

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

DE L'UTILISATION PEDAGOGIQUE D'INTERNET DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Recherche en éducation n° 71/99

S. Hubert, Ch. Petit, F. Demily, P. Detroz & B. Denis
Université de Liège
Service de Technologie de l'Éducation

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 20
Juin 2001

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage
interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

1. INTRODUCTION

A l'aube de l'an 2000, les technologies, et notamment les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), ont gagné quasi tous les domaines de la vie quotidienne : industrie, commerce, services à la communauté, enseignement, loisirs, etc. L'ordinateur est utilisé comme outil de travail, d'amusement et de communication ... A ces fins, il gagne de plus en plus les foyers, pour le bonheur des grands, mais aussi (et surtout) des petits. A l'ère de la communication à distance, Internet se révèle être un réseau incontournable.

De plus, le développement des capacités d'auto-formation et l'acquisition d'une culture technologique font partie intégrante des besoins de notre société, quel que soit l'individu concerné. Le réseau Internet, s'il est exploité efficacement à des fins pédagogiques, constitue un outil riche pour développer de telles compétences. Encore faut-il que son emploi soit sous-tendu par des objectifs pédagogiques clairs et une méthodologie permettant de les atteindre. Equiper les écoles et former techniquement les enseignants ne suffit donc pas ..., il est fondamental de développer « l'intelligence stratégique » de ses utilisateurs (REVELLI, 1998).

Convaincu de l'apport des TIC dans le développement de nombreuses compétences, le Service de Technologie de l'Éducation de l'Université de Liège (STE-ULg) a proposé, en réponse à l'appel d'offres du Ministère de l'Éducation de la Communauté française, **d'implémenter une utilisation pédagogique d'Internet au sein de classes d'enseignement secondaire et de cerner les effets de cette utilisation sur le développement de certaines compétences chez les élèves.**

Pendant une année (du 1^{er} juillet 1999 au 30 juin 2000), enseignants et chercheurs ont travaillé en étroite collaboration en vue d'exploiter dans leur(s) classe(s) des **scénarios pédagogiques faisant appel à l'utilisation d'Internet.**

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

2.1. PUBLIC-CIBLE

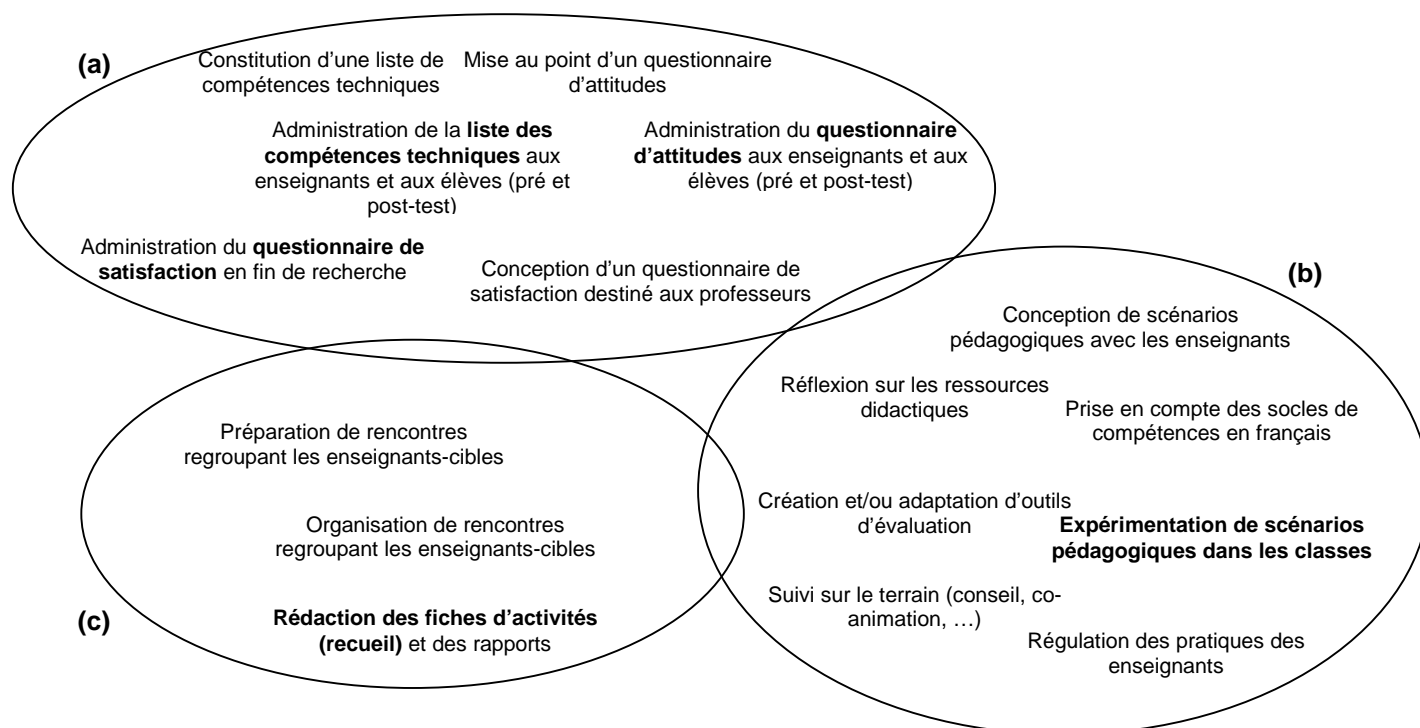
Dans le cadre de cette recherche, les chercheurs ont travaillé sur le terrain avec des professeurs et des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire (1^{ère} et 2^{ème} années). Deux établissements (au total quatre implantations) ont participé activement à la recherche : l'Athénée Maurice Destenay et l'Institut Don Bosco / Ste Marie. Dans un troisième établissement, la recherche n'a pu être menée à son terme.

2.2. FINALITE ET OBJECTIFS

Afin d'exploiter Internet à des fins éducatives dans les classes, les chercheurs ont poursuivi différents objectifs. Ceux-ci recouvrent trois volets prioritaires :

- recueillir des données auprès des enseignants et des élèves et les analyser en vue de **mesurer l'impact général de l'utilisation pédagogique d'Internet** (a),
- préparer et **exploiter les scénarios pédagogiques** dans les classes-cibles (b),
- constituer une ébauche de **recueil d'activités** avec l'aide des enseignants (c).

Ces trois volets sont détaillés plus loin dans le présent article.



2.3. AXES METHODOLOGIQUES

2.3.1. Méthodologie

La méthodologie mise en œuvre a été celle d'une recherche-action. Un véritable travail de réflexion et d'expérimentation sur le terrain s'est instauré entre les professeurs et les chercheurs. Les deux pôles, théorique et pratique, se sont donc complétés (par des allers-retours) pour offrir une réflexion la plus adaptée à la problématique envisagée, mais aussi, et surtout, au public concerné.

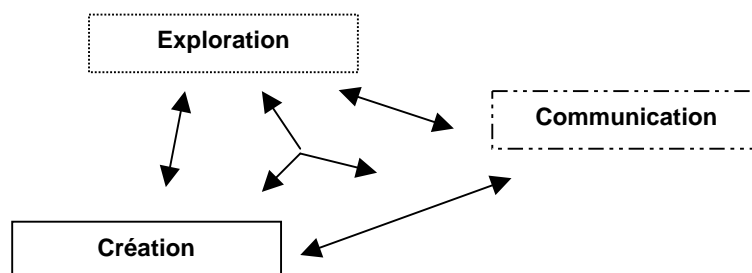
2.3.2. Principes d'action

Plusieurs principes ont été sous-jacents au travail entrepris par les chercheurs. Ces derniers ont avant tout centré les actions sur la mise en œuvre de **scénarios pédagogiques** et le respect de la **triple concordance** entre les objectifs visés, les activités proposées et les procédures d'évaluation envisagées. Des **modèles et outils pédagogiques** adaptés, développés et amendés depuis de nombreuses années dans le Service de Technologie de l'Education de l'ULg ont servi de base aux démarches entreprises.

