

# Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne

Fatima Sánchez Paniagua

► **To cite this version:**

Fatima Sánchez Paniagua. Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2002, 5 (2), pp.209-229. edutice-00000256

**HAL Id: edutice-00000256**

**<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000256>**

Submitted on 20 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.

# Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne

Fátima SÁNCHEZ PANIAGUA

Université de Technologie de Compiègne, France

**Résumé :** Cet article présente un projet d'outil informatique destiné au travail en autonomie de la grammaire espagnole et s'adressant à des étudiants non spécialistes. En complément des cours et des différentes aides déjà mises à leur disposition, cet outil (qui offrira la possibilité de suivre des parcours d'apprentissage requérant différents degrés d'autonomie) aura pour objectif d'aider les étudiants à acquérir ou à renforcer une partie des savoirs déclaratifs nécessaires à la réalisation d'un certain nombre de tâches langagières lors des cours présentiels. Le support informatique présente certains avantages par rapport à d'autres supports : par exemple la mise en place d'une série d'aides et de rétroactions formatives et personnalisées, qui sont susceptibles de faciliter cet apprentissage en autonomie. Après une présentation de quelques aspects psycholinguistiques qui ont servi d'appui à notre réflexion théorique, nous exposerons brièvement le cadre d'enseignement et les raisons qui nous ont conduite à la conception de cet outil, et nous évoquerons la place qu'il peut occuper dans un système d'enseignement/apprentissage ; puis nous décrirons son fonctionnement (parcours et étapes prévus pour l'apprentissage). Nous décrirons enfin la mise en place d'un dispositif restreint à la conjugaison espagnole qui, bien que comportant certaines limitations, nous a permis d'évaluer l'accueil de ce genre d'outil par les étudiants ainsi que l'utilisation qu'ils en faisaient.

- [1. Introduction](#)
- [2. Conception et mise en place d'un site pilote](#)
- [3. Évaluation du site pilote](#)
- [4. Conclusion](#)
- [Références](#)



## 1. Introduction

**L'**intégration d'un nouvel outil dans nos pratiques d'enseignement, qu'il s'agisse d'un outil informatique ou d'un outil plus traditionnel, requiert une réflexion théorique et pédagogique préalable. On ne peut pas agir par intuition ou sous l'effet d'une mode. Pour déterminer au mieux ce qu'apporte un outil (informatique, dans le cas qui nous occupe) à l'enseignement/apprentissage des langues, il s'avère nécessaire de mener une réflexion sur les problématiques liées à la didactique et à l'acquisition des langues.

### 1.1. Cadre théorique

Les travaux en psycholinguistique des dernières années ont démontré que l'activité langagière, qu'elle soit réceptive ou productive, relève d'une activité mentale complexe qui met en œuvre des processus nécessitant une interaction constante entre des opérations de haut niveau et de bas niveau. Mais cette interaction ne se produit pas de la même façon en langue maternelle et en langue étrangère. D'après

Gaonac'h ([Gaonach95] : 17), dans les activités en langue étrangère, il y a en général une plus grande focalisation de l'attention sur la réalisation des processus de bas niveau, ce qui provoque souvent un "court-circuit" des processus de haut niveau. S'appuyant sur les résultats des travaux de Geva & Ryan [GevaRyan93] portant sur les relations entre les performances en langue maternelle et en langue seconde, Gaonac'h affirme :

*La réussite en langue étrangère dépendrait donc de manière très forte de l'efficacité de processus qui sont supposés pouvoir fonctionner de manière fortement automatisée, ce qui n'est pas le cas en langue maternelle.*

Les théories psycholinguistiques actuelles appliquées à l'enseignement/apprentissage des langues rendent compte de certains principes de la cognition et de l'apprentissage transposables au domaine de l'apprentissage des langues étrangères.



Les travaux de Piaget [Piaget69] ont donné jour au constructivisme et à l'interactionnisme, qui sont à la base d'une grande partie des théories actuelles de l'apprentissage. Piaget part d'une loi biologique : l'organisme dispose de structures adaptatives reposant sur des systèmes actifs de réponse et de réorganisation. Appliquée au langage, cette loi introduit les deux concepts-clés que sont l'interactionnisme, soit l'interaction permanente entre l'individu et le milieu, et le constructivisme, soit l'élaboration progressive de structures de connaissance en fonction de l'interaction avec le milieu [Gaonach91].

