

## MULTIMÉDIA ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

*François Mangenot*

L'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) constitue à bien des égards un domaine original, notamment si on le compare à des domaines voisins comme celui des applications de l'ordinateur aux apprentissages en langue maternelle. Dans aucune autre matière d'enseignement, le développement et la commercialisation de didacticiels, de systèmes-auteurs<sup>1</sup> ou de cours élaborés à l'aide de ces systèmes-auteurs ne connaît un tel foisonnement. Et si l'on en croit la jaquette de certains produits, il serait possible d'apprendre ou de pratiquer les langues à l'aide de cédéroms plus attractifs et plus interactifs les uns que les autres. Les enseignants de langue du secondaire, cependant, utilisent peu le multimédia, pour toute une série de raisons qui seront abordées plus loin ; ceux du supérieur ou de la formation aux adultes envoient parfois les apprenants pratiquer des activités sur des ordinateurs, mais ce travail est souvent coupé de ce qui se fait en cours. On a donc l'impression d'une dichotomie entre les usages autonomes à domicile ou dans certains centres d'auto-apprentissage et ceux des classes de langue présentiellelles faisant peu appel aux nouvelles ressources. Cette dichotomie est due à la fois à l'esprit dans lequel la plu-

1. On trouvera plus loin la définition de ce terme. Un numéro spécial des *Dossiers de l'ingénierie éducative* (CNDP, n° 27, septembre 1998, disponible sur le site du CNDP) est consacré aux « Laboratoires multimédias » ; il ne recense pas moins de quatre systèmes-auteurs français dédiés aux langues : *Ematech*, *Lavac*, *Hyperlab* et *Speaker*.

part des cours de langues multimédias sont réalisés, à la difficulté d'exploiter d'autres produits non conçus pour l'apprentissage des langues (cédéroms grand public, Internet) et à des contraintes spatio-temporelles ne favorisant pas l'intégration du multimédia à ce qui se fait en présentiel. La suite de ce chapitre abordera successivement ces trois dimensions.

## LES COURS DE LANGUES MULTIMÉDIAS

Les cours de langue sur cédérom, de même que certains sites Internet, proposent des activités linguistiques. Le problème est essentiellement celui de l'analyse de réponse : pour pallier l'incapacité des ordinateurs à analyser une production – orale ou écrite – dans laquelle on laisse un tant soit peu de liberté à l'apprenant, on a tendance soit à ne faire travailler que la compréhension, soit à proposer des activités de production assez fermées ; dans ce dernier cas, on retombe souvent dans l'exercice traditionnel. Une troisième option, peut-être la plus intéressante mais de loin la plus rare, consiste à accepter dès le départ l'idée que les productions soient évaluées par un enseignant (ou un moniteur de langue), selon un dispositif de semi-autonomie (ou autonomie guidée) : il est alors possible de proposer des activités plus riches, voire parfois de véritables tâches relevant de la simulation.

### Le travail de la compréhension

On peut relever deux apports du multimédia concernant l'entraînement à la compréhension : la souplesse d'utilisation des données sonores, textuelles et vidéo, et la possibilité de représenter le signifié par de l'image.

Le logiciel *LTV* (Jériko), fruit d'une collaboration européenne et décliné en plusieurs langues, propose un ensemble de brefs documents vidéo pseudo-authentiques de deux à quatre minutes. Le thème général est le voyage d'affaires, décliné en deux sous-thèmes, le voyage et la négociation. On observe, dans l'ensemble de ces vidéogrammes, une unité de personnages, de temps et d'action : on a ainsi l'impression de suivre un petit feuilleton très réaliste. L'unique objectif annoncé est

une aide et un entraînement à la compréhension orale, mais les vidéos peuvent bien sûr être exploitées en classe, après les séances sur les ordinateurs. Le système d'aide à la compréhension joue à la fois sur le découpage en brèves unités et sur la présence d'un certain nombre d'aides : accès à un dictionnaire contextuel (la traduction correspondant au sens du mot dans le vidéogramme), présence optionnelle sur l'écran de mots-clés ou sous-titres en langue-cible, possibilités de faire reformuler oralement les énoncés. Un ensemble de questions à choix multiple a un statut plus ambigu : s'agit-il d'aider à l'élaboration d'une compréhension globale du document en constituant « une grille d'écoute » et en créant un « horizon d'attente », ou bien plus simplement d'évaluer la compréhension, après que l'on se sera servi des autres ressources pour comprendre le vidéogramme ? On notera que dans la version FLE (Français langue étrangère) les questionnaires alternent des questions de compréhension globale avec des questions de détail, alors que dans la version allemande ne sont posées que des questions globales, ce qui semble plus dans la logique du produit. En tout cas, *LTV* illustre bien l'idée selon laquelle le multimédia rend plus floue la classique distinction entre acquisition et apprentissage : des données relativement complexes, proches de l'authenticité (y compris dans les dimensions mimiques, gestuelles et proxémiques) peuvent être fragmentées, disséquées, analysées, sans que l'ensemble perde sa cohérence ou sa signification.