Scénarios pédagogiques - « défis »

C'est principalement au moyen de la mise en œuvre de « scénarios » ou « défis » pédagogiques qu'ont été concrétisées les actions sur le terrain. Par « scénario », il faut entendre une activité -constituée de plusieurs phases- qui est menée à bien **par les élèves** (1). Le professeur est une personne-ressource essentielle pour l'aboutissement de l'activité. Certains scénarios sont plus complexes que d'autres : soit parce qu'ils invitent les élèves à effectuer des actions relevant de diverses facettes du travail sur Internet (exploration, communication, création), soit parce que les démarches des élèves dans chacune des facettes sont plus complexes. Le terme « défis » met l'accent sur le fait qu'il ne s'agit pas de simples exercices traditionnels réalisés via Internet. Il évoque l'aspect « situations-problèmes » exigeant des élèves de surmonter des obstacles, par exemple en recherchant des informations, en coopérant avec d'autres via Internet et ses moyens de communication, ...

Au travers de ces scénarios, donc, trois facettes de l'utilisation d'Internet ont été envisagées sur le terrain : l'exploration, la communication et la création.

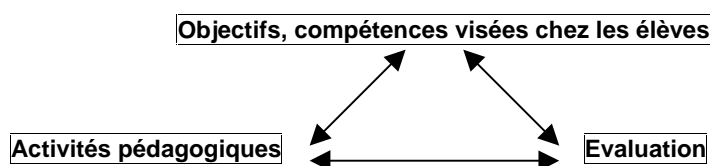


L'**exploration** est principalement basée sur la recherche d'informations. La **communication** invite les apprenants à dialoguer, interagir et collaborer via Internet (donc à distance). La **création** consiste en la réalisation, et donc la production, d'un projet (personnel), seul ou en groupe. Les scénarios pédagogiques envisageant ces trois aspects sont dits « intégrés ».

Triple concordance

Concernant les actions que l'équipe de chercheurs a entreprises, trois points de vue qui s'articulent les uns par rapport aux autres ont été mis en avant :

- la construction et la mise en œuvre d'**activités** (proposées, par exemple, sous forme de « défis ») ;
- la mise en relation entre ces activités et les **compétences** du programme du cours de français (cf. les socles de compétences) ;
- la création d'instruments ou d'indicateurs d'**évaluation** de la mise en œuvre et de la maîtrise de ces compétences.



Pour chaque activité, les objectifs et compétences visés (liés aux socles de compétences) ont été définis. Le scénario s'est fondé sur ces objectifs. L'évaluation des compétences acquises lors de l'activité a été envisagée autant que possible.

2.3.3. Modèles et principes pédagogiques

Différents niveaux de compétences à développer chez les élèves

L'apprentissage scolaire (et donc notamment au travers de la réalisation de scénarios pédagogiques via Internet) vise le développement, chez les élèves, de quatre types de compétences (LECLERCQ, 1998).

<p><i>Les compétences spécifiques</i> Elles sont liées aux contenus, aux disciplines, aux procédures ; ce sont des savoirs et des savoirs-faire généralement non transférables.</p>	<p>→ Compétences liées au cours de français (acquérir du vocabulaire spécifique à un thème donné) et aux aspects techniques de l'utilisation d'Internet.</p>
<p><i>Les compétences démultiplicatrices</i> Elles représentent les moyens d'accéder à l'information (à de nouvelles compétences spécifiques), de la communiquer, ...</p>	<p>→ Compétences que l'on peut qualifier de « transversales » ou transférables à différents contextes ou disciplines.</p>
<p><i>Les compétences stratégiques</i> C'est-à-dire les conduites de résolution de problèmes, les interactions sociales, l'auto-évaluation, ...</p>	
<p><i>Les compétences dynamiques</i> La motivation à apprendre et l'image positive de soi en tant qu'apprenant.</p>	

L'exploitation du réseau Internet, que ce soit par l'exploration de sites, l'emploi du courrier électronique, la participation à des forums de discussion, la création d'une page web, ... contribue à développer, à des degrés divers selon le type d'activités proposées, l'ensemble de ces compétences. Il serait dommage de se limiter, au travers de l'emploi d'Internet, à l'acquisition de compétences spécifiques par les élèves, par exemple uniquement la maîtrise technique du réseau. En effet, Internet offre la possibilité de développer des compétences :

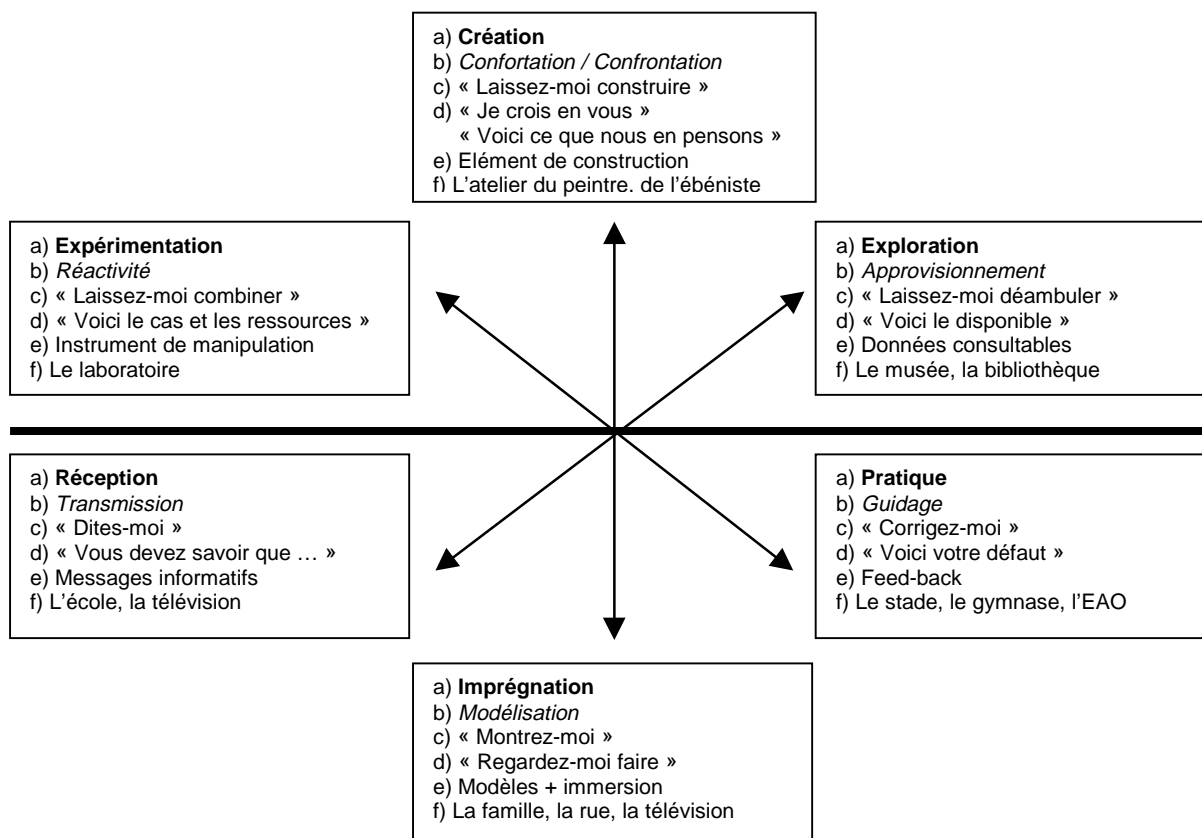
- démultiplicatrices : consulter des sites pour accéder à des informations, ...
- stratégiques : organiser, planifier ses recherches, interagir avec autrui, ...
- dynamiques : se fixer un projet de recherche personnel, être renforcé dans sa vision d'individu capable d'apprendre de manière autonome, ...

En outre, au travers de la réalisation d'un projet (personnel), des compétences spécifiques à diverses disciplines sont acquises par les élèves. Dans le présent contexte, il s'agit surtout de compétences spécifiques au cours de français.

