



Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 1998, 1 (2), pp.133-146. edutice-00000175

HAL Id: edutice-00000175

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000175>

Submitted on 5 Nov 2003

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues

François MANGENOT

Université Stendhal-Grenoble 3, France

Résumé : Cet article tente de classer les apports d'Internet à l'enseignement/apprentissage des langues en partant de l'approche centrée sur la tâche. Les exemples sont empruntés au FLE. L'unité classificatoire, appelée "ressource", n'est pas constituée simplement de ce que l'on trouve sur Internet (contenus des "pages" et sites, canaux de communication) mais cherche aussi à prendre en compte, en les distinguant, l'activité de l'enseignant et celle de l'apprenant. Selon que l'on considère l'une ou l'autre des deux facettes d'Internet, l'information ou la communication, ressortent alors deux notions : concernant la recherche d'informations, on considère qu'il est fondamental que celle-ci soit guidée par des tâches ; concernant la communication, c'est la notion de projet qui est évoquée.

- [1. Internet comme source d'informations](#)
- [2. Internet en tant que média de communication](#)
- [3. Proposition de classement des ressources](#)
- [4. Conclusion](#)
- [Références](#)
- [Glossaire](#)

1. Internet comme source d'informations

L'objectif de cet article est de proposer un classement raisonné de ce que les pédagogues ou les apprenants du secteur linguistique peuvent attendre du réseau Internet, les exemples étant pour la plupart empruntés au français langue étrangère. Pour ce faire, on a cherché à éviter l'écueil de la "*perspective technocentrée*", consistant à partir "*des fonctionnalités des outils et non [...] des besoins des utilisateurs ou des tâches que ces outils pourraient instrumenter*" (Belisle, 1998). En effet, on ne peut pas se contenter du discours médiatique et publicitaire, avec ses commentaires fascinés sur la richesse des données présentes sur la Toile* et sur les nouvelles possibilités de communication apportées par Internet : ce discours ne nous dit rien de l'intégration de ces nouveaux supports dans les situations d'apprentissage ; il a par ailleurs tendance d'une part à confondre information et connaissance, d'autre part à glorifier la communication en tant que telle, sans s'interroger sur la nature, les contenus et les objectifs de cette communication (cf. Breton, 1992).



On considérera ainsi avec Belisle (*op. cit.*) que

pour qu'il y ait apprentissage, il ne suffit pas d'ouvrir des fenêtres, de parcourir des hyperspaces, de naviguer dans des cédéroms multimédia, de dialoguer avec un programme intelligent. Encore faut-il que l'ensemble de ces opérations soit piloté par un

sujet en quête d'informations afin de réaliser un but d'apprentissage, lequel s'insère dans un projet social.

Selon que l'on privilégie l'une ou l'autre des deux facettes d'Internet, l'information ou la communication*, ressortent alors deux notions centrales quant à l'activité de l'apprenant :

- concernant la recherche d'informations, on considérera qu'il est fondamental que celle-ci soit guidée par des tâches (voir partie 1) ;
- concernant la communication, c'est la notion de projet, évoquée par Belisle (*op. cit.*), qui sera centrale (voir partie 2).

Ces deux premières parties de l'exposé concerneront surtout l'apprenant, même s'il est bien évident que les tâches sont généralement conçues et les projets pilotés par des enseignants. La troisième partie, qui tentera de récapituler en les classant tous les apports d'Internet, réintroduira le pédagogue, qui peut bien sûr lui aussi trouver pour son propre compte des informations et des possibilités d'échanges sur le réseau.

1. Internet comme source d'informations

Loin du "zapping", la tâche doit permettre à la fois de guider et de rentabiliser les recherches sur la Toile : on va tenter de mieux définir ce concept, puis d'analyser l'intérêt d'Internet en ce qui concerne l'élaboration de telles tâches ; on traitera enfin le problème connexe de l'évaluation des productions.

1. 1 Le rôle central de la tâche

La conception de tâches en vue d'une classe de langue communicative a été particulièrement bien traitée par le didacticien australien Nunan (1991), qui propose de prendre en compte six paramètres : les objectifs pédagogiques, les données ("*input*"), l'activité, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants et le dispositif ("*settings*"). A la suite de cet auteur, on considérera qu'une tâche linguistique réellement profitable est celle qui part de données riches et authentiques, qui propose des activités d'un bon niveau cognitif (liens données/activités pertinents, situations-problème, appel à la créativité), et qui prévoit des interactions variées (notamment - mais pas exclusivement - évaluatrices) pendant et après l'exécution de la tâche.

L'apprenant désireux de s'auto-former ou de se perfectionner en langues dispose, *grosso modo*, de deux familles de produits multimédias : les ressources non pédagogiques (cédéroms et sites Internet "grand public" et/ou spécialisés), d'une part, les cédéroms d'auto-apprentissage (*cf. Je vous ai compris, A la recherche d'un emploi*, etc.) et les sites Internet proposant des activités linguistiques (que celles-ci fassent ou non l'objet d'une évaluation en ligne), d'autre part. Les produits pédagogiques proposent souvent des activités intéressantes, mais ils partent de supports généralement assez pauvres, tandis que les produits "grand public" contiennent des données beaucoup plus riches, mais pas d'activités linguistiques, et exigent donc un accompagnement pédagogique (*cf. Mangenot, 1997b*). Il faut encore noter que dans le premier cas les activités sont d'autant plus intéressantes qu'elles sont plus ouvertes, ce qui limite fortement la possibilité d'une évaluation par la machine. Dans le second cas, le produit peut contenir des tâches non linguistiques à accomplir et permettre ainsi une approche transdisciplinaire de la langue (c'est par exemple le cas du site de la [Bibliothèque Nationale de France](#) (BNF, nd)).