Vygotsky [Vygotsky85] conçoit également l'apprentissage comme un processus de construction, mais il insiste pour sa part sur l'importance de sa dimension sociale. L'enfant commence à développer ses capacités en présence des autres, et l'adulte joue un rôle de médiateur dans le rapport de l'enfant à son environnement. C'est l'intervention de l'adulte qui lui permet de construire et d'intérioriser le sens des situations vécues et de réduire l'écart existant entre ce qu'il peut faire à l'aide de son entourage et ce qu'il peut réaliser seul (la "zone proximale de développement"). C'est ce rôle médiateur de l'adulte, très important dans le développement de l'enfant, que le professeur joue dans la situation d'enseignement/apprentissage : il aide l'apprenant à construire ce savoir, c'est-à-dire la nouvelle langue apprise, dans le cas qui nous concerne.

L'une des approches actuelles de l'enseignement/apprentissage des langues, l'approche énonciative de la langue, reprend en partie ces théories, c'est-à-dire l'interactionnisme et le constructivisme, avec la dimension sociale apportée par Vygotsky. Elle propose une articulation entre la pratique de la langue en interaction (pour qu'il y ait une activité personnelle de structuration de la part de l'apprenant), et la réflexion métalinguistique (pour qu'il puisse structurer le savoir sur la langue étrangère). Cette articulation doit permettre à l'apprenant, guidé par l'enseignant, d'opérer le passage des savoirs aux savoir-faire et de réaliser la construction progressive d'un système explicatif opérationnel.

C'est une démarche globale de ce type qui se trouve à la base des cours de "niveau pratique" d'espagnol proposés à l'UTC (Université de Technologie de Compiègne) : l'objectif est d'offrir aux étudiants un cadre leur permettant d'acquérir, grâce aux interactions avec leurs pairs et à la réalisation d'une série de tâches pratiques, les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour poursuivre la construction de leurs connaissances de la langue espagnole.

## 1.2. Organisation actuelle des cours, limites et contraintes

À l'UTC, le cours du "niveau pratique" d'espagnol s'étend sur 17 semaines et s'organise en trois temps bien différents : travaux dirigés, travaux pratiques et entretiens.



Lors des travaux dirigés, un travail spécifique est effectué, portant sur les compétences de compréhension écrite et orale, sur la compétence grammaticale, ainsi que sur l'expression écrite. Un polycopié sert d'outil de travail pour les travaux dirigés. Pendant ces séances de travail, on s'efforce de mettre en œuvre ou de faire émerger, le cas échéant, des stratégies de lecture suivant le modèle "sommet-base" ([Cicurel91] : 12), c'est-à-dire en essayant de faire reconnaître les indices de haut niveau qui peuvent permettre de saisir

le sens global d'un texte (structuration sémantique, reconnaissance du genre textuel, contenu référentiel). Chaque thème du polycopié propose une tâche langagière différente (ou un ensemble de tâches) qui requiert la maîtrise de certains aspects linguistiques. Les textes proposés lors des activités de compréhension orale et écrite sont choisis en fonction de la tâche. Ainsi, un processus d'induction peut permettre dans un premier temps de s'approprier une partie des éléments nécessaires pour mener à bien la tâche en question. Mais tout ne reste pas dans l'implicite et un travail de réflexion et d'explicitation grammaticale s'ensuit, accompagné d'exercices de conceptualisation, de systématisation et d'entraînement.

Les cours de travaux pratiques sont essentiellement consacrés au travail de l'expression orale. Pendant les travaux pratiques, l'expression orale s'exerce à travers des débats et des mises en situation. Pour la quinzaine d'étudiants réunis à cette occasion, il ne s'agit pas simplement de mettre en œuvre des compétences purement langagières ; des compétences de communication en groupe sont également nécessaires (par exemple tours de parole et volonté d'échange). Lors des débats, par exemple, certaines d'opérations cognitives sont requises qui ne sont pas faciles à mettre en œuvre simultanément pour tous les étudiants.

Six entretiens répartis au cours du semestre viennent enfin compléter ce travail d'expression orale. Lors de ces séances, deux ou trois étudiants s'entretiennent avec un locuteur natif sur un sujet précisé par avance qui requiert, entre autres, la mise en œuvre de connaissances lexicales et grammaticales apprises lors des travaux dirigés en vue d'une tâche précise (par exemple parler de leurs projets, ou exposer les causes et les conséquences de certains faits d'actualité dont ils ont pu prendre connaissance par le truchement d'un journal télévisé en espagnol).