Différents paradigmes d'apprentissage / enseignement

LECLERCQ et DENIS (1999) distinguent six paradigmes d'apprentissage/enseignement. Pour chacun d'entre eux, six facettes sont envisagées dans le schéma ci-dessous :

- a) **l'opération de l'apprenant,**
- b) *l'opération du formateur,*
- c) les demandes de l'apprenant,
- d) les offres de l'enseignant, du formateur,
- e) les éléments propices dans les lieux de formation,
- f) les lieux classiques d'apprentissage organisé (qui ont, d'habitude, été conçus pour cela).



Selon le type de compétences visées, le recours à certains de ces paradigmes est plus ou moins adéquat. Ainsi, si la maîtrise des contenus disciplinaires (compétences spécifiques) peut effectivement passer par l'exposé de notions (paradigme de la réception/ transmission), ou par des exercices (paradigme « pratique/guidage »), il faut se rendre compte que ces méthodologies négligent le plus souvent le développement de compétences démultiplicatrices (l'apprenant ne doit pas rechercher lui-même des informations), stratégiques (il ne planifie pas son travail, ne communique pas ou peu avec ses pairs et est rarement amené à auto-évaluer la maîtrise de ses compétences) et dynamiques (ces cours ne favorisent pas toujours la motivation à apprendre).

Une utilisation d'Internet à des fins pédagogiques implique la mise en œuvre d'une combinaison de ces différents paradigmes au cours d'une activité, selon les objectifs poursuivis par celle-ci.

Rôle de l'élève : un apprenant actif

Compte-tenu des objectifs visés, il convient pour l'enseignant de favoriser au maximum l'activité de l'apprenant. Les enseignants ont essayé de privilégier autant que possible une pédagogie active, basée sur la **résolution de problèmes** et sur l'**apprentissage coopératif**. Toutefois, des contraintes (techniques, matérielles, organisationnelles, ...) ainsi que des craintes personnelles (peur de ne pas savoir comment faire, ...) les ont parfois amenés à simplifier, adapter ou abandonner une étape du scénario.

Rôle de l'enseignant : un enseignant facilitateur d'apprentissage

Ce rôle implique que l'enseignant devienne davantage un facilitateur d'apprentissage, une **personne-ressource** qu'un transmetteur de connaissances. Sans ce changement de rôle, l'exploitation d'Internet dans les classes ne sera pas riche et efficace.

3. VOLET 1 : EXPERIMENTATION DE SCENARIOS PEDAGOGIQUES

L'expérimentation des scénarios pédagogiques sur le terrain a nécessité la réalisation de diverses étapes.

3.1. PREPARATION DES ENSEIGNANTS

Avant d'entamer le travail sur le terrain, les enseignants ont été préparés à l'utilisation pédagogique d'Internet en réalisant des petits « défis ». Des outils à exploiter sur Internet (Nestor, Net Meeting, ...) leur ont également été présentés par l'équipe de recherche.

Les professeurs ont également été invités à s'auto-évaluer par rapport à une liste de compétences techniques, ceci afin de faire le point sur leur maîtrise d'actes techniques tels que :

- manipuler un ordinateur (manipulations de base) :
 - comprendre la structure en arbre des répertoires, utiliser l'interface « utilisateur » de Windows,

- rechercher des informations sur Internet :
 - naviguer, atteindre directement un site en saisissant son adresse, rechercher une information ou un site, garder des traces de ses recherches, utiliser le courrier électronique, composer, envoyer et recevoir des messages, gérer ses messages et ses correspondants,
- utiliser les newsgroups ou forums de discussion,
- produire via Internet : concevoir un site :
 - utiliser les fonctions de base d'un éditeur de pages web, envoyer des fichiers à un autre ordinateur,
- communiquer, converser (chatting).

Cette liste de compétences est envisagée comme un **outil**, un volet technique utile pour se lancer concrètement dans l'exploitation pédagogique d'Internet.

3.2. CONSTRUCTION DE SCENARIOS PEDAGOGIQUES

Les enseignants ont été invités à préparer un scénario pédagogique selon une démarche progressive :

- penser à une idée globale de scénario,
- compléter une fiche précisant les points importants à développer : objectifs, compétences visées, matériel, phases de déroulement etc.,
- discuter du projet de scénario avec les chercheurs (rencontre individuelle) en vue d'en déterminer la faisabilité, d'améliorer certains points, ...

Au fil des rencontres sur le terrain entre chercheurs et enseignants et de son introduction en classe, le scénario s'est forgé petit à petit.

3.3. CREATION DE RESSOURCES DIDACTIQUES

Plutôt que de mettre au point un ou deux outils utilisables par toutes les classes, les chercheurs ont créé ou adapté avec les enseignants des ressources utiles pour chaque classe en particulier, plus encore pour chaque activité en particulier.

Ainsi, dans le cadre de ces expérimentations, ont été construits :

- des manuels (ou modes d'emploi) pour l'utilisation d'Internet ou d'outils y étant associés (par exemple, pour l'outil de création de questionnaires HOT POTATOES (http://www.seminaire-sherbrooke.qc.ca/pays/Monsiteweb/Hot_potatoes/Page4.html), le courrier électronique HOTMAIL (<http://www.hotmail.com/>), l'outil de création de pages WEB NETSCAPE COMPOSER, ...);
- une grille d'analyse des informations récoltées sur Internet : elle incite les élèves à chercher, par exemple, qui a produit le document trouvé, quelle est la date de création du site, quelle est la dernière mise à jour du site, à quel public le site est adressé, à quel type de documents ils sont confrontés (copie d'un ouvrage, revue, site personnel, etc.);
- une ébauche de recueil d'activités liées à Internet (celui-ci contient déjà, pour les quelques scénarios expérimentés, tous les documents et outils utilisés lors de l'activité).

L'exploitation d'un portfolio, où serait consignée par les élèves une réflexion sur leur apprentissage, n'a pas été possible cette année. En effet, les élèves ont été confrontés à beaucoup de nouveautés lors de l'expérimentation des scénarios : travail en groupe, sur Internet, pour réaliser un produit commun à la classe, ... Ils ont dû gérer beaucoup de choses eux-mêmes (plus que lors des leçons traditionnelles). Il en va de même pour les enseignants. Quoiqu'il en soit, envisager la tenue d'un portfolio dans ce contexte n'est pas exclue pour autant. Elle nécessite cependant un travail régulier de la part des élèves qui doit s'étaler au moins sur quelques périodes de cours.

3.4. MISE AU POINT D'OUTILS D'EVALUATION

Si l'on reprend l'architecture des compétences de LECLERCQ, différents niveaux de compétences peuvent être évalués au sein des scénarios pédagogiques :

- les compétences spécifiques au cours de français,
- les compétences techniques,
- les compétences transversales.

L'évaluation des **compétences spécifiques** de français peut se traduire notamment par une évaluation ou appréciation, par l'enseignant, des travaux réalisés durant l'activité scolaire. Ce type d'évaluation a été le plus souvent réalisée, dans la cadre de la recherche, via la correction par le professeur des productions des élèves (résumé, conte, ...) ou par une interrogation traditionnelle. Il n'a pas été « instrumenté » de manière particulière. Il est resté la propriété de l'enseignant qui l'a réalisé durant des périodes de cours de français où les chercheurs n'étaient pas présents. Par ailleurs, la plupart des interrogations réalisées par les enseignants portaient davantage sur un chapitre de matière particulier et n'étaient pas directement en lien avec le scénario exploité.

En ce qui concerne l'évaluation des **compétences techniques**, certains enseignants ont tenté d'utiliser la liste de compétences techniques définie dans le cadre de la recherche (entièrement ou en pointant les compétences visées par l'activité) afin de cerner l'évolution de leur acquisition à des moments charnières du scénario. Dans une classe, l'enseignant a observé les gestes des élèves afin de leur donner un feed-back sur leur maîtrise de certaines compétences.

