

Les simulations orales dans les apprentissages assistés de langue

Yves Chevalier

► **To cite this version:**

Yves Chevalier. Les simulations orales dans les apprentissages assistés de langue. Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, ISSN : 0071- 190X (110), pp.159-170. edutice-00000226

HAL Id: edutice-00000226

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000226>

Submitted on 18 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.

Références : Chevalier, Y. (1998). "Les simulations orales dans les apprentissages assistés de langue". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 159-170.

LES SIMULATIONS ORALES DANS LES APPRENTISSAGES ASSISTÉS DES LANGUES

Résumé: Les usages sociaux du multimédia grand-public exercent un effet prescriptif puissant sur les pratiques institutionnelles de formation. L'analogie spontanée entre des dispositifs techniques, par exemple le questionnaire à choix multiple (Q.C.M.), et certaines stratégies de formation a pu favoriser la domination d'un modèle structural à quoi l'on réduit souvent les apprentissages assistés par le multimédia. L'arrivée de la vidéo numérique n'a pas modifié cette tendance. Les notions de virtualité et de simulation doivent donc être réinterrogées par les chercheurs et les praticiens qui ont vocation à définir le contrat et les procédures qui s'instaurent entre un usager-apprenant et un dispositif assisté. La notion de procédure permet d'échapper aux pièges de la notion d'interactivité en mettant l'accent sur le statut de l'usager : c'est à la place que ce dernier peut occuper dans le dispositif que doit s'évaluer une innovation.

À aborder les phénomènes d'apprentissage ou les contenus didactiques par le biais d'une technique de communication, fût-elle nouvelle, on risque d'encourir le soupçon, souvent fondé, d'instrumentalisation. En effet, ce mode d'approche, ancré la plupart du temps dans une conception progressiste et techniciste de l'histoire, conçoit davantage les outils de formation comme des réponses à des questions qui n'en sont pas, masquant ainsi des questions et des problèmes, authentiques ceux-là, qui affleurent dans les domaines concernés. Notre méthode dans cet article veut se démarquer d'une telle approche : nous considérons les technologies de formation comme des occasions d'adresser à un champ disciplinaire ou à des pratiques d'apprentissage ou de communication, de nouvelles questions, voire d'anciennes, utilisant ainsi le potentiel critique que recèlent naturellement la nouveauté ou le décentrement des problématiques pourvu qu'on en accepte le jeu. Les techniques multimédias et leurs outils semblent bien fournir une telle occasion.

Les outils eux-mêmes sont maintenant bien connus, autant que le permettent les incessants progrès accomplis et autant qu'il soit possible d'en apercevoir les proches développements. C'est donc à l'articulation d'un champ disciplinaire et d'une technique - ou d'un ensemble de techniques - que nous installerons notre problématique. Qu'est-ce que le multimédia apporte de véritablement spécifique aux apprentissages assistés des langues, tant d'un point de vue pratique que théorique ? Et comment rendre compte de cette spécificité ?

Nous formons l'hypothèse que cette spécificité réside dans la capacité particulière de simulation que peuvent offrir les dispositifs multimédias, ainsi que dans la familiarité potentielle qu'entretiennent ces techniques avec des mécanismes fondamentaux comme la conceptualisation et la procéduralisation, offrant ainsi une précieuse occasion d'en réinterroger les mécanismes. Dès lors, les questions que nous aborderons dans cet article sont les suivantes :

Qu'est-ce qu'une simulation langagière ? Quels types d'opérations un dispositif multimédia peut-il virtualiser ? De quelles opérations cognitives peut-il favoriser la mobilisation ? Quelles sont la nature et les conditions du contrat participatif qui peut s'instaurer ? Quel y est le statut du sujet ?

Il serait périlleux d'aborder le problème des apprentissages assistés des langues si l'on se privait des formalisations et recherches disponibles dans des domaines aussi apparemment disjoints et en réalité complémentaires que l'intelligence artificielle et la philosophie du langage, la didactique et la sémiopragmatique, la psycholinguistique et la logique, pour ne citer que quelques couples disciplinaires. Les sciences et technologies de la connaissance fondent leur pertinence scientifique sur ces tensions intra- et interdisciplinaires. En outre, la perspective d'automatiser certaines tâches langagières nous invite à réfléchir sur les processus d'automatisation et d'acquisition mais, cette fois, dans le cadre d'une théorie de la connaissance.

Par conceptualisation, nous entendons le processus complexe que décrit Vygotski (1934) par lequel un individu parvient à l'utilisation fonctionnelle d'un signe ou d'un mot pour résoudre un problème auquel son activité communicante le confronte. La procéduralisation désigne les mécanismes contractuels par lesquels des individus s'impliquent ou peuvent se trouver "enrôlés" (Bruner, 1983) dans une interaction communicationnelle, ainsi que les moyens mis en œuvre pour que cette interaction se maintienne ou prenne fin.