Mais dans la mesure où l'apprentissage d'une langue par le biais exclusif des multimédias est impensable, se pose encore le problème du dispositif, et notamment de l'articulation entre présentiel et non présentiel : les activités réalisées en autonomie (le cas échéant) doivent être liées, pour être efficaces, aux activités réalisées lors de regroupements d'apprenants avec un enseignant (Barbot, 1997 ; Ginet et al., 1997).

Furstenberg (1997), enfin, assigne plusieurs rôles à la tâche, "*celui de faciliter l'exploration et de permettre la construction d'un sens par l'utilisateur et, en même temps, celui d'évaluer ce qu'il aura compris et retiré*" et elle souligne le rôle crucial de la qualité de cette tâche. On en conclura que le lien à établir entre données et activités est particulièrement important.

1. 2 L'intérêt d'Internet pour la conception de tâches

Un certain nombre d'atouts pédagogiques d'Internet sont maintenant reconnus par la plupart des auteurs. Martel (1998 : pp. 142-143) propose l'énumération suivante :

La pensée éducative-sur-le-WEB est encore très largement intuitive. Elle préconise, entérine et approfondit par la pratique des tendances que la didactique des langues avait déjà intégrées au cours des vingt dernières années :

- *l'interculturel (par les échanges et par la recherche sur les sites)*
- *la collaboration (créations collectives)*
- *l'intégration du contenu en mode immersif (distinction floue entre contenu pour apprentissage des langues et contenu pour information grand public)*
- *le plurimédia (inclusion du son, image, vidéo et du texte)*
- *l'autonomisation (vers une grande liberté de recherche, d'expression et d'objectif)*
- *l'apprentissage ludique et la motivation par le jeu et la réduction du stress*
- *la simulation et le jeu de rôle*
- *la communication authentique (groupes de discussion, correspondance électronique).*

Si l'on se penche sur la conception de tâches, on constate que la Toile pose à l'enseignant un certain nombre de problèmes : à l'inverse des cédéroms, le contenu thématique n'est ni visible ni explorable de façon exhaustive, avec la certitude de pouvoir toujours retrouver les mêmes données au même endroit (on notera cependant l'effort louable de certains sites pédagogiques, comme [L'enseignement du français langue seconde assisté par ordinateur](#) (Gill & Sinclair, nd), pour fournir des liens classés à la fois par thème et par niveau linguistique). Le chargement à distance de données sonores et vidéo est par ailleurs encore très lent ; la communication sur la Toile passe donc essentiellement par l'écrit, ce qui n'est pas sans implications didactiques. Internet permet cependant de renouveler fréquemment les matériaux et d'obtenir des données actualisées.

Pour la recherche de données par les apprenants, la Toile, avec sa richesse et ses puissants moteurs de recherche, offre un atout non négligeable, à la condition bien sûr de savoir se servir de ces outils [1].



Mais le principal intérêt de la Toile est sans doute qu'elle permet de dépasser en partie l'apparente antinomie entre richesse des données et intérêt des activités (*cf. supra*), dans la mesure où toute activité proposée peut ouvrir l'accès, par des liens hypertextuels, à l'ensemble du contenu du réseau. On en retiendra un critère d'évaluation : les activités proposées sur le réseau, par certains sites pédagogiques, présenteront d'autant plus d'intérêt qu'elles demanderont d'aller rechercher des données sur d'autres sites. Un bon exemple, en FLE, est celui de [A day in the life of a Parisian family](#) (Bower, nd). La tâche, car c'en est une, consiste à organiser une journée de loisir à Paris pour une famille parisienne en se documentant sur des points précis : météo, transport, manifestation culturelle, activité de loisir, shopping, déjeuner. Des liens pertinents vers des sites français sont fournis pour chacun de ces items. La production attendue consiste à "créer une conversation dans laquelle la famille discute ses projets, rejetant au moins trois activités (avec des raisons) et choisissant au moins trois activités (avec raisons, horaires et coût)". Une tâche aussi riche et ouverte est rendue possible par le fait que la mise en commun (qui, dans ce cas précis, se fera oralement en jouant le dialogue) et l'évaluation ont lieu en classe, avec le professeur.

1. 3 Le problème de l'évaluation des productions

Un grand nombre d'exercices de grammaire et de vocabulaire sont présents sur la Toile, conçus pour la plupart par des professeurs de FLE d'universités nord-américaines (le site [French Lessons](#) (Peckham, nd) fournit de nombreux liens concernant le FLE). Mais, étant donnée l'approche communicative ici adoptée (*cf. section 1.1*), on ne s'appesantira pas sur ce type d'exercice qui relève peu ou prou du structuralisme.

Certaines activités proposées par le réseau pédagogique de la [Bibliothèque Nationale de France](#) (BNF, nd) méritent par contre d'être citées : les questions posées servent plus à problématiser la lecture des informations fournies qu'à réellement tester l'apprenant. Un peu de la même manière, une autre ressource baptisée [La politique en France](#) (Rifelj, nd) pose des questions fermées (l'évaluation est donc possible) tout en indiquant les sites où l'on peut trouver les réponses. Les jeux de pistes ou rallyes sur la Toile, en dehors de leur dimension plus ludique liée à la compétition, relèvent du même principe : un rallye sur le thème d'Astérix réalisé par des enseignants canadiens demande ainsi d'expliquer qui était Amon, tout en fournissant le lien vers le site officiel d'Astérix qui contient toute une série de renseignements

encyclopédiques sur la culture des Gaulois.

Par ailleurs, Internet permet théoriquement à l'apprenant d'envoyer ses productions écrites ou orales afin que celles-ci soient évaluées par un enseignant. Mais cette possibilité d'une correction à distance par un expert ne semble pratiquement jamais utilisée, pour des raisons de coût que l'on peut bien imaginer. En fait, seuls des sites commerciaux, avec accès payant, peuvent offrir cette modalité, comme le fait le CNED pour les langues vivantes avec son système *Newspeak* (cf. Louët, 1998).

