Approche culturelle et Internet en classe de FLE au Cameroun[1]

Gisèle Mirabelle CÉPHANIE
Université de Yaoundé. Cameroun

Résumé : L'enseignement-apprentissage en général demeure une activité perfectible, sans cesse à la quête de nouvelles astuces pour faciliter la négociation des savoirs savants en savoirs enseignables. Des représentations aux enregistrements sonores en passant par des images fixes et mobiles et autres supports, la didactique des langues et précisément celle du français langue étrangère dans laquelle s'inscrit cet article n'en finit plus de varier les matériaux didactiques afin de rendre plus effectifs ses activités d'enseignement-apprentissage. De la sorte, étant donné la grande popularité dont jouissent actuellement les TIC et précisément Internet, la présente recherche-action a trouvé idoine de questionner les potentialités de cet outil en classe de FLE dans l'enseignement des cultures et civilisations à des étudiants de première année en cycle de Technicien supérieur de l'Ecole nationale supérieure des Travaux Publics annexe de Buea. L'étude en arrive à la déduction selon laquelle à l'ère de la technologie du numérique, Internet s'affirme comme un excellent support pédagogique des contenus axés sur une approche culturelle, malgré les contraintes qu'elle implique dans un contexte comme celui du Cameroun.
Mots clés : Internet, approche culturelle, FLE, TIC, support pédagogique, enseignement, apprentissage, didactique des langues.

Abstract: The teaching-learning concern remains perfectible and therefore is always looking for new tools to facilitate the transmission of knowledge to learners. In fact representations, audio records and even fix and mobile images, just to name a few, are some of the didactic materials used to improve the efficiency of the teaching of languages in general and precisely French as foreign language. It is in this light that the present research has found relevant to question the potentialities of ICT, mostly Internet as an additional pedagogical tool in the teaching of culture and civilization course to first Year students of Rural Engineering and Land Surveying, Higher Technical cycle in the National Advanced School of Public works- annex Buea in Cameroon. The study results in the fact that in the numerical era, Internet appears to be an excellent pedagogical material to put into evidence cultural approach, even tough subjected to several constraints in a context like Cameroon.
Key words: Internet, cultural approach, FFL(French as Foreign Language), ICT, pedagogical tool, teaching-learning, didactic of languages.

[1] Le titre initial de l'article est : *Pratique de l'approche culturelle au moyen d'internet en classe de FLE à L'école Nationale Supérieure Des Travaux Public annexe de Buea au Cameroun*

Introduction

L'enseignement du FLE est incontournable en contexte camerounais du fait du statut de langue co-officielle qu'il partage avec l'anglais. Fait qui oblige en principe les Camerounais à se bilinguiser parfaitement, ou dans une moindre mesure à acquérir obligatoirement des connaissances dans leur deuxième langue officielle. Dans le second cas, il est imposé à tous les étudiants de première année du cycle de technicien supérieur de l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics annexe de Buea (désormais ENSTP-B) et ce dès leur premier module, un cours de langue afin de les accoutumer aux leçons dispensées en anglais ou en français dans leurs différentes matières et surtout de les immerger dans les deux environnements (zones anglophone et francophone du pays ou ailleurs). À cet effet, les étudiants sont scindés et regroupés selon leur obédience anglophone ou francophone, tandis que les cours de FLE sont dispensés aux natifs anglophones ou presque, les francophones prennent part au cours d'Anglais langue étrangère. Le temps imparti pour le cours de FLE étant de trois périodes de deux heures chacune par semaine et ce, étendu sur cinq semaines, l'hypothèse selon laquelle l'usage d'Internet pourrait fortement contribuer à l'acquisition d'un maximum de savoirs savants (compétences pyscho-cognitives), de savoir–faire (compétences psycho-motrices), de savoir-avoir (compétences psycho-environnementales) et de savoir-être (compétences psycho-sociales) dans le domaine de la langue et de la culture française en un temps réduit a servi de sous bassement à l'étude.

Dans la mesure où Internet demeure actuellement très sollicité par les jeunes en général, sa pédagogisation contribuerait non seulement à éviter la monotonie en variant les supports pédagogiques, mais aussi à augmenter la motivation des apprenants grâce à un usage nouveau qui capte l'attention des jeunes. Autrement dit, l'utilisation d'Internet comme outil pédagogique, de par la variété des documents disponibles, des supportscombinant le texte le son et l'image, pourrait renverser la tendance des apprenants issus de l'enseignement scientifique ou technique à reléguer les langues et le français surtout au dernier plan d'une part, et les amener à leur accorder autant d'égards qu'à leurs matières scientifiques, pratiques et techniques. Ils pourraient de la sorte être moins enclins à rappeler à tous les coups qu'ils sont des « techniciens » ou des « Anglophones » à la moindre difficulté rencontrée en français. Sur un plan purement didactique, l'objectif est d'allierInternet aux autres outils pédagogiques classiques, afin de réduire autant que possible l'intervention du magister (autrefois considéré comme unique détenteur de la science et qui devait les dicter aux apprenants) et de guider les apprenants vers la découverte des connaissances sur les langue et culture françaises et dans une moindre mesure camerounaises, en interagissant les uns avec