Cet article propose donc une relecture transversale et croisée de quelques questions dont on peut dire qu'elles sont traditionnelles dans les champs qui les ont produites. Si l'on prend comme exemple la notion de script née dans le champ de l'intelligence artificielle (Schank et Abelson, 1977) et importée par Bruner (1983 ; 1987) et d'autres dans le domaine de la psycholinguistique, on se rend rapidement compte que la généalogie conceptuelle, pour passionnante et utile qu'elle soit, ne nous permettrait pas d'éclairer immédiatement le champ de recherche qui est le nôtre.

1. VIRTUALITE ET SIMULATION.

« Un mouvement général de virtualisation affecte aujourd'hui non seulement l'information et la communication, mais aussi bien les corps, le fonctionnement économique, les cadres collectifs de la sensibilité ou l'exercice de l'intelligence. » C'est par ces mots que Lévy (1996) entame l'un de ses derniers ouvrages. C'est dire que cette virtualisation est en fin de compte aussi bien une déterritorialisation qu'une dérégulation, des éléments d'information et des biens symboliques collectifs qui constituent notre environnement social. Pour ce qui nous concerne, le virtuel touche aux supports numérisés du multimédia, et ce qui est en jeu et en débat touchera alors aux relations entre l'individu et les données accessibles ; mais il touche aussi bien à l'essence de ces informations, et c'est cet aspect épistémologique et cognitif du virtuel qui arrêtera d'abord notre commentaire.

Rappelons que pour Aristote le virtuel s'oppose à l'actuel, et non au réel. Le virtuel a ainsi une réalité véritable faite de potentialités. Le virtuel et l'actuel sont deux modes d'être. Le virtuel est en puissance, l'actuel est en acte. De plus Aristote insiste longuement sur la précession de l'actuel sur le virtuel, tant sur la plan logique que chronologique. D'Aristote aux usages les plus contemporains, par exemple lorsqu'on parle aujourd'hui de " mondes virtuels ", c'est bien de la dimension ontologique de la réalité en puissance, c'est-à-dire de l'altérité potentiellement en acte. Le terme grec *dynamis* qu'Aristote (*Métaphysique*, Δ, 12) utilise pour désigner la virtualité donne une idée de cette complexité.

La simulation semble, elle, avoir d'emblée des connotations originaires plus pragmatiques, liée qu'elle est à l'histoire des machines intelligentes depuis Turing, ainsi qu'à la modélisation mathématique mise au service de l'expérimentation. Son usage socio-discursif, moins récent que celui de virtualité, accompagne le discours récent de la technologie ; mais il plonge aussi ses racines dans la philosophie où il scande, depuis Platon (*La République*, X, 602 et *Phédon*, 92 c-d), les débats sur les rapports de l'art et de la nature, ainsi que sur la nature ontologique de la géométrie comme simulation intelligible du réel. La simulation apparaît ainsi dans ses usages comme une relation problématisée au réel : qu'il s'agisse d'une modélisation analogique pour une réalité dont on peut contrôler et faire varier les paramètres ou d'une modélisation heuristique pour une réalité que l'on cherche à cerner. Dans les deux cas, le modèle discipline les faits, pour les dénombrer ou pour les établir. La simulation n'est autre qu'un protocole d'expérimentation assistée.

Comme le rappelle Lévy (1996), le langage est l'une des trois virtualisations qui font que l'humanité peut être ce qu'elle est. Le langage virtualise le temps et l'espace : c'est cette virtualisation spatio-temporelle qui nous permet de contrôler notre appréhension du monde. La virtualisation du temps et de l'espace par le langage, par " les langages ", précise Lévy, n'est pas tant l'abstraction que l'objectivation, l'externalisation de leurs modalités, c'est-à-dire leur mise à plat pour mieux les maîtriser. Il nous semble important de noter que simulation et virtualité désignent deux niveaux de réalité très différents. La virtualité est une notion ontologique quand la simulation est une notion sémio-pragmatique. La virtualisation est de l'ordre du concept ; la simulation travaille des données.

Un dispositif multimédia ne virtualise donc rien, mais sa conception repose, et doit reposer sur une virtualisation, sur une problématisation ontologique du réel. Le dispositif, par lui-même simule ou actualise cette problématisation. C'est donc de simulation qu'il sera ici question. La virtualisation ne constitue en rien une spécificité du multimédia, n'en déplaise aux discours mythiques sur les mondes virtuels. Seul l'être humain peut virtualiser, alors qu'un dispositif technique simule.

Plus le modèle de virtualisation sur lequel se fonde le dispositif technique multimédia est riche, plus la simulation sera fructueuse et efficace.