Une autre particularité du multimédia est de faciliter le « transfert d'information »<sup>2</sup>, c'est-à-dire le passage aisé d'un signifié, représenté par l'image (fixe ou animée), à un signifiant linguistique ou vice versa : cela permet notamment des activités de réception, comme la vérification de la compréhension ou l'acquisition de lexique et de structures brèves. Un exemple concret (relevé dans plusieurs produits différents) fera mieux comprendre de quoi il s'agit. Un plan simplifié de ville apparaît à l'écran, suivi d'une suite d'indications orales (« passez devant la mairie », « prenez la première rue à gauche », etc.) ; si l'apprenant suit bien les explications, il sera capable de « cliquer », à la fin du

2. Voir H. G. Widdowson, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier-Credif, 1981.

parcours, sur le bâtiment devant lequel il est censé se trouver et le système validera sa réponse ; dans le cas contraire, il pourra naturellement recommencer autant de fois qu'il le souhaite. *La méthode de langues multimédia* (réalisée par l'université de Syracuse, aux États-Unis, et distribuée par Jériko), destinée à un public jeune et disponible pour plusieurs langues, est un bon exemple de produit ludique faisant massivement appel à des messages oraux devant être associés à des dessins. L'utilisateur, avec ce cédérom, est sans cesse en train de poursuivre l'objectif non linguistique de réussir les jeux, en procédant par essais-erreurs, tout en étant obligé, pour cela, de comprendre un grand nombre d'énoncés oraux. Les cédéroms ludiques d'initiation aux langues étrangères visant le public enfantin (*Hello Kids*, publié par Didier et décliné en anglais, allemand et FLE, *My teacher is a dragon*, Nathan) associent ainsi souvent l'action (avec la souris) à l'écoute.

### Les exercices plus ou moins fermés

Un type d'exercice très courant dans les cédéroms de langues est la transformation d'énoncé : l'apprenant a, dans le meilleur des cas, affaire à un acte de parole qui a été contextualisé auparavant lors d'une séquence vidéo ou d'un dialogue avec image fixe, et il doit transformer cet acte en fonction de paramètres qui lui sont indiqués par l'image. Par exemple, à la suite d'un dialogue dans lequel une jeune femme réclamait sa place dans un train en montrant sa réservation, un exercice présente sur l'écran un billet authentique, l'apprenant étant invité à simuler la réclamation en reprenant les numéros de voiture et de place indiqués sur ce billet. À première vue, cela peut faire penser aux traditionnels exercices structuraux, mais deux différences sont tout de même à relever : d'une part, le contexte de la situation de communication a été bien caractérisé, d'autre part l'image présente un document authentique qui contribue à donner à l'activité un petit aspect de simulation.

Des exercices plus traditionnels, comme la traduction de « mettre » en allemand, gagnent également à être présentés de manière plus dynamique que dans un manuel, grâce au son et à l'image : ainsi, dans *Deutsch ganz klar* (Neuroconcept), à la suite d'une question à choix

multiple (« Was macht Andreas mit den Brötchen? »), le résultat du choix effectué apparaît à l'écran; si on a répondu « Er hängt sie an das Fenster », on voit deux petits pains se balançant au bout d'une ficelle rouge dans l'encadrement d'une fenêtre. Encore faudrait-il réfléchir à la fois aux notions qui gagnent à être ainsi visualisées et à la manière de le réaliser, afin de faire plus fréquemment appel à ce type de présentation.

Il faut enfin signaler que de nombreux exercices plus ou moins traditionnels, n'intégrant souvent ni le son ni l'image, sont proposés sur Internet par des institutions nord-américaines. Et affirmer en conclusion que ce n'est pas en réalisant des exercices, aussi bien faits soient-ils, que l'on apprend à communiquer dans une langue étrangère...

