

" Des exercices interactifs en ligne pour développer l'autonomie d'apprentissage et la compréhension de cours de la didactique du FLE "

Dr. Hussein Taha Atta SALEM ⁽¹⁾ Dr. Rifqi Ibrahim Mohammed SOLEIMAN ⁽²⁾

Résumé :

Deux constats ont bien constitué la problématique de la présente étude: d'une part, les modalités d'autoévaluation ne sont ni actualisées dans le programme de formation de français langue étrangère en Egypte, ni pratiquées dans la salle de classe. Indissociablement à l'autoévaluation, l'autonomie de l'apprenant reste, aussi, sur le plan pratique, loin de tout esprit de formation. D'autre part, la compréhension d'un cours s'appuie essentiellement sur la répétition par cœur de ses éléments proposés. A partir de ces constats, cette étude propose un ensemble d'exercices interactifs d'autoévaluation en ligne présentant deux types de feedback (vérification et élaboration) en vue de développer l'autonomie des apprenants de FLE et la compréhension de leur cours de méthodologie de français.

Cinq groupes d'apprenants de FLE à la faculté de Pédagogie – Université de Sohag ont participé à l'expérimentation: quatre groupes expérimentaux et un groupe contrôle. L'analyse des résultats a montré que l'usage des exercices interactifs influence de manière positive l'autonomie des apprenants de FLE ainsi que leur compréhension de cours de méthodologie de français. Et, cette influence est plus positive en cas du type de feedback "élaboration" surtout si ce dernier est soutenu par la possibilité de communiquer en ligne avec l'enseignant.

Introduction

La didactique des langues étrangères est actuellement en état de questionnement et de mutation. Des développements importants, ces dernières années, ont transformé de maintes perspectives d'apprentissage et d'enseignement.

Traditionnellement, les institutions éducatives sont essentiellement eu pour but de promouvoir un enseignement orienté vers l'acquisition des connaissances conceptuelles qui s'avère insuffisant

-
- 1- Professeur-adjoint de Didactique du FLE à la Faculté de Pédagogie - Université de Sohag.
 - 2- Maître de conférences en Didactique du FLE à la Faculté de Pédagogie - Université de Mansourah.

face aux demandes de la société technologique actuelle, où les savoirs précédemment acquis peuvent devenir obsolètes en un temps relativement court (Peris, 2009, 102).

Or, la didactique des langues étrangères s'est donné pour objectif de former des apprenants qui soient de plus en plus conscients et autonomes (Cuq et Gruca, 2004). L'autonomie n'est plus, alors, envisagée comme une caractéristique de l'apprenant à sa sortie du parcours éducatif, mais comme une capacité qui ne peut se développer que par sa mise en œuvre dès le départ dans le processus d'apprentissage (Barbot & Gremmo, 2012, 19). D'où le besoin, pour les apprenants, d'être dotées, à la sortie de ces institutions éducatives, des compétences qui leur permettront de continuer à apprendre par eux-mêmes.

Ainsi, comment apprendre à apprendre devient objet d'apprentissage (Hafez, 2009, 4). Il s'agit d'une redéfinition de l'éducation en termes d'autonomisation de l'apprenant, d'apprendre à apprendre, d'apprentissage tout au long de la vie et d'un accès différencié aux savoirs (Dervin & Badrinathan, 2012, 5).

Ce processus d'autonomisation désigne la capacité à apprendre, à savoir la capacité à définir l'objet d'apprentissage, les moyens que l'on va mettre en œuvre pour apprendre et la manière dont on va évaluer les résultats et les processus (André (1992). Dans cette éducation à l'autonomie, l'apprenant doit à la fois prendre ses décisions à partir d'une connaissance de soi et de son environnement et se prendre en charge. Il est amené, comme le décrivent Berdal-Masuy et al (2004), à s'auto-diriger.

La formation à cette habilité d'autonomie, qui devrait être acquise, est, d'une part, liée à l'informatique dans la mesure où l'ordinateur est un outil individuel avec lequel on peut penser et agir et, qui affecte nos façons de penser et d'apprendre en modifiant nos procédés d'acquisition des connaissances.

De manière générale, l'utilisation des TICE (les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement) présuppose la capacité d'autonomie des apprenants. Particulièrement, comme le montrent Ducro-Sylla (2002) & Olivier

(2006), l'utilisation des ressources de la Toile ouvre des horizons didactiques permettant à l'apprenant d'acquérir plus d'autonomie et plus de pratique authentique de la langue. Or, l'autonomie en apprentissage offerte par les TICE peut affecter significativement l'acquisition des connaissances ainsi que le développement des compétences langagières chez les apprenants d'une langue étrangère (Dang, 2010).

D'autre part, l'autonomie en apprentissage est indissociablement liée à l'auto-évaluation. Comme le constate Cuq (2007), l'utilisation de l'autoévaluation de manière effective en classe pourrait non seulement être source de reconnaissance de progrès, mais aussi devenir un facteur important de motivation et d'autonomie en apprentissage.

Or, l'autoévaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'apprenant d'accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment (El Sayed, 2009). Cette conscientisation critique est, alors, l'un des outils des dispositifs d'apprentissage de FLE visant à former des apprenants autonomes dans leur façon de penser, d'apprendre un cours et d'autoévaluer. Ainsi, il ne s'agit plus d'enseigner un contenu mais plutôt des moyens autonomes d'acquisition de ce contenu et surtout une approche critique qui mettra constamment en cause ce contenu.

D'ailleurs, s'ajoute, à cet objectif principal relié à l'autonomie de l'apprentissage, le soutien des apprenants de FLE dans leur compréhension d'un cours via les TICE. Des systèmes d'aide à la compréhension de cours sont certainement disponibles. Pensum, à titre d'exemple, est un système permettant à des étudiants à distance de produire des synthèses de cours dans le but de les comprendre, et d'en avoir des retours automatiques fondés sur une analyse sémantique. Il est ainsi un outil pouvant promouvoir l'apprentissage autorégulé de cours à distance (Loiseau, Dupré et Dessus, 2011).

Dans le contexte de la présente étude, nous mettons l'accent sur les exercices interactifs en ligne en tant qu'outil d'autoévaluation pouvant donner un effet non négligeable sur la compréhension de

cours de FLE et l'autonomie de l'apprenant. Ces exercices sont intégrés dans un système d'apprentissage communicant où les apprenants interagissent, d'une part, avec les exercices proposés et, d'autre part, avec l'enseignant qui peut avoir accès aux activités de chaque apprenant, les analyser et lui donner des feedbacks constructifs et élaborés.

Problématique de l'étude

L'évaluation ne peut plus être considérée comme une sanction qui récompense ou punit l'élève (Pougeon et al, 2008). Elle a pour fonction de faciliter l'apprentissage. Or, les modalités d'évaluation formative (évaluation formative des apprentissages, coévaluation et autoévaluation de l'apprentissage) devraient rentrer dans un processus de formation dans la mesure où l'attitude auto-évaluative s'apprend.

Cuq (2007, 164) a écrit: "L'évaluation a connu, ces derniers temps, des transformations importantes aussi bien dans son esprit que dans sa méthodologie et dans ses pratiques. Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelquefois même d'exclusion, elle est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage; la conjoncture pédagogique actuelle, centrée sur l'apprenant, donne à penser que l'évolution dans ce domaine se réalisera essentiellement du côté de l'auto-évaluation."

Malheureusement, ces modalités d'autoévaluation ne sont, comme le fait observer Osman(2007), ni actualisées dans le programme de formation de français langue étrangère en Egypte, ni pratiquées dans la salle de classe. Dans ce contexte d'apprentissage, relate Qotb (2008), l'évaluation se limite à une pratique sommative stérile visant à déterminer jusqu'à tel point les apprenants ont retenu les explications de l'enseignant. Or, les outils d'évaluation sont destinés à l'enseignant pour l'aider à réguler son enseignement. Cette pratique évaluative ne s'intéresse qu'à classer les apprenants les uns par rapport aux autres.

Mehanna (2007, 30) résume et décrit bien la culture de l'évaluation en Egypte en constatant que "dans le système éducatif égyptien, l'évaluation est encore balbutiante. L'examen,

dans tous les cycles, sert à mesurer la capacité de l'élève ou l'étudiant à retenir les informations, il ne fait que les répéter telles quelles à l'examen. Les examens sanctionnent moins les compétences réelles des élèves que leur capacité de mémorisation. Les élèves sont programmés pour passer des examens faciles et insignifiants."

Indissociablement à l'autoévaluation, l'autonomie de l'apprenant reste, aussi, sur le plan pratique, loin de tout esprit de formation. Les apprenants se trouvent obligés de suivre les consignes de l'enseignant qui les prive de toute initiative de créativité, de choix d'objectifs explicites et hiérarchisés et de stratégies d'apprentissage pertinentes et efficaces, d'autocontrôle et d'objectivation. Selon Hafez (2009), les activités d'enseignement en classe de FLE, surtout celles qui sont pratiquées à l'université, ne favorisent pas l'autonomie de l'apprenant. Les enseignants mettent en place des situations faussement authentiques qui ne développent pas suffisamment une pratique autonome de la langue.

S'ajoute à cela aussi que la compréhension d'un cours s'appuie essentiellement sur la répétition par cœur de ses éléments proposés. Les apprenants sont orientés par la note qu'ils peuvent avoir à l'examen final et cela est au détriment des stratégies d'analyse, de réflexion critique et d'amélioration. Selon Ebrahim (2010), la formation des enseignants de FLE reste encore traditionnelle et théorique et ne dépasse pas la simple transmission des connaissances théoriques. Dans son étude sur l'intégration des TICE dans la formation des enseignants égyptiens de FLE, Othman (2008) a mis en évidence que les méthodes de formation sont traditionnelles dans la mesure où le formateur est habitué à se présenter dans un rôle de « détenteur du savoir » et à dispenser ce savoir de manière frontale et traditionnelle, ce qui conduit les formés à apprendre par cœur et à transmettre ensuite cette culture de répétition à leurs élèves.

