



**UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE WEB 2.0 DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE (EXEMPLES DES
UNIVERSITÉS GAZİ ET KIRIKKALE)**

Sakine Ceylan Phiri

**THÈSE DE DOCTORAT
DÉPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES
ÉTRANGÈRES
FILIÈRE DE DIDACTIQUE DU FLE**

**UNIVERSITÉ GAZİ
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

JUILLET, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sakine
Soyadı : CEYLAN PHİRİ
Bölümü :
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Web 2.0 Teknolojisinin Fransızca Öğretimi/Öğreniminde Kullanımı
(Gazi ve Kırıkkale Üniversiteleri Örneği)

Fransızca Adı: Utilisation de la Technologie Web 2.0 Dans l'enseignement
/apprentissage du FLE (Exemples des Universités Gazi et Kırıkkale)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduđumu, yararlandıđım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiđimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduđunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Sakine Ceylan Phiri

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sakine Ceylan Phiri tarafından hazırlanan “Utilisation de la Technologie Web 2.0 Dans l'enseignement/apprentissage du FLE (Exemples des Universités Gazi et Kırıkkale)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Dr. Öğrt. Üyesi Sezai ARUSOĞLU
Fransızca Mütercim Tercümanlık Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Perihan YALÇIN
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Yusuf POLAT
Fransızca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Melek ALPAR
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 21.06.2021

Bu tezin Yabancı Diller Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olma şartlarını yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel Gelişli
Eğitim Bilimi Enstitü Müdürü



*À mon petit “Héros”, MİRAN
Oğluma...*

REMERCIEMENTS

Ce travail universitaire porte le nom d'un auteur, certes, mais il est d'abord à prendre comme le fruit d'un effort collectif. Je prie tous ceux qui ont participé à sa réalisation de trouver ici la marque de ma profonde reconnaissance.

Je tiens d'abord à remercier vivement tout particulièrement, ma chère directrice de thèse, Dr. Nurten ÖZÇELİK, Professeur des universités, dont la responsabilité, la bonne volonté et les précieux conseils m'ont aidée à élaborer cette thèse. Qu'elle accepte mon plus profond respect et mes vifs remerciements.

De plus mes remerciements s'adressent ensuite, aux membres du comité de thèse, Dr. Perihan YALÇIN, Professeur des universités et Sezai ARUSOĞLU, Chargé de cours ainsi qu'à leurs distingués prédécesseurs qui ont évalué la thèse.

Je tiens également à remercier tous les collègues ainsi que les amies de l'Université GAZİ et KIRIKKALE pour leurs aides, leurs encouragements et leurs bonnes humeurs.

Enfin, je souhaite chaleureusement remercier mon époux et mon petit "Héros" Miran İSMAİL PHİRİ pour leur compréhension, leurs grandes patiences, leurs soutiens moraux qui ont constitué mon véritable appui tout au long de cette recherche.

**WEB 2.0 TEKNOLOJİSİNİN FRANSIZCA ÖĞRETİMİ
/ÖĞRENİMİNDE KULLANIMI (GAZİ VE KIRIKKALE
ÜNİVERSİTELERİ ÖRNEĞİ)
(Doktora Tezi)**

Sakine Ceylan Phiri
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2021

ÖZ

Sürekli çok hızlı bir gelişim ve değişim gösteren teknoloji günlük yaşamımızın bir parçası haline gelmiştir. Bilim ve teknolojinin birbirinden etkilenmesi ve yararlanması 19. Yüzyıla dayanmaktadır. Zamanla birbirini tamamlayan iki kavram haline gelen bilim ve teknoloji birbirinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Teknolojik imkânlar insanların anlık bilgi ve verileri karşılıklı paylaşımını çok hızlı hale getirmiştir. Teknolojik değişimler sağlık, sosyal, sanat, kültür ve eğitim gibi alanlarda gelişimlerini sürdürmektedir. Gün geçtikçe bilginin artması, eğitimde verimliliği sağlama düşüncesi ve çağı yakalamak adına eğitimde davranışsal ve fiziksel değişimlere ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim ortamlarındaki teknolojik gelişmeler sadece e-posta, forumlar, akıllı tahtalar, video ve benzeri araçlar ile sınırlı kalmamış, günümüzde bu gelişmelere ek olarak bilgisayar, tablet, mobil telefon tabanlı birçok uygulama ortaya çıkmıştır. Bu yeniliklerden özellikle Web 2.0 tabanlı uygulamaların kullanımı giderek yaygınlaşmıştır. Web 2.0 tabanlı uygulamaların en gelişmiş, en çok kullanılan uygulamalar olması ve birçok iletişimsel özelliği sayesinde eğitimde yer alması Web 2.0 teknolojisine yönelik bu çalışmayı beraberinde getirmiş; teknoloji ve eğitim kavramlarının birleşimine farklı bir açıdan bakmamızı sağlamıştır. Web 2.0 teknolojileri ya da Web 2.0 uygulamaları şeklinde adlandırılan bu gelişme, bilginin ağ üzerinden paylaşılması şeklinde ifade edilmiş ve kullanıcılarını Web okuryazarı haline getirmiştir. Böylece Web 2.0 bireylere Web ortamında içerik oluşturma, içerikleri düzenleme, paylaşma ve bunları bir araya getirme fırsatı sunmuştur. Dinamik içeriklerle öğrencinin kendini öğrenme ortamının merkezinde bulmasını sağlamıştır. Web 2.0 teknolojisinin kolay erişilebilirliği öğrencilere kendi kendine farklı üretimler yapabilme ve herhangi bir problemi bağımsız bir şekilde çözebilme yeteneği kazandırmıştır. Öte yandan

öğretmenin çeşitli, renkli, hareketli etkinliklerle dersteki materyal eksikliğini tamamlamış ve ona öğrenci dönütlerini hızlı bir şekilde kontrol edebilme ve düzeltme olanağı sağlamıştır. Web 2.0 teknolojileri tüm olanaklarıyla eğitimin birçok alanını etkilemiştir. Birçok aşamadan geçen ve çalışmamızın temel konusu olan yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında da yadsınamaz etkileri görülmüştür. Yedi bölümden oluşan bu tezde Web 2.0 teknolojisinin Fransızca öğretimi ve öğrenimine katkısı, teknolojinin temelleri, gelişimleri, değişimleri yabancı dil öğretimi/öğrenimi kapsamında incelenmiştir. Ayrıca Web 2.0 teknolojisi yapılandırmacı ve sosyal-yapılandırmacı kuramların temellerine dayandırılarak yabancı dil Fransızcanın gelişimine katkısı ortaya konulmuştur. Tezin ilk bölümünde çalışmanın amacı, problem durumu, önemi, hipotez ve sınırlılıklarından bahsedilmiş, ikinci bölümünde araştırma konumuz ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise çalışmanın konusu olan teknolojinin gelişiminden, dil öğrenimine olan katkısından, Türkiye’de teknolojinin eğitimdeki yerinden bahsedildikten sonra asıl konu olan Web 2.0 teknolojisinin temelleri, özellikleri, içeriği, sınırlılıkları ayrıntılı bir biçimde irdelenmiştir. Web 2.0 teknolojisinin kökenine indiğimiz üçüncü bölümde bu teknolojinin eğitime ve özellikle dil öğretimi/öğrenimine olan katkısı Fransızcanın öğretimi/öğrenimi kapsamında incelenmiştir. Dördüncü bölümde, öğretim/öğrenim kuramlarından yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı kuramları içinde Web 2.0 teknolojisinin yeri üzerinde durulmuş, ardından bu iki kuram ve Web 2.0 teknolojisi arasındaki ilişki Fransızca öğretimi/öğrenimi bağlamında ele alınmıştır. Tezin son iki bölümü çalışmanın uygulama bölümüne ayrılmıştır. Beşinci bölümde, araştırmamızın anket uygulamasının aşamaları, yapılan ön çalışma ve bu ön çalışmanın sonuçları yer almaktadır. Çalışmanın altıncı bölümü nitel araştırma deseninde ve tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tezde, üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanma durumları, dil becerilerini geliştirme düzeyleri ve dil öğrenimine bağlı olarak bu teknolojiden faydalanma durumlarını ortaya çıkarmak ve bu değişkenlerin yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf açısından değişiklik gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’deki üniversitelerin Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü Hazırlık, 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı ve Kırıkkale Üniversitesi Fen-Edebiyat, Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü Hazırlık, 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden toplam 253 öğrenciden oluşmuştur. Veriler öğrencilerin genel özelliklerini ve öğrencilerin Web 2.0 teknolojisini kullanma durumlarını, Fransızca dil becerilerini geliştirme düzeylerini ve dil öğrenimine ve gelişimine bağlı olarak faydalanma durumlarını ortaya çıkaracak çevrimiçi bir anket formu ile toplanmıştır. 32 maddeden oluşan ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach-Alpha değeri 0.94 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer 0.6’nın üzerinde olması nedeniyle güvenilirlik ve iç tutarlılık için Kabul Edilebilir bir değer olduğu söylenebilir. Son bölümüne gelindiğinde ise çalışmanın genel sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuç olarak, Web 2.0 tabanlı sosyal paylaşım sitelerinden Fransızca öğrenimi için yararlanıldığı ve öğrencilerin özellikle Fransızca’nın dinleme, sözcük ve dilbilgisi becerilerini geliştirmeye çalıştıkları, bu teknolojiyi kullanım çekincelerinin Fransızca öğrenim tabanlı uygulama, site ya da araçlarını bilmediklerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca yaş, cinsiyet ve bölüm değişkenleri incelendiğinde belirgin farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak sınıf değişkenine bakıldığında 4. sınıflar ve hazırlık grupları arasında belirgin farklılıklar olduğu görülmüştür. 4. sınıf öğrencilerinin hazırlık gruplarına göre Fransızca öğreniminde Web teknolojilerini kullanmada daha özerk olduğu gözlemlenmiştir. Web 2.0 teknolojilerini kullanım bağlamında 4. sınıf öğrencilerinin

teknik ve bilgi edinme özerkliğini diğer sınıflara göre daha önce edindiğı sonucuna varılmıştır.



Anahtar Kelimeler : Fransızca öğretimi/öğrenimi, Web 2.0 teknolojileri, Sosyal paylaşım ağları
Sayfa Adedi : 171
Danışman : Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

**UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE WEB 2.0 DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE (EXEMPLES DES
UNIVERSITÉS GAZİ ET KIRIKKALE)
(Thèse de Doctorat)**

Sakine Ceylan Phiri

UNIVERSITÉ GAZİ

INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

Juillet, 2021

RÉSUMÉ

La technologie, en constante mutation, est devenue partie prenante dans notre vie quotidienne. La base de l'influence mutuelle de la science et de la technologie est apparue à partir du 19^e siècle. La science et la technologie, qui sont devenues deux concepts complémentaires au fil du temps, contribuent mutuellement à leur développement. Les opportunités technologiques ont permis aux gens de partager très rapidement des informations et des données instantanément. Les nouvelles technologies se développent continuellement dans plusieurs domaines tels que la santé, la vie sociale, l'art, la culture et l'éducation. Avec l'accroissement quantitatif et qualitatif de la connaissance, il était essentiel de procéder à des rénovations comportementales et physiques dans l'éducation afin d'assurer l'efficacité de celle-ci et de saisir l'ère de la technologie. Les évolutions de la technologie dans les environnements éducatifs ne représentaient plus non seulement le courrier électronique, les forums, les tableaux interactifs ou la vidéo, mais également de nombreuses applications basées sur différents outils tels que les ordinateurs, les tablettes et les smartphones. Les innovations ont principalement touché la technologie Web 2.0. Le fait que les applications basées sur Web 2.0 soient les applications les plus développées et les plus utilisées et qu'elles soient impliquées dans l'éducation grâce à leurs nombreuses fonctionnalités communicatives nous ont échappé et elles nous ont donné l'envie de nous diriger vers cette étude. De plus, cela nous a permis de rechercher l'interaction entre la technologie et l'éducation sous un angle différent. Ce développement, appelé les technologies Web 2.0 ou les applications Web 2.0, est un réseau d'informations connu en tant que le Web social offrant des plates-formes de partage varié. Grâce à cette nouvelle technologie, on a permis de dénommer les utilisateurs comme les internautes. C'est ainsi que la technologie Web 2.0 a rendu possible de créer, de modifier, de partager et de composer des contenus dans un environnement numérique. D'une part, l'apprenant a

découvert son autonomie avec un accès au stade de l'enseignement/apprentissage dans son endroit autonome grâce aux contenus fonctionnels de la technologie Web 2.0. La facilité de son accès a permis de développer de nouvelles compétences: s'évaluer dans un domaine, produire des outils numériques ou résoudre n'importe quel problème de manière indépendante. D'autre part, l'enseignant a remarqué le manque de matériel de cours avec des supports colorés et animés donc plus authentiques et il a eu l'occasion de vérifier et de corriger rapidement les rétroactions des apprenants. La technologie Web 2.0 a eu des effets positifs sur de nombreux domaines de l'éducation avec toutes ses nombreuses potentialités. Dans cette étude, les effets indéniables ont été également observés dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères traversant de nombreuses étapes, ce qui nous a intéressé comme sujet principal. Notre thèse repose donc sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous aborderons les principaux apports ainsi que l'état actuel de l'intégration et de l'influence de celle-ci dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment du FLE; sa contribution à l'apprentissage, ses fondements, son développement, ses changements dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous avons donc pour but de concrétiser l'importance de son usage, ses apports et ses possibilités en classe de langue, surtout en classe de FLE en traitant les obstacles et les facteurs influençant l'introduction du Web 2.0 dans le domaine de la didactique des langues. De plus, la technologie Web 2.0 basée sur des théories constructivistes et socio-constructivistes et sa contribution au développement du FLE sous ces théories minutieusement. Cette thèse se compose de sept chapitres dont le premier a été consacré à l'objectif, à la problématique, à l'importance, à l'hypothèse et aux délimitations de l'étude. Les recherches réalisées dans le domaine ont été traitées sous le deuxième chapitre. Après avoir abordé le développement de la technologie de la communication et de l'information (TIC), la contribution des TIC à l'éducation plus particulièrement à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et l'intégration de la technologie de la communication et de l'information pour l'enseignement (TICE) dans l'enseignement/apprentissage des langues en Turquie, ensuite, nous avons continué à traiter sous ce chapitre le sujet primordial de l'étude: la technologie Web 2.0. Les TICE et le parcours de la technologie Web 2.0, ses caractéristiques, ses spécificités ont été analysés en détail. Ce chapitre de l'étude nous a donc permis de connaître la technologie abordée et sa nature, l'évolution de l'enseignement/apprentissage du FLE au sein de celle-ci. Dans le quatrième chapitre, les théories constructivistes et socio-constructivistes ainsi que l'interaction entre celles-ci et la technologie Web 2.0 ont été présentées dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE. Quant aux deux derniers chapitres, ils comprennent la partie empirique de l'étude. L'élaboration de l'échelle, l'étude préliminaire de celle-ci et ses analyses ont été abordés dans le chapitre cinq. La sixième partie a été complétée par une étude qualitative réalisée au moyen d'une échelle élaborée par la chercheuse et administrée en ligne. L'objectif de l'étude était d'identifier l'utilisation de la technologie Web 2.0 chez les apprenants, leur niveau de développement des compétences langagières et leur utilisation de cette technologie en fonction de l'apprentissage du français. Nous avons voulu également découvrir s'il existe une différence significative entre les participants selon les variables d'âge, de sexe, de département et de niveau de classe. L'univers de l'étude s'est formé donc des étudiants du Département de la Didactique du FLE ainsi que ceux du Département de Traduction et d'Interprétation de Français. Quant à l'échantillon, celui-ci s'est composé de 253 apprenants de FLE faisant leurs études supérieures dans le Département de la Didactique du FLE, de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi et le Département de Traduction et d'Interprétation de Français de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Université de Kırıkkale. Les données ont été recueillies à l'aide d'une échelle réalisée en ligne et ont

révélé les caractéristiques générales des étudiants, leurs niveaux d'utilisation de la technologie Web 2.0 et ceux du développement des compétences en français tout en traitant leur disponibilité en fonction de l'apprentissage et du développement de la langue. L'échelle mise en place par la chercheuse est composée de 32 items au total. Les analyses des données ont été réalisées par le moyen des méthodes statistiques descriptives et sémantiques. Les résultats de validité et de fiabilité de la recherche nous ont permis de constater que la valeur d'Alpha Cronbach pour toute l'échelle est à 0.94, toutes ces valeurs calculées supérieures à 0.6 sont des valeurs Acceptables pour la fiabilité et la cohérence interne. Dans le dernier chapitre, nous avons présenté les conclusions générales de l'étude. En guise de conclusion, nous avons découvert que les apprenants de FLE se servaient de la technologie Web 2.0 pour améliorer leurs compétences langagières plus particulièrement celles de la compréhension orale, lexicale et grammaticale. En ce qui concerne les réticences à l'utilisation de la technologie abordée chez les apprenants, cela réside dans le fait qu'ils ne connaissaient pas assez de sites, d'applications ou d'outils dont ils peuvent profiter dans l'apprentissage du FLE. D'ailleurs, en observant les résultats obtenus concernant les variables d'âge, de sexe et de département de l'échelle, il est remarquable qu'il n'y ait pas eu de différences significatives. Néanmoins, selon les analyses, nous avons remarqué la différence significative procédant des scores moyens entre la classe préparatoire et la 4^e année. Il s'agissait d'une disparité entre celles-ci au niveau d'utilisation. Finalement, les participants des 4^e années avaient à plus d'autonomie par rapport aux classes préparatoires. Ils ont développé leur autonomie technique et informationnelle plus que les classes préparatoires.

Les Mots Clés : L'enseignement/apprentissage du FLE, Les Technologies Web 2.0,
Les Médias sociaux.
Nombre de Page : 171
Directrice de thèse : Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

TABLE DES MATIÈRES

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
REMERCIEMENTS.....	v
ÖZ	vi
RÉSUMÉ	ix
TABLE DES MATIÈRES	xii
LISTE DES TABLEAUX	xvii
LISTE DES FIGURES.....	xx
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xxii
CHAPITRE 1	1
INTRODUCTION.....	1
1.1. La Problématique	6
1.2. L'objectif de L'étude	7
1.3. L'importance de L'étude	11
1.4. Les Hypothèses.....	11
1.5. Les Délimitations de L'étude	11

CHAPITRE 2	13
RECHERCHES RÉALISÉES DANS LE DOMAINE	13
CHAPITRE 3	16
TECHNOLOGIE ET DIDACTIQUE DES LANGUES.....	17
3.1. L'ère des Technologies de L'information et de la Communication (TIC)	17
3.2. Les TICE et la Didactique des Langues	21
3.2.1. L'autonomie/L'autonomie Technique	25
3.2.2. L'autonomie Informationnelle	27
3.2.3. L'autonomie Méthodologique	27
3.2.4. L'autonomie Psycho-affective	27
3.2.5. L'autonomie Cognitive.....	28
3.2.6. L'autonomie Métacognitive	28
3.2.7. L'autonomie Langagière	29
3.2.8. L'autonomie Sociale	29
3.3. L'intégration des TICE dans L'enseignement/apprentissage des Langues Étrangères en Turquie.....	30
3.4. Parcours du Web 2.0.....	33
3.4.1. Le Premier Pas du Web	35
3.4.2. La Transformation du Web en 2.0.....	40
3.4.2.1. Le Web 2.0 à Titre d'une Plate-forme	41
3.4.2.2. Les Ressources Par L'intelligence Collective	41
3.4.2.3. La Puissance des Données	42
3.4.2.4. Des Modèles de Programmmations Légères.....	43
3.4.2.5. Le Logiciel se Libère du PC	43
3.4.2.6. Enrichir les Interfaces Internautes	43
3.4.3. Le Web Social.....	44

3.4.4. Les Principales Technologies du Web 2.0.....	45
3.4.4.1. Les Blogues et les Wikis	45
3.4.4.2. Les Réseaux Sociaux.....	47
3.4.4.3. Les Messageries Instantanées et les Forums.....	48
3.4.4.4. Les Sites de Partage des Fichiers	49
3.4.4.5. Les Mash-ups	50
3.4.4.6. Les Flux RSS, Visualiser les Plates-formes	50
3.4.4.7. Le Partage de Signets.....	52
3.4.4.8. Les Jeux Virtuels en Réseau	52
3.4.5. Les Spécificités des Technologies de Web 2.0.....	53
3.4.5.1. L'hypertexte.....	53
3.4.5.2. La Multicanalité.....	54
3.4.5.3. La Multiréférentialité.....	54
3.4.5.4. L'interactivité et L'interaction.....	55
3.4.5.5. La Connectivité	56
3.4.5.6. La Participation et L'ouverture Pour le Partage	56
3.4.5.7. La Mobilité et la Durabilité.....	57
3.4.5.8. La Personnalisation	57
3.4.5.9. L'instantanéité	58
CHAPITRE 4	59
ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE	
DANS LA TECHNOLOGIE WEB 2.0	59
4.1. L'enseignement/apprentissage vers le Constructivisme Sous le Web 2.0	62
4.2. L'enseignement/apprentissage vers le Socio-constructivisme Sous le Web	
2.0	64
4.3. Le Rôle de L'apprenant Dans L'ère du Web Social	64

4.4. Le Rôle de L'enseignant Dans L'ère du Web Social.....	65
4.5. Les Tâches Proposées Sur les Sites Web 2.0.	66
4.6. Quelques Réseaux Sociaux Destinés à L'enseignement/apprentissage du FLE et à L'apprentissage en Pairs	69
4.6.1. Palabea.....	70
4.6.2. Babel	71
4.6.3. Livemocha.....	72
4.6.4. Busuu	73
4.6.5. Speakmania	73
4.7. Le Développement des Compétences Langagières et Interculturelles Avec le Web 2.0.....	74
4.7.1. La Compréhension et L'expression Orales.....	75
4.7.2. La Compréhension et L'expression Écrites.....	76
4.7.3. La Compétence Interculturelle	78
CHAPITRE 5	79
MÉTHODOLOGIE	79
5.1. Le Modèle de L'étude	79
5.2. L'univers et L'échantillon de L'étude	80
5.3. L'outil de la Collecte des Données.....	80
5.4. L'élaboration de L'outil de la Collecte des Données	81
5.4.1. Les Études de Validité de L'administration Pilote.....	82
5.4.1.1. La Validité de Contenu.....	83
5.4.1.2. La Validité de Construit	83
5.4.2. Les Études de Fiabilité de L'administration Pilote	90
5.5. L'analyse des Données Concernant la Validité et la Fiabilité de L'échelle Essentielle.....	92

CHAPITRE 6	97
PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	97
6.1. Les Caractéristiques Socio-démographiques des Participants.....	97
6.2. Les Comparaisons des Données de L'échelle Selon L'analyse de Corrélation	100
6.2.1. La Présentation et L'interprétation des Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 1 ^e Problème.....	106
6.2.2. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 2 ^e Problème	108
6.2.3. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 3 ^e Problème	111
6.2.4. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 4 ^e Problème	113
6.2.5. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 5 ^e Problème	115
6.2.6. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 6 ^e Problème	117
6.2.7. La Présentation et L'interprétation des Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant les Comparaisons des Problèmes	120
6.2.8. L'analyse des Résultats Statistiques Concernant la Relation Entre les Sous-dimensions et la Variable d'âge	134
6.2.9. L'analyse des Résultats Statistiques Concernant la Relation Entre les Sous-dimensions et la Variable de Sexe.....	136
6.2.10. L'analyse des Résultats Statistiques Concernant la Relation Entre les Sous-dimensions et la Variable de Département	137
6.2.11. L'analyse des Résultats Statistiques Concernant la Relation Entre les Sous-dimensions et la Variable de Niveau de Classe	139
CHAPITRE 7	142
CONCLUSION ET PROPOSITIONS	142
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	153
ANNEXES	164
ANNEXE 1. L'échelle D'étudiant en Turc	165
ANNEXE 2. L'échelle D'étudiant.....	167

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. <i>Indice Kaiser-Meyer-Olkin et le Test de Bartlett</i>	84
Tableau 2. <i>Variance Totale Expliquée</i>	85
Tableau 3. <i>Matrice Factorielle Après la Rotation</i>	86
Tableau 4. <i>Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-dimension de Renforcement des Compétences</i>	87
Tableau 5. <i>Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-dimension de Contribution au Développement</i>	87
Tableau 6. <i>Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-dimension de Réticence à L'utilisation</i>	88
Tableau 7. <i>Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-Dimension D'efficacité</i>	88
Tableau 8. <i>Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-Dimension de Support des Médias Sociaux</i>	88
Tableau 9. <i>Dimensions de L'échelle et les Nouveaux Numéros de Substances</i>	89
Tableau 10. <i>Interprétations du Coefficient de Fiabilité</i>	90
Tableau 11. <i>Les Coefficients de Fiabilité de l'échelle</i>	90
Tableau 12. <i>L'analyse de Fiabilité</i>	94
Tableau 13. <i>L'analyse de Fiabilité des Sous-dimensions</i>	94
Tableau 14. <i>Répartition Socio-démographique des Participants</i>	98
Tableau 15. <i>Résultats de L'analyse de Corrélation des Sous-dimensions</i>	101
Tableau 16. <i>Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et de Renforcement des Compétences</i>	106

Tableau 17. <i>Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et Renforcement des Compétences</i>	108
Tableau 18. <i>Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et de Contribution au Développement</i>	111
Tableau 19. <i>Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et D'efficacité</i> ..	113
Tableau 20. <i>Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et de Dimension Communicative</i>	115
Tableau 21. <i>Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et de Réticence à L'utilisation</i>	117
Tableau 22. <i>Items des Sous-dimensions de Renforcement des Compétences et de Contribution au Développement</i>	120
Tableau 23. <i>Items des Sous-dimensions de Renforcement des Compétences et D'efficacité</i>	122
Tableau 24. <i>Items des Sous-dimensions de Renforcement des Compétences et de Dimensions Communicative</i>	124
Tableau 25. <i>Items des Sous-dimensions de Renforcement des Compétences et de Réticence à L'utilisation</i>	125
Tableau 26. <i>Items des Sous-dimensions de Contribution au Développement et D'efficacité</i>	127
Tableau 27. <i>Items des Sous-dimensions de Contribution au Développement et de Dimension Communicative</i>	128
Tableau 28. <i>Items des Sous-dimensions de Contribution au Développement et de Réticence à L'utilisation</i>	130
Tableau 29. <i>Items des Sous-dimensions D'efficacité et de Réticence à L'utilisation</i>	132
Tableau 30. <i>Items des Sous-dimensions de Dimension Communicative et de Réticence à L'utilisation</i>	133
Tableau 31. <i>L'analyse de Variance Unidirectionnelle de Type ANOVA Offrant la Relation des Sous- Dimensions Avec la Variable D'âge</i>	135

Tableau 32. <i>L'analyse du Test-t Indiquant la Relation des Sous-Dimensions Avec la Variable de Sexe</i>	136
Tableau 33. <i>L'analyse du Test-t Indiquant la Relation des Sous-Dimensions Avec la Variable de Département</i>	138
Tableau 34. <i>L'analyse de Variance Unidirectionnelle de Type ANOVA Présentant la Relation des Sous-Dimensions Avec la Variable de Niveau de Classe</i>	140



LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1. Hyper-texte et langage à balises</i>	36
<i>Figure 2. La Page d'accueil de Bonjour de France.....</i>	38
<i>Figure 3. La page de la compréhension par niveaux de Bonjour de France</i>	39
<i>Figure 4. Pourcentage d'utilisateurs d'Internet ayant visité ce site</i>	44
<i>Figure 5. Exemple d'un blogue de FLE.....</i>	46
<i>Figure 6. Statistiques et infographies des médias sociaux, 25. janvier 2019.....</i>	47
<i>Figure 7. Exemple d'une page Facebook.....</i>	48
<i>Figure 8. L'agrégation</i>	51
<i>Figure 9. Page d'accueil du site de Palabea</i>	70
<i>Figure 10. Page d'accueil d'un cours français de Babbel.....</i>	72
<i>Figure 11. Page d'accueil du site de Livemocha</i>	72
<i>Figure 12. Page d'accueil du site de Busuu</i>	73
<i>Figure 13. Répartition des étudiants selon la variable d'âge</i>	98
<i>Figure 14. Répartition des étudiants selon la variable de sexe.....</i>	99
<i>Figure 15. Répartition des étudiants selon la variable de département</i>	99
<i>Figure 16. Répartition des étudiants selon la variable de niveau classe</i>	100
<i>Figure 17. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de support des médias sociaux.....</i>	107
<i>Figure 18. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de renforcement des compétences.....</i>	109

<i>Figure 19. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de contribution au développement</i>	<i>112</i>
<i>Figure 20. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension d'efficacité</i>	<i>114</i>
<i>Figure 21. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de dimension communicative</i>	<i>116</i>
<i>Figure 22. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de réticence à l'utilisation.....</i>	<i>118</i>
<i>Figure 23. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de renforcement des compétences et celle de contribution au développement</i>	<i>121</i>
<i>Figure 24. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension d'efficacité et celle de renforcement des compétences</i>	<i>123</i>
<i>Figure 25. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de renforcement des compétences et celle de dimension communicative</i>	<i>124</i>
<i>Figure 26. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de renforcement des compétences et celle de réticence à l'utilisation</i>	<i>126</i>
<i>Figure 27. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension d'efficacité et celle de contribution au développement.....</i>	<i>127</i>
<i>Figure 28. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de dimension communicative et celle de contribution au développement</i>	<i>129</i>
<i>Figure 29. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de réticence à l'utilisation et celle de contribution au développement</i>	<i>131</i>
<i>Figure 30. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de réticence à l'utilisation et celle d'efficacité</i>	<i>132</i>
<i>Figure 31. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de réticence à l'utilisation et celle de dimension communicative.....</i>	<i>134</i>

LISTE DES ABRÉVIATIONS

A.P.I	Alphabet Phonétique International
Amalia	Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues Interactives et Autonomisant
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEFRIIO	Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC)
CERN	Centre Européen de Recherche Nucléaire en Suisse
DELF	Diplôme d'Études en Langue Française
DHTML	HTML Dynamique
EAO	Enseignement Assisté par Ordinateur
ENT	Espaces Numériques de Travail
FIT	Faculté d'Ingénierie et de Technologie
FLE	Français Langue Étrangère
FOAD	Formation Ouverte à Distance
FOS	Le Français sur Objectifs Spécifiques
HTML	HyperText Markup Language
http	HyperText Transfer Protocol
L1	Langue 1
L3	Langue 3
Mp3	Music player 3
MSN	Messenger
NTF	Nouvelles Technologies de / pour la Formation
PC	Ordinateur Portable
PDF	Le Portable Document Format
QCM	Question à Choix Multiple

RSS	Really Simple Syndication, Syndication Vraiment Simple
SOAP	Simple Object Access Protocol
TBI	Tableaux Blancs Interactifs
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation
TNI	Tableaux Numériques Interactifs
URL	Localisateur Uniforme de Ressource
w3, www	World wide web

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Le début du XXI^e siècle présente des transformations considérables, profondes et dépendantes de la société dont le développement de la technologie fait partie. Ce qui est remarquable en priorité, c'est l'invention et l'expansion de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il est évident que cette évolution intervient dans plusieurs domaines tels que la société, la culture et la santé, etc. Comme toutes les innovations technologiques dans le domaine de l'information et de la communication, apparues depuis la fin du 19^e siècle, le développement actuel de l'informatique ne peut laisser le système éducatif indifférent (Carrier, 2000). Pour la première fois, la connaissance repose sur l'intelligence artificielle d'après Lévy-Leblond (1989). L'invention et l'expansion de nouvelles technologies de l'information et de la communication créent donc une rénovation de la pensée pédagogique en tant que résultat naturel de ce processus.

L'invention de l'ordinateur est un grand pas pour l'enseignement/apprentissage mais l'accès de la technologie devient un processus de rénovation à part. Cette innovation a été même présentée comme le big bang, car, la technologie représente non seulement de nouveaux moyens de l'information, mais aussi de nouveaux outils de communication. Elle symbolise en même temps le travail interactif et coopératif pour permettre la mise en commun des connaissances, des savoirs et du savoir-faire. Au niveau socio-culturel, elle est même capable de prendre en charge certaines tâches comme des travaux répétitifs ou de remplacer certaines compétences humaines.

Du fait que l'éducation ne peut pas rester inerte à tous ces changements, elle est obligée de faire des modifications radicales dans son système soit dans les écoles, soit dans l'enseignement/apprentissage. Les nouvelles technologies proposent ainsi l'autonomie de l'apprenant avec un accès au stade de l'enseignement/apprentissage dans l'endroit de son

choix. De cette façon, “l'apprentissage, sans être enseigné en direct, peut ainsi se modifier, selon un continuum allant de la liberté (ou responsabilité) complète de l'apprenant à différentes formes d'encadrement directif” (Cornaire, 2000, p. 159).

L'éducation passe en effet par une période de changement et d'adaptation sans précédent dans un monde qui se dirige vers la société de l'information et de la communication. Elle se met en contact avec les domaines les plus divers que ce soit politique, économique, sociétal et culturel grâce à l'extension, l'intensité, la vivacité, l'effet croissant des flux, interactions et réseaux sociaux globaux. La mise en place d'un système technologique de réseaux d'informations et de télécommunications permet d'avoir un processus plus facile, plus rapide. L'individu rencontre de nouveaux concepts développés sans le remarquer. Ainsi, la période de mondialisation de l'éducation débute dans son système développé. Étant essentielle à la mondialisation, l'enseignement/apprentissage de langue prend également sa part dans ces changements et ces développements rapides.

D'une part, le mouvement de nouvelles méthodologies à partir du 19^e siècle et d'autre part les nouvelles théories d'enseignement/apprentissage se posent sur les expansions technologiques de réseaux d'information et de communication. Soit la classe soit l'apprenant de langue étrangère sont influencés par ces mutations et ils continuent à se former dans l'adaptation technologique. Les méthodologies d'enseignement/apprentissage telles que -les méthodologies audio-orale et audiovisuelle ainsi que l'approche communicative et la perspective actionnelle ou les théories d'apprentissage comme le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socio-constructivisme se développent d'après les besoins langagiers et l'impact technologique. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères évolue effectivement de la radio-cassette à l'Internet donc les outils utilisés par les apprenants.

En effet, les outils issus de nouvelles technologies tels que les ordinateurs, les logiciels, les tablettes, les smartphones connectés à Internet nous permettent l'accès aux véritables supports et aux ressources pédagogiques en langues étrangères. La combinaison de l'image, du texte et du son c'est-à-dire les “documents authentiques” offrent aux enseignants et aux apprenants de nouveaux horizons pour l'enseignement/apprentissage. L'enseignant et l'apprenant par conséquent deviennent plus efficaces et aussi plus dynamiques pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. L'enseignement des langues étrangères ont recours à l'innovation technologiques et informatiques parmi lesquelles qu'on trouve le gramophone, la dactylographie ou l'enregistrement, de bandes magnétiques, des films dans

les laboratoires de langue au passé et de nos jours, les méthodes dites "télévisées" (documents vidéo, extraits d'émissions de télé, vidéo disques...) (Lancien, 1998). L'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère participe aussi à tous ces progrès technologiques.

Le CD-Rom de langue et le développement de l'Internet créent ainsi de nouveaux supports multimédias autonomes pour l'apprentissage de langue. La variété des supports médiatiques dans l'enseignement/apprentissage permet le passage du Web 1.0 au Web 2.0 de l'Internet. Le Web 1.0 était un champ de la concrétisation limitée de l'Internet. Les internautes avaient donc la possibilité ou la légitimation directement ou indirectement de publier ou rechercher des informations (Ollivier & Puren, 2011). La publication et la recherche des informations se réalisaient sans interaction immédiate. Le Web 2.0 et l'Internet évoluent vers un endroit de communication horizontale entre les internautes, permettant ainsi de publier des contenus de partage, de recevoir des informations instantanées, de réagir, d'interagir avec l'ensemble des internautes même de les modifier.

Même si le Web 2.0 est imaginé en 2004 par Dale Dougherty en tant que terme, c'est Tim O'Reilly qui donne sa définition lors d'une conférence d'O'Reilly *Médias et Medialive International*, sur le devenir du Web, en 2005. La popularité du Web 2.0 commence après cette définition. Grâce à ces travaux, Tim O'Reilly devient la personne de l'année 2006 par le magazine *Time* (Filip, Gharbi, Gizard, Honnart & Indrean, 2008). Ainsi, une modification radicale est reconnue par les internautes. Cette modification se compose des blogues, des wikis, des widgets, des applications en ligne, des réseaux sociaux, des pod-castings, des plates-formes de partage, des vidéos, des photos ou des textes. C'est donc le début de l'apparition de nouveaux types de communication: les réseaux sociaux et les échanges d'informations.

Ces nouvelles technologies de programmation et d'information de Web 2.0 rendent le Web facile d'accès et augmentent significativement le nombre des internautes dans le monde. Pendant que le Web 2.0 modifie l'utilisation du Web, il contribue également au développement personnel de ses utilisateurs. Vu que le Web 2.0 offre un contenu dynamique contrairement au contenu statique du Web 1.0, les internautes ne sont plus passifs donc actifs. Grâce à cette nouvelle technologie l'utilisateur devient internaute. Étant donné que le Web était connu et utilisé dans le milieu des entreprises, il fallait donc être un spécialiste informatique pour utiliser le Web 1.0 par rapport au Web 2.0. Pourtant, le Web 2.0 offre la possibilité d'être utilisé par tous. On remarque en même temps que les

contenus du Web 1.0 et du Web 2.0 se distinguent d'une part par de simples fichiers d'autres part par des textes du Web 1.0 et des pages de partages et d'échanges du Web 2.0. Les utilisateurs deviennent ainsi des producteurs dans le processus d'échanges d'information et de communication.

Le contenu fonctionnel du Web 2.0 attire l'attention du domaine d'éducation. Les outils du Web 2.0 prennent place dans l'enseignement/apprentissage rapidement. Ils permettent de se retrouver sur une plate-forme commune et d'échanger des informations, de collaborer entre - apprenant- apprenant et apprenant-enseignant-, de créer quelque soit l'endroit. Ce grand potentiel du Web 2.0 propose des supports, des milieux plus réalistes, plus animés et plus colorés. Tous ces avantages du Web 2.0 favorisent le développement de l'enseignement des langues étrangères et particulièrement l'enseignement du français en tant que langue étrangère.

Comme le Web 2.0 est connu principalement par son aspect social, il donne l'occasion de socialiser sur une plate-forme avec les personnes connues ou inconnues pendant l'apprentissage de langue. Échanger des productions linguistiques avec toute forme d'expression comme des dessins, des vidéos, des sons, des photos renforcent l'apprentissage de la langue. L'apprenant de langue devient lui-même acteur et se situe au cœur de son apprentissage. On constate donc que les progrès technologiques et informatiques à l'heure actuelle proposent de multiples supports authentiques et accessibles pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il est aisé de dire que tous ces outils technologiques facilitent les conditions de travail de l'apprenant et de l'enseignant.

Notre recherche repose donc sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE tout en traitant les principaux apports ainsi que l'état actuel de l'intégration et de l'influence de celui-ci dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment du FLE. Les principaux domaines de notre cadre théorique seront concernés par les recherches sur la connaissance et la compréhension du Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Nous aurons donc pour but de concrétiser l'importance de son usage, ses apports et ses possibilités en classe de langue, surtout en classe du FLE en abordant les obstacles et les facteurs influençant l'introduction du Web 2.0 dans le domaine de la didactique des langues.

Après avoir abordé, dans le premier chapitre, l'objectif, l'importance, la problématique, les hypothèses et les délimitations de l'étude, nous allons proposer, dans le deuxième chapitre, les recherches réalisées dans ce domaine.

Le troisième chapitre sera consacré au cadre théorique de la recherche. Dans ce chapitre, nous aborderons l'ère des technologies de l'information et de la communication (TIC), et l'ère des TIC pour l'enseignement. Les caractéristiques de la technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et ses évolutions dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et du FLE y seront présentées d'une manière détaillée. Nous allons donc traiter les TICE et la didactique des langues. Dans la didactique des langues étrangères, on accorde encore de l'importance à la notion d'autonomie de l'apprenant et aux formes de l'autonomie qui se développent à partir des TIC qu'on fera une partie pour détailler ces formes.

Notre troisième chapitre va également comprendre "la généalogie" du Web 2.0, ses principaux et ses spécificités générales. Nous axerons dans ce chapitre le développement de cette technologie: de sa naissance à son émergence. Puis, nous allons présenter son parcours pour comprendre les étapes de son développement, sa transformation, ses ressources, la puissance de ses données, les modèles des programmations et les logiciels développés depuis le Web 2.0. Cela va nous permettre de révéler la richesse de la technologie. Nous poursuivrons en approfondissant les principales spécificités de la technologie Web 2.0. Nous traiterons les blogues, les sites, les messageries et les réseaux sociaux qui ont été connus depuis l'apparition de cette technologie. Nous concluons ce chapitre par ses outils principaux et ses potentialités didactiques afin d'approfondir les connaissances sur le Web 2.0 et sa racine. Nous allons découvrir principalement les outils nécessaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et du FLE.

Dans le quatrième chapitre, nous aborderons son fonctionnement, ses caractéristiques, ses outils, son intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De plus, des propositions concrètes sur l'utilisation du Web 2.0 pour les enseignants et les apprenants de langue y seront également inclus. C'est pourquoi, cette partie théorique sera complétée par une seconde partie pratique qui propose quelques réseaux sociaux français. Nous allons traiter également le développement des quatre compétences langagières et interculturelles avec la technologie Web 2.0. La contribution de la technologie Web 2.0 à l'enseignement/apprentissage du FLE et les exemples des réseaux sociaux français que l'on peut utiliser dans la partie pratique y seront inclus. En

effet, les exemples des réseaux sociaux français donneront des réalisations à mettre en place en classe de FLE pour les enseignants et les apprenants.

La recherche sera complétée par les cinquième, sixième et septième chapitres. Dans le cinquième chapitre, il s'agit d'une étude qualitative effectuée au moyen d'une échelle que nous avons élaborée et les analyses concernées. Nous allons recourir à une échelle pour les apprenants du cycle supérieur dans deux universités publiques, après avoir présenté les études préliminaires et finales de l'échelle, le modèle, l'univers et l'échantillon de l'étude, l'outil de la collecte des données, l'élaboration de l'étude, les études de validité et de fiabilité de l'échelle, l'analyse des données concernant la validité et la fiabilité.

Quant au sixième chapitre, nous allons y aborder l'analyse détaillée des données obtenues, élaborer et décrire le modèle de l'intégration du Web 2.0 dans les classes de FLE et en même temps, connaître le point de vue des apprenants sur l'utilisation du Web 2.0, tout en faisant état de l'équipement technologique et des formations. Dans le dernier chapitre, nous allons présenter les conclusions générales et les propositions de l'étude.

Le manque d'étude sur ce thème à ce jour, nous amène à présenter ce sujet de recherche. Nous souhaitons qu'il sera utile de connaître les potentialités et les pratiques qu'offrent le Web 2.0 dans la classe de FLE tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

1.1. La Problématique

Les TIC, et particulièrement le Web 2.0 sont de plus en plus présents dans le quotidien des enseignants et des chercheurs en université et modifient l'habitude de l'individu. Le Web 2.0 marque cette période charnière de la fin d'un siècle en présentant des outils et des applications. Les modifications par lesquelles l'humanité échappe, donnent l'occasion de produire des produits de l'intelligence et de la technique. Cette nouvelle technologie rend ses utilisateurs aussi inventifs que sociaux. De ce fait, il est à l'aise de dire que les gènes de la société des hommes se caractérisent de deux statuts inscrits : découverte et révolution.

La problématique de la recherche se compose ainsi des aspects liés à la technologie Web 2.0 et aux compétences langagières. Nous voulons savoir quelles technologies Web 2.0 sont utilisées, dans quelle mesure et quelles compétences sont développées dans l'enseignement/apprentissage du FLE par les étudiants du Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi ainsi que par ceux du Département de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Université de Kırıkkale.

Par ailleurs, la recherche va porter également sur la problématique à savoir si les outils Web 2.0 représentent “un terrain favorable” à l'apprentissage du FLE. D'une façon plus spécifique, nous chercherons à déterminer comment les outils Web 2.0 peuvent avoir un apport positif. On pourrait identifier cela et le détail de cette technologie pour l'apprentissage du FLE. Comme c'est une nouvelle technologie à connaître, il faut initier ses principes. Nous avons retenu plutôt une série de chapitres axés sur les principales technologies de Web 2.0 et l'effet de celui-ci sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De plus, nous allons révéler l'accès des apprenants de FLE à la technologie Web 2.0, et l'efficacité d'autonomie tant sur le plan des compétences langagières que sur le plan des compétences informationnelles au regard du Web 2.0.

1.2. L'objectif de L'étude

L'apprentissage d'une autre langue, le perfectionnement dans cette langue veut dire établir des liens avec le monde, avec les autres et avec soi-même. L'apprentissage de celle-ci est en effet toujours vivant et mouvementé dans son processus. Lors de l'apprentissage, il est nécessaire de produire des activités d'échanges, des pratiques coopératives, des créations communes qui nous indiquent la composition sociale de la langue que l'on apprend. Les courants pédagogiques en voie de développement se sont construits autour de cet objectif visant une intégration au sein même du cours de langue à la faveur des méthodologies ou des méthodes développées. On découvre la nécessité de la tâche sociale dans une activité linguistique qui se transforme en une activité créative et inventive.

Les activités à l'école n'encouragent pas de temps en temps la création, l'invention, la production dans le sens de plaisir de savoir et savoir-faire et délimite la compétence langagière à s'améliorer. Les activités langagières qui nécessitent de la créativité et de l'inventivité ne contiennent, la plupart des cas, que des exercices de répétition et d'imitation. L'apprenant doit varier donc ses ressources disponibles et non pas se réduire dans les facultés apprises. Les activités doivent viser à libérer le potentiel d'inventivité, de créativité de chacun et à produire pour le plaisir.

Parmi tous les exercices prévus pour l'enseignement d'une langue, on aperçoit la préoccupation de la formation du plaisir. Ils comprennent également le développement de la spontanéité, de l'expression de soi et de la créativité. La didactique des langues devient un acte primordial dans la relation à soi, à l'autre, au monde, le développement de la responsabilité et de la créativité. Ce n'est pas une maîtrise parfaite de la langue, mais c'est

plutôt à une maîtrise communicative en langue étrangère qu'on s'attend. La nouvelle technologie de l'information et de la communication, le Web 2.0 se concentre effectivement sur ce point.

Tout le potentiel divers du Web 2.0 nous échappe et donne l'envie d'approfondir les recherches sur ce sujet. En reprenant les détails de cette nouvelle technologie, nous allons essayer de répondre à certaines questions posées par les chercheurs et de contribuer surtout à la recherche en didactique de la langue française, c'est ce qui nous intéresse comme le sujet primordial.

En termes de valorisation du sujet dont il est question ici, se pose le problème de l'adéquation de l'outil Web 2.0 aux finalités d'une école de notre temps dans l'ensemble des moyens technologiques et les méthodes éducatives. C'est pourquoi, il convient de mettre en perspective le domaine de la technique et celui de la pédagogie de la technologie questionnée pour s'approprier le meilleur, la valeur ajoutée qu'introduisent les technologies numériques et sociales pour l'école.

Dans cette étude, nous tenterons ainsi de traiter la notion de Web 2.0 et ses outils pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment du français, autrement dit ce que les outils de Web 2.0 révèlent de la vitalité de l'apprentissage du français en tant que langue étrangère. Dans notre recherche, nous allons notamment aborder les technologies actuelles du Web 2.0. Nous souhaitons qu'elle contribue aux études de l'enseignement/apprentissage du FLE qui seront réalisées en Turquie.