## Les simulations de conversation

Les cédéroms de langues proposent très souvent des simulations de conversation : un personnage est visible sur l'écran tandis que l'utilisateur endosse un autre rôle et doit simuler une interaction avec ce premier personnage. Ce type d'activité est probablement celui qui exploite le mieux la spécificité du multimédia. On peut distinguer les *simulations pragmatiques* et les *simulations ouvertes*.

La *simulation pragmatique* consiste, lors d'un dialogue entre l'utilisateur et un personnage présent à l'écran (en image fixe ou en vidéo), à laisser le choix entre plusieurs répliques (affichées sur l'écran) et à faire dépendre de ce choix la réaction du personnage; on notera simplement que l'on n'a pas affaire à une véritable production orale, puisque l'apprenant se contente de prononcer dans le micro le texte de la réplique qu'il a choisie. Un exemple : dans le cédérom de FLE *À la recherche d'un emploi* (Clé International), lors de la simulation d'un entretien d'embauche, le recruteur réagit différemment en fonction des choix que fait l'apprenant (d'où la dénomination de « simulation pragmatique »). De telles simulations ne sont pas sans intérêt, à condition que les alternatives présentées soient toutes plausibles, ce qui n'est pas toujours le cas. Une évaluation par le logiciel est possible, puisque tous les choix sont prévus d'avance. Cette évaluation comprend même, dans certains produits (série *Talk to me* et *Tell me*

more, par exemple), une dimension de reconnaissance vocale : le système cherche à « reconnaître » un des énoncés proposés, en se fondant sur une comparaison statistique entre les énoncés prononcés par un locuteur natif et l'énoncé de l'apprenant ; celui-ci peut « régler » le degré de tolérance du système. Le système de reconnaissance est évidemment incapable de juger si la prononciation de l'apprenant aurait été comprise par un locuteur natif, mais le fait qu'un enregistrement soit attendu oblige au moins l'utilisateur à prononcer des phrases dans la langue étrangère.

L'autre type de simulation, plus ouvert, est le seul qui amène l'apprenant à une véritable production ; il est beaucoup plus rare de le rencontrer dans les produits. On demande à l'utilisateur d'enregistrer successivement plusieurs répliques en réaction aux énoncés d'un personnage sur l'écran, puis de réécouter ensuite l'ensemble du dialogue ; on peut reprendre cette interaction autant de fois que l'on veut, jusqu'à ce que l'on ait l'impression d'être parvenu à un échange réussi. En dehors de cette impression globale, fondée sur le sens de la langue, l'évaluation se limite à comparer les énoncés enregistrés aux répliques proposées par le système. Le système-auteur *Speaker* (Neuroconcept) propose ce type de simulation : la méthode de FLE *Je vous ai compris*, élaborée avec ce système, fait largement appel à cette possibilité. Un exemple tiré d'une leçon de niveau « faux débutant » : l'apprenant est invité à lire la fiche d'un personnage qu'il va incarner, puis il doit répondre aux questions d'un journaliste. Dans une seconde interview, il est interrogé sur lui-même (enfants, travail, problèmes), mais le logiciel ne propose bien sûr pas de corrigé. Le problème de ce type de simulation est que les répliques du personnage virtuel sont forcément déjà fixées à l'avance, et qu'en cas de divergence des énoncés de l'apprenant par rapport à ce qui était prévu, ces répliques peuvent ne plus correspondre à une réaction pertinente : il arrive par exemple que soit posée une question à laquelle l'apprenant a déjà répondu. Mais l'avantage est bien sûr que l'apprenant dispose d'une totale liberté pour réaliser les actes de parole que l'on attend de lui : cette liberté suppose bien sûr qu'à un moment ou à un autre l'enseignant soit présent pour l'évaluation. On peut qualifier ce type d'activité de « semi-tutorielle », le logiciel guidant la production mais ne l'évaluant pas, un

peu comme dans le logiciel de production écrite *Gammes d'écriture* (CNDP), présenté par J. Crinon dans le chapitre 6 de cet ouvrage et également utilisable en FLE.

### La création de cours avec les systèmes-auteurs

Un système-auteur est un logiciel qui permet à un non-informaticien d'élaborer des cours comme ceux qui ont été décrits précédemment. Si l'appropriation technique de tels logiciels est relativement rapide, la conception de cours efficaces et motivants est loin d'être aussi évidente. Une réflexion sur les rôles respectifs de l'image, du texte et du canal sonore et sur les rapports qu'ils vont entretenir est nécessaire; il faut prévoir l'interaction entre les utilisateurs et les activités proposées, il convient de concevoir un système d'aides « à dimension variable » pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants. Si l'on veut que les enseignants créent des cours pour leurs propres étudiants, il faut dégager des heures et encourager le travail en équipe : J. Rézeau, dans un travail de recherche décrivant la conception de matériel multimédia pour l'anglais<sup>3</sup>, estime que l'élaboration d'une heure d'interactivité demande en moyenne trente heures de préparation...