Ce type dominant d'enseignement/apprentissage transmissif du FLE a été finement indiqué par Qotb (2008, 253)

"Dans les universités égyptiennes, c'est l'enseignant qui impose le programme à ses étudiants à qui il propose parfois de consulter certains livres de la discipline enseignée qui se trouvent

dans la bibliothèque de l'université. Vu le grand nombre d'étudiants dans les universités égyptiennes, l'enseignant dispense la plupart du temps des cours magistraux, les étudiants se contentent de prendre des notes qu'ils apprendront par cœur. Quant à l'évaluation, qu'elle soit au lycée ou à l'université, elle est sommative ".

A partir de ces constats, nous essayons dans cette étude de proposer un ensemble d'exercices interactifs d'autoévaluation en vue de développer l'autonomie des apprenants de FLE et la compréhension de leur cours de méthodologie de français.

Question de l'étude

La question de base peut être formulée comme suit: quel est l'impact d'usage des exercices interactifs en ligne proposant deux types de feedback (vérification et élaboration) sur l'autonomie en apprentissage et la compréhension de cours de méthodologie chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag?

Objectif de l'étude

La présente étude a pour objectif de développer l'autonomie en apprentissage et la compréhension de cours de méthodologie chez les étudiants de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag.

Hypothèse de l'étude

L'hypothèse générale qui guide cette étude repose sur l'idée selon laquelle l'usage des exercices interactifs influence de manière positive l'autonomie des apprenants de FLE ainsi que leur compréhension de cours de méthodologie de français. Et, cette influence est plus positive en cas du type de feedback "élaboration" surtout si ce dernier est soutenu par la possibilité de communiquer en ligne avec l'enseignant.

Délimites de l'étude

L'étude actuelle se limite à:

1. un échantillon d'étudiants inscrits en troisième année de FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag.
2. Un ensemble d'exercices interactifs touchant six chapitres du cours de méthodologie de FLE. Ces exercices mettent en

jeu les deux types de feedback "simple et élaboré" et les ajouts de ceux-ci étant étroitement reliés à l'autonomie en apprentissage et la compréhension de cours en didactique du FLE.

3. un ensemble de compétences nécessaires à la compréhension d'un cours. Ces compétences concrétisent la capacité de l'apprenant à définir certaines terminologies, à interpréter et analyser certains détails, à comparer entre les éléments constituant les différentes méthodes d'enseignement, ... etc.
4. développer l'autonomie des participants à partir de trois critères: la liberté de choix, le contrôle et l'autorégulation.

Importance de l'étude

Il est souhaitable que cette étude puisse :

1. apporter une bonne contribution ergonomique à la didactique du français langue étrangère en essayant de proposer une revue de littérature bien structurée, bien argumentée sur l'usage des exercices interactifs en didactique du FLE, et, en particulier sur le rapport étroit entre les exercices interactifs et l'autonomie en apprentissage et, également, la compréhension d'un cours.
2. mettre en évidence les apports didactiques de l'usage des exercices interactifs dans une classe de langue.
3. sensibiliser les responsables de l'enseignement du FLE et en particulier les enseignants à tirer profit des atouts des exercices interactifs lors de l'élaboration et la mise en application des programmes de formation.
4. aider les chercheurs à vérifier l'efficacité des exercices interactifs dans le développement des autres compétences linguistiques (compréhension orale et écrite, production écrite).
5. présenter aux chercheurs et enseignants de FLE des outils de recherche (fruit de la présente étude) qui ne sont pas seulement applicables tels qu'ils sont, mais aussi modifiables en fonction d'un contexte d'apprentissage donné.

Cadre théorique

Pour mener à bien notre réflexion de recherche, quatre éléments, dans cette étude, peuvent être abordés, à savoir, l'enseignement en ligne surtout ses principes, les exercices interactifs (la définition, les exercices interactifs comme outil d'évaluation formative et d'autoévaluation), les exercices interactifs comme aide à l'autonomie en apprentissage, et les exercices interactifs comme aide à la compréhension de cours. Tous ces quatre éléments seront détaillés dans les lignes qui suivent.

1. Apprentissage en ligne

L'apprentissage en ligne s'appuie sur quelques principes de base, simples mais exigeants (Mingasson, 2002, 24-26):

Le premier principe porte sur l'organisation du contenu pédagogique. La modularité de l'ensemble pédagogique est une condition importante pour pouvoir construire des parcours d'apprentissage adaptés à différentes situations de compréhension et d'acquisition chez les apprenants. Cette construction s'appuie sur la technologie du multimédia. Selon Manganot et Louveau (2006,12), celle-ci a justement été forgée pour souligner le fait que texte, image (fixe ou animé) et son pouvaient être stockés sur un support unique, le tout étant régi par un système informatique permettant l'interactivité. Cette dernière constitue un autre phénomène nouveau, puisqu'elle va permettre à l'utilisateur de rétroagir sur le système, ce qui n'était pas possible avec les technologies antérieures.

A partir d'un contenu pédagogique d'origine, il s'agit d'analyser la progression théorique des connaissances pour identifier des sous-ensembles logiques et cohérents qui sont associés à des tests (exercices interactifs permettant d'aiguiller l'apprenant vers le module suivant et tester la complétude du parcours pédagogique. Ces tests visent à permettre à l'apprenant de se rendre compte de ses progrès et de ses lacunes, et de se préparer à l'examen. Il s'agit d'un outil susceptible de rendre plus actif l'étudiant (Lebrun, 2005, 45).

Qotb (2008, 464) souligne aussi qu'une des particularités de l'enseignement/apprentissage en ligne est l'autoévaluation qui consiste à donner la possibilité à l'apprenant de répondre aux questions, de noter ses erreurs, de reprendre l'exercice, de corriger, etc. Seul face à l'ordinateur, l'apprenant doit adapter sa façon de recevoir l'information, de l'analyser, d'établir des relations entre les différentes informations, de tirer des conclusions, etc.

Le deuxième principe est l'utilisation des techniques actuelles de communications et informatiques pour remplacer, en tout ou en partie, la présence physique de l'enseignant ou de l'animateur.

Le troisième principe est la modification du rôle de l'enseignant. Il n'est plus le professeur déroulant le contenu de son cours en chaire dont l'objectif est d'avoir terminé l'exposé entier à une date fixe. Il devient un tuteur.

Le quatrième principe, rendu possible grâce aux multiples possibilités de communications est la constitution des groupes d'apprentissage. Ces groupes constitués de façon spontanée ou organisée participent à un même cursus pédagogique, partagent leur expérience, commentent tout ou partie du contenu, discutent entre eux des bénéfices et des difficultés d'application du contenu pédagogique, partagent leurs compétences en la matière.

2. Les exercices interactifs

En principe, l'interactivité ou la liberté de navigation désigne, comme le mentionne Lancien (1998), la possibilité offerte à l'utilisateur d'évoluer selon ses propres choix à travers des banques de données et des scénarios multimédias. L'interactivité suppose que l'apprenant agisse, c'est-à-dire qu'il traite de l'information, réfléchisse, questionne, réponde, compare, critique, etc., au cours même de l'activité de l'apprentissage.

Toutefois, ce type d'interactivité ne vaut que si elle est encadrée par un tuteur capable d'identifier le niveau initial de connaissances de l'apprenant, de stimuler leur explication par des questions appropriées, d'interpréter les réponses et d'en déduire les décisions pédagogiques appropriées (Rouet, 2001).

Schwier et Misanchuk (1993) distinguent deux types d'interactivité: réactive et proactive. Dans l'interactivité réactive "L'ordinateur attend de l'apprenant une réponse précise à un stimulus qu'il lui propose", dans l'interactivité proactive "l'apprenant entreprend une construction personnelle face à un contexte que l'ordinateur lui propose".

Les exercices en ligne comportent préalablement des réponses programmées par l'enseignant et n'attendent de l'apprenant qu'une réponse précise. Ces exercices exigent ainsi que l'apprenant fait face à une série de questions ou de choix multiples de réponses, il va mettre à profit les connaissances qu'il a acquises pendant sa formation ou s'appuyer sur des connaissances antérieures pour choisir la bonne réponse. Lorsqu'il a fini de solliciter ses connaissances et sa compréhension et aura fini l'exercice, il va s'auto-évaluer (Bouheraoua, 2006).

A partir de l'écart entre ses propres réponses et les bonnes réponses déjà programmées et qui lui sont livrées, il pourra s'autoréguler grâce aux erreurs qu'il aura commises et aux types de feedback fourni. Les questions de ces exercices peuvent être de types différents: choix multiples (réponse unique, plusieurs réponses possibles), vrai ou faux, remplissage de textes à trous, correspondances-appariements.

2.1. Les exercices interactifs: une perspective formative d'évaluation

Il est indispensable de préciser la signification du mot évaluation. Une telle précision n'est pas originale, mais importante pour mettre en évidence la valeur pédagogique des exercices interactifs dans une démarche d'évaluation à vocation formative.

Certains comme Lussier (1992) considèrent l'évaluation des apprentissages comme une démarche consistant, d'abord, à recueillir des informations (résultats de mesure, appréciations, observations, ...), à les rendre significatifs, à porter des jugements sur les données recueillies, et à prendre des décisions quant à l'action à entreprendre compte tenu de l'intention d'évaluation de départ.

D'autres comme Hadji (1993) nomment évaluation l'acte par lequel on formule un jugement de valeur portant un objet déterminé (individu – situation – action – action projet, etc....) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mises en rapport : des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concerne l'objet réel à évaluer et des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet. C'est donc, la confrontation entre référent (l'ensemble des normes, des critères, qui serviront de grille de lecture de l'objet à évaluer) et référé (ce qui sera de cet objet à travers cette lecture). Dans ce sens, évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision.

Pour Bourguignon (2010), l'évaluation, c'est une situation, c'est-à-dire, une activité que l'on propose aux apprenants. L'évaluation, c'est aussi une démarche, c'est-à-dire, la manière dont on juge le travail de l'apprenant. Da sa part, Gardner (1992) définit l'évaluation comme le processus par lequel des informations sont obtenues au sujet des connaissances et des capacités d'une personne et il ajoute que ce processus de recueil d'informations vise à fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et à transmettre des données utiles à la communauté dans laquelle elle vit. Cette définition met l'accent sur les connaissances que l'apprenant a développées, sur les étapes de ce développement et sur les capacités de l'apprenant.