Internet offre enfin l'intérêt d'une évaluation sociale, aux critères essentiellement pragmatiques, dans le cas, par exemple, où les apprenants ont pour tâche de communiquer à travers la Toile, de contribuer à des projets collectifs, ou encore d'élaborer des pages dans la langue étrangère. Des commentaires sur les réalisations (y compris sur le plan linguistique) peuvent alors circuler. Le fait de savoir que les productions seront présentées sur la Toile (il n'est pas exagéré de parler de publication) amène le groupe d'apprenants à porter un regard plus distancié, plus critique sur ses productions : la perspective d'être lu pousse à des réalisations meilleures [2].



1. 4 Conclusions

Pour en revenir à la tentative de classement qui est l'objet de cet article, on fera quelques constatations :

- Les deux types d'unités objectives que comporte la Toile, la page et le site, sont peu utiles pour établir un classement centré sur les usages. La **page**, qui s'identifie souvent au contenu d'un écran mais dont la longueur peut parfois atteindre l'équivalent de plusieurs dizaines de pages papier, ne constitue en effet souvent une unité de sens que par les liens qu'elle propose vers d'autres pages, elle fait très souvent partie intégrante d'un ensemble plus vaste mais difficile à délimiter. Les **sites**, pour leur part, sont de taille extrêmement variable et comportent souvent des données, des activités, des liens et des outils formant des ensembles très hétérogènes.
- On est donc amené à définir une unité classificatoire que l'on baptisera **ressource** et qui ne correspond ni au site ni à la page, mais bien plutôt à un certain usage de la part des utilisateurs (on trouvera sur le site [Internet : une technologie pour l'apprentissage](#) (Seguin, nd) une classification plus complexe mais également centrée sur l'activité de l'apprenant).
- Concernant **données et activités** (les deux éléments cruciaux de la tâche), on commence à voir que des configurations très variées, correspondant à différents dispositifs, peuvent exister. L'enseignant peut se contenter d'utiliser Internet pour lui-même, afin de rechercher des données qu'il exploitera en classe, sous forme imprimée ; il peut également trouver sur la Toile - voire y mettre - des idées d'activités (mutualisation des ressources) ; il peut inviter les apprenants à consulter Internet en vue d'une tâche bien précise ; il peut encore faire réaliser des activités, liées à des données présentes sur Internet. L'apprenant, de son côté, peut souhaiter se documenter sur tel ou tel thème qui l'intéresse ; il peut aussi réaliser des exercices ou des activités, tout en sachant qu'il ne sera que rarement évalué ; il peut enfin communiquer avec d'autres apprenants (cf. infra).
- On a donc défini deux utilisateurs, l'enseignant et l'apprenant, et deux types de ressources, les données et les activités. Mais un autre critère classificatoire déjà évoqué doit être réintroduit maintenant : attend-on seulement du réseau qu'il nous fournisse des données (souvent riches), voire des activités, ou bien l'envisage-t-on également comme un nouvel ensemble de moyens de communication ? C'est sans doute cette seconde dimension d'Internet, permettant de mettre en relation des apprenants entre eux, qu'ils soient ou non de langue maternelle française, qui en constitue la spécificité la plus intéressante.

2. Internet en tant que média de communication

Les canaux et les modalités par lesquels il est possible de communiquer à distance grâce au réseau sont, on le verra, nombreux et divers. Dans tous les cas, on peut considérer qu'Internet devrait encourager une construction sociale des connaissances. Le serveur RESCOL (nd) ([Réseau scolaire canadien](#)) note que

Internet, parce qu'il permet une communication à la fois globale et immédiate, redonne

aux étudiants l'occasion de redécouvrir le plaisir de l'écriture, qu'il s'agisse de l'écriture épistolaire alors que l'étudiant entre en contact avec d'autres jeunes de son âge, ou encore de projets d'écriture rattachés à quelque activité académique prévue par l'enseignant.



Ce sont donc de telles pratiques qui vont être examinées maintenant. Un dossier de l'ingénierie éducative, du CNDP (1996), structure l'utilisation d'Internet selon trois dimensions : rechercher, échanger, publier. La recherche d'informations ayant déjà été traitée, il reste à voir les échanges et la publication, tout en proposant, entre les deux, la conception de projets favorisant une communication structurée par le truchement de la Toile.

2. 1 Les échanges

Il existe de nombreux canaux permettant de pratiquer le français sur Internet. On notera tout d'abord une distinction fondamentale quant au type de discours pratiqué selon que la discussion a lieu en temps réel ou en temps différé : dans le premier cas, on a affaire à une langue proche de l'oral, dans le second à de la langue écrite, plus ou moins formelle.

Les salons de bavardage* sont le moyen le plus simple de communiquer en temps réel avec d'autres personnes des quatre coins du monde. Leur principe est bien connu du public français, puisqu'il est très proche de celui des messageries interactives du Minitel, même si leur fréquentation est gratuite et si quelques possibilités techniques supplémentaires ont récemment fait leur apparition. De plus en plus de "salons" existent maintenant sur la Toile ou à partir de logiciels spécifiques (comme *Microsoft Comic Chat*). Ces "salons" permettent le choix de la taille et de la couleur des caractères, l'adjonction de photos ou de dessins, etc. *Microsoft Comic Chat* va plus loin, puisque l'utilisateur commence par se créer un *pseudo* sous la forme d'un personnage de BD, puis rédige des messages (qui viennent se placer dans une bulle) tout en choisissant pour son personnage des attitudes corporelles exprimant diverses émotions ; mais, curieusement, les messages échangés sont encore plus incohérents que ceux des bavardages* classiques. L'observation montre en effet que le type de langage employé sur ces différents canaux ne diffère pas beaucoup de celui des messageries Minitel, qui a déjà été bien décrit par plusieurs auteurs (Debyser, 1989, Luzzati, 1991, Anis, 1998) et qui se caractérise d'une part par une certaine incohérence et par le relâchement des normes propres à la langue écrite, d'autre part par l'emploi de codes "*à travers lesquels les habitués se reconnaissent et entretiennent leur connivence*" (Anis, 1988 : p. 234). Il est douteux que la pratique de ce type de discours puisse contribuer à des acquisitions marquantes dans le domaine linguistique (à l'exception des projets d'écriture collective en temps réel, voir paragraphe suivant).