### Conclusion sur les activités linguistiques

Si le multimédia permet un travail autonome en ce qui concerne les activités de compréhension, on a vu qu'il était complètement illusoire de prétendre qu'il permet un authentique entraînement à la communication en langue étrangère, sauf à prévoir des dispositifs relativement complexes, où les apprenants travaillent à deux devant l'ordinateur et interagissent entre eux et où l'enseignant est présent ou bien a la possibilité de venir écouter ou lire les productions des apprenants. Comme le montre M. Levy<sup>4</sup>, il convient de bien « conceptualiser » l'ALAO afin de décider non seulement quel type de didacticiel

3. J. Rézeau, *Un enseignement multimédia de l'anglais pour des étudiants en histoire de l'art*, DEA soutenu à Rennes-2, 1996. Consulté sur Internet à l'adresse : <http://www.uhb.fr/campus/joseph.rezeau/articles/dea/nota.htm>

4. M. Levy, *Computer Assisted Language Learning, Context and Conceptualization*, Oxford University Press, 1997.

sera utilisé, mais encore selon quel contexte : professeur présent avec ses étudiants, travail donné par le professeur, réalisé en autonomie puis évalué collectivement, entraînement autonome à la compréhension précédant une exploitation en groupe classe, etc.

Mais un défaut des produits pédagogiques (cédéroms ou sites Internet) demeurera toujours : étant le plus souvent réalisés avec des budgets insuffisants, ils présentent rarement à la fois des supports riches et des activités ouvertes. Si l'on ne vise pas l'auto-apprentissage, pourquoi alors ne pas se servir des produits « grand public », aux données beaucoup plus riches (les budgets de réalisation de tels cédéroms ou sites Internet sont sans commune mesure avec ceux des cours de langue), en envisageant soit un usage instrumental de la langue, soit la conception d'activités par l'enseignant ?

## L'EXPLOITATION DE RESSOURCES ~~NON DIDACTIQUES~~

Deux approches peuvent être envisagées pour l'exploitation de ressources grand public : soit celles-ci contiennent des activités, le rôle de l'enseignant consistant alors essentiellement à aider les apprenants au niveau de la compréhension linguistique, soit il s'agit de supports à explorer, comme les présentations de musées ou d'artistes, sur cédérom ou sur Internet, et il s'agira alors de concevoir des exploitations pédagogiques de ces produits.

### **Les produits permettant une ~~approche transdisciplinaire~~**

Rappelons que l'approche transdisciplinaire, proposée il y a plus de vingt ans par Widdowson<sup>5</sup>, consiste, au lieu d'apprendre la langue comme une fin en soi, à réaliser des activités à l'aide de cette langue : c'est par exemple le principe des classes bilingues où l'on étudie différentes matières dans la langue étrangère. L'intérêt d'un tel travail à partir du multimédia est que l'on a accès à des données à la fois riches, authentiques et multimodales (son, image, en plus du texte), et que l'interactivité des produits peut impliquer un traitement complexe de ces données. De nombreux produits multimédias amènent ainsi à

5. *Op. cit.*, voir note 2.

« agir », ne serait-ce que virtuellement, dans la langue étrangère. On prendra ici l'exemple des enquêtes policières.