2. - SIMULATIONS ET MODELES THEORIQUES

Les différents niveaux de simulation reposent tous sur une perspective théorique particulière. Par commodité d'analyse, nous avons distingué deux types de simulation. Le premier, assez proche de ce que l'on appelait l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur), met en œuvre une approche structurale fondée sur la notion de modèle ou de script. L'apprentissage d'une langue consiste en une appropriation successive et raisonnée de modèles ou scripts. C'est la simulation formalisée. Mais avant d'en décrire de plus près les mécanismes, un point s'impose sur la notion de script qui la sous-tend.

2.1. La notion de script

La notion de script occupe une place particulière dans notre débat. En effet, issue de Schank et Abelson (1977), on la retrouve chez Bruner (1983 ; 1987). Nous l'avons annoncé plus haut, nous ne nous livrerons pas à une traque généalogique sur la notion de script. Renvoyons plutôt à l'article de Fayol et Monteil (1988) et essayons de clarifier les raisons pour lesquelles cette notion est mobilisée. Il convient de noter que chez Schank et Abelson (1977), la notion de script joue un rôle spécifique : ces auteurs veulent, à l'aide des scripts parvenir à une formalisation des actes essentiels de langage. «*A script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context. A script is made up of slots and requirements about what can fill those slots.* » (Schank et Abelson, 1977, page 41).

"Un script est une structure qui décrit des séquences particulières d'événements dans un contexte donné. Un script est constitué de "slots" ainsi que des consignes à propos de ce que peuvent contenir ces "slots". Nous gardons "slot" qui exprime bien, par analogie avec le vocabulaire informatique, l'idée d'un contenu ou d'un mécanisme "encapsulé", connecté sur un dispositif principal. Ils ont une fonction essentiellement descriptive dans un premier temps et répondent à une question simple et très générale : «*the best way to approach the problem of building an intelligent machine is to emulate the human conceptual mechanism that deal with language.* » Schank & Abelson, 1977, p.1). L'intention des auteurs est claire : la formalisation à laquelle ils souhaitent aboutir a une visée algorithmique ; le script permet de compléter les lacunes d'une histoire donc d'en favoriser la compréhension en mobilisant au moment voulu des connaissances spécifiques liées à tel ou tel script. Le script du restaurant que l'on cite souvent en exemple permet de mieux saisir la nature de la démarche. Le script est ici une structure, un modèle, c'est-à-dire une abstraction. Son intention théorique est d'épuiser le réel, d'en rendre compte de manière exhaustive, le nouveau étant réputé réductible ou lisible à travers l'ancien. On conçoit aisément que l'intérêt de Schank et Abelson (1977) pour les formalisations des récits au moyen des scripts est motivé par une perspective d'automatisation des mécanismes de compréhension, de conceptualisation et d'expertise. Cette sémantique structurale, taxonomie du sens, débouche sur une émulation machinique. À tout le moins, elle est destinée à rendre cette dernière possible. Modèle, analogie, clôture sémantique et reproduction, tels seraient les concepts les plus pertinents pour rendre compte de la notion de script chez Schank et Abelson.

C'est dans le cadre de cette acception du script que se situent de nombreux dispositifs assistés. Il s'agit de créer des situations susceptibles d'accueillir la reproduction de formes ou de structures. La répétition est destinée à automatiser la reproduction de la forme concernée, dans une approche strictement mécaniste. Ce genre d'exercices multimédias reste très prisé car il est susceptible de faire l'objet d'une préparation structurale traditionnelle simulant avec souvent beaucoup d'efficacité une démarche analogue au présentiel : exemples, observation, repérage, fonctionnalité, exercices de reproduction, entraînement intensif individuel. De même il rend possibles des évaluations sommatives automatisées.

2.2. Script, formalisation et automatisation.

C'est paradoxalement la forme la mieux assimilable par un système d'apprentissage traditionnel, disons vidéo-oral (qui ne serait que le résultat de l'adjonction de l'image animée aux méthodes audio-orales), mais c'est aussi la plus difficile à intégrer parce que très rigide. La solution offerte consiste la plupart du temps en une mobilisation de ces activités en parallèle par rapport aux activités du cours proprement dit. C'est alors qu'on parlera de renforcement, de révision, d'ancrage, de travail autonome... Les données traitées dans ce type de simulation sont produites grâce à une approche métalinguistique ; la plupart de ces données, morphologiques ou syntaxiques, structurales parce que aisément repérables dans leur contexte communicationnel et facilement isolables, tirent leur pertinence de leur nature morpho-syntaxique, bien plus que des caractéristiques de leurs occurrences communicationnelles, dont l'exercice ne tient pas compte. Au-delà d'une intention purement taxinomique, on peut aborder ces corpus avec une perspective générativiste : l'approche algorithmique vise alors à cerner les dispositifs de production langagière. L'inspiration chomskyenne ne se laisse pas toujours saisir dans ces dispositifs logico-structuraux, néanmoins la formalisation et l'automatisation y sont nettement perceptibles, comme signes du souci de quitter le terrain de la psychologie du langage et des théories de l'acquisition pour gagner celui d'une sorte de biocybernétique du langage.