En ce qui concerne la discussion en temps différé, on dispose tout d'abord du simple courrier électronique : Cindy Arnold (1998), enseignante d'allemand en lycée, montre qu'il présente certains avantages par rapport au fax ou aux lettres ; elle montre également que les échanges gagnent à être bien cadrés par les enseignants. [L'apprentissage des langues en tandem par courrier électronique](#) (Tandem, nd) est également une possibilité intéressante, mais l'expérience montre que de nombreux tandems n'ont qu'une durée de vie limitée, faute de contenus à échanger : les enseignants-animateurs du réseau ont donc un rôle important à jouer, proposant des thèmes à discuter, fournissant des conseils quant à la correction des messages du partenaire, etc.



Concernant des pratiques plus autonomes, un apprenant adulte de bon niveau trouvera peut-être dans la "hiérarchie" des forums de discussions* quelque thème le motivant à lire et à écrire. Les adolescents peuvent pour leur part participer à un forum privé comme celui du collège de Guillestre (l'accès, plus simple que pour les forums officiels, se fait à partir du site [Premiers pas sur Internet](#) (Plassard, nd)) ; après avoir lu les opinions déjà exprimées, ils enverront leur contribution (par courrier électronique), à l'un des débats proposés (*par ex.* "Le français va-t-il disparaître ?"), et la verront ensuite affichée, après correction des erreurs orthographiques, à la suite de toutes les autres contributions.

Mais en règle générale, si l'on vise une certaine efficacité dans les apprentissages, la communication gagnera à être encadrée par des projets, de même que la consultation de données doit être guidée par des tâches.

2. 2 Les projets

La notion de projet est omniprésente en pédagogie, mais il n'est pas certain que tous lui donnent exactement la même extension. On considérera ici que la caractéristique la plus intéressante du projet est sa capacité à faire sortir des murs de l'institution, à mettre bien sûr en relation les apprenants entre eux (ce que la tâche fait également), mais en outre à amener à communiquer avec l'extérieur en vue de la réalisation d'un but bien précis. Comme le dit Petitjean (1989) à propos de la didactique de l'écriture en langue maternelle, "le travail en projet atténue l'artificialité des situations de communication, du seul fait qu'il développe des expériences d'écriture intégrées à des activités finalisées telles qu'un journal scolaire."

De nombreuses expériences d'écriture télématique collective, en temps réel et en temps différé, ont eu lieu bien avant qu'il ne soit question d'Internet : Francis Debyser (1986), auteur de *l'Immeuble*^[3], en a été l'un des pionniers. Des simulations globales utilisant le Minitel ont également été réalisées (cf. Archambault, 1996 : pp. 41-46). Il serait absurde, sous prétexte de l'apparition d'un média plus performant, de ne pas profiter de l'expérience acquise dans ce domaine.

Pour mettre sur pied un projet d'écriture collective en temps réel sur Internet, il faut ouvrir un canal IRC spécifique (ce qui est gratuit) et trouver plusieurs groupes d'apprenants éloignés pouvant se connecter simultanément à plusieurs reprises. Le rôle de l'animateur, qui doit savoir inciter, trancher (entre plusieurs solutions narratives), relancer (quand l'histoire est en panne) est déterminant ; on en aura la preuve en examinant les interventions de "Max" (alias Francis Debyser) lors d'un projet consistant à inventer collectivement (par Minitel) le cinquième voyage de Christophe Colomb (voir le corpus CIEP, 1992). Un autre canal possible, toujours textuel mais offrant plus de possibilités que l'IRC, serait celui des MOO*, mais la place manque pour en parler ici.

Concernant l'écriture collaborative en temps différé (plus simple à mettre en place) et la simulation globale, on peut analyser un dispositif ayant impliqué récemment des lycéens de plusieurs pays éloignés (France, Belgique, Allemagne, USA, Canada). La communication s'est effectuée par courrier électronique, mais une enseignante-animatrice située en France (Monique Perdrillat, de l'association [ADEMIR](#) (1997)) a recueilli l'ensemble des contributions sur la Toile et en a organisé la présentation en y ajoutant un certain nombre de photos et d'illustrations. Elle décrit ainsi le processus :

Chaque classe a joué le rôle d'une famille, locataire du 109 rue Lamarck à Montmartre. Tous les élèves, y compris les américains et les allemands, ont rédigé en français ce qui leur est arrivé chaque quinzaine, selon le planning prévu. Le professeur animateur a reçu tous les messages du monde entier sur son e-mail, et a rediffusé toutes les informations nécessaires. [...] Ainsi, pour animer la vie de l'immeuble, il s'en est passé des choses : un baptême chez les Fisher du 6ème, un vol, une pétition contre les mauvaises odeurs des Martin, des histoires d'amour, une grève, et bien sûr des tas de potins... Nous avons aussi imaginé des visages pour nos personnages simulés, et par e-mail toutes les photos ont circulé !



a/ Dans l'escalier vous faites un brin de causette. Racontez !

b/ Les murs ont des oreilles : les cloisons sont mal insonorisées : racontez !

Regardez les fiches d'identité des voisins, et tenez compte de ce que vous avez déjà pu lire sur vos voisins. Imaginez les potins qui peuvent circuler sur chaque habitant et les interventions de la concierge...