L'objectif est donc de déterminer les points de vue des étudiants du Département de la Didactique du FLE, de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi, et ceux du Département de Traduction et d'Interprétation de Français, de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Université de Kırıkkale. Le but est de porter leurs points de vue sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE et bien plus de découvrir s'il existe des différences significatives des expériences entre les participants à l'égard de l'âge, du sexe, du département et du niveau de classe. Ainsi, pour guider notre travail empiriquement, nous avons formulé les problèmes suivants:

1. Quelles sont les technologies Web 2.0 utilisées dans l'apprentissage du français par les étudiants du Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi ainsi que par ceux du Département de Traduction et d'Interprétation,

de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Université de Kırıkkale et quel est leur niveau de l'utilisation des technologies Web 2.0 ?

2. Quelles sont les compétences améliorées par les participants grâce à l'utilisation des outils Web 2.0 en classe de FLE ?
3. Quelles sont les contributions de la technologie Web 2.0 au perfectionnement de FLE chez l'apprenant?
4. Quelle est l'efficacité de la technologie Web 2.0 sur l'apprentissage du français?
5. Quels sont les efforts de l'apprenant pour communiquer en français par le biais de la technologie Web 2.0 ?
6. Quelles sont les côtés positives et négatives de la technologie Web 2.0 pour l'apprenant?
7. Est-ce qu'il existe une différence significative entre le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants et la variable d'âge?
8. Est-ce qu'il existe une différence significative entre le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants et la variable de sexe?
9. Est-ce qu'il existe une différence significative entre le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants et la variable de département?
10. Est-ce qu'il existe une différence significative entre le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants et la variable de niveau de classe?

De façon naturelle, pour l'enseignement de chaque langue on fait appel aux outils de Web 2.0 soit dans les exercices de compréhension orale ou écrite soit dans les exercices d'expression orale ou écrite ou dans les cours de civilisation. Cela dénote une saine vitalité. C'est dans cette optique que nous allons réaliser cette étude sur les outils Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE de sorte que sur les sources pertinentes qui traitent des thèmes suivants qui composent la base du déroulement de notre étude:

- L'époque des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.
- L'avènement du Web 2.0 et ses caractéristiques fondamentales.
- Les outils Web 2.0 et ses potentialités en didactique des langues étrangères.

- Les applications connues du Web 2.0 au service de l'enseignement/apprentissage du FLE.
- Le développement des compétences linguistiques dans la technologie Web 2.0.

Les questions et les thèmes ci-dessus motivent les analyses que nous effectuerons pour observer l'efficacité de nouvelles technologies dans un cours de langue. En y répondant, nous allons approfondir quelques bases historiques de ces technologies, leurs objets, leurs missions et utilités, leurs enjeux etc.

Notre étude permettrait également de valoriser les outils ou les applications qu'offre le Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage des langues et du FLE. Elle permettrait également, dans un contexte, de démontrer l'influence de réseau Web 2.0 sur le rôle de l'enseignant et de l'apprenant de langue, de faire connaître l'efficacité et la valeur de cette application au sein des universités turques. Finalement elle donnerait l'occasion de mettre à l'épreuve notre connaissance théorique acquise durant notre recherche dans un cadre pratique.

L'intention générale de ce projet est l'amélioration de l'utilisation des outils Web 2.0 pour l'enseignement/apprentissage du français. La présente étude va ainsi traiter les principaux apports du Web 2.0 et de comprendre l'état actuel de l'intégration et l'influence de celui-ci dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères notamment du FLE. Étant donné que la présence des nouvelles technologies dans la société influence les lieux de savoir, les institutions éducatives tiennent à l'exploiter et l'intégrer en leur sein dans l'objectif de répondre aux exigences de la société et répondre aux besoins des apprenants. Nous pensons que cette étude contribuera à l'intégration du Web 2.0 en tant que nouvelle technologie, dans le champ d'éducation ainsi que dans la didactique des langues, en l'occurrence le FLE.

Cette étude est ainsi destinée à prodiguer des conseils pédagogiques aussi techniques que méthodologiques. Nous allons souligner alors les principaux apports de cette innovation et leurs possibilités d'utilisation dans l'enseignement/apprentissage des langues et surtout du FLE.

Au terme de cette étude, nous souhaitons avoir favorisé également à répondre plus ou moins directement aux questions souvent posées par les chercheurs du domaine ou par celui ou celle qui s'intéresse à la multiplication des sources et des supports d'apprentissage dans les cours de langue étrangère et de FLE.

1.3. L'importance de L'étude

Il est évident que l'influence de nouvelles technologies de l'information et de la communication donc le Web 2.0 est forte tant en Turquie qu'ailleurs dans le monde. L'importance et l'innovation de TIC ont fait en sorte que ce phénomène est devenu incontournable à notre ère dans l'apprentissage de langue étrangère.

L'analyse documentaire du domaine a montré que notre étude dont le sujet est « Utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE (exemples des Universités Gazi et Kırıkkale » n'a pas déjà fait l'objet d'une thèse de maîtrise ou de doctorat. Pourtant, les études présentes traitent en général l'enseignement d'anglais ou l'enseignement d'informatique. Les recherches minutieuses que nous avons réalisées sur le plan national ont mis au jour qu'il existe peu d'études à propos de l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE, d'où l'importance ainsi que l'originalité de notre étude.

1.4. Les Hypothèses

Les hypothèses de la recherche sont les suivantes:

- L'administration de l'échelle, qui sera développée par la chercheuse, conviendra aux objectifs de l'étude.
- Les items de l'échelle élaborée, seront en mesure de déterminer le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 dans les domaines pertinents des apprenants.
- Les participants répondront aux items de l'échelle avec soin et d'une manière qui reflète la vérité.
- Les variables qui ne peuvent pas être contrôlées dans l'étude affectent chaque participant au même niveau.

1.5. Les Délimitations de L'étude

Puisque les différentes approches existent pour étudier la question, nous avons délimité nos observations par l'enseignement/apprentissage du FLE.

Les délimitations de l'étude sont les suivantes:

-L'univers de l'étude est limité aux apprenants du Département de la Didactique du FLE ainsi que par ceux du Département de Traduction et d'Interprétation de Français, sises en Turquie.

-L'échantillon de l'étude est limité aux étudiants (environ 300), au cours de l'année académique 2019-2020, dans le Département de Didactique du FLE, de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi et le Département de Traduction et d'Interprétation de Français de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Université de Kırıkkale.

- Les données de l'étude sont limitées aux celles obtenues à la suite de l'administration de l'échelle à l'univers concerné, au semestre de printemps de l'année académique 2019-2020.



CHAPITRE 2

RECHERCHES RÉALISÉES DANS LE DOMAINE

La population mondiale s'accroît de plus en plus. Pour cette nouvelle génération de la population, la diffusion du changement technologique et social se passe à l'insu de l'humanité. La génération que l'on appelle les "digitale natives" n'ont aucune vision du vécu de l'avant du numérique. C'est pour cette raison qu'elle n'a aucune idée sur le quotidien de leurs parents avant ce tournant marquant l'évolution de l'humanité. En prenant en compte que pendant deux décennies, le numérique s'est rendu maître de toutes les pratiques, s'infiltrant dans tous les secteurs de nos activités personnelles, familiales, professionnelles, sociales, jusqu'à intervenir dans la vie la plus intime des individus.

D'une part, la variété des outils de Web 2.0 accessibles confronte les professeurs, les chercheurs, les apprenants et les partenaires à repenser le nouveau type de communication et de collaboration et d'autre part, à trouver des moyens de formation adaptées à ceux qui désirent se former efficacement à la recherche par l'utilisation des outils Web 2.0.

Puisqu'on associe les services Internet aux médias sociaux, les médias sociaux se transforment en outils Web 2.0. Ces outils développent les usages d'Internet avec une grande variété de sites, d'outils, d'applications et de logiciels différents. Quoique l'importance des compétences TIC du personnel enseignant universitaire soit reconnue et étudiée dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage (Bédard, Kadri, Giroux, Geronimi, Duguay & Boulard, 2005; Brassard, 2012; Fusaro & Couture, 2012), on a présenté peu d'études sur l'utilisation du Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et surtout du FLE. Certaines études réalisées par Calvi & Cassella, 2013; Gu & Widén-Wulff, 2011; Ponte & Simon, 2011; Research Information Network, 2010 dévoilent simplement l'usage des outils Web 2.0.

Ce qui attire notre attention dans les recherches réalisées sur le plan national dans ce domaine c'est qu'elles sont en général limitées aux articles rédigés en anglais et sur

l'enseignement/apprentissage de l'anglais comme celui préparé par Özerbaş et Akin Mart , (2017) en vue de mettre au jour le point de vue des enseignants d'anglais sur cette technologie. D'après l'article, les données obtenues de l'enquête, la plupart des participants, enseignants se composent des femmes et la majorité ont des expériences en informatique entre 1 et 5 ans. Quant aux variables de sexe, d'échelon et d'expérience en informatique, on n'a pas trouvé de différence significative entre celles-ci.

Une autre étude préparée par Korucu et Sezer, (2016) ayant pour but d'observer la fréquence d'utilisation de la technologie Web 2.0 chez les enseignants. Cette étude nous permet de confirmer par les analyses des données que les enseignants doivent être informés plus sur les nouvelles technologies en favorisant avec des formations. Ces formations leur permettront d'intégrer plus l'ère de la technologie et d'en servir comme un outil de l'enseignement au lieu d'un outil de communication ou de distraction. Il y est affirmé également qu'il faut assurer des cours dans les facultés pédagogiques afin qu'un futur enseignant acquiert des compétences dans le domaine avant de se diplômer.

Horzum (2010) dans son article présente la fréquence d'utilisation de la technologie Web 2.0 des enseignants dans les cours. L'objectif de l'étude est de découvrir si les enseignants connaissent Facebook, le MSN, les médias sociaux, les forums et les podcasts. À l'égard de l'article, on observe que les enseignants profitent de Facebook, MSN et des médias sociaux plutôt pour communiquer ou s'amuser et du wiki, des podcasts et des forums pour s'informer.

Un autre travail nous permet d'étudier la fréquence d'utilisation de la technologie Web 2.0 chez les apprenants. Selon les chercheurs, Baran et Ata (2013), les apprenants se servent plutôt des services de messagerie instantanée par rapport aux médias sociaux; blog, wiki, podcast et les sites de partage de vidéo. Cette utilisation plus fréquente s'explique par leurs compétences plus aiguisées avec ces supports. ils sont plus doués dans ceux-ci. Par ailleurs, la recherche révèle qu'il existe des différences significatives entre les variables de sexe, de langue étrangère et d'utilisation d'Internet.

Quant au dernier article national rédigé par Tüzün (2007) sur le Web 2.0, on remarque que l'auteur nomme la technologie Web 2.0 comme la programmation 2.0. Cette étude nous permet de tirer des conclusions que les nouvelles technologies nous fournissent des avantages non seulement dans les cours à distance mais aussi dans les cours en présentiel. Même s'il n'est pas toujours facile d'apprendre le contenu de la programmation 2.0 pour

un enseignant, il est possible de créer des cours plus animés, plus efficaces une fois qu'il s'est motivé à les apprendre.

Concernant les recherches sur le plan international, les exemples ci-dessous attirent notre attention. Bourdon (2011) réalise une recherche sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement de langue: "Le Web 2.0: Une mine d'or pour l'enseignement des langues de spécialité?" Au regard de cette étude, le Web 2.0 nous présente tellement d'outils à découvrir même s'il existe des enseignants montrant des résistances contre ceux-ci. L'étude affirme également que le Web 2.0 fait une redéfinition du rôle de l'enseignant qui doit inscrire ces pratiques dans ses domaines. Cet article met en avant le développement de l'esprit critique des apprenants surtout sur la qualité des sources utilisées. Nous relevons que l'utilisation du Web 2.0 devient la préoccupation primordiale des enseignants de nos jours.

Un autre exemple sur l'utilisation du Web 2.0 dans les classes de langue est abordé dans le livre intitulé "Le Web 2.0 en classe de langue" (Ollivier & Puren, 2011). L'écrivain aborde d'abord les spécificités et les potentialités du Web 2.0. Ensuite, il traite de la contribution de la technologie de Web 2.0 aux pratiques pédagogiques pour enrichir le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il s'est interrogé aussi sur plusieurs points en lien avec cette problématique. Nous comprenons que l'objectif de l'étude est de développer la compréhension et l'appropriation des technologies Web 2.0 aux enseignants afin qu'ils s'en servent dans leurs pratiques en classe.

Filip, Gharbi, Gizard, Honnart et Indrecan (2008) réalisent un travail sur le Web 2.0, qui porte le titre "Les médias sociaux et l'apprentissage des langues" et ils préfèrent nommer le Web 2.0 comme les médias sociaux. Cette étude nous assure aussi la grande puissance du Web 2.0 dans la vie quotidienne. Il en va de même pour le changement de l'utilisateur à l'internaute sans être expert de la technologie et la puissance de l'intelligence collaborative composant la base de cette technologie. L'article essaie de rechercher également l'avenir du Web 2.0 et il veut savoir si cette grande puissance sera réservée à une partie de la population ou sera ouverte à l'ensemble de l'humanité.

Une autre recherche sur l'utilisation de certaines applications du Web 2.0 intitulée "L'utilisation de quelques outils Web 2.0 et la création de tâches actionnelles comme stratégie d'accompagnement dans le processus d'enseignement/apprentissage de FLE" est conçue par Baquero (2015). L'article présente les résultats sur l'utilisation de quelques

outils Web 2.0 sur une plate-forme virtuelle comme stratégie d'accompagnement dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Celui-ci recherche la perspective actionnelle favorisée par le Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues Étrangères avec quelques outils de Web 2.0. Il arrive à la conclusion que l'utilisation des outils de Web 2.0 permet de réaliser des séances éducatives avec des documents divers répondant aux mieux à l'un des objectifs éducatifs privilégiés de l'Union européenne: "Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoirs-faire sociaux" (Baquero, 2015, p. 227).

Jehlen (2011) présente une étude sur l'utilisation du Web 2.0 dans l'apprentissage de langue. Il le qualifie l'e-apprentissage des langues pour exprimer cet enseignement via le Web 2.0 ou Internet. L'auteur affirme que la technologie Web 2.0 est un avantage surtout pour les apprenants de langue, car elle leur permet d'échanger entre eux et ainsi leur offrir la possibilité de s'ouvrir vers l'environnement linguistique souhaité.

Custers (2014) permet de découvrir le Web 2.0 dans l'enseignement des langues en rédigeant un article dont le titre est "Le Web 2.0 dans l'enseignement des langues: quelques réflexions". Il traite aussi les outils de Web 2.0 et l'intégration de ceux-ci lors des séances réalisées par les enseignants. Néanmoins, l'auteur souligne qu'il faut se préparer à ce nouveau monde numérique soit dans la vie quotidienne soit dans la vie professionnelle. D'après lui, les outils de Web 2.0 rendent encore l'apprentissage réalisable tout au long de la vie.

De plus, l'étude de Depover, Quintin et Strebelle (2013) étudie le Web 2.0 dans la pédagogie sous le titre "Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web ?". Selon les auteurs, le Web 2.0 encourage les jeunes à apprendre si on intègre celui-ci dans la pédagogie. Cependant, l'enseignant se doit d'adapter les nombreux outils du Web 2.0 aux besoins de l'apprenant aussi il sera nécessaire de bien connaître son public.

En effet, pendant la rédaction de notre thèse, les études ci-dessus nous ont aidées à élargir nos connaissances sur la technologie Web 2.0. Elles nous ont été très utiles afin d'établir les étapes et l'intégration du sujet. Nous avons pu confirmer grâce à ces études qu'en Turquie, les recherches dans le domaine étaient limitées aux articles et cela nous a encouragées encore plus à rédiger cette thèse. Les études présentées ci-dessus nous ont permis donc de mieux comprendre le sujet abordé et de construire l'ensemble de la thèse.

CHAPITRE 3

TECHNOLOGIE ET DIDACTIQUE DES LANGUES

3.1. L'Ère des Technologies de L'information et de la Communication (TIC)

Ce chapitre de l'étude a pour but de faire une analyse des enjeux linguistiques qui accompagnent les usages des technologies de l'information et de la communication en didactique de langue. De nos jours, ce dispositif que l'on abrège comme "TIC", nous oblige à des changements pédagogiques, notamment dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ce qui concerne comme l'objectif de ce travail est de traiter l'incorporation des TIC, leurs principaux apports à l'enseignement/apprentissage de langue étrangère.

Depuis plus d'une décennie, les technologies occupent habituellement un lieu prépondérant soit dans la vie quotidienne des apprenants soit dans celle de l'école où ils essaient de former leurs avenir et où ils représentent en même temps l'éducation de la société (Endrizzi, 2012). L'époque de Google influe non seulement les attentes de la société, mais aussi celle de l'école. Les critiques des savants, des philosophes, des chercheurs ou des didacticiens se divisent en deux: positif et négatif. En effet, pour certains c'est un mouvement négatif, comme le souligne philosophe Serres (2012), le bouleversement social causé par la présence des technologies menace l'école d'une perturbation si puissante que celle de l'invention de l'écriture ou de l'imprimerie.

De même, d'autres considèrent ces progressions surtout dans les réseaux sociaux comme une rupture des relations hiérarchiques de l'apprenant et de l'enseignant en classe (Mouisset-Lacan, 2012). Contrairement aux philosophes, ces derniers étant plus positifs y prévoient des avantages des technologies dans l'enseignement. Morin (1981) a mentionné qu'elles permettent à l'élève d'être autonome et le met en interaction pour réussir à se développer. L'apprenant est donc face à la responsabilité de son apprentissage. Encore, pour Dutta et Bilbao-Orsorio (2012), les technologies ont des apports notables dans la réussite éducative des jeunes. Malgré les craintes et les vertus qui accompagnent

l'omniprésence des technologies, leur intégration dans la pédagogie et leur usage en contexte d'apprentissage deviennent de plus en plus dominants.

Toutefois, la majorité se demande au moins une fois que veut dire l'abréviation TIC ou TICE pendant ce processus de progression. Le TIC est donc une représentation des technologies de l'information et de la communication. Et le terme TICE a été initié par les écoles qui essaient d'exploiter les potentiels aux TIC et au numérique depuis les années 2000 (Grazyna, 2013). Ce terme se compose d'un ensemble des technologies de l'information et de la communication utilisées pour ou au service de l'enseignement/apprentissage (Mastafi, 2019). D'ailleurs l'école ou l'éducation numérique commence à remplacer l'acronyme TICE. L'objectif quelque soit le terme employé pour qualifier ses technologies concernant l'enseignement/apprentissage reste identique, c'est de les inclure au plus tôt possible dans l'enseignement.

Quant aux outils et services fournis par les TICE, cela se diversifie depuis l'explosion d'Internet et l'apparition des outils informatiques. Ce sont les outils tels que les logiciels, les didacticiels, les plates-formes d'apprentissage en ligne, les espaces numériques de travail (ENT), les tableaux numériques interactifs (TNI), les tableaux blancs interactifs, TBI, les tablettes interactives ou tactiles (IOS - Android), les réseaux sociaux (Twitter), le développement du travail collaboratif, l'initiation à l'apprentissage du code (codage), les smartphones, les manuels numériques, les jeux sérieux, l'usage responsable des réseaux et des services numériques, la protection et la sécurité sur Internet, la formation des enseignants à la numérique etc. En outre, ils ne cessent pas de se développer ou se diversifier.

Par ailleurs, ce terme se manifeste dans les articles et les recherches, en bref dans la littérature publiée en ce qui concerne, surtout, l'éducation à la suite de l'apparition du multimédia (Carrier, 2000). D'après la définition la plus courante du multimédia, faite par Brouste et Cotte qu'est "la réunion sur un même support de fichiers contenant du texte, du son, de l'image fixe et animée et organisés au moyen d'une programmation informatique" (1993, p.7-8) le terme TICE englobe donc tous les outils qui en font partie. Autrement dit le texte, le son et les images se réunissent sur un même support donné tels que disque dur, ou réseau dans un langage commun dit numérique. Ils sont également traités et contrôlés par un micro-ordinateur.

Concernant la question de l'intégration des TICE dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, leurs moyens forts en calcul, rapides et multiples amorcent une réflexion didactique. C'étaient certainement pour leurs qualités, leurs potentialités, réelles ou supposées que les Technologies s'imposent dans la réflexion vis-à-vis des questions liées à l'apprentissage des langues. Les exemples les plus significatifs de ces moyens, tels que le diaporama et les vidéos permettaient d'attirer l'attention de l'apprenant. Les TICE multiplient les moyens d'enseignement/apprentissage et accroissent la motivation de l'apprenant. Elles aident l'apprenant à individualiser l'apprentissage, à respecter le profil cognitif, à rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant et plus interactif. Ces affirmations assurent que dans les pratiques pédagogiques, les nouvelles technologies facilitent l'apprentissage de manière quasi automatique.

Étant donné que la technologie numérique possède des activités d'apprentissage médiatisées, elle permet de les adapter dans de différentes modalités: écrit, oral, image fixe ou animée et elle procure un accès décodé à l'information (cf. Lancien, 1998b). Cette dimension est primordiale pour un apprentissage des langues cibles qui se fonde sur des documents authentiques et sur une approche culturelle. Si l'on prend le cas de l'autre dimension de la technologie numérique, c'est celle qui fournit l'accès à la seconde langue par le biais des outils plus ou moins complexes. Cela prévoit des évolutions et des aides méthodologiques pour optimiser l'apprentissage des langues étrangères. Ce qui signifie donc que les dispositifs des TICE jouent le rôle d'un complément et sont utilisés pour leurs possibilités de pratique répétitive, de jeu ou d'appoint linguistique (Guichon, 2006).

Dès lors, les technologies sont mises à la disposition de l'apprenant et développent leurs ressources en permettant un contenu plus novateur, plus animé, plus interactif. La caractéristique mixte des dispositifs des TICE contient certains outils afin d'effectuer des activités auto-correctives en insérant l'auto-formation dans un cadre pédagogique conventionnel entre l'enseignant et l'apprenant. La qualité de la médiatisation technique de l'apprentissage saisit la médiation des hommes et la font vivre le terrain (Linard, 1996). En tant qu'apprenant, l'enseignant ou la responsable de formation, on est désormais devant de magnifiques occasions de réflexion sur notre travail que le numérique nous offre.

Nous pouvons constater que le numérique offre à l'apprenant un terrain libre afin de choisir pour ses moments de travail et ses activités. Il se retrouve d'ailleurs dans un travail collaboratif à distance qui comprend des phases de contrôle et de retour sur ses actions très pratiques surtout dans l'apprentissage de la langue étrangère. Il faut bien souligner que

l'interaction favorisée par les TICE relève de l'apprentissage en autonomie. Néanmoins, cela signifie non seulement un apprentissage isolé et indépendant de l'apprenant chez soi, mais aussi de la procédure “d'étayage” auprès des écoles (Bruner 1983, cité par Derville & Perrin 1998). En d'autres termes, l'apprenant doit prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel. C'est dans cette logique que les aides des TICE ou multimédias doivent être utilisés dans le centre des ressources destinées à l'apprentissage des langues par l'apprenant ou l'enseignant.

C'est dans cette conception que dans les centres des ressources en langues, les termes "autonomie", "auto-direction" et "auto-apprentissage" s'annoncent. À la base des termes existait l'idée d'individualiser les formations. D'abord, les institutions de formation des adultes puis des enfants commencent peu à peu à l'adopter et l'installer (Perrin, 1992). L'enseignant doit faire face ainsi à une préparation sérieuse pour répondre au mieux devant ces situations innovantes.

Toutefois, il faut préciser que le parcours du numérique passe par plusieurs substantifs. Rappelons en préambule la collection de titres créée par Ophrys en 1986, "Auto-formation et enseignement multimédia" et ensuite l'exemple de ces titres, EAO (Enseignement assisté par ordinateur), (Demaizière, 1986), puis, De l'EAO aux NTF (nouvelles technologies de / pour la formation) (Demaizière, Dubuisson & Blanvillain, 1992), à la suite de l'ouvrage, Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux, les TIC (E) (Grosbois, 2012). Et aujourd'hui le terme “numérique” proposé par Devauchelle (2013) et en tant que dimension englobante de science, de techniques, d'usages, de culture et d'imaginaire commence à s'installer dans la littérature.

Si bien que, tous ces développements des titres avaient des raisons de changement. Certes, le contenu de la technologie détermine son nom. Par exemple, dès qu'on pense au numérique, on remarque d'abord son contenu des appuis matériels construits ou bruts, documents sonores ou vidéo disponible sur Internet, tout simplement ses ressources pour l'évolution de la compréhension orale. Un exemple remarquable nous est fourni par l'université Montpellier 3, c'est le cas de *Macao*, une ressource créée spécifiquement pour la compréhension de l'anglais oral, qui justifie le point de vue sur la compréhension orale.

Bien entendu ce n'est pas que la compréhension qui évolue chez l'apprenant pendant ce processus technologique et aussi la production. Les échanges écrits ou oraux avec des personnes ressources distantes par le biais de la vidéo-conférence l'aident à produire. On

peut dire que deux acteurs de la classe de langue –l'apprenant et l'enseignant- sont entourés avec les documents “réels”, non fabriqués pour produire, construire, inventer, entendre, écrire, comprendre, justifier, confirmer, donc pour développer les savoirs et savoir-faire dans la langue. Le numérique permet ainsi ou oblige un processus d'évolution pour tous les acteurs.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les TICE sont des évolutions qui continuent à faire échos dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères de manière incontournable. Comme Mompean le précise, le “couple TIC/ innovation ne peut rendre possible l'efficacité que s'il existe une prise en compte globale de la problématique: toute innovation éducative doit prendre en compte la trilogie incontournable: institution, dispositif et usages, ces usages étant eux-mêmes à prendre en compte à partir du triangle didactique en reliant les usagers (apprenant et enseignant) et l'objet d'apprentissage: la langue (input et output)” (2013, p. 40).

Ce qui est clair dans le constat de l'auteur c'est que les innovations de la technologie doivent être prises en compte et il faut faire son maximum pour s'informer sur les nouveautés dans le domaine, ainsi que s'en servir dans la classe de langue. Là, on aura de belles occasions de mieux former les apprenants et de mieux se positionner comme formateur au service des apprentissages.

3.2. Les TICE et la Didactique des Langues

Les recherches actuelles dans le domaine d'apprentissage de langue étrangère avec supports informatiques dépendent de l'intégration des TICE le plus tôt possible. On observe en effet les difficultés à construire un cours assurant tous les outils nécessaires dans une classe de langue surtout dans le pays en question. Mais ce qui compte ici c'est de connaître au moins les caractéristiques de cette nouveauté pour s'en servir à notre manière. Nous proposerons donc sous ce titre l'ensemble des caractéristiques afin d'accentuer l'attention plus. Nous allons mettre l'accent sur les effets de l'introduction des TICE dans la didactique des langues.

La caractéristique principale de l'enseignement/apprentissage est de se trouver dans une situation collective. C'est pourquoi, l'enseignant doit prendre conscience des facteurs variables pour le processus de son cours: des styles cognitifs et des profils d'apprentissages. De plus, ce sont des agents si nombreux, si variables qu'il est difficile de gérer en tant

qu'enseignant ou apprenant. L'enseignant prévient ainsi une homogénéisation du processus d'apprentissage (Portine, 1998). Cela demande la diversité des outils ou des matériels composant l'intégralité d'avenir du cours dans une ambiance si hétérogène. Il est évident que la diversité des outils des TICE nous oriente vers ces dispositifs pour élargir les tâches et obtenir la cohérence de la classe.

Ce qui veut dire que l'accès des outils des TICE, multicolores, multimodales, rend ces technologies comme une aide efficace au regard de l'enseignant. C'est vrai qu'il s'agit des activités répondant au besoin de l'amélioration des compétences langagières. L'enseignant amplifie en même temps ses documents vers le sens d'authenticité. Cela devient un avantage pour animer le cours et motiver plus l'apprenant. On constate que les outils des TICE ont des valeurs de guidage, d'accompagnement et d'étayage et de médiation dans ce processus. Toutes ces valeurs prennent part dans l'évolution des compétences langagières telles que la compréhension et la production.

Il importe de souligner que les outils des TICE ont des apports sur l'état de son apprentissage de la langue et de la culture de langue avec une caractéristique interactive. Puisque ces outils proposent de différents moments ou de différentes formes des scénarios à pratiquer, l'apprenant n'a qu'à choisir ses activités adéquates afin d'être autonome dans l'acquisition des savoirs. L'enseignant ne cherche donc pas à dicter les étapes, mais réaliser les tâches essentielles. Il ne faut pas oublier d'ailleurs que les résultats positifs des outils des TICE proviennent de leurs qualités profitables. En effet, les outils se composent de dispositifs ergonomiques, utilisables, visuels avec un espace de travail fluctuant. Cela encourage non seulement l'enseignant, mais aussi l'apprenant à les utiliser.

La formation de ces outils dirige les institutions vers une représentation du contenu des supports informatiques. Ce qui nous concerne ici, ce sont des documents langagiers. Les documents grammaticaux, lexicaux, culturels ou les dictionnaires, les blocs-notes grammaticaux sont des supports les plus utilisés par un apprenant de langue. Vu qu'on établit l'apprentissage d'une langue avec ces documents, on peut les aborder dans la classe de langue comme un support de savoir et savoir-faire. Il semble bien que l'essentiel est de motiver l'apprenant dans son activité de le laisser agir et maintenir lui-même sans le laisser trop seul dans son parcours. Il y existe donc des interventions à l'heure actuelle, mais pas excessive. Lièvre, Quintin et Depover expliquent ces interventions, sous les noms de "l'intervention proactive" et "l'intervention réactive".

La manière dont les tuteurs interviennent a plus d'impact que la fréquence de leurs interventions. De plus, notre étude montre que la modalité d'intervention du tuteur (proactive versus réactive) a plus d'effet que l'origine de l'intervention (accès à un tuteur humain versus pas d'accès à un tuteur humain). La proactivité donnerait à l'apprenant le sentiment d'être suivi en le stimulant à rester en état de veille cognitif et à exploiter les aides mises à disposition. Il semblerait que le tuteur proactif permette à l'apprenant de prendre plus rapidement conscience du moment auquel ces outils d'aide sont indispensables à utiliser (2000, p.32).

Il est certain que ces dispositifs fournissent des solutions aux acteurs de classe avec toutes les caractéristiques déjà précisées. On partage entre les institutions, les apprenants, les enseignants et les problématiques de l'apprentissage de langue étrangère: manque de documents, d'activités, de contenus etc. Cela s'accomplit avec des apports informatiques des TICE. En outre, c'est une aide également pour gagner du temps. Même s'il s'agit toujours des discussions sur l'effet négatif ou positif au niveau de temps, on peut dire qu'il faut de temps en temps perdre du temps pour en gagner ultérieurement. Précisons que quand on évite des usages inutiles et nocifs on aura plus de temps pour subvenir aux besoins nécessaires du moment.

De ce fait, pour parvenir à une utilisation du temps efficace, certains facteurs doivent être pris en considération: accomplir bien les moyens psychiques, connaître bien l'apprenant, trouver les activités ce que l'intéressé ou ce dont il a besoin à un moment donné de son apprentissage, lui présenter des choix et lui permettre de pratiquer en liberté dans un temps limité, lui apprendre donc à contrôler son temps et encadrer bien les tâches de la didactique de la langue. Par conséquent, le processus de l'apprentissage dépend de l'apprenant et prend des dispositions en ce qui concerne des sources liées à la communication, la culture, la grammaire, l'oral et le vocabulaire. Ces actions vont conduire en effet l'apprenant à l'autonomie ce qui fait la caractéristique visée des TICE.

Les actions réalisées par l'apprenant restent simples dans son contexte informatique d'apprentissage: l'apprenant devra appuyer sur un bouton pour aller sur un domaine ou changer le lieu d'un objet avec un clic ou comprendre un mot ou un texte au clavier. Pourtant, trouver ou créer des dispositifs adéquats à l'apprentissage de langue exigent des savoirs aussi linguistiques que techniques. Ce qui veut dire qu'il faut adresser des dispositifs élémentaires et variables sur la capacité et les compétences exigeantes de l'apprenant. Dans ce but, le site Amalia a été créé (Aide Multimédia à l'Apprentissage des

Langues Interactives et Autonomisant) qui soutient et active le processus cognitif d'apprentissage dans le cadre de l'autonomie de l'apprenant. L'application d'Amalia contient six cycles s'affichant sur un écran lors du travail sur un document qu'il soit oral, écrit ou audiovisuel.

Les phases de cette application donnent des possibilités de choisir des supports de travail qu'ils soient des oraux, écrits, audio ou audiovisuels pour chaque niveau de langue et des documents thématiques tels que la famille, le travail, l'école etc. Cela veut dire que l'apprenant possède une certaine liberté en allant à la page d'accueil et en choisissant le thème, le support et le niveau de langue en fonction de son besoin. De cette manière qu'en appliquant les étapes, l'apprenant développe des comportements comme se concentrer sur un document, découvrir ce document, le saisir, l'apprendre ou le mémoriser, se valoriser et s'investir plus dans son apprentissage.

Un autre dispositif, FOAD (Formation Ouverte à Distance) a été aussi ajouté comme un support informatisé à la didactique des langues. Un dispositif authentique offre des fonctionnalités riches et appropriées. Il prévoit des niveaux de difficulté et donne à l'apprenant la flexibilité dans son apprentissage de l'utilisation des outils: par exemple choisir l'ordre de certaines activités. C'est-à-dire, l'apprenant est encore le maître de cet environnement entouré d'outils numériques tout en reconnaissant le fait que l'apprenant peut se référer à des dispositifs en tant qu'aide, animation et une répartition.

Ce qui va définir les caractéristiques des dispositifs des TICE au niveau de la réflexion éducative est la qualité de leur dynamique de progression. Ils rendent possible ainsi de développer ou s'améliorer que ce soit dans les compétences langagières que dans les compétences techniques. Les exemples que nous avons traités restent significatifs, car grâce aux TIC, il est possible de rencontrer plusieurs dispositifs similaires ou plus développés. Ce qui importe de souligner que ce type des applications visuelles et auditives procure de varier l'acte de l'autonomie; informationnel, technique, linguistique, méthodologique, psycho-affectif, cognitif, métacognitif et social chez l'apprenant (Albero, 2003).

L'autonomie de l'apprenant est donc une finalité dans la didactique des langues surtout dans l'apprentissage des langues avec des supports informatisés (des outils des TICE), car, l'aide d'un enseignant ou des matériels pédagogiques permet à l'apprenant de développer son auto-évaluation donc son autonomie. Cela est important pour qu'il implique et qu'il

responsabilise dans le processus d'apprentissage (Özçelik, 2015). Nous allons ainsi détailler sous les titres suivants les types de l'autonomie que les TICE offrent.

3.2.1. L'autonomie/L'autonomie Technique

D'après ce qu'annonce Linard en 2003, l'autonomie chez l'apprenant n'est pas considérée souvent comme un objectif de l'apprentissage. Pourtant, on met à la disposition de l'apprenant des outils, ressources ou activités qui lui permettent déjà d'être autonome. Néanmoins, il aura besoin de plus d'autonomie dans une formation médiatisée ou dans une formation à distance que dans une formation en présentielle ou avec des matériels classiques. Vu que l'apprenant est devant une plate-forme en ligne ou bien un site Web dans la formation médiatisée, il a trop de situations à gérer: organiser son temps, communiquer pour apprendre, poser des questions, élaborer une tâche, rechercher et examiner des informations et utiliser les outils techniques, relier les éléments qu'il apprend avec ce qu'il sait déjà.

Les éléments caractérisant l'autonomie portent sur une responsabilité de l'apprenant pendant une séance présentielle ou une séance à distance. D'ailleurs, dans une séance présentielle, l'apprenant peut profiter des contacts avec l'enseignant ou les autres apprenants. L'enseignant sera chargé plutôt de la progression et la direction qu'il souhaite donner à son apprentissage. En revanche, dans une séance à distance, il sera dans une situation plus complexe; diriger plusieurs facteurs tout seul. Pour sortir d'une situation pareille, l'enseignant doit intervenir pour le motiver et lui proposer des choix auxquels l'apprenant pourra ou non prendre en compte.

Devant ces caractéristiques de l'autonomie, l'autonomie dans l'apprentissage peut être déterminée comme l'indique Barbot, “une valorisation de la capacité de chaque sujet de s'autoréguler, d'auto centrer avec des normes les conditions de son apprentissage, de la calibrer, selon le mode d'être qui lui est propre et ses nécessités [...] il ne s'agit donc pas d'anarchie, de rejet des normes, mais de se connaître, de décider en connaissance de cause et de se prendre en charge” (2000, p. 22).

Didacticien, Rogers s'appuie sur le principe de l'autonomie de l'apprenant en apprentissage en prévoyant. Dès les années 60, “les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu est celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie” (2005, p.185). Freire se dirige également dans ce sens en indiquant qu'on ne peut éduquer

personne. L'éducation est fondamentalement sociale et s'inscrit dans les expériences humaines (Longuet, 2012). Cela signifie qu'il est important de voir l'apprentissage comme une aptitude naturelle, l'échange avec d'autres fait une grande partie du processus de l'apprentissage.

On constate qu'il est considérable de mettre en jeu la personnalité globale de l'apprenant pour encourager son autonomie et sa créativité. L'apprenant doit se confronter à des problèmes qui le concernent pour lui permettre d'en résoudre et de faire des choix lui-même. L'acteur de ce processus, l'apprenant, trouve, par conséquent, la liberté de choix et socialise avec des expériences éducatives. L'école, en tant qu'institution coopérative, fournit alors "un processus d'intelligence socialisée" (Longuet, 2012).

Comme l'apprenant est seul devant l'écran, on laisse l'exploration à l'initiative de l'apprenant. L'autonomie technique se forme des certaines habitudes de l'apprenant: s'adapter aux nouveautés et maîtriser la technologie, motiver à savoir et à rechercher.

On prévoit des séances en ligne sur une plate-forme ou un site Web, cela demande en effet l'autonomie technique avant l'explication de déroulement. Pourtant, physiquement seul devant l'écran peut être frustrant de temps en temps pour un apprenant, l'enseignant est présent pour expliquer, conseiller ou résoudre le problème, mais sans trop intervenir. Il résulte de ce qui précède que l'apport des dispositifs numériques, c'est aussi de fournir une communication dans le cas des situations présentiels ou à distance. L'apprenant face à ce type de rupture peut contacter son professeur ou son camarade pour une aide éventuelle.

Cependant, pour valoriser la mise en place d'un environnement qui favorise l'autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage, Alberio (2003) suggère les différents types de l'autonomie qui sont basés par l'ordre des activités de l'apprenant; informationnel, méthodologique, psycho-affectif, cognitif, métacognitif et social. Il faut mentionner aussi que devant un dispositif de formation en langues, l'apprenant aura besoin d'une autonomie langagière qui lui permet d'agir avec d'autres langues. Les huit modèles de l'autonomie que nous allons analyser sous les titres suivants, dépendent des dispositifs des TICE.

3.2.2. L'autonomie Informationnelle

Il est évident que l'information est la base de la recherche de tout ce qu'on essaie de réaliser, mais la problématique commence aussi par la manière de la recherche des informations. Notamment, si c'est le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, cela devient sûrement plus compliqué. Pourtant, toutes les activités guidées de recherche d'informations favorisent l'autonomie informationnelle. On oriente l'apprenant à chercher ou on lui propose des liens et des documents. L'apprenant a donc un accès libre aux informations. La compétence de l'autonomie se développe par une recherche libre sur un sujet au choix. À la fin des essais, l'apprenant s'évalue dans le domaine de recherche des informations, de la maîtrise des outils, de la reproduction.

3.2.3. L'autonomie Méthodologique

Dans la gestion de travail, l'autonomie n'est pas souvent considérée comme un objectif de la formation. En revanche, on met plusieurs actions à gérer ou à organiser à la disposition de l'apprenant: planning de temps, choix d'outils, modalités de travail, réalisation des activités. L'apprenant doit rendre compte de toutes ces actions dans son autonomie. Il s'évalue donc dans l'organisation des activités et les habitudes individuelles. Cela lui permet de développer son autonomie méthodologique.

3.2.4. L'autonomie Psycho-affective

L'apprentissage d'une langue consiste à des formations hybrides par rapport aux autres apprentissages. C'est pourquoi l'apprenant doit réaliser plus d'efforts, plus d'activités et trouver plus de ressources. D'une part les activités des formations médiatisées le rendent plus actif, d'autre part elles lui permettent plus de responsabilités. Celui-ci commence à prendre des initiatives et à s'associer dans une dynamique de groupe.

Pendant ce processus l'enseignant joue un rôle de maître qui le sensibilise sur ses responsabilités. Toutefois, chaque enseignant a une façon d'encourager l'apprenant sur les tâches à réaliser. Certains insistent sur une étude méthodique ou d'autres demandent de respecter le temps imparti et des recherches plus approfondies sur ce sujet. Si l'on prend le cas du travail en groupe, les responsabilités de l'apprenant se multiplient: réaliser un travail

collaboratif, s'entendre avec les camarades, partager le temps avec eux, discuter sur ses objectifs, etc.

L'apprenant passe par différents sentiments au cours des étapes de la formation. Savoir prendre des initiatives, savoir contrôler ses émotions, se charger de ses responsabilités dans la formation sont des exemples simples pour exprimer sa situation dans la formation. Ce qu'on attend de l'apprenant, c'est d'avoir une autonomie psychologique pour se sortir des situations ordinaires.

3.2.5. L'autonomie Cognitive

Les TICE se popularisent avec différentes activités qui sont à la disposition de l'apprenant en repérant ce qu'il connaît ou ne connaît pas encore suffisamment. Tout d'abord, elles proposent des exercices avec les corrigés qui peuvent être consultés à tout moment. Ce sont des exercices reposant sur la compréhension orale et écrite ou bien la grammaire. De ce fait, l'apprenant essaie de s'évaluer en ligne. Ensuite, elles proposent des fiches de vocabulaire ou des fiches de tâches à effectuer qui orientent l'apprenant à valider ses connaissances. Finalement, l'apprenant saisit les éléments non suffisamment compris ou maîtrisés. Ils s'élaborent tous dans le cadre d'autonomie cognitive de l'apprenant.

3.2.6. L'autonomie Métacognitive

Depuis les années 1970, l'approche de l'apprendre à apprendre ou l'apprentissage du savoir et savoir-faire accompagnée du principe d'auto formation s'est connue dans les centres de langues (Holec, 1990). Pourtant, être conscient dans l'apprentissage n'était pas le seul moyen pour permettre l'autonomie à l'apprenant. Comme l'indique Demaizière (2005), l'apprenant fait l'acquisition de son autonomie avec la prise de la responsabilité ou l'initiative tout seul, mais avec une intervention de l'enseignant pas exagérée. Les interventions de l'enseignant devraient ainsi porter sur la sélection des ressources pour que l'apprenant puisse trouver des explications ou des aides nécessaires (Demaizière, 1996; Demaizière & Achard-Bayle, 2003). Bien entendu, l'apprenant règle sa démarche d'apprentissage en essayant de développer une compétence dont il a besoin par lui-même. En définitive, il obtient son évaluation métacognitive sous l'autonomie.

3.2.7. L'autonomie Langagière

Dans la didactique des langues, l'autonomie de l'apprenant porte sur les activités qu'il réalise pour accomplir quatre compétences langagières; les compréhensions orales et écrites, les expressions orales et écrites. Internet propose une source précieuse pour chaque compétence à améliorer, mais la problématique des recherches est de ne pas savoir comment rechercher ou chercher et avec quels mots clés. Malgré cette problématique, il est à noter que les TICE nous donnent l'occasion de pratiquer la langue dans une situation réelle, répétitive, modifiable, animée tout en étant adaptée au rythme de l'apprenant. L'autre apport des dispositifs dont l'apprenant profite, est de l'encourager plus à pratiquer la langue dans son autonomie.

3.2.8. L'autonomie Sociale

Il importe de rappeler que la communication est un moyen essentiel pour l'apprentissage des langues étrangères. C'est pourquoi, l'apprenant est toujours dirigé vers la communication avec l'enseignant ou les pairs. On débute par des adresses électroniques ou un site de partage afin de le mettre en contact au plus tôt possible avec les pairs à distance. S'il est motivé ou il sera possible de lui proposer des activités collectives pour qu'il collabore, échange ou partage les connaissances. Pour effectuer toutes ces actions, l'enseignant conseille à l'apprenant d'utiliser les outils des TICE, car elles offrent des moyens adéquats. Elles ouvrent un monde plus vivant et plus hybride ou plus horizontal afin de socialiser dans la langue apprise.

Vu qu'il s'agit de l'intégration des outils des TICE, de la capacité de l'auto-formation, du travail méthodique, de la connaissance de la langue, de l'analyse des éléments observés, de la responsabilité de ces actions dans l'autonomie sociale, il porte donc sur toutes les autonomies énoncées précédemment. Il est possible de dire que l'autonomie sociale est la source du cadre de types d'autonomies. Il faut avouer que les outils des TICE soutiennent toujours l'acquisition de types d'autonomie soient techniques, méthodologiques ou sociaux. Il semble bien que pendant le déroulement des cours, l'enseignant exige une autonomie des apprenants pour ces aspects.

La présente étude a pour objectif d'analyser les innovations qui développent l'autonomie sociale de l'apprenant. Dans cette perspective, nous allons présenter de nouvelles technologies que l'on appelle Web 2.0 se développant sous la technologie de l'information et de la communication. Nous allons encadrer ces potentialités didactiques de la langue étrangère notamment du français après avoir dressés un rapide aperçu des TICE en Turquie.

3.3. L'intégration des TICE dans L'enseignement/apprentissage des Langues Étrangères en Turquie

Après avoir entouré brièvement les caractéristiques des TIC pour l'enseignement/apprentissage, nous allons mentionner dans ce sous chapitre le sujet de l'introduction des TICE dans le système éducatif turc. Tout en abordant le sujet autour de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous allons préciser la situation du français face à ces progrès.

L'existence d'une langue étrangère dans un pays dépend de plusieurs facteurs de nature variable: le cadre institutionnel, la politique linguistique des universités, la politique linguistique nationale, les traditions du pays avec cette langue, les représentations partagées quant à l'utilité de son apprentissage, etc. Si l'on prend le cas du français qui est en fort concurrence avec l'anglais, sa situation de revendication devient plus complexe. De plus, s'il s'agit donc s'accompagner d'un apprenant suivant des cursus linguistiques dans un pays qui assure des moyens limités. La Turquie ayant également cette problématique, s'est concentrée sur les solutions à apporter pour répondre mieux aux besoins de l'apprenant, notamment par un dispositif pédagogique introduisant les TICE.

Dans le cadre scolaire et universitaire, le système de formation à distance s'est développé pour la première fois à l'Université d'Anatolie en 1981. On a présenté à la population le système des structures et des outils des TICE étourdissants et novateurs basés sur la diffusion télévisée par le biais des chaînes publiques et la distribution de cours vidéo enregistrées. À la suite de l'invention de l'Internet, on a ajouté une plate-forme comprenant des livres de cours électronique, des cours sur support vidéo, des exercices avec une aide informatique, des examens d'entraînement, etc. Certes, cette réforme d'enseignement a obtenu un grand succès avec ses avantages. De même, elle a proposé la reprise d'études sans arrêter des activités professionnelles. Devant la forte demande et la satisfaction du

public, le Ministère de l'Education Nationale a élaboré de nouveaux supports pédagogiques et les a faits connaître sur le site <http://www.egitim.gov.tr/>.

Quant aux établissements scolaires, une plate-forme Web *e-okul* s'y est établie pour la gestion administrative préscolaire. Enfin, la Turquie a réalisé le projet FATİH en mars 2012 proposant l'égalité des chances dans l'éducation et les progrès de la technologie dans les écoles à la faveur de l'usage efficace des outils des TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ce projet prévoit d'une part des formations obligatoires des enseignants au TNI, d'autre part des tablettes numériques pour les 15 millions d'écoliers. Grâce à ces efforts, la Turquie réussit l'intégration de base des TIC à domicile, au travail, dans les établissements scolaires et même dans les points d'accès publics ou destinées au groupe difficile à atteindre ou économiquement limités.