De nombreux cédéroms permettent, de manière plus ou moins complexe sur le plan linguistique, de mener des enquêtes virtuelles. La série américaine de cédéroms grand public *Virtual Murder*, par exemple, permet une immersion dans la langue cible. L'utilisateur joue le rôle d'un enquêteur devant trouver le coupable d'un meurtre. Il dispose pour cela des interrogatoires vidéo des huit suspects qu'il doit confronter à toute une série d'indices (agendas, résultats de laboratoire, liste d'alibis, etc.); il dispose également d'un compte rendu du meurtre en vidéo. Si on utilise ce cédérom en Anglais langue étrangère, la pratique de la compréhension orale et écrite est constamment au service de la résolution de l'intrigue : on ne cherche pas à comprendre pour comprendre, mais parce qu'on en a besoin pour trouver le meurtrier. On pourrait bien sûr objecter qu'il en va de même lors de la lecture d'un roman d'Agatha Christie, par exemple, ce qui est en partie exact pour ce qui concerne la compréhension écrite; mais, outre l'absence de sons et d'images, le livre est beaucoup plus linéaire, il n'encourage pas autant qu'un cédérom les retours en arrière, la répétition de certaines scènes, la mise en œuvre de stratégies cognitives diversifiées. Dans la même veine, mais dans une langue plus facile et visant un public adolescent, on peut citer la série de cédéroms *TKKG* (Tivola), les initiales désignant quatre jeunes menant eux aussi diverses enquêtes, en anglais ou en français : à l'instar des didacticiels, ce produit contient un grand nombre de « simulations d'interactions », les jeunes héros interrogeant, dans une langue courante, un grand nombre de personnages.

Il faut signaler qu'un cours de langue, *Who is Oscar Lake?*, tente de concilier un niveau de langue beaucoup moins complexe et une intrigue policière néanmoins intéressante. Mais on reprochera à ce cédérom ses décors passe-partout, sans aucune spécificité civilisationnelle (à l'inverse des *Virtual Murders*), dus au fait que le produit devait, pour être rentabilisé, pouvoir être décliné en cinq ou six langues. L'idée d'enquêtes policières multimédias en langue étrangère mérite néanmoins certainement d'être creusée : une expérimentation menée par des enseignants de langues en collège et lycée montre que les adolescents ont accepté avec enthousiasme de venir jouer à des jeux d'aven-

ture en anglais en dehors des heures de cours et qu'ils ont ainsi découvert une facette totalement différente de la langue étrangère; le rôle des enseignants, outre la sélection de produits ne présentant pas trop de difficultés linguistiques, a consisté à fournir des aides à la compréhension et des fiches d'activité facilitant la conduite des enquêtes<sup>6</sup>.

Certains produits ludo-culturels, comme *Versailles*, *Complot à la cour du Roi-Soleil*, associent la résolution d'une énigme avec la découverte d'informations historiques : à la dimension ludique de la conduite d'une enquête s'ajoute l'intérêt d'un riche contenu culturel<sup>7</sup>. Les apprenants d'un bon niveau linguistique peuvent enfin profiter des activités proposées sur les sites destinés aux locuteurs natifs, Internet procurant alors une immersion dans la langue cible : les espaces pédagogiques de la Bibliothèque nationale de France ou de Radio Canada, par exemple, proposent questionnaires ou sujets de discussion liés à des données présentes sur leur site.

### Les produits « exploratoires »

Un des risques liés à ce type de produit est le « zapping », vagabondage superficiel sans projet ni tâche à réaliser, encouragé par la richesse et le foisonnement des cédéroms et d'Internet : même si cette pratique n'est pas critiquable en soi (elle constitue en effet une sorte de bain de langue), on ne peut pas considérer qu'elle aboutisse à de véritables apprentissages. On se cantonnera ici à l'exploitation de la Toile mondiale (le World Wide Web), que l'on peut considérer comme une gigantesque encyclopédie, et l'on montrera que l'idéal est de proposer des activités ou des tâches<sup>8</sup> qui guident la navigation et permettent de vérifier ce que l'apprenant en a retiré.

6. Cette expérimentation est présentée à l'adresse :

<http://www.educnet.education.fr/langues/sitelang/expjacc.htm>. Les produits utilisés sont notamment *Where in the World is Carmen San Diego*, *The lost files of Sherlock Holmes*, *Indiana Jones and the Fate of Atlantis*.

7. Voir F. Manganot & A. Potolia, « Les Cédéroms ludo-culturels, quelques repères sémiologiques et énonciatifs », in T. Lancien (dir.), *Les Cahiers du français contemporain*, 6, *Multimédia : les mutations du texte*, pp. 139-156, Fontenay-Saint-Cloud, ENS-Éditions, 2000.

