

Première partie

Organiser la réflexion

Oublier l'ordinateur au profit des services qu'il rend...

Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), et parmi elles, le multimédia, n'en sont encore qu'à leurs balbutiements. De nombreux chercheurs et enseignants ont développé des approches dont le point commun est certainement de s'être heurtées à des difficultés méthodologiques liées tant à l'ergonomie* informatique qu'à la perception par les apprenants* d'un nouveau rapport avec la langue-objet*. Chaque fois, des solutions originales ont dû être trouvées pour répondre aux situations particulières.

La conséquence immédiate de cette situation est l'impossibilité d'ériger en dogme une quelconque démarche. Si la didactique des langues n'a pas encore répondu de manière définitive à la nouveauté introduite par l'informatique multimédia, elle fournit tout au moins à l'enseignant un cadre méthodologique qui garantit, à travers la diversité des applications qui en sont faites, qualité et efficacité.

Plus qu'une description de contenus pédagogiques, l'important consiste à déterminer les questions qui devraient fonder toute démarche d'intégration et d'utilisation du multimédia pour l'apprentissage des langues. Les réponses elles-mêmes appartiennent à chaque enseignant, selon son environnement et son public particuliers.

Pour aller au bout de cette logique, il s'agit de concevoir le multimédia comme un espace de liberté, de création, à la disposition des enseignants de langue. Ceci sous-entend que chacun puisse disposer de matériaux pédagogiques multimédias personnalisés, c'est-à-dire créés ou modifiés spécifiquement par chaque équipe d'enseignants, grâce à des outils de création adaptés. De tels outils existent mais sont longtemps restés destinés à des utilisateurs avertis en matière de programmation informatique : la compétence requise et les temps de développement en excluaient naturellement les enseignants, pourtant principaux destinataires. L'état de l'art, en matière logicielle, est toutefois éphémère, les évolutions dans ce domaine allant bon train. De nouveaux logiciels de création pédagogique (systèmes-auteurs), à l'ergonomie étudiée, commencent à voir le jour. D'autres suivront : leur évolution devrait principalement porter sur les

fonctionnalités* offertes et sur leur ergonomie, de mieux en mieux adaptée au profil des enseignants de langue.

Quelle que soit la forme de ces outils, l'utilisation des logiciels éducatifs (les « didacticiels* ») qui en résulteront devra répondre aux exigences d'une pédagogie spécifique, dont les grandes lignes font l'objet de cette première partie.

I. Apprend-on mieux avec le multimédia ?

- Les nouvelles technologies ne sont-elles qu'un nouveau gadget ?
- Apprend-on mieux les langues avec le multimédia ?
- Quels avantages peuvent en retirer les enseignants ?
- Quels avantages peuvent en retirer les apprenants ?
- Comment imaginer la place de l'ordinateur dans les formations en langue ?
- Quels changements l'ordinateur multimédia va-t-il apporter ?

En fonction de leurs caractéristiques propres, les divers outils technologiques ont tous leur contribution à apporter à l'apprentissage des langues. Deux grands obstacles restent à vaincre, la tentation de croire qu'ils peuvent tout faire (ou son contraire, par réaction), et le coût des plus performants d'entre eux.

*Quand on sait le temps qu'exige la mise au point des tâches d'EAO, on ne peut que souhaiter que la réflexion didactique précède toujours l'application pédagogique et que l'on évitera de retomber dans les erreurs telles que le laboratoire de langue dans les années soixante et le plan informatique pour tous. Ces erreurs ont amené bon nombre de collègues à rejeter les laboratoires, puis, plus tard, l'E.A.O. *, sans toujours percevoir les énormes potentialités de ces outils.*

Brodin et Narcy 1991 : 12]

1. L'efficacité des TIC

Il est toujours très délicat de répondre de manière concise à la question de l'efficacité réelle des TIC dans l'apprentissage des langues. L'apprentissage est un processus si complexe qu'il est difficile de cerner l'impact spécifique de l'une ou l'autre de ses composantes.

