



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Les genres discursifs, les technologies de l'information et de la communication et la motivation en classe de français

Kenza Mizi

Laboratoire LAILEMM

Université de Bejaia, Algérie

mkenza22@gmail.com

Amar Ammouden

Laboratoire LAILEMM

Université de Bejaia, Algérie

aammouden@yahoo.fr

Résumé

L'un des défis majeurs que doit relever aujourd'hui un enseignant, dans le monde scandinave ou dans le monde entier, est celui qui consiste à susciter l'intérêt de ses apprenants, condition sine qua non pour un apprentissage efficient d'une langue. L'approche actionnelle prônée par le CECR semble apporter au moins la moitié de la solution à ce problème. En effet, cette nouvelle méthodologie d'enseignement est fondée sur l'approche par compétences, la pédagogie du projet et l'approche par les genres de discours. Ces trois notions de base permettent de rapprocher les apprenants de leur vie quotidienne et des interactions qu'elle met en œuvre. Le CECR souligne également la valeur ajoutée des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues (p. 10). Elles rehaussent la qualité des projets de classe réalisés. Tout cela ne peut que motiver davantage ces apprenants.

Mots-clés : motivation, genre discursif, TIC, perspective actionnelle, projet, contexte scandinave

Discursive genres, information and communication technologies and motivation in French classes

Abstract

One of the major challenges facing a teacher today, in the Scandinavian world or around the world, is that of engaging the interest of his learners, a prerequisite for efficient language learning. The action-oriented approach advocated by the CEFR seems to bring at least half of the solution to this problem. Indeed, this new teaching methodology is based on the competency-based approach, the pedagogy of the project and the approach by the genres of discourses. These three basic concepts bring learners closer to their daily lives and the interactions they use. The CEFR also highlights the added value of information and communication technologies in language teaching (p.10). They enhance the quality of the class projects completed. All this can only motivate these learners.

Keywords : motivation, genres of discourses, ICT, action perspective, project, Scandinavian context

Introduction

Avec la venue de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, l'apprenant n'est pas uniquement l'un des trois pôles du triangle didactique, mais il est l'élément le plus important de cette relation, l'élément clé dans la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, l'adoption de telle ou telle méthodologie d'enseignement ne suffit pas. Il convient de chercher et de trouver les voies et les moyens à même de motiver celui qui est considéré comme l'acteur principal de l'acte pédagogique.

Dans un contexte d'enseignement/apprentissage, la motivation est définie comme étant « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 2005 : 7). Alors, quels sont les facteurs qui favorisent la motivation de l'apprenant en classe de langue ?

Nous émettons l'hypothèse que la production d'un genre de discours dans le cadre d'un projet de classe, recourant aux technologies de l'information et de la communication, suscitera cette motivation chez les apprenants. Une expérimentation qui sera décrite au terme de cette contribution, est réalisée dans ce sens. Elle est suivie d'une enquête par questionnaire menée auprès de 39 lycéens. Ces questionnaires recueillis sont numérotés de L1 à L39.

Les genres de discours, l'approche par compétences et la motivation

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* est un référentiel conçu par le Conseil de l'Europe en 2001. Son adoption par la quasi-totalité des pays d'Europe et par beaucoup de pays dans le monde, est considérée comme une révolution dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Les pays scandinaves n'ont pas tourné le dos à ce vent du renouveau. Au Danemark, à titre d'exemple, des réformes draconiennes ont été entreprises aussi bien dans l'enseignement primaire et secondaire qu'universitaire. Elles sont couronnées par la publication de *L'enseignement des langues au futur (Fremtidens sprogfag, 2003)*, qui s'inspire largement du Cadre européen (Hansen, 2006 : 46). Ainsi, cette réforme marque un tournant décisif dans le domaine de l'enseignement des langues, notamment avec l'adoption de l'approche par compétences, inspirée du monde du travail et jugée efficace pour l'enseignement. L'approche par compétences est ainsi définie :

L'approche par compétences se présente comme une méthode d'élaboration ou de révision des programmes centrée sur le développement de compétences. Cette nouvelle approche par compétences contribue à l'intégration des apprentissages pour combler les lacunes constatées par les pédagogues et les enseignants dans les programmes existants. Ces programmes sont analysés à partir d'objectifs d'un niveau taxonomique peu élevé inspirés de la psychologie béhavioriste (Unesco, 2006 : 136).