Après avoir enseigné l'espagnol "niveau pratique" à l'UTC pendant trois semestres, un constat s'impose à nous : bien que la plupart des étudiants atteignent le niveau exigé, le travail fourni n'est pas le même pour tous. Les groupes sont constitués sans que le passé des étudiants soit pris en compte ; ils sont toujours assez hétérogènes et des étudiants ayant déjà réalisé entre cinq et trois ans d'espagnol se trouvent généralement rassemblés avec des étudiants n'ayant pour tout bagage que deux semestres d'espagnol à l'UTC.



Lors de la réalisation d'une tâche langagière, les contraintes cognitives ne sont pas les mêmes pour tous les étudiants et dépendent en grande partie de leur niveau de départ. Ainsi, de par sa nature même, l'interaction orale est celle qui pose le plus de problèmes, notamment lors des débats. Cette activité requiert une série d'opérations cognitives d'ordres très différents. Il n'y est pas simplement question d'une juxtaposition d'activités de parole (production) et d'écoute (réception), car l'accumulation des discours entre également en jeu, ainsi que le note dans son Cadre Commun le Conseil de l'Europe [ConseilEurope96]. Cette accumulation accapare une partie de l'attention de l'apprenant : la mémoire à court terme est sollicitée ainsi que la mémoire à long terme. Lorsque les activités de bas niveau ne sont pas maîtrisées, l'interaction est beaucoup plus difficile. En ce qui concerne la production, par exemple, le moment de l'exécution peut être perturbé si la compétence linguistique (qu'elle soit lexicale, grammaticale, sémantique ou phonétique) est insuffisante. Certains étudiants expriment d'ailleurs cette difficulté lorsqu'ils déclarent que le temps passé à "penser" leur intervention leur fait bien souvent perdre leur tour de parole, ce qui limite leur participation et leur donne un sentiment de frustration. Par ailleurs, le fait qu'ils ne s'expriment pas ou qu'ils se manifestent moins les prive de rétroaction. Cette rétroaction pourrait venir de l'extérieur (des autres apprenants ou du professeur), mais aussi d'eux-mêmes puisque, si l'on se réfère à la théorie du "moniteur" de Krashen [Krashen81], on exerce toujours un autocontrôle sur ce que l'on produit[1]. Ils peuvent rencontrer des difficultés du même type lors des activités de production ou de compréhension écrite, mais le fait d'avoir le temps de réaliser une planification, de l'exécuter et de pouvoir se relire (dans le cas de la production) ou de pouvoir revenir sur la lecture (dans le cas de la réception), réduit le sentiment de difficulté. À ce sujet, voir aussi [Gaonach91].

Les étudiants qui se trouvent dans ce cas ont, pour la plupart, commencé à étudier l'espagnol à l'UTC. Ils n'ont alors suivi que deux semestres d'espagnol et tous les savoirs déclaratifs n'ont pas forcément pu être mis en place ou avoir été acquis de façon stable. Mais certains étudiants ayant commencé l'espagnol au collège ou au lycée se trouvent également parfois dans cette situation ; et à l'inverse, des étudiants ayant commencé l'espagnol à l'UTC n'éprouvent parfois pas de difficultés majeures à réaliser les activités posées.

Si l'on veut atteindre les objectifs fixés, le nombre d'heures d'enseignement ne permet pas de consacrer une partie du cours à réviser des notions grammaticales pourtant nécessaires à la réalisation de certaines

tâches. Les étudiants ont à leur disposition, à la bibliothèque, des livres de grammaire et d'exercices qu'ils peuvent consulter pour surmonter une partie de leurs difficultés ; mais l'accès à ces ressources est restreint (par exemple pour des raisons liées aux horaires d'ouverture des locaux universitaires, ou au nombre d'exemplaires disponibles) et l'emploi du temps des étudiants ne leur permet pas toujours d'en tirer profit autant qu'ils le souhaiteraient. Nous avons donc choisi de compléter la palette des aides déjà mises à leur disposition au moyen d'un site Internet. Ce dispositif présente, à nos yeux, certaines caractéristiques intéressantes qui feront l'objet d'une description plus complète dans les sections qui suivent. Lors de sa conception en 1999 il n'existait, à notre connaissance, aucun outil informatique spécifique en espagnol et les cédéroms que l'on trouvait dans le commerce étaient des cours complets.