Les enseignants ne se sont pas sentis suffisamment préparés pour envisager l'évaluation des **compétences transversales** dès le début des activités. En effet, celle-ci nécessite le plus souvent que l'enseignant prenne le temps d'observer les conduites des élèves durant l'activité (centration sur le processus). Les professeurs, occupés par la mise en œuvre d'activités nouvelles pour eux et dans lesquelles ils ne se sentaient pas toujours particulièrement à l'aise, se sont centrés dans un premier temps sur leur rôle d'animateur « personne-ressource ». Une fois qu'ils seront à l'aise dans ce rôle (ce qui n'est pas encore le cas de tous les enseignants qui ont participé à la recherche), ils pourront endosser celui d'évaluateur. Les compétences transversales n'ont donc pas, en tant que telles, été évaluées cette année. Un dispositif envisageable dans ce contexte a toutefois été discuté (HUBERT et al, 1998).

3.5. IMPLEMENTATION DES SCENARIOS SUR LE TERRAIN

Le tableau suivant récapitule les scénarios pédagogiques qui ont fait l'objet d'une réflexion durant la recherche.

<i>Ecoles</i>	<i>Professeurs de français</i>	<i>Professeurs d'informatique</i>	<i>Classes</i>	<i>Scénarios</i>
Athénée Royal Saucy	M. Mans	Mme Cornet	1 ^{ère} Lat. C (22 él.)	Réalisation d'un mini-journal sur un fait divers d'actualité
	M. Willez		1 ^{ère} Lat. B (21 él.)	Création d'un conte déformé
Lycée Waha (Province)	M. Mans	Mme Aretz	1 ^{ère} (20 él.)	Préparation de la création d'un site WEB (à définir)
Institut Don Bosco	Mme Tourne- menne		2 ^{ème} A (13 él.)	- Recherche d'informations sur la BD
	(Mme Henrard)		(+ classe de 2 ^{ème} de Ste Marie)	- Jeu de rôles : création d'un questionnaire sur « Tintin au Tibet »
Institut Ste Marie - St Jean Berchmans (Libre)	M. Quiriny	Mr Klich	1 ^{ère} A (27 él.)	Création d'un jeu sur Internet « Le français dans l'espace »
Athénée Royal d'Alleur (Communauté française)	M. Rombauts			Conception d'un site sur la BD francophone

Au total, cinq scénarios pédagogiques ont été conçus et expérimentés. Le scénario pensé pour l'Athénée Royal d'Alleur n'a pu être expérimenté. Au lycée de Waha (classe de Mr Mans), le scénario en est resté au stade de la préparation de la création d'un site.

Un des scénarios (création d'un mini journal) est présenté en annexe.

3.6. SUIVI ET REGULATION DES ENSEIGNANTS

Outre les rencontres entre enseignants et chercheurs à l'Université de Liège -où diverses questions ont pu être traitées en commun-, des visites régulières des chercheurs sur le terrain ont permis d'effectuer un suivi individualisé des classes lors de la mise en œuvre des scénarios pédagogiques et de répondre aux problèmes particuliers des enseignants.

L'équipe de chercheurs a suivi les enseignants tout au long de la phase d'« expérimentation » et a apporté son aide méthodologique et technique, co-animé certaines activités et régulé la pratique des enseignants. Entre les périodes de cours, les chercheurs ont rencontré les enseignants afin de faire le point sur le cours précédent et de préparer le suivant.

Par leur présence sur le terrain, mais aussi par des discussions avec les professeurs, les chercheurs ont pu relever plusieurs freins qui ont compliqué l'exploitation d'Internet à des fins pédagogiques dans les classes des écoles-cibles. Il s'agit de freins :

- techniques (problèmes de connexion, nettoyage automatique du réseau chaque jour, manque de personnes-ressources techniques dans les salles informatiques, ...),
- organisationnels et contextuels (règles d'utilisation des ordinateurs, occupation de la salle informatique, organisation spatiale et équipement de celle-ci, horaire des cours, ...),
- liés à la formation et au parcours ou à l'expérience des enseignants (lacunes techniques, changement de rôle difficile, ...),
- institutionnels et sociétaux (statut et place des TIC dans l'éducation).

4. VOLET 2 : CONSTITUTION D'UNE EBAUCHE DE RECUEIL D'ACTIVITES

Les scénarios pédagogiques expérimentés ou pensés ont été transcrits sous forme de fiches descriptives. Chacune des fiches du recueil détaille les aspects principaux de l'activité, à savoir :

- le projet,
- le public concerné,
- les objectifs de l'activité (les compétences visées),
- la typologie de l'activité (exploration, communication ou création),
- les aspects méthodologiques,
- le matériel utilisé,
- la description des phases de l'activité,
- l'avis de l'enseignant sur le déroulement de l'activité,
- la (les) personne(s) contact(s).

L'ensemble de ces fiches constitue une ébauche de recueil qui a pour but de venir en aide aux enseignants désireux d'implémenter des scénarios pédagogiques liés à Internet dans leur(s) classe(s).

5. VOLET 3 : MESURES D'IMPACT GENERAL DE L'UTILISATION PEDAGOGIQUE D'INTERNET DANS LES CLASSES

Afin d'évaluer l'impact général de l'utilisation d'Internet dans les classes, les chercheurs ont entrepris de récolter diverses données auprès des enseignants et/ou des élèves :

1. leurs attitudes vis-à-vis d'Internet,
2. leur auto-évaluation par rapport à la liste de compétences techniques,
3. leurs représentations quant à Internet et son utilisation pédagogique (2),
4. leur satisfaction en ce qui concerne l'expérience vécue.

Les trois premiers types de données ont été récoltés avant le travail concret sur le terrain (prétest, en début de recherche) et après la phase d'expérimentation (post-test, en fin de recherche). Ces mesures ont permis de cerner l'évolution des attitudes et des compétences des différents acteurs.

Leur satisfaction a été évaluée à l'issue de l'expérience menée.

5.1. EVOLUTION DE L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES VIS-A-VIS D'INTERNET

Enseignants et élèves des classes-cibles ont été soumis à un **questionnaire d'attitudes**. Pour quarante-huit propositions abordant cinq aspects d'Internet (Internet comme élément de culture générale, facteurs affectifs liés à Internet, caractéristiques, domaines d'application d'Internet, critiques à l'égard d'Internet à l'école), ils ont dû préciser s'ils étaient « tout à fait d'accord », « plutôt d'accord », « plutôt pas d'accord », « pas du tout d'accord », « sans avis » ou s'ils les considéraient comme « sans objet ».

De manière générale, on constate **peu de changements dans les attitudes des enseignants** : on observe beaucoup de scores identiques aux pré- et post-test. Les réponses « sans avis » diminuent cependant au post-test. En fin de recherche, les enseignants semblent davantage rassurés quant à l'utilisation d'Internet à l'école et, donc, accordent **plus d'importance à Internet** (« révolution », « grande place dans mes occupations », ...). Ils relativisent toutefois les potentialités d'Internet (ils sont le plus d'accord avec la proposition « Internet, c'est un outil comme un autre, comme la télévision, le téléphone, les livres, ... »), même s'ils sont convaincus que ce n'est pas éphémère (le moins d'accord avec « Internet, c'est un phénomène de mode, un gadget dont on se lassera vite »).

En ce qui concerne les attitudes des **élèves**, on observe au post-test moins de réponses « sans objet » et « sans avis ». Après avoir utilisé Internet dans leur cours de français, ils disent être plus sensibilisés à la formation vis-à-vis d'Internet. Ils ont « envie d'utiliser Internet », « de créer des pages WEB » ; pour eux, « Internet, c'est amusant », « ..., c'est utile » (propositions avec lesquelles ils sont le plus d'accord). Par contre, ils ne sont pas du tout d'accord avec le fait qu' « Internet, c'est énervant », « ce n'est qu'un phénomène de mode dont on se lassera vite », « c'est pas au point, confus ».

Bref, les attitudes des acteurs sont de plus en plus **positives** et **nuancées** suite à une utilisation concrète d'Internet.