Mais la morpho-syntaxe, si elle est aisément automatisable, c'est-à-dire repérable et reproductible, ne rend pas souvent compte de l'usage et de ses valeurs, ni de la performance et de l'énonciation. L'automatisation d'opérations de bas niveau ne saurait à ce stade passer pour de la production langagière que dans le cadre de ce que l'on a appelé l'enseignement programmé. De plus, cela présuppose que certains phénomènes langagiers soient strictement réductibles à des phénomènes structuraux, ce qui est certainement inexact, mais ce qui ne veut pas dire qu'un traitement automatisé ne puisse s'appliquer à aucun élément phrastique ni aucune donnée énonciative. Mais, même dans le cadre d'exercices banals de répétition, c'est l'exigence de cohérence sémantique qui devrait présider au découpage des segments. On peut cependant simuler une production langagière tout en privilégiant une approche formelle, c'est ce que nous envisageons un peu plus loin à travers la notion de simulation formalisée.

3. - SCRIPTS OU SCHÉMAS ?

Il n'est pas étonnant que, lorsque Bruner (1983 ; 1987) reprend cette notion, c'est dans une perspective théorique toute différente. Notons qu'un flottement terminologique marque le recours à cette notion : dans le texte original, on trouvera tantôt "*format*", "*script*", mais aussi "*schema*", "*routine*", dans des acceptions quasi identiques.

3.1. Les scripts comme configurations langagières.

Ce qui est d'emblée évident et important, c'est l'approche constructiviste chez Bruner. Ce qui l'intéresse, ce sont les supports à l'acquisition du langage. Les scripts ne sont pour Bruner que des scénarios prévisibles d'interaction langagière, ce sont les canevas sur lesquels l'interaction langagière se construit. C'est la prédictibilité attachée aux scripts - déjà relevée par Schank et Abelson (1977) - qui fait de ceux-ci des outils majeurs dans la construction du langage, qu'il s'agisse de langue maternelle - c'est à ce domaine que s'appliquent les travaux de Bruner - ou de langue étrangère. S'il est un scénario, le script comportera, pourrait-on dire par analogie, des indications de mise en scène, la description des protagonistes, locuteurs et non locuteurs, des didascalies qui permettront de tenir compte des données non linguistiques.

À travers la notion de script, Bruner décrit les configurations langagières dans une perspective piagétienne. Bien plus que la structure sémantique, c'est la construction du sens qui l'intéresse. Le script est avant toute chose un "scénario prévisible d'interaction" (Bruner, 1983), un "scénario transactionnel" (ibidem). Ces "routines" qui font naître simultanément les mots et le sens fonctionnent parce qu'elles ménagent aux acteurs leur place et leur rôle. Compromis entre le verrouillage morpho-syntaxique et l'ouverture sémantique, ces scripts articulent notre langage. Grize & alii écrivent : "Sous la forme d'un schéma, des significations sont pressenties dont l'essentiel peut être réactivé par l'interlocuteur qui y découvre un signe à interpréter." (Grize, Borel, Miéville, 1983). Ce qui est très nouveau ici c'est cette non-clôture du message. Les signes lus ne sont pas forcément ni strictement ceux qui ont été émis. Les signes véhiculent avec eux des schématisations, comme dit Grize, qui portent du sens préconstruit. Ces préconstructions peuvent être connues afin d'être réinvesties au bénéfice de la communication. Communiquer, c'est donc activer ou réactiver des significations.

Cette construction va chercher ses sources dans le schématisme kantien : les schèmes kantien sont précisément des hybrides de phénomènes et de catégories pures, à la fois comme des " monogrammes ", c'est-à-dire des marques regroupant en quelques signes entrelacés les lettres d'un nom, et des " dessins flottants " (" gleichsam schwebende Zeichnung ") écrit Kant (1781) ; et c'est parce qu'ils sont hybrides, algorithmes conceptuels et méthode, qu'ils construisent du sens. De même, c'est parce qu'ils sont à la fois clos et ouverts que les schèmes peuvent produire et héberger du sens. Aux algorithmes des scripts répond l'heuristique des schèmes communicationnels. Cette ouverture sémantique est supportée par une narration ou un faire, une histoire ou une tâche.