Dans le cas des exercices interactifs en ligne, ceux-ci sont conçus pour permettre à l'apprenant de s'exercer après chaque cours, de vérifier sa compréhension du cours, de réaliser ses lacunes et donc l'amener à combler ces dernières et évoluer vers la maîtrise du sujet visée par les concepteurs (Bouheraoua, 2006).

Ces exercices s'inscrivent alors dans une démarche d'évaluation formative et visent, à la lumière des définitions évoquées ci-dessus, à aider l'apprenant à porter un jugement de valeur le plus objectif possible sur lui-même, sur sa compréhension, sur ses stratégies d'apprentissages, sur sa performance, ... etc., à partir

d'une confrontation entre une rétroaction automatique et les connaissances intégrées en mémoire à long terme de l'apprenant, et cela est en vue d'une amélioration continue de ses connaissances construites.

Cette évaluation formative est, comme le constate Holec (1992), nécessaire: "apprendre sans observer le résultat de son activité serait aussi apprendre à l'aveuglette et ne pourrait déboucher sur une acquisition, pas plus qu'apprendre sans objectif. Elle a donc des avantages au plan de la responsabilisation de l'apprentissage chez l'apprenant".

2.2. Les exercices interactifs: un outil d'autoévaluation par excellence

Les exercices interactifs constituent un outil d'autoévaluation par excellence, et soutiennent les apprenants dans leurs apprentissages dans la mesure où ceux-ci sont bien impliqués : on leur demande de se remettre en question, consentir à sortir du rôle passif auquel l'apprentissage scolaire les a habitués et prendre leur apprentissage en main. L'autoévaluation consiste, ainsi, pour l'apprenant à prendre la responsabilité partielle de l'évaluation de ses progrès.

Dans cette pédagogie d'autoévaluation, tous les apprenants procèdent à une évaluation régulière des résultats de leur apprentissage, de leurs connaissances acquises au cours des activités réalisées, et de leurs stratégies d'apprentissage mises en œuvre. Selon Belair (1999), promouvoir une conception et une mise en œuvre de procédures auto-évaluatives accordant à l'apprenant une implication active dans son processus d'apprentissage, c'est accepter, une diminution progressive des formes classiques d'hétéro-évaluation assurées par l'enseignant au profit de modalités d'auto-évaluation assumées par l'apprenant.

Scallon (1998) a déjà confirmé qu'il est aberrant de traiter d'objectifs pédagogiques, de performance ou de production complexes sans associer ces objectifs au développement de l'esprit critique ou du sens des responsabilités. On attend de l'étudiant qu'il soit capable de juger sa performance, d'en vérifier

certain aspects avant d'y mettre un terme. C'est un travail sur soi pour une conscientisation critique (Donnadieu et al, 1998).

Dans ce type d'exercices interactifs, les erreurs des apprenants font partie du processus d'apprentissage, car l'un des avantages des environnements pédagogiques informatiques réside dans la capacité des ceux-ci à tolérer l'erreur (Spitzer, 1996). En fait, avec les TIC, on peut offrir un environnement « tolérant » dans lequel un élève percevra qu'il peut se reprendre après avoir fait une erreur, sans pour autant être jugé et critiqué par un humain.

Considérer l'erreur comme un élément naturel lorsque l'on apprend permettra souvent d'aider à progresser (Hourst, 2004). Ce progrès est le résultat d'un retour réflexif sur une démarche, sur un résultat, sur une activité, sur une production, etc. Apprendre à s'auto-évaluer, c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intériorisé (Pillonel & Rouiller, 2002). Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action ; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'apprenant, en tant que sujet, peut réaliser.

Dans ce sens, dit Scallon (2004), l'autoévaluation est une "appréciation, réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même". Cette réflexion critique est, par conséquent, une activité visant, comme le signale Broadfoot (2007), à encourager les élèves à chercher les moyens d'améliorer leur apprentissage, et à planifier ce qui leur permettra de progresser en tant qu'apprenants et d'atteindre leurs objectifs.

2.3. Les mécanismes d'autorégulation dans les exercices interactifs

Ces idées nous indiquent que l'autoévaluation dans ce type d'exercices interactifs tire ses racines des principes de l'apprentissage autorégulé conçu comme un processus actif et

constructif par lequel les apprenants fixent leurs objectifs d'apprentissage et exercent le suivi et le contrôle de leurs connaissances, motivations et comportements (Pintrich, 2000). Les mécanismes d'autorégulations s'effectuent, ici, à partir d'un feedback programmé par le concepteur et une activité de contrôle et d'autorégulation réalisée par l'apprenant:

a. Le feedback programmé (vérification ou élaboration)

Par définition, le feedback est un retour fourni à un sujet sur l'action qu'il vient de réaliser. Il prend la forme d'un résultat plus ou moins précis tel qu'une appréciation, un classement ou une réponse exacte (Mandin et al, 2005). Cette notion de feed-back est importante, car les individus ont besoin de savoir quelles performances ils ont atteint. En définitif, pour être efficace, l'auto-efficacité suppose de connaître les résultats (feedback). Le feedback a deux fonctions : la première, la plus évidente, est une fonction d'information, et la seconde, une fonction de motivation (Fenouillet, 2001).

Dans le cas des exercices interactifs, les rétroactions formatives de ceux-ci sont susceptibles de faciliter l'apprentissage et l'autonomie de l'apprenant (Sanchez Paniagu, 2002). Les apprenants trouvent régulièrement avec chaque exercice à traiter une rétroaction (feedback) de leur activité, une réponse automatique s'affiche immédiatement dès que l'apprenant fait son choix et valide sa réponse. Ce feedback lui fournit deux types d'information: vérification et élaboration.

La vérification (verification feedback) est un jugement qui indique seulement le statut de la réponse (correcte ou incorrecte). L'élaboration (elaboration feedback) consiste à présenter à l'apprenant des informations explicatives, des orientations ou des conseils pour le guider vers une réponse correcte et une meilleure construction des connaissances de cours (Clariana, 2000, Salamonson & d'autres, 2008).

Ces deux types de feedback englobent plusieurs formes en fonction du niveau de feedback qui varie, par exemple, en cas du feedback "élaboration", entre: un feedback explicatif indiquant la

raison pour laquelle l'étudiant a choisi une réponse erronée ou correcte, un feedback "directif" fournissant des allusions, ou des répliques qui aident l'apprenant à déterminer la réponse correcte (la forme la plus connue est AUC (Answer-Until-Correct), et, un feedback "régulateur" qui présente à l'apprenant des conseils judicieux susceptibles de le conduire à trouver lui-même la réponse correcte (Murphy, 2007).

Les cinq formes du feedback les plus connues sont (Mandernach, 2005):

1. Sans feedback: l'apprenant ne reçoit qu'un pourcentage ou note sur ses réponses choisies.
2. Le feedback "Connaissance de la réponse" ce feedback n'indique à l'apprenant que l'exactitude de la réponse (correcte ou incorrecte).
3. Le feedback "Connaissance de la Réponse correcte" : ce feedback indique à l'apprenant le statut de sa réponse "correcte ou incorrecte" en lui fournissant la réponse correcte.
4. Le feedback "Le point probable": ce feedback indique à l'apprenant le statut de sa réponse "correcte ou incorrecte" en lui fournissant un petit paragraphe faisant allusion à la place de la réponse correcte dans le texte lu.
5. Le feedback "La réponse probable": ce feedback indique à l'apprenant le statut de sa réponse "correcte ou incorrecte" avec une explication de sa réponse choisie et la réponse correcte.

Pourtant, dans les exercices interactifs en ligne, le feedback, même s'il est indispensable, il est, comme le dit Bouheraoua, (2006), déficiente et peut, à notre sens, produire des effets négatifs surtout lorsqu'il s'agit d'un retour d'échec. Face à cet échec, l'apprenant peut se renfermer dans une représentation négative de lui-même. Il est livré à lui-même, sans pouvoir demander de l'aide à l'enseignant qui peut jouer un rôle d'accompagnement crucial en cas de réussite ou d'échec de l'apprenant engagé dans son apprentissage.

Selon Bachy et al (2009), plus l'étudiant serait considéré comme isolé (parce qu'il est à distance), plus le besoin d'assurer une guidance de la part de l'enseignant serait importante. Pour pallier donc cette problématique, il fallait prévoir l'interaction entre les utilisateurs et les exercices proposés, d'une part, et les utilisateurs et leur enseignant, d'autre part.

Il convient, comme l'a déjà signalé Mangenot (1997), de concevoir un système d'aides à dimension variable, pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants. La solution peut consister alors à intégrer ces exercices dans un environnement d'apprentissage communicant. L'enseignant qui a mis l'exercice en ligne dans l'environnement d'apprentissage peut suivre l'activité de chaque apprenant, analyser chaque résultat et proposer une suite à donner.

b. Contrôle/autorégulation des connaissances acquises

L'évaluation est un moyen de contrôle de la progression de l'apprenant aux points d'entrée, de passage et de sortie du système (Allal, 1991). L'usage des TIC dans l'enseignement permet de fournir aux étudiants des feedbacks appropriés et susceptibles de renforcer leur sentiment de contrôle des apprentissages (Mignon et Closset, 2004). Mais, cela exige, avant tout, un engagement cognitif de l'apprenant dans une démarche d'autoévaluation où deux processus de base interviennent : contrôle et autorégulation.

Comme l'avait déjà montré Holec (1979,8) il faut qu'une structure d'apprentissage existe dans laquelle le contrôle de l'apprentissage soit du ressort de l'apprenant. Selon St-Pierre (2004), le processus de contrôle est constitué d'une prise d'information, du suivi de la pensée, de l'examen des activités cognitives, de leur état et de leur efficacité.

Les stratégies de contrôle permettent de surveiller ce que l'on fait, de vérifier ses progrès, d'évaluer la conformité du processus et du produit avec ce qui est attendu, de juger de la pertinence des étapes suivies et de la démarche. Le contrôle est un diagnostic, une analyse de la qualité du produit et du processus.