Tableau 1 : Consignes d'écriture (ADEMIR, 1997)

La lecture du planning de la simulation montre bien, encore une fois, le rôle important joué par l'animatrice. Tous les quinze jours, des consignes précises d'écriture ont été données ; ainsi, pour la cinquième quinzaine, les participants devaient imaginer des "rencontres de voisins et de la concierge" ainsi que des "potins" (cf. [tableau 1](#))

L'ajout par l'animatrice de photos et d'un plan du quartier dans lequel se trouve l'immeuble ainsi que de photos (envoyées par les participants) représentant les habitants, la mise en écran des "potins", avec un

"menu" et des caractères graphiques attrayants, contribuent d'une part à créer une mise en scène motivante, d'autre part à donner à l'ensemble des contributions une allure d'oeuvre collective qu'il n'est pas toujours aisé d'obtenir à partir de textes assez disparates (mais le principe même de la simulation globale, avec son "lieu-thème" centralisateur, facilite l'intégration de contributions diverses).

Des projets plus modestes peuvent enfin profiter du support de la Toile (on trouvera notamment sur les sites [Teaching with the Web](#) (Rosen, nd) et [AATF](#) (nd) d'autres idées simples d'activités coopératives à distance). Un exemple intéressant, concernant pour une fois de jeunes enfants (8-11 ans), est le projet intitulé [Dessinez-moi un monstre](#) (Scaplen, nd) lancé par une enseignante canadienne. Les enfants d'une dizaine d'écoles de France et du Canada ont écrit des descriptions et fait des dessins de monstres. Les descriptions écrites ont été envoyées par courrier électronique et les enfants ont pu dessiner les monstres qu'ils imaginaient à la lecture de ces lignes. Enfin, tous les dessins correspondant à tous les monstres ont été publiés en lien avec les descriptions écrites sur un site de la Toile, sous une forme hypertextuelle. On peut constater que l'ensemble des réalisations forme bien une ébauche d'oeuvre collective. Il s'agit là d'une activité interdisciplinaire qui pourrait être réalisée dans une seule et même classe mais à laquelle l'utilisation d'Internet et le fait que se mêlent des productions d'élèves dont le français est la langue maternelle et d'autres enfants en train d'apprendre notre langue apporte un véritable "supplément d'âme".



Pour conclure sur les projets, on constatera que dans tous les exemples cités le professeur-animateur joue un rôle fondamental : c'est lui qui donne des consignes et fixe des échéances précises, puis qui rassemble les productions et les met en cohérence afin qu'elles soient valorisées. On notait déjà ce rôle central de l'animateur dans les écritures collectives par Minitel : il s'agit sans doute là d'une constante qu'Internet ne devrait pas modifier.

2. 3 La publication

La publication par un groupe d'apprenants de données multimédias sur la Toile présente un intérêt assez évident ; cette pratique relève également d'une pédagogie du projet (cf. Millet & Tissier, 1997). Guédon (1997) souligne que la Toile "démocratise la possibilité de publier à un degré qui n'aurait jamais pu être envisagé dans le monde de l'imprimé". Dans (CNDP, 1996 : pp. 43-56), on trouvera une réflexion sur les compétences à la fois techniques et sémiologiques nécessaires à une telle entreprise, ainsi que sur certains aspects matériels et légaux. Des exemples de réalisations sont consultables sur le site [Premiers pas sur Internet](#) (Plassard, nd). On soulignera simplement ici qu'il faut aller au-delà d'une simple présentation de l'établissement dans lequel on se trouve, ce qui suppose, encore une fois, une recherche sur tel ou tel thème : pour approfondir ce sujet, on consultera avec profit le mémoire rédigé par Valade (1998), un instituteur très impliqué dans l'intégration d'Internet au travail scolaire.

3. Proposition de classement des ressources

Le classement proposé dans le [tableau 2](#) s'articule à un premier niveau sur le type d'utilisateur, l'enseignant ou l'apprenant. A un second niveau, il distingue l'information de la communication, comme cela a été fait dans l'exposé qui précède. Dans le cas de la communication, il différencie le temps réel et le temps différé. Les exemples relèvent pour la plupart du FLE.

4. Conclusion

On a vu que pour qu'Internet puisse servir à de véritables apprentissages, il faut éviter deux écueils : le zapping et la communication à vide, sans objectif. Il convient alors de se situer soit dans la perspective de la tâche, soit dans celle du projet, ce qui implique un certain type de pédagogie. Certains, comme Robert Bibeau (1998), du Ministère de l'éducation du Québec, affirment qu'"on ne devrait pas avoir pour projet d'intégrer les technologies de l'information à l'école, mais plutôt de transformer la pratique pédagogique de l'école", et annoncent que les TIC seront inutiles si nous refusons de transformer notre pédagogie. À l'inverse, les technocrates semblent croire qu'il suffit d'introduire Internet dans les établissements pour transformer les pratiques pédagogiques. La réalité est sans doute beaucoup plus complexe : comme l'ont bien analysé, à propos de l'outil informatique, les responsables d'une longue expérimentation menée aux Etats-Unis :

Les ressources technologiques catalysent le changement dans les méthodes pédagogiques,

car elles dictent un nouveau départ, une refonte du contexte qui laisse entrevoir de nouvelles façons de fonctionner. Elles peuvent susciter un passage de la méthode traditionnelle à un ensemble plus éclectique d'activités d'apprentissage faisant place à des situations de construction des connaissances. (Haymore Sandholtz, Ringstaff, Owyer, 1997 : p. 50)



1. Pour l'enseignant

1.1 Information

- contact avec les associations professionnelles, les organismes officiels : un bon exemple est le site de l'[AATF](#) (nd) aux Etats-Unis.
- auto-formation à l'usage d'Internet (cf. [Prof-Inet](#) (nd)).
- recherche de données intéressantes pour la classe, classées par thèmes (cf. [Clicnet](#) (Netter, nd), [Le quartier français du village planétaire](#) (Paulsen, nd), [L'enseignement du français langue seconde assisté par ordinateur](#) (Gill & Sinclair, nd), etc.).
- partage d'idées d'activités exploitant des sites (l'[AATF](#) (nd) ou [Prof-Inet](#) (nd)) proposent ainsi de nombreux scénarios).
- recherche de projets auxquels il est possible de se joindre avec sa classe (les listes de diffusion, comme Edufrançais, jouent là un rôle important).