4. LE CONTRAT PARTICIPATIF.

Le statut du sujet et les procédures d'inscription dans les interactions qui lui sont offertes par les différents dispositifs, constituent une dimension essentielle du contrat participatif qu'un dispositif multimédia peut instaurer. Une réflexion peut être menée à propos de la notion de procéduralité qui semble hésiter entre le positivisme le plus net et la pragmatique la plus audacieuse, révélant ainsi sa double origine. C'est précisément cette double origine qui constitue pour nous l'intérêt de la notion : entre la définition de la procédure informatique comme structure algorithmique finalisée, comme processus, et l'approche de cette même notion, par la philosophie critique, comme dialogue, nous trouvons un concept multi-polaire qui nous permettra peut-être de rendre compte de la complexité que nous rencontrons à travers les questions que nous soulevons. Nous verrons alors en quoi, invoquer cette notion de procédure, nous permettra de formaliser la relation homme/dispositif dans le cas des apprentissages assistés.

4.1. Le statut du sujet.

L'examen attentif des dispositifs offerts aux apprenants d'une langue étrangère, en particulier dans le domaine de l'interactivité orale, montre qu'il ne suffit pas d'offrir une possibilité de répétition, d'enregistrement ou de discrimination auditive pour que l'on puisse véritablement parler de procéduralisation ou même d'interactivité. On constate, de même, que ce qui est déterminant, c'est le statut du sujet apprenant dans l'ensemble du dispositif assisté. On peut donc distinguer deux niveaux pour caractériser ce contrat participatif : celui qui concerne l'écriture du programme, et nous sommes ici dans le virtuel, et celui qui caractérise les modalités de participation de l'apprenant à une activité donnée, et il s'agit là de la simulation proprement dite.

L'appareil pédagogique traditionnel qui permet d'assurer ou de favoriser l'investissement personnel de l'apprenant dans un programme assisté par le multimédia est bien connu : aides en ligne et aides hors ligne, livret d'accompagnement (papier ou numérisé sur le CD-Rom, et il y aurait beaucoup à dire sur la tendance actuelle à quasi éliminer, tant pour des raisons financières qu'au nom de la modernité, tout support annexe papier, ce qui est, à l'évidence, une maladie de jeunesse de l'édition multimédia) restent de précieux outils, surtout s'ils peuvent faciliter cette double dimension de l'apprentissage en autodidaxie et de l'apprentissage semi-autonome en institution. Les aides contextualisées, voire individualisées selon le parcours et les performances de l'apprenant sont un précieux élément d'étayage tout au long du travail. Nous ne nous attarderons pas sur ce type de contractualisation, sauf pour noter qu'on constate souvent une déconnexion entre l'aide et les activités proposées, phénomène que l'on peut expliquer par une vision instrumentaliste de la formation. Ce qui nous intéresse davantage, c'est le statut réservé à l'apprenant. Ce statut apparaît d'emblée comme complexe. La qualité de son implication dans son propre apprentissage ne doit rien ici à la nature des outils mais tout à leur mise en œuvre. La place du sujet, du point de vue du concepteur du programme, dans ces dispositifs assistés, est pure virtualité au sens où elle est problématisation d'une place dans une interaction. Il y aura apprentissage potentiel assisté par simulation s'il y a contrat de langage. Cela signifie que l'auteur doit créer virtuellement la place du locuteur apprenant, de telle sorte que celui-ci perçoive dans l'engagement langagier à la fois le problème communicationnel et les moyens de le résoudre. Les solutions les plus évidentes ou les plus techniques ne sont pas toujours les meilleures. Si l'on analyse de près deux stratégies implicatives, celle qui est à l'œuvre dans "*Une journée bien remplie*" (1995), (le chat du personnage principal apporte une tierce présence, à la fois interne et externe, et donne ainsi une épaisseur narrative au dispositif où l'utilisateur va pouvoir aisément s'insérer) semble beaucoup plus efficace que ces artifices qui interpellent l'utilisateur, par l'image et le son, en le montrant du doigt ou lui annonçant que son tour de parler est venu. D'une part, c'est une stratégie implicative globale qui repose sur la consistance narrative, d'autre part c'est un pur artifice instrumental et fonctionnel.

L'exercice se cristallise donc sur les facettes de ce problème communicationnel, mais il n'existe de fait que si l'apprenant peut y trouver sa place, c'est-à-dire s'il y a véritablement simulation d'un échange. Cette problématisation est tout autant linguistique que langagière, et ce de façon conjointe : cela signifie que les éléments strictement linguistiques n'y apparaissent pas de manière distincte et purement utilitaire, comme les moyens de résoudre le problème communicationnel. En effet, bien souvent ces éléments eux-mêmes, dans leur matière linguistique, sont au cœur du problème tel qu'il se pose. On le perçoit nettement à travers ce que nous appelons les scripts. Il est, de fait illusoire et inutile de distinguer dans ces scripts ce qui serait de nature strictement linguistique.

On touche ici à la nature du contrat initial : procéduraliser l'écriture multimédia consistera à mettre en place les clauses d'un contrat de langage dont l'un des contractants est l'apprenant lui-même.