Pour tenter d'être objectif, il conviendrait d'analyser parallèlement les progrès de deux groupes témoins d'apprenants, l'un utilisant des techniques dites traditionnelles, l'autre recourant à des matériaux multimédias. Une telle approche scientifique se heurte, dans le cas présent, à des problèmes méthodologiques quasi-insolubles :

[Il est impossible] de comparer les phénomènes d'apprentissage traditionnels avec ceux qui incluent l'utilisation d'un logiciel, car aucun programme ne présente le sujet comme il l'aurait été de façon traditionnelle et son utilisation même ajoute

une dimension supplémentaire à l'apprentissage. Il est également difficile quand on compare deux groupes d'élèves distincts, l'un utilisant le logiciel et l'autre non, de trouver des groupes qui soient identiques, en ne modifiant qu'une seule variable de sorte qu'on puisse attribuer les changements éventuels au logiciel et non à d'autres différences entre les deux groupes. [OCDE 1989 : 100]

L'apport de la technologie multimédia à l'apprentissage des langues doit se concevoir sur un plan plus qualitatif que quantitatif.

Outil individuel par essence, l'ordinateur ne doit pas être jugé de façon globale, pour l'ensemble d'un groupe : c'est sa capacité à induire une nouvelle pédagogie qui fonde son utilisation. Face à l'hétérogénéité des apprenants, les méthodologies les plus récentes ont opposé la notion de « pédagogie différenciée ». C'est précisément sur ce point que l'apport des TIC est le plus visible : individualisation des contenus, des rythmes et des cheminements.

On ne peut concevoir l'efficacité de l'apprentissage assisté par ordinateur comme si cette approche représentait en soi une forme d'enseignement et tous les apprenants nécessitaient cette forme d'enseignement. [Dunkel 1991 : 24]

L'arrivée sur le marché de systèmes-auteurs réellement conçus pour les enseignants plus que pour des informaticiens ouvre la possibilité de concevoir des matériaux multimédias, sans aucune nécessité de maîtriser les arcanes de la programmation informatique. Ces logiciels doivent permettre de répondre aux besoins de chaque apprenant d'une manière encore plus appropriée : un même contenu pédagogique, une même leçon, pourront être rapidement déclinés sous plusieurs formes pour des individus aux stratégies d'apprentissage* et aux styles cognitifs* différents.

Évaluer l'outil multimédia revient donc, en un premier temps, à envisager sa capacité à se situer dans une perspective d'adaptation permanente aux variations du public utilisateur.

Plusieurs études¹ ont tenté d'affiner l'impact des TIC sur l'apprentissage des langues. Il est intéressant de noter un certain nombre de convergences significatives :

- de manière globale, on remarque une corrélation entre l'utilisation de l'outil informatique et l'amélioration des compétences langagières ;
- l'utilisation de l'ordinateur a permis de stimuler, de motiver, et d'activer la pratique de la langue cible* ;
- l'impact de l'outil est le plus sensible avec les apprenants les plus faibles.

Les demandes et les attentes des apprenants varient également de manière significative en fonction de leur niveau en langue : plus l'apprenant est faible, plus il tire profit de didacticiels fortement structurés sur le plan pédagogique (« tutoriels* »). À l'inverse, plus le degré de compétence en langue est élevé, plus l'apprenant réclame une dose de liberté soit au niveau de la structure des didacticiels, soit à celui des activités proposées.

1. Voir en particulier [Kettelman 1995], [Annoot et Bertin 1997] et [Bertin 1998].

2. Avantages pour l'enseignant¹

- L'ordinateur multimédia est un outil de création d'activités.
- Il permet à l'enseignant de se concentrer sur l'aspect créatif de son enseignement.
- Il lui permet (si toutefois le système utilisé prévoit des fonctions de suivi de l'apprenant) de déceler rapidement les faiblesses d'un apprenant et d'y remédier en proposant une progression pédagogique personnalisée.
- Il lui confère un nouveau rôle dans la classe, dans la mesure où l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir².
- Il l'incite à remettre en question sa pédagogie.
- Il demande de sa part un approfondissement de sa réflexion didactique dans sa discipline.
- Il lui permet de se décharger des tâches les plus répétitives habituellement conduites en classe.
- Il favorise une présentation variée et attractive des informations.