L'objectif de ces projets est d'effectuer l'autonomie chez l'apprenant et de faire profiter de l'auto-formation avec les TICE. Il en est effectivement possible d'évaluer le dispositif d'auto-formation d'une manière des acquisitions durables à condition d'accomplissement des cinq facteurs comme l'indique Alberro:

- L'explicitation du projet personnel de formation,
- La responsabilisation dans la prise en charge du parcours de formation (explicitation des besoins traduits en termes d'objectifs),
- Description factuelle des conditions d'apprentissage,
- Description des contenus et méthodes d'apprentissage,
- La prise de conscience des démarches d'apprentissage, la nécessité impérative de lien social (2002, p.12).

L'adaptation de ces cinq facteurs dans le système éducatif turc parvient à rendre l'apprenant plus actif dans son apprentissage, en lui donnant l'autonomie dans sa formation. Le principe de ce mouvement est de faire savoir “ apprendre à apprendre ”. L'apprenant aura ensuite les moyens de maintenir lui-même son apprentissage linguistique en fonction de ses besoins individuels. Comme l'adaptation des TICE se concentre plutôt sur la classe préparatoire linguistique et en première année de l'étude dans le cadre universitaire turc, le dispositif d'apprentissage du FLE dirige ses axes vers deux finalités:

1. Un objectif linguistique que l'on peut résumer à un niveau B2 du CECRL renforcé en compétences méthodologiques universitaires pour qu'un apprenant suive un cours disciplinaire en français dans les moyens linguistiques proposés,
2. Un objectif méthodologique qui favorise les moyens à un apprenant de savoir apprendre (Mangiavillano & Pelletier, 2014, p.19).

À la fin de ces deux années, ce que l'on attend de l'apprenant, c'est d'être armé pour suivre son apprentissage du français disciplinaire, car, le nouveau dispositif mis en place vise à fournir les moyens à l'apprenant afin de lui permettre d'apprendre sans se faire enseigner. Pourtant, pour accomplir l'objectif de l'apprentissage d'une langue et celui du développement de la compétence d'apprentissage, l'apprenant a besoin de trois composantes: une formation "apprendre à apprendre", des ressources appropriées, un suivi de l'enseignant (Mangiavillano & Pelletier, 2014).

Dans cette perspective, on a tenté de mettre en place des sites ou des plates-formes dans les universités surtout pour le développement de l'enseignement/apprentissage du français. Par exemple, *Moodle*, c'est une plate-forme présentée par l'Université Galatasaray. Elle repose sur l'idée de l'apprentissage en autonomie et auto-apprentissage. C'est une plate-forme existant depuis plusieurs années. Au début, elle s'installe dans une seule faculté: la FIT (Faculté d'Ingénierie et de Technologie) et que l'apprenant et l'enseignant de français de 1^{ère} et 2^e années pouvaient l'utiliser. Ils y trouvaient des exercices avec leurs corrigés. En 2006, elle a subi un changement de contenu, elle a proposé plusieurs plates-formes répondant aux besoins. Le but de la plate-forme *Moodle* et les TICE est de soutenir plus la francophonie dans la totalité de l'institution puisqu'elles proposent des actes d'apprentissage tout au long du cursus des études afin d'assurer le niveau du français général avec le large spectre de ressources et l'échange entre apprenants. Notons qu'en fait elle est utilisée par plusieurs universités turques.

Avec les développements technologiques, le rôle de l'apprenant, celui de l'enseignant et la classe se changent vers la nouvelle perspective présentée par ceux-ci. La classe de langue est ainsi un lieu où l'on travaille en petits groupes sur les objectifs, les activités. Les contenus expliqués et l'on donne du temps à des activités concernant la prise de conscience de la langue et la prise de l'apprentissage. La classe devient en même temps un endroit de l'expression orale collective. De ce fait, plus l'enseignant fait des cours avec des documents authentiques ou des ressources disponibles dans la langue, plus l'apprenant arrive à se repérer dans ce type de méthodologie

Finalement, la Turquie suit effectivement l'évolution technologique existant dans le monde soit dans le cadre scolaire soit dans le cadre universitaire. D'ailleurs, la cohérence de l'ensemble des acteurs et des ressources offre une progression des objectifs tant linguistiques que méthodologiques à obtenir. La qualité d'auto-apprentissage de l'apprenant créée par les TICE, lui permet de développer les compétences explicites en classe qu'elles soient linguistiques ou méthodologiques.

3.4. Parcours du Web 2.0

Le Web 2.0 et sa nature sont toujours en discussion dans le monde d'éducation. Les didacticiens essaient de vérifier ou de concrétiser la réponse à ces questions: de quoi le Web 2.0 se sert-il dans l'apprentissage notamment dans celui des langues étrangères? En quoi *wiki*, *blogs*, *podcast*, *Google Earth* ou les applications sociales peuvent aider à faire évoluer les pratiques de l'apprenant ou de l'enseignant dans les formations aux langues étrangères? C'est pourquoi, les institutions éducatives ou la pédagogie ne peuvent pas se permettre de rester indifférents à cette nouvelle technologie.

La première bonne raison d'insérer le Web 2.0 en éducation est sa caractéristique collaboratrice dans laquelle le contexte se réalise par ses utilisateurs. Cette technologie est tellement facile à utiliser qu'elle favorise la participation de chacun; l'enseignant et l'apprenant, selon notre cas. La cible primordiale du système participatif consiste à partager les connaissances. Qui dirait non pour un apport si accessible ou si pratique en classe de langue avec lequel on peut attraper les méthodologies actuelles et trouver de différentes activités à intégrer avec son enseignement ou son apprentissage?

La deuxième bonne raison de se diriger vers cette évolution est que le Web 2.0 et ses applications telles que *Babbel*, *Speakmania*, *Livemocha* ou similaires sont mises à la disposition de tout le monde. Cela veut dire que le Web 2.0 ne se compose pas que de logiciel comme Wikipédia pour une base de connaissance. C'est-à-dire, la pluralité et la diversité de ses applications méritent l'attention de l'apprenant ou l'enseignant à s'intéresser, à découvrir, à pratiquer. En effet, cette technologie comprend un champ des méthodes d'organisation de projet ou des liens avec ses utilisateurs qui n'ont pas besoin trop de connaissances informatiques. Ils sont tous concentrés sur le développement de leurs utilisateurs facilitant l'accessibilité. C'est évident que le nombre d'utilisateurs dépasse celui de ses applications?

La troisième raison est la possibilité de créer de nouveaux systèmes d'information avec des composants disponibles sur le Web puisqu'il est formé d'une plate-forme. Cela permet d'ailleurs des évolutions qui peuvent soutenir l'enseignement/apprentissage des langues. Avec sa particularité de variété, cette nouvelle plate-forme propose d'évaluer son savoir et son savoir-faire sous forme des services pratiques. Si l'on prend le cas de wiki, il rend possible la modification ou la création de nouvelles pages par tout le monde ou des blogues et permet de créer un espace plus personnel ainsi que de recevoir des commentaires. Dans toutes les options, il permet aussi de partager des idées à adapter pendant les séances de langue

La dernière raison de s'intéresser au Web 2.0 est de pouvoir suivre les innovations de demain. Découvrir ou expérimenter le Web 2.0 offre à l'apprenant la possibilité de mettre à jour ses compétences précédentes avec celles de nouvelles et pour l'enseignant de suivre l'actualité de l'enseignement et d'intégrer les nouvelles pratiques devant son public. L'apprenant se trouve alors confronté aux moyens nécessaires pour un apprentissage des langues. Cela motive notamment l'apprenant pour l'évolution des compétences d'auto-formation et d'auto-apprentissage.

Dans cette optique, nous aborderons par la suite des chapitres permettant de mieux saisir le Web 2.0 et ses pratiques, ses potentialités didactiques avec quelques conseils techniques pour un bon usage du Web 2.0. Nous allons commencer par les fondements de l'Internet qui conduit ses utilisateurs vers son évolution de Web 2.0 afin qu'ils découvrent ce nouveau monde informatique. Vu que l'annonce du Web 2.0 marque des évaluations et des pratiques chez l'apprenant et l'enseignant ou les institutions éducatives, les pratiques plus réalistes sont devenues la base de toutes les tâches. De nos jours, étant au centre de l'apprentissage, l'apprenant a une nouvelle perspective de l'auto-évaluation avec des sources plus concrètes et plus simples.

Ce qui différencie le Web 2.0 des autres innovations, c'est sa dimension sociale. C'est pour cette raison que la qualité des applications et le nombre des utilisateurs s'accroissent de plus en plus. Et ce présent chapitre est rédigé dans l'optique de faire connaître sa dimension sociale et de présenter les objectifs suivants:

- Offrir des clés de compréhension sur l'action technologique, l'évolution que présente le Web 2.0, une véritable transformation de base que l'apprentissage de langue pourrait apporter en classe.

- Présenter le fonctionnement de nouveaux outils et services du Web 2.0 pour mieux observer les qualités des ressources sous-jacentes.
- Parvenir à une maîtrise de l'utilisation des principes des applications du Web 2.0 afin de toujours mieux situer les réels enjeux pour l'apprentissage de FLE. Comparer le développement précédent du Web, le Web 1.0, celui des sites statiques où le principe était l'accès à l'information et le Web 2.0 qui est lui-même une plate-forme, lieu d'auto-information et d'interactions.
- Comprendre la virtualité didactique de langue étrangère et celle du français dans le contexte universitaire en la décrivant et analysant sur des exemples des applications.
- Faire une épreuve des apports du Web 2.0 dans la didactique du FLE avec une partie pratique à la fin du travail.

Nous allons présenter sous le chapitre suivant les détails de la technologie Web 2.0 en commençant par sa racine technique.

3.4.1. Le Premier Pas du Web

En ce qui concerne le parcours du Web 2.0, la première remarque porte sur les éléments de sa dénomination “Web et 2.0”. Avant d'analyser ses progrès vers 2.0, il importe d'expliquer la notion du Web. Car, le Web se divise en deux: le Web 1 ou 1.0, Web 2.0, on entend même ces jours-ci Web 3.0. Il faut préciser sur le fait que le Web n'est pas Internet, c'est l'un des services ou l'une des fonctions d'Internet tel que le courrier électronique ou le téléchargement des fichiers. Il repose donc sur Internet.

Au début de 1990, le nombre d'ordinateurs connectés atteint les 300000. Dans la même date, Tim Berner-Lee et Robert Cailliau travaillant auprès du CERN (Centre Européen de Recherche Nucléaire en Suisse) imaginent le http (Hyper Text Transfer Protocol) et le HTML (HyperText Markup Language)¹ dans le but de parvenir à l'accès des documents scientifiques sur Internet. Ils ont commencé tout d'abord le protocole “HTTP” pour introduire des informations de manière structurée et proposer une navigation construite sur des menus, des mots, des images porteuses des liens. Ensuite, il a été remarqué qu'il

¹HTML (Hyper Text Markup Language) est le langage de définition des pages Web. Il s'agit du contenu et du comportement d'un document Web. Les documents créés avec une application spécifique et enregistrés en un format de fichier spécial, avec caractères spéciaux et autres (par exemple les documents Word) sont affichables et éditables uniquement avec leur application source. Ces documents HTML sont affichables sur toutes les machines et transférables d'un système à l'autre (par Internet et HTTP) (Fontaine 1999).

manquait d'un outil qui connecte les pages de site et la partie visible, ils ont donc formé le protocole HTML. L'union de ces deux outils HTTP et HTML construisent la base du Web. Le Web crée ainsi de liens en mode hypertexte entre les documents sur Internet comme un navigateur (Site de l'IUFM de la Reunion, 2002).

De ce fait, l'ensemble mondial de documents de sorte "hypertexte" et "hypermédia" le World Wide Web (w3, www, web ou toile) est inventé. Quand les physiciens composent la base de multimédia, le but est de mettre ensemble trois composants "texte, image et son" sur le même support et pendant ce processus il réunit des protocoles HTTP, HTML et le navigateur du Web (Kartal, 2004). D'autant plus, qu'il suffit de cliquer sur des liens pour accéder à une page Web réalisée soit par un texte, soit par une image. En effet, grâce à sa particularité hypermédia, le Web devient le service le plus revendiqué sur Internet. En 2001, le Web obtient une dimension internationale et le nombre de sites franchit les bornes (Képéklian & Lequeux, 2009). D'ailleurs, pour accéder au Web, d'une part, il fallait posséder des outils techniques comme un serveur ou un espace serveur payant, d'autre part les utilisateurs devaient avoir des connaissances et savoir-faire techniques.

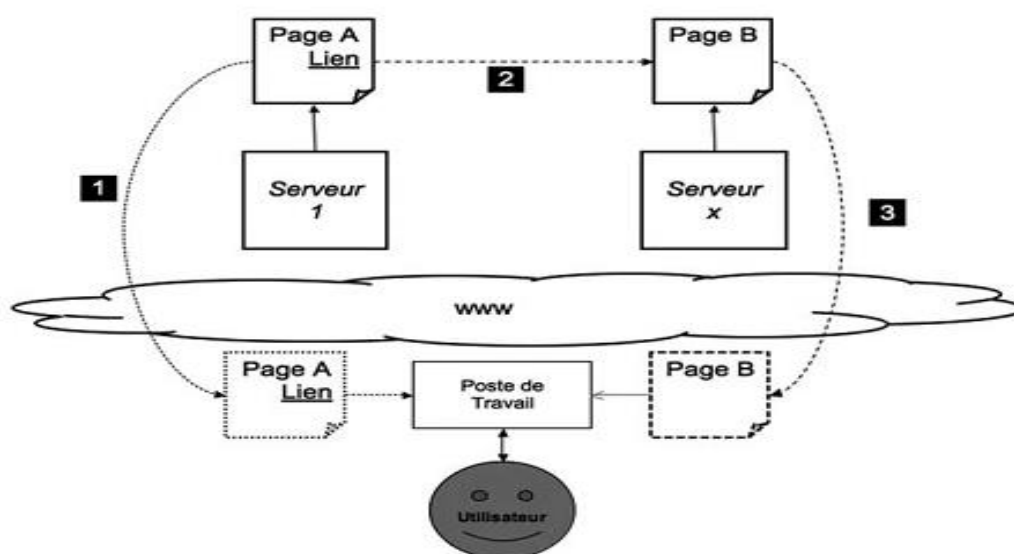


Figure 1. Hyper-texte et langage à balises (Képéklian, G. & Lequeux, J-L. (2008). *Déployer Un Projet Web2.0*. Groupe Eyrolles, 2009 ISBN: 978-2-212-54211-0 Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles 61, bd Saint-Germain 75240 Paris Cedex 05, p.79)

Avec la multiplicité du nombre d'applications et de sites produit une problématique est apparue dans le cadre de l'enseignement/apprentissage que les apprenants et les enseignants avaient du mal à trouver le mot clés ou de bons sites pendant la recherche. Lebrun propose trois catégories primordiales concernant celui-ci:

- I. Le Web comme enseignant: une plate-forme où on trouve des activités mises à la disposition des apprenants par des enseignants.
- II. Le Web comme maison d'édition: une plate-forme où on arrive à publier nos expériences et nos réalisations et les partager avec les autres.
- III. Le Web comme forum-agera: une plate-forme qui fournit le moyen d'avoir l'accès à d'autres services présentés sur Internet tel que courrier électronique, forum, transfert des fichiers, dialogue etc. Il permet d'échanger, de s'évaluer ou produire de nouvelles idées (2002, p. 220-224).

En effet, le Web favorise des ressources pour l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères et bien sûr du français. Le Web que l'on appelle en même temps le Web 1.0 permet l'accès à tellement de réseaux en matière d'apprentissage du FLE qu'il rend impossible de présenter une seule typologie. Mais, il se peut dire que ces réseaux se différencient tous soit par la structure soit par l'objectif ou par le contenu.

Considérons par exemple le cas des typologies faites par Lancien (1998b) qui les divise en cinq catégories prises comme la base, le public, des outils ou l'environnement du français; les sites grands publics (*Bibliothèque Nationale de France*, www.bnf.fr), les ressources grands publics accompagnés d'environnements d'apprentissage (des cours sur Arte), les outils légers et les réseaux des jeux (jeux linguistiques et culturels), les environnements spécifiques d'apprentissage (*Bonjour de France*, <http://www.Bonjourdefrance.com>) et les échanges entre apprenants (*Tandem Internationale, une création pour faire l'apprentissage de langue par courrier électronique entre les étudiants européens* -http://tandem.Unitrier.de/Tandem/email/id_fra_00.html) et par Tome (1999) qui distingue en trois – *L'information: Internet ou La bibliothèque Universelle, la Communication en Français Langue Étrangère et La recherche en Français Langue Étrangère* mettant le FLE et sa recherche au centre de ses catégories.

Cela s'explique que les typologies proposent la diversité de moyens de la recherche sur l'apprentissage du FLE et l'exemple le plus connu nous est fourni par la quatrième typologie de Lancien (1998c); les environnements spécifiques d'apprentissage (*Bonjour de France*, <http://www.bonjourdefrance.com>). Le site *Bonjour de France* attire l'attention en tant que plate-forme éducative gratuite composant des exercices de compréhension orale et écrite, de grammaire, de vocabulaire, de civilisation, d'exercices pour le FOS, des tests et des jeux pour apprendre le français ainsi que des fiches pédagogiques pour chaque niveau du CECRL (A0, A1, A2, B1 et B2). Depuis le site, l'enseignant trouve l'occasion de présenter des activités communicatives ou linguistiques correspondantes aux différents

niveaux sous les types de rubriques. De plus, le site donne la possibilité de trouver des exercices auto-corrigés. Cela veut dire que ce site est un moyen de ressource et de partage pour chaque acteur de classe de FLE.



Figure 2. La page d'accueil de Bonjour de France /<https://www.bonjourdefrance.com/> version de 2019.

Quand on observe la page et les rubriques qu'il illustre dans la version de 2019, nous voyons qu'il y existe trois cases primordiales ci-dessus:

1. Catégories: Grammaire Française, compréhension, Vocabulaire Français, Fiches Pédagogiques, Français des affaires, Français précoce, Exercices de conjugaison, Jeux pour apprendre le Français, Expressions idiomatiques, Civilisation, Parler Français, Préparation DELF, Destination Francophonie, Formations pour professeurs, Histoires de la Francophonie, Nouvelles du Monde, Découverte, Imagier.
2. Boîtes à outils: Karaoké FLE, Test de Français Général, Abécédaire, Imagier, Synonymes FLE.
3. Contact / Newsletter: Contactez-nous, Lettre d'information d'après l'observation faite en ligne, nous pouvons dire que chaque catégorie possède un système commun comme texte, vidéo, QCM et une case de choisir une proposition adéquate à la suite de la phrase qui sont adaptés à des niveaux du CECRL.



Figure 3. La page de la compréhension par niveaux de Bonjour de France/<https://www.bonjourdefrance.com>

Dans la rubrique de *Boîte à outils*, le site encourage l'apprenant à effectuer des exercices à partir d'une vidéo en remplissant le trou de la parole de chanson. Pratiquer ces exercices d'une part motive l'apprenant à s'améliorer dans la langue, d'autre part permet à l'apprenant de s'amuser dans la langue. Et dans la rubrique *Abécédaire*, le but est de laisser à l'apprenant de faire de sa propre définition de mot thématique illustrée sur la page et l'apprenant en enregistre et voit les autres définitions. Bien entendu, c'est un exercice lexical.

Sans aucun doute que ce site mérite de découvrir plus et qu'il propose plusieurs avantages à l'apprenant soit au niveau de la compréhension orale ou écrite soit au niveau du lexique. Il va de même trouver son autonomie avec des exercices auto-correctifs. Néanmoins, il y manque toujours l'interaction dans le cadre de l'apprentissage de langue.

Nous avons donc vu que grâce au service de Web, les utilisateurs commencent à accéder à des ressources ou des applications en ligne depuis un navigateur. Il est remarquable qu'ils soumettent une certaine diversité parmi les produits que l'apprenant s'améliore dans des compétences de compréhension orale et écrite. Ils s'adaptent donc plutôt sur le fonctionnement de la langue. Toutefois, les tâches sur les productions orale et écrite restent peu communicatives et limitées.

En observant les exercices proposés, l'interactivité ne peut se réaliser qu'avec des images ou des textes sur la case "Cochez la bonne réponse!", "Cliquez sur vrai ou faux!", "Glissez ...!" ou "Reliez les phrases ou les mots suivants!" etc. L'intégration de l'interactivité dans l'apprentissage se fait plutôt par des dialogues, des simulations ou des manipulations. Le premier service d'Internet, le Web ne donne pas ainsi de résultats satisfaisants au point de vue de l'interaction. Cependant, il importe de souligner que le Web permet à l'apprenant de travailler en autonomie notamment de faire autocorrection avec des exercices qu'il met en ligne.

3.4.2. La Transformation du Web en 2.0

Personne n'aurait pu prévoir cette évolution comme personne n'aurait pu prévoir le Web sur Internet. Ce qui est extraordinaire, les moins de vingt-cinq ne peuvent pas imaginer une époque sans portable, ni courrier électronique ou la messagerie instantanée. Le processus de l'évolution sur Internet rend les outils ou les services aussi essentiels qu'inévitables de la vie quotidienne. Cette deuxième "bulle" de l'Internet nommée "Web 2.0" ou "Web Social" est annoncée pendant une conférence "brainstorming" de *Média et Medialive International* sur les transformations du Web post *dot-com*, entre Tim O'Reilly et Dale Dougherty, en 2004. Depuis, la notion de "Web 2.0" commence à définir le changement de l'Internet comme une "plate-forme sociale".

Toutefois, les démarches développées par le Web 2.0 ne sont pas du tout évoquées avant la démocratisation de sa dénomination. En effet, les médias sociaux toujours intégrés au Web 2.0 ont été traités tantôt par des chercheurs comme Banathy (1980) puis vulgarisés par des ouvrages comme celui de Rheingold (1995). Le Web 2.0 est décrit tout d'abord comme "une attitude plutôt qu'une technologie" et il représente ainsi une mutation du contenu du Web de service limité vers de nouvelles pratiques ou habitudes plus libres et plus ouvertes. Les services interactifs, sociaux et collaboratifs associés souvent au Web 2.0 proposent un espace entièrement interactif entre les internautes (CEFRIO, 2011).

Étant la nouvelle génération du Web, le Web 2.0 offre aux internautes non seulement de nouveaux outils, mais également de nouvelles pratiques. Les outils du Web 2.0 rendent possible de développer un usage "participatif" du Web avec de nouveaux services multi-supports tels que ordinateurs, tablettes, smartphones etc. Les technologies du Web 2.0 fournissent les échanges et interactions sur les blogues, wikis, partage de fichiers, réseaux sociaux avec la co-construction et la cogestion de contenus du Web des utilisateurs. C'est pourquoi, il est appelé également "Web Social" ou actuellement connu sous la dénomination "médias sociaux" (Goarin, Rostaing & Valérie, 2015).

Même s'il apparaît comme un réseau technique, il établit au fond un lien social entre les internautes. Il les encourage à suivre l'actualité du monde et celle des réseaux sociaux variés et modernes. Comme il assure le partage de différents types de relations sur le même plateau, il est aussi décrit comme une plate-forme. Du même que Musser et O'Reilly (2006) le mentionne dans leur article en exprimant le Web 2.0 comme une mutation de l'Internet à une plate-forme et d'après les auteurs, il faut s'efforcer à comprendre les règles

de la plate-forme dans lesquelles les applications du Web 2.0 grandissent. Bien entendu, la collaboration dans le concept du Web 2.0 dépend de la pluralité d'utilisateurs sur cette forme de plate-forme.

3.4.2.1. Le Web 2.0 à Titre d'une Plate-forme

La première spécificité du Web 2.0 émerge d'autres services de l'Internet comme une véritable plate-forme construisant des services élevés sur la base de données. Cela veut dire que la base du système du Web 2.0 est formée d'une production toute seule. O'Reilly l'explique en indiquant l'exemple de Google : “Google n'est pas une simple suite d'outils logiciels, c'est une base de données spécialisées. Sans données, les outils ne servent à rien ; sans logiciels, les données sont ingérables [...].”(O'Reilly, 2007, p. 11). D'après lui, Google se nourrit par les services des internautes qui utilisent des données déjà mises en ligne tout seul.

Prenons le cas de *Blogger*: le service ne possédait aucun contenu jusqu'à ce que les blogueurs ou les internautes mettent des données appelées aussi “tags” à l'égard de catégories et de balises ou Youtube a été créé par les internautes qui propagent leurs vidéos en ligne. L'exemple le plus significatif est l'encyclopédie en ligne Wikipédia. La *Wikimedia Foundation* permet de parvenir aux articles déjà rédigés et révisés par les internautes. Le Web 2.0, par conséquent, se reproduit de l'intelligence collective.

3.4.2.2. Les Ressources par L'intelligence Collective

Le redoublement de la capacité d'information par les applications du Web 2.0 permet le développement de stratégie de recherche d'informations basées sur une approche navigationnelle (Morizo, 2002), car, les applications du Web 2.0 se fondent sur les apports et les interactions que les internautes se développent en échangeant de différents contenus disponibles entre eux. La virtualité de laisser des commentaires, des appréciations qualitatives sur les contenus, de construire des liens entre nœuds de réseaux sociaux donnent un statut aux internautes non seulement consommateurs, mais aussi acteurs du Web.

Tel est le cas par exemple des blogues, ils partagent des contenus fabriqués tout seul ou des sites comme Wikipédia qu'ils font des commentaires et évaluent les contenus mis par d'autres internautes. Les fonctions des applications Web 2.0 se valorisent donc à deux

niveaux dominants: un niveau collectif et un niveau individuel (Pirolli, 2010). Un niveau collectif signifie la diffusion et la popularité des ressources par un mouvement social sur les outils collectifs tels que *Del.icio.us*², *Flickr*³ ou *Digg*⁴ composés des *blogues*, des *wikis* ou des *folksonomies*. Quant au niveau individuel, cela s'explique par l'accessibilité à des commentaires, à des appréciations et à des activités d'un utilisateur tel que *MySpace*⁵, par un autre internaute.

L'ensemble de ces activités favorise en même temps le développement des services de grandes entreprises du Web. Les courriers électroniques transmis sur un service de messagerie en ligne tels que *Gmail*, *MSN* ou *Yahoo Mail* transforment en *spam* cité par l'internaute. L'utilisateur assure ainsi l'enrichissement des filtres de ces fournisseurs. Cela signifie un mouvement répétitif par de milliers personnes et les logiciels laissent les messageries d'enregistrer les informations. Finalement on se permet d'y réagir.

Les internautes contribuent d'une part aux évaluations des entreprises, d'autre part aux élargissements des potentiels des moteurs de recherche. L'accroissement des logiciels du Web 2.0 est fourni par conséquent par des actions des internautes. C'est pourquoi les pratiques du Web 2.0 leur permettent d'avoir un rôle actif, social, collaboratif et interactif pendant le processus de traitement et de diffusion de l'information.

3.4.2.3. La Puissance des Données

Les grandes firmes du Web se séparent les unes des autres avec leur niveau de la possession des données stratégiques évaluant les internautes vers un niveau intermédiaire privilégié. Les exemples les plus significatifs sont ceux du moteur de recherche Google, l'index de Yahoo ou la base de produit d'Amazon formant leurs bases à partir de l'usage des données des utilisateurs. C'est l'ajout des internautes ou des éditeurs et aussi les données de l'entreprise qui augmentent le pouvoir des données.

De même, les logiciels libres résistent aux logiciels propriétaires comme dans l'exemple du Wikipédia à travers desquels on observe la résistance des deux données libres et propriétaires (Chaimbault, 2007).

²<http://del.icio.us/>

³ <http://www.flickr.com/>

⁴<http://digg.com/>

⁵<http://www.myspace.com/>

3.4.2.4. Des Modèles de Programmers Légères

La réputation et le succès de nouveaux services reposent sur leur simplicité. En effet, la possibilité d'enrichir le modèle de programmation légère favorise la création des systèmes simples et rapides à utiliser. Les technologies actuelles telles que l'architecture REST, le RSS ou le langage AJAX remplacent d'autres plus lourdes (comme les Web services, SOAP). D'ailleurs les obstacles sont faibles pour resserrer ces systèmes, bien plus la majorité des logiciels efficaces sont *open sources* ou peu protégés en fonction de la propriété intellectuelle.

3.4.2.5. Le Logiciel se Libère du PC

L'autre caractéristique déterminante du Web 2.0 est qu'il rend possible de se libérer du PC ayant été un lieu incontournable pour employer des logiciels. Il ne fait pas de doute que la création de l'innovation des outils tels que "moptop" des bureaux accessibles depuis un mobile, les appareils portables reliés à un système Web, le *pc* seulement pour de la mémoire locale ou de la station contrôlée se développent à la faveur de cette caractéristique. Il ne faut pas oublier que la gestion des données est toujours le maître de l'offre de service.

3.4.2.6. Enrichir les Interfaces Internauts

D'après le fondateur, Tim O'Reilly, l'enrichissement des interfaces internautes n'a pas arrêté depuis le début des navigateurs et le moyen d'y libérer des "applets"⁶. Des langages comme JavaScript ou le DHTML ou aussi Flash permettent de favoriser plus d'intelligence et d'ergonomie chez les utilisateurs et le langage AJAX est considéré comme un élément clé des applications Web 2.0 telles que Flickr ou encore Gmail propose un confort d'usage sans précédent.

Néanmoins, l'atelier garde son grand terrain et la facilité d'évolution remarquable dans le domaine de l'amélioration depuis l'expérience de l'utilisateur de Web et les recherches sur l'"usabilité". Il importe de souligner que ce sont des principes clés indiquant les principales caractéristiques du Web 2.0 par Tim O'Reilly. Il faut cependant noter qu'il résume les particularités principales du Web 2.0 comme suit:

⁶petite application écrite en Java, appellable à partir d'une page HTML
<https://dictionnaire.reverso.net/français-definition/applet>

- Des services avec les moyens d'économie d'échelle
- L'accroissement de la richesse à partir de la contribution de chacun
- Le changement de statut des utilisateurs comme des co-développeurs
- Les recherches et la collecte par le biais de l'indexation humaine collective
- Simplicité d'utilisation
- Libérer le logiciel du PC
- Flexibilité dans les interfaces utilisateurs (O'Reilly, 2007).

3.4.3. Le Web Social

Comme le Web 2.0 est nommé également “le Web Social”, il ne fait pas de doute que l'un des concepts forts et connus du Web, est la face sociale. Dans l'ensemble du Web 2.0, la caractéristique sociale devient de plus en plus dominante avec la participation des utilisateurs. Trouver toutes formes d'expression telles que le dessin, la peinture, la vidéo, la voix, le texto etc. attire l'attention des internautes et les socialisent. Ils s'emparent de plus en plus du Web par les nouveaux moyens pratiques qu'il fournit et ils deviennent progressivement des “Web participants”.

Les partages renforcent la dimension sociale du Web 2.0 et permettent des échanges avec des personnes connues ou inconnues. Cela contribue à l'amélioration des liens sociaux déjà existants ou à la naissance de nouveaux. Dans le tableau ci-dessous, on trouve la liste de top 10 des sites mondiaux d'Alexa⁷ (Mai, 2008)

Rang	% de visiteur	Catégorie	URL
1	30,6	moteur de recherche	www.google.com
2	28,9	moteur de recherche	www.yahoo.com
3	18,6	réseau social	www.live.com
4	18,0	réseau social	www.youtube.com
5	14,4	messagerie instantanée	www.msn.com
6	10,1	réseau social	www.wikipedia.org
7	8,0	réseau social	www.facebook.com
8	7,9	réseau social	www.blogger.com
9	7,2	réseau social	www.myspace.com
10	4,9	moteur de recherche	www.yahoo.co.jp

Figure 4. Pourcentage d'utilisateurs d'Internet ayant visité ce site

⁷<http://www.alexa.com>

Il est remarquable dans la figure 4 que le pourcentage de la catégorie “réseaux sociaux” est primordial, soit 70 % au total. Cela signifie que les réseaux sociaux sont plus revendiqués que les moteurs de recherche, car ils sont basés sur l'entretien et la création des relations sociales. Ils autorisent l'échange des informations sur la vie privée, professionnelle et familiale grâce à ceux-ci, il est possible de découvrir les réseaux des amis ainsi que d'établir de nouveaux liens.

Dans la suite de l'étude, nous allons aborder les principales technologies du Web 2.0 afin de détailler ses traits capitaux en donnant des exemples représentatifs.

3.4.4. Les Principales Technologies du Web 2.0

Est-il possible d'encadrer tous les points essentiels du Web 2.0 parmi de si nombreux sites? Comme la réponse est négative, notre liste est donc guidée par le souci de présenter une catégorisation reposant sur les caractéristiques techniques de base sans tenir compte des éventuels effets de composition.

3.4.4.1. Les Blogues et les Wikis

Le blogue est une sorte de site constitué par un moteur de blog, un logiciel de gestion de contenus. Il s'affiche généralement comme un site qui laisse les internautes composer leur journal individuel en ajoutant des *widgets* ou *gadgets* comme un calendrier, un accès aux archives, des articles etc. L'affichage des articles se classe automatiquement par date, par catégories et par billets. À chaque visite, les visiteurs rencontrent les dernières publications des articles et les dernières nouveautés de la page. Il se diffuse de la manière ergonomique permettant de publier facilement sur un ou plusieurs blogues (Rauzier, 2007).

En tant que visiteur de la page, on a la possibilité de faire des commentaires en bas de l'article pour que l'auteur du blogue ou les autres visiteurs les voient et réagissent. Le blogue apporte ainsi une contribution à l'interaction entre le blogueur et le visiteur. En général, le blogue se compose d'une page d'accueil proposant aux visiteurs une page fixe afin de consulter les articles. Elle permet plusieurs liens accessibles par la navigation en haut de page sous le bandeau contenant le titre. Il est à souligner qu'il existe de nos jours des sites de blogue autorisant sans aucune inscription (*cf.* fiche présentant *Posterous*) et des sites de *microblogging* où on peut publier des articles limités de signes de 140 à 160 tel est le cas de *Twitter* (Olivier & Puren, 2011).

L'exemple ci-dessous illustre un avantage éducatif des blogues qui peuvent être considérés comme un nouvel outil d'apprentissage de langue. C'est une plate-forme pour discuter, s'exprimer et interagir. C'est ainsi que les professeurs peuvent trouver un lieu de travail collaboratif en classe ou hors de classe en créant un site.

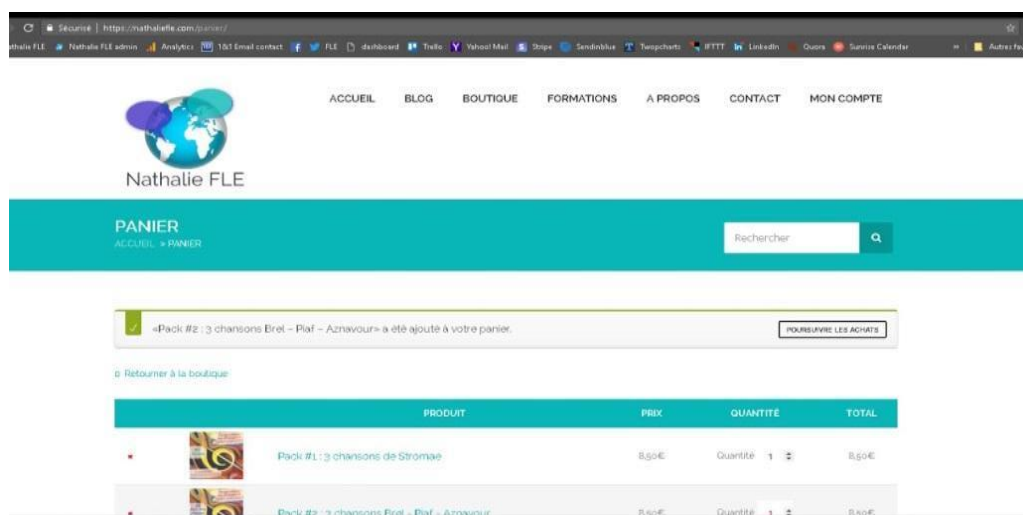


Figure 5. Exemple d'un blogue de FLE/ <https://nathaliefle.com/blog-pour-apprendre-le-francais>

Quand on visite le site ci-dessus, il est possible de rencontrer la page d'accueil fixe avec des colonnes d'Accueil, de Blog, de Formation, d'À propos, de Contact, de Mon compte. Sous la case de Blog, elle nous offre des cours et des exercices, des conseils et des idées pour pratiquer la langue. En pratiquant les activités proposées, on découvre plus la langue et le but de la plate-forme. Il est en effet possible qu'un apprenant s'améliore en compréhension et expression écrite.

Un autre outil permettant de faire un travail collaboratif, c'est le wiki, un mot d'origine hawaïenne (wiki wiki: vite ou se dépêcher), déterminant un site Web dynamique. Cela porte sur l'ajout, la modification du contenu, la création de nouvelles pages et la publication de toute sorte de fichiers tels que texte, audio, vidéo, image par les internautes. Étant le plus remarquable d'outil du Web 2.0, le wiki rend possible de travailler à distance ou de façon collaborative. Pendant le travail, l'utilisateur a des options de restreint avec un mot de passe pour limiter l'illustration ou l'édition des pages ou disponibilité à modifier les informations. L'exemple le plus connu est l'encyclopédie collaborative en ligne Wikipédia.

Quant aux différences entre deux outils, pendant la création des sites, le blogue a un seul auteur, mais le wiki en a plusieurs. Il développe de la manière chronologique donc illustre toujours la dernière entrée alors que le wiki marche plus librement. L'accueil des blogues est intéressant à travailler, mais les plateaux des wikis sont plus efficaces. Ces

plateaux permettent aux internautes de stocker des contenus au format html si bien qu'on ne perd aucune information présentée au cas où le plateau fermerait.

Il importe de préciser que ces plates-formes soumettent des ressources audio-visuelles considérables, car, le blogue et le wiki offrent de nombreux outils multimédia exploitables du point de vue linguistique et communicatif. Ils laissent insérer autant d'applications d'après le sujet ou la nature de l'article qu'on présente. Puisque, les vidéos, le son, les images, ou les fichiers à télécharger sont les services les plus profités dans ces outils, cela devient un grand champ de travail de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

3.4.4.2. Les Réseaux Sociaux

Avec l'apparition de Facebook en 2004 et de Twitter en 2006, de nombreux réseaux sociaux généralistes ou spécialisés, grand public ou professionnels (vidéo, *LinkedIn*) font la chaîne.

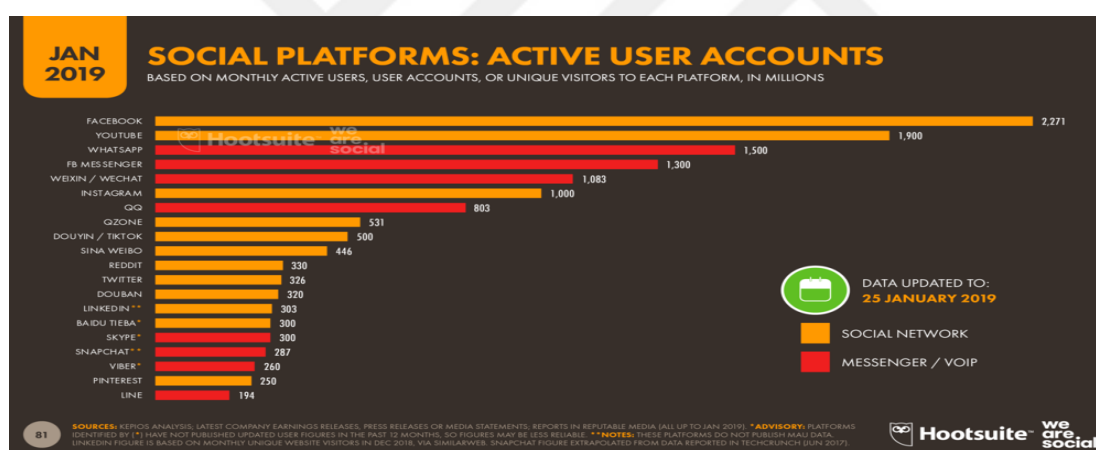


Figure 6. Statistiques et infographies des médias sociaux, 25. Janvier 2019⁸

D'après la figure ci-dessus, il ne fait pas de doute que la première plate-forme sociale est Facebook aussi bien en Turquie que dans le monde. La liste continue avec *Youtube*, *Whatsapp*, *Instagram*, *Mysapce* et les autres plates-formes populaires. La page principale d'un réseau social comme l'exemple d'une page de Facebook ci-dessous se compose d'un accueil fixe nommé également “mur” où l’on peut rencontrer les activités, les publications de la personne visitée. La page favorise de laisser des messages textuels, d'insérer des photos, des vidéos et du son.

⁸<https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>



Figure 7. Exemple d'une page Facebook/<https://www.conseilsmarketing.com/e-marketing/la-nouvelle-page-daccueil-de-facebook-un-premier-pas-contre-msn/>

Ainsi, un réseau social peut être signifié comme un système qui met à la disposition des identités ou des individus fonder des interactions sociales par des liens d'amitié, professionnels ou d'intérêts divers: la musique, le cinéma, l'enseignement, l'emploi des TICE, etc. Le but est de partager des données, d'échanger des informations et de mener des actions.

Étant donné que les réseaux sociaux sont très populaires chez les apprenants et les enseignants, il est possible de faire des activités éducatives, tel est le cas de *Ning* (<http://www.ning.com>). Cette plate-forme s'est construite par les professeurs de FLE en vue de partager des expériences ou encourager les apprenants à s'exprimer dans la langue apprise par le biais de la publication des articles, des chansons, des vidéos, des photos, etc. (Perez, 2009).

D'ailleurs, il existe des sites d'apprentissage des langues, sous le nom de communauté linguistique. Ces plates-formes sont créées dans le but d'augmenter la fréquence des échanges entre les utilisateurs de toutes les nationalités à des fins linguistiques. Ainsi, les internautes ont l'occasion d'améliorer la langue apprise en entrant en interaction avec la langue maternelle du correspondant. De plus, étant gratuites, ces communautés facilitent l'inscription des apprenants. Dans le domaine de FLE, il y a plusieurs sites tels qu'*italki.com*, *Babbel*, *friends abroad.com*, etc. (Perez, 2009).

3.4.4.3. Les Messageries Instantanées et les Forums

Dans le contexte du Web 2.0, il est possible de trouver plusieurs concepts à discuter, à échanger de manière *one-to-one* ou *one-to-many*. La réalisation des communications se fait dans une forme synchrone ou asynchrone. Dans le concept synchrone, les deux

personnes font des chattes –mot dérivé de l'anglais *chat* soit bavardage –en ligne directement et asynchrone, un utilisateur laisse un message auquel les autres font des commentaires ou y répondent.

D'une part, ils peuvent discuter en ligne en direct sur la plate-forme ou bien, le Web 2.0 rend disponible certains logiciels à télécharger à l'ordinateur pour tchater comme *Skype* et *MSN*. Les internautes trouvent les moyens de discuter en mode audio, vidéo ou textuel.

Quant aux forums, ce sont des plates-formes de discussions ouvertes contrairement aux messages instantanés. C'est pourquoi, il s'agit d'une communication asynchrone et thématique. La discussion est composée d'un message original et les commentaires suscités de manière antéchronologique. Le logiciel illustre la date, la dernière réaction ou le nombre de réponses du message.

Étant donné qu'il s'agit d'un espace de discussion, cela peut être utilisé comme un moyen des activités éducatives. Avec ces plates-formes, l'apprenant est encouragé à s'exprimer en public et à partager ses expériences. Puisque ce sont des plates-formes ouvertes à tout le monde, on peut créer des forums internationaux pour faire des discussions culturelles et langagières.

3.4.4.4. Les Sites de Partage des Fichiers

Le Web 2.0 offre de nombreuses plates-formes permettant de publier ou partager les fichiers multimédias. La base des publications ou du partage est toujours pareille que l'internaute compose le contenu et le poste sur la plate-forme d'échange et y met des mots-clés pour mieux déterminer les contenus et les retrouver ultérieurement.

Considérons par exemple le cas d'un enseignant ou apprenant de langue, ils peuvent publier les photos faites pendant un voyage sur *Flickr* (<http://www.flickr.com>), la vidéo d'une activité de classe telle qu'un exposé ou un débat sur *Youtube* (<http://www.youtube.com>), ou *Dailymotion* (<http://www.dailymotion.com>), les diaporamas d'un cours sur *Slideshare* (<http://www.slideshare.com>), un fichier audio sur *Soundcloud* (<http://www.soundcloud.com>) en quelques minutes. Notons qu'ils peuvent encadrer la visibilité du fichier que pour des visiteurs du site avec un mot de passe. De ce fait, ils vont assurer le droit de l'intimité de la classe.

L'une des caractéristiques des plates-formes de partage est que les fichiers mis en ligne sur les plates-formes ont la possibilité d'intégrer avec les autres plates-formes. Par exemple,

une vidéo sur Dailymotion ou un diaporama sur Slideshare pourront être associés à un article de blog, par la voie d'un code fourni par ces sites. Par ailleurs, plusieurs de ces sites présentent aussi des outils laissant aux internautes de modifier les fichiers déposés. Il se peut qu'ils ajoutent des sous-titres, des bulles de texte ou de la musique au fond d'une vidéo mise en ligne sur Youtube.

3.4.4.5. Les Mash-ups

L'essentiel des mash-ups porte sur le regroupement de plusieurs documents et applications de nature différentes dans un même espace. Le but est de créer des pages intégrant des éléments textuels, photographiques, vidéos, audio, etc. Les documents peuvent ainsi s'arranger à leurs guises. Un mash-up signifie donc un site ou une application Web constituant à partir de données et de services déjà mises que l'on a assemblés (Képéklian & Lequeux, 2009).

Les éléments multimédias produisent un ensemble qui est inséré sous forme de *post-its* sur la page. Assembler plusieurs éléments sur le même plateau propose donc de collaborer pour un travail sur la même page. La diversité des éléments déposés rend possible de réunir les apprenants de langue sur le même plateau pour un partage linguistique. D'une part, cela permettra d'augmenter la variété des activités de langue, d'autre part, chaque apprenant fera des choix d'activité, selon son besoin.

3.4.4.6. Les Flux RSS, Visualiser les Plates-formes

L'une des caractéristiques fonctionnelles du Web 2.0 est de mettre à jour soi-même régulièrement, d'une manière très simple et n'importe où grâce à sa base de fondation sur les flux RSS (appelés aussi canaux ou fils, “ RSS Feed ” en anglais), sigle de Really Simple Syndication (syndication vraiment simple), ou de Rich Site Summary (sommaire d'un site enrichi) (Perez, 2009, p. 253). Ce système facilite l'illustration des nouveautés des plates-formes que ce soit le blogue, le wiki, etc.

Ce sont des formats de syndication de contenu Web lus par un outil spécifique, appelé “lecteur RSS” ou “agrégateur RSS”, se reliant assidûment aux sites qu'on lui fixe (ceux où l'on a adhéré au fil RSS). Il apporte donc les informations récentes à l'ordinateur personnel de l'individu qui s'intéresse déjà au blogue ou au wiki par le biais de ce fil RSS. Chaque fois, l'internaute reçoit l'actualité des sites qu'il suit, sans les visiter. Cela peut se réaliser

avec une clic au-dessus d'un agrégateur par exemple le cas de Google Reader, l'agrégateur le plus connu, pour assembler le contenu du site au lecteur RSS choisi, ou avec un abonnement au flux RSS. C'est ainsi que peut y accéder l'internaute comme une page d'accueil dès qu'il ouvre son navigateur.