5.2. EVOLUTION DES COMPETENCES TECHNIQUES LIEES A L'UTILISATION D'INTERNET CHEZ LES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES

Les différents acteurs ont été invités à s'auto-évaluer par rapport aux compétences techniques définies dans la liste en utilisant les critères suivants : je ne sais pas le faire (0), je pourrais y arriver en tâtonnant (1), je maîtrise cette compétence (2), je suis capable de l'expliquer à quelqu'un d'autre (3).

Le tableau ci-dessous compare la moyenne obtenue par tous les **élèves** d'une même classe pour tous les items liés aux compétences techniques, et ce pour le prétest et le post-test.

	Moyenne par classe	
	Prétest	Post-test
A	0,4	0,8
B	1,7	1,9
C	0,8	1,7
D	0,6	0,7

Ce tableau nous indique qu'au prétest, il y a une certaine disparité dans les résultats des élèves des différentes classes : la classe B -par ailleurs, la seule à être une 2^{ème} année et dans laquelle une place importante est accordée aux technologies- est celle qui affiche un score d'auto-évaluation global le plus élevé ; à l'opposé, la classe A -d'un milieu socio-culturel moins favorisé que les autres classes- semble être la plus en difficulté en ce qui concerne les compétences techniques liées à Internet.

Lorsque l'on confronte les résultats du prétest et du post-test, on constate que les élèves des classes A et C ont amélioré (ou pensent avoir amélioré) très nettement leurs compétences techniques : leurs scores doublent. Les activités proposées dans la classe C nécessitaient, pour être menées à bien, de nombreuses compétences techniques (rechercher de l'information, envoyer un courrier électronique, créer une page Internet, ...) ce qui a impliqué un apprentissage plus large. Nous ne pouvons pas dire la même chose des classes B et D qui augmentent toutes les deux leurs scores, mais de manière moins significative. Dans le cas de la classe B, cela peut s'expliquer par le score élevé obtenu au prétest.

En ce qui concerne les **enseignants**, les deux tableaux ci-dessous montrent que, de manière générale, les (différents) profils des professeurs sont assez proches des (différents) profils relevés chez les élèves. D'une part, il y a les enseignants qui obtiennent un bon score au prétest et qui s'améliorent légèrement au post-test. D'autre part, il y a des enseignants faibles au niveau du prétest qui s'améliorent fortement au post-test dans un (ou plusieurs) domaine(s) de compétences. Enfin, il y a ceux qui disaient être faibles techniquement en début de recherche et qui s'estiment toujours faibles à la fin de celle-ci.

		<i>Structure en arbre</i>	<i>Interface utilisateur</i>	<i>Navigation</i>	<i>Saisie d'adresse</i>	<i>Recherche d'infos</i>	<i>Garder des traces</i>
Prof. 1	Prétest	1,3	1,9	0,9	2,5	1,1	0,4
	Postest	2,3	2,7	2,6	3	1,6	1,3
Prof. 2	Prétest	1,8	2,3	0	1,5	0,1	0
	Postest	3	3	3	3	2,4	1,1
Prof. 3	Prétest	3	3	2,8	3	1,8	2,4
	Postest	3	3	3	3	2,8	2,4
Prof. 4	Prétest	3	3	3	3	2	1,6
	Postest	3	3	3	3	2,7	3
Prof. 5	Prétest	0,7	0,7	0,6	1	0,1	0
	Postest	1	1,1	2	2	0,1	0

		<i>Composer et recevoir</i>	<i>Gérer ses messages</i>	<i>Utiliser des newsgroups</i>	<i>Produire via Internet</i>	<i>Envoyer fichiers - FTP</i>	<i>Chating</i>
Prof. 1	Prétest	0,5	0	0,7	0,8	0,3	1
	Posttest	0,3	0	0,2	0	0,	1
Prof. 2	Prétest	0,5	0	0,7	0	0	0,8
	Posttest	0	0	0	0,2	0	0
Prof. 3	Prétest	2,3	1,5	1	1	1	1
	Posttest	2,3	1,5	1	3	1	1
Prof. 4	Prétest	3	1,3	1,2	2,5	0,8	3
	Posttest	3	1,8	3	3	1,3	3
Prof. 5	Prétest	0	0	0	0	0	0
	Posttest	0	0	0	0	0	1

Les progressions qui apparaissent au travers de ces scores ne sont pas identiques pour toutes les compétences. Elles sont le plus souvent liées aux scénarios menés dans les classes et aux outils et facettes d'Internet qu'ils ont requis.

5.3. EVOLUTION DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES

En vue de cerner les représentations des enseignants sur **Internet**, et plus précisément sur **l'utilisation pédagogique d'Internet**, ces derniers ont été amenés à compléter deux cartes conceptuelles.

L'analyse des cartes conceptuelles « **Internet** » complétées par les enseignants montre une augmentation du nombre de ramifications primaires (branches principales) entre le prétest et le post-test (3).

	Prétest	Post-test
Ramifications primaires	15	28
Ramifications secondaires	31	31
Ramifications tertiaires et plus	34	20

Pour analyser le contenu de ces cartes, quatre catégories de représentations ont été définies :

1. les caractéristiques d'Internet (ses possibilités, ses domaines d'application, ...),
2. la sécurité (les problèmes éthiques, les virus, ...),
3. les sentiments vis-à-vis d'Internet (crainte, peur, ...),
4. les applications possibles dans l'enseignement.

Au post-test, on retrouve essentiellement la première catégorie dégagée suite à l'analyse du prétest, c'est-à-dire « les caractéristiques d'Internet ». Par rapport à cette catégorie, la situation est sensiblement la même : toutes les cartes évoquent les fonctions de communication et de recherche d'informations via Internet (en termes de fiabilité des informations sur le Net, temps, coût, rapidité). A noter que la référence à la fonction de création d'Internet n'est présente que sur une seule des cartes.

Par contre, les autres catégories (la sécurité, les sentiments et les applications possibles dans l'enseignement) sont moins présentes ou se sont transformées. Les éléments regroupés sous les intitulés « sécurité » et « sentiments » sont, au post-test, présentés plus sereinement, comme une réalité possible d'Internet. La référence au loisir, qui était assez généralisée au prétest, apparaît nettement moins. On notera qu'apparaissent, sur les deux types de carte, des éléments communs : apprentissage, communication, recherche d'informations, temps, ...

Enfin, au post-test, on trouve davantage d'éléments relevant d'Internet comme élément de culture générale. Une carte en particulier relève le bombardement publicitaire actuel autour d'Internet et l'inégalité sociale relative à l'accès à internet.

Par rapport à l'**utilisation pédagogique d'Internet**, on constate aussi une nette augmentation des ramifications primaires.

	Prétest	Post-test
Ramifications primaires	14	26
Ramifications secondaires	36	24
Ramifications tertiaires et plus	12	16

L'analyse du contenu met à nouveau en évidence les fonctions d'Internet (domaines d'application) telles que la communication ou la recherche d'informations. La problématique de l'authenticité des documents apparaît.

Au post-test, trois nouveaux thèmes sont abordés : la personne-ressource du centre cybermédia, la collaboration entre enseignants et les problèmes techniques (ce qui reflète les problèmes matériels, techniques, humains et relationnels rencontrés lors de l'exploitation des scénarios sur le terrain).

5.4. SATISFACTION DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES A L'ISSUE DE L'EXPERIENCE

Pour recueillir des données à ce sujet, les chercheurs ont demandé aux enseignants et aux élèves (d'une seule classe), lors de leur dernière rencontre, de compléter un questionnaire de satisfaction.

Pour les **enseignants**, l'expérience est **positive** : les élèves se sont montrés dynamiques et intéressés ; les scénarios pédagogiques ont apporté « plus » aux élèves que les activités traditionnelles car les élèves ont été plus acteurs ; le support était plus actuel et proposait une ouverture vers l'extérieur.