### 1.3. Projet de création du site Internet

L'outil informatique imaginé pour ce cours n'est destiné à constituer qu'une partie du système d'enseignement/apprentissage et devrait servir à mettre en place ou à consolider une partie des savoirs déclaratifs. Ce type de dispositif ne peut pas permettre à lui seul le passage aux savoir-faire. Un outil informatique pour le travail individuel et autonome de la grammaire peut permettre aux étudiants le souhaitant d'acquérir les savoirs nécessaires à la réalisation de certaines tâches, sans pour autant bouleverser le système actuel d'enseignement/apprentissage de l'espagnol.

L'autonomie occupe une place très importante dans la perspective didactique actuelle de l'enseignement des langues ; mais il convient de faire la distinction entre "travail en autonomie" et "autonomie de l'apprenant". Holec définit l'autonomie dans le contexte de l'apprentissage comme "la capacité de prendre en charge son propre apprentissage" ([Holec79] : 3). Selon lui, prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire :

- la détermination des objectifs ;
- la définition des contenus et des progressions ;
- la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre ;
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu) ;
- l'évaluation de l'acquisition réalisée.

L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, être impliqué ([Holec79] : 4).

L'idée de l'autonomie de l'apprenant telle qu'elle apparaissait à ses débuts (c'est-à-dire comme une pleine autonomie), outre qu'elle exigerait de l'apprenant qu'il soit en même temps didacticien, se révélerait sans doute difficile à mettre en œuvre dans la majeure partie des situations d'enseignement des langues en raison de diverses contraintes. Il est néanmoins souvent possible d'établir des dispositifs conduisant vers une relative autonomisation.



Nous avons indiqué précédemment que le site projeté prévoyait un travail en autonomie, c'est-à-dire un travail des apprenants sans intervention directe de l'enseignant. Mais nous avons également pris en compte certains aspects de l'autonomie de l'apprenant proprement dite. Ainsi le site est-il conçu comme un outil de plus mis à la disposition des étudiants et c'est à eux qu'appartiendra la décision de l'utiliser - ou de ne pas l'utiliser - pour essayer de s'approprier certains aspects de la langue et de construire leur apprentissage. Ils pourront, par ailleurs, déterminer le moment auquel ils souhaitent intégrer cet outil supplémentaire et ils choisiront librement leur parcours au sein du site. Au moyen de cet outil, les étudiants devraient pouvoir bénéficier des avantages présentés ci-dessous.

- réaliser une évaluation de leurs connaissances, préalable au travail de tel ou tel point de

grammaire ;

- accéder à la présentation ponctuelle de certaines structures à travers des documents authentiques ou didactisés à cet effet ; grâce à l'observation de ces structures contextualisées, induire leur mode de fonctionnement ; enfin, réaliser une évaluation des connaissances à l'aide d'une série d'exercices fermés ;
- se reporter à une grammaire de référence, à une réflexion métalinguistique permettant de passer à la phase de conceptualisation ;
- s'entraîner à une automatisation des structures apprises au moyen d'exercices prévus à cet effet (structures ayant un certain intérêt pour l'étudiant du fait qu'elles présentent une différence entre le français et l'espagnol, ou un écart à l'intérieur de l'espagnol même, par exemple l'utilisation du subjonctif ou de l'indicatif dans les propositions subordonnées modales) ;
- bénéficier, lors de la réalisation de ces exercices d'entraînement, d'une rétroaction immédiate qui permette à l'apprenant d'évaluer l'apprentissage du point de grammaire en question ;
- réaliser des exercices de pratique contrôlée.