les autres et en menant des activités impliquant les théories psycholinguistiques du constructivisme et du cognitivisme (Foulin et Mouchon : 2005 ; Legros et Crinon : 2003 ; Naymark : 1999). Pour atteindre ces objectifs, l'étude s'est focalisée sur une classe de première année formée de 9 étudiants de la filière Génie Rural et 7 autres de Topographie, tous de niveau GCE/AL (General Certificate of Education/Advanced Level), équivalent de baccalauréat + n, et dont l'âge moyen était 22 ans. Le nombre réduit de ces étudiants, (à côté des effectifs pléthoriques étudiants francophones participant au cours d'Anglais Langue Etrangère), de même que le jumelage de ces deux filières se justifie par le désintérêt des étudiants d'expression anglaise pour cette école dont une annexe se situe pourtant en zone anglophone. Les recherches quant à elles se sont déroulées sur la période allant du 07 décembre 2015 au 11 Janvier 2016 et il était question d'amener les apprenants à atteindre le A1 du de l'échelle du CECR (Cadre Européen Commun de Référence) (Conseil de l'Europe, 2001).

1. Quelques arrêts sur les TIC et la didactique des langues

La mobilisation d'un certain nombre de pré-requis multi-disciplinaires est un préalable pour qui s'intéresse à l'usage des TIC en général et d'Internet en particulier dans ses activités pédagogiques. Ainsi, on ne saurait parler de l'usage d'Internet comme matériel d'enseignement sans se référer aux contributions classiques de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) largement appréhendé par Demaizière et Dubisson (1992), qui renseignent sur ce matériel adapté et la procédure de didactisation des TIC. Pour ce qui est de la présente étude, l'EAO a alimenté des réflexions phares inhérentes non seulement à l'authenticité et à la variation des supports, mais également à l'individualisation et à l'autonomisation. Toutes ces contributions ont été classées selon trois centres d'intérêts, à savoir le guidage, l'apprenant et les supports.

En rapport avec l'EAO, le guidage a permis d'évaluer /analyser les types de ressources de médiation, bref les différentes composantes disponibles pour l'enseignement-apprentissage. Ensuite, les études sur l'EAO ont valorisé sa visée innovante à travers l'exposition des apprenants à de nouvelles formes d'interactions physiques ou non, son adaptation à un public hétérogène (autonomie, respect du rythme de l'apprenant…), de même que son respect de l'individualisation des parcours (Demaizière et Dubuisson, 1992 : 197). En rapport avec les supports enfin, l'EAO a mis en exergue les rudiments incontournables qui régissent l'usage de l'ordinateur, de texte et de l'écran.

Dans l'optique de mieux comprendre les mécanismes cognitifs des apprenants lors d'un apprentissage assisté par Internet, les courants constructivistes et socioconstructivistes (Foulin et Mouchon, 2005 ; Legros et Crinon 2003), ont concouru à dégager les attributions et les désagréments cognitifs d'une telle entreprise sur les étudiants.

Il est aussi à noter, pour ce qui est de l'emploi des TIC, que les ressources mises à la disposition du formateur sont abondantes et variées, sans compter que sous des auspices comme le renouveau de la pédagogie de projet (ou co-actionnelle) (Puren : 2002), des ébauches d'orientation pédagogiques sont mises à la disposition des demandeurs.
Malheureusement, il faudrait relever que nonobstant cette facilité que les TIC offrent à l'enseignant et à leurs utilisateurs en général, la navigation sur Internet s'accompagne similairement par des inconvénients (Demaizière et Dubuisson 192). Cette évidence a logiquement amené des spécialistes tels que Pothier (2003) à relever l'urgence et la nécessité d'une médiation afin de rentabiliser les activités d'enseignement-apprentissage. Voilà pourquoi d'après lui, l'enseignant doit assumer pendant les leçons assistées par les TIC des rôles pluriels différents de ceux des classes normales, car le praticien se doit de développer des aptitudes à se muer en animateur, guide, médiateur, tuteur, facilitateur, etc.

En outre, les travaux menés par moult chercheurs dont Brammerts et Kleppin (2002 a et b), Vanel (2001), Bertin (2001), Boulon (1998), Lancien (1998) exposent les types et variétés d'activités pédagogiques applicables aux TIC, qui correspondent à l'usage de cet outil, de même que leurs fondements et leurs points avantageux, et ce à travers des didacticiels, des interactions à distances, des créations de sites, etc.