3. Avantages pour l'apprenant

- L'ordinateur multimédia est un facteur dynamisant de l'apprentissage (aspect ludique, interactivité*, compétition).
- Il favorise l'individualisation des rythmes et des contenus.
- En accordant un libre accès à la connaissance, il favorise une démarche heuristique*.
- Il renforce la motivation des apprenants.
- Il apporte une aide significative au développement de l'autonomie.
- Il établit de nouveaux types de communication réclamant de l'apprenant une plus grande activité.
- Il est perçu comme un tuteur équitable et patient, au regard neutre, et d'une grande rigueur dans les réponses.
- Il dédramatise la situation d'apprentissage en attribuant un statut différent à l'erreur.
- Il propose à l'apprenant des aides différenciées et lui permet de développer ses propres stratégies d'apprentissage.
- L'ordinateur multimédia est un outil d'aide à la réflexion, grâce à la rapidité de ses réactions qui *supprime toute rupture dans une démarche d'analyse, mieux encore, il est susceptible d'amorcer une dynamique de recherche* [de Margerie et Pelfrêne 1990 : 109].

1. Les lignes qui suivent reprennent la synthèse présentée dans un article antérieur : [Bertin 1996 : 19-20]

2. Cet argument est parfois ressenti comme un désavantage par certains collègues.

4. Craintes et contraintes

Tentons d'être objectifs : le recours à l'outil multimédia ne va pas sans contraintes ni limites.

⇒ Sur le plan matériel, tout d'abord, il convient de s'assurer que les ordinateurs utilisés sont d'une fiabilité suffisante pour limiter le nombre de pannes pouvant survenir en cours de séance. Outre le fait que ces pannes tendent à déstabiliser l'enseignant, elles contrarient les apprenants qui vivent mal l'intrusion de la technique dans le bain linguistique/pédagogique dans lequel ils s'immergent¹.

⇒ L'organisation physique de la salle, son ergonomie, joue également un rôle non négligeable sur la qualité des situations pédagogiques mises en place. L'ouvrage d'Alain Ginet [Ginet et al. 1997] apporte dans ce domaine des conseils précieux.

⇒ Les enseignants ne sont que peu (ou pas) formés au choix des logiciels : critères de qualité, produits finis ou systèmes-auteurs, didacticiels « fermés » (au contenu non modifiable) ou « ouverts » (personnalisables). L'apport des nouveaux outils dépendra pourtant de leurs qualités intrinsèques, d'une part, et de leur facilité d'utilisation d'autre part. Si la diversité des contenus est souhaitable pour répondre à la variété des besoins des apprenants, une trop grande disparité sur le plan de leur ergonomie nuira à leur mise en œuvre. Le recours à de véritables « espaces d'apprentissage² », intégrant des activités variées dans une même enveloppe ergonomique, peut alors s'avérer un apport appréciable. Le présent ouvrage tentera d'apporter quelques lumières sur ce point (Chap. IV, deuxième partie).

⇒ Sur le plan didactique, il convient de ne pas appréhender l'outil multimédia simplement comme une nouvelle forme du manuel scolaire. La spécificité de ce support et, en particulier, sa nature interactive et virtuelle, ainsi que l'individualisation qu'il génère, impliquent que son intégration dans toute formation ait été correctement pensée avant même son introduction effective dans la salle de classe. Cela n'est pas sans conséquences sur le plan de l'équipe pédagogique, de l'organisation du contenu de la formation et sur la relation avec les apprenants.

⇒ On a pu mesurer des différences significatives entre des situations d'apprentissage utilisant le support papier et d'autres ayant recours à l'outil informatique. On sait, par exemple, que ce dernier se prête moins facilement à une lecture efficace que le livre [Rouet 1998]. De telles comparaisons permettent de mieux cerner les fonctions et les complémentarités des différents outils et de fixer un cadre à leur utilisation raisonnée.

1. Il s'agit là d'observations personnelles tirées de situations authentiques avec des étudiants dans un laboratoire informatique peu fiable.

2. Mes recherches personnelles sont fondées sur ce concept d'espace d'apprentissage, qui me semble représenter l'une des solutions les plus adaptées aux problèmes rencontrés par les enseignants de langue.