Face aux exercices interactifs en ligne, l'apprenant procède, comme le confirme Bouheraoua (2006), à l'examen de son processus d'apprentissage, constate ce qu'il a accompli et ce qui lui reste à accomplir.

L'autorégulation fait référence aux pensées, aux sentiments et aux actions autogénérées par les apprenants, et systématiquement orientés vers l'atteinte de leurs buts (Pougeon et al, 2008). Ce processus de régulation dépend alors des stratégies que l'apprenant aura à adopter lui-même pour progresser vers l'objectif désiré. Selon Bouheraoua (2006), ces stratégies peuvent être de toutes les natures, revenir en arrière dans l'apprentissage, cibler une lacune particulière et la combler, approfondir un sujet particulier, mettre plus d'emphasis sur un autre, etc., toujours dans le but d'annuler l'écart entre là où il est et là où il devrait être dans l'apprentissage souhaité.

2.4. Les exercices interactifs d'autoévaluation : un outil d'autonomisation de l'apprenant

Les TICE sont marquées par leur système d'autoévaluation qui ne fait qu'affirmer l'autonomie de l'apprenant en présentant des exercices autocorrigés (Qotb, 2008).

Pour mettre en lumière le rôle des exercices interactifs dans l'autonomisation de l'apprenant, il fallait passer par la réponse à trois questions de base, à savoir, qu'est-ce qu'une autonomie en apprentissage d'une langue étrangère? Pourquoi développer l'autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle? Quels sont les mécanismes permettant de développer l'autonomie chez les apprenants d'une langue vivante?

Concept d'autonomie:

Dans le langage commun, l'autonomie est synonyme d'indépendance, de liberté voire de souveraineté. Elle désigne, comme le fait remarquer Peris (2009, 105), l'exercice de la capacité à penser et à agir en fonction de critères propres dans des domaines de l'activité humaine. Cette capacité peut aussi être exercée dans le domaine de l'apprentissage, de tous les

apprentissages humains, aussi bien de ceux qui ont lieu dans des contextes d'enseignement que de tous les autres qui se produisent au cours de la vie.

En didactique des langues étrangères, Germain et Nettin (2004) ont déjà déposé un certain nombre de distinctions conceptuelles, entre autonomie générale, autonomie d'apprentissage et autonomie langagière. Par autonomie générale, ils entendent la capacité de l'élève de prendre des initiatives dans la vie, y compris en contexte scolaire. Par autonomie d'apprentissage, ils adoptent la définition de Holec (1981), selon laquelle l'autonomie est conçue comme la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Par autonomie langagière, ils entendent la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2.

Les mêmes auteurs croient que, d'une part, le développement de l'autonomie langagière, but ultime de l'apprentissage de la L2 en tant que moyen de communication, passe par le développement de l'autonomie d'apprentissage et que, d'autre part, l'autonomie langagière conduit à l'autonomie générale.

Raisons justifiant la nécessité de développer l'autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle:

Pour Narcy-Combes (2005, 92), les raisons qui peuvent être données en tant que justification de la nécessité de développer l'autonomie chez les apprenants d'une langue maternelle ou étrangère, sont classées en trois types :

1. Pour des raisons humanistes, par respect de la liberté et de l'indépendance de l'individu.
2. Pour des raisons pédagogiques, parce que les individus apprennent mieux lorsqu'ils se sentent responsables de leur apprentissage.
3. Le développement de certains concepts en apprentissage des langues: l'individualisation des parcours et le constructivisme, l'apprenant au centre de l'apprentissage.

Mécanismes de développement de l'autonomie:

Si l'on considère, avec Holec (1990) et Gallois (2006), d'une part que l'autonomie n'est pas innée mais à acquérir, et d'autre part, qu'elle peut se situer à différents degrés chez les apprenants, elle doit être nourrie et renforcée continuellement et faire l'objet d'une formation que les dispositifs d'enseignement devront prendre en charge. Autrement dit, elle est conçue comme une capacité qui ne peut se développer que par sa mise en œuvre dès le départ dans le processus d'apprentissage (Barbot & Gremmo, 2012).

Cette capacité de haut niveau, cognitive mais aussi psychologique et sociale, implique, comme le décrit Linard (2003), des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel, et en tant que modalité d'action et capacité diversement distribuée, elle ne peut se prescrire mais peut se développer par entraînement à des conditions précises.

Or, la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de l'autonomie suppose, comme l'indiquent Marbeau et Cénat (2001), de faire acquérir à l'élève, en travail individuel et de groupe, la maîtrise de méthodes de travail, des capacités de réflexion et de choix en face de données de plus en plus nombreuses, des aptitudes à organiser une progression en fonction d'objectifs clairement définis, l'aptitude à restituer sous une forme claire le résultat de son travail, la capacité de s'auto-évaluer et d'acquérir un esprit critique.

De sa part, Narcy-combes (2005, 96) indique que pour accéder à un mode de fonctionnement autonome, les apprenants devraient être capables de s'autoévaluer, de se fixer des objectifs réalistes, d'établir un plan de travail permettant d'atteindre leurs objectifs, de choisir les supports et les activités adaptés, de travailler seul, d'utiliser les apports des pairs et de l'expert, et évaluer leurs progrès.

Dans cette mesure, relatent Foucher et Pothier (2007), offrir à l'apprenant des choix et une liberté de travailler à sa guise permet

non pas une véritable centration sur l'apprenant, mais une forme minimale d'individualisation et d'autonomie. Cependant, comme l'avait déjà mentionné Hoffmans-Gosset (1994), il ne suffit pas d'avoir une liberté dans le rythme des apprentissages pour apprendre. Il est, également, important de rester lucide, il faut savoir que même si les outils sont là, disponibles en tout temps, leur utilisation nécessite de la part de l'apprenant beaucoup d'efforts à consentir.

De manière plus concrète, Peris (2009, 109-112), met en vigueur trois mécanismes conçus, selon lui, comme les procédés les plus efficaces pour développer l'autonomie des apprenants d'une langue étrangère ou maternelle: l'emploi de certaines stratégies métacognitives, la négociation et l'évaluation.

Les stratégies métacognitives permettent aux apprenants de contrôler et de régler leur apprentissage en évaluant le processus pour prendre les décisions qui conviennent, elles peuvent être classées en stratégies de planification et de contrôle de résultats. La négociation est conçue comme la participation active de l'apprenant dans la prise de décisions dans la classe. On applique cette négociation dans cinq domaines: la fixation des objectifs, la sélection des contenus, la sélection des méthodes et des techniques à utiliser, le contrôle sur la façon d'apprendre et l'évaluation des acquis. Pour l'évaluation, elle est comprise comme l'obtention d'une information sur le développement de tout le processus d'apprentissage, afin de prendre les mesures qui conviennent.

Et, l'autoévaluation, qui se développe grâce à un apprentissage impulsé par le maître qui accorde à l'apprenant une part suffisante de liberté afin que ce dernier puisse poser un regard critique sur lui-même, permet l'accès à l'autonomie et le développement progressif de cette habilité. Car, la formation chez l'apprenant d'une capacité d'auto-évaluation constitue la condition d'un travail relativement autonome, au gré duquel l'élève peut de son propre chef renouveler ses stratégies d'apprentissage à partir d'un constat d'échec relatif.

Ainsi, le rapport autonomie–autoévaluation est réciproque: une activité d'autoévaluation suppose avant tout une autonomie de

l'apprenant et vice versa. Par exemple, comme le constate Benson (2006), l'autonomie, dans une perspective psychologique, est constituée de deux éléments bien corrélés : les comportements efficaces de l'apprenant et la métacognition. Ces deux éléments permettent à l'apprenant de préciser ses objectifs et d'évaluer ses apprentissages.

Dans ce sens, mentionne Duquette (2002, 38), ce sont les stratégies métacognitives qui permettent aux apprenants efficaces d'exercer un contrôle sur leur apprentissage. Ces stratégies sont essentielles en situation d'autonomie puisqu'elles permettent à l'apprenant de gérer ou de réguler son apprentissage, de sélectionner ou de mettre en œuvre des méthodes ou des techniques et de les évaluer.

De l'autre côté, le regard critique porté par l'apprenant dans une tâche d'autoévaluation manifeste et conduit à l'habilité d'autonomie. C'est dans cette dernière perspective que les exercices interactifs d'autoévaluation en ligne s'inscrivent. Car, ils permettent aux apprenants de travailler en toute autonomie et les conduisent à des changements significatifs au niveau de l'apprentissage de cours et de l'acquisition de cette fameuse habilité.

3. Les exercices interactifs: une aide à la compréhension de cours

La compréhension d'un texte écrit est, par essence, un processus dynamique, qui nécessite la conduite simultanée de plusieurs activités, en fonction d'un (ou plusieurs) objectifs. Il s'agit de construire une représentation – une interprétation – qui respecte ce que l'auteur du texte a effectivement rédigé, tout en faisant appel aux connaissances conceptuelles et langagières du lecteur, qui à la fois permettent et limitent son interprétation. Plus précisément, ce processus dynamique exige à la fois de (Fayol & Gaonac'h, 2003, et Cornaire, 1999):

1. mémoriser ce qui a été préalablement traité en élaborant une représentation la plus cohérente et exhaustive possible de toutes les informations déjà disponibles, cela en s'appuyant

sur les données déjà traitées, ainsi que sur les connaissances antérieures dont on dispose.

2. traiter les informations nouvelles en les interprétant localement tout cherchant le plus vite et le mieux possible à les relier de manière significative à la représentation antérieure.
3. contrôler son activité par l'objectivation constante de soi, du matériel et de la tâche qu'il accomplit, ce qui demande de donner un certain jugement, un certain effort et une certaine évaluation.

Les TIC avaient leurs apports au développement de ces trois éléments évoqués ci-dessus comme conditions d'une mise en place d'un processus dynamique de compréhension de cours en présence ou à distance. Selon Jones & Wolf (2001) et Stakhnevich, (2002), apprendre à lire dans un environnement assisté par l'ordinateur ou via l'Internet peut améliorer les compétences de la compréhension, même si le nombre d'études en cette matière est limité.