Un tel choix exige que le savoir-faire prime sur le savoir, le développement des compétences prime sur l'attribution des diplômes, l'apprentissage interdisciplinaire prime sur l'apprentissage cloisonné, « saucissonné », l'apprentissage visant la résolution des problèmes prime sur l'apprentissage par cœur, etc. : *Pour faciliter la lisibilité internationale, les objectifs et les contenus des programmes d'études sont aujourd'hui, au Danemark comme ailleurs, formulés en termes de compétences plutôt qu'en termes de contenu ou de savoir disciplinaire* (Bruno et al. 2010, cité par L.Verstraete-Hansen, 2013 : 77).

Le principe de base de cette approche consiste à rapprocher les activités de classe des pratiques sociales, des tâches qu'il pourra rencontrer et exécuter dans l'avenir ou juste en sortant de la classe. Ainsi, en enseignant par les genres, l'enseignant invite en classe de langue des portions de la vie quotidienne des apprenants. Les unités qui constituent cet enseignement/apprentissage (les genres de discours), ne sont pas étrangères au contexte social de l'apprenant (l'interview, le fait divers, l'affiche publicitaire, etc.). De ce fait, pour les réaliser, il est parfois invité à sortir des quatre coins de la classe et à aller dans la nature, mais aussi à utiliser les technologies de l'information et de la communication. Tout cela augmentera sa motivation et aiguisera sa volonté d'apprendre (L19, L30). En effet, pour ces apprenants que nous avons interrogés, l'activité en dehors des murs de l'établissement fournit aux élèves plus d'informations, plus de moyens et leur permet de solliciter l'aide d'autrui (L1 et L12). Ils travaillent dans une ambiance conviviale, avec des amis, mais aussi avec les autres personnes (L6, L9, L21).

Ainsi, l'approche communicative dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a délibérément opté pour les documents authentiques (faits divers, publicités, petites annonces, bulletins météo, horoscopes, chansons...) comme supports privilégiés de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et ce, d'une part, afin de mettre les apprenants en contact avec une langue aux inflexions contemporaines, chargée culturellement, et, d'autre part, d'entretenir la motivation de ces mêmes apprenants (Richer, 2011 : 16). Si le recours aux documents authentiques comme supports aux activités de classe est motivant pour les élèves, la création de ces documents authentiques en classe de langue le sera davantage, comme nous le verrons dans ce qui suit.

Le projet de classe et la motivation

À propos de l'enseignement par les genres du discours, qui laisse aujourd'hui peu de place à l'enseignement par les types de textes (narratif, informatif, argumentatif, etc.), Suzanne-G Chartrand (2013 : 2), citant Bernard Schneuwly (2002) dira : *Aussi, la nécessité d'appuyer l'enseignement du français sur l'étude des genres en production comme en réception est-elle un acquis de la didactique du français des vingt dernières années.*

J-P. Bronckart est du même avis. Il souligne également l'importance de l'apprentissage par les genres discursifs :

La prise en compte des genres est capitale pour notre compréhension des processus d'écriture et de lecture. D'abord parce que les exemplaires d'un genre constituent les seules réalités empiriquement attestables de la production langagière : l'homme ne s'exprime qu'en produisant « du texte » relevant d'un genre particulier. Ensuite parce que ces entités empiriques relevant d'un genre constituent les seules véritables unités linguistiques de rang supérieur. (Bronckart, 1994 : 378).