⇒ Il est important de garder à l'esprit que l'utilisation de l'ordinateur dont nous traiterons ici ne peut se comparer à la fonction bureautique à laquelle il est le plus souvent associé. L'apprentissage des langues ne saurait découler de la seule consultation de matériaux linguistiques auxquels les apprenants se verraient offrir un accès plus ou moins libre. Ce que ce livre veut illustrer est un regard neuf sur un outil dont le principal atout est le haut degré d'interactivité* qu'il permet à l'enseignant d'organiser entre l'apprenant et la langue-objet*. Trop de logiciels étiquetés « éducatifs » se cantonnent à une vision simpliste ou uniquement ludique de l'ordinateur. Or, certaines études ont montré que le seul élément ludique n'apporte pas dans les faits toute la motivation que l'on peut espérer : il dépend étroitement du degré de maîtrise de l'ordinateur par l'apprenant (compétence technique), d'une part, et peut, s'il n'est pas soutenu par une véritable réflexion didactique, devenir distracteur par rapport à l'objectif fondamental de l'apprentissage. De plus, la capacité de l'ordinateur à induire l'équation autonomie/acquisition n'est pas automatique [Guillot 1993].

Quelque soit le but recherché, le recours à l'outil multimédia ne saurait dispenser l'enseignant et l'institution d'une réflexion approfondie sur la nature et la place de l'outil, d'une part, et sur les conditions de son intégration, d'autre part.

5. Place de l'outil multimédia

5.1. Définitions

« Outil » est un nom générique par lequel on désigne la plupart des objets fabriqués qui, aux mains d'une personne exerçant habituellement un métier ou se livrant occasionnellement à une occupation manuelle, servent à agir sur la matière, à exécuter quelque chose, à faire quelque travail. [Dictionnaire le Robert]

Un outil est avant tout un accessoire : il n'est pas l'Homme mais en est pourtant indissociable depuis son apparition sur la terre :

L'Homme n'en demeure pas moins, à partir d'un certain stade, le seul Primate que caractérise son association avec un outillage permanent et abondant qu'il a délibérément aménagé pour son propre usage. Cet équipement artificiel, dès lors, ne cessera plus de croître. [Coppens 1983 : 126]

Sa fonction est purement instrumentale : l'outil n'est pas l'ACTION ; il la facilite, il la rend possible en démultipliant les moyens dont dispose l'Homme pour agir sur son environnement et sa propre personne. Il fait, en ce sens, partie intégrante de son évolution : il convient donc de ne pas s'inquiéter de sa présence, mais d'apprendre à le domestiquer.

Dans le domaine qui nous concerne plus particulièrement, l'outil est un élément non-humain introduit dans la relation pédagogique qui unit enseignant, apprenant et langue objet. Il retient l'attention par la possibilité supplémentaire qu'il offre à l'apprenant ou l'enseignant d'appréhender cette langue-objet. Le degré d'aide qu'on en attend peut donc varier dans de très fortes proportions

jusqu'à s'assimiler à la quête d'un idéal où l'outil serait paré de toutes les vertus :

Le Rêve de l'enseignant : les enseignants rêvent de trouver les matériaux idéaux ; des matériaux qui soient à la fois précis et imaginatifs, qui offrent à la fois séquence et souplesse et qui restent variés tout en répondant à des objectifs pédagogiques bien définis.
[Savignon 1983 : 137]

Si la plupart des enseignants ont maintenant réalisé la vanité d'un tel rêve, leur découverte et leur appréciation des matériaux multimédias semblent souvent teintées de ce fantasme : l'espoir de trouver LE didacticiel approprié limite souvent les horizons d'une imagination créative qui pourrait trouver, sous des formes variées et inattendues, des solutions aux questions posées. Ainsi, bien des logiciels seront rejetés simplement du fait d'une approche différente des habitudes pédagogiques de l'enseignant, qui voit en eux des objets aussi figés qu'un manuel ou une cassette vidéo, en oubliant qu'il est parfois possible d'en remanier les contenus ou d'en imaginer une utilisation originale.