8. On peut résumer la différence entre activité et tâche en disant que la tâche comporte une dimension de communication entre apprenants. Pour plus de détails,

De nombreuses exploitations de sites grand public en vue d'un apprentissage des langues sont disponibles sur Internet, comme les rallyes qui demandent de répondre à un ensemble de questions sur un thème donné en allant se documenter sur d'autres sites indiqués : l'aptitude visée est alors la compréhension écrite (plus rarement orale)<sup>9</sup>. Le manque de place ne permettra de décrire un peu plus précisément qu'un seul exemple ; il concerne le FLE et a été réalisé par l'auteur de ces lignes : *Une fin de semaine dans le Dauphiné*<sup>10</sup>. Cette tâche, conçue pour un travail en petits groupes, consiste à organiser un week-end à Grenoble en se documentant sur des points précis : transport, hébergement, activité sportive (devant tenir compte de la météo), soirée, achat d'un souvenir. Plusieurs liens, correspondant à diverses possibilités (par exemple, diverses catégories d'hôtels), sont fournis pour chacun de ces items ; de nombreuses consignes incitent à discuter dans le groupe les choix effectués, en cherchant des arguments dans les sites visités. On remarquera que cette fois-ci, au lieu de simples réponses à des questions, on suscite une véritable production collective : une tâche aussi riche et ouverte est rendue possible par le fait que la mise en commun (qui, dans ce cas précis, se fait oralement en jouant le dialogue devant la classe) et l'évaluation ont lieu en présence du professeur.

De manière beaucoup plus simple – pour l'enseignant –, on peut également envisager de faire préparer aux apprenants des exposés sur leurs thèmes de prédilection, en recherchant de la documentation sur Internet. Cette pratique est déjà courante aux États-Unis, où la plupart des élèves disposent, à la maison, d'un ordinateur et d'un accès à Internet. Ce serait le rôle des documentalistes que d'apprendre aux élèves à se servir des « moteurs de recherche » disponibles sur la Toile : précisons que la plupart de ces « moteurs » permettent de circonscrire la recherche à une seule langue.

lire sur Internet : Mangenot F., « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *ALSIC*, 1 (2), revue en ligne : <http://www.alsic.org>, 1998.

9. Voir les cyberbalades proposées sur l'espace-pédagogique FLE de l'université Grenoble-3 : <http://www.u-grenoble3.fr/espace-pedagogique>.

10. Cf. adresse citée en note 9.

## Conclusion sur les ressources non didactiques

Les produits non conçus pour l'apprentissage des langues présentent une richesse et une authenticité bien plus grandes que les produits pédagogiques, mais ils restent encore relativement peu exploités, car ils demandent beaucoup de temps de préparation aux enseignants : ceux-ci doivent trouver des sites (ou des cédéroms) intéressants et attractifs, concevoir des activités et prévoir leur réalisation et leur évaluation. Seule une mutualisation des scénarios pédagogiques, comme elle commence à se faire jour grâce au réseau Internet, permettra sans doute de multiplier l'usage de ce type de produit à même de susciter une plus grande motivation chez les apprenants. Certaines méthodes de langue commencent par ailleurs à proposer, parfois gratuitement, des activités Internet en complément de chacune de leurs leçons ; à l'instar des cours de langue, ces activités peuvent être fermées (QCM, appariements, etc.) et autocorrectives ou bien ouvertes et à faire évaluer par l'enseignant<sup>11</sup>.

## LES PROBLÈMES DE CONTEXTE ET D'INTÉGRATION

La sous-utilisation des TIC évoquée plus haut, notamment dans le secondaire, provient le plus souvent de deux facteurs : les contraintes trop rigides imposées par le contexte institutionnel et la difficulté des enseignants à intégrer les logiciels du marché à leur pédagogie.

### L'importance du contexte institutionnel

La plupart des bilans sur l'intégration des TIC dans l'institution scolaire soulignent qu'un des principaux freins provient des contraintes spatio-temporelles, surtout dans l'enseignement secondaire ; selon un rapport ayant fait suite à un projet européen Socrates sur l'usage du courrier électronique,

« Les délimitations classiques des périodes d'enseignement dans le secondaire sont devenues vraiment trop courtes. La fragmentation des matières,

11. Voir par exemple l'exploitation de la méthode *Reflets*, sur le site de Hachette-FLE.

couplée à celle du temps, pose de plus en plus de problèmes. Nous avons souvent été témoins de cas où de jeunes adolescents étaient obligés de s'arrêter au retentissement de la sonnerie alors qu'ils étaient en pleine concentration à travailler sur un ordinateur. Contrairement aux activités qui se déroulent dans le laboratoire et qui sont souvent interdisciplinaires, dans le fonctionnement d'un établissement la division des responsabilités entre enseignants entraîne la parcellisation des tâches. Au point que le temps accordé à chacun d'entre eux semble totalement inapproprié. Pour résoudre ce problème, des enseignants engagés ont tenté de s'organiser pour occuper le laboratoire deux heures consécutives chacun, afin que leurs élèves puissent continuer leurs activités respectives sur un laps de temps plus long<sup>12</sup>. »