2. Didactique des langues, TIC, approche culturelle

L'approche culturelle a pour objectif premier de conduire l'apprenant dans la découverte de l'autre et de le soutenir quel que soit le mode d'accès matériel à des discours (parole, gestes, intonations, objets, couleurs, symboles, etc). Le plan du cours étant essentiellement centré sur la langue et la culture française, il a été judicieux de cerner de façon précise la notion de culture qui est alliée aux concepts linguistiques. Il s'est alors agit d'inventorier les multiples approches culturelles qui peuvent référer à la culture anthropologique, à l'interculturel ou même à la culture cultivée, ceci dans le but d'exclure toute conception générique de la culture et d'établir en toute clarté les orientations précises possibles du cours, au même titre que l'exploitation adéquate des multiples supports tel que le prescrivent Beacco (2000) ou Abdallah- Pretceille (1999).

Il faudrait d'ailleurs noter que cette multiplicité de supports offerts par les TIC inspire également les didacticiens à varier les approches. En fait, Salengros (2006 : 23) fait remarquer que les images pourvues de données diverses, sociales et culturelles

> « *Transmettent des contenues contextuels facilitant et étendant l'accès à la situation de communication et son assimilation par l'apprenant. Ensuite, cette diversification est renforcée par les nouvelles compositions potentielles entre les images, le son et les textes. Les textes quant à eux prennent une nouvelle épaisseur grâce à l'hypertexte. Enfin, les TIC sont aussi le moyen d'atteindre divers types de discours tant oraux qu'écrits (Exemple : production cinématographique, et des médias, textes fonctionnels scientifiques ou publicitaires). La consultation des sites Internet tend à élargir à l'accès aux journaux quotidiens également* ». (Salengros, 2006 : 23)

Autant de possibilités ne peuvent qu'étendre, étayer, voire modifier les approches pédagogiques si l'on en croit Lancien (2004 : 8). Ce foisonnement de nouvelles approches demeure aussi très prospère dans le traitement des données issues des réseaux informatiques, à l'instar des courriels (Brammerts et Kleppin 2002 a) et des forums et autres réseaux où en plus des informations socio-politiques, religieux ou civiques, économiques, se retrouvent aussi des informations culturelles.

En dehors de la créativité méthodologique (Beacco, 2000 : 03) à laquelle invite les TIC, elles possèdent aussi, tel qu'il a été constaté lors des expérimentations, l'avantage d'aborder les éléments culturels dans leur profondeur, de par leur facilité d'accès à des éléments culturels authentiques. Le facilitateur opère avec précision et évite de se contenter de globalisations. Il intègre plus aisément la pédagogie de l'interculturel dans ses leçons et consulte facilement les documents parfois plus actualisés et plus objectifs que ceux contenus dans les manuels. Ce sont tous ces atouts qui font dire à Beacco (2000 : 63) que les TIC constituent « une occasion de repenser les enseignements-apprentissages », car elles pourraient « fournir un cadre stimulant à la mise en place de dispositifs pédagogiques novateurs parce qu'adaptés aux possibilités des nouveaux médias ».

3. Expérience

La conduite à bien de cette phase expérimentale commande tout d'abord une halte sur la description de la procédure à adopter.

3.1. Mise en place/préparation

Sur la base des objectifs d'apprentissage qui se résument à acquérir des connaissances sur la langue française, la France et les Français (c'est-à-dire découvrir et mettre en pratique

des éléments socioculturels, religieux, littéraires, etc tels que les habitudes alimentaires, les activités quotidiennes, les loisirs, les lieux touristiques, le mode de vie restreint à la famille nucléaire et aux animaux de compagnies, les civilités formelles informelles, les productions les artistes de renom et leurs productions, etc), il a globalement été question d'exposer les apprenants à des contextes interactifs à travers lesquels ils devaient réfléchir et s'exprimer mutuellement sur des thèmes encrés dans la culture française; en prenant appui, si nécessaire, sur leurs cultures d'origine. Et pour y arriver il a d'abord fallu selon les prescriptions de Brodin (2002 : 175), vérifier et consolider des pré-requis comme sélectionner des documents sur Internet, les synthétiser, les exploiter, etc.