Notons ici la différence entre « support pédagogique » (manuel, projecteur, magnétophone, ordinateur...) et « matériau pédagogique » (documents de travail, exercices et activités didactiques). La notion « d'outil pédagogique », liée à l'originalité de l'informatique multimédia, naît de la combinaison de ces deux éléments en un tout cohérent. Si le matériau prime sur le support, la nature du premier doit toutefois être repensée en fonction de la spécificité du second. En ce sens, son choix ou son élaboration implique une réflexion didactique en préalable à toute référence technologique.

5.2. Le multimédia : outil idéal ?

La quête des matériaux conduit finalement à réaliser que le manuel idéal n'existe pas. Les matériaux ne sont que le point de départ. Ce sont les enseignants qui adaptent les matériaux à leurs apprenants et à leur propre démarche, dans le contexte dans lequel ils enseignent.
[Savignon 1983 : 138]

Tout en se référant explicitement au manuel scolaire, S. Savignon avance ici une vérité plus générale : l'outil idéal et universel n'existe probablement pas. Sans rejeter le support papier, ce livre défend l'idée que l'informatique nous permet désormais de concevoir des outils plus complets, parce que plus souples et plus adaptables.

Manuel et ordinateur ne sont d'ailleurs pas en réelle concurrence, chacun occupant une fonction particulière : le développement d'outils multimédias, qui occupent une niche écologique spécifique au sein du monde de l'apprentissage des langues, renouvelle peut-être même l'utilité du manuel, en lui réservant sa propre niche écologique, plus spécialisée que celle à laquelle on avait sans doute coutume de l'associer.

Darwinisme didactique ? Peut-être... Par sa nature concrète, le support papier évoluerait ainsi d'un outil global de formation vers une fonction plus référentielle : sa permanence en ferait la trace que l'apprenant peut conserver à

l'issue d'un apprentissage fondé sur un support plus dynamique, virtuel, mais par nature aussi, plus fugitif. Les deux supports privilégiés ne sont donc, en aucune façon, mutuellement exclusifs, mais leur rôle, en s'affirmant, devient complémentaire. L'imprimante concrétise désormais le lien qui les unit. Préserver la sphère d'utilisation de chacun des supports nous évitera de devoir un jour déplorer que « le multimédia s'envole ; les écrits restent » !

Cet évolutionnisme, qui se refuse à croire à une révolution fondamentale et définitive, signifie bien que le multimédia ne s'impose pas comme une panacée, mais comme une évolution positive. Il faut le situer dans un environnement en constante mutation, et toute tentative d'appropriation d'un nouvel outil par la didactique doit se teinter de modestie ; l'enthousiasme doit rester pondéré et mesuré à l'aune des résultats observés après une succession d'expériences ponctuelles et leur comparaison avec celles menées par d'autres praticiens. Seule l'accumulation de ces résultats pourra lui apporter un fondement acceptable.

5.3. Formation et auto-formation

Traditionnellement, « formation » et « auto-formation » évoquent respectivement la notion du travail commun à l'ensemble du groupe et celle de travail individuel. Il ne s'agit pourtant pas ici de séparer deux objectifs qui devraient être perçus, non comme des entités totalement étrangères, mais comme deux facettes d'un même problème. Qu'entendre donc par chacune ?

Formation

- *Éducation intellectuelle et morale d'un être humain ; moyens par lesquels on la dirige, on l'acquiert.*
- *Ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier, leur acquisition.* [Dictionnaire Le Robert]

Cette définition fait ressortir l'ambivalence de la notion de formation, qui recouvre à la fois un contenu (ensemble de connaissances) et une activité (leur acquisition). Nous nous intéresserons ici à l'activité et à ce en quoi elle consiste.

Selon les rôles que l'on attribuera aux différents partenaires de la relation pédagogique, on parlera tantôt d'enseignement ou d'apprentissage. Dans un cas, le degré de contrôle accordé à l'enseignant sera prépondérant ; dans l'autre, le rôle de l'apprenant sera mis en valeur. Il conviendra pour l'enseignant de toujours préciser sa position sur cet axe avant de choisir le type de matériau multimédia qu'il compte utiliser ou développer. Nous y reviendrons sous peu.