4.2. Le contrat d'interaction.

Les critères qui peuvent présider à la définition de ces clauses sont de deux types : tout d'abord l'orientation communicationnelle globale de l'exercice déterminera les possibles vers lesquels l'interaction peut évoluer compte tenu de la nature des objectifs visés par le dispositif, c'est le guidage magistral. Mais les scripts ou schémas communicationnels mis en œuvre ainsi que les stratégies que l'apprenant va mobiliser, constitueront l'essentiel des contraintes de la contractualisation.

On peut également dire qu'il y a apprentissage dès lors que l'interactant devient sujet ratifié, c'est-à-dire quand il a trouvé dans la procédure langagière la place que le dispositif et son auteur lui destinaient. Cette remarque nous amène au second aspect du contrat de participation. Prévoir pour l'apprenant un statut de participant ratifié implique une conception non mécaniste de l'interaction. Dans ce genre de simulations, l'enjeu est extrêmement délicat : d'une part, les outils orientent le travail vers une situation interactionnelle dialogique réduite à une succession de paires adjacentes, comme si le monde autour des locuteurs pouvait être découpé absolument entre locuteurs et récepteurs : même si les outils disponibles dépassent largement aujourd'hui le stade du QCM et de la répétition, les machines nous contraignent à nous plier à une séquentialisation de l'interaction en tours de parole strictement délimités (Lhote E., Abecassis L. & Amrani A., ce numéro); il faut dès lors ruser pour "casser" cette logique séquentielle additive. D'autre part, un véritable statut de sujet ratifié suppose, à

l'inverse, une ouverture vers des cadres interactionnels plus complexes impliquant une stratification de l'énonciation, une "polyphonie" (Ducrot, 1989), et constituant le véritable cadre participationnel simulé pour un apprenant. La notion de cadrage ("*frame*") telle qu'elle a été promue par Bateson (1956) et élaborée par Goffman (1974), constitue ici pour nous une référence précieuse. La ratification du sujet apprenant ne se fait pas une fois pour toute comme dans une sorte de note préliminaire. L'étaillage doit être conçu de telle sorte que, tant du point de vue de la forme, - on pourrait dire du point de vue de l'interface multimédia -, que du point de vue du contenu langagier de l'interaction, le sujet se sente engagé par un contrat à double détente : un contrat institutionnel de formation (fût-ce vis-à-vis de lui-même, en cas d'autodidaxie) et un contrat individuel de langage. Ce clivage du sujet, n'est supportable par le dispositif que parce qu'il rend possible et conditionne la constitution du sujet de la simulation.

Comme nous le verrons dans la simulation schématisée, l'étaillage repose sur un travail d'analyse de probabilité langagière dans le cadre d'un script. La machine multimédia pourrait traiter ce genre de données de manière exhaustive, mais il est bien entendu impossible de prévoir la nature de l'implication personnelle que l'apprenant choisira pour se situer dans l'échange, ne serait-ce qu'au niveau lexical. Ce qui est dès lors déterminant, c'est d'offrir les moyens à l'apprenant de tester par comparaison ou en poursuivant l'interaction, son niveau de ratification ou d'implication (c'est-à-dire à la fois en termes de compréhension et d'expression) dans l'interaction. Non pas produire la réponse type, mais produire une intervention permettant de rester dans l'échange, et d'honorer ainsi le contrat de langage. Traiter les interactions comme des manifestations langagières cadrées par des scripts, c'est d'une certaine façon, pour des nécessités et selon des contraintes d'ordre pédagogique, admettre qu'il est possible d'en inventorier les figures, et dans une perspective quasi déterministe s'engager à rendre compte des paramètres qui les caractérisent.

5. LES SIMULATIONS ET L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL.

Nous distinguerons, à titre exploratoire, deux types de simulation. La simulation formalisée et la simulation schématisée. Par simulation langagière, nous entendons la mise en œuvre d'une configuration de communication orale, assistée par un dispositif technique, au moins pour une partie de ses composantes.

5.1. Les simulations formalisées.

Elles restituent les conditions concrètes d'une interaction en simulant, par le truchement de la machine, l'un des protagonistes ; leur principe reste fondé sur la reproduction ou le réinvestissement de scripts langagiers ou d'actes de parole contextualisés. Il s'agit en effet de réinvestir un script dans d'autres contextes que ceux dans lesquels on l'a découvert. Mais la norme reste très présente, le modèle proposé en correction ou en étaillage également, même si on ne limite pas l'exercice à de la reproduction morpho-syntaxique.