D. Liautard, directeur de l'ORME (Observatoire des ressources multimédias en éducation), va même jusqu'à dire qu'il est inutile d'introduire les TIC si on ne desserre pas tout d'abord les contraintes de temps et d'espace. Selon un rapport non publié du CNDP sur « Les Usages pédagogiques de l'Internet au collège » (enquête réalisée du 15 février au 2 avril 1999), certaines réformes récentes, comme les parcours diversifiés, pourraient constituer un terrain plus favorable; de la même manière, la présence d'aides éducateurs est la source d'une plus grande flexibilité quant à la gestion d'effectifs souvent trop chargés.

Un autre facteur important est l'attitude de la direction de l'établissement et de l'équipe enseignante par rapport à l'introduction des TIC. Le rapport cité plus haut donne un exemple où un directeur volontariste n'a rien pu faire pour convaincre une équipe enseignante opposée aux ordinateurs, et à l'inverse un autre cas où des enseignants désireux d'introduire des changements sont parvenus à entraîner l'adhésion d'une directrice tout d'abord réticente.

Un dernier problème institutionnel est la reconnaissance du temps et de l'énergie déployés par les « pionniers » de l'intégration des TIC. Le rapport du CNDP indique que certains chefs d'établissement sont prêts à attribuer des heures supplémentaires à ceux qui s'engagent dans la création de sites Internet.

12. Site Socrates-Mailbox : <http://tecfa.unige.ch/socrates-mailbox/>

## La notion d'intégration

On peut envisager l'intégration selon deux points de vue, l'un plus pédagogique, l'autre plus institutionnel. Selon le premier point de vue, qui correspond à la définition de l'intégration que donne Bourguignon<sup>13</sup>, il s'agit pour un enseignant d'insérer de manière cohérente des séances faisant appel aux technologies dans une séquence pédagogique globale. Selon le second, c'est toute l'institution dans laquelle se déroule l'apprentissage des langues qui est considérée : si on veut introduire les technologies, on doit se poser la question du « pourquoi » (quel(s) objectif(s) poursuit-on ? qu'attend-on des TIC ?) et du « comment » (quel dispositif spatio-temporel ? quels produits ? quel encadrement ? quelle formation ?).

Dans tous les cas, une bonne intégration des ressources multimédias passe par une réflexion approfondie sur les rôles respectifs dévolus, d'une part aux pédagogues, d'autre part à l'outil informatique. Souvent, en effet, les ressources utilisées ne sont pas en adéquation avec le dispositif, par exemple quand un enseignant va avec sa classe utiliser des logiciels tutoriels ou quand des apprenants doivent préparer seuls un exposé à partir d'Internet sans maîtriser les techniques de recherche et sans avoir appris à vérifier la fiabilité des sources<sup>14</sup>. Deux raisons principales expliquent ce genre de situation : le manque de connaissance par les enseignants des ressources technologiques (cette connaissance étant souvent brouillée par le discours publicitaire sur les produits) et le manque de « conceptualisation » sur ce que peuvent apporter les nouveaux outils.

Le tableau ci-après tente de synthétiser le degré de pertinence pouvant être attribué aux différents croisements entre les dispositifs spatio-temporels et les ressources logicielles. Les dispositifs envisagés sont au nombre de cinq, et correspondent tous à des cas de figure observés, dans le secondaire ou dans le supérieur. Les trois formes d'auto-apprentissage sont celles qui ont été définies lors de la création de la Maison des langues et des cultures de l'université Stendhal-Grenoble-3 : l'auto-

13. C. Bourguignon, *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues*, Paris, CNDP, 1994.

14. Cas cité par D. Andreolle, « Les NTE dans l'exploitation du scénario pédagogique », *ASp (Anglais de spécialité)* 11/14 (décembre 1996), université Bordeaux-2, Groupe d'études et de recherches en anglais de spécialité (GERAS).

apprentissage guidé consiste à se rendre dans une salle multimédia où des moniteurs de langue aident au choix et à l'utilisation des produits, tandis que dans l'auto-apprentissage intégré, c'est l'enseignant habituel qui donne des tâches précises à réaliser en dehors des heures de cours.