Il est évident que le système d'actualiser les informations par la voie des flux RSS est très pratique notamment pour un enseignant qui fait un travail collaboratif sur un site de partage comme le blogue. Il pourra évidemment suivre l'évolution de ses étudiants sans consulter la page. Comme les flux RSS offrent de nombreux *widgets*⁹ qui facilitent l'abonnement aux actualités ou l'organisation des informations pratiques que ce soit la météo ou l'horloge d'un lieu précis, il a ainsi la possibilité de gérer plusieurs onglets en même temps. Par ailleurs, il peut les suivre sur les flux professionnels ou personnels.

Ils rendent également possible de réparer un widget de courrier électronique permettant de voir ses messages directement à partir de sa page privée. Le but est de réunir sur une page l'ensemble des services dont un internaute se sert régulièrement comme le tableau ci-dessous qui nous montre comment la page de l'ensemble de ces services se produit. En tant qu'utilisateur on s'abonne pour récupérer les nouvelles et depuis le système RSS, on a l'accès à l'ensemble des services.

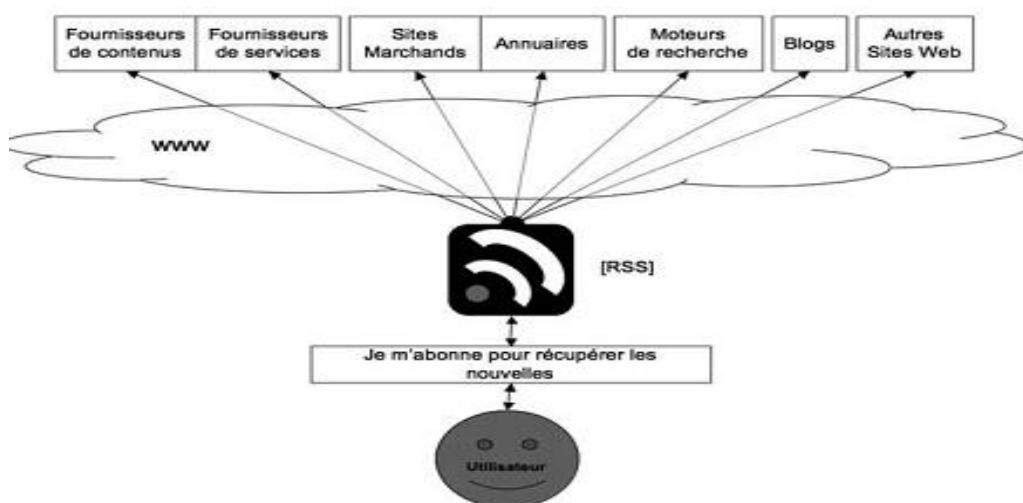


Figure 8. L'agrégation (Képéklian, G. & Lequeux, J-L. (2008). *Déployer Un Projet Web2.0*. Groupe Eyrolles, 2009 ISBN: 978-2-212-54211-0 Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles 61, bd Saint-Germain 75240 Paris Cedex 05., p.90)

⁹Widgets, gadgets ou module: ces termes désignent de nouveaux outils proposant des informations ou des divertissements que l'on peut insérer, en copiant-collant le code fourni par le créateur, dans un site web afin d'interagir avec le visiteur: Google propose par exemple des dictionnaires, des traducteurs, des conjugueurs, des télévisions ou des radios que le professeur de FLE peut insérer sur son blogue afin que les étudiants puissent les utiliser (Perez, 2009, p.254).

3.4.4.7. Le Partage de Signets

Delicious (<http://www.delicious.com>), *diigo* (<http://www.diigo.com>) ou le francophone *Bookmarks* (<http://www.bookmarks.com>) sont des sites les plus signifiants de partage des adresses de sites stockées que l'internaute y dépose ses favoris sur n'importe quel ordinateur ou reçoit les conseils des autres internautes. Notons qu'il faut composer un compte et qu'il sera simple de cliquer sur un bouton pour ajouter sur votre navigateur commun. Dès qu'on trouve un site intéressant à garder son URL, on se permet de l'insérer sur votre marqueur.

Il est indéniable qu'il est très pratique s'il s'agit d'un travail sur plusieurs ordinateurs puisqu'il est possible d'ajouter des liens intéressants sur ses favoris n'importe où et de pouvoir les transformer dans un autre ordinateur ou même d'orienter les autres utilisateurs vers eux sur leurs marqueurs.

En ce qui concerne le contexte éducatif, c'est de pouvoir créer un marque-page social pour conseiller aux apprenants des sites d'études en classe ou à la maison en leur précisant l'URL de notre marqueur. Il est à noter que ces marqueurs facilitent les fils RSS et la syndication et qu'ils permettent de publier le contexte de nos favoris sur notre blogue ou votre wiki, en choisissant même seulement les tags de sites stockés que nous voulons faire connaître à nos visiteurs. Ce moyen de publication des informations se développe grâce aux plates-formes du Web 2.0 qui dirigent vers la création de marqueurs sociaux.

3.4.4.8. Les Jeux Virtuels en Réseau

Les mondes virtuels qui sont tout nouveau sur le Web 2.0, ont la base de création un avatar, un personnage qui est animé dans ce monde en trois dimensions: choisir son corps, la couleur de sa peau, de ses yeux, de ses cheveux, sa taille, etc. et habiller son avatar à son choix en utilisant les “garde-robes” standards et gratuites (Olivier & Puren, 2011). L'exemple le plus marqué de ce type de site de monde virtuel est *le Second life*.

Le principe est d'encourager l'internaute à voyager, rencontrer des gens, s'informer comme dans la vie quotidienne. Ainsi, pour motiver les apprenants, on peut les laisser créer un avatar et leur faire découvrir la langue dans une ambiance différente. En effet, le site comme l'exemple de *Second life* marche depuis un téléchargement d'une application sur les ordinateurs s'associant au monde virtuel.

3.4.5. Les Spécificités des Technologies de Web 2.0

Selon Brouste et Cotte (1993), le multimédia est “la réunion sur un même support de fichiers contenant du texte, des sons, de l'image fixe et animée et organisé au moyen d'une programmation informatique". En d'autres termes, le multimédia assemble les trois composants,- texte, image et son-, sur le même support donné dans un langage numérique affiché et contrôlé par un ordinateur. Cet environnement numérique est spécifié par quatre caractéristiques: l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité (Lancien, 1998c).

Il importe de souligner encore qu'ils varient les manières de diffusion des informations et la disposition des matériels pédagogiques. Puisqu'ils se rapportent également au Web 2.0, il s'avère nécessaire de les traiter dans cette partie de notre thèse. C'est pourquoi nous allons aborder ces caractéristiques sous les titres suivants, tout en allongeant la liste pour mieux s'adapter aux évolutions du Web.

3.4.5.1. L'hypertexte

Le terme *hypertexte* a été révélé pour la première fois par Theodor Holm Nelson (connu plutôt sous le nom Ted Nelson) concernant l'approche de Vannevar Bush, auteur, mathématicien et conseiller du président Roosevelt, qui le détermine comme un système capable d'archiver l'information d'une manière différente, non linéairement (Teasdale, 1995).

Quant à la définition du terme en informatique, Lancien popularisant le terme souligne que “ce procédé consiste à relier, par un simple clic de la souris, un premier texte sur l'écran avec d'autre texte qui sont appelés et apparaissent à leur tour sur même écran” (Lancien, 1998c, p. 20). Cela signifie que les textes de différentes natures se réalisent entre eux par des liens tel est le cas des pages du Web. La base du Web 2.0 donc l'Internet joue toujours son rôle primordial dans ce processus. Comme l'hypertexte offre un contenu qui passe de liens en liens, il devient très efficace pour la technologie de Web 2.0. Grâce à cette caractéristique, les blogueurs peuvent former une virtualité interactive, car il est possible de trouver une série de liens sur leur compte et de se diriger vers d'autres blogues sur la même page.

L'apprenant, quant à lui, peut profiter de la diversité du système de l'hypertexte. Comme l'indiquent Damasco et Correia, cet attribut du multimédia et également du Web 2.0 permet

à l'apprenant de fonder des liens variés entre des textes, des images, des sons pour répondre à ses besoins pendant le processus d'apprentissage.

3.4.5.2. La Multicanalité

La multicanalité appelée également comme multimodalité (Tricot, 2007) signifie la coexistence de nombreux canaux de communication que ce soit du texte, des images, de la vidéo ou des sons, sur un même support. Elle repose sur la pertinence et la richesse des liens créés entre les médias.

Certes, le Web 2.0 se sert considérablement de cette virtualité du multimédia de manière identique aux moteurs de blogues qui insèrent des vidéos, des images ou un document des sons sur une page Web. Le Web 2.0 profite donc de la pertinence afin d'intégrer les canaux et les éléments entre eux. Rappelons qu'elle se compose de plusieurs canaux de communication qui correspondent également au Web 2.0. Ce qui veut dire que les outils ou les principales technologies du Web 2.0 tels que le téléphone, le sms, Facebook, les blogues, les mondes virtuels ou les messageries instantanées se réunissent sur la multicanalité.

Grâce à la multicanalité du Web 2.0, il est possible de réaliser simultanément plusieurs actions comme appeler quelqu'un, envoyer un message, laisser un commentaire, rechercher un document, recevoir des courriers électroniques, travailler sur un projet, étudier etc. En ce qui concerne la didactique de langue, comme le précise également Lancien (2008), l'apprenant de langue peut diversifier son apprentissage avec de différents types d'exercices ou de pratiques par la voie de l'attribut de multicanalité et l'enseignant, il peut trouver des exercices de langues appropriés à chaque type d'apprenant sur le même sujet.

3.4.5.3. La Multiréférentialité

La multiréférentialité fait directement partie de deux attributs de Lancien: l'hypertexte et la multicanalité. Elle propose ainsi de relier un document avec d'autres documents ayant une certaine relation avec celui-ci. Il se peut qu'un fichier textuel soit mis en relation avec diverses versions précédentes ou avec sa source. Lancien caractérise la multiréférentialité intra ou intertextuelle (sources, versions différentes, etc.), contextuelle (état du monde parallèle au sujet traité) et créative (Lancien, 1998c).

3.4.5.4. L'interactivité et L'interaction

L'interactivité est un attribut qui montre la richesse principale du multimédia. Lancien la détermine comme “la notion d'un dispositif capable de réponses différenciées, en réaction à une intervention humaine” (1998c, p.30).

Quant à l'interaction, c'est une notion qui est basée sur l'échange des informations. Elle peut être définie donc l'action de communication synchronique ou asynchrone par la voie d'un ordinateur par exemple. Il y existe deux ou plusieurs interlocuteurs, selon le concept de la communication –personne-machine, personne-machine-personne-. Si bien que l'interactivité englobe la notion d'interaction et se réalise par l'interaction dans un concept de personne-machine. C'est pourquoi, l'interactivité est en même temps l'attribut évaluable et le support de l'interaction dans le contexte de ceux-ci (Demaizière, 2005).

Comme l'interaction rend possible la communication et que les sites du Web 2.0 reposent sur celle-ci, toutes ces fonctionnalités dépendent ainsi de l'un à l'autre. L'interactivité se concrétise par les actions des internautes que l'on appelle également “rétroaction” ou “feedback” ou par les commentaires laissés sur les blogues ou les wikis et l'interaction relève de cet échange présent. Cela veut dire que la technologie Web 2.0 se réfère souvent à l'interactivité.

Concernant l'apprentissage, l'interactivité oriente l'apprenant vers l'auto-formation, car il doit prendre en charge de son apprentissage et qu'il doit choisir et décider les objets de conversation et d'action de l'interaction dans l'interface –la manière de la réalisation de l'action la réponse de la question “comment”- (Hannafin, Hooper, Rieber & Kini, 1996). Il contrôle, classifie, clarifie les informations et les pratiques pour développer ses habiletés dans son autonomie.

Il importe de souligner que cet attribut se rapporte également à la méthodologie communicative basée sur le développement des compétences de communication dans la langue cible (Hymes, 1991) puisque l'essentiel de celui-ci est la communication. C'est pour cette raison que les didacticiens de l'enseignement des langues le traitent.

Brammerts indique que “l'expansion de l'ordinateur dans tous les domaines de la vie ainsi que son utilisation la plus diverse coïncident temporellement avec l'émergence de la notion de "compétence de communication" comme objectif primordial dans la didactique des langues étrangères (1995, p. 68).

Il est certain qu'avec l'évolution de la technologie et celle de Web 2.0, la compétence de communication dans l'enseignement/apprentissage de langue cible devient au fur et à mesure plus praticable. Les nouvelles applications facilitent les démarches et encouragent l'apprenant et l'enseignant. L'élargissement des terrains et de l'entourage favorise les actions interactives.

3.4.5.5. La Connectivité

Les internautes se connectent entre eux grâce aux applications également liées de l'une à l'autre. La connectivité est fournie par deux composants du Web 2.0 que ce soit les gens et les contenus. Comme les contenus se relient automatiquement, ils laissent un commentaire sur un blogue et il est possible de le voir dans un autre contenu du Web 2.0 sans n'y avoir aucun lien créé par eux. C'est pourquoi on a l'accès à visionner plusieurs vidéos sur Youtube ou Dailymotion associées à notre thème de recherche.

De même, les utilisateurs s'assemblent sur une plate-forme sociale comme l'exemple de Facebook que l'on trouve une case de "rechercher des amis". Celle-ci se montre membre de la plate-forme par laquelle on trouve également les personnes qu'on connaît. La connectivité se réalise donc tout seul par la technologie Web 2.0.

3.4.5.6. La Participation et L'ouverture Pour le Partage

Rappelons que l'essentiel du Web 2.0 se construit de l'intelligence collective que l'on appelle également de la création participative. Cela veut dire qu'un site, une application ou un outil de Web 2.0 se nourrissent de la participation des internautes et l'achèvement de ceux-ci se complètent avec l'augmentation de la participation. Comme l'indique également O'Reilly (2007) l'échec ou le succès d'un site Web 2.0 dépendent de la participation.

Quant à l'ouverture d'une page de site permettant également le partage, celle-ci existe déjà dans la nature du Web en faisant des liens entre ses technologies. Les informations mises en ligne se partagent par le biais de la principale des logiciels du Web 2.0 que l'on a la possibilité de limiter en même temps le contenu qu'on désire avec un code d'intégration (Olivier & Puren, 2011). Chaque fois qu'on partage un contenu par exemple sur Youtube, les logiciels rendent possible de le voir sur un blogue, il est donc facile

d'intégrer un contenu d'un outil à un autre. Ce qui revient à dire que le Web 2.0 se base sur l'implication des données stockées et le partage de ces stockages.

3.4.5.7. La Mobilité et la Durabilité

Les logiciels du Web 2.0 proposent le partage des informations stockées dès qu'on a l'accès à une ligne soit à la maison soit au travail ou même dans la rue. La mobilité s'augmente donc chez les internautes avec l'évolution des outils technologiques tels que le portable, les tablettes électroniques qui nous aident à aller sur Internet et accéder aux plusieurs applications efficaces pour la vie, les études ou le travail.

Toutefois, il ne faut pas oublier qu'on ne les perd pas tout de suite grâce à la qualité de durabilité des logiciels du Web 2.0. Cela veut dire que quand un internaute rencontre un problème des virus, des techniques ou des contrariétés de la vie quotidienne, les serveurs des moteurs de recherche les copient et les réservent dans leurs pages d'indexation. Notamment, sur l'outil de wiki, rien n'affecte jamais, car il a la capacité de garder chaque version de l'information enregistrée.

Certes, l'objectif de cette nouvelle technologie est de favoriser la mobilité des informations au plus tôt possible entre les internautes, c'est ainsi que communiquent les internautes pour les présenter, les distribuer ou les manier et avec son attribut de durabilité, il permet de les garder et de les réutiliser.

3.4.5.8. La Personnalisation

L'option de personnalisation est un autre attribut fonctionnel des technologies Web 2.0 que l'on réalise par exemple sur les blogues, les sites, les flux RSS etc. Cet attribut crée un espace privé où chaque personne peut s'exprimer librement et on peut découvrir son univers autorisant l'accès à la page personnalisée.

Au niveau de l'enseignement/apprentissage du FLE, cela devient un avantage pour créer des sites ou des pages personnalisées sur lesquelles on peut partager des fichiers de différentes natures concernant les exercices de grammaire et de l'oral, ou des vidéos. De même, il se peut une plate-forme personnalisée par l'enseignant pour des partages sociaux et encourager un apprenant à faire des contacts culturels internationaux et à s'améliorer plus dans la langue apprise.

3.4.5.9. L'instantanéité

De nos jours, les applications sociales préviennent les nouvelles activités produites sur les pages avec un signal visualisé d'après le site. L'instantanéité se produit ainsi de manière synchronique grâce aux évolutions technologiques du Web 2.0. Par ailleurs, s'il s'agit d'une mise à jour des informations sans signaler tel est le cas du Wikipédia, cela signifie que l'instantanéité s'avance de manière asynchrone. Même s'il se développe de la façon asynchrone, il est évident qu'il est modifié ou retiré tellement rapidement qu'on a du mal à les suivre. En outre, les internautes ont la possibilité d'utiliser sa nouvelle version, ils n'ont pas besoin donc de les télécharger (Ollivier & Puren, 2011).

L'instantanéité est un choix également pour un enseignant qui a l'intention de créer un site Web. D'après son public, il peut former un site synchronique ou asynchrone. Certes, cela permettra un contrôle didactique sur les apprenants de voir leurs évolutions dans l'apprentissage.

En guise de conclusion, le parcours du Web 2.0 nous montre que son grand potentiel enrichissant mérite de le mettre au centre de la vie quotidienne, professionnelle, familiale et éducationnelle. Toutes les caractéristiques et les spécificités de la technologie Web 2.0 facilitent l'enseignement/apprentissage de langue, donc du FLE. L'interaction offerte par le Web 2.0 entre les apprenants ou l'enseignant et l'apprenant encourage plus à se motiver, à s'informer et à approfondir la langue apprise. Grâce à ce potentiel, il rend possible d'animer, de diversifier les activités de français. Les cours s'éloignent donc de plus en plus de ceux de traditionnels. Le plaisir d'apprendre ou d'enseigner une langue se construit ainsi tout seul. Grâce aux activités animées, l'apprenant se motive plus pour apprendre une langue et l'enseignant pour l'enseigner.

CHAPITRE 4

ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE DANS LA TECHNOLOGIE WEB 2.0

Le Web 2.0 est caractérisé par plusieurs éléments pendant son émergence, mais le rôle dynamique, participatif donc actif de l'utilisateur est primordial parmi toutes les caractéristiques citées par les experts du domaine. Vu que l'utilisateur crée des contenus en laissant ses commentaires ou des informations construites tout seul, cela lui rend le créateur de son information dont il a besoin.

De plus, quand cette qualité se transforme en un travail collaboratif qui veut dire d'en établir en communauté, il gagne plus de valeurs sociales. On témoigne sa dimension sociale avec l'accroissement des sites de partage et de socialisation que ce soit Facebook (plus de 600 millions de membres dans le monde), YouTube (environ 500 millions d'utilisateurs), MySpace (environ 125 millions, mais en nette diminution depuis trois ans) ou l'admiration pour le partage de signets (Delicious) (Depover, Quintin & Strebelle, 2013).

Par ailleurs, les services accessibles à nombreuses applications à partir d'un simple clic favorisent la découverte de différents domaines scientifiques comme celui de la pédagogie. Grâce à trois composants du logiciel tels que la rapidité, la simplicité, la gratuité, la technologie Web 2.0 attire de plus en plus l'attention du milieu scolaire. Bien plus, les études réalisées par des didacticiens encouragent des chercheurs à approfondir les recherches sur celui-ci pour se permettre d'avoir une idée de l'importance associée aux outils variés en contexte d'enseignement.

Comme l'évolution de la technologie présente anime plusieurs moyens de communication accessible, elle réforme également la communication et la collaboration entre les enseignants et les apprenants. L'enseignant se trouve face à face des logiciels appropriés à l'usage pédagogique et offrant un avantage de ne pas exiger de gros efforts en matière de la créativité à s'en servir en classe, mais les logiciels demandent de s'informer sur les pratiques des applications. De ce fait, il appuiera son enseignement sur le modèle du Web

social et mettra la collaboration, l'échange de co-construction dans la classe. Étant plus autonome dans son apprentissage, l'apprenant doit essayer de découvrir le potentiel formatif des logiciels déposés par les internautes pour les intégrer avec son apprentissage.

Nous devons souligner que le développement de la technologie et l'émergence du Web 2.0 créent des innovations radicales et communes dans l'apprentissage. Si l'on forme en quatre, ceux qui composent la première, c'est l'apprentissage reposant sur la recherche et la gestion d'informations variées. Il est évident que ce n'est pas l'effet du Web 2.0, c'est plutôt celui de l'Internet que l'apprenant n'a plus de difficultés d'accéder aisément à des fichiers riches et évolutifs. En tant qu'apprenant, il arrive à faire des choix d'apprentissage des cours dans la classe ou des cours à distance sur le Web (Ollivier & Puren, 2011). Loin d'un enseignement traditionnel, il découvre le monde de l'information en ligne.

Ce dont l'apprenant a besoin, pendant ce processus, c'est une orientation adéquate par l'enseignant puisqu'il se retrouve face à l'entassement de données qui risquent de le guider vers une surcharge cognitive ou à une démotivation. L'enseignant doit jouer son rôle de guide pour que l'apprenant s'en sorte, et qu'il puisse rechercher, organiser, évaluer des informations et finalement les utiliser par rapport à son objectif d'apprentissage.

Précisons que le Web 2.0 présente aux apprenants de différentes manières de recherche des informations facilitant les chercher, les trouver, les organiser, les partager en bref les gérer. Les ressources déposées sont tellement variées qu'il a la possibilité de faire de nombreuses pratiques sur le même domaine tels que textuels, visuels, auditifs, etc.

La deuxième forme d'apprentissage de Web 2.0, c'est la construction de l'information en collaboration et en interaction. Les réseaux sociaux, les applications de nouvelles technologies permettent aux apprenants de collaborer entre eux pour le partage des documents ou pour la réalisation d'un projet éducatif. De cette manière, ils favorisent la co-construction de savoirs. Cette forme du Web 2.0 fait des contributions efficaces surtout à l'apprentissage des langues étrangères proposant aux apprenants de faire des connaissances internationales et d'étudier avec des documents plus authentiques.

Celle de troisième est la publication et l'apprentissage, ceux-ci signifient que l'apprenant devient également l'auteur en partageant le savoir qu'il a déjà construit. C'est ainsi qu'il participe à l'élaboration de l'apprentissage d'une autre personne. Les services du Web 2.0, le blogue et le Wikipedia sont des exemples expressifs correspondant à cette forme. Il faut

préciser que ces services motivent l'apprenant dans la recherche et la construction de savoir, car l'apprenant sait que les informations vont être vues par les internautes.

Quant à la quatrième forme, c'est l'apprentissage en mobilité que le Web 2.0 procure effectivement en donnant la liberté de travailler aux apprenants depuis sur n'importe quel ordinateur connecté à Internet. L'apprenant de la nouvelle technologie est toujours actif soit en mode synchrone soit en mode asynchrone. Ce qui signifie qu'il a des choix de sa mode et de son temps de l'étude.

On voit par ce qui précède que la technologie consiste à élaborer des logiciels dans le domaine pédagogique en s'appuyant sur la base du Web social. Cela continue à évoluer l'apprentissage en offrant des applications et des outils tant pour les apprenants que les enseignants. Ils commencent de plus en plus à s'adapter aux apports présentés par le Web social et on observe également une recherche qui suscite l'admiration des jeunes pour les applications disponibles sur le Web.

Cette étude a été réalisée par Redecker (2009), responsable de projet en lien avec l'exploitation du Web 2.0 pour l'apprentissage, auprès de 250 apprenants. Elle permet de visualiser l'importance accordée aux outils variés en contexte d'enseignement de différentes sections telles que primaire, secondaire, supérieur et formation des adultes. D'après l'étude, les réseaux sociaux sont les plus exploités (cités par 40 % des responsables de projet), ensuite les blogues (Weblogs) (37,6 %), les wikis (26,8 %), les plates-formes de discussion et de partage (25,2 %) et enfin les folksonomies et l'indexation (16,4 %).

La recherche concrétise le tableau de la diffusion des applications du Web social en éducation et l'on remarque que les activités les plus souvent consultées valorisent plutôt l'évolution de la collaboration ou l'interaction entre les apprenants, des services mutuels entre les pairs, l'autonomisation dans l'apprentissage ou l'amélioration de l'accès aux apprentissages. Par ailleurs, les types de l'apprentissage nous orientent tout de suite vers les deux théories considérables de l'apprentissage qui abordent la construction de connaissance par un individu et par le biais d'une dynamique sociale: le constructivisme et le socio-constructivisme que nous allons traiter également dans lignes suivantes du point de vue du Web social.

4.1. L'enseignement/apprentissage vers le Constructivisme Sous le Web 2.0

Une première remarque s'impose sur le constructivisme en éducation. Celui-ci est annoncé avec différents noms qui représentent la complexité et l'immensité dans la pédagogie.

Concernant le Web social, nous nous approchons de la présentation de Prawat (1996) qui aborde le constructivisme en éducation sous les trois traits; un constructivisme moderne, postmoderne et celui qui est fondé sur l'interaction sociale. Le premier est considéré comme le constructivisme de Piaget. Il est radical et basé sur le traitement de l'information. Le Constructivisme postmoderne est décrit par la théorie socioculturelle, l'interactionnisme symbolique et le constructivisme social. Pour ce qui est du constructivisme fondé sur l'interaction sociale, il est déterminé par les composants de deux derniers, le constructivisme moderne (qui est principalement axé sur l'apprenant) et celui de postmoderne (qui est fondé sur la culture).

Le constructivisme moderne représentant également le constructivisme piagétien considère les connaissances comme une interaction entre l'apprenant et l'objet à apprendre. Selon cette théorie, l'apprenant est "un constructeur" de ses connaissances et ainsi de son évolution. Il réussit à construire les connaissances en faisant des échanges avec son environnement et en essayant de s'y adapter. Les termes d'adaptation sont présentés par Piaget (1967) comme l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration comprenant la dynamique interactive entre l'apprenant et son environnement et donc des autorégulations qu'il doit réaliser pour apprendre. À la lignée de Piaget,

- "[...] l'autorégulation semble bien constituer à la fois l'un des caractères les plus universels de la vie et le mécanisme le plus général qui soit aux réactions organiques et cognitives.
- "[...] la fécondité particulière des interprétations fondées sur l'autorégulation est qu'il s'agit d'un fonctionnement constitutif de structures et non pas de structures toutes faites au sein desquelles il suffirait de chercher celles qui contiendraient d'avance à l'état préformé telle ou telle catégorie de la connaissance " (Piaget, 1970, p. 72).

La théorie est appuyée par conséquent sur le développement des connaissances et de la structure cognitive. Cela veut dire qu'elle repose sur l'activité intellectuelle de l'apprenant dans la masse de ses connaissances, lesquelles sont adaptées par rapport à l'évolution des capacités cognitives de l'apprenant (Lachapelle, 2009).

Quant au constructivisme radical, il est soumis par Von Glasersfeld, Steffes et Confrey (Prawat, 1996). Selon cette perspective, chacun a sa propre réalité intégrant avec ses expériences ce qui peut être interprété en fonction de l'éducation qu' "un enseignant ne

peut jamais savoir au préalable comment un élève va percevoir et concevoir une expérience, parce que les structures conceptuelles auxquelles l'élève assimilera l'expérience sont certainement différentes de celles de l'enseignant" (Glaserfeld, 1989, p.370).

Le constructivisme radical prévoit donc la reconstruction des connaissances par début, car rien n'est établi par l'apprenant et chaque apprenant possède sa propre vision. En effet, la connaissance se compose par une logique de cohérence et d'auto-organisation que l'apprenant le relève pendant le processus d'apprentissage (Prawat, 1996).

Le constructivisme postmoderne est présenté comme la deuxième forme de regroupement de Prawat (1996). La forme porte sur la dimension sociale. Les constructions de savoir se réalisent ainsi par les interactions sociales entre les membres d'un groupe (Deaudelin & Lefebvre, 2005). Il est remarquable que le Web social prend également le principe du constructivisme postmoderne, car il favorise toujours l'interaction sociale pour la construction des connaissances.

Il résulte de ce qui précède que les éléments qui fondent le constructivisme, sont l'action individuelle et les éléments de l'interaction sociale et qui nous évoquent directement la construction de savoir sur le Web. De manière identique à la théorie constructiviste, sur le Web social, l'apprenant recherche des informations et les intègre avec ses connaissances déjà existantes ou formées par l'interaction sociale. L'individu est toujours actif dans son rôle des productions ou des constructions de savoir, car cette théorie évoque l'utilisation de la technologie et des outils dans les cours de langue étrangère afin que l'apprenant puisse s'améliorer en langue apprise (Özcelik & Ceylan Phiri, 2017).

En effet, soit les réseaux sociaux soit les blogues incitent à une réflexion sur les compétences acquises, sur leur présentation et sur le processus cognitif en vue d'améliorer ses apprentissages futurs. Les actions collaboratives du Web 2.0 reflètent donc l'essentiel de la théorie constructiviste qui nous indique en même temps que de nos jours actuels, la nouvelle technologie oriente l'enseignement/apprentissage vers l'approche constructiviste. Toutefois, il est évident que la théorie constructiviste englobe toujours celle de socio-constructiviste.

4.2. L'enseignement/apprentissage vers le Socio-constructivisme Sous le Web 2.0

Le socio-constructivisme déterminé par Vygotsky aborde la composante sociale dans la construction des connaissances. L'interaction entre l'individu et autrui développe le processus cognitif qui veut dire son évolution. C'est à partir de l'interaction sociale donc que l'apprenant compose des progrès cognitifs contenant ses actions et ses points de vue dans ce milieu. Il en va de même du Web 2.0 qui favorise le passage d'un apprentissage socialisé au lieu d'un apprentissage individuel. La collaboration entre l'apprenant et l'internaute représente l'apprentissage socio-constructiviste.

Par ailleurs, les recherches vérifient que de nouvelles théories de l'apprentissage s'annoncent avec l'émergence du Web 2.0 comme le connectivisme de Siemens et Downes qui abordent l'apprentissage sur les réseaux sociaux. Soit pour l'accès aux documents, soit pour la production de savoir, l'apprenant ne dépend plus d'enseignant. La nouvelle technologie facilite l'apprentissage en présentant de nouveaux moyens qui insistent sur la dimension sociale dans l'apprentissage (Ollivier & Puren, 2011).

4.3. Le Rôle de L'apprenant Dans L'ère du Web Social

La preuve en est que le Web 2.0 contribue à l'innovation de la pédagogie. Il renouvelle le processus, les tâches et les rôles de l'apprenant et de l'enseignant. L'apprenant est déjà un natif de la numérique en rencontrant l'univers informatique dès son plus jeune âge, mais est-ce qu'il est prêt à s'assumer les nouveaux modes d'apprentissage?

D'après Dewey (1916), l'apprenant de la nouvelle génération apprend "en faisant" plutôt qu'en réfléchissant: il choisit de comprendre tout seul le fonctionnement d'un logiciel au lieu de lire le manuel (Long, 2005). Une étude présentée par Ofcom (2006) met en évidence que l'apprenant s'adresse plutôt à son entourage où il s'avance par essai et erreur alors qu'il se sert d'un manuel ou des instructions d'une application. La possibilité de faire plusieurs choses en même temps sur le Web social échappe la nouvelle génération de sorte qu'il lui rende collaboratif via des pairs ou des réseaux sociaux et qu'il vaut la capacité d'achever de nombreuses choses simultanément.

L'apprenant élabore ses connaissances d'après sa façon de compréhension et sa conception de l'information par le biais du Web 2.0. Non seulement, il construit de l'information, mais aussi il hiérarchise et évolue sa pensée critique. Il découvre l'information et l'intègre dans son autonomie. Dans le contexte d'apprentissage médiatisé et

socialisé par le Web 2.0 l'apprenant se trouve face à face à d'autres apprenants, de différents matériels ou sources d'apprentissage et des outils, il apprend à les gérer en interaction sociale.

Concernant Wikipedia, il partage son contenu sur le blogue, il le crée ou ajoute des commentaires sur les réseaux sociaux, il participe aux contenus, il en publie sur Youtube ou sur Flickr et finalement il les applique. Pour toutes ces raisons, en sortant de son rôle traditionnel il devient un créateur de savoir dans l'apprentissage.

4.4. Le Rôle de L'enseignant Dans L'ère du Web Social

Après avoir souligné le rôle de l'apprenant dans une classe de langue avec le Web 2.0, venons-en à présent à la question du rôle de l'enseignant qui fait l'objet primordial surtout s'il s'agit d'un enseignement de langue étrangère sur le terrain numérique, car, il est face à face à des larges possibilités offertes par le Web 2.0.

Il est évident que le manuel n'est plus le seul moyen d'obtenir des informations et de construire le savoir pour un apprenant et il se trouve pourtant en présence de nombreux composants inconnus devant un écran dévoilant une vaste atmosphère informationnelle et linguistique. Ainsi, pour qu'un apprenant ne se sente pas seul devant cet écran de son programme de formation, l'enseignant se charge des rôles variés.

Ce qui concerne le rôle essentiel de l'enseignant, c'est d'aider l'apprenant à trouver son chemin devant toutes ces possibilités technologiques. Vu qu'il s'éloigne de ses habitudes établies ou imposées par le système éducatif, la nécessité d'un guide pour débiter l'apprentissage se représente tout naturellement. C'est donc l'enseignant qui lui permet de trouver, évaluer, tirer et gérer ses connaissances linguistiques dans les outils du Web 2.0 comme un guide.

L'autre rôle de l'enseignant qui crée plutôt la motivation ou la socialisation de l'apprenant dans son autonomie, c'est de l'encourager à construire son apprentissage à partir des interactions avec des internautes pour rejoindre à des données pertinentes repérées. Cela s'explique que l'enseignant anime le parcours en les dirigeant vers l'apprentissage interactif. Ce qui lui fait donc l'animateur du cours.

Étant donné que le Web 2.0 présente tellement d'applications qui lui poussent déjà dans un apprentissage interactif, l'enseignant lui fait connaître ces applications et l'oriente vers les interlocuteurs appropriés à son apprentissage. Il lui organise des rencontres et lui fait

arranger son apprentissage dans une manière interactive au plutôt possible en tant que superviseur de la classe (Longuet, 2012). Il ne fait pas de doute qu'il lui permet de créer sa propre bibliothèque d'apprentissage en mettant à sa disposition des ressources adéquates (Ollivier & Puren, 2011).

Certes, tous ces rôles essentiels de l'enseignant proposent aux apprenants de mieux gérer les outils Web 2.0, de comprendre les tâches, de les réaliser sur Internet, de s'améliorer dans une langue étrangère, en résumé de s'évaluer de plus en plus. L'enseignant l'aide donc à ne pas se perdre dans tous ces outils compliqués et divers pour l'apprentissage de langue du FLE selon le cas d'étude omniprésente.

Rappelons que pour un enseignant de langue étrangère, ces rôles comportent une importance précise, car, l'enseignement d'une langue étrangère ne se développe pas comme un enseignement d'une discipline scientifique. Toutes les théories de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se réunissent sur un point qu'il faut présenter des tâches bien cadrées à l'apprenant pour qu'il maîtrise ses connaissances grammaticales, orthographiques, syntaxiques etc.

Sous le titre suivant, nous nous attacherons donc à présenter les tâches à effectuer sur des sites participatifs du Web 2.0. Nous allons y aborder également quelques exemples des réseaux sociaux qui sont destinés à l'enseignement/apprentissage du FLE et ensuite nous allons traiter les compétences langagières qui pourraient être développées grâce au Web 2.0.

4.5. Les Tâches Proposées sur les Sites Web 2.0.

Citer les rôles de l'apprenant et de l'enseignant pour l'enseignement/apprentissage de langue étrangère avec les possibilités du Web 2.0 nous orientent également vers les tâches proposées de celui-ci. Le titre présent vise tout d'abord à faire la définition de "tâches" et ensuite à donner des exemples des sites du Web 2.0 pour les tâches de la vie réelle.

Les définitions de "tâches" présentées par les chercheurs nous font réfléchir encore une fois à ce que veut dire une tâche. Dans la lignée de Nunan "la tâche pédagogique est un travail de classe qui implique les élèves dans des activités de compréhension, de manipulation et de production et d'interaction en langue cible alors que leur attention se concentre sur le sens plutôt que sur la forme. La tâche devrait aussi avoir un caractère de

complétude de sorte qu'elle puisse se suffire à elle-même en tant qu'acte de communication à part entière” (2004, p.4).

Consacré plutôt aux tâches communicatives, la définition de Nunan caractérise tout de suite deux types de tâches communicatives: tâches communicatives (axées sur le sens) et tâches non communicatives (axées sur la forme) (Ollivier & Puren, 2011). Observons que les deux se dépendent déjà les uns des autres. La pluralité des activités langagières centrées sur le sens crée donc la tâche communicative pour la classe de langue.

Par ailleurs, un autre chercheur, Ellis (2003) définit la tâche comme suit, par six critères de base:

- Une tâche est un plan de travail,
- Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens,
- Une tâche implique des processus d'utilisation du langage similaire à ceux du monde réel,
- Une tâche peut impliquer l'une ou l'autre des quatre compétences langagières,
- Une tâche demande la mise en œuvre de processus cognitifs,
- Une tâche a un résultat communicatif clairement défini (cité par Ollivier & Puren, 2011, p.52).

Comme on le constate dans la définition précédente, la tâche comprend plusieurs composants pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère tels que le plan, les priorités, les nécessités et aussi les résultats visés du travail. pour Rapprocher tous ces composants de la tâche nous évoquent que le Web 2.0 présente un avantage évident afin de réaliser les tâches de l'enseignement/apprentissage de langue cible surtout du FLE ayant de la limite des matériels de manuel. Ils facilitent la découverte, la compréhension et l'acquisition de la grammaire, du vocabulaire ou qui donnent l'occasion de pratiquer la compréhension orale. En effet, préciser les tâches et trouver les activités nécessaires à celles-ci pour une classe de FLE est déjà un grand succès pour l'amélioration de la langue notamment dans les universités d'État qui cherchent toujours à rejoindre les documents authentiques.

Concernant la didactique des langues, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2000, cités désormais CECRL) assure considérablement la diffusion d'une approche par des tâches dans l'enseignement/apprentissage des langues

étrangères. Comme il a été souligné dans le CECRL: “les tâches ou activités sont l’un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, éducatif et professionnel. L’exécution d’une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d’actions finalisées dans certain domaine avec un but défini et un produit particulier [...]. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d’activités langagières”(CECRL, 2000, p.121).

En effet, la tâche ayant une dimension langagière, attend par l'individu à susciter ses compétences. Le CECRL réfère aussi la réalisation d'une tâche dans un contexte social qui évoque tout de suite le Web 2.0 en soulignant les activités langagières à partir de la vie quotidienne. Autrement dit, les interactions sociales sont toujours recherchées dans l'enseignement/apprentissage de langue qui fait appel aux outils du Web 2.0. Il est déjà mentionné que la toile offre par sa nature tellement de possibilités de coaction et d'interaction avec des locuteurs natifs que l'apprenant a au moyen de faire l'apprentissage collaboratif.

Toutefois, tous les sites proposés par le Web 2.0 ne sont pas adéquats aux besoins des apprenants soit comme le contexte, soit comme la pratique pour expérimenter dans une classe ou tout seul. Là, les expériences, la formation ou la sensibilisation de l'enseignant permettent donc d'accomplir une tâche précise en classe de langue.

Quant aux sites Web 2.0, il est remarquable qu’il y en a plusieurs qui animent l’enseignement/apprentissage du FLE: <http://fr.answers.yahoo.com> pour faire des rencontres avec un locuteur natif et faire des échanges culturels, des forums comme Routard:[http://www. Routard. com/ comm_forum_de_voyage.asp](http://www.Routard.com/comm_forum_de_voyage.asp) pour des découvertes de zone géographique et en même temps fonder un fils de discussion, <http://www.supertoinette.com> pour apprendre comment cuisiner en français, <http://.20minutes.fr> pour réagir à l’actualité en ligne en français, [http://www. viedemerde.fr](http://www.viedemerde.fr) pour suivre la vie quotidienne en français avec des vidéos postées (le dernier site ne peut pas être considéré comme site didactique mais on peut le conseiller à l'apprenant pour s'amuser et apprendre en autonomie).

Pour faire un apprentissage plutôt grammatical de l’imparfait et du passé composé contenant de petites histoires l’adresse électronique <http://www.quandjetaispetit.fr> et <http://jepoeme.com> pousse l’apprenant écrire et publier son poème en français, Babelweb, un projet européen contient également une page d’accueil française. Il faut souligner que

Babelweb devient un site Web 2.0 à part entière avec la force des locuteurs natifs et ce site commence à présenter plusieurs rubriques spécialisées comme: *Récit de voyages*, *Un film à ne pas rater*, *Le plus bel endroit du monde*, *La nouvelle odyssée*, *Ma meilleure recette*, *Poésie en liberté*, *Une personne particulière*, *Dessine-moi ta vie*, *Un monde absurde et Nouvelle déco*.

Tous ces sites guident l'apprenant de français de suivre plus les tâches déterminées et les pratiquer soit dans une classe soit chez lui. Comme le Web 2.0 ne se limite pas à ses possibilités, il existe également des réseaux sociaux, dont nous parlerons dans les lignes suivantes sous un titre à part, qui sont basés sur un apprentissage collaboratif des langues étrangères en prenant de l'aide des internautes maîtrisant mieux la langue cible.

4.6. Quelques Réseaux Sociaux Destinés à L'enseignement/apprentissage du FLE et à L'apprentissage en Pairs

Depuis la découverte et le développement du “Web Social”, les différentes applications engendrent des réseaux sociaux offrant l'apprentissage des langues cibles donc du français. Il est évident que la participation dynamique des internautes permet la création de contenus des sites dédiés à l'apprentissage des langues étrangères. Le partage interactif de ceux-ci assure son développement de plus en plus. L'objectif de ces sites est de faire se rencontrer les internautes et de les synchroniser entre eux, -ceux qui apprennent le français et ceux qui le maîtrisent bien- ainsi que de les aider à s'améliorer en langue apprise. Dans les paragraphes suivants, après avoir traité le fonctionnement général et les caractéristiques de ceux-ci, nous allons présenter quelques exemples destinés à l'apprentissage du FLE.

Le fonctionnement général des sites s'appuie sur un principe semblable. Il faut s'inscrire avec un identifiant et un mot de passe en précisant une adresse électronique pour la confirmation du lien envoyé par courriel. Le pas suivant demande d'affirmer les langues maternelles et le niveau de langue désirée à apprendre, souvent formulé d'après le CECRL. Une fois qu'on termine l'inscription, l'internaute se permet d'être la partie de la communauté et de commencer à échanger avec celle-ci à partir d'un service gratuit ou payant. Plus il s'applique, plus il découvre les possibilités présentées par le site. En faisant des recherches, il trouvera des correspondants français disponibles à tchatter, à s'écrire en ligne et les ajoutera dans sa liste de contacts. Ce n'est pas que cela vaut la communication par le tchat ou par l'écrit entre les internautes et également la construction d'une banque de données avec les partages des vidéos, des fichiers audio ou des textes d'après le site. Ces

sites rendent possible donc l'apprentissage du français en tandem et l'accès aux ressources d'apprentissage.

D'une part, l'intégration d'un réseau social est possible avec un minimum d'informations telles que nom, prénom, ville, courriel et d'autre part, certains sites du Web 2.0 proposent à chaque internaute de personnaliser son compte en présentant des rubriques comme Facebook. C'est-à-dire que l'utilisateur forme ses activités et les échanges avec ses contacts. Cela devient en même temps une plate-forme de l'apprentissage des langues individualisées par lui-même. Les autres exemples connus des réseaux sociaux proposés par le Web 2.0 sont Palabea, Babbel, Livemocha, *Busuu* et *Speakmania* dont les caractéristiques importantes seront abordées dans les lignes suivantes.

4.6.1. Palabea

Palabea, se fait connaître comme un site international d'apprentissage collectif, contenant plus de 150 langues à apprendre. Le site présente de nouvelles langues avec leurs propres cultures et pousse les internautes partager leurs connaissances dans la communauté *Palabea*.



Figure 9. Page d'accueil du site de Palabea /URL: <http://www.palabea.com>

Il demande de construire une identité déclarative avec une photo, une icône visualisant le sexe de la personne et il faut composer également un pseudo, une émoticône décrivant l'état psychologique de la personne (souriante, neutre ou mécontente), un drapeau précisant la langue d'origine. Celui-ci exige en même temps que la personne indique la ou les langues qu'elle maîtrise et la langue qu'elle veut apprendre. D'ailleurs, la personne peut élaborer plus son identité numérique avec sa date de naissance, les écoles où elle a appris

les langues, les pays visités ou ce qu'elle aimerait visiter et ses centres d'intérêts comme films, musiques, livres afin de convaincre les membres du site déjà inscrits sur la plate-forme.

Evidemment, le Web 2.0 permet aux utilisateurs de former un compte avec quelques clics simples facilitant le travail collectif. Les réseaux sociaux qui caractérisent le Web 2.0, et surtout ceux qui nous offrent l'enseignement/apprentissage des langues, nous permettent d'acquérir une langue étrangère sans difficulté tel est le cas du site *Palabea*. Construire des connaissances en travail collectif favorise en effet l'échange de la culture à laquelle on appartient et développe la maîtrise des capacités telles que créer des contenus sous forme des vidéos, audio, images ou textes, les partager, les échanger, les transmettre etc. Sur le site *Palabea*, l'internaute peut évaluer ses compétences dès qu'il s'inscrit. Il participe également au développement des capacités citées d'un autre en déposant des ressources sur la plate-forme. Ceux-ci donnent aussi des résultats concrets au niveau du score linguistique.

La possibilité d'avoir un espace virtuel pour garder ou stocker les données en ligne procure de créer une mémoire virtuelle des données personnelles. De cette manière, l'internaute présente ses données et permet aux autres d'y accéder comme dans *Palabea*. Les utilisateurs créent leurs documents et les déposent sur le site. D'autant plus qu'ils se permettent de construire un lexique/dictionnaire bilingue en ligne qui s'achève à la suite d'une simple identification dans le site (Pélissier & Qotb, 2012). La plate-forme *Palabea* active toujours les membres du site et les fait rester en contact soit par courriel, soit par oral ou même par tchat. Le membre du site peut conseiller même à un autre membre de s'inscrire sur sa plate-forme. Ils commencent donc à devenir amis sur une plate-forme d'apprentissage collectif.

4.6.2. Babbel

L'autre exemple du site d'apprentissage des langues est *Babbel*. Ce site a été créé en 2007 par une équipe contenant 750 personnes de plus de 50 nationalités, qui travaillent à New York et à Berlin. Il se compose de 14 langues. Sa fonction de l'inscription s'effectue comme celle du précédent, avec de simples clics de création d'une plate-forme personnelle.



Figure 10. Page d'accueil d'un cours français de Babbel /URL:<http://www.babbel.com>

Les membres communiquent en direct par écrit ou par oral dans un espace de discussion avec les personnes en ligne. Il y existe des tchats privés ou publics pour chacune des langues telles qu'en arabe, en français, en suédois, en anglais, en portugais, en allemand, en espagnol, en italien. Quand on observe ce site, on constate qu'il contient des ressources de FLE qui dirigent ses membres vers la production soit avec des exercices grammaticaux soit avec ceux des lexicaux. Il faut attirer l'attention sur le fait que le site donne l'occasion d'offrir un travail de répétition de mots ou d'expressions à l'oral. Il propose également de nombreux forums comme celui de la présentation, celui de voyages ou celui d'entraide classés par langue. De ce fait, les membres peuvent y faire les demandes d'aide linguistique ou annoncer la langue qu'ils souhaitent apprendre.