Les professeurs mettent en évidence des avantages pédagogiques (éveil de l'intérêt, développement de compétences diverses, utilisation de nouveaux supports, développement de l'esprit critique, ...). Ils souhaitent, à l'avenir, aborder les trois pôles « exploration, communication et création » dans les activités. Ils évoquent aussi des problèmes techniques rencontrés et des lacunes de formation.

Voici les points positifs et négatifs principaux cités par les enseignants en regard de cette expérience :

<i>Apports ou points positifs</i>	<i>Difficultés ou points négatifs</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Projet suscitant beaucoup : <ul style="list-style-type: none"> * la créativité des élèves * le travail en groupe et la communication - Développement de compétences techniques - Utilisation d'un outil moderne - Travail par projet - Développement de compétences disciplinaires - Classe plus active, plus performante à long terme - Activité motivante 	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi parfois difficile - Lassitude de certains élèves - Problèmes techniques - Local inapproprié - Manque de temps - Difficulté d'obtenir deux périodes de cours consécutives - Collaboration entre les enseignants - Disponibilité d'ouverture du centre Cybermédia - Manque de compétences

Les **élèves**, quant à eux, se montrent très **favorables et satisfaits** de l'utilisation pédagogique d'Internet en classe : 26 élèves sur 27 ont envie de continuer à travailler avec Internet en classe.

Ils parlent également d'apports (compétences en informatique et en Internet, autonomie, savoir-vivre, motivation, ...). Quand ce n'est pas « tout », ce qu'ils ont le plus apprécié réside dans la recherche d'informations et la création d'un site. Le travail en groupe et les problèmes techniques sont envisagés moins positivement.

De leurs réactions se dégagent des pistes possibles pour une meilleure intégration d'Internet dans les cours : proposer davantage d'activités de recherche, former préalablement les élèves à l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet, leur fournir le plus possible de documents d'aide.

6. CONCLUSION

Pendant quelques mois, les chercheurs ont tenté de réfléchir avec des enseignants volontaires à une manière d'intégrer Internet comme outil d'apprentissage dans les classes. Des principes pédagogiques (comme la triple concordance) et méthodologiques (enseignant facilitateur d'apprentissage, élève acteur de sa formation, ...) ont servi de fil conducteur tout au long du travail.

Tout ne s'est pas toujours déroulé comme prévu. D'abord, le temps a fait défaut pour terminer certaines activités. Ensuite, différents freins ont constitué des obstacles aux déroulements imaginés. Ces difficultés, enseignants et chercheurs les ont dépassées dans le but de proposer aux élèves des activités pédagogiques enrichissantes et motivantes.

A l'issue de l'expérience, les constats sont positifs. Tous les enseignants souhaitent poursuivre les actions entamées. Ils ont été séduits par Internet, même s'ils sont conscients de certaines de ses limites ou de ses dangers. Les élèves, eux aussi, ont accueilli Internet avec enthousiasme.

Les diverses données recueillies montrent que le travail mis en œuvre cette année a eu un certain impact sur les élèves et les enseignants. Leurs attitudes face à l'outil ont évolué.

Ils ont l'air d'avoir un avis plus précis sur ce que représente Internet. De manière générale, leurs compétences techniques ont augmenté.

Enfin, une telle expérience, pour porter vraiment ses fruits, doit être envisagée à long terme. Ce n'est pas en utilisant Internet à des fins pédagogiques pendant quelques mois que l'on pourra développer toutes les compétences techniques, transversales et spécifiques au cours de français. C'est un travail de long haleine que les enseignants doivent poursuivre après la présente intervention. D'où l'intérêt de concevoir des guides (recueils d'activités) pour les aider dans cette tâche.

Au vu de l'enthousiasme des enseignants et des élèves, les chercheurs se réjouissent de poursuivre l'expérience entamée. La prolongation de la recherche permettra d'approfondir le travail entrepris (amélioration des scénarios pédagogiques, confrontation de ceux-ci à de nouveaux contextes, création de nouveaux scénarios, ...), d'adapter la méthodologie, les outils et les principes envisagés durant la première année de recherche à la cinquième et sixième primaire, en vue d'assurer une transition entre ces deux niveaux d'enseignement, et enfin de concevoir une valise pédagogique pour aider les enseignants désireux d'utiliser Internet à des fins pédagogiques dans leur(s) classe(s). Cette valise sera le support d'une phase de diffusion importante destinée aux enseignants du secondaire et du primaire.

7. NOTES

- (1) Le plus souvent, lors du travail mis en oeuvre en classe cette année, la « situation - problème » a été initiée par l'enseignant, ce dernier proposant une idée de projet à réaliser ou un sujet particulier à traiter. Partant de là, les élèves ont agi afin d'aboutir à un résultat ou un « produit fini ». Pour de nouvelles activités, il est possible (préférable même) d'envisager que les élèves choisissent eux-mêmes le thème de l'activité et aient davantage la liberté d'orienter eux-mêmes leur travail dans un sens désiré (projet personnel).
- (2) Seules les représentations des enseignants ont été cernées (au moyen de cartes conceptuelles).
- (3) Pour certaines cartes, il s'agit de ramifications secondaires qui se sont transformées en ramifications primaires. Par exemple, l'élément « recherche » devient au post-test une branche principale de la carte.

8. BIBLIOGRAPHIE

BALLARDIN, J.-L. et BENAZET, P.

Le guide de l'Internet à l'école, Paris, Nathan.

CABINET DE LA MINISTRE DE L'EDUCATION [1997]

Décret « Missions de l'Ecole » : « Mon école, comme je la veux ! Ses missions. Mes droits et mes devoirs. », Bruxelles.

CONSEIL DE L'EDUCATION AU MEDIA [1999]

L'école mise au Net, Enjeux de l'Education aux médias et à Internet, Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

de LANDSHEERE G. & V. [1982]

Définir les objectifs de l'éducation, Thone, Liège.

DELIRE, J. [1999]

Internet pour enseigner, Liège, Labor, Collection-Cyber Livres.

- DENIS B. [1990]
Vers une auto-régulation des conduites d'animateur en milieu LOGO, Thèse de doctorat, Université de Liège, Inédit.
- FEDERATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE [1992]
Perspectives, Informatique : Un atelier pour tous, 1992/0279/102.
- FIEUX, L. [1999]
Réussir sur Internet, Paris, Edition Cybex.
- HOGENBOON, J.-P. et DECHEVIS, C. [1998]
Les nouvelles technologies et le cours de français, in *Informations Pédagogiques du Ministère de la Communauté française*, Bruxelles.
- HUBERT S., BOSMANS C. & DENIS B. [1998]
Education par la Technologie : Outils d'évaluation formative des compétences transversales, Guide pratique, Service de Technologie de l'Education, Université de Liège.
- HUBERT S. & DENIS B. [2000]
Des outils pour évaluer les compétences transversales, Communication au 1^{er} Congrès des chercheurs en Education, 24-25 mai 2000, Bruxelles (à paraître dans les actes).
- LECLERCQ D. [1998]
Pour une pédagogie universitaire de qualité, Liège, Mardaga, 223.
- LECLERCQ D. & DENIS B. [1999]
Méthodes de Formation et Psychologie de l'Apprentissage, Université de Liège.
- LECLERCQ, D. et DENIS, B. [1998]
Objectifs et paradigmes d'enseignement/apprentissage, in *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Liège, Mardaga, 81-105.
- LE DOUARIN, F. et REILLIER, F. [1999]
Internet à l'école : Comment ça marche, Paris.
- MINISTERE DE L'EDUCATION [1994]
Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire, Bruxelles.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION [1996]
De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école ..., Bruxelles.
- MINISTERE DE L'EDUCATION, [1997]
Décret-missions, Bruxelles.
- TARDIF J. [1992]
Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive, Logiques, Montréal.
- REVELLI, C. [1998]
Intelligence stratégique sur Internet, Comment développer efficacement des activités de veille et de recherche sur les réseaux, Dunod, Paris.
- ZEILIGER, R et al. [1998]
Learn-Nett WP2, Mettre en œuvre, évaluer et améliorer des outils d'aide à la navigation et à la collaboration, ULg, FUNDP, UCL, TECFA, Lyon, 56250-cp-1-1998-1-be-odl-odl.