Au niveau de la compréhension, dit Salem (2008), les technologies du multimédia (hors ligne ou en ligne), par exemple, peuvent aider à la construction de la cohérence de signification du texte grâce à la liberté de navigation, à l'usage d'escamots et des éléments paralinguistiques, aux aides visuelles concrétisées par des images fixes, animées ou séquences vidéo.

D'ailleurs, en ce qui concerne le contrôle et l'évaluation de la compréhension, des systèmes d'aide à la compréhension de cours en présence ou à distance existent aujourd'hui en éducation. Nous donnons l'exemple du logiciel Pensum qui est un outil d'évaluation automatique de synthèses de cours dont le but est de permettre à ses utilisateurs de fréquentes évaluations sur certains aspects du cours, en lien avec leur compréhension. Selon les principes théoriques de l'usage de ce logiciel, l'étudiant doit être relativement libre dans son travail, et il doit lui être possible, à tout moment, de prendre une part active à son évaluation, et porter un regard réflexif sur ce qu'il a écrit, ou sur les jugements d'autrui sur son propre travail (Loiseau et al, 2011).

Ce même principe s'applique aux exercices interactifs en ligne dans la mesure où ils s'appuient essentiellement, comme nous l'avons déjà indiqué, sur le système de l'apprentissage autorégulé (self-regulated learning). Les apprenants, orientés par leurs objectifs d'apprentissage, évaluent eux-mêmes leurs compréhensions, procèdent à un contrôle de celles-ci grâce au feedback programmé, utilisent les ressources disponibles en ligne à bon escient, revoient et corrigent leur compréhension par une autorégulation. L'apprenant est alors conscient de son degré de maîtrise et de connaissance d'un objet étudié. Il recherche l'information dont il a besoin et procède à son assimilation et à sa maîtrise. Il est capable de trouver le moyen de réussir sa compétence de compréhension.

De plus, des travaux de recherche sur les exercices interactifs comportant les deux types de feedback (vérification ou élaboration) dans un environnement d'apprentissage en ligne montrent un effet significatif de ces types de retour sur la compréhension d'un cours de langue étrangère, surtout en cas du feedback "élaboration" fourni à des apprenants travaillant en pair (Chang, 2007, Salamonson et al, 2008).

De leur part, Meyer & d'autres (2010) ont souligné qu'un feedback élaboré fourni par un tuteur est plus efficace qu'un feedback simple. Cependant, de manière générale, les recommandations des recherches en enseignement basé sur l'ordinateur indiquent qu'aucun type de feedback ne peut être conçu comme meilleur que les autres pour tous les apprenants et pour tous les types d'apprentissage et d'enseignement informatisé (Mason et Bruning, 2006).

Le défi est donc d'identifier le type de feedback le plus efficace et le plus adapté au niveau d'accomplissement de l'étudiant, à ses connaissances antérieures et à la nature de la tâche d'apprentissage donnée.

Participants :

Cent cinquante étudiants inscrits au département du FLE à la faculté de Pédagogie de Sohag ont participé à cette

expérimentation. Ils ont été divisés en cinq groupes: un contrôle et quatre expérimentaux.

1. Groupe 1: c'est un groupe contrôle représentant le contexte de l'apprentissage du cours de méthodologie de français. Les étudiants de ce groupe ne participeront pas aux exercices interactifs proposés.
2. Groupe 2: c'est le premier groupe expérimental ayant la possibilité de participer aux exercices interactifs, mais ils n'y reçoivent qu'un seul type de feedback "vérification" (la connaissance de la réponse).
3. Groupe 3: c'est le deuxième groupe expérimental ayant la possibilité de participer aux exercices interactifs, mais ils n'y reçoivent qu'un seul type de feedback "élaboration" (le point probable).
4. Groupe 4: c'est le troisième groupe expérimental ayant la possibilité de participer aux exercices interactifs, ils y reçoivent un seul type de feedback "vérification" (la connaissance de la réponse), et peuvent également communiquer en ligne avec l'enseignant.
5. Groupe 5: c'est le quatrième groupe expérimental ayant la possibilité de participer aux exercices interactifs, ils y reçoivent un seul type de feedback "élaboration" (le point probable), et peuvent également entrer en communication en ligne avec l'enseignant.

Matériel

1. Un ensemble d'exercices interactifs d'autoévaluation en ligne:⁽³⁾

Ces exercices couvrent six chapitres d'apprentissage, ils incarnent opérationnellement les deux types de feedback (simple et élaboré). Chaque chapitre présente approximativement 30 questions de type objectif (vrai ou faux, questions au choix multiple). Les deux figures ci-dessous mettent en évidence les deux types de feedback.

³- Ces exercices sont exposés sur le site web: <http://elearningpourtraduire.com/files/>

Figure 1: le type de feedback simple

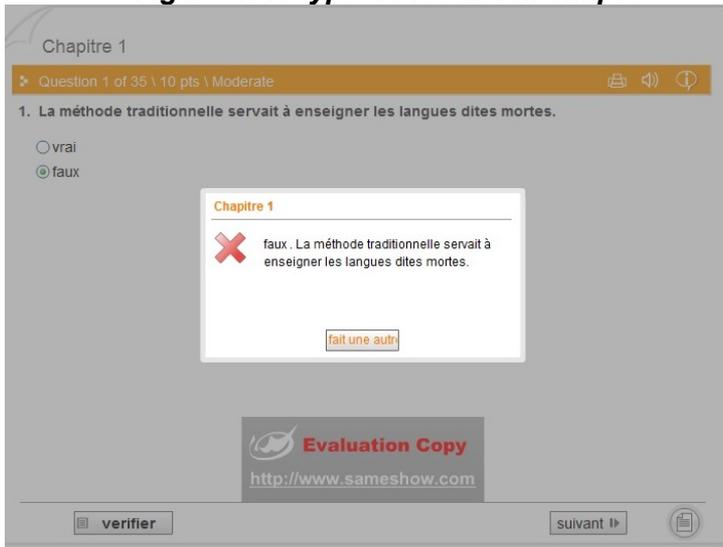


Figure 2: le type de feedback élaboré



2. Un pré-post test de compréhension de cours de méthodologie de FLE :

1. Objectif du test: ce test a pour objectif de vérifier à quel point les participants ont acquis, sur le plan de la compréhension selon la taxonomie de Bloom, le contenu du cours enseigné.

2. Description du test: ce test se compose de 57 items répartis en trois parties. La première partie comporte 10 items à compléter dans la mesure où les apprenants sont invités à faire appel à leurs connaissances pour reformuler une réponse juste et logiquement acceptable.

La deuxième partie contient 7 items où les apprenants sont priés de comparer entre trois méthodes d'apprentissage à partir d'un ensemble d'éléments comparativement donnés. La troisième comprend 40 items de type vrai ou faux où les apprenants sont dans l'obligation de bien analyser chaque item pour pouvoir valider un choix. Totalement, les étudiants ont été notés sur 70 (10 points pour la première partie, 20 points pour la deuxième et 40 points pour la troisième).

3. La validité et la fiabilité du test: elles ont été statistiquement calculées. La fiabilité de cette épreuve a été réalisée par le calcul du coefficient de Superman où la corrélation a été de 0.91. Nous avons, alors, calculé sa validité, celle-ci a été d'une valeur de 0.95. Ces deux valeurs sont statistiquement significatives.

3. Un questionnaire d'autonomie de l'apprenant

1. Objectif du questionnaire: nous avons eu recours dans la présente étude à l'outil de recueil des informations le plus fameux en sciences de l'éducation, à savoir le questionnaire. Celui-ci vise à déterminer le degré d'autonomie des étudiants lorsqu'ils essaient de comprendre un cours en s'engageant à un type défini d'exercices interactifs. Dans ce contexte, l'autonomie désigne la capacité de l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage et ainsi à prendre les décisions nécessaires pour contrôler et réguler cet apprentissage.
2. Sources du questionnaire: pour élaborer un tel questionnaire nous avons eu recours aux ressources suivantes:
 - 1) La révision des questionnaires déjà élaborés en didactique des langues et en psychologie éducative.
 - 2) La révision des ouvrages ayant pour intérêt la réalisation de l'autonomie en apprentissage des langues étrangères.

- 3) La consultation de quelques sites d'Internet s'intéressant à ce sujet.
3. Description du questionnaire: ce questionnaire se compose de 15 items correspondant à l'ensemble des critères et indicateurs que nous avons pu repérer. Le tableau ci-dessous indique bien la répartition de ces items en fonction des critères et indicateurs déterminés. L'étudiant sondé doit marquer son degré d'accord (ou de désaccord) aux items au moyen d'une échelle de type Likert à 4 modalités, soit 1 (jamais), 2 (rarement), 3 (souvent) et 4 (toujours).

Tableau (1)

Critères	Indicateurs	Items
La liberté de choix	La liberté de définir les objectifs d'apprentissage de façon explicite et hiérarchisée	J'ai la liberté de définir mes objectifs d'apprentissage de façon explicite et hiérarchisée
	La liberté de préciser les stratégies d'apprentissage qui semblent plus pertinentes	J'ai la liberté de préciser les stratégies d'apprentissage qui me semblent plus pertinentes
	La liberté de naviguer en fonction des objectifs d'apprentissage	J'ai la liberté de naviguer en fonction de mes objectifs d'apprentissage
	La liberté de renouveler le parcours d'apprentissage à tout moment	J'ai la liberté de renouveler mon parcours d'apprentissage à tout moment
	La liberté de préciser le rythme de travail	J'ai la liberté de préciser le rythme de mon travail
	La liberté offerte renforce la confiance en soi	la liberté dont je me réjouis renforce ma confiance en moi
Le contrôle	La prise en conscience du processus d'apprentissage	Les rétroactions informatiques m'aident à prendre conscience de mon processus d'apprentissage
	La définition de l'écart entre les propres réponses et les bonnes réponses déjà programmées	Les rétroactions informatiques m'aident à définir l'écart entre mes propres réponses et les bonnes réponses déjà programmées
	Le retour réflexif sur les performances et les résultats	Les rétroactions informatiques m'aident à faire un retour réflexif sur mes performances et mes résultats
	La vérification du progrès sans l'aide de l'enseignant	Les rétroactions informatiques m'aident à vérifier mes progrès sans l'aide de l'enseignant
L'autorégulation	La pensée aux modifications qui doivent être apportées à la démarche et aux techniques/méthodes de travail	Je pense aux modifications qui doivent être apportées à ma démarche et mes techniques/méthodes de travail
	La définition des moyens d'amélioration des performances	Je définis moi-même les moyens d'amélioration de mes performances
	La proposition des stratégies permettant de progresser vers le but désiré	Je propose les stratégies qui me permettent de progresser vers le but désiré
	La mise en œuvre des modifications nécessaires à la réalisation du but désiré	Je mets en œuvre les modifications nécessaires à la réalisation de mon but désiré
	Le changement régulier du parcours en cas d'échec	Je change régulièrement mon parcours en cas d'échec

4. La validité et la fiabilité du questionnaire: elles ont été statistiquement calculées. La fiabilité de ce questionnaire a été de 0.92. Nous avons, alors, calculé sa validité, celle-ci a été d'une valeur de 0.96. Ces deux valeurs sont statistiquement significatives. Le tableau ci-dessous indique bien le coefficient de la fiabilité et de la validité du questionnaire au niveau de ses trois dimensions (la liberté du choix, le contrôle, l'autorégulation).