4.6.3. Livemocha

Quant à *Livemocha*, ce site, créé lui aussi en 2007, se forme d'une communauté considérable de 14 millions membres de 195 pays, en 2019.



Figure 11. Page d'accueil du site de Livemocha/ URL:<http://www.livemocha.com>

Le site consiste à apprendre une langue avec plus d'options telles qu'un classement, des niveaux de langue (de débutant à la langue maternelle). On indique le but de s'inscrire si c'est pour "apprendre une langue", aider les membres à apprendre la langue ou sa langue"

“communiquer avec les gens” et la raison de l'apprentissage de la langue. Ce site rend possible de communiquer par un service de messagerie ou par tchat avec une version audio ou vidéo. À noter qu'il soumet des cours des langues dans l'onglet “apprenez et pratiquez”. Il permet même d'accéder à la correction des textes audio. La correction d'un exercice se fait dans la langue maternelle précisée sur la plate-forme personnelle de l'utilisateur par la communauté. On corrige les aspects linguistiques sous forme d'un commentaire écrit ou vocal. Il offre plusieurs activités interactives. On peut aussi consulter les experts en payant. Il existe une rubrique "mocha points" précisant le niveau d'activité de l'utilisateur. Le site propose d'obtenir plus de points avec des contributions de la traduction du site ou des insertions des ressources. Notons qu'il contient l'onglet de "Découvrez la culture" qui conduit les internautes à découvrir les vies privées des membres avec des photos et des textes.

4.6.4. Busuu

Busuu est un autre exemple du site de l'apprentissage du FLE. Il présente des cours à choisir à trois niveaux de langue “débutant, intermédiaire et avancé”. Il est composé de 12 langues, en 2008. Sa fonctionnalité complémentaire ressemble au site de *Babbel*.



Figure 12. Page d'accueil du site de Busuu/ URL: <http://www.busuu.com>

Précisons que le site offre des chats sur un thème spécifique en créant des groupes. Ceci rend possible donc l'accès à un forum dans lequel on peut discuter sur le thème choisi. La correction se réalise encore par un travail réciproque d'autres utilisateurs du site.

4.6.5. Speakmania

Finalement, le site *Speakmania* est formé de plusieurs langues avec une page d'accueil simple. On crée un profil avec un clic de l'onglet “Annonce” et on choisit trois langues de

L1 à L3 avec leurs niveaux de compétences, de 1 à 5 étoiles en précisant une langue maternelle. Deux options d'amis ou de personnes à connecter y sont soumises pour consulter. La rubrique de "Mon vocabulaire" se construit par des révisions de lexique. Ce qui le diffère aux autres sites cités c'est qu'il permet de faire des rencontres réelles. Les membres peuvent se rencontrer lors d'une manifestation locale.

Ce qui est remarquable dans tous les exemples précédents c'est que les sites dédiés à l'apprentissage des langues dépendent de la participation, du niveau de langue, de la méthodologie d'enseignement indiquée, des compétences communicatives et en effet de la motivation des internautes. Même s'il s'agit de temps en temps d'une approche traditionnelle, tel est le cas de *Palabea* avec des exercices de texte au format de pdf et son corrigé ou des fichiers de traduction ou au contraire, des exercices auto-correctifs, comme dans celui de *Livemocha*, dirigeant l'apprenant vers l'autonomie, ils s'activent toujours dans une manière interactive. Le site favorise le développement de langue chez l'apprenant avec des ressources déposées soit pour la compréhension orale ou écrite, soit pour la production écrite. Néanmoins, il est remarquable que les sites ne sont pas bien développés au niveau de la production écrite. Par rapport aux sites explorés, le site *Babbel* permet la répétition des mots et des expressions (Pélissier & Qotb, 2012).

Bien que les membres rencontrent les manques des rubriques ou des tâches pour l'apprentissage d'une langue étrangère et notamment du FLE, la motivation fournie par ces sites les évalue de plus en plus. Ils créent sûrement la curiosité dont on a besoin pour apprendre une langue cible.

4.7. Le Développement des Compétences Langagières et Interculturelles Avec le Web 2.0

Depuis l'intégration du Web 2.0 à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme le français, la diversité de pratiques, de ressources et d'outils commence à se développer. Ces évolutions encouragent ainsi la communication, la participation, la collaboration, les échanges, le partage des connaissances qui s'appuient donc sur l'intelligence collective de l'apprenant. Pendant que le Web 2.0 multiplie les possibilités des pratiques pour une classe de FLE, un enseignant ou un apprenant, il contribue également aux développements des rapports, des rôles et des compétences. Le développement actuel permet la multiplication des ressources et des outils accessibles et crée un contact plus dynamique entre enseignants-apprenants et apprenants- apprenants

comme sur des portails, des bases de données, des bibliothèques électroniques, centres de ressources pour différentes matières, plates-formes d'enseignement, *weblogs* de l'enseignant, des apprenants et de la classe.

En effet, toutes ces évolutions deviennent de plus en plus dominantes dans une classe de FLE. Elles renforcent les progrès de quatre compétences langagières: les compréhensions orale et écrite, les expressions orale et écrite que nous allons aborder, sous le titre suivant, leurs développements déterminants au moyen du Web 2.0.

4.7.1. La Compréhension et L'expression Orales

Le Web social offre sans doute des fortunes s'appuyant sur les activités langagières des apprenants. Là, nous nous proposons donc de traiter les caractéristiques des outils collaboratifs du Web 2.0 qui contribuent à l'acquisition des compétences de compréhension et d'expression orales par un apprenant du FLE.

Grâce au Web 2.0, l'apprenant ne fait plus d'activités orales passives, car les podcasts donnent la possibilité de l'accès aux fichiers de son et au téléchargement de ces fichiers ou même à l'échange entre apprenants de ceux-ci dans une manière libre. L'apprenant est ainsi à l'aise de faire de la répétition de l'écoute ou la prise de notes à un moment désiré. L'autre outil du Web 2.0 développé à partir des podcasts, *Audioboo* laisse l'apprenant enregistrer des messages oraux, des photos, des localisations par le biais de l'A.P.I. en cinq minutes au maximum.

Google Maps peuvent également être un exemple de ces enregistrements oraux. Certes, les enregistrements peuvent être copiés sur un disque dur psychique ou virtuel sous formats mp3, wav, flac, ogg, aiff ou acc. Pourtant, *Audioboo* offre une piste plus large en favorisant l'ajout de *tags*, ou mots-clés, pour autoriser une classification correspondante et un meilleur accès aux ressources. La publication des messages oraux se réalise depuis une page de profil de l'apprenant comme des réseaux sociaux. Il permet également d'avoir le code html des enregistrements pour s'en servir sur d'autres supports ou encore partager sur Facebook ou Twitter même on peut les enregistrer comme des podcasts dans iTunes. *Audioboo* devient donc un outil social qui soutient les tâches pédagogiques ludiques et interactives (Jehlen, 2011).

S'exprimer depuis une vidéo est sur les pistes actuelles à la faveur du Web social. *Vox Lite* est un programme offrant de l'enregistrement des messages vidéos sans un compte. Il

laisse les enregistrer dans vingt minutes au maximum. On peut aussi les enregistrer avec leurs textes en bas. L'apprenant est autorisé également à ouvrir un compte sur lequel il peut stocker et classer ses courriers électroniques. Cela permet ainsi un partage asynchrone entre les apprenants et l'apprenant-enseignant. L'avantage des messages oraux en format de vidéo garde le dynamisme de la communication (Jehlen, 2011).

La diversité de blogues présente de nombreuses tâches de compréhension orale telles que la découverte des phonèmes, les dictées autocorrectives, les podcasts à pratiquer, des réseaux sociaux audio et vidéos et des programmes radios et télévisés, des scénarios pédagogiques par la voie de divers matériels authentiques audio et vidéos dans des situations contextuelles de communication et d'interaction authentiques. Ils poussent l'apprenant à communiquer avec un natif, reconnaître les sons, comprendre donc les enregistrements audiovisuels accessibles sur Internet. L'apprenant se dirige en même temps vers la production orale tout en se servant des blogues, des plates-formes, des réseaux sociaux ou des vidéos. Il communique, raconte, décrit ou explique des expériences dans le contexte pédagogique ou du projet collaboratif (Tome, 2009).

En guise de conclusion, tous ces outils et les autres qu'il n'est pas possible de tout aborder là, ils représentent encore une fois la grande potentialité du Web 2.0 et sa puissance sur les progrès en acquisition des compétences orales. Soit un apprenant ou soit un enseignant, ce qui revient à dire que plus on est motivé ou intéressé à apprendre ou à enseigner la langue française avec tous ceux qui sont devant nous, plus on a des moyens en ligne et on aura également le moyen de les développer. Les outils offerts par le Web 2.0 nous encouragent à nous exprimer plus en français, à nous corriger, à mieux comprendre la langue, brièvement, à améliorer tant nos compétences orales qu'écrites qui méritent d'être mentionnées sous un titre à part.

4.7.2. La Compréhension et L'expression Écrites

Le Web 2.0 offre des outils collaboratifs pour améliorer non seulement la compréhension et l'expression orales, mais aussi la compréhension et l'expression écrites. Ce sous-chapitre de notre thèse a pour but d'en présenter quelques-uns qui pourraient être utilisés en vue de mieux acquérir ces compétences par un apprenant de FLE.

Quand il s'agit de l'amélioration des compétences de compréhension et d'expression écrites, le Web 2.0 attire l'attention tout de suite aux blogues. Ils deviennent déjà des

journaux numériques impliquant des articles ou des posts classés par date ou thème. La potentialité du Web 2.0 se présente encore avec la possibilité de la combinaison de l'écrit à l'image, à la vidéo ou au son dans un blogue. Notons que les posts ou les articles se propagent en interne-la publication du contenu- et en externe-les commentaires des blogueurs-. POSTERIOUS est un exemple d'interface offrant de la création d'un blogue sans inscription. Il procure le contrôle de l'e-mail, de la publication, de la rédaction de brouillons et l'échange des articles. Pour chaque pas, il existe une adresse comme pour celle de l'échange des articles; post@posterous.com ou celle de l'édition; nomdublog@posterous.com; celle d'un article privé; private@posterous.com finalement celle de la garde d'un brouillon; draft@posterous.com permettant de réaliser d'une écriture sur Internet (Jehlen, 2011).

Les blogues rendent possible également le développement des compétences langagières soit lexicales, sémantiques, grammaticales, soit phonologiques, orthographiques à partir des échanges linguistiques. Les outils du Web 2.0 forcent la génération d'Internet à acquérir les savoir-faire primordiaux afin de mener la diversité des informations avec plusieurs supports différents. En effet, la génération née entre 1980 et 1999 est appelée les "natif numériques" (Prensky, 2001) qui ont la capacité de pratiquer de la multitâche en ligne; discuter en ligne avec plusieurs internautes en même temps, d'aborder en parallèle les images sur l'écran, rédiger un devoir, lancer une conversation en simultané au téléphone (Arnaud, 2012).

L'intégration des outils du Web 2.0 dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues notamment du FLE assure le développement de la créativité et de l'innovation de l'apprenant. Les flux des activités communicatives langagières raniment la réception, la production et l'interaction. L'apprenant d'une part achève nombreuses tâches de compréhension orale telles que déterminer des phonèmes, consulter de podcast, de réseaux sociaux audio et vidéo et de programmes radio et télévisés, de documents pédagogiques authentiques audio et vidéo en découvrant les interventions d'un locuteur natif d'autre part il réussit celles de la compréhension écrite avec des échanges des commentaires, des textes, des devoirs, des articles construits par lui. Pour toutes ces raisons, l'apprenant se permet de développer des compétences langagières dans des contextes réels et collaboratifs par le biais de la possibilité du Web 2.0.

4.7.3. La Compétence Interculturelle

D'après les dernières recherches sur l'acquisition d'une langue cible, la composante culturelle se présente comme l'une des parties intégrantes des compétences langagières. Le CECRL considère ainsi les compétences socioculturelles comme un ensemble de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre se formant de l'adaptation des comportements et des cultures essentielles de l'étranger (Tome, 2009). Il ne faut donc pas passer sans en aborder s'il s'agit du développement des compétences langagières via le Web 2.0.

Il est possible de dire que la potentialité du Web 2.0 donne la liberté aux apprenants de s'évaluer hors de la classe. Il devient possible d'actualiser des savoirs en achevant les contenus sans être dans les lieux d'apprentissage formel. L'apprenant trouve l'occasion d'arriver à la situation la plus véritable, plus authentique et de rencontrer les locuteurs natifs. Cela offre l'apprentissage du français dans son système culturel et l'acquisition de variations socialement différentes. Il commence à comprendre plus clairement les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication inter-culturelle. Cela veut dire que l'apprenant élabore des savoirs dans les différents contextes inter-culturels suscités par les tâches, les scénarios et le projet pédagogique qui développent par conséquent sa conscience linguistique, communicative et phonétique (Tome, 2009).

Vu que l'évolution cognitive de l'apprenant se complète par l'interaction sociale, il faut donc profiter au maximum des outils Web 2.0 pour qu'un apprenant puisse s'exprimer et communiquer aisément avec une société francophone.

CHAPITRE 5

MÉTHODOLOGIE

Après avoir abordé les bases théoriques et avoir traité l'origine de la technologie Web 2.0, nous allons présenter dans ce chapitre le déroulement du processus concernant la partie empirique. Cette partie de notre thèse est donc consacrée à détailler notre expérimentation, les résultats de cette expérimentation ainsi que leurs analyses.

Tout d'abord, nous allons commencer par la présentation du modèle, de l'univers et de l'échantillon de l'étude et nous allons faire le point sur les étapes de l'élaboration de l'outil de la collecte des données ainsi que sa mise en place. Puis, nous allons parler de l'analyse et de la comparaison des résultats entre deux groupes expérimentés appartenant aux différents départements.

Pour terminer, nous allons présenter un bilan prescriptif et émettre de nouvelles perspectives en tenant compte des besoins des apprenants, et des objectifs de la formation et des recherches théoriques et méthodologiques réalisées.

5.1. Le Modèle de L'étude

Dans cette étude visant à découvrir le point de vue des étudiants en FLE sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le modèle de balayage étant l'une des méthodes de recherche descriptive a été utilisé. Selon Çepni (2009), l'objectif des études descriptives est d'éclairer la problématique de l'étude, d'évaluer les résultats conformément aux normes et de révéler les relations possibles entre les événements. Au cours des études de présélection sur le terrain, qui sont des méthodes de recherche descriptive, on essaie de trouver des réponses aux questions sur l'état actuel du sujet ou de la problématique à étudier et son parcours. Le moyen le plus court et le plus pratique d'obtenir des réponses est d'utiliser des enquêtes ou des échelles

dans les études d'indexation sur le terrain. Grâce à l'administration d'enquête ou d'échelle, il est possible de définir et d'expliquer la situation étudiée en profondeur.

5.2. L'univers et L'échantillon de L'étude

L'univers de notre thèse se compose des apprenants qui étudient dans le Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique et le Département de Traduction et d'Interprétation de Français de la Faculté des Lettres et des Sciences en Turquie.

Quant à l'échantillon, celui-ci se forme des étudiants faisant leurs études supérieures, au cours de l'année académique 2019-2020, dans le Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi, situé à Ankara, et aussi le Département de Traduction et d'Interprétation de Français de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Université de Kırıkkale, situé à Kırıkkale. 253 apprenants dont 172 sont des femmes et 81 sont des hommes ont répondu à l'échelle de l'étude.

5.3. L'outil de la Collecte des Données

Le but de départ de l'étude est d'examiner l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du français en soumettant une échelle en ligne à l'ensemble des futurs enseignants et des traducteurs de l'Université Gazi et de l'Université de Kırıkkale. L'échelle est conçue à partir d'une approche qualitative des modèles d'indexation singulière et relationnelle. Le modèle d'indexation singulière est destiné à révéler les variables individuellement, en type ou en quantité et il se sert de la détection de condition instantanée. Celui-ci est employé pour des études visant à dévoiler l'existence et/ou le degré de variation entre deux ou plus variables (Karasar, 2005). L'étude permettra de déterminer ainsi la variance de l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE par la voie du modèle d'indexation singulière et les différences selon l'âge, le sexe, le niveau de classe et le département au moyen du modèle d'indexation relationnelle.

L'échelle développée par la chercheuse comprend 28 items avec une échelle de cinq réponses de type Likert (1= Tout à fait d'accord, 2= D'accord, 3=Neutre, 4= Pas d'accord, 5=Pas du tout d'accord). Nous avons donc utilisé un support d'échelle sémantique. Les dimensions et les items de l'échelle permettent de mesurer les attitudes des apprenants

envers l'apprentissage du FLE via la technologie Web 2.0, leur motivation et leur découragement.

Ayant cinq possibilités de choix (Tout à fait d'accord, D'accord, Neutre, Pas d'accord, Pas du tout d'accord), nous avons essayé d'alterner des items positifs (par exemple: items 9,10) et négatifs (par exemple: items 27, 28), pour favoriser une sincérité dans les réponses des apprenants. L'échelle qui a été soumise aux apprenants, figure dans l'annexe.

Somme toute, nous avons pu achever la partie pratique, avec 32 items par 253 apprenants des deux universités d'Etat. Par ailleurs, nous avons réalisé une recherche pilote avant d'administrer l'échelle ayant 32 items aux 253 apprenants afin d'assurer la validité et la fiabilité de l'échelle. Nous nous permettons d'affirmer que l'échantillon de la recherche pilote des participants se compose d'un petit groupe mais d'un groupe représentatif de la population.

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'échantillon de l'étude est constitué des apprenants de l'Université Gazi et de l'Université de Kırıkkale. L'échantillon de la recherche pilote est formé de 104 apprenants des classes préparatoires des universités choisies par la méthode d'échantillonnage appropriée.

Notre échelle se compose de deux parties: la première partie contient un formulaire de renseignements personnels des participants et la deuxième comprend une échelle de mesure sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE. Nous devons souligner que les items de l'échelle ont été élaborés par nous-même. Les données de notre thèse ont été obtenues par le biais de l'échelle que nous nous sommes permis de présenter sous les titres suivants.

5.4. L'élaboration de L'outil de la Collecte des Données

Nous allons aborder maintenant les études de validité et de fiabilité de l'échelle qui comprend le travail préliminaire de la recherche de la partie empirique. Remarquons tout de suite que l'étude de validité a été construite en deux contextes alors que l'étude de fiabilité en un. Lors de l'élaboration de l'échelle de recherche, les études de validité et de fiabilité ont été réalisées par l'administration pilote.

5.4.1. Les Études de Validité de L'administration Pilote

La recherche de validité et de fiabilité de l'échelle sous la forme de la recherche pilote a été pratiquée avec la classe préparatoire, 104 apprenants, dans les deux universités mentionnées. Cette étude préalable a été présentée en ligne avec la forme de Google-form - qui est également un outil de Web 2.0, les apprenants ont dû répondre aux questions avec leur autonomie technologique. Ils ont reçu les questions en ligne sur leur PC ou leur portable, en turc. Comme il a été exercé en ligne, nous avons préféré l'administrer en turc afin d'assurer la compréhension du contenu des items. Cela nous a permis de collecter en même temps des données reflétant la vérité.

Le parcours de la partie pratique a débuté par la composition des items. Nous avons formé 61 items dont 4 appartiennent à la partie socio-démographique. Les réponses de 104 apprenants ont donc constitué la recherche de validité et de fiabilité.

Après avoir accompli l'étude de validité et de fiabilité, nous avons eu une échelle prenant une nouvelle forme. Nous avons eu 32 items au total avec toujours la partie socio-démographique. La recherche a été effectuée ainsi par le biais de 28 items avec une partie socio-démographique contenant 4 items sur l'âge, le sexe, le département et le niveau de classe. Nous avons révélé que certains items n'ont pas été bien compris et les apprenants ont eu du mal à les prendre en compte à la suite des résultats de la recherche de validité et de fiabilité. Il est évident que les items sont devenus plus simples et plus clairs à pratiquer. Nous sommes persuadés encore une fois à la fin de la pratique avec plus d'apprenants.

Toutefois, au début de la recherche, il nous semblait que deux départements différents pouvaient susciter quelques contrariétés pendant la pratique de l'échelle, mais ce qui nous a convaincus, est la base de l'apprentissage. Les apprenants de deux départements font finalement des efforts pour un seul objectif, c'est d'apprendre le français.

Par ailleurs, il est également essentiel de souligner que notre recherche est limitée quantitativement, car elle ne concerne que deux établissements universitaires avec un nombre limité de personnes interrogées.

5.4.1.1. La Validité de Contenu

L'étude de validité a été élaborée en deux contextes; la validité de contenu et la validité de construit.

La validité de contenu permet de déterminer la force de la pratique des items d'échelle de mesure pour les participants ciblés (Büyüköztürk, 2005). Dans le but de vérifier la validité de contenu des items, nous avons consulté les trois experts afin d'assurer la validité du champ d'application. À partir de l'avis des trois experts pour les 79 items portés sur la base de la littérature examinée, nous avons cherché à réduire le nombre important d'énoncés de notre échelle de 79 à 57 items. Il est à noter que d'après les avis des experts, les items contenaient des expressions proches et détaillées et qu'il fallait en réduire à 57. Certes, grâce à leurs avis, les items sont devenus plus simples et plus compréhensibles. À la suite de l'étude de validité et de fiabilité, nous avons eu 32 items au total.

5.4.1.2. La Validité de Construit

Le but de vérifier la validité de construit d'une échelle est d'examiner les items basés sur les définitions fonctionnelles de cette caractéristique particulière qu'elle vise à mesurer. La mesure dans laquelle ces items sont évalués avec précision est liée à la validité de construit (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). L'une des méthodes les plus couramment utilisées pour la validité de construit est la méthode de l'analyse factorielle exploratoire. En pratiquant la méthode de l'analyse factorielle, nous avons diminué le nombre important d'items à cinq sous-dimensions ci-dessous:

1. La sous-dimension de renforcement des compétences
2. La sous-dimension de contribution au développement
3. La sous-dimension de réticence à l'utilisation
4. La sous-dimension d'efficacité
5. La sous-dimension de support des médias sociaux

L'objectif de la sous-dimension de renforcement des compétences était d'observer les compétences langagières développées chez les apprenants. Avec la sous-dimension de contribution au développement, on a voulu examiner la contribution au développement du Web 2.0 chez les apprenants de FLE. On s'est permis de découvrir pourquoi ils consultent cette technologie pendant l'apprentissage du français. La sous-dimension de réticence à

l'utilisation nous a montré la réticence des apprenants pour l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE. Quant à la sous-dimension d'efficacité, on a voulu savoir le point de vue des apprenants sur l'efficacité de la technologie Web 2.0 pendant l'apprentissage du FLE et le but de la sous-dimension de support des médias sociaux était de présenter les sites de Web 2.0 les plus consultés pour l'apprentissage du FLE par les apprenants.

Nous avons composé 57 items pour l'échelle de la recherche pilote. Il est à remarquer que les substances des items 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56 et 57 sont codées à l'envers, car elles comprenaient une signification négative. À la suite de l'analyse factorielle, on a observé que les substances se répartissaient en 14 sous-dimensions. Après avoir retiré les substances des sous-dimensions sans rapport, l'analyse nous a aidée à obtenir le résultat que l'échelle se composait de cinq sous-dimensions. La procédure d'extraction des items sans rapport que nous avons répétée avec l'analyse factorielle nous a rendu possible d'obtenir les données suivantes:

Tableau 1

Indice Kaiser-Meyer-Olkin et le Test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.	.858
Test de sphéricité de Bartlett	1915.557
Khi-deux approximé	
Ddl	378
Signification de Bartlett	.000

Dans le Tableau 1, nous présentons les résultats du Test de Sphéricité de Bartlett. Lorsqu'on l'examine, il se peut dire que l'indice de signification de Bartlett étant égal à (=0.858) d'après le critère d'adéquation de l'échantillon KMO convient à l'analyse factorielle en termes de taille de l'échantillon. De plus, ce résultat nous indique que l'hypothèse d'absence doit être rejetée, puisque l'indice est à $p=0.000 < 0.05$. La matrice de corrélation de l'univers n'est donc pas une matrice unitaire. Cependant, l'hypothèse que les données provenant d'une distribution normale multivariée est fournie. Cela signifie qu'il existe des corrélations entre les items de l'échelle et que l'ensemble des données est adapté à l'analyse factorielle.

Tableau 2

Variance Totale Expliquée

Facteur	Valeurs propres initiales		
	Total	Pourcentages de la variance	Pourcentages cumulés
1	10.135	36.20	36.198
2	3.501	12.50	48.702
3	2.083	7.44	56.140
4	1.721	6.15	62.285
5	1.335	4.77	67.054

Quant au Tableau 2, la colonne Total décrit la valeur propre qui représente la contribution de chaque facteur à la variance totale. Il est recommandé que la valeur propre d'un facteur soit supérieure à 1 pour qu'on la retienne dans le contenu d'échelle. C'est pourquoi, les cinq facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1 dans le contenu d'échelle. La contribution de chaque facteur à la variance est " % de la Variance "; la contribution de 1^{er} facteur à la variance 36.20% ; la contribution de 2^e facteur à la variance 12.50% ; la contribution de 3^e facteur à la variance 7.44% ; la contribution de 4^e facteur à la variance 6.15% ; la contribution de 5^e facteur à la variance est de 4.77% . Le pourcentage cumulatif correspond au pourcentage cumulatif de la contribution de chaque facteur à la variance. Le pourcentage cumulatif de cinq facteurs au total est de 67.05% .

Tableau 3

Matrice Factorielle Après la Rotation

	Facteurs				
	1 Renforcement des compétences	2 Contribution au développement	3 Réticence à l'utilisation	4 Efficacité	5 Support des médias sociaux
item 19	.875				
item 30	.830				
item 20	.755				
item 18	.753				
item 22	.724				
item 31	.723				
item 23	.713				
item 21	.707				
item 46		.750			
item 48		.732			
item 49		.713			
item 44		.703			
item 43		.581			
item 47		.581			
item 42		.491			
item 53			.815		
item 52			.811		
item 50			.798		
item 51			.715		
item 54			.595		
item 38				.785	
item 41				.752	
item 40				.742	
item 39				.678	
item 8					.836
item 7					.834
item 10					.636
item 9					.593

Méthode d'extraction: Maximum de vraisemblance. Méthode de rotation: Varimax avec normalisation de Kaiser. La rotation a convergé en 14 itérations.

Tableau 4

Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-dimension de Renforcement des Compétences

	item 18	item 19	item 20	item 21	item 22	item 23	item 30	item 31
item 18	1	.765*	.496*	.520*	.502*	.575*	.669*	.560*
item 19		1	.667*	.616*	.582*	.645*	.757*	.639*
item 20			1	.693*	.711*	.647*	.632*	.471*
item 21				1	.713*	.639*	.549*	.384*
item 22					1	.641*	.598*	.549*
item 23						1	.578*	.479*
item 30							1	.670*
item 31								1

*p<.01

D'après Büyüköztürk (2005), la valeur de charge d'un facteur doit être supérieure à 32 pour qu'on puisse l'évaluer dans le contenu d'échelle. Quand on examine le Tableau 3, les charges factorielles de toutes les substances semblent supérieures à 49. C'est ainsi que toutes les substances sont impliquées dans le contenu d'échelle. Dans le Tableau 4, on constate qu'il existe des relations à un haut niveau entre les substances de sous-dimension de renforcement des compétences ($p<.01$). Les relations entre les substances des sous-facteurs indiquant les valeurs de corrélation sont présentées dans les tableaux suivants.

Tableau 5

Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-dimension de Contribution au Développement

	item 42	item 43	item 44	item 46	item 47	item 48	item 49
item 42	1	.531*	.465*	.533*	.423*	.524*	.330*
item 43		1	.472*	.590*	.457*	.418*	.489*
item 44			1	.701*	.500*	.467*	.362*
item 46				1	.563*	.500*	.595*
item 47					1	.405*	.448*
item 48						1	.501*
item 49							1

*p<.01

Les données du Tableau 5 nous démontrent qu'il existe des relations à un haut niveau entre les substances de sous-dimension de la contribution au développement ($p<.01$).

Tableau 6

Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-dimension de Réticence à l'utilisation

	item 50	item 51	item 52	item 53	item 54
item 50	1	.687*	.643*	.580*	.436*
item 51		1	.715*	.582*	.516*
item 52			1	.686*	.496*
item 53				1	.519*
item 54					1

*p<.01

L'étude du Tableau 6 met en évidence l'existence des relations à un haut niveau entre les substances de sous-dimension de réticence à l'utilisation ($p<.01$).

Tableau 7

Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-Dimension d'Efficacité

	item 38	item 39	item 40	item 41
item 38	1	.621*	.616*	.609*
item 39		1	.714*	.624*
item 40			1	.784*
item 41				1

*p<.01

Comme on le constate dans le Tableau 7, il existe des relations à un haut niveau entre les substances de sous-dimension d'efficacité ($p<.01$).

Tableau 8

Valeurs de Corrélation des Substances de Sous-Dimension de Support des Médias Sociaux

	item 7	item 8	item 9	item 10
item 7	1	.689*	.427*	.373*
item 8		1	.414*	.428*
item 9			1	.285*
item 10				1

*p<.01

L'étude du Tableau 8 révèle qu'il existe des relations à un haut niveau entre les substances de sous-dimension de support des médias sociaux ($p<.01$).

Les dimensions de l'échelle et les nouveaux numéros de substances basées sur l'analyse factorielle explicative et l'analyse de corrélation, sont les suivantes:

Tableau 9

Dimensions de L'échelle et les Nouveaux Numéros de Substances

	Facteurs				
	1 Renforcement des compétences	2 Contribution au développement	3 Réticence à l'utilisation	4 Efficacité	5 Support des médias sociaux
item 18	item 1				
item 19	item 2				
item 20	item 3				
item 21	item 4				
item 22	item 5				
item 23	item 6				
item 30	item 7				
item 31	item 8				
item 42		item 9			
item 43		item 10			
item 44		item 11			
item 46		item 12			
item 47		item 13			
item 48		item 14			
item 49		item 15			
item 50			item 16		
item 51			item 17		
item 52			item 18		
item 53			item 19		
item 54			item 20		
item 38				item 21	
item 39				item 22	
item 40				item 23	
item 41				item 24	
item 7					item 25
item 8					item 26
item 9					item 27
item 10					item 28

D'après le Tableau 9, les items de la sous-dimension de renforcement des compétences deviennent les items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, celles de la sous-dimension de contribution au développement sont 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, et celles de la sous-dimension de réticence à l'utilisation sont 16, 17, 18, 19, 20. Les items 21, 22, 23, 24 commencent à représenter la sous-dimension d'efficacité et celles de 25, 26, 27, 28 représentent la sous-dimension de support des médias sociaux.

5.4.2. Les Études de Fiabilité de L'administration Pilote

Dans le cadre de l'analyse de fiabilité, les valeurs d'Alpha Spearman-Brown, de Guttman Split-Half et d'Alpha Cronbach ont été calculées séparément pour les cinq sous-dimensions. Les interprétations des valeurs d'Alpha Cronbach sont présentées, ci-dessous, dans le Tableau 10.

Tableau 10

Interprétations du Coefficient de Fiabilité

Coefficient de fiabilité (Alpha Cronbach)	Interprétations
≥ 0.9	Excellente
$0.7 \leq \alpha < 0.9$	Assez Bonne
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Acceptable
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Faible
$\alpha < 0.5$	Inadmissible

À la suite de l'analyse de fiabilité, les données de coefficient de fiabilité pour l'échelle sont présentées ci-dessous dans le Tableau 11.

Tableau 11

Les Coefficients de Fiabilité de l'échelle

Sous-dimensions	Alpha Cronbach	Guttman-Split Half	Spearman-Brown
Renforcement des compétences	.92	.92	.93
Contribution au développement	.86	.82	.84
Réticence à l'utilisation	.87	.76	.83
Efficacité	.88	.86	.86
Support des médias sociaux	.68	.66	.71

Le Tableau 11 représente les valeurs de Spearman-Brown, de Guttman Split-Half et d'Alpha Cronbach calculées séparément d'après l'analyse de fiabilité pour les cinq sous-dimensions. Selon le tableau, la valeur de la sous-dimension du renforcement des compétences est à 0.92; celle de Guttman-split Half est à 0.92 et la valeur de Spearman-Brown est à 0.93 . Cela montre que la sous-dimension de renforcement des compétences générales a une particularité Excellente d'après l'analyse de fiabilité.

Les valeurs appartenant à la sous-dimension de contribution au développement sont comme suit: la valeur d'Alpha Cronbach est à 0.86; celle de Guttman-split est à 0.82 et celle de Spearman-Brown est à 0.84. Quant à la particularité de la sous-dimension de contribution au développement, il nous est possible de dire qu'elle montre une sous-dimension d'Assez Bonne.

Les valeurs de la sous-dimension de réticence à l'utilisation sont déterminées comme suit: la valeur d'Alpha Cronbach est à 0.87; celle de Guttman-split Half est à 0.76 et la valeur de Spearman-Brown est à 0.83. Dans le cadre de l'analyse de fiabilité, le Coefficient de fiabilité (Alpha Cronbach) indique une particularité d'Acceptable. Quant aux valeurs de la sous-dimension d'efficacité, elles sont affirmées par le tableau ci-dessus que la valeur d'Alpha Cronbach est à 0.88, celle de Guttman-split Half est à 0.86 et la valeur de Spearman-Brown est à 0.86. La dimension inférieure de l'efficacité montre une fiabilité Assez Bonne.

En regardant les scores de dimension inférieure du support des médias sociaux, on a constaté que la valeur d'Alpha Cronbach est à 0.68; la demi-valeur de Guttman-split est à 0.66 et la valeur de Spearman-Brown est à 0.71. La dimension inférieure de l'efficacité montre une fiabilité Acceptable. De plus, la valeur d'Alpha Cronbach pour toute l'échelle est à 0.94. On peut dire que toutes ces valeurs calculées supérieures à 0.6 sont des valeurs Acceptables pour la fiabilité et la cohérence interne.

Dans le Tableau 11, les valeurs de Spearman-Brown, de Guttman Split-Half et d'Alpha Cronbach sont calculées séparément pour cinq sous-dimensions dans le cadre de l'analyse de fiabilité. Selon le tableau, la valeur d'Alpha Cronbach de la sous-dimension globale de renforcement des compétences est à 0.92; la demi-valeur de Guttman-split est à 0.92 et la valeur de Spearman-Brown est à 0.93. La dimension inférieure du renforcement des compétences démontre une fiabilité Excellente.

La valeur d'Alpha Cronbach de la sous-dimension de contribution au développement est à 0.86; la demi-valeur de Guttman-split est à 0.82 et la valeur de Spearman-Brown est à 0.84. La dimension inférieure de la contribution au développement présente une fiabilité Bonne. Il est affirmé que la valeur d'Alpha Cronbach de la sous-dimension de réticence à l'utilisation, la sous-dimension est à 0.87; la demi-valeur de Guttman-split est à 0.76 et la valeur de Spearman-Brown est à 0.83. La dimension inférieure de la réticence à l'utilisation offre une fiabilité Assez Bonne.

Compte tenu des scores de dimension inférieure de l'efficacité, la valeur d'Alpha Cronbach est à 0.88; la demi-valeur de Guttman-split est à 0.86 et la valeur de Spearman-Brown est à 0.86. La dimension inférieure de l'efficacité représente une fiabilité Assez Bonne.

En observant les scores de dimension inférieure du support des médias sociaux, on voit que la valeur d'Alpha Cronbach est à 0.68; la demi-valeur de Guttman-split est à 0.66 et la valeur de Spearman-Brown est à 0.71. La dimension inférieure de l'efficacité permet donc une fiabilité Acceptable. De plus, comme la valeur d'Alpha Cronbach pour toute l'échelle est à 0.94, il se peut dire que toutes ces valeurs calculées supérieures à 0.6 sont des valeurs Acceptables pour la fiabilité et la cohérence interne.

5.5. L'analyse des Données Concernant la Validité et la Fiabilité de L'échelle Essentielle

Dans la présente étude, les calculs de moyenne arithmétique et d'écart-type ont été effectués pour déterminer les niveaux de substances et les dimensions. L'analyse faite dans cette partie représente les résultats obtenus de l'analyse des données de la recherche pilote. Ce qui nous intéressait dans ce travail, c'était de confirmer la validité et la fiabilité de l'échelle. Grâce à cette analyse, nous avons obtenu l'échelle essentielle de l'étude. Comme celle-ci est créée par la chercheuse, il fallait voir donc sa validité et sa fiabilité avec un public limité avant de passer à l'échelle fondamentale. En effet, avec l'étude de validité et de fiabilité, l'échelle a pris sa dernière forme et elle est devenue plus formelle et facile à réaliser.

La première partie de notre échelle dont l'on nomme la partie socio-démographique possède des questions générales rapportant à obtenir des données sur le sexe, l'âge, le niveau de classe et le département des participants. Cette partie a été utilisée dans deux administrations afin d'arriver aux analyses des données –la recherche pilote et la recherche essentielle-. Le formulaire contient des variables de ;

a. sexe; Femme et Homme

b. âge: 17-25, 26-35, 36-45, 46-50 et 51 ans et plus

c. niveau de classe: classe Préparatoire, 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e années

d. département: le Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique de L'Université Gazi et le Département de Traduction et d'Interprétation de Français de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Université de Kırıkkale.

Celle-ci nous a rendu possible également de formuler des comparaisons par rapport au sexe, à l'âge, au niveau de classe et au département dans lequel l'apprenant apprend le français.

La recherche pilote permettant de faire des analyses de validité et de fiabilité de l'échelle, avec les apprenants en FLE dans les universités précisées a été réalisée d'une part pour repérer les points de vue préalables des apprenants dans deux départements différents d'autre part pour confirmer les analyses de validité et de fiabilité de l'échelle.

Toutefois, le public de la recherche essentielle a été élargi avec 253 apprenants dans les universités mentionnées toujours dans deux départements différents. La deuxième partie de l'échelle de l'étude pour laquelle nous avons obtenu la valeur d'Alpha Cronbach à 0.94, s'est reformée de 28 items plus la partie socio-démographique, 32 items au total, sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE sous les variables de six dimensions. Les valeurs de corrélation de substances de sous-dimensions nous a permis de détailler plus les sous-dimensions de l'échelle. Après avoir complété le travail de validité et de fiabilité de l'étude, une nouvelle sous-dimension y a été ajoutée. Les six sous-dimensions sont donc comme suit:

- a. La sous-dimension de support des médias sociaux,
- b. La sous-dimension de renforcement des compétences,
- c. La sous-dimension de contribution au développement,
- d. La sous-dimension d'efficacité,
- e. La sous-dimension de dimension communicative,
- f. La sous-dimension de réticence à l'utilisation.

Le but de soumettre cette nouvelle sous-dimension était d'analyser la pratique d'expression en français chez les apprenants. Il est certain que l'analyse nous permet de faire des comparaisons entre les sous-dimensions de l'échelle et de découvrir le plus haut degré de fiabilité entre celles-ci. Nous avons ajouté une nouvelle sous-dimension de dimension communicative dans l'analyse des données de l'échelle essentielle afin de déterminer les choix de communication des apprenants pendant l'apprentissage du français. Comme, nous

l'avons ajouté, il nous a paru utile de faire son étude de fiabilité afin de confirmer la sincérité des réponses reçues.

Tableau 12

L'analyse de Fiabilité

Coefficient de fiabilité (Alpha Cronbach)		Interprétations
≥ 0.9		Excellente
$0.7 \leq \alpha < 0.9$		Assez Bonne
$0.6 \leq \alpha < 0.7$		Acceptable
$0.5 \leq \alpha < 0.6$		Faible
$\alpha < 0.5$		Inadmissible
Alpha Cronbach	N	
.871	28	

D'après l'analyse de fiabilité de l'échelle essentielle, la valeur d'Alpha Cronbach est trouvée à 0.87 et cette valeur est considérée comme Assez Bonne, selon le graphique ci-dessus.

Tableau 13

L'analyse de Fiabilité des Sous-dimensions

Sous-dimensions	Alpha Cronbach	N
Support des médias sociaux	.70	4
Renforcement des compétences	.92	6
Contribution au développement	.85	6
Efficacité	.88	4
Dimension Communicative	.88	3
Réticence à l'utilisation	.86	5

Selon les résultats de l'analyse de fiabilité des sous-dimensions, la fiabilité de la sous-dimension de renforcement des compétences arrive au degré Excellent (Alpha Cronbach, N=0.91) et les autres sous-dimensions peuvent être interprétées comme Assez Bonne d'après le tableau d'Alpha Cronbach ci-dessus.

Notons que par les données des sous-dimensions, nous avons souhaité arriver donc à savoir:

- La préférence de support des médias sociaux de l'apprenant,
- Les compétences renforcées par l'apprenant,
- Les contributions de la technologie Web 2.0 au perfectionnement de FLE chez l'apprenant,
- L'efficacité de la technologie Web 2.0 sur l'apprentissage du français,
- Les côtés positives et négatives de la technologie Web 2.0 pour l'apprenant,
- Les efforts de l'apprenant pour communiquer en français par le biais de la technologie Web 2.0.

Ce que nous allons donc rechercher dans le chapitre suivant est de trouver les réponses des problématiques de départ de l'étude. Pour conclure, la partie pratique de notre thèse consiste en deux étapes: la partie de la recherche pilote et celle d'essentiel qui nous ont permis de mettre en relief les analyses et les résultats des données sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans les cours de FLE.

Avant de traiter l'analyse des données de la recherche essentielle, nous avons tout d'abord abordé l'étude préalable et ses résultats concernant l'élaboration de l'outil de la collecte des données. Dans le chapitre suivant, nous allons analyser et interpréter les données obtenues de l'administration de l'échelle aux participants constituant l'univers de notre thèse.



CHAPITRE 6

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'outil de la collecte des données de notre étude visait à rendre compte de ce qui se passe sur le terrain, cela veut dire de la manière dont les utilisateurs (réels ou potentiels) de la technologie Web 2.0 intègrent et perçoivent les changements que celles-ci induisent dans l'apprentissage du FLE.

Après avoir traité les étapes de l'analyse des données de l'échelle pour laquelle nous avons obtenu la valeur d'Alpha Cronbach à 0.94 avec l'étude de validité et de fiabilité, et l'analyse de fiabilité de l'échelle essentielle, la valeur d'Alpha Cronbach est trouvée à 0.87, venons-en à présent de la justification des données de l'échelle prenant sa dernière forme avec des tableaux. Après avoir présenté les analyses de répartition socio-démographique des participants et celui de corrélation des sous-dimensions, les résultats de Test-t déterminant la relation des dimensions avec le sexe et le département en cours et une analyse de variance unidirectionnelle de type ANOVA proposant la relation des dimensions avec l'âge et le niveau de classe seront abordés d'une manière détaillée.

6.1. Les Caractéristiques Socio-démographiques des Participants

La première partie de l'échelle comportait des items fermés interrogeant sur les caractéristiques principales du public visé telles que l'âge, le sexe, le niveau de classe et le département. Dans le Tableau 14, il figure les résultats statistiques concernant la répartition des caractéristiques du public et des graphiques.

Tableau 14

Répartition Socio-démographique des Participants

Caractéristiques	Catégories	Nombre N	Pourcentage %
Socio- démographique	Âge		
	17-25 ans	235	92.9
	26-35 ans	15	5.9
	36-45 ans	2	0.8
	46-50 ans	1	0.4
	Sexe		
	Femme	172	68.1
	Homme	81	31.9
	Département		
	Département de la Didactique du FLE	84	33.5
Classe	Département de Traduction et d'Interprétation de Français	169	66.5
	Préparatoire	132	52.4
	1 ^{ère}	37	14.6
	2 ^e	26	10.2
	3 ^e	24	9.4
	4 ^e	34	13.4
Total		253	100.0

Lors de l'analyse du tableau de rotation socio-démographique, une première remarque implique sur la répartition d'âge des participants. C'est-à-dire, parmi 253 participants, le pourcentage de ceux qui ont 17-25 ans est très élevé, à savoir 92,9 %.

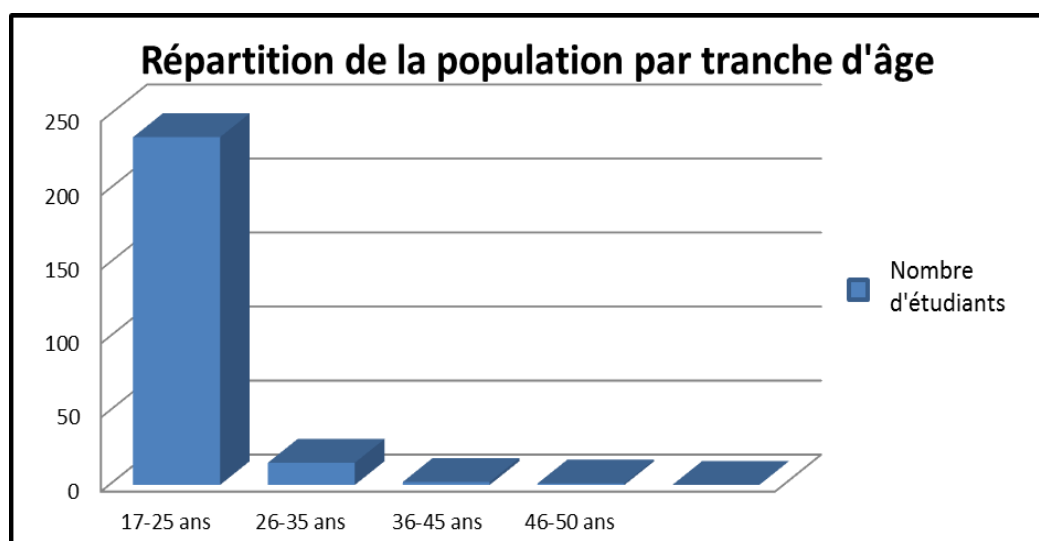


Figure 13. Répartition des étudiants selon la variable d'âge

Quand on analyse le Tableau 14 et la figure 13, il est remarquable que sur 253 participants, 235 (93 %) sont âgés de 17 à 25 ans, 15 (6 %) de 26 à 35 ans, 2 (0.8%) de 36 à 45 ans et 1 (0.4%) de 46 à 50 ans. C'est-à-dire que, la plus grande partie des participants sont des jeunes ayant 17 à 25 ans.

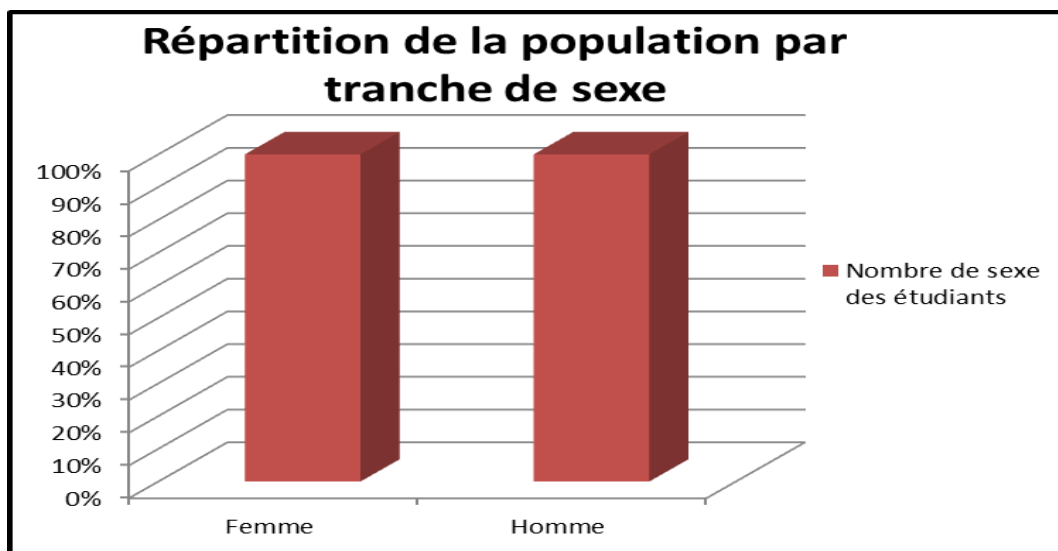


Figure 14. Répartition des étudiants selon la variable de sexe

L'analyse de la deuxième partie du Tableau 14 et de la figure 14, parmi les participants de l'échelle, 172 (68.1%) sont des femmes et 81 (32 %) sont des hommes. La preuve en est que dans les départements des universités citées, les femmes occupent une place dominante.