Un point essentiel est la nécessité de ne pas restreindre la réflexion au seul plan de la hiérarchie théorique instaurée au sein de la relation pédagogique. Il convient de ne pas passer sous silence la première acception du terme « formation » et d'en retenir la notion d'éducation.

Il ne s'agit plus seulement de transmettre ou d'acquérir des savoirs et des savoir-faire, mais également de former des individus pour réfléchir et agir :

[...] La formation est un état provisoire dont l'objet est de rendre l'apprenant autonome... Sinon, le résultat de la formation est une forme de maîtrise qui reste toujours dépendante de la présence d'un enseignant. [Wenden et Rubin 1987 : 159]

Dans le cas des formations en langue, la dimension humaine ne doit pas être réduite au profit d'un aspect purement technique ou pédagogique. En se référant explicitement au terme de « formation », la didactique se teinte d'humanisme. Dans une société où la technologie tend souvent à reléguer l'humain au second plan, il est essentiel de préciser clairement le terrain philosophique sur lequel nous situer. Ceci est d'autant plus vrai que notre domaine est marqué par une technologie particulièrement séduisante revêtant aisément, aux yeux du novice, un aspect quasi magique qui renforce naturellement cette tendance à oublier l'humain. La démarche d'intégration des TIC au sein des formations en langue devient assimilable à une démarche initiatique :

- ▶ par ses aspects technologiques : il est utile d'assimiler un minimum de compétence technique pour maîtriser la situation en cas de panne face à un groupe d'apprenants, d'une part (comment réagir vite pour pallier la difficulté ?), pour créer ses propres matériaux, d'autre part (quelles compétences informatiques pour quel système-auteur* ?) ;
- ▶ par la nécessité d'une réflexion théorique sur la place de l'humain dans la pédagogie multimédia ainsi que dans la langue (compréhension des composantes de la communication). La définition de cette place de l'humain passe par un approfondissement des fondements scientifiques de l'apprentissage (neurosciences,...) et des relations entre l'Homme et la machine (ergonomie et psychocognition*).

Utiliser, et encore plus, créer des matériaux pédagogiques multimédias impliquent de questionner, de réfléchir au-delà des apparences et de la seule pratique, car il ne s'agit plus de **réagir** à des situations concrètes, dans la salle de cours, mais d'**anticiper** et de **prévoir** des situations potentielles.

« **Auto-formation** », ne figure habituellement pas en tant que tel dans le dictionnaire, seul le préfixe « auto » y apparaît :

Préfixe qui entre dans la formation d'un grand nombre de termes et qui signifie « de soi-même, par soi-même » [Dictionnaire Le Robert].

Associée à la formation, telle que nous venons de la définir, cette expression se prête à deux interprétations, l'une se référant au but de la formation (*pour soi-même*), l'autre à son moyen (*par soi-même*).

Pour tenter d'y voir un peu plus clair dans la jungle des expressions se référant explicitement à la place de l'apprenant au sein de l'acte pédagogique, considérons la terminologie anglo-saxonne qui semble souvent, en l'occurrence, mieux fixée que la nôtre. L'ouvrage de Leslie Dickinson, *Self-Instruction in Language Learning*, propose une sorte de glossaire des principaux termes dont l'acception est en rapport direct avec la notion d'auto-formation.

– ‘Self-direction’ (auto-pilotage¹) : décrit une attitude particulière envers la tâche d’apprentissage, où l’apprenant accepte la responsabilité pour toutes les décisions concernant son apprentissage mais ne met pas nécessairement lui-même en œuvre ces décisions.

– ‘Autonomy’ (autonomie) : situation dans laquelle l’apprenant est entièrement responsable de toutes les décisions concernant son apprentissage et de la mise en œuvre de ces décisions. Dans le cas d’autonomie totale, aucun enseignant ou institution n’est impliqué. Et l’apprenant est également indépendant de tout matériel préparé spécifiquement.

– ‘Self-access learning’ (apprentissage en libre accès) : auto-pilotage recourant à des [matériaux appropriés et disponibles]. Ce terme reste neutre par rapport au degré de pilotage de l’apprenant.