Tableau (2)

Dimensions	Fiabilité	Validité
La liberté du choix	0.74	0.89
Le contrôle	0.69	0.97
L'autorégulation	0.86	0.86

Procédures

1. La pré-application du test de compréhension de cours de méthodologie de FLE: une première séance a été consacrée à la pré-application de ce test dans la mesure où les participants à l'expérimentation ont été invités à répondre à ses questions. Les résultats d'évaluation ont mis en évidence que la moyenne des notes des étudiants avait été si basse. Ceci montre, d'une part, que ces participants sont au même niveau d'acquisition et d'autre part, qu'ils avaient besoin d'une série d'exercices constructivistes intéressants faisant appel à des tâches d'apprentissage authentiques et qui donnent du sens à ce qu'ils apprennent.
2. Séance introductive de l'expérimentation: dans cette séance ayant duré 3 heures, l'accent a été mis sur l'objectif de l'expérimentation envisagée, ainsi que sur le protocole du travail à suivre. De plus, une division des participants en cinq groupes de travail a été faite de façon aléatoire. Pour mettre en place le protocole proposé, un contrat d'apprentissage a été signé entre les groupes de participants et le formateur. Ce contrat d'apprentissage a consisté à respecter les conditions suivantes:
 - 1) Pour le participant, il doit:
 - lire le cours de chaque semaine
 - s'entraîner aux exercices interactifs proposés.

- dépasser le 85 % comme seuil de réussite dans les exercices de chaque chapitre.
 - rédiger un petit rapport hebdomadaire sur son progrès.
 - entrer en contact par courriel en cas de difficulté ou d'une demande d'information avec le formateur (une possibilité donnée seulement au groupe 3 et 5).
- 2) Pour l'enseignant, il doit:
- répondre aux questions des participants.
 - s'assurer que tous les groupes de travail sont sur le bon chemin et qu'ils respectent les clauses du contrat signé.
 - rédiger des commentaires sur les rapports des participants.
3. L'expérimentation: celle-ci s'est déroulée durant le premier semestre de l'année universitaire 2012/2013. Une période de six semaines a été consacrée à la mise en application de cette expérimentation (du 12 novembre au 18 décembre 2012). Les six semaines se correspondaient à l'enseignement de six chapitres concernant six sujets de base, à savoir, la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle, l'approche communicative et la didactique de l'évaluation.
4. La post-application du test de compréhension de cours de méthodologie de FLE: l'objectif de cette post-application a été de procéder aux traitements statistiques reliés à l'hypothèse déclarée de la présente étude.
5. Passation du questionnaire de l'autonomie de l'apprenant: l'objectif de l'application de cet outil du recueil d'informations était de procéder à une analyse qualitative ainsi que quantitative sur le degré d'autonomie en apprentissage dont les participants se disposaient lors de l'entraînement via les exercices interactifs. A savoir qu'une séance introductive avait précédé cette application. Cette procédure avait eu pour objectif de clarifier les terminologies et/ou les items du questionnaire qui pouvaient apparaître difficiles aux yeux des participants.

Analyse des résultats

Pour vérifier l'hypothèse de la présente étude selon laquelle l'usage des exercices interactifs influence de manière positive l'autonomie des apprenants de FLE ainsi que leur compréhension de cours de méthodologie de français. Et, cette influence est plus positive en cas du type de feedback "élaboration" surtout si ce dernier est soutenu par la possibilité de communiquer en ligne avec l'enseignant, nous avons procédé aux traitements statistiques ci-dessous:

- 1) une analyse aussi bien qualitative que quantitative de la post-application du questionnaire de l'autonomie de l'apprenant.
1. Item 1: Cet item concernait la liberté donnée à l'apprenant et à partir de laquelle il peut définir ses objectifs d'apprentissage de façon explicite et hiérarchisée. A la lecture des résultats reliés à cet item, il est à remarquer que la marge de cette liberté est si élevée chez les quatre groupes de participants. Les réponses se sont concentrées entre les deux catégories: toujours (80%, 88%, 66%, 47%) et souvent (20%, 6%, 40%, 47%).
2. Item 2: Ce deuxième item était relié à la liberté à partir de laquelle l'apprenant précise les stratégies d'apprentissage qui lui semblent plus pertinentes. Les réponses des participants de quatre groupes se sont aussi classées dans les catégories (toujours et souvent) avec un pourcentage si élevé et dépassant le 90 % (si les deux catégories sont réunies ensemble).
3. Item 3: Cet item se liait à la dimension de la liberté qui permet à l'apprenant de naviguer en fonction de ses objectifs d'apprentissage. La majorité des participants ont été en accord avec cette dimension (96% des participants). Ces résultats expriment, ainsi, que le scénario d'apprentissage suivait un choix personnel de chaque apprenant et que ceci soumettait à une volonté relative à un certain objectif à réaliser.
4. Item 4: Ce quatrième item portait sur la liberté offerte à l'apprenant et lui permettant de renouveler son parcours d'apprentissage à tout moment. 21 étudiants ont indiqué un avis non favorable (5 étudiants appartiennent au premier

groupe, 8 étudiants du deuxième groupe, 6 étudiants du troisième groupe et 2 étudiants du quatrième groupe). Or le reste de participants se sont vus favorables à cet item. Ils ont voté pour la catégorie toujours (40%,33%,40%,66%) et la catégorie souvent (27%, 13%,20%, 20%). Or, les réponses des participants ont traduit, dans cet item, une liberté moyenne au niveau du renouvellement du parcours.

5. Item 5: Cet item concernait la liberté de préciser le rythme du travail. Contrairement aux réponses données aux quatre items précédents, un nombre important d'apprenants a exprimé un désaccord à propos de cet item (6 participants du groupe 1, 5 du groupe 2, 1 du groupe 3 et 5 du groupe 4). Ceci peut être expliqué par le fait les participants se voient souvent pressés par le temps qui s'en part et qui les rapproche toujours de l'examen final de l'année universitaire.
6. Item 6: Cet item était relié au rôle de la liberté dont l'apprenant se réjouissait dans le renforcement de sa confiance en soi. La totalité des réponses sont allées vers un avis favorable, même si un groupe de participants ne partage pas le même avis. Ceci s'applique au groupe 2 dont 20% ont montré que cette expérience n'avait eu aucun effet sur l'augmentation du taux de la confiance en eux-mêmes. Dans le même contexte, 2 étudiants du quatrième groupe ont donné un avis négatif.
7. Item 7: Cet item se liait au rôle des rétroactions informatiques dans la prise en conscience du processus d'apprentissage par l'apprenant. Tous les participants (Sauf un seul étudiant du groupe 2) ont confirmé que ce type de rétroactions leur avait aidé à prendre conscience des processus cognitifs qu'ils mettaient en application au moment de la réflexion et de l'assimilation des idées proposées.
8. Item 8: Cet item avait pour objectif de vérifier si les rétroactions informatiques ont aidé les participants à définir l'écart entre leurs propres réponses et les bonnes réponses déjà programmées. 99 % des participants ont souligné qu'un feedback informatique pouvait leur montrer en tant qu'utilisateurs la forme attendue et cela attirait leur attention sur l'écart entre cette forme correcte et leur production.

9. Item 9: Cet item avait pour objectif de vérifier si les rétroactions informatiques ont aidé les participants à faire des retours réflexifs sur leurs performances. Les réponses de 97 % des participants ont indiqué que les feedbacks informatiques les invitaient à faire un retour réflexif et ceci leur permettait de juger de leur progression, d'apporter les correctifs nécessaires et de prévoir comment leurs apprentissages pourront être améliorés.
10. Item 10: Cet item avait pour objectif de vérifier si les rétroactions informatiques ont aidé les participants à vérifier leurs progrès sans l'aide de l'enseignant. Les réponses de 97 % des participants ont été plutôt positives et se sont réparties entre les deux catégories: toujours (50 participants) et souvent (8 participants). Or, ces feedbacks ont été conçus comme des outils permettant aux apprenants de mesurer de façon efficace les progrès en apprentissage à partir des résultats obtenus et des objectifs personnels déclarés.
11. Item 11: Cet item mettait l'accent sur la pensée aux modifications qui doivent être apportées à la démarche et aux techniques/méthodes de travail. La majorité des apprenants (57 participants) ont vu dans les exercices interactifs une source déterminante et un outil susceptible d'entraîner des modifications qualitatives concernant les stratégies ou la technique d'apprentissage.
12. Item 12: Cet item est relié à la possibilité de définir les moyens d'amélioration des performances par l'apprenant. Seulement 3 participants ont donné un avis défavorable. Cela signifie que les exercices interactifs, pour la majorité des participants, ont été conçus comme un moyen incontournable pour mettre en œuvre des améliorations sur leur performance cognitive.
13. Item 13: Cet item était relié aux stratégies que l'apprenant peut proposer et qui peuvent lui permettre de progresser vers le but désiré. Une réponse positive, statistiquement si élevée, a été donnée par 95% des participants. Ceci traduit donc le taux de la liberté et de l'autonomie dont l'apprenant se réjouissait et qui lui permettait de choisir, à son gré, la ou (les) stratégies qui lui semblent susceptibles de l'approcher de la réussite et de l'atteinte de ses objectifs désirés.