Une fois les objectifs fixés, a suivi le recueil ou recensement dans les moindres détails des besoins et des attentes des apprenants, c'est-à-dire ce qu'ils veulent découvrir, retenir, etc. à partir de ces besoins s'est opéré le choix des sites Internet proposant des contenus culturels. Des sites linguistiques déjà pédagogisés ou « sites prêt à porter », d'après la terminologie de Lancien (1998), proposaient certes des contenus, mais ils avaient une forte propension à se centrer sur les exercices grammaticaux au détriment de ceux thématiques autour desquels s'axent les visés de l'étude. Raison pour laquelle la pédagogisation des sites contenant des contenus culturels s'est révélée comme étant une porte de sortie plus porteuse, car travailler sur ces sites dit *bruts* (Demaizière, 2004) présente l'avantage de faire naître et d'entretenir une réelle réflexion lors de la pédagogisation, sur l'élaboration d'activités ayant un objectif culturel. En fait étant donné qu'il fallait contextualiser ces activités pour atteindre efficacement les objectifs escomptés, il a dans l'ensemble été nécessaire de créer ou d'adapter des activités afin que les contenus culturels soient plus expressifs, palpables et apparents. Ainsi en était-il par exemple des activités portant sur le décompte manuel des Français qu'il était question de découvrir et d'identifier dans les vidéos et les images de support. Pour rendre l'activité plus productive la consigne a intégré et s'est appuyée sur le décompte manuel des Africains et des Camerounais précisément, qui se fait en pliant le doigt vers l'intérieur ; c'est-à-dire dans la paume de la main et ce de l'auriculaire vers le pouce ; pour repérer le décompte des Français qui lève les doigts préalablement pliés et réunis dans la paume du pouce vers l'auriculaire.

Pour ce qui est des thèmes, leur choix a été le fruit d'une négociation avec les apprenants en fonction de leurs goûts, du moment où ils pouvaient s'insérer dans les niveaux A1 du CECR que le cours ambitionnait d'atteindre. De la sorte, leurs choix ont porté sur des thèmes comme : saluer, se présenter, présenter quelqu'un, prendre congé, formuler des demandes (polies), donner des renseignements, indiquer le chemin, demander formellement et

informellement l'heure, demander et donner les goûts, décrire des personnes, des objets, des personnes et les peuples, etc.

Cette démarche a également eu pour intention de mobiliser l'attention des apprenants, d'accroître leur motivation, car les cours allaient de ce fait répondre à leurs attentes et les amener à construire des représentations qu'ils mettraient en pratique une fois en contexte français ou en zone francophone du pays ou d'ailleurs. Cela paraît d'autant plus évident qu'ils y seront obligés,précise Béacco (2000 :58) « d'accomplir des actes sociaux, relationnels » avec des locuteurs natifs. Entre autres sites à pédagogiser la rubrique « Côté Profs » de l'émission « C dans l'air » du site internet de *France 5*, tout comme le site *INA* se sont révélés très productifs, grâce à leurs reportages audio-visuels, des informations contextuelles et historiques développant une multitude de thématiques. De plus, leur caractère officiel ou encore des fiches et pistes pédagogiques inhérentes à certains thèmes qu'ils mettront à la disposition des enseignants ont également constitué des charmes supplémentaires pour ces sites.

Les objectifs, le choix des sites et des thèmes à aborder ont permis d'organiser les leçons autour d'une structure simple et modulable qui prévoyait en général un document audio/vidéo/écrit qui mettait en lumière le contenu communicatif, suivi de questions de compréhensions globale ou précise, des activités de vocabulaire facilitant la compréhension du document, des activités de grammaire qui exposaient les étudiants à la manipulation des outils linguistiques permettant de réaliser l'objectif de communication et une dernière activité de production qui visait l'acquisition des compétences et d'un savoir-faire qui se déclinaient en production écrite/orale. Les grandes lignes du travail ont ainsi été élaborées sur une fiche dite de travail devant faire office de fil conducteur pour l'apprenant.

3.2. Déroulement du cours

Le plan de chaque leçon est présenté aux étudiants, de même que les thèmes d'étude. Ensuite, vient l'heure pour chacun des étudiants de s'imprégner de la version pédagogisée du site sur lequel il va œuvrer et qui lui a été proposé par l'enseignant. Une fois cette étape validée, ils retournent alors dans leurs groupes respectifs afin de négocier, discuter confronter leurs idées, s'entraider, bref rédiger ou organiser une synthèse écrite ou orale, préparer une prise de parole au débat, etc. (Travaux en groupe, remplissage de la fiche : mots clés, informations, négociation, discussions, rédaction synthèses, débat…).

C'est à ce stade de l'entreprise que les nouvelles prérogatives de l'enseignant signalées plus haut sont plus que jamais importantes, car pour atteindre son but, il doit quitter

sa chaire magistrale classique pour simplement devenir un *conseiller* (Pothier, 2003), un encadreur, en un mot un guide personnalisé, car les difficultés sont différentes en fonction du travail et des capacités de chaque apprenant et pour cela, l'enseignant devrait aussi apporter des réponses particulières et adéquates à chaque préoccupation de ceux-ci. Il réfléchit avec les apprenants et se confond de ce fait parfois à eux.