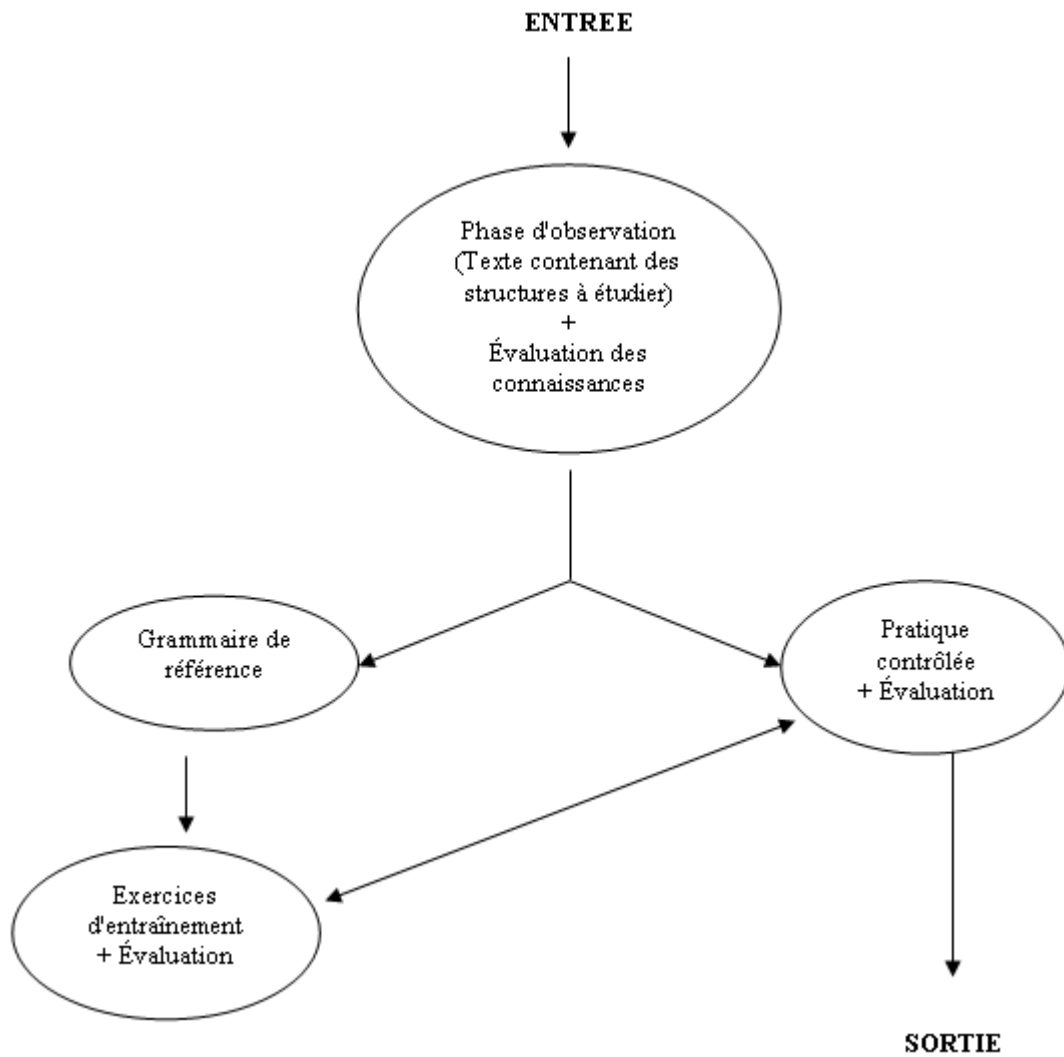
On se reportera utilement à Narcy ([Narcy97] : 58) pour le quatrième point évoqué ci-dessus[2]. Pour le sixième point ci-dessus, voir ([Narcy97 : 62])[3].

Cette façon d'aborder l'étude de la grammaire au moyen d'un support informatisé peut permettre de passer d'une étape à l'autre de deux manières : l'une est commandée par le dispositif, l'autre commandée par l'apprenant. Nous décrivons ci-dessous les parcours associés à chacune.