14. Item 14: Cet item se liait à la dimension d'application des modifications pouvant conduire, avec réussite, à la réalisation des objectifs d'apprentissage. Seulement 3 participants ont été en désaccord avec cette dimension. Cela signifie que les exercices interactifs ont été une bonne opportunité pour les participants dans la mesure où ceux-ci pouvaient mettre en œuvre les modifications qu'ils ont déjà décidées de faire.
15. Item 15: Ce dernier item portait sur le changement du parcours adopté par l'apprenant en cas d'échec. 98 % des participants ont voté pour ce mécanisme du changement qui peut se faire au moment où ils éprouvent un échec en apprentissage. Cela laisse entendre la dimension de souplesse sur le plan de réflexion, d'analyse et d'application. Cette souplesse intellectuelle permettait aux apprenants de changer régulièrement leur parcours en fonction des résultats obtenus.
- 2) Une analyse quantitative des résultats de la post application du test de compréhension du cours de la didactique du FLE.

Dans cette partie de l'étude, nous avons fait appel à des traitements purement statistiques portant sur des comparaisons entre les quatre groupes d'expérimentation et le groupe contrôle, d'une part, et entre les groupes expérimentaux eux-mêmes. Cette comparaison s'est faite au niveau du nombre de chaque groupe (N), de la moyenne des notes (M), de l'écart-type (E), de la valeur de T et de la signification.

Tableau 3: comparaison entre le premier groupe expérimental et le groupe contrôle

Dimensions du test	Groupe Exp.1 (N= 15)		Groupe Contrôle (N= 15)		Valeur de T tabulée	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Niveau de la signification
	M	E	M	E				
Dimension 1	6.93	0.59	5.73	0.70	1.7	5.04	28	Significatif au niveau de 0.05
Dimension 2	13.80	1.01	11.46	0.99		6.37		
Dimension 3	27.06	2.46	22.73	1.79		5.51		
Total	47.0	3.80	39.93	3.30		6.05		

Ce tableau montre bien qu'il existe des différences significativement statistiques en faveur du premier groupe expérimental. Par ordre, les valeurs de T calculée sont classées comme suivi (5.04, 6.37, 5.51, 6.05).

Tableau 4: comparaison entre le deuxième groupe expérimental et le groupe contrôle

Dimensions du test	Groupe Exp.2 (N= 15)		Groupe Contrôle (N= 15)		Valeur de T tabulée	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Niveau de la signification
	M	E	M	E				
Dimension 1	7.20	0.41	5.73	0.70	1.7	6.95	28	Significatif au niveau de 0.05
Dimension 2	14.33	0.72	11.46	0.99		9.05		
Dimension 3	30.26	1.53	22.73	1.79		12.37		
Total	56.80	2.36	39.93	3.30		11.30		

Ce tableau indique bien qu'il y a des différences significativement statistiques en faveur du deuxième groupe expérimental. Par ordre, les valeurs de T calculée sont classées comme suivi (6.95, 9.05, 12.37, 11.30).

Tableau 5: comparaison entre le troisième groupe expérimental et le groupe contrôle

Dimensions du test	Groupe Exp.3 (N= 15)		Groupe Contrôle (N= 15)		Valeur de T tabulée	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Niveau de la signification
	M	E	M	E				
Dimension 1	7.80	0.41	5.73	0.70	1.7	9.80	28	Significatif au niveau de 0.05
Dimension 2	15.33	0.81	11.46	0.99		11.66		
Dimension 3	31.40	1.45	22.73	1.79		14.54		
Total	54.53	2.32	39.93	3.30		13.99		

Ce tableau montre clairement qu'il existe des différences significativement statistiques en faveur du troisième groupe expérimental. Par ordre, les valeurs de T calculée sont classées comme suivi (9.80, 11.66, 14.54, 13.99).

Tableau 6: comparaison entre le quatrième groupe expérimental et le groupe contrôle

Dimensions du test	Groupe Exp.4 (N= 15)		Groupe Contrôle (N= 15)		Valeur de T tabulée	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Niveau de la signification
	M	E	M	E				
Dimension 1	8.60	0.50	5.73	0.70	1.7	12.80	28	Significatif au niveau de 0.05
Dimension 2	17.06	0.96	11.46	0.99		15.71		
Dimension 3	34.13	1.35	22.73	1.79		19.65		
Total	59.80	2.48	39.93	3.30		18.60		

Ce tableau montre bien la présence des différences significativement statistiques en faveur du quatrième groupe expérimental. Par ordre, les valeurs de T calculée sont classées comme suivi (12.80, 15.71, 19.65, 18.60).

Tableau 7 : comparaison entre le premier groupe expérimental et le deuxième groupe expérimental

Dimensions du test	Groupe Exp.1 (N= 15)		Groupe Exp.2 (N= 15)		Valeur de T tabulée	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Niveau de la signification
	M	E	M	E				
Dimension 1	6.93	0.59	7.20	0.41	1.7	1.42	28	- Non significatif pour les 2 premières dimensions. - Significatif au niveau de 0.05 pour le total du test
Dimension 2	13.80	1.01	14.33	0.72		1.65		
Dimension 3	27.06	2.46	30.26	1.53		4.27		
Total	47.80	3.80	56.80	2.36		3.45		

Ce tableau indique bien l'existence des différences significativement statistiques en faveur du deuxième groupe expérimental sur le niveau global du test, même si les différences statistiques ne sont pas significatives pour les deux premières parties (dimensions) du test. Par ordre, les valeurs de T calculée sont classées comme suivi (1.42, 1.65, 4.27, 3.45).

Tableau 8 : comparaison entre le troisième groupe expérimental et le quatrième groupe expérimental

Dimensions du test	Groupe Exp.3 (N= 15)		Groupe Exp.4 (N= 15)		Valeur de T tabulée	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Niveau de la signification
	M	E	M	E				
Dimension 1	7.80	0.41	8.60	0.50	1.7	5.73	28	Significatif au niveau de 0.05
Dimension 2	15.33	0.81	17.06	0.96		6.40		
Dimension 3	31.40	1.45	34.13	1.35		6.05		
Total	54.5	2.32	59.80	2.48		6.52		

Ce tableau met en relief qu'il existe des différences significativement statistiques en faveur du quatrième groupe expérimental. Par ordre, les valeurs de T calculée sont classées comme suivi (5.73, 6.40, 6.05, 6.52).

Ce tableau met en évidence qu'il existe des différences significativement statistiques en faveur du quatrième groupe expérimental. Par ordre, les valeurs de T calculée sont classées comme suivi (8.28, 8.79, 7.31, 9.03).

Tableau 9 : comparaison entre le deuxième groupe expérimental et le quatrième groupe expérimental

Dimensions du test	Groupe Exp.2 (N= 15)		Groupe Exp.4 (N= 15)		Valeur de T tabulée	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Niveau de la signification
	M	E	M	E				
Dimension 1	7.20	0.41	8.60	0.50	1.7	8.28	28	Significatif au niveau de 0.05
Dimension 2	14.33	0.72	17.06	0.96		8.79		
Dimension 3	30.26	1.53	34.13	1.35		7.31		
Total	56.8	2.36	59.80	2.48		9.03		

La taille de l'effet (The effect size)

Pour bien étayer la différence significative étant positive en cas du feedback simple par rapport au groupe contrôle et plus positive en cas du feedback élaboré surtout si celui-ci est suivi par l'opportunité de communiquer avec l'enseignant, comme il était le cas du quatrième groupe expérimental, nous avons calculé la taille de l'effet selon l'équation suivante:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

Tableau 8 : La taille de l'effet pour le deuxième groupe expérimental

Dimensions du test	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Taille de l'effet
Dimension 1	6.95	28	0.63
Dimension 2	9.05		0.74
Dimension 3	12.37		0.84
Total	11.30		0.82

Tableau 9: La taille de l'effet pour le quatrième groupe expérimental

Dimensions du test	Valeur de T calculée	Note de la liberté	Taille de l'effet
Dimension 1	12.80	28	0.85
Dimension 2	15.71		0.90
Dimension 3	19.65		0.93
Total	18.60		0.92

A la lecture des tableaux 8 et 9, il apparait que la taille de l'effet est importante tant pour le deuxième groupe expérimental que pour le quatrième groupe expérimental. Evidemment, cette interprétation s'applique aux deux autres groupes expérimentaux

1 et 3, puisque la performance académique en matière de l'acquisition cognitive a été plus positive chez les groupes expérimentaux 2 et 4.

13. Discussion

Les traitements statistiques abordés dans les lignes ci-dessous peuvent nous montrer les deux constats suivants:

- 1- Les exercices interactifs sont un outil permettant de réaliser l'autonomie en apprentissage. Ce constat a été clairement trouvé dans les trois dimensions d'autonomie (la liberté du choix, le contrôle et l'autorégulation) et ceci a été conçu chez les quatre groupes expérimentaux.
- 2- Les exercices interactifs sont également un moyen d'améliorer de manière efficace les apprentissages. Ils peuvent aider les apprenants à développer leur acquisition cognitive. Ce développement a été plus positif en cas du feedback élaboré soutenu par une communication informatique avec l'enseignant.

Ces deux constats concourent alors à mettre en relief que l'hypothèse générale de la présente étude a été acceptée. Ceci laisse entendre que la volonté que l'on peut avoir à l'égard du changement des comportements de récitation et d'apprentissage par cœur suivis par l'apprenant de FLE en Egypte, réside dans l'adoption des techniques d'auto- apprentissage dites intelligentes (s'appuyant sur la programmation numérique et du feedback informatique). A cet effet, tous les types de feedback abordés dans la présente étude peuvent jouer ce rôle de médiation cognitive susceptible d'inciter l'apprenant à la pratique consciente des stratégies métacognitives, et d'ailleurs à l'apprentissage continu tout au long de sa vie. Ce dernier constitue, évidemment, l'un des objectifs primordiaux de la formation des enseignants de FLE à une époque de mutation permanente du savoir.