9. ANNEXE

EXEMPLE DE SCENARIO PEDAGOGIQUE

☒ *Expérimenté sur le terrain*

Projet

Création d'un mini-journal suite à l'étude de la presse à travers les journaux belges (papier) et les journaux en ligne.

→ Ce scénario fait suite à une activité sur la presse, mise en œuvre avec les mêmes élèves, qui avait pour objectif de faire connaître le concept de journal (c'est-à-dire l'objectif du journal, le style d'écrits qu'on y trouve, ...).

Public concerné

22 élèves de 1^{ère} secondaire (1 latine c) de l'Athénée Saucy (Liège)

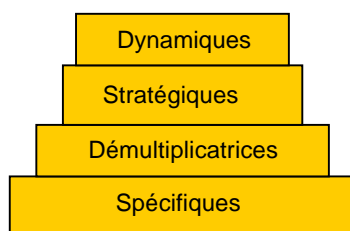
Objectifs de l'activité

Objectifs formulés par l'enseignant

L'élève sera capable de :

- Collaborer et coopérer avec un pair (c'est-à-dire écouter, comprendre, échanger, respecter l'avis et le travail de l'autre)
- Trouver des informations précises dans une masse de documentation (en l'occurrence le réseau Internet)
- Saisir l'information : avoir une connaissance satisfaisante de la langue française pour chercher et véhiculer l'information
- Reformuler l'essentiel d'un texte
- Dégager les mots-clés d'un texte
- Faire preuve d'un certain degré d'autonomie et de responsabilité par rapport au travail à réaliser
- Développer ses aptitudes créatives : rédiger un article de presse, en s'inspirant d'articles pris dans la presse
- Développer ses capacités d'évaluation d'un travail d'autrui
- Développer des compétences techniques relatives à l'utilisation d'Internet (et de l'ordinateur)

Compétences visées chez les élèves



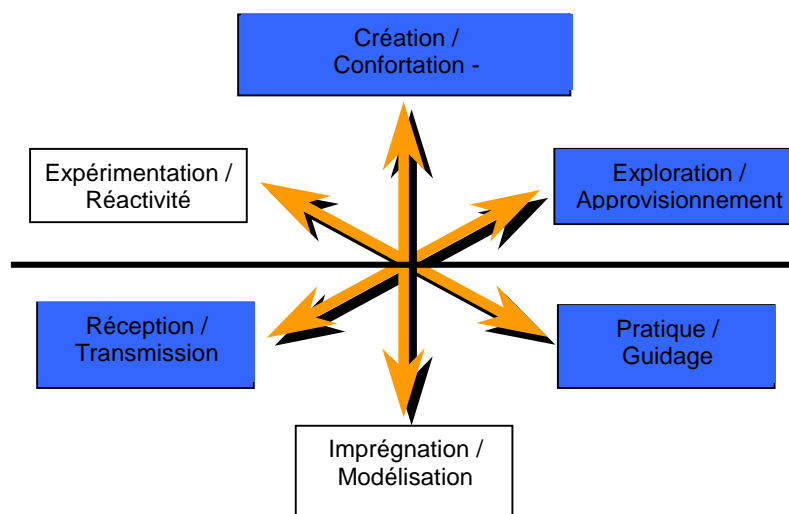
<i>Compétences du cours de français (cf. socles de compétences)</i>	<i>Compétences techniques (cf. liste)</i>
<p>Compétence lire :</p> <p>Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication</p> <ol style="list-style-type: none"> Repérer les informations relatives aux références d'un livre, d'un texte, d'un document visuel (ICI : en fonction des présentations des moteurs de recherche). Choisir un document en fonction du projet et du contexte de l'activité (ICI : choisir les sites les plus intéressants en fonction du projet). Anticiper le contenu d'un document en utilisant ses indices externes et internes (ICI : les indices propres à la page WEB). Saisir l'intention dominante de l'auteur (ICI : pour vérifier l'adéquation avec le projet). Adapter sa stratégie de lecture en fonction du projet, du document et du temps accordé : lecture intégrale ou sélective (ICI : apprendre la lecture sélective). Adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information. <p>Elaborer des significations</p> <ol style="list-style-type: none"> Gérer la compréhension du document pour dégager les informations explicites (déterminer les informations essentielles et secondaires, ...). Gérer la compréhension du document pour vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées. Réagir selon la nature du document et distinguer le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vraisemblable de l'invraisemblable, le vrai du faux. <p>Dégager l'organisation d'un texte</p> <p>Repérer les marques de l'organisation générale d'un texte (titre, signes divers séparant les groupes de paragraphes, utilisation de caractères divers, mise en page particulière des journaux en ligne).</p> <p>Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases tout au long du texte</p> <p>Tenir compte des unités grammaticales</p> <p>Traiter les unités lexicales</p> <ol style="list-style-type: none"> Comprendre en émettant des hypothèses sur le sens d'un mot (en s'appuyant sur les autres mots du texte, ...). Comprendre en établissant les relations que les mots entretiennent entre eux (familles de mots, synonymes, antonymes, ...). <p>Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux</p> <p>Relier un texte à des éléments non verbaux : croquis, schémas, légendes, tableaux, graphiques, ...</p>	<p>A1. Déplacer, copier un objet A3. Créer un dossier A5. Copier un fichier sur une disquette (sur le réseau) A7. Utiliser les icônes A8. Utiliser les menus A9. Utiliser les fenêtres A12. Lancer l'exécution d'un programme A14. Ouvrir, enregistrer et fermer un document A15. Connaître les fonctions de base d'un traitement de texte B1. Utiliser le bouton précédent B2. ... suivant B3. ... arrêt B4. ... actualiser B5. ... imprimer B6. Repérer les liens hypertextes dans un document B7. Naviguer dans un site en utilisant les hyperliens B12. Connaître l'adresse de plusieurs moteurs de recherche B13. Rentrer plusieurs mots en langage naturel B16. Trier les résultats d'une requête par langue B18. Trouver un fichier image B28. Imprimer une page WEB E1. Configurer la propriété de la page E2. Insérer du texte E3. Insérer des objets E4. Créer des liens hypertextes E6. Sauvegarder sa production</p>

Typologie de l'activité

<p>Cette activité relève d'une création en groupe d'un mini-journal. Pour aboutir à cette réalisation, les pôles « exploration » et « création » ont été nécessaires.</p>	<p>Le diagramme illustre la typologie de l'activité. Il comporte trois éléments principaux : 'Exploration' (encadré vert pointillé), 'Création' (encadré vert plein) et 'Communication' (encadré à traitillés). Une double flèche noire relie 'Exploration' et 'Création', indiquant une interaction bidirectionnelle. 'Communication' est positionné à droite, sans lien direct visuel avec les autres éléments.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Aspects méthodologiques

- Travail de groupe (duo)
- Travail individuel



Matériel utilisé

<i>Technique</i>	<i>Didactique</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ordinateurs ✓ Traitement de texte avec possibilité d'enregistrement en page WEB (WORD) ✓ Moteur de recherche (« Altavista », « Voilà ») 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tableau ✓ Documents de travail : <ul style="list-style-type: none"> - Grille d'analyse des documents recherchés - Guide de travail (recherches sur Internet) - Grille d'analyse d'un journal

Description des phases de l'activité*Phase 1: « Introduction de l'activité » (Salle de classe)*