### Parcours commandés par le dispositif

Il est possible de programmer l'accès aux étapes à mesure qu'elles sont validées (en fonction des résultats de l'étudiant à l'étape précédente, par exemple) et d'obtenir ainsi un parcours prédéterminé. En somme, à chaque étape, la "porte" ne s'ouvrirait que lorsque le but recherché à l'étape précédente aurait été atteint. La grammaire réflexive peut commencer par un exercice d'observation au terme duquel, en fonction des résultats obtenus, l'étudiant est orienté vers l'exercice pratique de réemploi ou vers la grammaire de référence ; de la grammaire de référence, il peut passer aux exercices d'entraînement ; puis, en fonction des résultats, à la pratique contrôlée. Ainsi, il serait impossible à l'étudiant n'ayant pas assimilé le point traité de "brûler" les étapes, mais rien n'empêcherait par ailleurs un étudiant de toutes les parcourir, même s'il n'en avait, en principe, pas besoin. La détermination du passage d'une étape à une autre pourrait se faire en fonction d'un résultat moyen attendu, ou lorsque toutes les réponses sont correctes. Cette forme de parcours automatisé permet à l'étudiant de s'affranchir des contraintes matérielles et de reporter toute son attention sur la compréhension et l'exécution des exercices. La [Figure 1](#) illustre ce parcours.



**Figure 1** : parcours commandés par le dispositif.



### Parcours commandés par l'apprenant

Le passage d'une étape à l'autre, commandé par l'apprenant, est aussi à envisager. Il suffit de créer un "parcours libre", où le passage d'un point à l'autre est possible à tout moment au moyen de liens hypertextuels et d'un cadre permettant d'accéder directement à toutes les étapes. Ce type de parcours est illustré dans la [Figure 2](#).