1.2 Communication (pour pratiquer la langue, pour échanger sur les pratiques, etc.)

- en temps réel : bavardage* en ligne, MOO*
- en temps différé : par liste de diffusion*, par forum de discussions.

2 Pour l'apprenant

2.1 Activités sans échange

- simple consultation de données (civilisationnelles, artistiques, lexicales, littéraires).
- activités tutorielles : cours (ou simplement exercices) en site "propre" (sans liens).
 - ludique ou non, comportant ou non une dimension de simulation.
 - avec images + audio + texte : ([Cocteau multimédia](#) (nd) et [Cours de civilisation française](#) (Ponterio, nd)), audio + texte, images + texte, texte seul.
 - thématiques ou non.
- activités tutorielles demandant la consultation d'autres sites ([La politique en France](#) (Rifelj, nd)).
- activités ouvertes (sans correction) demandant la consultation d'autres sites (ex : [A day in the life of a Parisian family](#) (Bower, nd)).
- activités non conçues dans un but d'apprentissage des langues (cf. espace pédagogique de la [BNF](#) (nd)).

2.2 Echanges et projets

- en temps réel
 - bavardage en ligne
 - MOO éducatifs, voire dédiés à la pratique d'une langue.
- en temps différé
 - par liste de diffusion ou par forum de discussion.
 - par l'intermédiaire d'une *classe virtuelle* (ex : [Internet Classroom Assistant](#) (nd))
 - activités prévoyant des échanges entre apprenants (projet [L'apprentissage des langues en tandem par courrier électronique](#) (Tandem, nd)).
- dans le cadre de projets
 - communication en vue d'une publication des réalisations sur la Toile (ex : projet [Dessinez-moi un monstre](#) (Scaplen, nd)).
 - publication sur la Toile (pour des exemples, voir [Premiers pas sur Internet](#) (Plassard, nd))

Tableau 2 : Classement des ressources

Mais il faut pour cela d'une part que les enseignants acceptent de "remettre en question leurs croyances pédagogiques" (professeur comme unique source de savoirs, pratique de la classe organisée autour de la parole du maître) d'autre part que "les gestionnaires [soient] disposés à apporter des changements

structurels dans le milieu de travail des enseignants qui ont pris la voie du renouveau" (*ibid.*). Ce dernier point est particulièrement important en ce qui concerne l'utilisation d'Internet dans le système éducatif : il semble en effet difficile d'utiliser ces nouvelles ressources sans envisager le moindre changement des "conditions d'organisation spatiale et temporelle de l'enseignement" (Liautard, 1997). Dans les collèges et les lycées, il s'agit sans doute du principal défi à relever si l'on veut parvenir à une utilisation d'Internet (et, plus largement, des TIC) véritablement intégrée aux cursus de langues.



Références

Bibliographie

Anis, J. (1987). "Le videotex interactif : un nouvel espace-temps pour la communication écrite". In *LINX* n° 17, Le texte et l'ordinateur. Centre de Recherches Linguistiques, Paris X-Nanterre. pp. 46-55.

Anis, J. (1988). *L'écriture, théories et descriptions*, en collaboration avec Chiss J.-L. et Puech C. Bruxelles : De Boeck-Université.

Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée ?* Paris, Bruxelles : De Boeck-Université.

Archambault, J.-P. (1996). *De la télématique à Internet*. Paris : CNDP (la collection de l'Ingénierie éducative).

Arnold, C. (1998). "Des classes ouvertes sur le monde, un rêve ?". In CRAP (1998). pp. 38-39.

ASDIFLE (1998). *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 9, Multimédia et français langue étrangère. Paris : Association de didactique du français langue étrangère.

Barbot, M.-J. (1997) "Cap sur l'auto-formation : multimédias, des outils à s'approprier". In Oudart (dir.). pp. 54-63.

Belisle, C. (1998). "Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation". In *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 9, Multimédia et français langue étrangère. Paris, Association de didactique du français langue étrangère. pp. 7-24.

Bibeau, R. (1998). "L'élève rapaillé". In CRAP (1998), pp. 20-21.

Breton, P. (1992). *L'utopie de la communication*. Paris : La Découverte/Essais.

CIEP (1992). *Cipango. Le cinquième voyage de Christophe Colomb*. Connexion télématique internationale. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.

CNDP (1996). *Internet dans le monde éducatif*. Dossier de l'ingénierie éducative n° 24, décembre 1996. Paris : CNDP. 66 p.

CRAP (1998). *Cahiers pédagogiques* 362 (mars 1998), A l'heure d'internet. Paris : Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique. 90 p. + cédérom.

Crinon & Gautellier (dir., 1997). *Apprendre avec le multimédia*. Paris, Retz.

Debyser, F. (1986). *L'Immeuble*. Paris : Hachette.

Debyser, F. (1989). "Télématique et enseignement du français". In *Langue Française* n° 83, Langue française et nouvelles technologies. Paris : Larousse. pp. 14-31.

Furstenberg, G. (1997). "Scénarios d'exploitation pédagogique". In OUDART (dir.). pp. 64-75.

Ginet, A. et al. (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.

Guédon, J.-Cl. (1996). *La planète cyber, Internet et cyberspace*. Paris : Découvertes Gallimard.

Guédon, J.-Cl. (1997). "Le Cybermonde, ou comment franchir le mur de l'individu". In OUDART (dir.). pp. 14-25.



Haymore Sandholtz, J., Ringstaff, C., Owyer D. C. (1997). *La classe branchée*. Paris : CNDP (la collection de l'Ingénierie éducative). Titre original : *Teaching with Technology : Creating Student-Centered Classrooms*, Teachers College Press, 1997.