Le projet didactique, tel que nous le concevons, est proche de la notion du genre. « *La pédagogie de projet est une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. (...) Cette pédagogie est également fondée sur la motivation* » (Wikipédia). Il s'agit d'une production écrite ou orale concrète, réalisée en groupe et répondant à un besoin social. Sa réalisation fait appel à un certain nombre de compétences interdisciplinaires. « *Le genre ne peut être actualisé que dans la réalité d'une action effective au cours de laquelle le sujet affronte des conditions singulières et affirme son style individuel, sa manière de mettre en place des profils d'actes* » (Cicurel, 2013 :31). Il est donc loin des écrits produits par les apprenants qui finissent par jaunir dans le tiroir du bureau de l'enseignant, comme il s'éloigne des projets difficiles à réaliser, pour ne pas dire irréalisables, comme organiser un voyage. Pour les élèves, le travail de groupe, en dépit de quelques inconvénients qu'il comporte selon eux, permet l'échange, la complicité, le partage, etc. Il rend la tâche à réaliser plus facile, plus motivante et plus agréable, notamment avec le recours aux technologies de l'information et de la communication. Ils ont également souligné le fait que l'apprentissage dans le cadre du projet permet de mobiliser plusieurs compétences :

- « je trouve que le travail est intéressant et beau. Faire des recherches ! » (L1).
- « Ce travail est utile, il nous a appris à utiliser l'ordinateur » (L31).
- « le travail réalisé permet de mieux enrichir nos informations » (L7).

- « le travail réalisé se distingue par le fait qu'il donne plus d'opportunités aux élèves afin d'être originaux » (L14)
- « le travail réalisé est motivant, surtout que la meilleure vidéo est mise sur Youtube (L4, L8).

Mais le projet en classe de langue ne peut être rentable sans l'intégration des technologies de l'information et de la communication. À ce sujet, Catherine Reverdy dira :

Cet intérêt renouvelé pour la pédagogie par projet s'appuie sur les possibilités qu'elle offre de s'aventurer au-delà des disciplines, et ainsi de mobiliser les compétences transversales des élèves et de recourir aux TIC à plusieurs niveaux (pour faciliter la recherche d'information, la gestion du projet lui-même ou les échanges avec les pairs, voire l'autoévaluation et la co-évaluation (2013 : 1).

D'autre part, Hélène Knoerr (2005) nous présente les résultats d'une recherche menée en 2001 par Hamers *et al* (2001) dont l'objectif est l'évaluation de l'impact des technologies de l'information et de la communication sur des élèves du secondaire. Quatre classes ont été soumises à l'expérimentation :

- *Une classe où on a recours aux TIC et à l'approche par projet ;*
- *Une classe où on a recours aux TIC seulement ;*
- *Une classe où on a recours à l'approche par projet uniquement ;*
- *Une classe où on n'a recours ni aux TIC ni à l'approche par projet.*

Au cours des trois premières années de l'étude, les élèves de la classe 1 ont exprimé des motivations plus élevées et des attitudes plus favorables que ceux des trois autres classes. Ils étaient plus motivés à apprendre l'anglais et le français, plus motivés à utiliser les technologies en général (Knoerr, 2005).

Certains élèves que nous avons interrogés ont également fait allusion à l'apport des technologies de l'information et de la communication dans la réalisation du projet :

- *Je pense que c'est un bon travail. Il y a une différence entre ce travail et les productions réalisées auparavant. Dans ce travail on a plus de choix. On a la possibilité d'utiliser l'internet et l'ordinateur. Du coup c'est un plus (L2).*
- *Ce travail est utile, il nous a appris à utiliser l'ordinateur (L31).*