Tout au long du déroulement des séances, la majorité des activités, en dehors de l'écoute, la lecture (compréhension) se sont développées en groupe, qu'il s'agisse de la compréhension des consignes, des discussions ou des confrontations des opinions. Ce qui a davantage consolidé les principes de travail en équipe donc de collaboration et d'inter-complémentarité. Au bout du compte, cela a aussi favorisé des enrichissements réciproques aussi bien linguistiques que culturels à des degrés divers étant donné le niveau hétérogène des étudiants. Au cours de ces travaux, l'usage des TIC a permis à chacun des participants de travailler sans pression et chacun à son niveau et à son rythme, afin de répondre aux questions de compréhension. Certains éprouvaient par exemple le besoin de lire, d'écouter ou de regarder plusieurs fois un document avant de répondre à des questions dont les réponses ne nécessitaient qu'une seule écoute, observation ou lecture à d'autres. Ainsi en était-il également pour le repérage des termes clés ou difficiles des informations importantes, les expressions culturellement marqués, des notions de grammaires ou de vocabulaires, etc. Après la représentation audio-visuelle de deux dialogues pendant leçon du 19 novembre 2015 par exemple, trois étudiants de la classe ont tout de suite saisi et dégagé du texte écrit qu'ils avaient en version papier, les notions de vouvoiement et de tutoiement qui y étaient mis en exergue. Pourtant, il a fallu de plus longues orientations pour guider le reste de la classe vers le repérage et le fonctionnement de ces concepts en français et dans la culture française précisément.

Par contre, la lecture des textes à l'écran a été un facteur suffisamment démotivant pour les apprenants, surtout lorsqu'ils étaient un peu longs et pas accompagnés d'images ou de sons. La tendance était d'ailleurs tout de suite renversée dès lors que les manipulations se faisaient sur une variété de documents contenus dans sur un même support ou encore sur une mélange du texte, du son des images.

En outre, l'effectif de la classe étant hétéroclite le déroulement des leçons a souvent été marqué par la double frustration des apprenants de niveaux opposés. Ceux de niveau supérieur aux autres se plaignaient bien souvent de la grande attention accordée par l'enseignant aux plus faibles. Ces derniers, disaient-ils, se caractérisaient par leur lenteur de progression et leur manque de dynamisme pendant les interactions. Ils avaient l'impression

que ceux-là perdaient du temps et retardaient le cours. Réciproquement, ceux de niveau inférieur adoptaient des attitudes malaisées devant la prompte attitude, le dynamisme et parfois les railleries de leurs camarades plus avancés lors des activités endo et exo-groupales.

4. Evaluation du dispositif

À la fin du cours, un questionnaire d'évaluation a été adressé au public cible composé de futurs techniciens supérieurs de Génie Rural et de Topographie de l'ENSPT-B ayant pris part aux leçons portant sur l'enseignement de l'approche culturelle à travers Internet. Il a été adressé d'une part dans l'optique de vérifier l'hypothèse de départ qui stipulait qu'internet serait un outil adéquat supplémentaire pour aborder l'approche culture en classe de FLE, et d'autre part pour jauger le cours proprement dit, afin d'en ressortir objectivement ses points forts et ses points faibles, et entrevoir éventuellement des ajustements.

Portant sur 03 questions fermées et 07 questions ouvertes la série de 10 questions adressées aux étudiants s'est intéressée à leur utilisation d'Internet en général. La quantité élevée de questions ouvertes s'est justifiée en ce sens qu'elles fournissaient plus de détails dans les réponses, alors que les questions fermées ne débouchaient que sur des réponses canoniques.

4.1. Analyse et interprétation

Le dépouillement des données recueillies à travers le questionnaire a montré l'intérêt que les apprenants dans leur totalité ont éprouvé à utiliser l'outil internet non pas pour surfer à des fins personnelles ou pour faire des recherches en dehors du contexte de la classe ou du cours d'informatique, mais pour apprendre des leçons de français, et mieux s'imprégner des langues et culture françaises mises en exergue.

Concernant cette question relative à l'usage d'Internet, le public cible a confirmé l'hypothèse de travail qui énonçait que ces derniers lui réserveraient un accueil positif. Pour se justifier, ils ont évoqué la facilité d'accès à l'information, la diversité des thèmes abordés des supports offerts et des informations disponibles. Ils ont aussi mis en avant la multitude de fonctionnalités de cet outil qui leur permettaient de s'autonomiser par exemple en utilisant des dictionnaires en ligne pour expliquer les mots difficiles, trouver des synonymes, ou encore traduire les termes difficiles et clefs en anglais afin de mieux les comprendre, tout ceci en quelques clics, sans tout le temps recourir au praticien. Pour 4 étudiants répertoriés parmi les plus timides, taciturnes et amorphes, cette fonctionnalité fut pour eux un véritable salut. Quelques étudiants ont aussi trouvé les leçons intéressantes et interactives avec l'ordinateur