– ‘Individualised instruction’ (individualisation) : terme neutre par rapport à la personne responsable de l’apprentissage. Chaix and O’Neil² le définissent ainsi : ‘un processus d’apprentissage adapté (en matière d’objectifs, de contenus, de méthodologie* et de rythme) à un individu spécifique et prenant en considération les caractéristiques de cet individu particulier’.

[Dickinson 1987 : 11]

Chacun de ces termes peut bien sûr se conjuguer avec d’autres. Tous ont quelque chose à nous dire en matière d’auto-formation, ce que corroborent les variations de sens rencontrées d’un auteur à l’autre. Leur intérêt est de pointer, chacun à sa manière, dans une même direction. Écoutons à nouveau L. Dickinson :

L’essentiel est la distinction entre une attitude envers le processus d’apprentissage qui reconnaît la responsabilité de l’apprenant dans son apprentissage et un mode d’apprentissage — appelé communément individualisation — dans lequel l’apprenant prend en charge tout ou partie du processus éducatif sans intervention de l’enseignant.

[Dickinson 1987 : 15]

Dans un tel contexte, le rôle de tout outil (multimédia ou autre) ne peut effectivement être considéré que comme auxiliaire de l’apprentissage, comme moyen d’action offert à l’apprenant. En assumant certaines fonctions de l’enseignant, l’outil crée artificiellement une distance qui incite l’apprenant à compter davantage sur ses propres ressources et lui procure des occasions explicites de prendre en charge une partie des responsabilités de son apprentissage.

L’auto-formation englobe donc à la fois les **moyens** auxquels on aura recours et les **objectifs**.

Formation et auto-formation ne sont donc pas contradictoires mais correspondent plutôt à deux visions complémentaires d’une même réalité : l’une insistera peut-être plus sur la notion de groupe, l’autre sur l’individu. Dans les deux cas, pourtant, le processus de formation se réfère tout autant à des besoins langagiers qu’au développement des capacités de réflexion de l’apprenant.

1. Ce terme et les suivants : traductions de l’auteur.

2. [Chaix and O’Neil 1978].

L'utilisation de l'outil multimédia variera en fonction de la perception de son rapport avec l'ensemble de la formation : est-il destiné à remplacer ou à compléter le cours traditionnel ? S'agit-il d'un outil parmi d'autres ou constitue-t-il l'unique support de la formation ?

La réponse à ces questions aura, à son tour, des implications sur le contenu pédagogique des matériaux multimédias (sélectionnés ou créés par l'enseignant) :

- Le didacticiel sera-t-il censé approfondir un aspect ponctuel du programme ? C'est le cas, par exemple, d'une large part des logiciels éducatifs sur le marché.
- l'outil multimédia sera-t-il, au contraire, « à large spectre », à visée plus globale ?

Si l'on admet que l'outil, en tant qu'auxiliaire, n'est pas le cours à lui seul, il doit toutefois former un TOUT, répondre à une logique interne, posséder sa propre cohérence en termes didactiques, linguistiques et technologiques, d'où l'insistance de cet ouvrage sur la nécessité de repérer des zones de coïncidence entre méthodologie* didactique, besoins langagiers des apprenants et points forts de l'informatique.

Associer formation et auto-formation participe de cette volonté d'assurer un soutien effectif à la fois au groupe et à l'individu : c'est au cours de séances en salle complète que les apprenants prennent fréquemment conscience de leurs besoins particuliers.

Par ailleurs, l'outil d'auto-formation peut renforcer le potentiel du cours *quand les enseignants proposent aux apprenants des outils d'apprentissage qu'ils peuvent utiliser en dehors du cours, ils peuvent utiliser plus efficacement les situations d'apprentissage qu'ils rencontrent* [Chamot 1987 : 82].

La méthodologie d'intégration des TIC présentée dans ce livre (2^e partie, chap. II,) suit tout naturellement cette logique.