Concernant les logiciels, quatre catégories sont envisagées : les tutoriels, qui prennent en charge l'intégralité de l'acte pédagogique, de la consigne à l'évaluation (avec les limites signalées plus haut), les logiciels semi-tutoriels, qui contiennent des consignes mais ne cherchent pas à évaluer les productions, les logiciels-outils, comme le traitement de texte ou le courrier électronique, et enfin les ressources multimédias non didactiques.

#### Pertinence d'utilisation des différents types de logiciels selon le dispositif

| Ressources numériques →<br>Dispositif ↓                               | Logiciel tutoriel, réponses évaluées                            | Système semi-tutoriel (tâches, mais production non évaluée)        | Logiciel outil (TT, courrier électronique)                       | Ressources multimédias grand public                                |
|---|---|--|--|--|
| Auto-apprentissage libre (aucune intervention pédagogique)            | Compréhension = oui<br>Production = non                         | Peu pertinent  | Éventuellement, dans le cadre d'échanges avec locuteurs natifs   | Oui, si forte autonomie et maîtrise des outils (cas rare)          |
| Auto-apprentissage guidé (présence d'un moniteur compétent en langue) | Oui (à condition d'interroger le moniteur pour les productions) | Oui, si évaluation par le moniteur                                 | Oui, si évaluation par le moniteur                               | Oui, si guidage, voire formation par le moniteur                   |
| Auto-apprentissage intégré (lien avec ce qui se fait en présentiel)   | Oui, surtout pour préparer un cours                             | Oui, si les productions sont socialisées et/ou évaluées ensuite    | Oui, si les productions sont socialisées et/ou évaluées ensuite  | Oui, si c'est pour réaliser une tâche et si un balisage est fourni |
| Enseignant avec un groupe d'apprenants                                | Non : double emploi (sauf si groupe très nombreux)              | Oui, plus efficace si c'est l'enseignant qui a conçu les activités | Oui, surtout dans le cadre d'un projet                           | Oui, si c'est pour réaliser une tâche                              |
| Système de projection en classe                                       | Non   | Peu pertinent  | Oui, recherches lexicométriques ou correction collective, p. ex. | Peu pertinent : la vidéo se prête mieux à ce dispositif            |

Quelques précisions supplémentaires s'imposent. Tout d'abord, l'auto-apprentissage libre et l'auto-apprentissage intégré peuvent avoir lieu à domicile, même s'il faut être attentif à ne pas créer d'inégalités entre étudiants équipés et étudiants non équipés. Ensuite, le moniteur de langue prévu dans le cas de l'auto-apprentissage guidé peut naturellement, dans le meilleur des cas, être un enseignant : ce choix est celui qui a été effectué dans les « centres de ressources de langues » de l'université de Strasbourg<sup>15</sup> ; ce moniteur ou enseignant peut prévoir, sur des fiches ou sur Internet, un certain nombre de tâches à réaliser à partir de ressources multimédias. Pour les dispositifs prévoyant une part plus ou moins grande d'auto-apprentissage, il faut enfin noter l'importance de la dimension de formation à l'autonomie : faisant état d'enquêtes menées dans le cadre de ses recherches, B. Albero fait remarquer que les « usagers sont majoritairement peu préparés à l'usage des TIC »<sup>16</sup>.



Au terme de ce tour d'horizon, il faut préciser que deux domaines n'ont pas été abordés, alors qu'ils présentent également un grand intérêt : les projets qui utilisent Internet comme moyen de communication, d'une part<sup>17</sup>, et la réalisation par les élèves de productions multimédias, que celles-ci soient ou non destinées à être « publiées » sur la Toile, d'autre part.

Dans tous les cas, c'est sans doute quand sont associés le savoir-faire professionnel d'un enseignant, la richesse des ressources multimédias et une certaine autonomie chez l'apprenant que l'on peut s'attendre à une utilisation optimale de l'ordinateur dans l'apprentissage des langues : étudiants comme professeurs doivent être formés à de nouveaux modes d'apprentissage. On n'apprendra jamais une langue avec un système informatique, mais il serait dommage de ne pas profiter de ceux-ci pour rendre les apprentissages plus attrayants, plus authentiques, plus autonomisants.

15. Voir N. Bucher-Poteaux, « Des ressources... Oui mais... pourquoi ? », *Études de linguistique appliquée*, 112, 483-494, 1998.

16. B. Albero, « Les Centres de ressources langues : interface entre matérialité et virtualité », *Études de linguistique appliquée*, 112, 469-482, 1998.

17. Pour des exemples, voir l'article cité en note 7.