du fait qu'elles les sortaient de la monotonie des cours classiques et qu'elles les poussaient et les contraignaient parfois même, à se mouvoir afin de construire les contenus des leçons.
Par ailleurs, les étudiants ont trouvé que la démarche interculturelle qui était sommairement, mais régulièrement insérée dans les activités de classe a contribué à mobiliser leurs connaissances et les a incités à vaincre leur timidité pour certains, à collaborer et à se compléter pour d'autres et surtout à mieux connaître la langue et la culture françaises, de même qu'à approfondir les particularités socioculturelles régionales camerounaises grâce aux diverses interactions entre des apprenants issus de diverses aires culturelles du pays. Autrement dit, cette insertion de l'interculturel a encouragé les étudiants à s'ouvrir au monde en favorisant la circulation de leurs points de vue sur la culture française et sur les leurs, de même qu'elle a anéanti les préjugés relatifs aux groupes socioculturels non seulement français, mais également camerounais. Cet aspect les a donc mieux préparés à jouer le rôle d'intermédiaire entre les cultures camerounaises et celles des Français. Enfin, l'interculturel d'après ces participants au cours, leur a donné la possibilité de se décentrer et d'adopter d'autres points de vue et leur a fourni l'occasion de mener des réflexions sur les difficultés d'accueil et d'intégration en zone francophone du pays et dans l'idéal des cas en France ou simplement à l'étranger, s'ils sont appelés à y exercer leur profession plus tard. Cet aspect a du reste fourni l'occasion de revisiter pour confirmer les positions des spécialistes de FLE en contexte africain et camerounais sur l'importance et la nécessité de la prise en compte de la donne endogène dans cette entreprise. D'après ceux-ci, l'enseignement des langues étrangères ne rencontrera de succès en Afrique que lorsque ces langues évolueront en partenariat avec les langues et cultures du terroir (Mbondji-Mouelle, 2012 : 132). Allant dans la même lignée, Ngalasso (1990 : 24) précise justement que « tant que les langues [et cultures] africaines seront bannies de l'espace de vie ordinaire, […] il y aura toujours le problème de l'apprentissage et la maîtrise du français comme matière dispensée dans cette langue».

En rapport avec l'usage de la fiche de travail, quelques-uns (05 au total) l'ont trouvée quelque peu contraignante parce qu'elle les empêchait de s'attarder sur certains éléments qui parfois les intéressaient. Néanmoins tous ont reconnu qu'elle a contribué à les rassurer, les discipliner et les responsabiliser davantage, car grâce à elle, ils ont pu exprimer, éclore leurs potentialités sans s'éloigner des thèmes importants comme cela aurait pu être le cas si elle n'avait pas existé. En plus, la multicanalité et la multiréférencialité de l'outil Internet ne sont pas passées inaperçues lors de l'évaluation de leur usage pendant le cours, même si pour une minorité, c'est la possibilité de regarder plusieurs fois les vidéos qui les intéressait. En fait, 12 étudiants ont dit que l'usage d'Internet était pratique parce qu'on pouvait écrire, regarder et

écouter les son en même temps, ce qui rendait les manipulations et l'acquisition des savoirs plus pragmatiques.

Si dans l'ensemble les apprenants ont apprécié positivement l'usage de l'outil Internet pendant les cours, ils lui ont aussi trouvé des insuffisances qu'il convient de relayer.

La plus importante des plaintes des 16 apprenants porte sur le niveau de difficulté des sujets. Tandis que certains s'avéraient trop faciles, d'autres par contre leur paraissaient trop complexes. A y regarder de près, ces remarques reflètent l'observation dégagée pendant le déroulement des leçons et qui ressortait une frustration entretenue à la fois par les étudiants de niveau avancé et ceux de niveau inférieur. Pendant que les premiers soulignaient la simplicité des thèmes culturels abordés au point de souhaiter en traiter d'autres, il y en avait qui parlaient plutôt de leur difficulté et de ce fait, dépassaient parfois la limite du temps réservée aux tâches.

Un autre point déprécié par les étudiants au cours de leur sanction du cours repose sur la lecture sur écran. Ce qui peut se comprendre car la lecture des textes sur écran et des textes longs de surcroit, n'emporte pas l'adhésion de l'opinion commune. Dans la mesure où les apprenants n'étaient pas habitués à cet exercice, cette lecture décourageait et ennuyait par sa monotonie et à la longue, elle abimait la vue. Aussi, les apprenants ont préféré pour la plupart et à des rythmes répétitifs, les versions papier des textes des sujets à traiter pour ne réserver l'usage de l'ordinateur qu'à l'audio-visionnage de ceux-ci.