La motivation est indissociable de la notion du projet didactique. Elle lui est corollaire. Cette motivation réside dans le fait que les apprenants réalisent, de façon autonome, un travail collaboratif dont l'aboutissement est un objet concret, socialement utile. « Parmi les nombreuses méthodes susceptibles d'améliorer la

motivation des élèves, la pédagogie par projet est souvent citée, depuis plusieurs décennies » (Reverdy, 2013 : 1). Tous les élèves participent à la réalisation du projet, même ceux qui, habituellement, ne prennent jamais la parole en classe. Évidemment, cette participation diffère d'un élève à un autre, en fonction des prédispositions et des capacités de chacun. « *Lorsqu'on monte un spectacle, ce n'est pas au bègue qu'on confie le premier rôle, alors même que c'est lui qui en profiterait sans doute le plus* » (Meirieu, cité par J.-P. Robert, 2008 : 53). Comment les TIC contribuent-elles à motiver les apprenants ? Il s'agit de la réalisation d'une vidéo portant sur la biographie d'un chanteur, d'un footballeur, d'un écrivain, etc., en fonction de la motivation des apprenants et de la négociation menée avec eux, laquelle négociation constitue la phase initiale de tout projet de classe.

Les technologies de l'information et de la communication et la motivation

Aujourd'hui, le monde entier a connu un développement remarquable grâce au développement des technologies de l'information et de la communication qui rendent aisées et mieux élaborées les tâches que nous réalisons dans la vie quotidienne, comme elles nous font gagner un temps considérable. Le secteur de l'enseignement, à des degrés divers, a bénéficié des services de ces nouveaux outils de l'appropriation du savoir et de la facilitation du travail scolaire. En effet, des logiciels ont permis d'accéder à l'information et de la partager, de réaliser des travaux de recherche, de concevoir des tâches scolaires. Il ne s'agit ici que d'un des apports multiples de ces technologies. *L'enseignement fondé sur les TIC offre également des outils pour la classe que n'offre pas l'enseignement classique. Il permet également aux étudiants d'utiliser une panoplie de logiciels et de cédéroms dont l'apport est indéniable pour l'apprentissage d'une langue.* (Ammouden, A, 2014 : 207). Un autre avantage réside dans le fait que ces outils ne sont pas étrangers aux apprenants et qu'ils y manifestent un intérêt et un attachement particuliers. Ils ont en également une maîtrise plus ou moins satisfaisante, puisqu'ils les utilisent déjà dans les divers domaines de leur vie quotidienne. Par ailleurs, nous notons l'attachement particulier du public scolaire à ces outils, et cela de façon graduelle. S'ils les utilisent avec un grand plaisir dans diverses activités de la vie quotidienne, ils manifesteront certainement le même plaisir à les intégrer dans les activités de classe. Évidemment, le plaisir rime avec l'efficacité de leur utilisation en classe. Cela est loin d'être ignoré par certains élèves que nous avons enquêtés. Ils se rendent compte, en effet, que ces outils auront un impact positif sur les pratiques de classe et qu'ils révolutionneront les méthodes d'enseignement comme ils ont révolutionné tous les domaines de la vie d'aujourd'hui (L33, L35).

Ainsi, en classe de langue, ces outils renforcent la volonté d'apprendre, comme l'ont démontré plusieurs études. « *Des recherches montrent que l'emploi des TIC peuvent améliorer l'estime de soi et augmenter la motivation des élèves du primaire et du secondaire, mais également des étudiants universitaires* » (Loiselle et Lafortune, 2006 : 73). D'autre part, ils rendent possible l'implication de tous les apprenants. Dans le contexte scandinave, et plus précisément en Norvège, *83 % des professeurs au collège et 80 % des professeurs au lycée estiment que l'usage des TIC fait en sorte que les élèves participent plus (...) en classe de langue* (Senter for IKT i utdanningen - centre des TICE, 2011 : 76, cité par Aukrust & Uvsløkk, 2013 :144). Cette motivation naît aussi du fait que ce type d'apprentissage lui permet de sortir du quotidien de sa vie scolaire (Ammouden. A, 2014 : 206), un cadre souvent ennuyeux et peu encourageant pour l'acquisition du savoir.