Liautard, D. (1997). "Comment l'école peut profiter du multimédia". In *La Lettre de l'éducation* 211 (20 octobre 1997). Paris : Le Monde de l'éducation.

Louët, V. (1997). "Newspeak". In *Dossiers de l'audiovisuel* 75 (numéro spécial septembre-octobre 1997), Enseignement, formation et nouvelles technologies. Paris, INA-La Documentation française. pp. 14-15.

Luzzati, D. (1991). "Oralité et interactivité dans l'écrit Minitel". In *Langue française* n° 89, L'oral dans l'écrit. Paris : Larousse. pp. 99-109.

Mangenot, F. (1997a). "Le multimédia dans l'enseignement des langues". In Crinon & Gautellier (dir.). pp. 119-134.

Mangenot, F. (1997b). "Multimédia et activités langagières". In Oudart (dir.). pp. 76-84.

Mangenot, F. (1998). "Réseau internet et apprentissage du français". In Chanier & Pothier (dir.), *Etudes de linguistique appliquée* 110, septembre 1998, Apprentissage des langues et environnements informatiques hypermédias. Paris : Didier Erudition.

Martel, A. (1998). "L'apprentissage du français sur Internet". In ASDIFLE (1998). pp.125-149.

Millet, J.-F. & Tissier, C. (1997). "Créer des hypermédias avec les élèves". In Crinon & Gautellier. pp. 99-106.

Nunan, D. (1991). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

Oudart, P. (1997, dir.). *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial, juillet 1997. Paris : Hachette-EDICEF.

Petitjean, A. (1989). "Ecrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques". In Charolles et al., *Pour une didactique de l'écriture*. Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, revue *Pratiques* (collection Didactique des textes). pp. 107-139.

Valade, P. (1998). *Les technologies de l'information et de la communication entraînent-elles des changements dans la dynamique de l'apprentissage ?* Mémoire CAFIPEMF. Ecole de Piquecos. Consulté sur la toile en novembre 1998 : <http://www.ac-toulouse.fr/piquecos/pages/cafiSP.html>.

Yaiche, F. (1994). "Les simulations globales", in *Les Langues modernes* n° 2/1994 ("Les jeux"). Paris : Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

Sites internet

AATF (nd). Site de l'association *American Association of Teachers of French* : Consulté en novembre 1998 : <http://aatf.utsa.edu>.

ADEMIR (1997). *Projet Internet 1997 : l'immeuble*. Association ADEMIR. Consulté en novembre 1998 : <http://www.epi.asso.fr/revue/89/b89p195.htm>

BNF (nd). Site de la *Bibliothèque Nationale de France*. Consulté en novembre 1998 : <http://www.bnf.fr>

Bower, L. (nd). *A day in the life of a Parisian family*. University High School, Irvine, É-U. Consulté en novembre 1998 : http://apollo.gse.uci.edu/uhs_lang/parislesson.html.

Cocteau multimédia (nd). Consulté en novembre 1998 : <http://qsilver.queensu.ca/french/Cours/jeancoc/intrococ.html>

Gill, B. & Sinclair, L. (nd). *L'enseignement du français langue seconde assisté par ordinateur*, Calgary, Alberta, Canada. Consulté en novembre 1998: <http://www.2learn.ca/Toile2>



- Internet Classroom Assistant* (nd). Consulté en novembre 1998 : <http://www.nicenet.org>
- Montparnasse* (nd). Consulté en novembre 1998 : <http://www.paris.org/Monuments/Montparnasse/info.html>
- MOO (nd). *All you Ever Wanted to Know about MUDs and MOOs* (nd). Consulté en novembre 1998 : <http://www.aabc.com/village/fastlane/moo.htm>
- Netter, N. (nd). *Clicnet*, Site culturel et littéraire francophone, université de Swarthmore É-U. Consulté en novembre 1998 : <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/>
- Paulsen, J.(nd). *Le quartier français du village planétaire*, université de Richmond, É-U. : Consulté en novembre 1998 : <http://www.richmond.edu/~jpaulsen/gvfrench.html>
- Peckham, B. (nd). *French Lessons*, Tennessee, É-U., Consulté en novembre 1998 : <http://fmc.utm.edu/~rpeckham/frlesson.htm>
- Plassard, M. (nd). *Premiers pas sur Internet*. Consulté en novembre 1998 : <http://www.momes.net>
- Ponterio, M. (nd). *Cours de civilisation française*. Université de Cortland, É-U. : Consulté en novembre 1998 : <http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/>
- Prof-Inet* (nd). *Apprendre Internet, Apprendre avec Internet*. Consulté en novembre 1998 : <http://www.cslaval.qc.ca/Prof-Inet>
- Répertoire des listes de diffusion francophones* (nd). Université de Rennes. Consulté en novembre 1998 : <http://www.cru.fr/listes/>
- RESCOL (nd). *Réseau scolaire canadien*. Consulté en novembre 1998 : <http://www.rescol.ca>
- Rifelj, C. (nd). *La politique en France, activités*, Middlebury College, É-U. Consulté en novembre 1998 : <http://www.middlebury.edu/classes/ftv/index.html>
- Rosen, L. (nd). *Teaching with the Web*. Consulté en novembre 1998 : <http://polyglot.lss.wisc.edu/lss/lang/teach.html>
- Scaplen, J (nd). *Dessinez-moi un monstre*. Canada. Consulté en novembre 1998 : <http://www.stemnet.nf.ca/~jscaplen/monstres.html>
- Seguin, P. (nd). *Internet : une technologie pour l'apprentissage*, Canada. Consulté en novembre 1998 : <http://www.virtuel.collegebdeb.qc.ca/pedagogie/>
- Tandem (nd). *L'apprentissage des langues en tandem par courrier électronique*. Consulté en novembre 1998 : <http://www.enst.fr/tandem>

Glossaire

Bavardage (*chat*) : Moyen de communication en temps réel à l'aide de texte simple tapé au clavier. Le canal de base est l'IRC (*Internet Relay Chat*) fourni par Internet.