Etapas	Description (Activité de l'élève - Rôle du professeur - ...)	Typologie De l'activité	Paradigmes	Compétences techniques
1. Elaboration d'une liste de mots-clés	En classe, lors d'une activité d'analyse de textes sur l'environnement, les élèves sont invités à extraire les mots-clés d'un texte, d'un article de presse. Cet apprentissage vise à préparer l'activité suivante.			
2. Recherche par Internet	Dans le centre cybermédia, le professeur demande aux élèves de rechercher des documents relatifs au projet « la protection de la nature ». Cette recherche se fait par le canal Internet et plus précisément par deux moteurs de recherche : ALTAVISTA.com & VOILÀ.be. Par groupe de deux (un « expert » et un « novice »), les élèves recherchent des articles traitant du thème défini en utilisant les mots-clés listés lors de l'étape 1. A ce stade, le professeur ne donne pas de consignes précises de recherche dans la mesure où son objectif est de montrer aux élèves la diversité des informations qu'ils vont pouvoir trouver sur un thème.	Cueillette de données (collective) Recherche documentaire	Exploration	A13 B1 à B8 B12 B13 B16
3. Première sélection des documents Internet à partir d'une grille d'analyse	Lorsque les élèves trouvent un site intéressant sur le thème de la protection de la nature, ils doivent remplir une grille d'analyse qui leur permettra d'évaluer (a posteriori) les informations contenues dans le site : l'information présentée est-elle fiable ? Si le site ne répond pas à la série de critères listés, il ne sera pas conservé dans les favoris.		Pratique/ Guidage	B22
4. Discussion sur les documents trouvés	Le professeur clôture la recherche et invite les élèves à s'interroger sur la validité des informations trouvées. <i>Qui a écrit les documents ? Sont-ils fiables ?</i> , ...			
5. Seconde recherche de documents : recherche de quotidiens belges en ligne	Afin de trouver des documents plus « fiables » et dans le souci de faire le lien avec l'étude sur la presse, le professeur invite les élèves à rechercher des documents traitant de la protection de la nature, mais au travers d'articles de presse. Les élèves sont donc amenés à affiner leurs recherches pour trouver les sites des quotidiens belges (Le Soir,...) en ligne.	Cueillette de données (collective) Recherche documentaire	Exploration	A13 B1 à B8 B12 B13 B16 B22

Evaluation :

Au terme de l'activité, chaque duo a trouvé une série d'articles traitant de la protection de la nature ainsi que l'adresse Internet de plusieurs quotidiens belges en ligne.

Les grilles d'analyse remplies par les élèves ont servi de support pour la sélection des articles intéressants.

Les élèves pourraient être invités à la fin de l'activité à s'auto-évaluer par rapport à une liste de compétences techniques (les compétences qui ont été sollicitées lors de l'activité).

Phase 2 : « Comparaison de la presse en ligne versus la presse papier » (Salle informatique)

Etapas	Description (Activité de l'élève - Rôle du professeur - ...)	Typologie de l'activité	Paradigmes	Compétences techniques
1	Par groupe de deux, les élèves lancent un moteur de recherche et essayent de retrouver le site « La Meuse ».		Exploration	
2	Au tableau, le professeur affiche la première page d'un journal et rappelle les éléments constitutants : bandeau, oreille, manchette, ...		Réception	
3	Le professeur invite les élèves à retrouver les éléments constitutants à partir de la presse en ligne « La Meuse ». Oralement, les élèves expriment leurs observations. Le professeur dessine au tableau la structure du journal en ligne.	Exploration assistée	Exploration Pratique/ Guidage	
4	Le professeur propose aux élèves de réaliser le même travail avec 3 journaux en ligne : « La nouvelle Gazette », « Le soir », « La Meuse ». A l'aide d'une grille d'analyse, les élèves : <ul style="list-style-type: none"> - dessinent la structure de la première page des 3 quotidiens belges, - placent les éléments constitutants (bandeau, oreille, manchette,...). Préalablement, le professeur a effacé le tableau. En cas d'oubli, le professeur peut relister au tableau les différents éléments constitutants sans pour autant les replacer dans la structure.	Cueillette de données	Exploration	
5	Les élèves remplissent une grille d'analyse du journal.		Exploration	

Evaluation :

Grâce à la grille d'analyse des quotidiens, le professeur a pu évaluer la connaissance et la compréhension des termes spécifiques des éléments constituant de la « Une » : bandeau, oreille, manchette, tribune, sous-tribune, ventre ou milieu de page, pied de page ou rez-de-chaussée.

Phase 3: « Création du mini-journal »

Etapas	Description (Activité de l'élève - Rôle du professeur - ...)	Typologie de l'activité	Paradigmes	Compétences techniques
1	Par groupe de deux, les élèves se connectent sur un site de presse belge en ligne (ex : Le Soir). Les élèves peuvent soit utiliser la méthode intuitive (en encodant directement l'adresse dans la barre de navigation), soit recourir à l'utilisation d'un moteur de recherche. Une feuille de suivi est complétée par les élèves (elle permettra de suivre la démarche entreprise par les duos).		Exploration	B1 à B9
2	Les élèves sélectionnent un événement de l'actualité et copient l'article (à l'aide de la fonction copier/coller) dans un traitement de texte.	Cueillette de données	Exploration	A1
3	Ils recherchent ensuite les articles correspondants dans deux autres quotidiens belges (« La Meuse », « La Nouvelle Gazette ») et les copient également dans le traitement de texte.	Cueillette de données	Exploration	B1 à B9 A1
4	Enfin, les élèves recherchent une ou plusieurs illustrations significatives de l'événement et les exportent dans le traitement de texte.	Cueillette de données	Exploration	B18 B27
5	Au terme de l'activité, chaque duo a en sa possession un document (WORD) avec 3 articles de presse relatifs à un même événement, ainsi que plusieurs illustrations. Les élèves sauvegardent et impriment le document.		Exploration	A14 A15
6	En classe de français, les élèves sont invités à résumer l'événement choisi à partir de 3 sources différentes.			
7	Ils sont également invités à créer une série de questions de fond sur l'article.			

Remarque :

Le jour de l'activité, les événements de la presse étaient peu abondants. Les élèves ont donc eu des difficultés pour trouver des articles traitant d'un même sujet à travers les journaux en ligne. L'activité a donc été aménagée à mi-parcours afin de ne pas laisser « errer » les élèves. Nous avons proposé aux élèves de sélectionner un article de la presse et de l'importer dans un traitement texte (afin de conserver une partie des objectifs fixés).

Faute de temps (examens de fin d'année), l'activité concrète de création du mini-journal n'a malheureusement pu être réalisée. Il était prévu :

Réalisation d'un journal (première page + résumé d'un article) à l'aide d'un éditeur de pages WEB. Le journal est réalisé sur base des apprentissages des séances précédentes (structure du journal, variété des formes de phrase, ...).	Production
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Evaluation

<i>Savoirs et savoir-faire disciplinaires</i>	<i>Compétences techniques</i>	<i>Compétences transversales</i>
Au travers des productions des élèves.	- Par une auto-évaluation des élèves par rapport à la liste des compétences. - Par les productions des élèves : articles trouvés, documents Word imprimés, ...	

Avis de l'enseignant sur le déroulement de l'activité

La majorité des élèves se sont montrés très attirés par la recherche d'informations. Pour les élèves, le Net est plus attrayant que le manuel papier.

Voici les points positifs et négatifs spécifiés par l'enseignant pour les phases de l'activité.

Points positifs

- ✓ La progression dans la capacité à chercher et à trouver un site (situation de défi) en une période de 100 minutes.
- ✓ Le principe de la recherche.
- ✓ Mon auto-évaluation de la gestion de la classe me rassure et m'engage à aller plus avant.

Points négatifs

- ✓ J'aide trop vite les élèves en difficulté dans le but d'atteindre l'objectif fixé
- ✓ La lenteur du début : les élèves ne maîtrisent pas assez les manipulations de la machine ; nous ne sommes d'ailleurs pas arrivés au terme de l'activité planifiée.
- ✓ Les compétences techniques des élèves restent faibles.
- ✓ Il y a eu peu de diversité dans les sites trouvés parce qu'ils partent des mêmes mots-clé très larges (ex : forêt, pollution : 1167 sites).
- ✓ Il y a trop de bruit dans la salle informatique.

Personnes contacts

Monsieur Mans, professeur de français à l'athénée Saucy (Liège)
Madame Cornet, professeur d'informatique à l'athénée Saucy (Liège)