Ainsi par exemple, l'un des dialogues du volume 2 de "*Je vous ai compris*" (Chevalier, Derville, Perrin, 1997a) fait dire à l'un des personnages jugeant les goûts vestimentaires de son mari : "*J'ai beau lui dire de changer, rien à y faire !*"

Dans la pure tradition des exercices structuraux, l'activité propose dans un premier temps de reprendre à l'identique la structure proposée, puis, dans deux ou trois autres contextes. Il est manifeste, dans ces réemplois, que la contrainte n'est pas sémantique, même si chacun d'entre eux vise la cohérence : ainsi quand le partenaire-machine dit : "*tu ne trouves pas que Pierre parle de plus en plus mal ?*", l'injonction à produire "*j'ai beau le corriger*" est renforcée par l'ignorance du contexte. L'apprenant ne sait rien de Pierre, ni des deux adultes que montre le dessin, si ce n'est l'inquiétude de l'adulte femme qui y est aisément perceptible. On peut même aller jusqu'à penser que c'est précisément l'ignorance du contexte, sinon la décontextualisation qui est garante de la pertinence de l'exercice. On parlera dans ce cas de script car ces items langagiers peuvent être considérés comme rentables dans une perspective de marché linguistique au sens où Bourdieu (1989) en parle. On pourrait dire qu'un script, c'est un item langagier dont l'apprentissage est rentable, parce que les occasions de le réutiliser seraient statistiquement nombreuses.

5.2. Les simulations schématisées.

A l'inverse de la simulation formalisée, la simulation schématisée ne met pas l'accent sur la structure ou sur le script. C'est l'interaction qui prévaut. C'est, pour reprendre les termes de Grize (1996), une "représentation discursive orientée vers un destinataire". Donner à voir et à entendre une histoire interactive qui servira de contexte, de contrainte et de guide à l'apprenant ; lui ménager la possibilité d'une insertion narrative dans le dispositif communicationnel mis en place ; le guider tout au long de la tâche en lui donnant les moyens d'auto-évaluer la pertinence de son implication. Telles sont les caractéristiques de la simulation schématisée. Les contraintes communicationnelles sont portées par la narration, donc de manière référentielle, mais aussi par l'injonction que constitue la mission. La schématisation, au-delà de sa dimension descriptive, référentielle et close, s'accompagne toujours d'une certaine indétermination qui rend l'interprétation du destinataire nécessaire :

une schématisation n'est jamais fermée. La structure narrative arborescente permet largement de simuler l'ouverture qui permettra d'offrir à l'apprenant sa place dans les interactions. Jouant sur la durée, les simulations schématisées constituent des interactions de tutelle simulées en utilisant les schémas comme des machines à produire et à structurer du sens personnalisé.

5.3. La simulation comme contrat langagier.

Nous évoquions plus haut le contrat à double détente que doit receler un dispositif de simulation multimédia. En l'état actuel des performances techniques, une simulation langagière orale ne peut être autre chose qu'un contrat par tiers technique interposé. La première dimension de ce contrat est de l'ordre de la pragmatique linguistique, c'est-à-dire à la fois un travail sur l'usage et sur la sémantique. La mise en œuvre de contrat est précisément l'objet des "histoires interactives" du programme "*Je vous ai compris*" (Chevalier, Derville & Perrin, 1997a, 1997b), qui constituent l'environnement dynamique des interactions d'apprentissage.

Ces histoires sont très proches des jeux de rôle : il s'agit d'occuper une place narrative et langagière dans un micro-récit. Mais ces jeux de rôle présentent la particularité d'être conçus *a priori*. La machine sanctionne donc positivement, par continuité sémantique et narrative, le maintien de l'usager dans l'interaction.

Mais cette première dimension du contrat ne prendra tout son sens que dans l'interaction de tutelle qu'est l'apprentissage d'une langue étrangère. La tutelle, ici, c'est le contexte d'apprentissage ; entre le présentiel et l'autonomie, les normes et les tâches seront portées tantôt par l'institution (centre de langues, professeur, conseiller, moniteur, ...), tantôt par le dispositif technique, mais dans la perspective d'un étayage concerté.

5.4. Les histoires interactives de "*Je vous ai compris*".

Voici un extrait du livret du volume 3 de "*Je vous ai compris*" (Chevalier, Derville & Perrin, 1997a) qui présente à l'apprenant les histoires interactives et qui donne, à titre d'exemple, le résumé d'une histoire interactive.

Histoires interactives :

- *Il s'agit de situations concrètes dans lesquelles vous avez un rôle actif à jouer. Dans chaque histoire vous êtes un personnage, masculin ou féminin, et vous avez des missions à accomplir.*
- *La prise d'information est un moment essentiel pour la réalisation de chaque mission, il est vivement recommandé de prendre des notes.*
- *Dans les dialogues, c'est à vous de comparer votre production avec les phrases modèles. Il est indispensable de refaire l'histoire plusieurs fois.*
- *Pour les exercices écrits, vous pouvez comparer votre travail au modèle proposé et les imprimer pour les faire corriger par votre professeur.*

La réception - une histoire interactive

Pour fêter les soixante ans de sa mère, Lucie décide d'organiser une réception, avec les amis de la famille, et en particulier Jacqueline, l'amie d'enfance de Madeleine. Mais Jacqueline est introuvable.