Mais le problème qui persiste en Algérie, ainsi que dans les pays plus développés, reste la concrétisation des objectifs didactiques, qui consiste à mettre à la disposition des enseignants et des élèves les moyens (TIC) nécessaires pour le vrai travail en classe. A ce sujet, et en ce qui concerne le contexte norvégien, K. Aukrust et G. Uvsløkk (2013 : 142) affirment ceci : *ce qui fait défaut n'est ni l'accès à des ressources numériques pédagogiques, ni la volonté des professeurs d'utiliser les TIC (...). Il semble donc que les discours officiels, quoique prometteurs, ne soient pas accompagnés d'une volonté politique réelle*. Pour un usage efficient des technologies de l'information et de la communication en classe, les deux auteurs recommandent : *Un encadrement pédagogique et des ressources déjà adaptées aux différents niveaux des élèves peuvent être des facteurs facilitant l'usage des TIC dans les classes de langue* (ibid. : 144). La situation n'est guère différente dans les écoles suédoises. En effet, des études dévoilent que *les résultats sur l'intégration des TIC dans les écoles suédoises ont été décevants car de nombreuses écoles n'avaient pas de stratégies sur la façon de travailler avec l'informatique et que seulement un quart des enseignants utilisaient les TIC dans leur enseignement* (Arnell, 2012). De même, K. Damani et F. Sule (2013 : 129) estiment que les TIC ne sont pas utilisées à bon escient par les enseignants et les apprenants : *Les TIC ne sont pas utilisées dans l'éducation à leur juste mesure pour profiter de son impact positif et donner à tous les élèves les compétences nécessaires*.

Dans les pays en voie de développement, la concrétisation de cet objectif se retrouve toujours repoussée par un nombre d'entraves *comme l'effectif pléthorique des classes, le manque de moyens, mais aussi l'absence d'une formation solide des enseignants* (Mizi, 2018).

Réalisation du projet de classe

L'expérimentation que nous avons réalisée nous a permis d'appuyer nos propos sur l'impact positif de la réalisation des projets de classe sur la motivation des élèves. Elle a été menée auprès d'une cinquantaine d'élèves, inscrits dans deux lycées différents, que nous situons entre les niveaux A2 et B1. Il était question de réaliser un projet de classe portant sur la biographie d'un monument de la chanson kabyle, le chanteur *Djamel Allam*, décédé le 15 septembre 2018 à Paris, à l'âge de 71 ans. En dépit de sa renommée mondiale, il semble qu'il est peu connu des jeunes d'aujourd'hui. C'est son décès, largement médiatisé, qui les a incités à se poser moult questions sur sa vie, son œuvre et son parcours.

Les élèves, répartis en groupes, ont d'abord récolté sur Internet des informations, des extraits de chansons et des images de l'artiste. Avec l'aide de l'enseignante, chaque groupe a procédé au tri de diverses informations recueillies, produit le texte de la biographie et réalisé une vidéo comportant du discours oral et écrit (texte de la biographie), des photos du chanteur et des extraits de ses chansons. Ils ont recouru à un logiciel de traitement vidéo. Selon plusieurs spécialistes des TICE, l'association du texte, du son et de l'image est d'un apport inestimable et indéniable en classe de langue. La meilleure vidéo réalisée est diffusée sur Youtube¹, ce qui a motivé davantage ces apprenants.

Conclusion

Nous avons souligné précédemment que la perspective actionnelle vise à former des acteurs sociaux capables d'interagir avec d'autres dans les diverses situations de la vie quotidienne. C'est pourquoi elle s'appuie sur l'approche par compétences qui met l'apprenant en contact avec des pratiques sociales, avec des situations authentiques de la vie, avec des réalisations complexes et concrètes. Par ailleurs, l'apprentissage par les genres - qui vient supplanter l'apprentissage par les types de textes - sied parfaitement à cette approche par compétences parce que les interactions qu'elle met en œuvre se matérialisent par la production des genres. En effet, «*apprendre à parler, c'est s'approprier des outils pour parler dans des situations langagières diverses, c'est-à-dire s'approprier des genres*» (Dolz, Schneuwly, 2009 : 94). Ces deux notions sont intimement liées à la pédagogie du projet qui a pour principe de placer l'apprenant dans l'action, ce qui donne du sens à son apprentissage. Toutes ces notions, associées aux technologies de l'information et de la communication qui ont bouleversé le monde, ne peuvent que rehausser la motivation de l'apprenant en classe, parce qu'elles donnent du sens à ses apprentissages.