5.4. Qu'est-ce qui va changer ?

Avant même son introduction dans la salle de classe, le multimédia sous-entend un double champ de réflexion, que la structure même de cet ouvrage veut refléter :

- réflexion sur les conditions de l'intégration de l'outil au sein des formations ;
- réflexion sur les critères de qualité qui permettront à l'enseignant de langue d'effectuer les bons choix logiciels, puis, en un deuxième temps, de développer ses propres matériaux pédagogiques.

Chacune de ces deux activités repose, en fait, sur une démarche commune : évaluer ou concevoir de nouveaux matériaux relève à la fois de la pédagogie (une pratique) et de la didactique (une science). Expérience et théorie se complètent naturellement pour tenter de saisir, au moins dans leurs grandes lignes, les processus mentaux à l'œuvre dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Cette obligation pour les équipes pédagogiques d'approfondir de manière systématique l'expérience acquise par une référence aux théories constitue certainement un facteur innovant : les conséquences les plus évidentes sont une remise en question des pratiques pédagogiques traditionnelles, une nouvelle organisation des cours, une redéfinition du rôle du professeur. Autant de sujets sur lesquels nous devons revenir. De nombreux chercheurs travaillent à l'élaboration de nouveaux modèles pédagogiques tirant parti des TIC. Tous fonctionnent selon l'approche ternaire propre à toute théorisation :

Proposition-Test-Analyse

Ce livre ne prétend pas apporter de réponse définitive à toutes les situations rencontrées par les enseignants dans leurs contextes éducatifs respectifs ; il espère fournir au praticien des points de repère face au changement, en délimitant (sans le circonscrire totalement, car l'innovation suppose que l'on garde toujours des portes ouvertes) le cadre de la réflexion suscitée par les nouveaux outils. Les éléments de réponses suggérés au cours de ces pages devront toujours être confrontés à l'expérience de chacun.

Utilisé dans toute sa richesse, l'outil multimédia brise la logique de l'institution scolaire à laquelle nous avons tous été formés, dans la mesure où il implique :

- des contenus différents : la page inerte cède la place à l'écran interactif ;
- des modes d'utilisation différents : il justifie un recours plus étendu à l'auto-formation guidée ;
- individualisation : la possibilité de construire un curriculum avec et pour les apprenants (certains environnements d'apprentissage offrent même la possibilité de suivre à la trace le parcours de chaque apprenant et de repérer rapidement faiblesses et points forts) ;
- de nouvelles activités inédites ou une nouvelle manière d'aborder des activités traditionnelles : la prise en compte de l'originalité de l'ordinateur renouvelle et enrichit la palette des activités susceptibles de favoriser l'acquisition d'une langue étrangère.

Face à une technologie qu'il découvre, le plus souvent, l'enseignant de langue doit découvrir une approche différente de la notion de qualité : s'il reste maître de ses choix en matière de matériaux pédagogiques, les critères sur lesquels fonder ces choix évoluent du fait même de la nouveauté du support. Grilles de références et éléments d'appréciation restent encore à construire, tâche à laquelle nous tenterons ici d'apporter une pierre.

Enfin, et peut-être surtout, l'outil multimédia, assorti de systèmes-auteurs donnant à l'enseignant l'opportunité de devenir créateur, place celui-ci devant une responsabilité nouvelle. Le principe d'une pédagogie différenciée peut désormais déboucher sur une réelle individualisation des tâches et des matériaux. La conception de ces derniers n'est plus de la seule responsabilité des éditeurs, dont les enseignants vont pouvoir partager les prérogatives pour tout ou partie des programmes de formation, pour tout ou partie de leurs apprenants.

Par sa modularité et une plus grande flexibilité que les supports traditionnels, l'outil multimédia permet de présenter un même contenu à des apprenants ou des groupes spécifiques (niveau, motivation,...) selon des structures pédagogiques appropriées [Bertin 1998].

Changement ne signifie cependant pas, répétons-le, révolution : si le support et la richesse des matériaux pédagogiques évoluent de manière significative, l'inquiétude ne doit pas être de mise, car la « machine à apprendre » ne déposèdera en aucun cas l'homme de ses prérogatives. Pour être crédible, quelle que soit sa forme, elle doit répondre à des charges précises que l'on peut accepter comme autant de critères de qualité.