Cette histoire comprend 15 dialogues (conversations téléphoniques et rencontres) et deux exercices écrits. Elle représente trois à quatre heures de formation.

6. CONCLUSION.

L'existence prochaine d'outils véritablement interactifs, c'est-à-dire capables d'évaluer une production écrite et même orale dans une simulation langagière et d'interagir en étayage avec l'utilisateur, est très probable. Cette quasi certitude devrait inciter la communauté des chercheurs et des praticiens à orienter leurs préoccupations vers l'optimisation de ces formes d'interactivité machinique que l'avenir va nous donner : en d'autres termes penser l'avenir des relations hommes/machines dans la perspective spécifique des simulations langagières assistées par le multimédia. Penser aux procédures plutôt qu'aux outils. Penser l'autonomie comme l'un des modes de socialisation et non comme une résistance masquée à l'institution. Utiles aujourd'hui, en l'état actuel des performances des machines, ces mêmes réflexions structureront demain les stratégies d'apprentissage assistées par des dispositifs plus experts.

Schématisations et procédures d'engagement apparaissent comme des concepts-clefs d'une théorie de la simulation orale assistée par le multimédia. La recherche doit, nous semble-t-il, mettre l'accent sur la constitution et l'encouragement d'équipes mixtes regroupant des didacticiens, des linguistes et des psycholinguistes, des informaticiens et des spécialistes de la communication, des cognitivistes et des spécialistes de l'intelligence artificielle.

L'exigence étant aujourd'hui de compenser le poids des discours profanes sur les apprentissages assistés par des réflexions d'experts et par des problématiques nouvelles.

Yves CHEVALIER
Université Charles de Gaulle Lille 3. UFR de Lettres Modernes
BP 149. 59653 Villeneuve d'Ascq
Mél : chevalier@univ-lille3.fr

Notice biographique

Yves CHEVALIER, Maître de Conférences en Information Communication à l'U.F.R. de Lettres Modernes de l'Université de Lille III. Chargé des enseignements en Maîtrise Français Langue Etrangère, responsable du DESS Médiation des Savoirs et Multilinguisme. Responsable scientifique et co-auteur du programme multimédia Français Langue Etrangère "*Je vous ai Compris*". Domaines de recherches : les simulations d'interactions orales dans les environnements assistés ; sémantisme des représentations dans les médias de masse. Domaines d'expertise : implantation des centres d'apprentissage semi-autonome des langues.

REFERENCES

- ARISTOTE. *La Métaphysique*, tome 1, Δ,12 et passim. J. Vrin, 1966, Paris.
- BATESON, G. (1956). "The message "This is Play""", in Schaffner B., ed, *Group Processes : Transactions of the second Conference*, New York, Josiah Macy Found.
- BRUNER, J.S. (1983). *Savoir faire. Savoir dire.*, PUF, Paris.
- BRUNER, J.S.(1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Editions Retz. Paris.
- CHEVALIER, Y., DERVILLE, B. & PERRIN, D. (1997a). "*Je vous ai compris*". Programme multimédia de français langue étrangère, 3 cédéroms, Université de Lille 3-Neuroconcept.
- CHEVALIER, Y., DERVILLE, B. & PERRIN, D. (1997b). "Vers une conceptualisation des apprentissages assistés", in *Multimédia, réseaux et formation*. Oudart P. (dir.). *Le Français dans le monde*, numéro spécial, juillet. pp 132-137.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit.* Paris, Editions de Minuit.
- FAYOL, M. & MONTEIL, J.M. (1988). "The notion of script : from general to developmental and social psychology". *European bulletin of cognitive psychology*. Vol 8, 4. pp 335-361.
- GOFFMAN, E.(1991). *Les cadres de l'expérience* . Paris, Editions de Minuit. [1974]
- GRIZE, J.B. (1996). *Logique naturelle et communication*. PUF, Paris.
- GRIZE, J.B., BOREL & MIEVILLE (1983). *Essai de logique naturelle* . Peter Lang, Berne.
- KANT, E. (1781). *Critique de la Raison Pure*, PUF, Paris, 1967. Page 414 de la traduction française.
- LEVY, P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel ?* Editions de la Découverte, Paris.
- LHOTE, E., ABECASSIS, L. & AMRANI, A., (ce numéro). "Apprentissage de l'oral et environnements informatiques".
- PLATON, *La République*, Livre X, 602, et *Phédon*, 92 c-d, Gallimard-La Pléiade tome 1, Paris, 1966.
- "*Une journée bien remplie*" (1995). CD Rom de FLE, Confluence Multimédia Publishing et Institut National de l'Audiovisuel, Paris.
- VYGOTSKI, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Editions de la Dispute. Paris. [1934]. Page 258 et chapitre 5 passim.