Communication : D'après Guédon (1997) la communication renvoie [...] à tout phénomène où les acteurs partagent et échangent des messages sur un pied d'égalité. *L'information, par contraste, renvoie aux transmissions de messages qui partent d'un petit nombre vers un grand nombre, d'un rang hiérarchique supérieur vers un rang inférieur. Plutôt qu'égalitaires, ces transmissions sont souvent unilatérales [...].* Lire aussi le chapitre 1 de Guédon (1996), intitulé *Communication et information*, où l'auteur resitue Internet dans la perspective historique des différents médias, sa thèse étant que "les réseaux d'ordinateurs donnent une nouvelle chance à la communication".



Courriel (*e-mail*): [NDLR] abréviation désignant le courrier électronique. Ce terme a d'abord été inventé par les

canadiens francophones. Plus tard, les autorités française ont préconisé (et institutionnalisé) le néologisme "Mél", en restreignant d'ailleurs son utilisation à l'adresse du courrier électronique d'un correspondant, comme on utilise "Tél." pour désigner le téléphone. Récemment, un certain nombre de personnes ont exprimé leur désaccord quand à l'utilisation de ce terme à la sonorité peu agréable et des organismes de la francophonie tels que l'AUPELF-UREF s'orientent plutôt vers un retour au terme canadien francophone. Comme eux, nous préconisons l'emploi de "Courriel" pour désigner l'adresse électronique d'un correspondant. Le mot "courriel" peut également être utilisé dans un texte pour désigner le message électronique lui-même, et donc prendre un "s" au pluriel comme la plupart des substantifs. Ce dernier usage est déjà ancien dans la langue anglaise.

Forum de discussions (*Newsgroups*) : Ces forums, qui mettent à la disposition de tous (durant un mois) l'ensemble des contributions reçues, sont à distinguer des *listes de diffusion*, qui utilisent le courrier électronique et envoient tous les documents à tous les souscripteurs. La place manque ici pour entrer dans des détails plus techniques : on se reportera à (CNDP, 1996), source de documentation gratuite, et qui plus est orientée vers les utilisations pédagogiques. Pour une analyse plus approfondie des contenus échangés et de la forme linguistique des messages selon les différents canaux, consulter (Anis, 1998 : pp. 179-241).

Liste de diffusion : cf. Forum de discussion*. A titre d'exemple, voir [Répertoire des listes de diffusion francophones](#) (nd)

MOO (*Multi-users dimension Object Oriented*): Micro-monde inspiré du célèbre jeu "Donjon et dragon". L'utilisateur doit se déplacer dans des salles, rencontrer des objets d'un monde artificiel donné, recréé à l'aide d'évocateurs textuelles. Pour ce faire, il doit taper au clavier des commandes pour accomplir les actions correspondantes ou pour dialoguer avec les autres personnages présents (représentant éventuellement d'autres utilisateurs connectés simultanément). Pour une discussion sur l'intérêt pédagogique des MOO, voir (Mangenot, 1998). La page [All you Ever Wanted to Know about MUDs and MOOs](#) (MOO, nd) est un bon point de départ pour se documenter sur le sujet.

Salons de bavardage (*chatrooms*) : cf Bavardage*.

Toile (*Web*) : On adoptera ici cette traduction proposée par les Canadiens, cette traduction respectant assez bien la métaphore originale ; à noter que la Toile est la partie la plus connue d'Internet, qui comporte également, par ordre d'apparition (voir Guédon, 1996) le transfert de fichiers, le courrier électronique, Telnet, les forums de discussion, les canaux IRC de bavardage en ligne.

Notes

[1] On notera que l'enseignant peut avoir indiqué un certain nombre de sites à consulter ; il peut même signaler une unité plus petite grâce aux arborescences ([Montparnasse](#), nd).

[2] Ces assertions sont surtout fondées sur l'observation de pratiques en classe de français langue maternelle (voir, par exemple, le compte-rendu de Millet et Tissier (1997)) ; les pratiques de publication multimédia en langue étrangère sont plus rares, ne serait-ce que parce que la langue écrite joue un rôle plus secondaire. Mais ne peut-on faire le pari que les mêmes causes (savoir que l'on va être lu par des inconnus) produiront les mêmes effets (une attention et une distance critique plus grandes) ? La qualité des contributions des non-francophones aux projets décrits plus loin est en tout cas parlante.

[3] *L'immeuble* est l'une de ces simulations globales bien connues des enseignants de FLE. Ceux qui ne connaîtraient pas ce concept peuvent lire (Yaiche, 1994). Cet auteur indique les trois éléments fondamentaux de cette "technique d'apprentissage du FLE" : "un lieu-thème", "une identité fictive" et la simulation proprement dite consistant à "*faire comme si l'on vivait autre part que dans l'univers-scolaire*" et "*comme si l'on était quelqu'un d'autre en allant chercher en soi les ressources permettant de rendre crédible le personnage investi et géré*".

A propos de l'auteur

François MANGENOT : Maître de conférences spécialiste de la didactique du français (FLM et FLE) et des langues à l'Université Stendhal-Grenoble 3 (UFR sciences du langage). Domaine de recherche depuis 1987 : les aides logicielles à l'écriture (livre publié au CNDP, logiciels), puis l'analyse et l'intégration pédagogique des multimédias (nombreux articles et communications). Précédemment formateur IUFM, attaché linguistique, lecteur, enseignant de FLE.

Courriel : mangenot@imagnet.fr

Adresse personnelle : 60, Grande rue de Saint-Rambert, 69009 Lyon, France.

Toile, page personnelle : <http://www.imagnet.fr/~mangenot>



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15 décembre 1998