5. Préconisations

Les remarques collectées lors de l'ensemble des séances, de même que les avis des apprenants sur le cours axé sur l'usage d'Internet pour observer et s'approprier des connaissances sur l'histoire et la culture antérieure et actuelle de la France et des Français, ont permis d'envisager des correctifs qui sont mis en pratique, pourraient contribuer à une utilisation plus efficace des TIC en situation de FLE en général.

De la sorte, nous pouvons rappeler que l'hétérogénéité des niveaux des participants à ce cours a dans une certaine mesure entachée leur apprentissage à travers ceux de niveau élevé en français qui n'étaient pas assez compréhensifs, patients et conciliants avec les autres, tout comme ces derniers accusaient les premiers de ne pas leur laisser assez de temps de réflexion et de parole. Ce problème peut être résolu dans les cours futurs à travers un test de niveau de connaissance du français qui équilibrerait la classe et permettrait à tous de partir sur les mêmes bases et par ricochet d'avoir sensiblement les mêmes besoins.

En plus, en ce qui concerne les activités à proposer aux apprenants, elles devraient référer à des situations de communication avec des enjeux véritables, tels des échanges entre locuteurs, des tâches à accomplir, etc. En outre, les principaux moyens de séduction d'Internet reposant sur sa multicanalité et sa multiréférentialité, ces derniers doivent être mis en avant lors du choix des documents et de la réalisation des tâches spécifiques. Ainsi, la combinaison des canaux oraux, écrits et vidéos contribuerait à mettre en branle tous les types de mémoire (auditive, visuelle, scripturale…) dans le processus d'enseignement-apprentissage et multiplierait les chances d'atteinte des objectifs du cours.

De même, les lectures sur écran sont à réduire à leur plus simple expression si l'on souhaite impliquer pleinement les apprenants, car la plupart des étudiants de l'ENSTP-B n'y sont pas habitués et de ce fait l'ont en horreur.

Les fiches de travail différenciées sont aussi à encourager dans ce cours, car elles permettent aux étudiants de rechercher des informations différentes qui une fois confrontées et mises ensemble en groupes leurs permettront de s'approprier le plus d'informations possible en gagnant du temps. Qui plus est, ces fiches de travail différenciées permettent aussi de remédier à l'hétérogénéité des niveaux, vu que chaque apprenant recherche des informations spécifiques à son niveau et ensuite, les complète par celles proposées par les étudiants de niveaux différents au sien.

Pour éviter que les apprenants ne souffrent de surcharges cognitives du fait de la multitude d'informations disponibles sur Internet (Legros et Crinon, 2003), l'enseignant devrait clairement circonscrire le domaine de recherche des apprenants en leur proposant des tâches précises ou en leur fournissant une liste de liens à consulter par exemple. Et dans la mesure où la fiche de travail que les apprenants sont contraints de suivre les empêche de naviguer librement, au sens initial du terme, comme du reste l'ont relevé certains étudiants en classe, un changement de conception des activités à travers l'allègement de cette fiche tel que préconisé par Chanier (1998) et surtout l'augmentation des horaires de cours prescrit avant par Salengros (2006)pourraient permettre aux apprenants de mettre pleinement en valeur des documents et d'augmenter l'individualisation et la collaboration dans l'apprentissage de la culture et de la civilisation. On se retrouvera alors dans un contexte d'utilisation d'Internet « où l'apprenant a pour objectif de transformer et valoriser les informations ». (Chanier, 1998 : 143).

En clair, il est question pour le praticien de rester en alerte en travaillant perpétuellement, en faisant continuellement des recherches afin de répondre avec efficience aux préoccupations des apprenants.

En dehors des problèmes relevant du cadre pédagogique, ce cours a également rencontré de nombreux obstacles externes tels des coupures d'électricité régulières, de même que l'indisponibilité de la salle informatique, l'absence de connexion Internet, etc. Tous ces manquements peuvent être corrigés à travers le recours aux alternatives comme la mise à disposition d'un groupe électrogène prêt à prendre la relève en cas de coupure d'électricité, des programmations rigoureuses pour rendre disponible la salle informatique en temps voulu ou alors la construction d'un laboratoire de langue réservé uniquement aux cours de langues ; de même que des mesures spéciales pour payer à temps les factures de consommation Internet, etc.