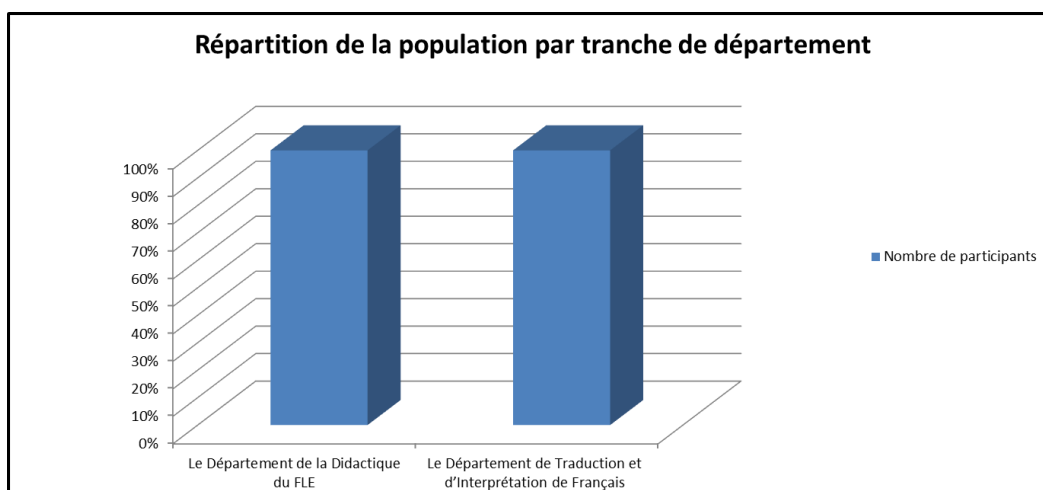


Figure 15. Répartition des étudiants selon la variable de département

Quand on observe la troisième partie du Tableau 14 et la figure 15, il est marquant que 84 (34 %) participants étudient dans le Département de la Didactique du FLE de l'Université

Gazi, et que 169 (67 %) font leurs études dans le Département de Traduction et d'Interprétation de Français de l'Université de Kırıkkale. Ce qui veut dire que les étudiants du Département de Traduction et d'Interprétation de Français de l'Université de Kırıkkale qui répondent à l'échelle en ligne sont deux fois plus nombreux que ceux du Département de la Didactique du FLE de l'Université Gazi.

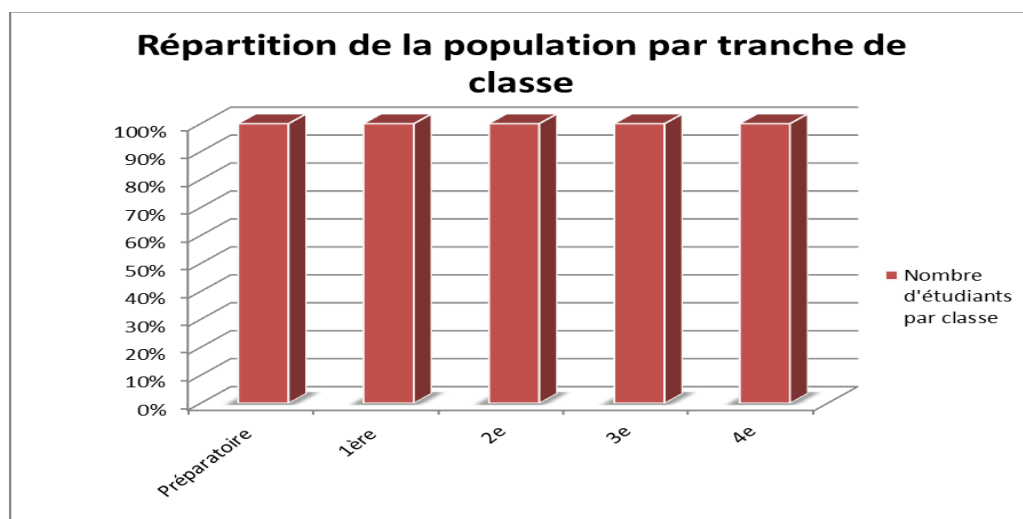


Figure 16. Répartition des étudiants selon la variable de classe

D'après la répartition de la classe, les participants se composent de 132 (52.4%) à la classe préparatoire et 37 (14.6%) à la 1^{ère}, 26 (10.2%) à la 2^e, 24 (9.4%) à la 3^e et 34 (13.4%) à la 4^e année. Comme les étudiants des classes préparatoires des universités en question sont nombreux, la plus grande partie des participants faisaient partie de celles-ci.

En guise de conclusion, la preuve en est qu'il existe plus de jeunes qui s'intéressent à l'utilisation de la technologie Web 2.0. Il faut admettre que c'est aussi en raison de la population choisie pour cette étude que nous arrivons à ce résultat. Cependant, nous croyons que même si nous avions préféré une population qui n'appartient pas à l'université et ayant de grand niveau d'âge, il est fort possible que nous aurions obtenu le même résultat puisque les jeunes naissent déjà comme des natifs de technologie. Quant au sexe de la population analysée, nous avons découvert que la partie la plus grande appartient aux femmes.

6.2. Les Comparaisons des Données de L'échelle Selon L'analyse de Corrélation

La deuxième partie de l'échelle inclut des items cherchant à révéler les points de vue des étudiants sur l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE. En effet,

afin d’y arriver, nous avons composé des sous-dimensions dont nous allons présenter les données avec les tableaux statistiques et les graphiques ci-dessous.

Les problématiques suivantes qui se trouvent dans le premier chapitre, ont été formulées dans l’objectif de savoir:

1. Quelles sont les technologies Web 2.0 utilisées dans l’apprentissage du français par les étudiants du Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique de l’Université Gazi ainsi que par ceux du Département de la Faculté des Lettres et des Sciences de l’Université de Kırıkkale et quel est leur niveau de celles-ci?
2. Quelles sont les compétences améliorées par les participants grâce à l’utilisation des outils Web 2.0 en classe de FLE?

Tableau 15

Résultats de L'analyse de Corrélation des Sous-dimensions

Sous-dimensions		1	2	3	4	5	6
		Support des médias sociaux	Renforcement des compétences	Contribution au développement	Efficacité	Dimension Communicative	Réticence à l'utilisation
Support des médias sociaux	Correlation	1	.253	.172	.072	.083	.010
	P		.000	.006	.252	.189	.876
	N	253	253	253	253	253	253
Renforcement des compétences	Correlation		1	.777	.584	.473	-.405
	P			.000	.000	.000	.000
	N		253	253	253	253	253
Contribution au développement	Correlation			1	.760	.637	-.484
	P				.000	.000	.000
	N			253	253	253	253
Efficacité	Correlation				1	.685	-.401
	P					.000	.000
	N				253	253	253
Dimension Communicative	Correlation					1	-.402
	P						.000
	N					253	253
Réticence à l'utilisation	Correlation						1
	P						
	N						253

Le Tableau 15 a été présenté sous le chapitre 6 dans l’objectif de faire les analyses des résultats de six sous-dimensions par une analyse de corrélation statistique qui représente des relations significatives ou non-significatives entre les sous-dimensions. En plus, nous

avons pu révéler quels items étaient les plus compris par les participants et quelle sous-dimension était supérieure aux autres. Cela nous a permis de mettre statistiquement en évidence les points de vue des apprenants sur l'utilisation de la technologie Web 2.0, leur niveau d'utilisation de cette technologie et les compétences langagières développées chez les étudiants.

Selon les résultats de l'analyse de corrélation qui figurent dans le tableau ci-dessus, il existe une relation à un bas niveau, positive (0.254) et significative ($p=0.000<0.05$) entre la sous-dimension de support des médias sociaux et celle de renforcement des compétences. À mesure que les scores moyens de celle de support des médias sociaux s'augmentent, ceux de la sous-dimension de renforcement des compétences montrent également une augmentation. (Voir les Tableaux 16 et 17, Figure 17 et 18 pour les items des 1^{ère} et 2^e sous-dimensions de support des médias sociaux et renforcement des compétences).

D'après le tableau, il se trouve une relation à un niveau faible positive (0.173) et significative ($p=0.006<0.05$) entre la sous-dimension de support des médias sociaux et celle de contribution au développement. Au fur à mesure que les scores moyens de la sous-dimension de support des médias sociaux s'accroissent, ceux de la sous-dimension de contribution au développement s'augmentent (Voir le Tableau 18, Figure 19 pour les items des 1^{ère} et 3^e sous-dimensions de support des médias sociaux et de contribution au développement).

Dans le tableau statistique présenté ci-dessus, il existe une relation positive (0.072) mais non significative ($p=0.252>0.05$) entre la sous-dimension de support des médias sociaux et celle d'efficacité. Il n'y a pas donc de relation entre les scores moyens de la sous-dimension de support des médias sociaux et ceux de la sous-dimension d'efficacité. (Voir le Tableau 19, Figure 20 pour les items des 1^{ère} et 4^e sous-dimensions de support des médias sociaux et d'efficacité).

Les résultats statistiques démontrent une relation positive (0.083) mais non significative ($p=0.189>0.05$) entre la sous-dimension de support des médias sociaux et celle de dimension communicative d'après le tableau 15. Il n'y a pas de corrélation entre les scores moyens de la sous-dimension de support des médias sociaux et ceux de la sous-dimension de dimension communicative. (Voir le Tableau 20, Figure 21 pour les items des 1^{ère} et 5^e sous-dimensions de support des médias sociaux et de dimension communicative).

Par le tableau analysé ci-dessus, il nous est possible de dire qu'il existe une relation positive (0.01) mais non significative ($p=0.876>0.05$) entre la sous-dimension de support des médias sociaux et celle de réticence à l'utilisation. En d'autres termes, il n'y a pas de corrélation entre les scores moyens de deux sous-dimensions. (Voir le Tableau 21, Figure 22 pour les items des 1^{ère} et 6^e sous-dimensions de support des médias sociaux et de réticence à l'utilisation).

D'après les Tableau 15, il y a une relation positive (0.78) et significative ($p=0.000<0.05$) entre la sous-dimension de renforcement des compétences et celle de contribution au développement. Nous remarquons que la relation la plus élevée existe entre celles-ci. Plus, les scores moyens de la sous-dimension de renforcement des compétences s'augmentent, plus les scores moyens de celle de contribution au développement s'accroissent. (Voir le Tableau 22, Figure 23 pour les items des 2^e et 3^e sous-dimensions de renforcement des compétences et de contribution au développement).

Dans le Tableau 15, nous observons qu'il existe une relation positive (0.58) et significative ($p=0.000<0.05$) mais à un niveau moyen entre les sous-dimensions de renforcement des compétences et d'efficacité. Les scores moyens de deux sous-dimensions s'augmentent parallèlement. (Voir le Tableau 23, Figure 24 pour les items des 2^e et 4^e sous-dimensions de renforcement des compétences et d'efficacité).

Il existe également une relation à un niveau moyen, positive (0.47) et significative ($p=0.000<0.05$) entre la sous-dimension de renforcement des compétences et celle de dimension communicative d'après le tableau ci-dessus. À mesure que les scores moyens de la sous-dimension de renforcement des compétences s'augmentent, ceux de la sous-dimension de dimension communicative montrent également une augmentation. (Voir le Tableau 24, Figure 25 pour les items des 2^e et 5^e sous-dimensions de renforcement des compétences et de dimension communicative).

Nous comprenons en observant le Tableau 15 qu'entre la sous-dimension de renforcement des compétences et celle de réticence à l'utilisation, il existe une relation négative (-0.40) et significative ($p=0.000<0.05$) à un niveau moyen. En d'autres mots, les scores moyens de la sous-dimension de renforcement des compétences s'augmentent par contre ceux de la sous-dimension de réticence à l'utilisation se diminuent. (Voir le Tableau 25, Figure 26 pour les items des 2^e et 6^e sous-dimensions de renforcement des compétences et de réticence à l'utilisation).

Quant à la relation entre la sous-dimension de contribution au développement et celle d'efficacité est positive (0.76) et significative ($p=0.000<0.05$) à un haut niveau d'après le Tableau 15. D'où il résulte donc que les scores moyens de la sous-dimension de contribution au développement ainsi que ceux de la sous-dimension d'efficacité représentent une augmentation parallèle les uns aux autres. (Voir le Tableau 26, Figure 27 pour les items des 3^e et 4^e sous-dimensions de contribution au développement et d'efficacité).

La relation entre la sous-dimension de contribution au développement et celle de dimension communicative est également positive (0.63) et significative ($p=0.000<0.05$) à un haut niveau. Les scores moyens de la sous-dimension de contribution au développement et ceux de la sous-dimension de dimension communicative s'accroissent de la même manière. (Voir le Tableau 27, Figure 28 pour les items des 3^e et 5^e sous-dimensions de contribution au développement et de dimension communicative).

Néanmoins, entre la sous-dimension de contribution au développement et celle de réticence à l'utilisation s'annonce une relation à un niveau moyen, négative (-0.48) et significative ($p=0.000<0.05$). Alors que les scores moyens de la sous-dimension de contribution au développement s'augmentent, ceux de la sous-dimension de réticence à l'utilisation se diminuent. (Voir le Tableau 28, Figure 29 pour les items des 3^e et 6^e sous-dimensions de contribution au développement et de réticence à l'utilisation).

Contrairement aux résultats obtenus de l'analyse statistique entre la sous-dimension de contribution au développement et celle de réticence à l'utilisation, une relation positive (0.69) et significative ($p=0.000<0.05$) à un haut niveau figurent entre la sous-dimension d'efficacité et celle de dimension communicative. Nous remarquons également que les scores moyens de la sous-dimension d'efficacité et ceux de dimension communicative se remontent de façon identique. (Voir le Tableau 28, Figure 29 pour les items des 4^e et 5^e sous-dimensions d'efficacité et de dimension communicative).

Pendant que les scores moyens de la sous-dimension d'efficacité s'augmentent et ceux de la sous-dimension de réticence à l'utilisation se diminuent. Nous constatons qu'il existe une relation négative (-0.40) et significative ($p=0.000<0.05$) à un niveau moyen entre la sous-dimension d'efficacité et la sous-dimension de réticence à l'utilisation. (Voir le Tableau 29, Figure 30 pour les items des 4^e et 6^e sous-dimensions d'efficacité et de réticence à l'utilisation).

Pour conclure, d'après le tableau de l'analyse de corrélation des sous-dimensions, la dernière comparaison de deux sous-dimensions appartient à la relation entre la sous-dimension de dimension communicative et celle de réticence à l'utilisation. Donc, il y a une relation négative (-0.402) et significative ($p=0.000<0.05$) entre celles-ci. À mesure que les scores moyens de la sous-dimension de dimension communicative s'augmentent, ceux de la sous-dimension de réticence à l'utilisation se diminuent. (Voir le Tableau 30, Figure 31 pour les items des 5^e et 6^e sous-dimensions de dimension communicative et de réticence à l'utilisation).

À propos des résultats ci-dessus, il nous est possible de dire que les participants connaissent les technologies Web 2.0 et ils en profitent assez souvent, car ils n'ont pas de difficultés à comprendre le contenu des items de l'échelle. Lors de l'administration de l'échelle, ils n'ont pas posé de questions sur les sites qui ont été cités dans les items. Ils se sont tout de suite concentrés sur les questions. C'est-à-dire qu'ils s'en servent déjà dans leur vie quotidienne et éducative et ils ont un bon niveau d'utilisation.

Les résultats des relations significatives entre les sous-dimensions -plus particulièrement la relation significative entre les sous-dimensions de support des médias sociaux et de renforcement des compétences ou celle de contribution au développement- nous assurent que les apprenants se servent plutôt des outils de la technologie Web 2.0 pour développer leurs compétences langagières. Cela confirme notre hypothèse qui représente l'objectif le plus important de notre thèse. Rappelons qu'au début de la recherche, nous avons voulu apprendre si la technologie Web 2.0 était connue par les apprenants de FLE et s'ils l'utilisaient pour améliorer leurs compétences langagières.

Ainsi qu'en témoigne, cela prend même la première occupation des apprenants. Ce qui revient encore à dire que les apprenants possèdent une certaine autonomie et qu'ils se motivent en utilisant la technologie Web 2.0, car ils sont conscients que l'apprentissage d'une langue étrangère passe par le développement des compétences langagières. Cela s'explique également par le fait que les autonomies technique, cognitive et métacognitive se développent chez les apprenants. Vu qu'ils savent comment maîtriser la technologie ou s'encourager à savoir et à rechercher, ils peuvent faire leurs choix d'outils.

Nous allons maintenant analyser plus en détail les items de l'échelle et leurs résultats qui nous permettent, à notre avis, d'une part de comparer les sous-dimensions et d'autre part d'infirmer ou de confirmer les hypothèses de l'étude. Les items nous offrent donc les

réponses des problématiques. Nous allons aborder leurs analyses statistiques selon le tableau ci-dessus et également selon les figures qui présentent les répartitions des items.

6.2.1. La Présentation et L'interprétation des Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 1^{er} Problème

Le 1^{er} problème de notre recherche était comme suit:

1. Quelles sont les technologies Web 2.0 utilisées dans l'apprentissage du français par les étudiants du Département de la Didactique du FLE de la Faculté Pédagogique de l'Université Gazi ainsi que par ceux du Département de la Faculté des Lettres et des Sciences de l'Université de Kırıkkale et quel est leur niveau de celles-ci?

En vue d'y trouver des réponses, nous avons composé le Tableau 16 et la Figure 17. Dans le Tableau 16 figurent les items de la sous-dimension de support des médias sociaux et ceux de la sous-dimension de renforcement des compétences alors que dans la Figure 17, sont représentées les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 16

Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et de Renforcement des Compétences

Les Items Analysés	
La sous-dimension de support des médias sociaux	5. Je consulte le site de <i>Dailymotion</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	6. Je profite du site de <i>Flickr</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	7. Je consulte le site de <i>Facebook</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	8. Je profite du site de <i>Twitter</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
La sous-dimension de renforcement des compétences	9. J'utilise la technologie Web 2.0 pour améliorer ma connaissance du vocabulaire français.
	10. Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer la grammaire française.
	11. Je me dirige vers la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension orale en français.
	12. Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression écrite en français.

13. Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension écrite en français.

14. Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression orale en français.

Répartition d'utilisation des sites de Web 2.0 par les apprenants

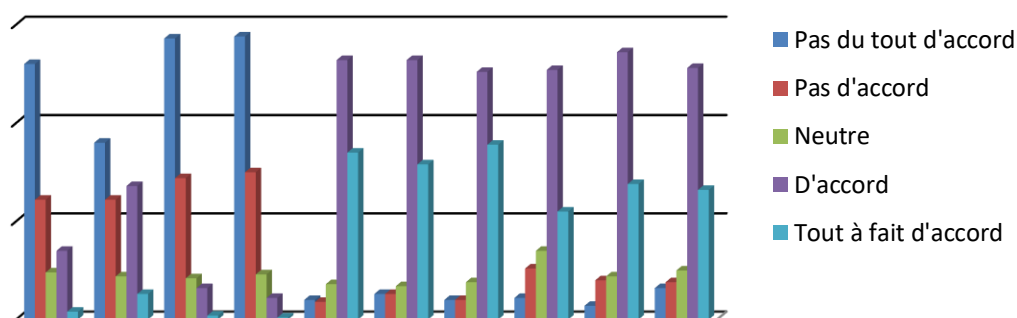


Figure 17. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de support des médias sociaux

La Figure 17 représente les résultats des items de la sous-dimension de support de médias sociaux et celle du renforcement des compétences langagières en français. D'après celle-ci, sur 253 participants, 130 (51 %) étudiants sont pas du tout d'accord, 61 (24 %) pas d'accord, 24 (10 %) neutre pour le site Facebook (I¹⁰ 5), 90 (35 %) pas du tout d'accord, 61 (24 %) pas d'accord, 22 (9%) neutre pour celui de Twitter (I 6), 143 (56 %) pas du tout d'accord, 72 (28 %) pas d'accord, 21 (8 %) neutre pour le site de Dailymotion (I 6) et 144 (57%) pas du tout d'accord, 75 (30 %) pas d'accord, 23 (9 %) neutre pour celui de Flickr (I 7), toutefois, 35 (14 %) étudiants sont ainsi d'accord, 4 (2 %) tout à fait d'accord pour le site Facebook, 68 (27 %) d'accord, 13 (5 %) tout à fait d'accord pour le site Twitter, 16 (6 %) d'accord, 2 (1%) tout à fait d'accord pour celui de Dailymotion et 11 (4 %) d'accord, 1 (0.4%) tout à fait d'accord pour le site Flickr. C'est-à-dire que, le site le plus consulté par les étudiants de FLE est celui de Twitter.

Nous voulions savoir si les apprenants de FLE connaissaient bien les outils, les sites, les applications pour l'apprentissage du français. Nous avons ainsi composé des items 5, 6, 7

¹⁰ La lettre "I" qui se trouve entre parenthèse juste avant les nombres des items, représente "Items"

et 8 sur les sites de la technologie Web 2.0. Les items de la sous-dimension de support des médias sociaux nous permettent donc de faire cette analyse.

Nous avons limité les outils avec les sites qui sont les plus connus pour que les apprenants s'adaptent tout de suite au contenu de l'échelle. Les items viennent tous à la suite de la partie socio-démographique. Il faut également préciser qu'avant les items ci-dessus, nous avons dû faire une petite partie qui expliquait le terme de Web 2.0, afin que les apprenants ne se trompent pas pendant qu'ils répondent aux items de l'échelle.

En général, nous avons constaté que c'est l'item 6 qui était moins compris, car, les apprenants ont affirmé qu'ils ne l'utilisent pas trop. Il est possible qu'ils ne le trouvent pas très utile pour l'apprentissage du français puisque c'est un site de photo. Quand nous avons observé le contexte des autres sites, nous avons constaté que les apprenants recherchent les vidéos, partagent des informations et les échangent entre eux à partir de ces sites.

6.2.2. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 2^e Problème

Le 2^e problème de notre recherche était comme suit:

2. Quelles sont les compétences améliorées par les participants grâce à l'utilisation des outils Web 2.0 en classe de FLE?

Dans le Tableau 17 figurent encore les items de la sous-dimension de support des médias sociaux et ceux de la sous-dimension de renforcement des compétences et le Figure 18 contient les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés. Nous avons encore traité les mêmes items en vue de voir les résultats des données de la sous-dimension de renforcement des compétences. La Figure 17 a révélé la répartition des items de la sous-dimension de support des médias sociaux alors que la Figure 18 est pour présenter les résultats de la sous-dimension de renforcement des compétences.

Tableau 17

Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et Renforcement des Compétences

Les Items Analysés	
La sous-dimension de support des médias sociaux	5. Je consulte le site de <i>Dailymotion</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	6. Je profite du site de <i>Flickr</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.

La sous-dimension de renforcement des compétences	de	7.Je consulte le site de <i>Facebook</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
		8.Je profite du site de <i>Twitter</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
		9.J'utilise la technologie Web 2.0 pour améliorer ma connaissance du vocabulaire français.
		10.Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer la grammaire française.
		11.Je me dirige vers la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension orale en français.
		12.Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression écrite en français.
		13.Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension écrite en français.
		14.Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression orale en français.

Répartition d'utilisation des sites de Web 2.0 pour renforcer des compétences langagières

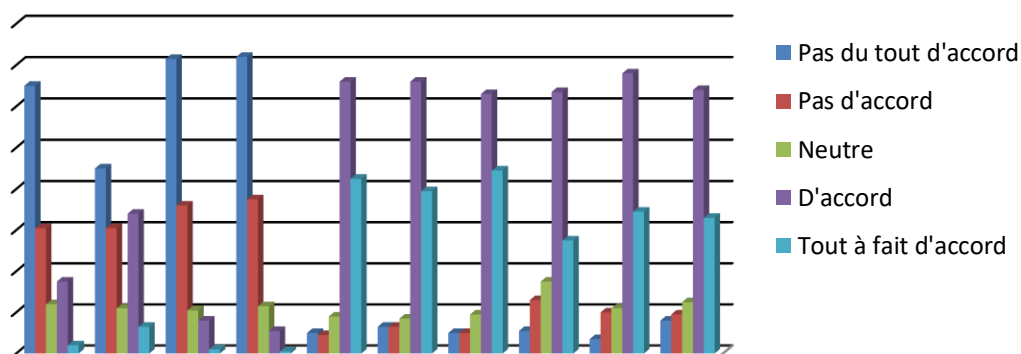


Figure 18. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous- dimension de renforcement des compétences

Quant aux répartitions de renforcement des compétences langagières, sur 253 participants, 10 (4 %) étudiants sont pas du tout d'accord, 9 (4%) pas d'accord, 18 (7%) neutre pour le renforcement de la compétence lexicale en utilisant la technologie Web 2.0 (I 10), 13 (5 %) pas du tout d'accord et pas d'accord, 17 (7%) neutre pour celui de grammatical (I 11), 10 (4 %) pas du tout d'accord et pas d'accord, 19 (8%) neutre pour la compétence de

compréhension orale (I 12), 11 (4 %) pas du tout d'accord, 26 (10 %) pas d'accord, 35 (14 %) neutre pour celle d'expression écrite (I 13), 7 (3 %) pas du tout d'accord, 20 (8 %) pas d'accord, 22 (9 %) neutre pour la compétence de compréhension écrite et 16 (6 %) pas du tout d'accord, 19 (8 %) pas d'accord, 25 (10 %) neutre pour celle d'expression orale (I 14). Pourtant, 132 (52 %) étudiants sont d'accord, 85 (34 %) tout à fait d'accord pour le renforcement de la compétence lexicale en utilisant de la technologie Web 2.0, 132 (52 %) d'accord, 79 (31 %) tout à fait d'accord pour celui de grammatical, 126 (50 %) d'accord et 89 (35 %) tout à fait d'accord pour celui de compréhension orale, 127 (50 %) d'accord, 55 (22 %) tout à fait d'accord pour celui d'expression écrite, 136 (54 %) d'accord, 69 (27 %) tout à fait d'accord pour le renforcement de la compétence de compréhension écrite et 128 (51 %) d'accord, 66 (26 %) tout à fait d'accord pour celui d'expression écrite. Les compétences les plus améliorées par la voie des sites Web 2.0 sont donc celle de compréhension orale et les compétences grammaticales et lexicales.

Pendant la recherche, nous étions curieuses également de savoir si les apprenants sont autonomes devant le Web 2.0 dans l'apprentissage du français au moment où ils rencontrent des difficultés. Ce qui revient à dire que toutes les réponses passent par l'autonomie de l'apprenant. Les résultats des sous-dimensions de renforcement des compétences nous le prouvent clairement.

Comme s'expriment les participants, le Web 2.0 nous rend possible de développer les compétences langagières. Avec les items ci-dessus, nous sommes assurés que la technologie Web 2.0 offre l'occasion de se développer, de s'améliorer ou même de s'approfondir en français. En général, les apprenants essaient de pratiquer le français sur Internet avec celle-ci et leur effort du développement des compétences s'achève par ces pratiques. Toutefois, il est remarquable qu'ils se concentrent surtout sur la compréhension orale et le développement du vocabulaire et de la grammaire.

Ce qui veut dire que les apprenants essaient de renforcer leurs compétences avec les médias sociaux. Socialiser en ligne les aide à se développer et à développer une langue étrangère. Ils communiquent, réagissent, recherchent pour l'apprentissage du FLE. En conséquence, ils font des efforts pour avoir de plus en plus leur autonomie dans celui-ci.

6.2.3. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 3^e Problème

Quant au 3^e problème de notre étude, celui-ci a été formulé comme suit:

3. Quelles sont les contributions de la technologie Web 2.0 au perfectionnement de FLE chez l'apprenant?

Le Tableau 18 présente donc les items de la sous-dimension de support des médias sociaux et ceux de la sous-dimension de contribution au développement et la Figure 19 indique les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 18

Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et de Contribution au Développement

Les Items Analysés	
La sous-dimension de support des médias sociaux	5. Je consulte le site de <i>Dailymotion</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	6. Je profite du site de <i>Flickr</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	7. Je consulte le site de <i>Facebook</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	8. Je profite du site de <i>Twitter</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
La sous-dimension de contribution au développement	15. Je me sers de la technologie Web 2.0 pour réviser.
	16. J'utilise la technologie Web 2.0 pour traiter des erreurs en français.
	17. Je trouve la technologie Web 2.0 utile pour échanger des connaissances de français avec des amis.
	25. Je pense que la technologie Web 2.0 possède le rôle améliorant le français.
	26. Je profite de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me fournit un environnement autonome de travail.
	27. Je consulte la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me motive.

Répartition d'utilisation des sites de Web 2.0 pour contribuer à l'amélioration du français

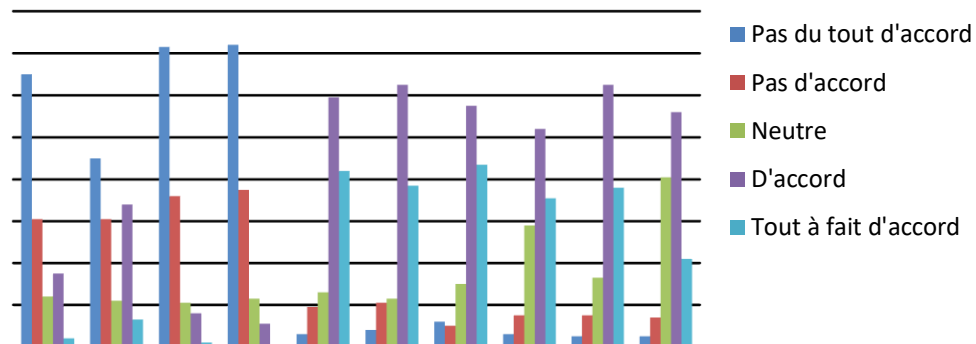


Figure 19. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de contribution au développement

Dans la Figure 19, comme la répartition des items I 5, I 6, I 7, I 8, de la sous-dimension de support de médias sociaux est déjà présentée dans le figure 17, nous continuons par celle de la contribution au développement. Quand nous analysons les résultats obtenus pour l'item 15, nous constatons que sur 253 participants, 6 (3 %) étudiants sont pas du tout d'accord, 19 (8 %) pas d'accord, 26 (10 %) neutre pour la révision du français au moyen des sites de Web 2.0 (I 15), 8 (3 %) pas du tout d'accord, 21 (8 %) pas d'accord, 23 (9%) neutre pour traiter des erreurs en français (I16), 12 (5 %) pas du tout d'accord, 10 (4 %) pas d'accord, 34 (14 %) neutre pour l'échange des connaissances par la voie des sites de Web 2.0 (I 17), 6 (3 %) pas du tout d'accord, 15 (6 %) pas d'accord, 58 (23 %) neutre pour le rôle améliorant le français (I 25), 5 (2 %) pas du tout d'accord, 15 (10 %) pas d'accord, 33 (13 %) neutre pour l'environnement autonome de travail (I 26), 5 (2 %) pas du tout d'accord, 14 (6%) pas d'accord, 81 (32 %) neutre pour la motivation assurée par la technologie Web 2.0 (I 27). Néanmoins, 119 (50 %) étudiants sont d'accord, 84 (33 %) tout à fait d'accord pour la révision, 125 (49 %) d'accord, 77 (30 %) tout à fait d'accord pour la correction des erreurs et 115 (45 %) d'accord, 87 (34 %) tout à fait d'accord pour le partage des connaissances en français sur les sites de la technologie Web 2.0, 104 (41 %) d'accord, 71 (28 %) tout à fait d'accord pour son rôle améliorant le français, 125 (49 %) d'accord, 76 (30 %) tout à fait d'accord pour l'environnement autonome de travail, 112 (44 %) d'accord, 42 (17 %) tout à fait d'accord pour son rôle de motivation. Cela veut dire que les apprenants profitent de la technologie Web 2.0 pour la révision, la correction des

erreurs et ils sont persuadés qu'elle leur permet de créer un environnement autonome de travail.

Les items de la sous-dimension de contribution au développement que l'objectif, c'est de dévoiler l'autonomie des apprenants pendant l'apprentissage du FLE. Ce qui est signifié par le résultat c'est que les apprenants développent leur autonomie sur Internet surtout avec les outils présentés par la technologie Web 2.0. Ils sont tous seuls devant l'écran et ils gèrent tous les composants compliqués. Ils s'adaptent et s'avancent pas à pas avec leur propre autonomie. Ils sont capables de rechercher des sites pour faire des révisions, ils savent comment traiter leurs erreurs en français et ils s'échangent entre eux sans aucune difficulté. Il est évident qu'ils profitent du Web 2.0 au maximum dans l'apprentissage du français.

Nous pouvons constater qu'il y a une relation à un niveau faible mais significative donc il s'agit d'un certain parallélisme entre les deux sous-dimensions de l'échelle (Voir supra, le Tableau 15). Plus, les apprenants connaissent les supports des médias sociaux plus ils se développent soit en français soit en tant qu'individu.

6.2.4. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 4^e Problème

Le 4^e problème de notre recherche était comme la question suivante:

4. Quelle est l'efficacité de la technologie Web 2.0 sur l'apprentissage du français?

Le Tableau 19 contient donc les items de la sous-dimension de support des médias sociaux et ceux de la sous-dimension d'efficacité et la Figure 20 propose les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 19

Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et D'efficacité

Les Items Analysés

La sous-dimension de support des médias sociaux	5. Je consulte le site de <i>Dailymotion</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	6. Je profite du site de <i>Flickr</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	7. Je consulte le site de <i>Facebook</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	8. Je profite du site de <i>Twitter</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.

	l'apprentissage du français.
La sous-dimension d'efficacité	18. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle s'approprie des sources riches.
	19. J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle est rapide à faire des recherches.
	20. Je me sers de la technologie Web 2.0 parce qu'elle est utile.
	21. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle a des sources variées.

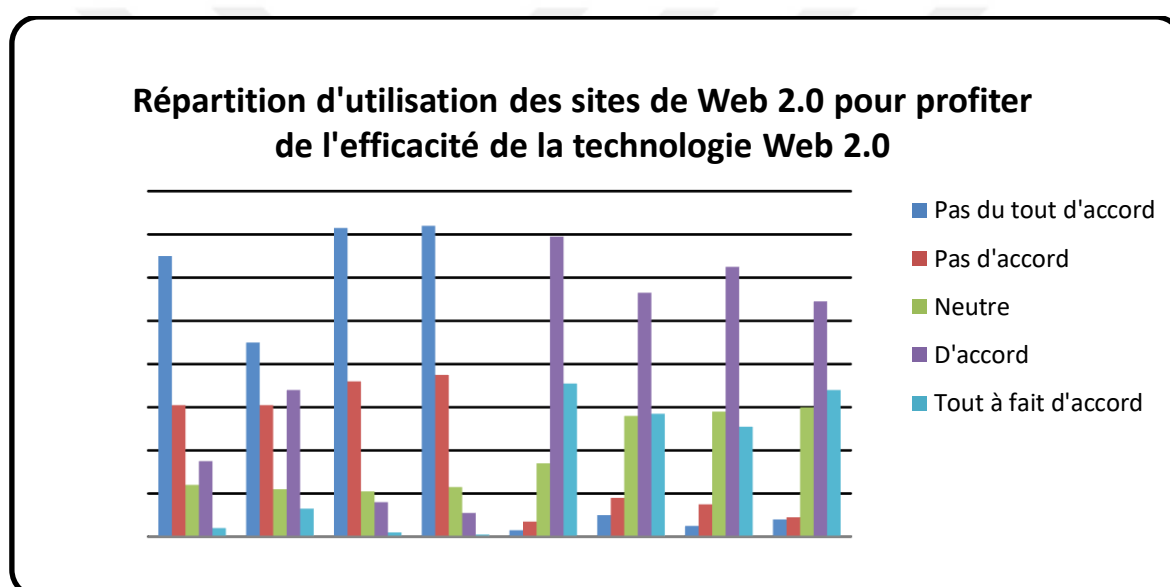


Figure 20. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension d'efficacité

D'après la Figure 20, toujours sur 253 participants, 3 (1 %) étudiants sont pas du tout d'accord, 7 (3 %) pas d'accord, 34 (14 %) neutre pour l'acquisition des sources riches sur la technologie Web 2.0 (I 18), 10 (4 %) pas du tout d'accord, 18 (8 %) pas d'accord, 56 (22 %) neutre pour la rapidité des recherches sur la technologie (I 19), 5 (2 %) pas du tout d'accord, 15 (8 %) pas d'accord, 58 (23 %) neutre pour l'utilité des sites de Web 2.0 dans l'apprentissage du français (I 20), 8 (3%) pas du tout d'accord, 9 (4%) pas d'accord, 60 (24 %) neutre pour la diversité des sources de la technologie Web 2.0 donc des sites (I 21) mais 139 (55 %) étudiants sont d'accord, 71 (28 %) tout à fait d'accord pour l'existence des sources riches, 113 (45 %) d'accord, 57 (25 %) tout à fait d'accord pour sa rapidité dans la recherche, 125 (49 %) d'accord, 51 (20 %) tout à fait d'accord pour leurs utilités et

109 (43%) d'accord, 68 (27 %) tout à fait d'accord pour la variété des sources qui leur permettent de s'améliorer en français. Ce qui veut dire que les sources riches et l'utilité de la technologie Web 2.0 ont été déjà remarquées par les apprenants.

Comme le champ offrant la technologie Web 2.0 est tellement vaste que nous avons voulu déterminer si les apprenants l'ont déjà aperçu. Selon les résultats, la particularité de la technologie Web 2.0, la plus remarquée, est les sources riches.

Les items de 18 à 21 et de 5 à 8 composent la base de cette comparaison. Par ces items on cherche à découvrir si les apprenants trouvent un lien entre l'efficacité de la technologie Web 2.0 et l'apprentissage du français. Les résultats statistiques nous permettent de constater qu'il existe peu de liens entre ceux-ci. La figure affirme que les apprenants de FLE sont assez conscients de l'efficacité de la technologie Web 2.0 qu'ils profitent des sources variées en ligne et qu'ils sont persuadés de l'utilité et de la rapidité de la technologie. Par contre, ils s'intéressent plutôt à la technologie Web 2.0 pour apprendre le français, mais pas à sa fonction.

6.2.5. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 5^e Problème

Le 5^e problème de notre recherche a été formulé comme ci-dessus:

5. Quels sont les efforts de l'apprenant pour communiquer en français par le biais de la technologie Web 2.0?

Les items de la sous-dimension de support des médias sociaux et ceux de la sous-dimension de dimension communicative se trouvent dans le Tableau 20 et la Figure 21 représente les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 20

Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et de Dimension Communicative

Les Items Analysés	
La sous-dimension de support des médias sociaux	5. Je consulte le site de <i>Dailymotion</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	6. Je profite du site de <i>Flickr</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	7. Je consulte le site de <i>Facebook</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.

	8. Je profite du site de <i>Twitter</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
La sous-dimension de dimension communicative	22. J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet de faire des communications en binôme.
	23. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet de faire des communications en groupe.
	24. Je consulte la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet d'étudier en collaboration.

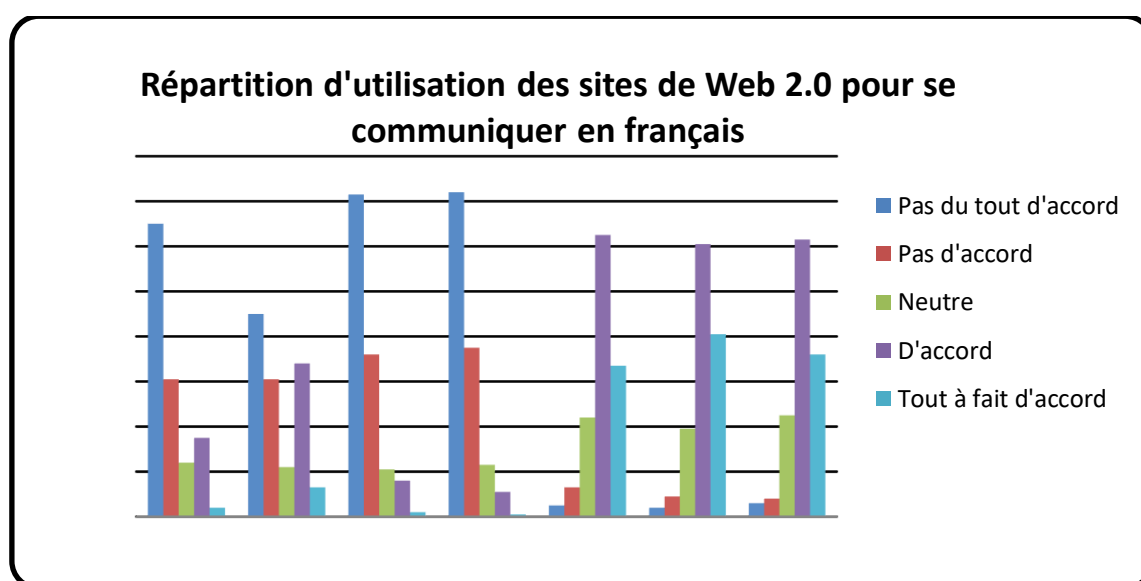


Figure 21. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de dimension communicative

Selon la figure ci-dessus, parmi les participants à l'échelle, quelques étudiants ne pensent pas que la technologie Web 2.0 leur permette de faire des communications en binôme, 5 (2 %) étudiants sont donc pas du tout d'accord, 13 (5 %) pas d'accord, 44 (17 %) neutre pour se communiquer en binôme sur les sites de Web 2.0 (I 22), 4 (1,6 %) pas du tout d'accord, 9 (4%) pas d'accord, 39 (16 %) neutre pour la communication en groupe (I 23) et 6 (3 %) pas du tout d'accord, 8 (3 %) pas d'accord, 45 (18 %) neutre pour faire des études en collaboration au moyen des sites de Web 2.0 (I 24). Cependant, 125 (49%) étudiants sont d'accord, 67 (27 %) tout à fait d'accord que les sites de la technologie Web 2.0 leur offrent l'occasion de faire des communications en binôme, 121 (48 %) étudiants sont d'accord, 81 (32 %) tout à fait d'accord que cette technologie leur permet de se communiquer en groupe et 123 (49%) d'accord, 72 (28 %) tout à fait d'accord pour l'acquisition de la chance d'étudier en collaboration grâce à celle-ci. Nous avons donc vu que les apprenants

préfèrent étudier plutôt en communiquant en collaboration ou en binôme via la technologie Web 2.0.

Enfin, la base de la langue est constituée de la communication. Sans la communication, il n'est pas possible de parler d'apprentissage ou d'enseignement d'une langue étrangère. Comme l'indiquent les résultats de la figure ci-dessus, les apprenants communiquent en binôme, en groupe ou en collaboration. Notons qu'ils préfèrent pratiquer les outils de Web 2.0 surtout ceux qui leur permettent de s'échanger en collaboration.

L'objectif de la comparaison entre les items de 5 à 8 et de 22 à 24 est de voir si les apprenants peuvent profiter de la fonctionnalité des sites de la technologie Web 2.0 pendant l'apprentissage du français. À notre avis, il est fort probable que les apprenants ont eu une difficulté de comprendre l'objectif ou le contenu des items et ils se sont efforcés à faire des liens entre eux d'après les résultats statistiques. Toutefois, nous avons constaté par la figure qu'ils préfèrent communiquer en collaboration ou en binôme sur les sites de Web 2.0 dans l'apprentissage du français.

6.2.6. Les Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant le 6^e Problème

Le 6^e problème de notre recherche a été présenté comme suit:

6. Quels sont les côtés positives et négatives de la technologie Web 2.0 pour l'apprenant?

Les items se trouvant dans le Tableau 21 représentent la sous-dimension de réticence à l'utilisation donc les côtés positives et négatives d'utilisation de la technologie Web 2.0 chez les apprenants et la sous-dimension de support des médias sociaux et la Figure 22 exprime les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 21

Items des Sous-dimensions de Support des Médias Sociaux et de Réticence à L'utilisation

Les Items Analysés	
La sous-dimension de support des médias sociaux	5.Je consulte le site de <i>Dailymotion</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	6.Je profite du site de <i>Flickr</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	7.Je consulte le site de <i>Facebook</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.
	8. Je profite du site de <i>Twitter</i> de la technologie Web 2.0 dans

	l'apprentissage du français.
La sous-dimension de réticence à l'utilisation	28. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que je ne me sens pas trop concerné par cette technologie. 29. Je ne me dirige pas vers la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve un sentiment de solitude dans cet environnement fictif. 30. Je ne consulte pas la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve des difficultés. 31. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression d'être en échec. 32. Je ne profite pas de la technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression de perdre trop de temps.

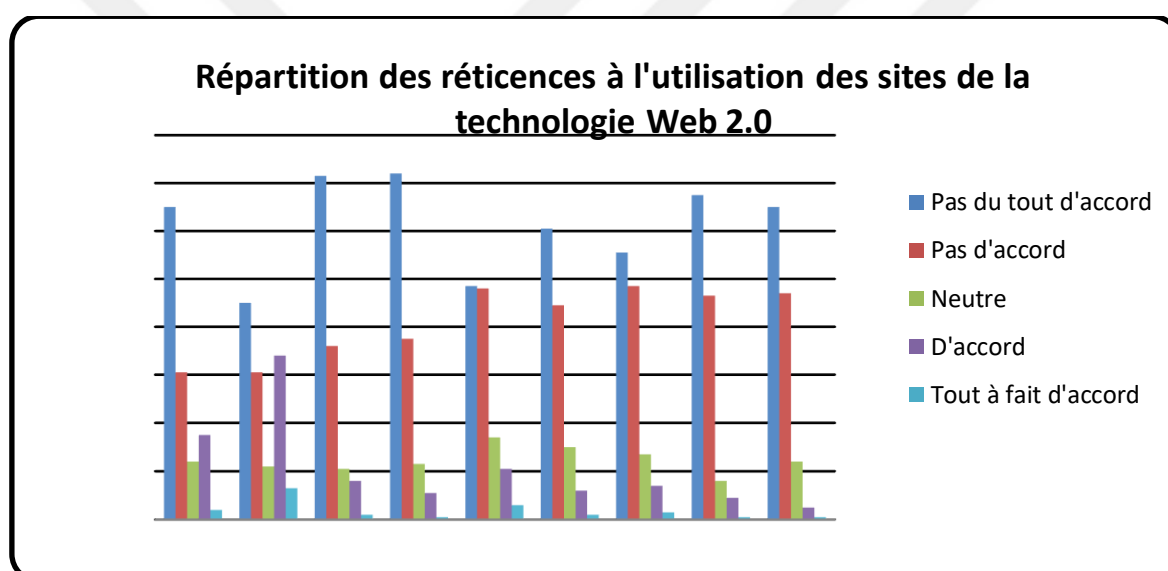


Figure 22. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de réticence à l'utilisation

La Figure 22 nous fait découvrir si les étudiants ont des difficultés à utiliser les sites Web 2.0 dans l'apprentissage du français. Comme nous avons interrogé les étudiants afin d'aborder leurs avis négatifs, nous avons analysé les réponses des items en rendant compte les codages inversés des celles-ci. La figure nous permet de confirmer que 97 (38 %) étudiants sont pas du tout d'accord, 96 (38 %) pas d'accord, 34 (14 %) neutre c'est à dire qu'ils se sentent très concernés par cette technologie (I 28), 121 (48 %) pas du tout d'accord, 89 (35 %) pas d'accord, 30 (12 %) neutre qu'ils n'éprouvent pas de sentiment de solitude devant l'écran pendant l'apprentissage du français (I 29), 111 (44 %) pas du tout d'accord, 99 (39 %) pas d'accord, 27 (11 %) neutres qu'ils n'ont pas de difficultés pour consulter les sites de Web 2.0 (I 30), 135 (53 %) qu'ils n'ont pas peur d'échouer pendant

l'utilisation de la technologie (I 31), 130 (51 %) pas du tout d'accord, 94 (37 %) pas d'accord, 24 (10 %) neutre qu'ils n'ont pas de réticences à la perte du temps pour apprendre le français sur les sites (I 32). En revanche, 21 (8%) étudiants sont d'accord, 6 (5%) tout à fait d'accord qu'ils ne se sentent pas trop concernés par cette technologie, 12 (8%) d'accord, 2 (0.8 %) tout à fait d'accord qu'ils éprouvent un sentiment de solitude devant l'écran, 14 (6%) d'accord, 3 (1%) tout à fait d'accord qu'ils ont des difficultés pour se diriger vers les sites dans l'apprentissage du français, 9 (4%) d'accord, 1 (0.4 %) tout à fait d'accord qu'ils ont peur d'échouer devant l'écran. Il est en effet possible de constater qu'ils consultent les sites Web 2.0 sans aucune difficulté et qu'ils n'ont pas la réticence d'échouer l'utilisation des sites, des outils ou des applications ou de perdre du temps pour l'apprentissage du FLE.