Bibliographie

- Ammouden, A. 2014. *Intégration des TIC et perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Le cas de la licence de français en Algérie*. Thèse de doctorat, soutenue en juin 2014, université de Bejaia.
- Andersen, H. L. 2006. « L'application du Cadre européen commun de référence dans les nouveaux programmes de français au Danemark ». *Revue française de linguistique appliquée*, N° 1, vol. 11, p.45-60. [En ligne]: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-1-page-45.htm> [consulté le 15 octobre 2019].
- Aukrust, K., Uvsløkk, G. 2013. « Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p. 141-150. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Aukrust_Uvsløkk.pdf [consulté le 15 octobre 2019].
- Bronckart, J.-P. 1994. Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective. In : Y. Reuter (dir.) *Les interactions lecture-écriture*.
- Chartrand, S.-G. 2013. Qu'est-ce qu'un genre et pourquoi faire des genres l'axe organisateur du développement des compétences langagières en français ? In : *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*.
- Cicurel, F. 2013. « L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p. 19-33. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf> [consulté le 15 octobre 2019].
- Conseil de l'Europe, 2001. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Damani, K., Sule F. 2013. « Enseigner le français avec les réseaux sociaux ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p. 127-139. [En ligne]: http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Damani_Sule.pdf [consulté le 15 octobre 2019].
- Dolz, J., Schneuwly, B. 2008. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, 4^e édition, Paris : ESF éditeur.
- Knorr, H. 2005. « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne ». Dans Cahiers de l'APLIUT, *La motivation, un moteur dans l'apprentissage des langues*, p. 53-73. [En ligne]: <https://journals.openedition.org/apliut/2889> [consulté le 15 octobre 2019].
- Loiselle, J., Lafortune, L. 2006. *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action*, Québec : PUQ.
- Mizi, K. 2018. « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de fle dans le secondaire algérien ». *Carnet des jeunes chercheurs du Crem*. Eustochia. [En ligne]: <https://ajccrem.hypotheses.org/440> [consulté le 15 octobre 2019].
- Moirand, S. 2003. « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? ». [En ligne] : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01507281/document> [consulté le 15 octobre 2019].
- Richer, J.-J. 2011. « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/apprentissage du F.L.E. ? ». *LINX*, 64-65, *Les genres de discours vus par la grammaire*, p. 14-26.
- Reverdy, C. 2013. Des projets pour mieux apprendre ? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 82. [En ligne]: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01657236/document> [consulté le 15 octobre 2019].
- Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Unesco, 2006. « L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle : Benin - Burkina Fasso - Mali », Bureau Régional de l'UNESCO à Dakar (BREDA).
- Verstraete-Hansen, L. 2013. « Paris ou la francophonie ? L'orientation mondiale » dans les programmes de français au Danemark ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 8, p. 75-87. [En ligne]: https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Verstraete_Hansen.pdf [consulté le 15 octobre 2019].
- Viau, R. 2003. *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université.

Annexe

Questionnaire destiné aux élèves ayant participé à la réalisation du projet de classe

1. Que pensez-vous du travail que vous avez réalisé ? En quoi se distingue-t-il des productions écrites réalisées précédemment ?
2. Avez-vous aimé le travail en dehors de la classe ? Pourquoi ?
3. Quel est l'apport de l'ordinateur et de l'internet dans la réalisation de ce travail ?
4. Quel est l'apport du travail de groupe dans cette production ?
5. Ce travail de groupe présente-t-il des inconvénients ?
6. Qu'est-ce qui vous a plu lors de la réalisation de ce projet ? Qu'est-ce qui vous a motivé (e) ?

Note

1. En ligne : www.youtube.com/watch?v=f3YGbdI5m9s