Conclusion

Focalisé sur l'objectif de permettre aux étudiants de première année des filières Topographie et Génie Rural l'Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics, annexe de Buea, d'adjoindre Internet à leurs supports didactiques traditionnels pour construire leurs connaissances culturelles et communicatives en rapport avec les rituels de salutation, les goûts, l'expression des passions et des rêves, la description des lieux des personnes des événements (14 Juillet, tour d'argent, musée du Louvre, Champs Elysées, Tour Eiffel, la Seine, le jardin des tuileries, Macron, De Gaulle, etc), cette étude a permis à son terme de se rendre à l'évidence qu'effectivement, il pouvait être utilisé dans le cadre d'une approche culturellecompte tenu de ses nombreux atouts en classe de FLE. En fait grâce à l'avantage offert par sa multicanalité et sa multiréférentialité, Internet a concouru à approfondir les connaissances des apprenants, sans compter que la médiation de l'enseignant/praticien dans la préparation et au cours des leçons (la fiche de travail, choix et coordination/encadrement des activités et des tâches proposées…) a fait découvrir chez les étudiants des comportements et attitudes positifs et nécessaires à la réussite des enseignements basés sur la pédagogie du projet ou de co-action (Puren, 2002) à l'exemple de l'autonomie, le partenariat, le travail en équipe, la responsabilité dans le choix et la sélection des informations, etc. Les expérimentations ont été guidées par une approche conceptuelle dominée par des théories portant sur la psycholinguistique et l'enseignement assisté par ordinateur qui au finish ont contribué à une meilleure saisie du sujet traité. Au terme de l'expérimentation, une évaluation a été faite afin d'ajuster les constats, les observations et les informations recueillies. Ce qui a permis en fin de travail de se rendre à l'évidence qu'Internet est perçu positivement par le public cible, mais que son usage demeure perfectible dans les prochains cours. C'est pourquoi des améliorations possibles qui viendraient combler les limites décelées pendant l'étude ou

encore renforcer les points positifs déjà existants ont été suggérées. En dernière analyse nous pouvons donc affirmer, sans crainte de nous leurrer que grâce à sa valeur ajoutée, Internet constitue un moyen adéquat pour aborder les thématiques culturelles.

Références bibliographiques

1. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1999. *L'éducation Interculturelle*. Paris : PUF.

2. BEACCO, J.-C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

3. BERTIN, J.-C. 2001. *Des outils pour les langues - Multimédia et Apprentissage*. Paris : Ellipses.

4. BOULON, J. 1998. "La création de pages Internet dans le cadre de parcours individualisé : la place de la méthodologie dans l'apprentissage des langues". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 1, n° 2. pp. 147-154. http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/boulon/alsic_n02-pra2.htm

5. BRAMMERTS, H. & KLEPPIN, K. 2002 b. "Un site Internet sur l'apprentissage des langues en tandem, à l'usage des élèves, des professeurs et des parents". In B. Helmling (dir.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier. pp. 153-156.

6. BRAMMERTS, H. & KLEPPIN, K. 2002a."Conseils pratiques pour le tandem par Internet". In B. Helmling (dir.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier. pp.107-116.

7. BRODIN, É. 2002. "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol.5, n° 2. pp. 149-181. http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm

8. CHANIER, T. 1998. "Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication". In Chanier, T. & Pothier, M. (dir.), *Hypermédia et apprentissage des langues. Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 110. pp. 137-146.

9. Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe/Strasbourg – Didier. Disponible sur: http/culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf.

10. DEMAIZIERE, F. & Dubuisson, C. 1992. *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys.

11. DEMAIZIERE, F. 2000. "Former les formateurs. Nouveaux outils, nouvelles problématiques ?". In Duquette, L. & Laurier, M. (dir.), *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Outremont (Québec) : Éditions Logiques. pp. 305-323.

12. DEMAIZIERE, F. 2004. "Ressources et guidage, définition d'un co-construction". In Develotte, C. & Pothier, M. (dir.), *La notion de ressources à l'heure du numérique. Notions en questions*, n° 8, Lyon : ENS Éditions. pp. 81-103.

13. FOULIN, J.-N. &MOUCHON, S. 2005. *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.

14. LANCIEN, T. 1998. *Le multimédia*. Paris : Clé international.

15. LANCIEN, T. 2004. *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*. Paris : Hachette.

16. LEGROS, D. & CRINON, J. 2003. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

17. MBONDJI-MOUELLE, M. M. 2012. Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun. In Syllabus Review. 3 (1). pp. 127-152.

18. NAYMARK, J. (dir.) 1999. *Guide du multimédia en formation - Bilan critique et prospectif*. Paris : Retz.

19. NGALASSO, M. M. 1990. Pour une didactique comparative du français et de langues africaines. In Diagonales et cultures. N° 34. pp. 15-26.

20. POTHIER, M. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.

21. PUREN, C. 2002. "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures - vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle". *L'interculturel. Les langues modernes*, n° 3. pp. 55-71.

22. SALENGROS, I. 2006. Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'école nationale des ponts et chaussées (ENPC). In Alsic, p. 161-180. Vol. 9.

23. VANEL, T. 2001. *Guide du cybercours*, vol. 1. Paris : Didier.

Sitographie

1. France 5 : http://www.france5.fr

2. INA : http://www.ina.fr