Les items de la sous-dimension de réticence à l'utilisation sont en vue de relever les côtés négatives de l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français. Notre objectif est d'observer si les apprenants ne se sentent pas trop concernés par cette technologie pour apprendre le français ou qu'ils éprouvent un sentiment de solitude devant l'écran ou bien qu'ils pensent perdre trop de temps pendant l'apprentissage.

Étant donné que, la nouvelle génération rencontre la technologie dès leur naissance, ils s'y sont déjà habitués. Nous pouvons voir qu'un enfant d'un an même sait comment allumer un ordinateur ou jouer au jeu vidéo sans avoir besoin de quelqu'un autour de lui. Puisque, la nouvelle génération se grandit avec celle-ci, elle ne se décourage pas à l'utiliser. En effet, les apprenants de FLE ont la connaissance de la technologie Web 2.0 et s'en servent pour apprendre le français. Ils n'hésitent pas à passer du temps sur Internet afin de s'améliorer en français ou ils ne se découragent pas devant l'échec. En effet, la Figure 22 nous l'a donc confirmé encore une fois.

Quand on regarde les résultats, il se peut dire que les étudiants sont bien autonomes de maîtriser la technologie Web 2.0 et qu'ils gèrent bien le processus sans avoir des difficultés et des sentiments de solitude. Comme les apprenants ne se servent pas de tous les sites cités dans l'échelle pour l'apprentissage du français, les résultats montrent une relation positive mais non significative d'après le Tableau 15 statistique.

6.2.7. La Présentation et L'interprétation des Résultats de L'analyse de Corrélation Concernant les Comparaisons des Problèmes

Comme les sites d'Internet représentent la base de la technologie Web 2.0, nous avons tout d'abord pris en compte ceux-ci afin de trouver les réponses aux problèmes de la recherche concernant l'utilisation de la technologie Web 2.0 chez les participants. Nous devons souligner qu'en formulant les problèmes de notre étude, nous n'avions pas prévu qu'il pourrait y avoir des relations entre les autres sous-dimensions de l'échelle. Mais les analyses statistiques ont mis au jour des relations significatives et non-significatives entre celles-ci, et cela mérite, à notre avis, d'être analysé et interprété d'une manière détaillée. Dans l'étape ci-dessus, nous avons donc fait des comparaisons qui nous ont dirigé vers les réponses des problèmes un par un. Ainsi, dans l'étape suivante, nous avons mené des comparaisons des problèmes de l'étude en considérant le Tableau 15 (Voir supra) et les figures concernées. Les résultats sont donc comme suit:

Le Tableau 22 contient les items des sous-dimensions de renforcement des compétences et de contribution au développement analysées dans le Tableau 15 de corrélation et la Figure 23 révèle les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 22

Items des Sous-dimensions de Renforcement des Compétences et de Contribution au Développement

Les Items Analysés			
La sous-dimension de renforcement des compétences	de	9.	J'utilise la technologie Web 2.0 pour améliorer ma connaissance du vocabulaire français.
		10.	Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer la grammaire française.
		11.	Je me dirige vers la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension orale en français.
		12.	Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression écrite en français.
		13.	Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension écrite en français.
		14.	Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression orale en français.
La sous-dimension de contribution au développement	de	15.	Je me sers de la technologie Web 2.0 pour réviser.
		16.	J'utilise la technologie Web 2.0 pour traiter des erreurs en

français.

17. Je trouve la technologie Web 2.0 utile pour échanger des connaissances de français avec des amis.

25. Je pense que la technologie Web 2.0 possède le rôle améliorant le français.

26. Je profite de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me fournit un environnement autonome de travail.

27. Je consulte la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me motive.

Répartition de contribution au développement des compétences langagières via la technologie Web 2.0

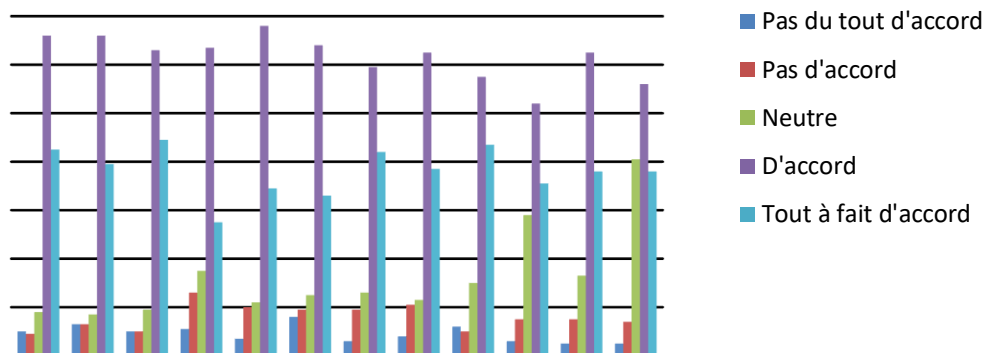


Figure 23. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de renforcement des compétences et celle de contribution au développement

Comme nous l'avons découvert par la Figure 18, les étudiants font des efforts pour se développer en compréhension orale et en acquisition des compétences lexicales et grammaticales avec la répartition de 50 % pour la compréhension orale, de 52 % pour l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire. La Figure 19 démontre que 50 % des étudiants se servent de la technologie Web 2.0 plutôt pour réviser en français et corriger leurs erreurs (49 %). Il se peut donc dire que la technologie Web 2.0 contribue au développement des compétences langagières et les apprenants de FLE en profitent.

Il est évident que la technologie a déjà une certaine puissance dans le développement individuel. Les résultats le confirment et nous orientent vers le constat que les apprenants

de français font des efforts pour se développer en utilisant cette technologie. Ces efforts ne sont pas seulement pour le développement individuel, mais aussi pour l'amélioration en français, car les items qui forment la comparaison, sont sur le développement des compétences langagières de français et la fonctionnalité de la technologie Web 2.0. Ils sont convaincus que les outils, les sites ou les applications de Web 2.0 les aident à apprendre le français, à s'améliorer en français et à renforcer les compétences langagières.

Dans le Tableau 23, il existe les items des sous-dimensions de renforcement des compétences et d'efficacité analysées dans le Tableau 15 de corrélation et la Figure 24 annonce les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 23

Items des Sous-dimensions de Renforcement des Compétences et D'efficacité

Les Items Analysés	
La sous-dimension de renforcement des compétences	9. J'utilise la technologie Web 2.0 pour améliorer ma connaissance du vocabulaire français.
	10. Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer la grammaire française.
	11. Je me dirige vers la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension orale en français.
	12. Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression écrite en français.
	13. Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension écrite en français.
La sous-dimension d'efficacité	14. Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression orale en français.
	18. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle s'approprie des sources riches.
	19. J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle est rapide à faire des recherches.
	20. Je me sers de la technologie Web 2.0 parce qu'elle est utile.
	21. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle a des sources variées.

Répartition d'utilisation de l'efficacité de la technologie Web 2.0 pour renforcer des compétences langagières

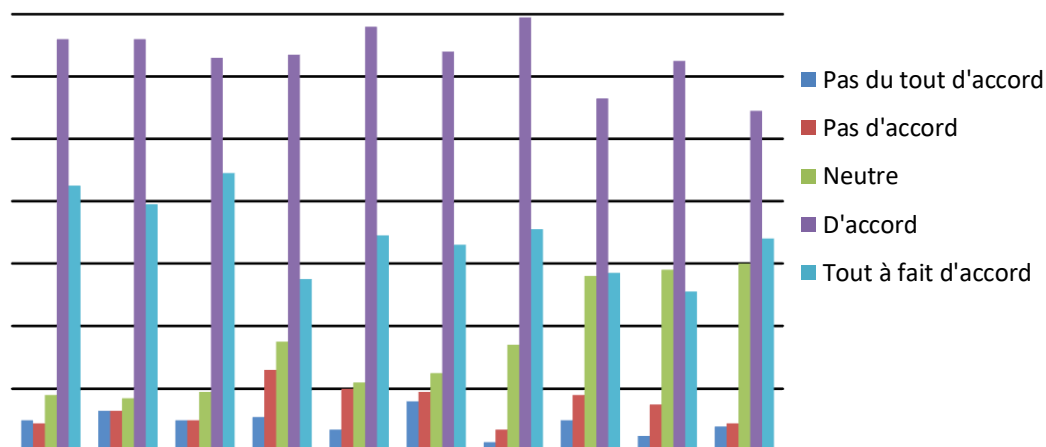


Figure 24. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension d'efficacité et celle de renforcement des compétences

Puisque, les efforts de 50 % des étudiants sont sur le développement de compétence de compréhension orale et 52 % sur celui de lexical et grammatical 52 % (Voir la Figure 19) et 55 % des étudiants sont d'accord de l'appropriation des sources riches au moyen de cette technologie et 51% pour son utilité (Voir la Figure 20), il est évident qu'ils la trouvent efficace pour faire des activités en français permettant de s'améliorer plus en FLE.

En résumé, nous pouvons constater par le tableau statistique (Voir supra) que les apprenants ne sont pas très convaincus de liens entre le développement des compétences langagières et l'efficacité de la technologie Web 2.0, mais la Figure 24 signifie qu'ils sont tout d'abord concentrés sur le développement des compétences quand il s'agit d'un choix entre l'efficacité de la technologie et le renforcement des compétences.

Par ailleurs, les items des sous-dimensions de renforcement des compétences et de dimension communicative se trouvent dans le Tableau 24 leurs analyses statistiques dans le Tableau 15 de corrélation et la Figure 25 affiche les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 24

Items des Sous-dimensions de Renforcement des Compétences et de Dimensions Communicative

Les Items Analysés		
La sous-dimension de renforcement des compétences	de	9. J'utilise la technologie Web 2.0 pour améliorer ma connaissance du vocabulaire français.
		10. Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer la grammaire française.
		11. Je me dirige vers la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension orale en français.
		12. Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression écrite en français.
		13. Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension écrite en français.
		14. Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression orale en français.
La sous-dimension de dimension communicative		22. J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet de faire des communications en binôme.
		23. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet de faire des communications en groupe.
		24. Je consulte la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet d'étudier en collaboration.

Répartition de renforcement des compétences langagières en se communiquant en français via la technologie Web 2.0

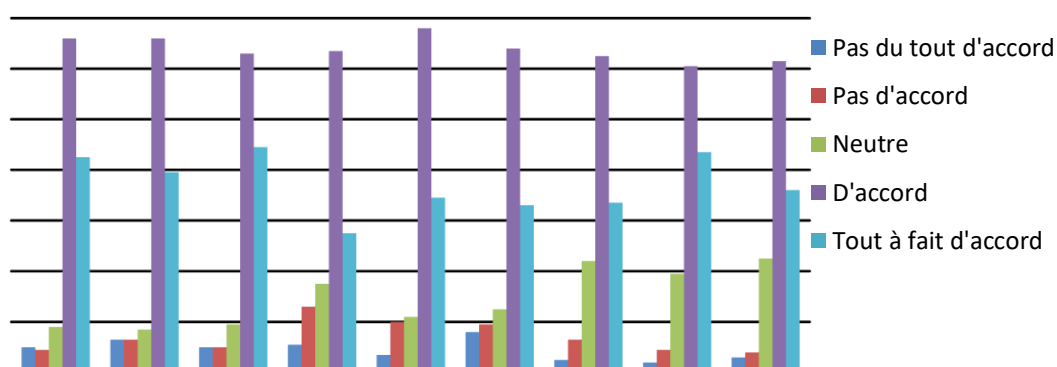


Figure 25. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de renforcement des compétences et celle de dimension communicative

Les analyses des items de la Figure 25 ont été déjà faites par les Figures 18 et 21 et nous avons constaté que 49 % des étudiants consultent la technologie Web 2.0 pour communiquer en collaboration et en binôme dans l'apprentissage du français. Par ailleurs, les activités en français faites étaient pour renforcer de la compétence de compréhension orale soit 50 % et lexicale soit 52 % et grammaticale. Ce qui veut dire d'après la Figure 25 que 50 % des étudiants font des efforts pour développer leurs compétences de compréhensions orales, lexicales et grammaticales en se communiquant grâce à la technologie Web 2.0.

De ces résultats, il découle que les apprenants ont été conscients que la technologie Web 2.0 permet de communiquer en groupe, en binôme ou en collaboration en français et cela les aide à développer leurs compétences langagières.

Quant au Tableau 25, il se compose des items des sous-dimensions de renforcement des compétences et de réticence à l'utilisation de la technologie Web 2.0 analysées déjà statistiquement dans le Tableau 15 de corrélation. Les analyses statistiques descriptives de la répartition des participants de ceux-ci ont été représentées dans la Figure 26.

Tableau 25

Items des Sous-dimensions de Renforcement des Compétences et de Réticence à L'utilisation

Les Items Analysés		
La sous-dimension de renforcement des compétences	de	9. J'utilise la technologie Web 2.0 pour améliorer ma connaissance du vocabulaire français.
		10. Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer la grammaire française.
		11. Je me dirige vers la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension orale en français.
		12. Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression écrite en français.
		13. Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension écrite en français.
		14. Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression orale en français.
La sous-dimension de réticence à l'utilisation		28. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que je ne me sens pas trop concerné par cette technologie.
		29. Je ne me dirige pas vers la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve un sentiment de solitude dans cet environnement fictif.
		30. Je ne consulte pas la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve des

difficultés.

31. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression d'être en échec.

32. Je ne profite pas de technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression de perdre trop de temps.

Répartition des réticences à l'utilisation de la technologie Web 2.0 pour renforcer des compétences langagières

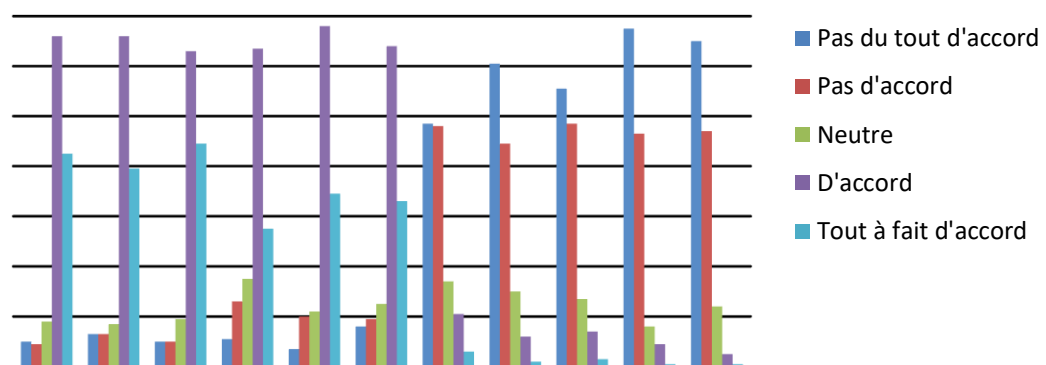


Figure 26. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de renforcement des compétences et celle de réticence à l'utilisation

Les Figures 18 et 22 nous ont démontré que plus de la moitié des étudiants (53 %) ne craignent pas échouer pendant l'utilisation de la technologie Web 2.0 et ils font leur maximum pour s'améliorer en compréhension orale (50%) d'accord selon la Figure 18) et en lexique et en grammaire (52 % d'après la Figure 18). Ce que l'on peut déduire de la figure 26 c'est donc qu'ils s'évaluent en français en s'encourageant plus avec la technologie Web 2.0.

D'après le Tableau 15, les résultats statistiques affirment que les autonomies technique, cognitive et méthodologique même sociale se développent chez les apprenants. Ils maîtrisent la technologie Web 2.0 et avancent dans l'apprentissage du français sans aucune difficulté. Pourtant, ils n'ont pas compris les liens entre les sous-dimensions citées.

Le Tableau 26 se forme des items des sous-dimensions de contribution au développement et d'efficacité analysées dans le Tableau 15 de corrélation. Comme le tableau nous a offert la relation statistiquement significative ou non-significative, il nous a paru utile d'aborder

l'analyse des items concernés à partir de la Figure 27 des statistiques descriptives de la répartition des participants.

Tableau 26

Items des Sous-dimensions de Contribution au Développement et D'efficacité

Les Items Analysés		
La sous-dimension de contribution au développement	de	15. Je me sers de la technologie Web 2.0 pour réviser.
		16. J'utilise la technologie Web 2.0 pour traiter des erreurs en français.
		17. Je trouve la technologie Web 2.0 utile pour échanger des connaissances de français avec des amis.
		25. Je pense que la technologie Web 2.0 possède le rôle améliorant le français.
		26. Je profite de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me fournit un environnement autonome de travail.
La sous-dimension d'efficacité		27. Je consulte la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me motive.
		18. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle s'approprie des sources riches.
		19. J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle est rapide à faire des recherches.
		20. Je me sers de la technologie Web 2.0 parce qu'elle est utile.
		21. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle a des sources variées.

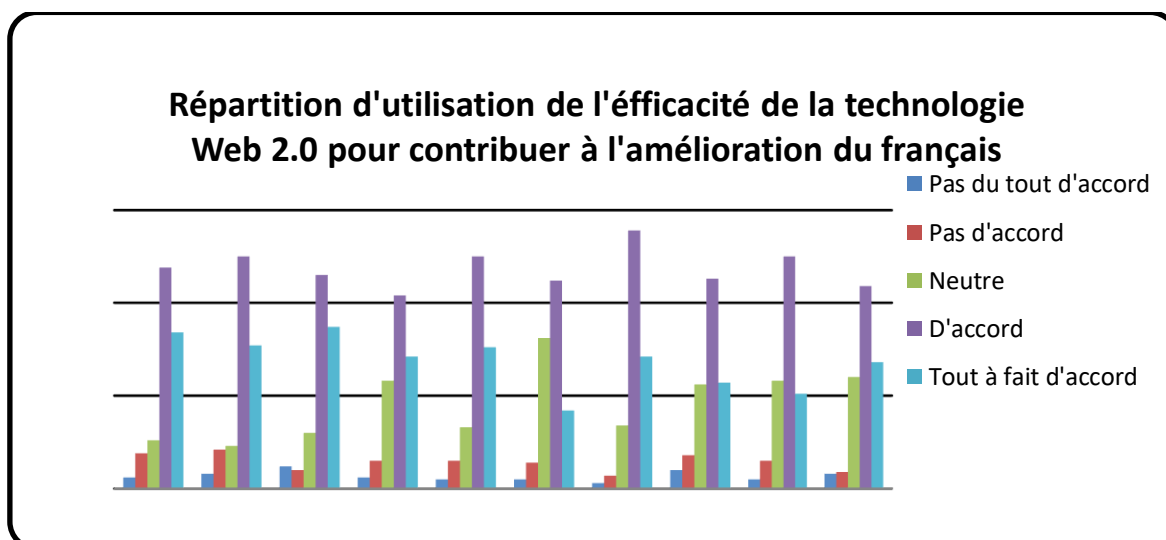


Figure 27. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension d'efficacité et celle de contribution au développement

Les Figures 19 et 20 nous ont permis d'affirmer que 50 % des étudiants profitent de la technologie Web 2.0 surtout pour faire des révisions en français et que les sources riches de la technologie Web 2.0 attirent leur attention (55 %). La comparaison de ces deux sous-dimensions se fait entre les items ci-dessus pour comprendre si les apprenants prennent en compte la fonctionnalité efficace de la technologie Web 2.0 afin du traitement de leurs erreurs, du partage des savoirs en français avec leurs amis ou de la vérification et de l'approfondissement des savoirs en français. Il nous est possible de constater ainsi par la Figure 27 que l'efficacité de cette technologie leur assure la contribution à l'amélioration du français. C'est pourquoi le Web 2.0 fait partie de leurs activités éducatives.

La relation positive et significative selon le Tableau 15 entre les sous-dimensions confirme que les apprenants sont d'accord sur le fait que la technologie Web 2.0 leur permet de traiter des erreurs, de partager les savoirs avec des amis ou de les vérifier et d'approfondir les savoirs en français, car, tous les outils, les sites ou les applications de Web 2.0 sont utiles, rapides et améliorants.

Dans le Tableau 27, nous avons présenté les items des sous-dimensions de contribution au développement et de dimension communicative analysées toujours dans le Tableau 15 de corrélation afin d'introduire la relation statistiquement significative ou non-significative et nous avons réalisé la Figure 28 en vue de constater les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 27

Items des Sous-dimensions de Contribution au Développement et de Dimension Communicative

Les Items Analysés			
La contribution au développement	sous-dimension de	15.	Je me sers de la technologie Web 2.0 pour réviser.
		16.	J'utilise la technologie Web 2.0 pour traiter des erreurs en français.
		17.	Je trouve la technologie Web 2.0 utile pour échanger des connaissances de français avec des amis.
		25.	Je pense que la technologie Web2.0 possède le rôle améliorant le français.
		26.	Je profite de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me fournit un environnement autonome de travail.
		27.	Je consulte la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me motive.

La sous-dimension de dimension communicative	22. J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet de faire des communications en binôme.
	23. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet de faire des communications en groupe.
	24. Je consulte la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet d'étudier en collaboration.

Répartition de contribution au développement en se communiquant en français via la technologie Web 2.0

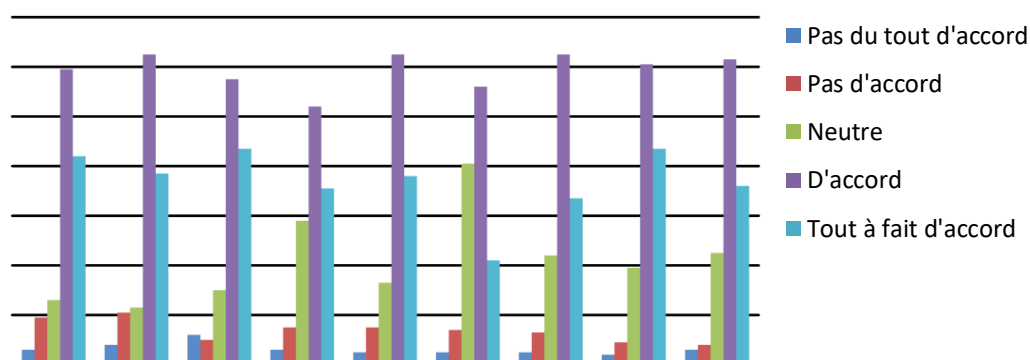


Figure 28. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de dimension communicative et celle de contribution au développement

Les Figures 19 et 21 ont révélé que 50 % des étudiants font des révisions en utilisant de la technologie Web 2.0 et que 49 % préfèrent communiquer en collaboration et en binôme. La Figure 28 contenant la comparaison des points de vue des participants nous laisse comprendre que la communication est réalisée en collaboration pour réviser en français. Ils progressent en français en profitant de la caractéristique communicative de la technologie Web 2.0.

Les items ci-dessus représentent la comparaison des sous-dimensions de contribution au développement et de dimension communicative. Ils signifient que les apprenants communiquent en binôme, en groupe ou en collaboration pendant l'apprentissage du français mais plus particulièrement en collaboration. Ils pensent également que l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE les motive, leur permet de faire des activités en français en autonomie et de découvrir un milieu français améliorant.

Concernant le Tableau 28, les items des sous-dimensions de contribution au développement et de réticence à l'utilisation de la technologie Web 2.0 (Voir supra, le Tableau 15 pour leurs analyses statistiques) sont offerts dans celui-ci. Nous avons présenté la Figure 29 afin de repérer les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 28

Items des Sous-dimensions de Contribution au Développement et de Réticence à L'utilisation

Les Items Analysés		
La sous-dimension de contribution au développement	de	15. Je me sers de la technologie Web 2.0 pour réviser.
		16. J'utilise la technologie Web 2.0 pour traiter des erreurs en français.
		17. Je trouve la technologie Web 2.0 utile pour échanger des connaissances de français avec des amis.
		25. Je pense que la technologie Web 2.0 possède le rôle améliorant le français.
		26. Je profite de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me fournit un environnement autonome de travail.
		27. Je consulte la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me motive.
La sous-dimension de réticence à l'utilisation		28. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que je ne me sens pas trop concerné par cette technologie.
		29. Je ne me dirige pas vers la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve un sentiment de solitude dans cet environnement fictif.
		30. Je ne consulte pas la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve des difficultés.
		31. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression d'être en échec.
		32. Je ne profite pas de technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression de perdre trop de temps.

Répartition des réticences à l'utilisation de la technologie Web 2.0 pendant le développement du français

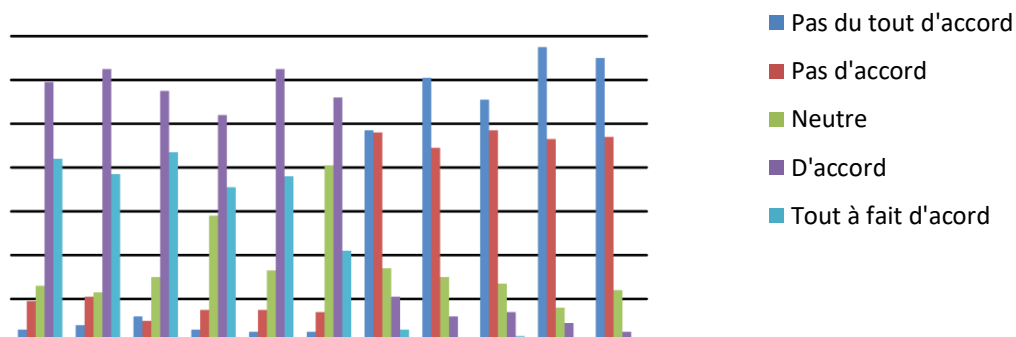


Figure 29. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de réticence à l'utilisation et celle de contribution au développement

Les Figures 19 et 22 nous ont déjà donné les détails de ce que 50 % des étudiants se servent de la technologie plutôt pour la révision et que 55 % trouvent cette technologie efficace plus particulièrement en raison de ses sources riches. Ce qui est signifié par la Figure 29 présentant la comparaison de celles-ci c'est que l'efficacité de la technologie Web 2.0 devient un avantage afin de faire de la révision en français. En effet, les étudiants s'en sont rendus compte et la majorité était tout à fait d'accord pour les sources riches de la technologie Web 2.0. Ils se permettent donc de faire des activités en français en utilisant les grands avantages de celle-ci.

Les résultats mettent au jour que les apprenants profitent de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français en construisant des contacts. L'utilité, la rapidité et surtout les sources enrichissantes de la technologie Web 2.0 sont aperçues par les étudiants. Il est évident que les apprenants n'éprouvent aucune difficulté pendant l'utilisation de la technologie Web 2.0 pour apprendre le français. Ils ne se découragent pas ainsi à consulter soit les outils soit les sites et les applications. C'est pourquoi les résultats ci-dessus nous paraissent assez normaux.

Par le Tableau 29 qui contient des items des sous-dimensions d'efficacité et de réticence à l'utilisation de la technologie Web 2.0 qu'il est possible de voir leurs analyses statistiques dans le Tableau 15 de corrélation, nous avons voulu introduire la Figure 30 afin de repérer les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items concernés.

Tableau 29

Items des Sous-dimensions D'efficacité et de Réticence à L'utilisation

Les Items Analysés

La sous-dimension d'efficacité	18. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle s'approprie des sources riches.
	19. J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle est rapide à faire des recherches.
	20. Je me sers de la technologie Web 2.0 parce qu'elle est utile.
	21. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle a des sources variées.
La sous-dimension de réticence à l'utilisation	28. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que je ne me sens pas trop concerné par cette technologie.
	29. Je ne me dirige pas vers la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve un sentiment de solitude dans cet environnement fictif.
	30. Je ne consulte pas la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve des difficultés.
	31. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression d'être en échec.
	32. Je ne profite pas de technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression de perdre trop de temps.

Répartition des réticences à l'utilisation de l'efficacité de la technologie Web 2.0

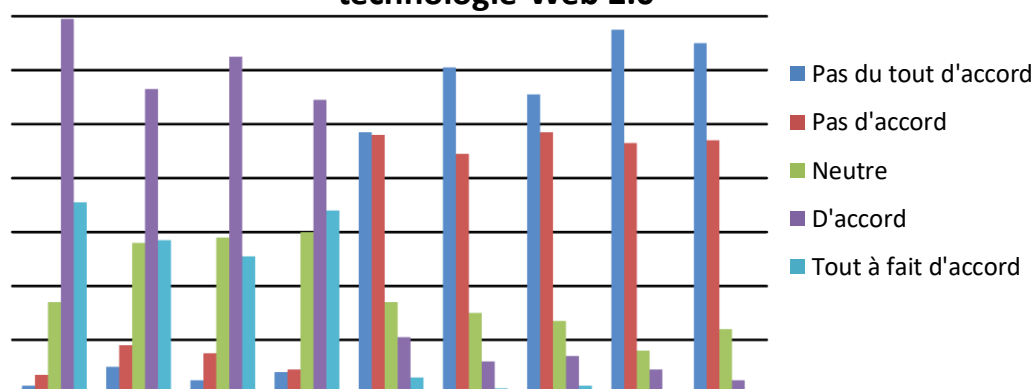


Figure 30. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de réticence à l'utilisation et celle d'efficacité

En ce qui concerne la réticence à l'utilisation de la technologie Web 2.0, les étudiants soit 53 %, (Voir la Figure 22) ont dévoilé leurs courages en s'exprimant qu'ils n'hésitaient pas

à échouer sur la technologie Web 2.0 pendant l'apprentissage du français et qu'ils s'avançaient en français avec les sources riches sans avoir trop de difficultés. Dans La Figure 30, nous pouvons constater que les sources enrichissantes leur donnent un certain courage qu'ils essaient de faire des recherches et des activités en français.

Nous proclamons haut et fort que les apprenants pratiquent les outils de Web 2.0 en étant autonomes et qu'ils s'encouragent à en profiter au maximum. Pourtant, les résultats statistiques montrent qu'ils ne se sentent pas de temps en temps trop concernés par la technologie. Ils essaient de construire de nouveaux savoirs français avec la technologie Web 2.0, mais ils se sentent seuls devant l'écran et les sources variées.

Pour conclure, nous avons composé le Tableau 30 représentant les sous-dimensions de dimension communicative et de réticence à l'utilisation afin de relever les statistiques descriptives de la répartition des participants selon les items ci-dessus avec la Figure 31.

Tableau 30

Items des Sous-dimensions de Dimension Communicative et de Réticence à L'utilisation

Les Items Analysés	
La sous-dimension de dimension communicative	22. J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet de faire des communications en binôme.
	23. Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet de faire des communications en groupe.
	24. Je consulte la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet d'étudier en collaboration.
La sous-dimension de réticence à l'utilisation	28. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que je ne me sens pas trop concerné par cette technologie.
	29. Je ne me dirige pas vers la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve un sentiment de solitude dans cet environnement fictif.
	30. Je ne consulte pas la technologie Web 2.0 parce que j'éprouve des difficultés.
	31. Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression d'être en échec.
	32. Je ne profite pas de technologie Web 2.0 parce que j'ai l'impression de perdre trop de temps.

Répartition des réticences à l'utilisation de la technologie Web 2.0 pour se communiquer en français

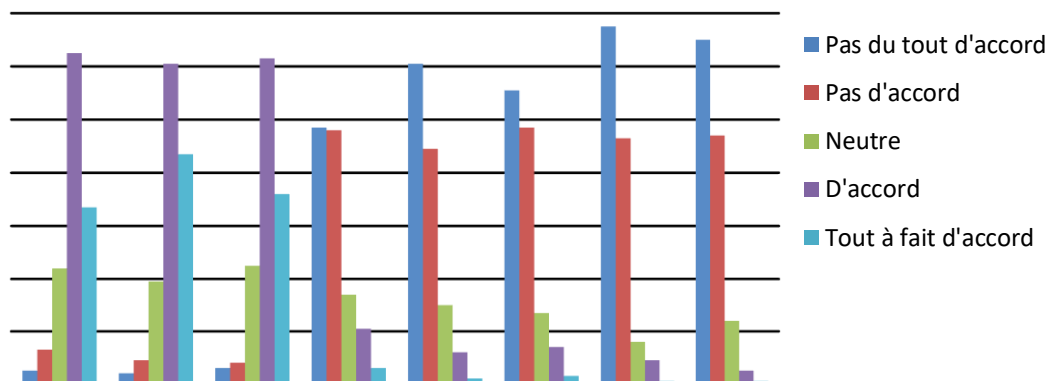


Figure 31. Répartition d'utilisation de la technologie Web 2.0 selon les items de la sous-dimension de réticence à l'utilisation et celle de dimension communicative

Étant donné que les Figures 21 et 22 nous ont assuré les résultats que se trouver devant une technologie trop chargée ne les décourage pas et que les étudiants insistent à en découvrir en collaboration. Ce qu'on peut relever c'est par la Figure 31 c'est que les étudiants ont l'occasion de s'échanger entre eux en profitant de la particularité communicative de la technologie Web 2.0.

Les résultats significatifs d'après le Tableau 15 confirment encore que les apprenants sont assez motivés à utiliser la technologie Web 2.0 et à gérer leur autonomie pendant l'utilisation de celle-ci. Ils s'intéressent à tous ceux qui concernent la communication en français pour améliorer leur langue. Toutefois, il y a quelques-uns qui pensent qu'ils ont de temps en temps des difficultés et qu'être devant l'écran prend trop de temps.

6.2.8. L'analyse des Résultats Statistiques Concernant la Relation Entre les Sous-dimensions et la Variable d'âge

Nous avons formulé la question ci-dessus afin de révéler s'il s'agit d'une différence provenant de l'âge dans l'utilisation de la technologie Web 2.0 pour l'apprentissage du français.

7. Est-ce qu'il existe une différence statistiquement significative entre le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants et la variable d'âge?

Le tableau de l'analyse de variance unidirectionnelle de type ANOVA a été élaboré pour analyser la relation des sous-dimensions avec l'âge. Nous avons ainsi découvert si les scores moyens des sous-dimensions montrent des différences selon l'âge.

Tableau 31

L'analyse de Variance Unidirectionnelle de Type ANOVA Offrant la Relation des Sous-Dimensions Avec la Variable D'âge

Sous-dimensions	Âge	N	Moyenne Arithmétique	S	F	P	Post Hoc (Tukey)
Support des médias sociaux	17-25 ans	235	1.8782	.77716	1.927	.126	
	26-35 ans	15	2.1333	.84445			
	36-45 ans	2	2.8750	1.23744			
	46-50 ans	1	2.7500	.			
Renforcement des compétences	17-25 ans	235	3.9555	.85373	409	.747	
	26-35 ans	15	3.7667	.77613			
	36-45 ans	2	4.0000	.00000			
	46-50 ans	1	3.3333	.			
Contribution au développement	17-25 ans	235	3.9336	.73277	.595	.619	
	26-35 ans	15	3.8667	.58824			
	36-45 ans	2	4.0000	.00000			
	46-50 ans	1	3.0000	.			
Efficacité	17-25 ans	235	3.9640	.78975	.601	.615	
	26-35 ans	15	3.8500	.64642			
	36-45 ans	2	4.0000	.00000			
	46-50 ans	1	3.0000	.			
Dimension Communicative	17-25 ans	235	3.8347	.84018	.361	.781	
	26-35 ans	15	4.0222	.79149			
	36-45 ans	2	3.8333	.23570			
	46-50 ans	1	3.3333	.			
Réticence à l'utilisation	17-25 ans	235	1.7381	.69947	1.814	.145	
	26-35 ans	15	1.9867	.74629			
	36-45 ans	2	2.5000	.70711			
	46-50 ans	1	2.6000	.			

Selon les résultats qui figurent dans le Tableau 33, l'âge des participants ne suscite pas de différence statistiquement significative d'après les scores moyens des sous-dimensions de l'échelle, puisque la valeur P de toutes les sous-dimensions est toujours à (>0.05). La variable d'âge n'a donc aucun effet sur les scores moyens des sous-dimensions.

La base de l'analyse du facteur d'âge se compose de quatre choix: 17-25 ans, 26-35 ans, 36-45 ans, et 46-50 ans. Parmi les participants, 235 apprenants sont à l'âge de 17-25, 15 apprenants à l'âge de 26-35, 2 apprenants à l'âge de 36-45 et 1 apprenant est à l'âge de 46-

50. La majorité des apprenants ont de 17 à 25 ans ce qui nous paraît assez normal, car, le public de l'échelle s'est composé des étudiants. Nous pouvons constater que les jeunes ont déjà attrapé l'ère de la technologie et se sont adaptés aux nouveautés tant dans leur vie sociale que dans leur vie éducationnelle. Néanmoins, d'après les résultats obtenus, il ne s'agit pas de différence statistiquement significative selon le niveau d'utilisation de cette technologie.

6.2.9. L'analyse des Résultats Statistiques Concernant la Relation Entre les Sous-dimensions et la Variable de Sexe

Nous avons voulu savoir:

8. Est-ce qu'il existe une différence significative entre le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants et la variable de sexe?

Le tableau ci-dessus représente les résultats statistiques de l'analyse du Test-t dont l'objectif est de mettre au jour la relation entre les sous-dimensions et la variable de sexe.

Tableau 32

L'analyse du Test-t Indiquant la Relation des Sous-Dimensions Avec la Variable de Sexe

Sous-dimensions	Sexe	N	Moyenne Arithmétique	S	T	Sd	P
Support des médias sociaux	Femme	172	1.9408	.77415	1.071	252	.285
	Homme	81	1.8272	.81552			
Renforcement des compétences	Femme	172	3.9913	.82540	1.355	252	.177
	Homme	81	3.8374	.88112			
Contribution au développement	Femme	172	3.9566	.71135	.972	252	.332
	Homme	81	3.8621	.74526			
Efficacité	Femme	172	3.9899	.74385	1.081	252	.281
	Homme	81	3.8765	.84883			
Dimension Communicative	Femme	172	3.8555	.80874	.326	252	.745
	Homme	81	3.8189	.88671			
Réticence à l'utilisation	Femme	172	1.7526	.70005	-.316	252	.752
	Homme	81	1.7827	.72125			

Des données figurant dans le Tableau 31, il nous est possible de déduire que le sexe des participants n'entraîne pas de différence significative statistiquement en fonction des scores

moyens des sous-dimensions de l'échelle. Comme la valeur P^{11} de toutes les sous-dimensions est à >0.05 , la variable de sexe n'a aucun effet sur les scores moyens obtenus.

D'après les résultats, nous constatons que 172 femmes et 81 hommes participent à l'échelle. C'est-à-dire que les femmes sont deux fois plus nombreuses que les hommes. Cette grande différence de nombre de sexe ne produit aucun effet sur les scores moyens des sous-dimensions de l'échelle. Ce qui s'explique par le fait que les hommes et les femmes sont égaux à l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE. Ils s'intéressent aux mêmes outils, sites ou applications quand il s'agit du développement des compétences langagières. Les deux sexes s'efforcent d'apprendre le français sur Internet en utilisant tous les moyens présentés par le Web 2.0. Ils ne se découragent pas du tout devant l'écran et ils essaient de faire leur maximum en vue de se concentrer et de se développer grâce à leurs autonomies cognitive, technique et métacognitive.

6.2.10. L'analyse des Résultats Statistiques Concernant la Relation Entre les Sous-dimensions et la Variable de Département

Au début, nous avons douté que deux départements puissent causer des contrariétés pendant l'administration de l'échelle, par contre la base de l'apprentissage nous a convaincu que les apprenants de FLE se réunissent pour le même but avant de commencer à travailler dans leur domaine; apprendre le français. Pour faire l'analyse des résultats statistiques concernant la relation entre les sous-dimensions et la variable de département, nous avons formulé la question suivante:

9. Est-ce qu'il existe une différence significative entre le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants et la variable de département?

Le tableau ci-dessus montre la relation des sous-dimensions avec le département. L'objectif du tableau est d'analyser si les scores moyens des sous-dimensions démontrent des différences selon le département des participants.

¹¹P : La Probabilité Pour Un Modèle Statistique

N : L'effectif Global de la Population Soumise à L'étude Statistique

Sd : Écart-type de la population

T: test-t

S : Écart-type (S) = Racine carrée de la variance

Tableau 33

L'analyse du Test-t Indiquant la Relation des Sous-Dimensions Avec la Variable de Département

Sous-dimensions	Département	N	Moyenne Arithmétique	S	T	sd	P
Support des médias sociaux	Didactique FLE	du 84	1.9294	.80328	.356	252	.722
	Traduction de l'Interprétation de Français	et 169	1.8920	.78193			
Renforcement des compétences	Didactique FLE	du 84	3.8216	.87846	-1.620	252	.107
	Traduction de l'Interprétation de Français	et 169	4.0030	.82345			
Contribution au développement	Didactique FLE	du 84	3,8196	.77971	-1.679	252	.094
	Traduction de l'Interprétation de Français	et 169	3.9803	.68762			
Efficacité	Didactique FLE	du 84	3.8500	.80382	-1.509	252	.133
	Traduction de l'Interprétation de Français	et 169	4.0059	.76325			
Dimension Communicative	Didactique FLE	du 84	3.8078	.87344	-.488	252	.626
	Traduction de l'Interprétation de Français	et 169	3.8619	.81366			
Réticence à l'utilisation	Didactique FLE	du 84	1.9976	.76997	3.875	252	.000
	Traduction de l'Interprétation de Français	et 169	1.6438	.64122			

Le tableau nous démontre clairement qu'il n'existe pas de relation significative des sous-dimensions de support des médias sociaux, de renforcement des compétences, de contribution au développement, d'efficacité, de dimension communicative qui montrent des différences selon le département, car la valeur de P des sous-dimensions citées est à ($p < 0.05$). Par contre, il représente une relation statistiquement significative ($p = 0.000 < 0.05$) entre les scores moyens de sous-dimension de réticence à l'utilisation par rapport au département que les participants font leurs études supérieures. Cette différence provient des scores moyens à un haut niveau de la sous-dimension de réticence à l'utilisation obtenue par les apprenants du département de Traduction et d'Interprétation de Français de l'Université de Kırıkkale.

Cela veut dire que les apprenants du département de Traduction et d'Interprétation de Français de l'Université de Kırıkkale s'expriment qu'ils s'encouragent plus à utiliser la technologie Web 2.0 pendant l'apprentissage du français. Ils se sentent plus concernés par la technologie, ils éprouvent moins de difficultés devant le Web 2.0 et ils ont moins peur d'être en échec. Nous nous permettons d'affirmer que cela peut résulter du système d'apprentissage, puisque les départements sont différents. Dans ce département, les apprenants peuvent être plus à l'aise en utilisant la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE. Il est possible que les enseignants de l'Université de Kırıkkale les encouragent à s'en servir ou les laissent d'en profiter plus.

6.2.11. L'analyse des Résultats Statistiques Concernant la Relation Entre les Sous-dimensions et la Variable de Niveau de Classe

L'objectif de la variable de niveau de classe était de chercher la différence du niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 dans les classes de préparatoire à 4^e de deux universités choisies. La question du problème était formulée comme suit:

10. Est-ce qu'il existe une différence significative entre le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants et la variable de niveau de classe?

Avec le dernier tableau de l'analyse de variance unidirectionnelle de type ANOVA, nous avons confirmé si les scores moyens des sous-dimensions montrent des différences selon la variable de niveau de classe.

Tableau 34

L'analyse de Variance Unidirectionnelle de Type ANOVA Présentant la Relation des Sous-Dimensions Avec la Variable de Niveau de Classe

Sous-dimensions	Classe	N	Moyenne Arithmétique	S	F	P	Post (Tukey)	Hoc
Support des médias sociaux	Préparatoire	132	1.7876	.80746	2.668	.033	4.classe Préparatoire	>
	1 ^{ère}	37	1.8851	.71830				
	2 ^e	26	2.0096	.63040				
	3 ^e	24	1.9688	.74203				
	4 ^e	34	2.2574	.84047				
Renforcement des compétences	Préparatoire	132	3.9612	.84832	.894	.468		
	1 ^{ère}	37	4.0856	.93840				
	2 ^e	26	4.0128	.71169				
	3 ^e	24	3.7569	.76135				
	4 ^e	34	3.7892	.87647				
Contribution au développement	Préparatoire	132	3.9637	.73062	.397	.811		
	1 ^{ère}	37	3.8739	.79970				
	2 ^e	26	3.9872	.62880				
	3 ^e	24	3.8958	.60155				
	4 ^e	34	3.8137	.76735				
D'efficacité	Préparatoire	132	4.0150	.80995	.474	.755		
	1 ^{ère}	37	3.8784	.85923				
	2 ^e	26	3.9423	.59711				
	3 ^e	24	3.8750	.57104				
	4 ^e	34	3.8603	.83073				
Dimension Communicative	Préparatoire	132	3.8647	.83690	.628	.643		
	1 ^{ère}	37	3.6577	.99532				
	2 ^e	26	3.8590	.59757				
	3 ^e	24	3.9722	.77967				
	4 ^e	34	3.8627	.82925				
Réticence à l'utilisation	Préparatoire	132	1.6812	.64293	1.885	.114		
	1 ^{ère}	37	1.7243	.69338				
	2 ^e	26	1.7462	.88101				
	3 ^e	24	1.9500	.72292				
	4 ^e	34	2.0000	.75799				

Comme la valeur P des sous-dimensions de renforcement des compétences, de contribution au développement, d'efficacité et de dimension communicative est à ($p > 0.05$), les classes des participants ne créent pas de différence statistiquement significative, selon les scores moyens des sous-dimensions ci-dessus. D'autre part, les scores moyens de la sous-dimension de support des médias sociaux provoquent une différence significative, selon la variable de niveau de classe ($p = 0.033 < 0.05$). Le test -Tukey¹² pratiqué montre que la

¹² F: La statistique F permet de tester si deux variances sont identiques

différence provient des scores moyens, ils sont plus hauts niveaux à la 4^e année que la classe préparatoire.

Les résultats ci-dessus nous confirment qu'il développe une différence significative entre la 4^e année et la classe préparatoire pour la sous-dimension de support des médias sociaux. Cela veut dire que les apprenants de la 4^e année connaissent plus les outils, les sites et les applications de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français par rapport aux apprenants de la classe préparatoire. Les apprenants de la 4^e possèdent leurs autonomies technique et informationnelle plus tôt que la classe préparatoire.



CHAPITRE 7

CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Il nous faut souligner que, comme nous avons déjà mentionné dans le premier chapitre, l'objectif principal de cette recherche était de déterminer le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants ainsi que de mettre au jour la relation du niveau d'utilisation de la technologie en question et les variables telles que l'âge, le sexe, le département et le niveau de classe. Pour pouvoir le faire, nous avons formulé les dix problèmes auxquels on a cherché à trouver des réponses, à la suite des analyses statistiques nécessaires.