Bibliographie

Références en français et en anglais

- Bachy, S., Dufays, J.-L. & Lebrun, M. (2009). Concevoir un cours en ligne: entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction. In Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (2009, Édts). Actes du

- colloque Epal "Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions, multimodalité", Université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009.
- Barbot, M.-J. & Gremmo, M.-J. (2012). Autonomie et langues étrangères: réaffirmer l'héritage pour répondre aux nouveaux rendez-vous. *Synergies France*, 9, 15-27.
 - Belair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF.
 - Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
 - Berdal-Masuy, F., Briet, G. & Pairon, J. (2004). Apprendre seul, à son rythme et encadré. *ELA*, 134, 173-190.
 - Borguignon., C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris: Belgrave.
 - Bouheraoua, Z. (2006). Les exercices interactifs: un outil d'apprentissage. Actes du Colloque "Innovations, usages, réseaux". Montpellier, 17-18 novembre 2006.
 - Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. London: Continuum.
 - Chang, M.-M. (2007). Enhancing web-based language learning through self-monitoring. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23 (3), 187-196.
 - Château, A. & Zumbihl, H. (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne? *Alsic*, 13 (1), <http://alsic.revues.org/1392> ; DOI : 10.4000/alsic.1392.
 - Clariana, R. B. (2000). *Feedback in computer-assisted learning*. NETg: University of Limerick Lecture Series.
 - Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.
 - Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2004). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
 - Cuq, J.-P. (2007). La problématique de l'évaluation en didactique des langues. *Journées de réflexion. L'évaluation du français – Egypte 2007*, 3-4 mars 2007.
 - Dang, T. (2010). Learner autonomy in EFL studies in Vietnam: a discussion. *English Language Teaching*, 3, 2. [Www. Ccsenet.org/elt](http://www.Ccsenet.org/elt).
 - Dervin, F. & Badrinathan, V. (2012). Introduction. *Synergies France*, 9, 5-12.
 - Donnadieu, B., Genthon, M. & Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ?* Paris: Inter Editions, Masson.
 - Duquette, L. (2002). Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia, *Alsic*, 5 (1), 33 – 53.

- Ebrahim, A. (2010). L'utilisation de Power Point pour présenter un stage de formation professionnelle continue et son effet sur l'actualisation des savoirs méthodologiques chez les enseignants de FLE. *Revue Etudes en Curricula et Méthodes d'Enseignement*, 154, 1-22.
- Elsayed, S. (2009). L'autonomie langagière chez l'étudiant du cycle secondaire en français langue étrangère et comment la développer par l'utilisation des documents iconographiques. *Revue de la Faculté de Pédagogie, Université de Helouan*, 15 (1), 73-116.
- Fayol, M. & Gaonac'h, D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In D. Gaonac'h et M. Fayol. *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*. (5-73) Paris: Hachette.
- Fenouillet, F. (2001). La motivation chez les collégiens et les lycéens. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.) *Manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris: Hachette Education.
- Foucher, A.-L. & Pothier, M. (2007). « Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE », *Alsic* [En ligne], 10 (1), 145-157.
- Gallois, C. (2006). Apprendre à apprendre avec les NTIC. Université Paul Valéry, Montpellier. asl.univ-montp3.fr/UE11/apprendre.pdf
- Gardner, H. (1992). Assessment in context: the alternative to standardized testing. In B. Gifford & M. O'Connor (Eds.) *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instructions*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Germain, C. & Netten, J. (2004). Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS. *Alsic*. 7, 55 – 69.
- Hadji, Ch. (1993). *L'évaluation, règles du jeu, des interventions aux outils*. 4^e édition. Paris: ESF.
- Hafez, H. (2009). Evaluation du traitement didactique de la communication orale chez les futurs enseignants dans les facultés de Pédagogie à la lueur de l'enseignement stratégique. *Revue Etudes en Curricula et Méthodes d'enseignement*, 152, 2-39.
- Hoffmans-Gosset, M.-A. (1994). *Apprendre l'autonomie apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique sociale.
- Holec, H. (1981). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques*. http://revues.univ-nancy2.fr/melanges_Crapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf
- Holec, H. (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé. *Le français dans le Monde*. Numéro spécial. Les auto-apprentissages. 46-52.
- Hourst, B. (2004). *Former sans ennuyer*. Paris: Editions d'Organisation. http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/ba2p065.pdf.

- Jones, H. J. & Wolf, P. J. (2001). Teaching a graduate content area reading course via the Internet Confessions of an experienced neophyte. *Reading Improvement, Spring*, 38 (1), 2-9.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris: CLE International.
- Lebrun, M. (2005). *E-learning pour enseigner et apprendre. Allier pédagogique et technologique*. Louvain-la-Neuve: Bruylant-Academia.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie. In B. Albero (Ed), *Autoformation et enseignement supérieur* (241-263). Hermès: Lavoisier.
- Loiseau, M., Dupré, D. & Dessus, P. (2011). Pensum, un système d'aide à la compréhension de cours à distance. In M. Bétrancourt, C., Depover, V., Luengo, B. De Lièvre & G. Temperman (Eds.), *Conférence EIAH 2011*(287-299). Mons: Presses de l'Université de Mons.
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.
- Mandernach, B. J. (2005). Relative effectiveness of computer-based and human feedback for enhancing student learning. *Journal of Educators Online*, 2 (1), 1-12.
- Mandin, S., Dessus, P. & Lemaire, B. (2005). Effet d'un feedback informatif sur la prise de notes dans un environnement informatisé d'apprentissage. *STICEF*, 12, 9-33.
- Mangenot, F. & Louveau., E. (2006). *Internet et la classe de langue*. CLE International.
- Mangenot, F. (1997). Le multimédia dans l'enseignement des langues. In J. Crinon & C. Gautelier. *Apprendre avec le multimédia où en est-on? (119-134)*. Paris: Retz.
- Marbeau, V. & Cénat., M.-F. (2001). Les technologies de l'information et de la communication, leur rôle dans l'acquisition d'une démarche autonome par l'élève. *La Revue de l'EPI*, 102, 65-77.
- Mason, J. & Bruning, R. (2006). *Providing Feedback in Computer-based Instruction: What the Research Tells Us*. Center for Instructional Innovation. University of Nebraska-Lincoln.
- Mehanna, G. (2007). La Culture de l'évaluation en Égypte. *Le Français dans le Monde*, 353, 30-31.
- Meyer, J. F. Wijekumar, K. & Middlemiss, W. (2010). Web-based tutoring of the structure strategy with or without elaborated feedback or choice for fifth- and seventh-grade readers.
- Mignon, J. & Closset., J.-L. (2004). Maintien et stratégies de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance, 21ème Congrès de l'AIPU, 3-7 Mai, Université Cadi Ayyad, Marrakech, Maroc.
- Mingasson, M. (2002). *Le guide du e-learning. L'organisation apprenante*. Paris: Editions d'Organisation.

- Murphy, P. (2007). Reading comprehension exercises online: the effects of feedback, proficiency, interaction. *Language & Technology*, 11 (3), 107-129.
- Nancy-Combes., M.-F. (2005). *Précis de didactique: devenir professeur de langue*. Paris: Ellipses.
- Osman, G. (2007). L'efficacité de l'utilisation de l'autoévaluation, de la coévaluation et de l'évaluation des pairs dans l'entraînement des futurs enseignants de FLE sur les habilités d'enseignement. *Revue de la Faculté de Pédagogie de Minia*, 21(2), 1-27.
- Othman, E. (2008). L'intégration des TIC dans la formation des enseignants égyptiens de FLE, quelles compétences et quelle formation ? *Thèse de doctorat, Didactique des langues*, Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle.
- Paniagu., F. S. (2002). Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne. *Alsic*. 5 (2), 209-229.
- Peris. E. M. (2009). L'éducation pour l'autonomie: un nouveau modèle d'enseignement ? In P. Liria & L. Lacan. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (101-118). Paris: Maison des langues.
- Pillonel, M. & Rouiller, J. (2002). Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Résonances*, 7, 28-31.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (452-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pugeon, O., Lataillade, S., Chamings, E. & Desneulin, A. (2008). Auto-évaluation et co-évaluation en EPS: une réponse à l'intention d'autonomie ? *Productions Méthodologiques et Thématiques en Education*, 1.
- Qotb, H. (2008). Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet. *Thèse de doctorat*, Université Paul Valéry. Département de Sciences du Langage.
- Rouet, J. F. (2001). Opacité, transparence, réflexion, des modèles cognitifs à la conception d'outils multimédias centrés sur les besoins des apprenants. In: R. Bouchard & F. Mangenot. *Interactivité, interactions et multimédia notions en questions*, (51-64). Paris: ENS Editions.
- Salamonson, Y., Everett., B., Koch, J. & Steven A. The effectiveness of elaborative feedback on academic performance in web-based introductory pharmacology elective.
<http://www.deanz.org.nz/home/images/stories/conference/2008/salamonson-et-al-reviewedpaper.pdf>

- Salem, H. (2009). L'effet du multimédia sur le développement de la compréhension écrite chez les étudiants de la faculté de Pédagogie de Sohag. *Revue de la Faculté de Pédagogie, Université de Sohag*, 16, 1-33.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Presses de l'université de Laval.
- Scallon, G., (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent: ERPI.
- Schwier, R. A. & Misanchuk, E. R. (1993). Interactive Multimedia Instruction, Educational Technology European Media Culture, <http://www.european-mediaculture.org>
- Spitzer, D. R. (1996). Motivation: the neglected factor in instructional design. *Educational Technology*, 36(3), 45-49.
- Stakhnevich, J. (2002). Reading on the web: Implications for ESL professionals. *The Reading Matrix*, 2 (2).
<http://www.readingmatrix.com/articles/stakhnevich/article.pdf>
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18, 1, 33-38.

Références en arabe

- رجاء محمود أبو علام. (٢٠٠٣). التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- رضا مسعد السعيد. (١٩٩٧). الإحصاء النفسي والتربوي (نماذج وأساليب حديثة). الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