Le premier chapitre de notre recherche a compris le cadre théorique qui sous-tend notre thèse. Nous avons commencé à étudier en abordant le cadre théorique donc l'objectif, l'importance et la problématique, les délimitations, les hypothèses de la recherche. C'est ainsi que le chemin à suivre et la base de la thèse ont été validés. Nous sommes partie de l'hypothèse que l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE pouvait contribuer au développement de l'apprentissage du français des apprenants plus particulièrement des étudiants turcs, car le public avait été déjà précisé. Nous avons ainsi limité la recherche dans deux institutions universitaires: les universités Gazi et Kırıkkale.

Après avoir traité, dans le premier chapitre, le premier pas du cadre théorique de l'étude, nous avons fait les recherches concernant le sujet de l'étude et nous avons soumis les recherches réalisées dans ce domaine pour mieux découvrir la situation actuelle de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons donc observé l'état de l'utilisation de la technologie Web 2.0 et son développement dans la littérature. Bien plus, il nous a paru utile de les présenter dans le deuxième chapitre. Nous ne les avons limitées qu'avec les recherches effectuées dans le contexte national, car, nous avons aperçu que celles-ci étaient réalisées en général en forme d'article alors qu'il était possible de trouver des thèses sur le sujet parmi les recherches faites dans le contexte international.

Enfin, les recherches effectuées dans le contexte national se sont majoritairement concentrées sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais et les parties empiriques de ces études ont été consacrées aux points de vue des enseignants d'anglais. Toutefois, les recherches faites dans le contexte international, parmi lesquelles on pouvait rencontrer des thèses, étaient sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Par contre, nous avons à peine découvert les recherches sur le développement actuel de la technologie Web 2.0. Par conséquent, cela nous a dirigées vers le fait qu'il fallait développer l'étude dans le sens actuel du sujet.

À partir du troisième chapitre nous avons continué notre étude en examinant l'ère des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour connaître le parcours du Web 2.0. Nous avons poursuivi par le chapitre intitulé les TICE et la didactique des langues et l'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage des langues en Turquie. Celui-ci nous a permis de découvrir certaines terminologies liées aux TICE et tout en traitant son intégration à l'enseignement/apprentissage des langues ainsi que son évolution en Turquie. Nous avons constaté qu'en Turquie, c'était à l'Université d'Anatolie qu'on a intégré les TICE dans les cours. Au début, les cours à distance étaient réalisés depuis la télé via les chaînes publiques et à partir de l'invention de l'Internet, de nouvelles plates-formes ont été adaptées aux cours. Les apprenants ont donc eu l'avantage de suivre des études sans arrêter leurs activités professionnelles. Quant aux établissements scolaires, c'est à partir du 2012 qu'on a adopté les TICE dans les cours. Pourtant, nous avons observé que l'intégration des TICE a été réussie plutôt par l'adoption des outils des TICE comme les tablettes numériques ou le TNI.

Concernant l'enseignement/apprentissage du FLE, c'était l'Université Galatasaray qui a présenté un projet dans l'objectif de soutenir la francophonie dans l'institution depuis une plate-forme *Moodle*. On est parti par la Faculté d'Ingénierie et de Technologie et on l'a adaptée avec le temps dans les autres facultés grâce au développement technologique. En effet, les développements technologiques apparus dès les TICE, le rôle de l'apprenant et l'enseignant ont pris une nouvelle perspective et cela a fait ses preuves dans les classes.

Dans le troisième chapitre, nous avons également abordé le phénomène du parcours de Web 2.0 contenant le début de son parcours, sa transformation, ses principales technologies, les spécificités de ses technologies, sa participation et son ouverture pour le partage. Enfin, nous nous sommes focalisés sur l'évolution de l'enseignement/apprentissage du FLE dans la technologie Web 2.0. Pour mieux connaître

la potentialité de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence du FLE nous avons parlé de ses origines. L'étude sur l'origine de la technologie nous a montré que cela débutait avec le TIC. Cette abréviation s'est subie d'un ajout de "E" avec l'intégration à l'éducation. En effet, il n'a pas tardé à se présenter dans la didactique des langues. Il est évident que l'intégration des TIC à l'éducation nous a évoqué encore une fois la valeur de la notion d'autonomie dans l'enseignement/apprentissage à laquelle nous avons consacré un chapitre et nous avons constaté que la présentation d'autonomie en éducation qui s'était diversifiée avec l'évolution des TICE telles que l'autonomie technique, l'autonomie informationnelle, l'autonomie méthodologique, l'autonomie psycho-affective, l'autonomie cognitive, l'autonomie méta-cognitive, l'autonomie langagière et l'autonomie sociale.

De plus, ce chapitre s'est concentré sur la terminologie liée à la technologie Web 2.0, le premier pas du Web (Web 1.0), la transformation du Web en Web 2.0, le Web 2.0 à titre d'une plate-forme, les ressources par l'intelligence collective, la puissance des données, les modèles des programmations légères, le logiciel de PC et l'enrichissement des interfaces des internautes qui nous ont aidé à comprendre plus l'origine et les caractéristiques du Web 2.0. Ceci nous a conduit vers la découverte de la source et les limites de la technologie en question.

Une première observation nous a permis de remarquer que la technologie Web 2.0 a élargi le sens du développement technologique tels que les TICE. Ses caractéristiques collaboratrices, participatives, animées, faciles à utiliser, créatives, accessibles attiraient l'attention des institutions éducatives et de la pédagogie. Présenté par Tim O'Reilly en 2005, cette technologie offrait tellement d'applications, de sites, d'outils qu'on pouvait mettre tant à la disposition des apprenants et qu'à des enseignants. Toutefois la caractéristique la plus frappante, c'était sa dimension sociale que l'on appelle également le Web social. Comme elle était accessible depuis Internet, elle a permis de s'échanger parmi les internautes qui sont devenus en même temps les créateurs des données de la plate-forme. La côte sociale de la technologie Web 2.0 a facilité son intégration dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et bien évident dans celui du FLE.

Par ailleurs, il était intéressant de remarquer la grande potentialité du Web 2.0 qui a été déjà intégrée dans les cours de FLE avec un grand champ d'applications tels que Babel, Speakmania, Livemocha et Palabea ou des sites comme Babelweb, Ning, italki, friendsabroad qui proposent aux apprenants ou aux enseignants un environnement

d'enseignement/apprentissage du FLE à l'extérieur de classe. Cela voulait dire ainsi que les apprenants devaient prendre en charge la responsabilité de leur apprentissage en dehors de classe. C'était donc un nouveau rôle de l'apprenant qui devrait être pris en compte. Nous avons donc constaté que le rôle de l'apprenant et voire celui de l'enseignant ont eu une nouvelle définition grâce au potentiel de la technologie Web 2.0. D'une part, les particularités principales de celle-ci procurent ainsi une certaine autonomie à l'apprenant et celui-ci avait plus de responsabilités. D'autre part, l'enseignant avait toujours son rôle de guide mais il devait se charger de développements en domaine plus et de pouvoir le guider à distance.

En outre, la recherche nous a permis de déterminer les outils de la technologie et les spécificités des technologies du Web 2.0 comme par exemple l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité, l'interactivité et l'interaction, la connectivité, la participation et l'ouverture pour le partage, la mobilité et la durabilité, la personnalisation et l'instantanéité. Étant donné que le multimédia signifiait l'ensemble des composants tels que le texte, l'image et le son sur le même support dans un langage numérique, cela construisait les caractéristiques des spécificités de la technologie Web 2.0. Le recours à des spécificités un par un nous a permis de relever la diversité du système de la technologie comme les passages des textes, des images, des sons sur le même fichier, les liens variés des plateformes qui ont créé une virtualité interactive, une interactivité sans limite, un environnement plus personnel ou collectif soit pour l'apprenant soit pour l'enseignant.

Étudier les apports des outils et des spécificités des technologies à l'enseignement/apprentissage du FLE a facilité la présentation des progrès technologiques vers la technologie Web 2.0. La recherche a rendu possible en même temps d'observer plus l'évolution de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cadre de cette technologie. Il était indispensable de passer à l'étape suivante sans étudier le rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans l'ère du Web social. À la suite des rôles de l'apprenant et l'enseignant observés dans la technologie Web 2.0, nous avons traité les tâches proposées sur ces sites, quelques réseaux sociaux d'apprenants du FLE et l'apprentissage en pairs, le développement des compétences langagières et interculturelles avec le Web 2.0. En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons pu prendre acte que les tâches à réaliser se sont développées via la technologie en question. De plus, les compétences langagières ont eu finalement des supports animés et efficaces surtout pour la

compréhension et l'expression orales que l'apprenant a en général du mal à acquérir par suite de l'intégration de la technologie Web 2.0.

Après avoir abordé les nouveaux rôles de l'apprenant et de l'enseignant dans ces technologies, nous avons mené l'enseignement/apprentissage des langues étrangères vers le constructivisme et le socio-constructivisme sous le Web 2.0 dans un chapitre à part: c'est le chapitre quatre. Au cours de la découverte et la consultation de la littérature, nous nous sommes intéressées à l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité en didactique. Nous les avons abordés afin de traiter la relation entre les théories constructivistes, socioconstructivistes et les caractéristiques de la technologie Web 2.0, car la base collaborative de la technologie Web 2.0 nous a signalé l'essentiel de ces théories. En effet, les recherches nous ont convaincues sur le fait que la technologie Web 2.0 a été établie par les principes des théories mentionnées avec sa dimension sociale et elle favorise l'enseignement/apprentissage vers l'approche constructiviste et socio-constructiviste.

Nous avons donc vu que le chapitre consacré au cadre théorique de l'étude nous a aidée à mieux connaître cette technologie. Concernant les contributions potentielles de la technologie Web 2.0 à l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons vérifié qu'elle enrichissait les activités langagières pour les classes de FLE. Celle-ci offrait divers moyens de communication et permettait ainsi aux enseignants et aux apprenants de profiter des ressources pédagogiques en ligne. Elle donnait également la possibilité d'avoir plus accès aux médias en ligne et de communiquer avec les nouveaux outils didactiques tout en laissant l'apprentissage plutôt à l'initiative de l'apprenant ainsi qu'en lui accordant l'autonomie dans l'apprentissage.

L'exploration et la consultation de la littérature concernant divers concepts et autant de champs disciplinaires nous ont amenée à questionner des notions comme l'apprentissage, la compréhension, l'expression, les multimédias, la base du Web 2.0, les TICE, l'autonomie de l'apprenant, afin de fonder le cadre théorique de la recherche. Nous sommes également concernée par les spécificités de la technologie Web 2.0 et à leurs effets sur les processus que nous venons d'énumérer.

La recherche que nous avons traitée et que nous venons de présenter, partait de l'hypothèse que l'utilisation de la technologie Web 2.0 dans les classes de FLE pouvait jouer un rôle en matière d'aide à l'enseignement/apprentissage du français et plus précisément à la

compréhension et à l'expression dans les environnements de cette nouvelle technologie d'apprentissage des langues.

Le recours aux connaissances issues de la recherche de l'enseignement/apprentissage vers le constructivisme et le socio-constructivisme sous le Web 2.0 nous a procuré une grande utilité. Cet apport essentiel et considérable a mis aussi en évidence l'importance de l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité particulièrement en didactique des langues, mais également dans l'étude en général.

Nous avons aussi interrogé et essayé d'apporter un éclairage sous différents angles, encore contrasté de zones d'ombres des rôles de l'apprenant et l'enseignant dans l'ère de la technologie Web 2.0. Celui-ci nous a fait remarquer que les tâches proposées sur les sites du Web 2.0 enrichissent les cours de français et que la notion de l'aide à l'apprentissage se concrétise de plus en plus.

Nous avons aussi tenté d'observer s'il était possible de transférer les régulations pédagogiques que l'on peut rencontrer dans une situation d'apprentissage en présentiel vers la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage des langues avec toutes les améliorations, les adaptations et les limites que cela englobe. Nous avons donc tâché d'examiner quelques réseaux sociaux d'apprenants de FLE qui assurent l'apprentissage en pairs. En traitant les réseaux sociaux et leur contenu, nous avons découvert le support potentiel des sites de la technologie abordée dans l'enseignement/apprentissage du français. Il faut préciser que pendant le processus de la recherche, nous avons interrogé les apprenants et les enseignants pour savoir s'ils les connaissaient et nous avons vu qu'en général, ils en étaient au courant de quelques-uns.

L'un des objectifs de cette thèse était également de permettre à l'apprenant de l'encourager à développer son autonomie au moyen d'outils qu'il utilisait non seulement dans l'apprentissage, mais aussi dans sa vie quotidienne. C'est pourquoi le troisième chapitre de notre thèse a été consacré à la présentation des sites et à leurs caractéristiques importantes. Évidemment, la présentation des sites offrait également aux enseignants des idées pour animer les cours et attirer plus l'attention des apprenants.

Bien plus, nous avons révélé les compétences langagières développées grâce à l'utilisation de la technologie Web 2.0. Nous nous sommes attirées, en particulier, par les compétences culturelles améliorées au moyen des réseaux sociaux du Web 2.0. Il s'est révélé que parmi les compétences langagières, les compétences culturelles sont les plus difficiles à

développer sans être sur place. Pourtant, grâce à l'environnement réaliste, animé et dynamique proposé par la technologie Web 2.0, il devient possible de les développer. Cela assure un grand avantage tant pour les apprenants que pour les enseignants.

En préparant cette thèse, notre objectif principal était de déterminer le niveau des connaissances des participants concernant la technologie Web 2.0, et de mettre au jour les compétences développées chez un apprenant par l'utilisation des outils de celle-ci. Nous nous sommes aussi intéressées à l'autonomie acquise par l'apprenant grâce à la technologie Web 2.0. Pour pouvoir trouver des réponses satisfaisantes aux problèmes que nous avons formulés dans le cadre de cette problématique, nous avons élaboré une échelle en vue de collecter des données. Le parcours de l'élaboration de cette échelle a commencé par 61 questions et 104 participants dans deux universités publiques turques et s'est terminé par 32 questions et 253 participants répartis dans deux universités en question. D'après l'expérience obtenue de l'échelle, nous sommes arrivée à la confirmation et l'affirmation des hypothèses de l'étude.

Nous avons consacré le sixième chapitre de notre thèse à la présentation et à l'interprétation des données fournies par l'échelle. Par les analyses statistiques des données, concernant le premier problème de notre thèse, nous avons pu saisir que les étudiants de FLE de deux universités dont il s'agissait, connaissaient les outils, les sites et les applications en d'autres termes les technologies Web 2.0 avec un bon niveau d'utilisation. Nous avons l'intention de savoir si les étudiants étaient au courant des technologies Web 2.0 et s'ils avaient un bon niveau d'utilisation. L'analyse statistique du support des médias sociaux que nous avons déterminé comme une dimension statistique, a montré une différence significative, ($p=0.033<0.05$) indiquant leurs bons niveaux de connaissance.

Nous avons pu constater d'après les résultats obtenus, en réponse au premier problème visant à chercher la préférence de support des médias sociaux de l'apprenant pour apprendre le français. Les sites de la technologie Web 2.0 étaient utiles pour le développement des compétences en français, car les participants connaissaient les technologies Web 2.0. Nous avons confirmé que surtout le site Twitter (27 %) a été bénéfique dans l'apprentissage du FLE. De plus, l'adaptation rapide des participants à l'échelle nous a assuré le résultat que les étudiants des deux universités utilisaient la technologie abordée dans l'apprentissage du français.

La deuxième question suscitée par la problématique de départ était sur les compétences des participants vis-à-vis des outils Web 2.0 en classe de FLE. Nous sommes parvenus à faire son analyse à partir des sous-dimensions que nous avons créées pendant les analyses statistiques de l'échelle comme les sous-dimensions de support des médias sociaux, de renforcement des compétences, de contribution au développement, d'efficacité, de dimension communicative et de réticence à l'utilisation. Les problèmes de l'échelle ont été donc composés par toutes ces sous-dimensions.

Les analyses statistiques du deuxième problème composé pour savoir les compétences améliorées par l'apprenant en utilisant de la technologie Web 2.0, nous ont indiqué que les trois compétences –la compréhension orale (50 %), lexicale et grammaticale (52 %) - ont été cherchées à améliorer en utilisant les technologies Web 2.0 par les étudiants. Comme la technologie Web 2.0 permet à l'apprenant de visualiser et voire d'animer le vocabulaire, l'apprenant a l'occasion de capter la notion par l'intermédiaire des spécificités de la technologie Web 2.0. Cela devient un avantage pour lui de gagner du temps pendant l'acquisition des connaissances. Du côté de la compréhension orale, la diversité du contenu des vidéos ou des audio publiés sur les sites donne à l'apprenant une liberté de choisir d'après ses intérêts, ses besoins ou son niveau de langue. Pour les résultats des compétences grammaticales, nous pouvons dire qu'il existe tellement d'exercices de grammaire que l'apprenant a l'occasion de choisir d'après son rythme d'apprentissage. Nous avons ainsi affirmé que les étudiants s'orientaient vers ces technologies pour développer leurs compétences langagières.

Par le troisième problème, nous avons cherché à mettre au jour les contributions de la technologie Web 2.0 au perfectionnement de FLE chez l'apprenant et si la technologie Web 2.0 leur permet de dévoiler leur autonomie pendant l'apprentissage du FLE. Au cours de la recherche, nous avons saisi que la technologie Web 2.0 chargeait l'apprenant avec de nouvelles responsabilités qui suscitaient son autonomie d'apprentissage. Il devait gérer le système tout seul et en profiter d'après ses besoins. La recherche et les réponses obtenues nous ont permis de résulter que l'apprenant se servait d'elle pour la révision en français (50 %) et la correction des exercices de français (49 %) qui demandaient une certaine autonomie chez lui. Par ailleurs, l'apprenant était d'accord pour l'environnement autonome (49 %) procuré par le Web social. Il doit trouver son rythme de travail, avoir une capacité technique, connaître bien les besoins et les adapter pendant l'apprentissage via la technologie Web 2.0. De plus, la technologie en question donne la liberté de se tromper,

d'essayer plusieurs fois et d'adapter l'objet de l'apprentissage à la manière d'apprendre qui lui convient le mieux. Il se motive ainsi et gagne son autonomie.

Quant au quatrième problème, ayant pour objectif de déterminer l'efficacité de la technologie Web 2.0 sur l'apprentissage du français et de constater si les participants étaient conscients de la côté positive de la technologie Web 2.0. Nous avons vu que les étudiants ont remarqué les sources riches (55 %) de cette technologie et qu'ils étaient pour son utilité (51 %). C'est vrai que la technologie traitée nous propose un immense champ d'application et il est très normal d'avoir des difficultés à tout gérer. Par contre, la diversité présentée par la technologie permet aux apprenants d'apprendre efficacement le français. Chaque apprenant se permet de profiter à sa manière de la richesse des sources et des avantages de celle-ci.

Par le cinquième problème de la recherche, nous avons voulu comprendre les efforts de l'apprenant pour communiquer en français par le biais de la technologie Web 2.0. Les analyses nous ont montré que la préférence de la communication par le moyen de la technologie Web 2.0 était pour la communication en collaboration (49%). La technologie Web 2.0 favorise des études en interaction, des échanges entre apprenants et apprenant-enseignant, des partages donc la communication en groupe, un travail en collaboration. Etant donné que cette technologie ne limite pas le nombre de membres ou de participations à un groupe ni de questions à poser, l'apprenant prend plaisir de se diriger vers les internautes donc les groupes pour toutes ses questions pendant l'apprentissage du FLE. En outre, la diversité des groupes lui donne des options pour la réponse.

Le sixième problème de la thèse a été composé pour déterminer les côtés positives et négatives de la technologie Web 2.0 pour l'apprenant. Nous avons donc révélé les réticences à l'utilisation de la technologie présentée. Pourtant, par les analyses, nous avons confirmé que les étudiants n'avaient aucune réticence à l'utilisation. Plus de la moitié (53 %) ont exprimé qu'ils n'avaient pas de difficultés à consulter les technologies Web 2.0 ou encore 51 % passaient leur temps sur Internet pour en profiter sans s'inquiéter de perdre du temps.

Afin de mettre au jours l'existence d'une différence significative entre le niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 des participants selon les quatre variables telles que le sexe, l'âge, le département et le niveau de classe, nous avons formulé les quatre dernières questions pour analyser la partie socio-démographique figurée dans l'échelle.

Nous nous sommes dirigée vers les analyses statistiques qui nous ont menée aux résultats que ni la variable de sexe et ni celle d'âge ne suscitaient aucune différence significative au niveau d'utilisation de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du FLE. Néanmoins, selon les analyses du Test Tukey, nous avons remarqué la différence significative procédant à des scores moyens entre la classe préparatoire et la 4^e année. Il s'agissait d'une disparité entre celles-ci au niveau d'utilisation. Finalement, les participants des 4^e années appartenaient à plus d'autonomie par rapport aux classes préparatoires. Ils avaient leurs autonomies technique et informationnelle plus tôt que les classes préparatoires. Pour la part de la variable de département, les analyses statistiques ($p=0.000<0.05$) nous ont montré que les participants de l'Université de Kırıkkale étaient plus courageux à l'utilisation des technologies Web 2.0 et qu'ils étaient plus participatifs à l'échelle (67 %).

Par la voie de l'échelle, nous avons pu donc saisir que les apprenants étaient déjà prévenus des avantages et des inconvénients de la technologie Web 2.0. Ils sont capables de les utiliser pour l'apprentissage du FLE dans leur propre autonomie. Ils essaient de se motiver plus avec cette technologie. Ils s'encouragent à apprendre la langue plus au moyen des outils de Web 2.0. Ils profitent des spécificités de celle-ci.

En résumé, par la recherche nous avons également pu approfondir nos connaissances de la technologie traitée et nous avons constaté que la base de Web 2.0 avait commencé par Web 1.0 qui offrait un environnement statique et passif. Dans l'apprentissage des langues étrangères, cela a débuté par les TICE et a été développé avec l'arrivée du Web 2.0. Comme les apprenants sont nés dans cet environnement déjà prêt, ils se sont facilement adaptés et ils ont adopté tous les outils. Il est possible de dire que ne pas connaître l'environnement sans technologie Web 2.0 les rend de temps en temps paresseux et ils ne s'efforcent pas assez.

Pour conclure, nous avons voulu traiter ce sujet, car, la technologie Web 2.0 est plus développée et plus populaire que les nouvelles, il serait donc intéressant d'aborder les nouvelles technologies du Web comme le Web 3.0 pour l'apprentissage du français. Il serait vraiment avantageux de découvrir les outils proposés par la technologie Web 3.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans la présente thèse, l'échelle s'est concentrée plutôt sur les points de vue des apprenants de FLE, car nous avons remarqué le manque d'étude sur ceux-ci dans la littérature, à notre avis les points de vue des enseignants de FLE méritent d'être traités afin

de révéler leurs préférences des technologies Web 2.0 ou leur développement dans le domaine.

En outre, on peut profiter de l'immense champ d'application et choisir l'un des sites, des outils ou des applications et pratiquer avec un groupe en vue de déterminer leur développement depuis le choix. Certes, ceci demande un travail prétentieux et patient, mais les résultats pourraient être remarquables pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous pouvons également formuler une échelle qui contient des items préparés d'après de différents départements avec des variables précises afin de déterminer des différences significatives de l'utilisation de la technologie Web. 2.0 chez les apprenants de FLE.

Par ailleurs, pendant la recherche, nous avons observé que les recherches réalisées dans le contexte national ont parlé des réticences à l'utilisation de la technologie chez les enseignants d'anglais. Il serait intéressant donc d'aborder les réticences à l'utilisation de la technologie Web 2.0 ou les difficultés dans la technologie Web 2.0 chez les enseignants de FLE.

Somme toute, nous pouvons développer le sujet sous un autre travail afin de contribuer à l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous espérons également grâce à cette étude, avoir apporté notre contribution à l'entrée de la technologie Web 2.0 dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

20 Minutes Français <http://.20minutes.fr> sayfasından erişilmiştir.

Albero, B. (2002). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In: Les TIC au cœur de l'enseignement à distance, Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, organisée par le Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII, Coll. *Actes Huit*, p. 139-159. Consultable en ligne: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/> (consulté le, février, 2019).

Albero, B. (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Hermès sciences

Alexa <http://www.alexa.com> sayfasından erişilmiştir.

Arnaud, M. (2012). Apprendre par les réseaux sociaux, qu'est-ce qui change ?. Études de communication [En ligne], 38 | 2012, mis en ligne le 30 juin 2014, consulté le 19 avril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/edc/3402;DOI: 10.4000/edc.3402>.

Babbel <http://www.babbel.com> sayfasından erişilmiştir.

Baltaci-Goktalay, S., & Ozdilek, Z. (2010). Pre-service teachers' perceptions about Web 2.0 technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4737-4741.

Banathy, B. (1980). *The school: an autonomous or cooperative social agency*. In Louis Rubin, ed., *Critical Issues in Educational Policy*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Baquero F.J. (2015). L'utilisation de quelques outils web 2.0 et la création de tâches actionnelles comme stratégie d'accompagnement dans le processus d'enseignement/ apprentissage de FLE. *Folios. Segunda época*. NO. 42 Segundo semestre de 2015

Baran, B. & Ata F. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumları, Beceri Düzeyleri ve Eğitsel Olarak Faydalanma Durumları. *Eğitim ve Bilim* 2013, 38(169).

Barbot, M-J. (2000). *Les Auto-apprentissages*. Paris: CLE International.

- Basalla, G. (1988). *The Evolution of Technology*. Çev. Cem Soydemir. Ankara: TÜBİTAK.
- Bédard, F., Kadri, B., Giroux, P., Géronimi, M., Duguay, B. & Boulard, D. (2005). Les enjeux de l'intégration des TIC à l'université: adaptation du personnel enseignant et transformation des pratiques d'enseignement. *Res Academica*, 23(1), 7-26.
- Bibliothèque Nationale de France <http://www.bnf.fr> sayfasından erişilmiştir.
- Blogueur <https://nathaliefle.com/blog-pour-apprendre-le-francais/> sayfasından erişilmiştir.
- Bonjour de France [http://www. Bonjourdefrance.com](http://www.Bonjourdefrance.com) sayfasından erişilmiştir.
- Bookmarks <http://www.bookmarks.com> sayfasından erişilmiştir.
- Bourdon M. (2011). *Le Web 2.0: Une Mine D'or Pour L'enseignement Des Langues De Spécialité?*. IUT 2 Carrières Juridiques, Grenoble, France.
- Brammerts, H. (1995). L'approche communicative et l'ordinateur. *Études de linguistique appliquée*, 100, 67.
- Brouste, P. & Cotte, D. (1993). *Le Multimédia: Promesses et Limites*. Paris: ESF.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Cité par Derville et Perrin, 1998. Paris: PUF.
- Busuu <http://www.busuu.com> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (25.Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Calvi, L. & Cassella, M. (2013). Scholarship 2.0: Analyzing scholars' use of Web 2.0 tools in research and teaching activity. *LIBER Quarterly*, 23(2), 110 - 133.
- Carrier, J.-P. (2000). *L'École et le Multimédia*. Paris: Hachette.
- CECRL, (2000). *Un Cadre Européen Commun de Références Pour Les Langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 121.
- CEFRIIO, (2011). *Un Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC)*. Paris.
- Chaimbault, T. (2007). *Web 2.0: L'avenir du Web?*. Edition, Enssib. Septembre.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Références Pour Les Langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cornaire, C. (2000). Le point sur la lecture. *Série: Didactique des langues étrangères* (159). Paris: CLE International.
- Custers, G. (2014). Le Web 2.0 dans l'enseignement des langues: quelques réflexions. *Québec français*, (173), 58–60.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (4.baskı). Trabzon: Seçkin.
- Dailymotion [http:// www. dailymotion.com](http://www.dailymotion.com)
- Damasco, D. G. B., & Correia, R. A. (2012). L'implantation des outils multimédia dans une école libre de FLE. *Synergies Brésil*, (10), 35-46.
- Deaudelin, C. & Lefebvre, S. (2005). Constructivismes et pratiques enseignantes. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-C. Desbiens (Dir.). *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 477-492). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Delicious <http://del.icio.us/> sayfasından erişilmiştir.
- Demaizière, F. (1986). *Enseignement Assisté par Ordinateur*. Paris: Ophrys.
- Demaizière, F. (2005). *L'autonomie de l'enseignant et de l'apprenant face aux Technologies de l'Information et de la Communication*. Organisé à l'Université de Technologie de Compiègne en mars 2004. <https://doi.org/10.4000/alsic.744>.
- Demaizière, F., & Achard-Bayle, G. (2003). Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(1), 151-173.
- Demaizière, F., Dubuisson, C., & Blanvillain, O. (1992). *De l'EAO aux NTF: Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Ophrys.
- Depover, C., Quintin, J.-J. & De Lièvre, B. (2000). La conception des environnements d'apprentissage: de la théorie à la pratique/de la pratique à la théorie. *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 3(1), 3-18. Consulté en 2019: <http://alsic.ustrasbg.fr/Num5/depover/default.htm>.
- Depover, C., Quintin, J.-J. & Strebelle, A. (2013). Le Web 2.0, rupture ou continuité dans les usages pédagogiques du Web? *Éducation et francophonie*, 61(1), 173 - 191.

- Devauchelle, B. (2013). Numérique, on ne parle que de toi !!! L'expresso – *Le Café pédagogique*, [http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/10/11102013%20Article%20635170656165037172.aspx). Pages/2013/10/11102013 Article 635170656165037172.aspx.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free.
- Dewing, M. (2010). *Les médias sociaux: Introduction*. Ottawa, Canada: Bibliothèque du parlement.
- Digg <http://digg.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Diigo <http://www.diigo.com> sayfasından erişilmiştir.
- Draft draft@posterous.com sayfasından erişilmiştir.
- Dutta, S.& Bilbao-Osorio, B. (2012). *Global information Technology-Report 2012: Living in a hyperconnected world*. Genève: World Economic Forum.
- Egitim <http://www.egitim.gov.tr/>. sayfasından erişilmiştir.
- Ellis R. (2003). *Tasked-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Endrizzi, L. (2012). Jeunesses 2.0: les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux. *Dossier d'actualité veilles et analyses*, 71, 1-24.
- Filip, A., Gharbi, I., Gizard, S., Honnart, J. & Indrecan, C. (2008). *Le Web 2.0*. Rapport de recherche, Département Télécommunications, Services et Usages. INSA de Lyon, France. :<http://julienhonnart.free.fr/CGT/Le%20Web%202.0.pdf>.
- Flickr <http://www.flickr.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Français Answers Yahoo <http://fr.answers.yahoo.com> sayfasından erişilmiştir.
- Friends Board <http://friendsabroad.com> sayfasından erişilmiştir.
- Glaserfeld, E. V. (1989). Commentaires subjectifs par un observateur. *Construction des savoirs: Obstacles et conflits*, 367-371.
- Goarin, C. D., Rostaing, H. & Valérie, L. (2015). Les effets du web 2.0 sur les pratiques et les dispositifs de veille. E. Gardère C. Le Moëne. Organisations digitales. Individus, santé, déontologie en contexte numérique. Editions *L'Harmattan*. 93-120, 978-2-336-30737-4. <<http://www.editions->

harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue obj=livre isbn=9782336382500>. <hal-01552251>.

Grazyna, J. (2013). *Des TIC aux TICE... ou comment bâtir l'école de notre temps*. Edit.

Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies – De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: PUPS.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia* (Vol. 13). Editions OPHRYS.

Hannafin, M. J., Hannafin, K., M., Hooper, S. R., Rieber, L. P., & Kini, A. S. (1996). *Research on and research with emerging technologies*. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 378-402). New York: Simon & Schuster.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges CRAPEL*, 20, 5-87.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.

<http://www.myspace.com/>: sayfasından erişilmiştir.

<https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview>: sayfasından erişilmiştir.

Hymes, D. H (1991). *Vers la Compétence de Communication*. Paris: Hatier- Didier.

Italki <http://italki.com> sayfasından erişilmiştir.

Je poème <http://jepoeme.com> sayfasından erişilmiştir.

Jehlen, S. (2011). *L'enseignement/apprentissage des langues à l'heure du web 2.0. et des réseaux sociaux*. Thèse professionnelle. MBA Marketing Commerce sur In -ternet. Institut Léonard de Vinci 2011.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kartal, E. (2004). *La place et les fonctions des produits multimédias dans la didactique du Français langue étrangère*. (Thèse de doctorat non-publiée). Université de Hacettepe.

- Képéklian, G. & Lequeux, J-L. (2008). *Déployer Un Projet Web2.0*. Groupe Eyrolles, 2009 ISBN: 978-2-212-54211-0 Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles 61, bd Saint-Germain 75240 Paris Cedex 05.
- Korucu, A. T., & Sezer, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 379-394.
- Lachapelle, C. (2009). *Les croyances de futurs enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard de leur pratique en fonction d'une perspective socioconstructiviste*. Mémoire. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lancien, T. (1998a). La question des usages des NTIC. In *Ressources pour l'apprentissage: excès et accès*. Etudes de Linguistique Appliquée (ELA) n°112. Paris: Didier Erudition.
- Lancien, T. (1998b). Images mobiles et multimédia. *Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures*, (110), 171-182.
- Lancien, T. (1998c). *Le Multimédia*. Paris: CLE International.
- Lansel E. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point de Christian Ollivier et Laurent Puren*. Éditions Maisons des Langues, Paris, 2011, 220 pages,– ISBN: 9782356850775.
- Lavoisier, mai. 241-263. (Long, 2005 LONG, D. Les TIC et la pédagogie constructiviste, [en ligne], URL: <http://www.3.umoncton.ca/showdown.cfm>, page consultée le, avril 2019.
- Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles: De Boeck.
- Lévy-Lebond J-M. (1989). La science en mal de critique. *Verba Volant*, 169-77.
- Linard, M. (1996a). *Des machines et des hommes – apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: L'Harmattan.
- Linard, M. (2003b). *Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan.
- Livemocha <http://www.livemocha.com> sayfasından erişilmiştir.

- Longuet, F. (2012). *L'impact des outils d'évaluation qualitative et du web 2.0 sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des enseignants de langues* (Doctoral dissertation, Université Paris III Sorbonne Nouvelle).
- Mangiavillano, V., & Pelletier, F. (2014). Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement à l'Université Galatasaray: un défi au maintien de la francophonie. *Synergies Roumanie*, (9).
- Mastafi, M. (2019). *Définitions des TIC(E) et acception*. Maroc: L'Harmattan.
- Mompean, A. R. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues: vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Septentrion: Presses Univ.
- Morin, E.(1981). Peut-on concevoir une science de l'autonomie?, in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, volume LXXI.
- Morizo, C. (2002). *La recherche d'information*. ADBS: Nathan Université.
- Mouisset-Lacan, N. (2012). *Visibilité de la place de l'adulte(parents-enseignants) auprès de l' adolescent dans le rapport à l'apprendre: Horizontalité des pratiques d'internet et mobilisation scolaire*. [thèse]. Toulouse: Université Toulouse II - Le Mirail.
- Musser, J., O'Reilly, T. & the O'Reilly Radar Team. (2006). *Web 2.0 Principles and Best Practices*. Sebastopol (California): O'Reilly. Disponible en ligne: http://oreilly.com/catalog/web2report/chapter/web20_report_excerpt.pdf.
- Ning <http://www.ning.com> sayfasından erişilmiştir.
- Nom du Blog nomdublog@posterous.com sayfasından erişilmiştir.
- Nunan D. (2004). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Ofcom (2006) Ofcom – Office of Communications. Social networking: A quantitative and qualitative. *Research report into attitudes, behaviours and use*. Lien consulté le, 20 août 2019: <http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/report1.pdf>.
- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le Web 2.0 En Classe De Langue*. Paris: Éditions Maison des Langues.

- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & strategies*, (1), 17.
- O'Reilly, T., & Battelle, J. (2009a). *Web squared: Web 2.0 five years on*. O'Reilly Media, Inc.
- Özçelik, N. (2015). Üniversitede Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğreniminde Öğrenen Özerkliği. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* [Hacettepe University Journal of Education], 30 (3), 102-115
- Özçelik, N. & Ceylan Phiri, S. (2017). Geleneksel ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğrenimi Bağlamında Karşılaştırılması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Vol. 12/25, p. 609-624 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12196> ISSN: 1308-2140.
- Özerbaş, M.A. & Akın Mart, Ö. (2017). İngilizce Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Kullanımına İlişkin Görüş Ve Kullanım Düzeyleri. *KEFAD*, 18(3), 5354-1634.
- Palabea <http://www.palabea.com> sayfasından erişilmiştir.
- Pélissier, C. & Qotb, H. (2012). Réseaux sociaux et apprentissage des langues: Spécificités et rôles de l'utilisateur. *ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Association pour le Développement de l'Apprentissage des Langues par les Systèmes d'Information et de Communication - OpenEdition*, 15(2), 1-53. ff10.4000/alsic.2513ff. fffal-00786637ff.
- Perez, C. V. (2009). Le Web 2.0 dans l'enseignement du français. *Synergies Espagne*, 2, 251-260.
- Perrin, M. (1992). Centres de Ressources en Autonomie Guidée. *Les Langues Modernes*, 1, 21-36.
- Piaget, J. (1967). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1970). La formation du symbole chez l'enfant. Paris. *Delachaux et Niestlé*.
- Pirolli, F. (2010). Web 2.0 et pratiques documentaires. *Les Cahiers du numérique*, 6(1), 81-95.
- Portine, H. (1998). L'autonomie de l'apprenant en questions. *ALSIC*, 1(1), 73-77.
- Posterous post@posterous.com sayfasından erişilmiştir.

- Pothier, M. (1997). Hypermédia et autonomie. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (21), 85-93.
- Pothier, M. (1998a). Didactique des langues et hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ?. In *Hypermédia et apprentissage des langues, ELA*, 110, (147-158).
- Pothier, M. (1998b). Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication. *Alsic*, 1, 2.
- Pothier, M. (1998c). Analyse de Le multimédia. *Alsic* [En ligne], 1, 2 | 1998, document alsic n02-liv 2, mis en ligne le 15 décembre 1998, Consulté en 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1549>.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 215-225.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the *Horizon*, 9(5), 1-6.
Private private@posterous.com sayfasından erişilmiştir.
- Puren, C. (2009). Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences?. URL: http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_conference_Cyberlangues2009.pdf.
- Quand j'étais petit <http://www.quandjetaispetit.fr> sayfasından erişilmiştir.
- Rauzier, J-M. (2007). Documentaliste science de l'information. *Ed adbs*, 44, 4-5.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe*. Final report. Luxembourg: European Commission.
- Rheingold, H. (1995). *Les communautés virtuelles*. Addison-Wesley France.
- Rogers, Y. (2005). An updated introduction to Distributed Cognition. BROWN, K. (éd.) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2ème éd. Elsevier: Oxford.
- Routard <http://www.routard.com> sayfasından erişilmiştir.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Editions Le Pommier.
- Slideshare <http://www.slideshare.com> sayfasından erişilmiştir.
- Soundcloud www.soundcloud.com sayfasından erişilmiştir.

Supertionette <http://www.supertoinette.com> sayfasından erişilmiştir.

Tandem <http://tandem.unitrier.de//email/idxfra00.html> sayfasından erişilmiştir.

Teasdale, G. (1995). L'hypertexte: Historique et applications en Bibliothéconomie. *Cursus* (Périodique électronique étudiant de l'École de Bibliothéconomie et des Sciences de l'Information (EBSI) de l'Université de Montréal, 1(1).

Tome M. (1999). FLE et Internet:1: L'information: Internet ou bibliothèque universelle. REVUE "Thot". Consulté le, 22 juillet 2019: <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=2248>.

Tome, M. (2009). Compétences orales et outils de communication Web dans un projet de télécollaboration pour l'apprentissage du français langue étrangère. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 23(1), 107-126. (<http://www.jofde.ca/in-dex.php/jde/article/view/578/837>).

Tran, S. (2010). Quand les TIC réussissent trop bien dans les organisations: le cas du courrier électronique chez les managers. *Management & Avenir*, 34(4), 200 - 215.

Tricot, A. (2007). *Apprentissage et documents numériques*. Paris: Belin.

Tüzün H. (2007). *Programlama 2.0: Programlama Eğitiminde Yenilikçi İnternet Teknolojilerinin Kullanılması*. Akademik Bilişim 07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 31 Ocak - 2 Şubat 2007 Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya 185-1.

Vie de Merde de Français <http://www.viedemerde.fr>

Vincent-Durroux L. & Poussard, C. (2014) . Conception et utilisation d'un logiciel pédagogique, l'exemple de Macao. *Alsic [En ligne]*, Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 25 avril 2014, Consulté le janvier 2019. URL: <http://alsic.revues.org/2698> ; DOI : 10.4000/alsic.2698.

Vygotsky, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Youtube <http://www.youtube.com> sayfasından erişilmiştir.



ANNEXES



ANNEXE 1. L'échelle D'étudiant en Turc

Gazi Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü /Doktora Çalışması
WEB 2.0 TEKNOLOJİSİNİN FRANSIZCA ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİNDE
KULLANIMI (GAZİ VE KIRIKKALE ÜNİVERSİTELERİ ÖRNEĞİ)
Öğrenci Ölçeği

1.Yaş	17-25	26-35	36-45	46-50	51 yaş üzeri
1. Cinsiyet	Kadın	Erkek			
2. Üniversite	Gazi	Kırıkkale			
3. Sınıf	Hazırlık	1. Sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf

SORU NO		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
5	Fransızca öğreniminde Web 2.0 sitelerinden <i>Facebook</i> 'tan yararlanırım.	()	()	()	()	()
6	Fransızca öğreniminde Web 2.0 sitelerinden <i>Twitter</i> 'dan yararlanırım.	()	()	()	()	()
7	Fransızca öğreniminde Web 2.0 sitelerinden <i>Dailymotion</i> 'ı kullanırım.	()	()	()	()	()
8	Fransızca öğreniminde Web2.0 sitelerinden <i>Flickr</i> 'dan yararlanırım.	()	()	()	()	()
9	Fransızca sözcük bilgimi geliştirmek için Web 2.0 teknolojilerini kullanırım.	()	()	()	()	()
10	Fransızca dil bilgisini geliştirmek için Web 2.0 teknolojilerinden faydalanırım.	()	()	()	()	()
11	Fransızca dinleme becerimi geliştirmek için Web 2.0 teknolojilerine başvururum.	()	()	()	()	()
12	Fransızca yazma becerimi geliştirmek için Web 2.0 teknolojilerine başvururum.	()	()	()	()	()
13	Fransızca okuduğunu anlama becerimi geliştirmek için Web 2.0 teknolojilerini kullanırım.	()	()	()	()	()
14	Fransızca konuşma becerimi geliştirmek için Web 2.0 teknolojilerinden faydalanırım.	()	()	()	()	()
15	Fransızca konularını pekiştirmek için Web 2.0 teknolojilerini kullanırım.	()	()	()	()	()
16	Fransızcadaki yanlışlarımı düzeltmek için Web 2.0 teknolojilerinden faydalanırım.	()	()	()	()	()
17	Fransızca bilgilerimi arkadaşlarımla paylaşımda Web 2.0 teknolojilerini yararlı bulurum.	()	()	()	()	()
18	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojilerinin zengin içerikli olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
19	Fransızca öğreniminde Web 2.0 teknolojilerinin hızlı olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
20	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojilerinin kullanışlı	()	()	()	()	()

	olduğunu düşünürüm.					
21	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojilerinin çok yönlü olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
22	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojilerinin karşılıklı etkileşim imkanı verdiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
23	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojilerinin çoklu iletişim sağladığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
24	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojileri işbirlikçi bir ortam sağladığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
25	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojilerinin Fransızca'yı geliştirici rolü olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
26	Fransızca öğreniminde Web 2.0 teknolojileri bana özerk bir öğrenme ortamı sağladığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
27	Web 2.0 teknolojilerinin Fransızca öğreniminde beni motive ettiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
28	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojilerine kendimi uzak hissedirim.	()	()	()	()	()
29	Web 2.0 teknolojilerini kendimi sanal ortamda yalnız hissettirdiğim için kullanmam.	()	()	()	()	()
30	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojilerini kullanmakta zorlanırım.	()	()	()	()	()
31	Fransızca öğreniminde, Web 2.0 teknolojilerini kullanmakta başarısız olacağımı düşündüğüm için kullanmam.	()	()	()	()	()
32	Fransızca öğreniminde Web 2.0 teknolojilerini kullanırken çok vakit kaybettiğim için kullanmam.	()	()	()	()	()

ANNEXE 2. L'échelle D'étudiant

Université Gazi /INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES / Études Doctorales

UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE WEB 2.0 DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE (EXEMPLES DES UNIVERSITÉS GAZİ ET KIRIKKALE)

L'échelle D'étudiant

1. Âge	17-25	26-35	36-45	46-50	Plus de 51
2. Sexe	Femme	Homme			
3. Université	Gazi	Kırıkkale			
4. Classe	Préparatoire	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e

QUESTION S		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord
5	Je consulte le site de <i>Facebook</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.	()	()	()	()	()
6	Je profite du site de <i>Twitter</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.	()	()	()	()	()
7	Je consulte le site de <i>Dailymotion</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.	()	()	()	()	()
8	Je profite du site de <i>Flickr</i> de la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français.	()	()	()	()	()
9	J'utilise la technologie Web 2.0 pour améliorer ma connaissance du vocabulaire de français.	()	()	()	()	()
10	Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer la grammaire française.	()	()	()	()	()
11	Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension orale en français.	()	()	()	()	()
12	Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression écrite en français.	()	()	()	()	()
13	Je consulte la technologie Web 2.0 pour améliorer la compréhension écrite en français.	()	()	()	()	()
14	Je profite de la technologie Web 2.0 pour améliorer l'expression orale en français.	()	()	()	()	()
15	Je me sers de la technologie Web 2.0 pour réviser en français.	()	()	()	()	()
16	J'utilise la technologie Web 2.0 pour traiter des erreurs en français.	()	()	()	()	()
17	Je trouve la technologie Web 2.0 utile pour échanger des connaissances de français avec des amis.	()	()	()	()	()
18	Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle s'approprie des sources riches.	()	()	()	()	()
19	J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle est rapide à faire des recherches.	()	()	()	()	()
20	Je me sers de la technologie Web 2.0 parce qu'elle est utile.	()	()	()	()	()

21	Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle a des sources variées.	()	()	()	()	()
22	J'utilise la technologie Web 2.0 parce qu'elle me permet de faire des communications en binôme dans l'apprentissage du français.	()	()	()	()	()
23	J'utilise la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français. parce qu'elle me permet de faire des communications en groupe.	()	()	()	()	()
24	Je consulte la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce qu'elle me permet d'étudier en collaboration.	()	()	()	()	()
25	Je pense que la technologie Web 2.0 possède le rôle améliorant le français.	()	()	()	()	()
26	Je profite de la technologie Web 2.0 parce qu'elle me fournit un environnement autonome de travail dans l'apprentissage du français.	()	()	()	()	()
27	Je consulte la technologie Web 2.0 parce qu'elle me motive dans l'apprentissage du français.	()	()	()	()	()
28	Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce que je ne me sens pas trop concerné par cette technologie.	()	()	()	()	()
29	Je ne me dirige pas vers la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce que j'éprouve un sentiment de solitude dans cet environnement fictif.	()	()	()	()	()
30	Je ne consulte pas la technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce que j'éprouve des difficultés.	()	()	()	()	()
31	Je ne me sers pas de technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce que j'ai l'impression d'être en échec.	()	()	()	()	()
32	Je ne profite pas de technologie Web 2.0 dans l'apprentissage du français parce que j'ai l'impression de perdre trop de temps.	()	()	()	()	()



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..