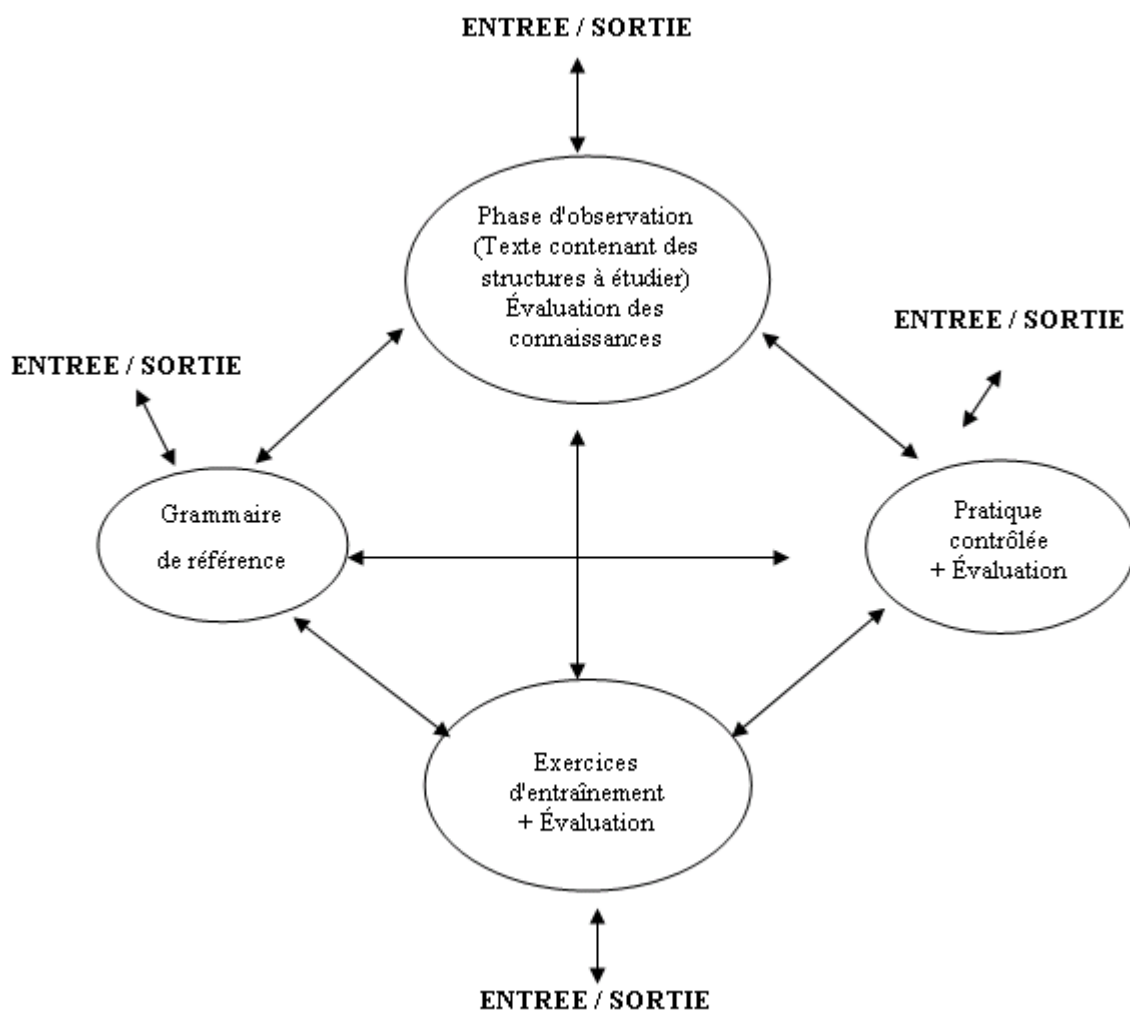


Figure 2 : parcours commandés par l'apprenant.



Ce principe d'organisation de l'apprentissage de la grammaire est prévu pour que l'apprenant puisse travailler seul, et pour qu'il puisse effectuer le parcours qu'il considère adéquat à chacun des moments de son apprentissage : il peut choisir de suivre le parcours prédéterminé, mais il peut également décider de faire autrement. Par exemple, si une structure est déjà acquise et que l'étudiant n'a pas besoin de passer par les étapes de conceptualisation et d'entraînement, il peut éventuellement passer directement à la phase de pratique contrôlée. Pour un autre point de grammaire, en revanche, ce même étudiant aura peut-être besoin de passer par toutes les étapes et souhaitera, ou non, suivre un parcours prédéterminé. Cette possibilité, ce choix offert à l'apprenant, peut lui permettre en outre de comprendre que l'application systématique d'un schéma préétabli n'est pas forcément utile et qu'il convient d'adapter ce schéma à chaque situation d'apprentissage.

Ce système d'étude de la grammaire ne se veut pas nouveau. Il apparaissait déjà, par exemple, dans le manuel d'espagnol pour les classes de terminale de Costa et al [Costa95]. Cependant, ce dispositif présenté dans un livre peut ne pas atteindre pleinement le but recherché. Le fait d'utiliser un livre impose peut-être à l'apprenant des contraintes matérielles trop fortes lorsqu'il lui faut naviguer entre toutes les étapes proposées, et le principe d'économie de l'effort ne peut être ignoré (il convient d'en tenir compte même lorsqu'on s'adresse à des apprenants adultes très motivés). Ainsi, alors même que le système de "renvois" est intéressant, devoir passer de la page x à la page y pour revenir ensuite à la page z peut s'avérer malcommode pour l'apprenant. Un support informatisé, à condition que l'on sache employer l'outil, rend la navigation beaucoup plus simple et fluide.

L'informatique offre aussi la possibilité de proposer une rétroaction immédiate et automatique. Lors de la réalisation de certains exercices, il peut être intéressant de prévoir des aides individualisées. Ainsi, la connaissance de la langue première des apprenants et l'expérience de l'enseignement permettent de



connaître certaines réponses erronées et de les prévoir dans une base de données ; de la sorte, plutôt que d'apporter la bonne réponse directement, un système d'aides progressives peut conduire l'apprenant à trouver la bonne solution.

Enfin, l'informatique permet de mettre en place un suivi - en tâche de fond pour ne pas troubler l'apprenant - qui conserve une trace des parcours réalisés par chacun des étudiants ainsi que de leurs résultats. Cette trace peut être une aide précieuse pour l'apprenant, qui peut ainsi réfléchir sur sa façon d'apprendre, mais aussi pour l'enseignant (s'il est le concepteur ou s'il travaille en contact avec les concepteurs) car elle peut faciliter l'optimisation de l'outil.

## 2. Conception et mise en place d'un site pilote

### 2.1. Principes et organisation

Une partie du dispositif décrit précédemment a été mise en place lors du semestre de printemps 2000 pour tester l'accueil et l'utilisation de ce type d'outil de travail. Nous avons choisi alors de présenter le paradigme verbal espagnol, car la demande de références destinées à réviser la conjugaison des verbes avait été constante lors des semestres précédents. Les deux unités de valeur précédant l'accès de l'apprenant au "niveau pratique" ne peuvent que présenter sommairement certains temps (tels que le passé simple ou le conditionnel) et ne permettent pas d'en aborder certains autres (par exemple le subjonctif imparfait). Une partie des étudiants n'était ainsi pas en mesure d'utiliser, ni même de reconnaître, ces formes ; quant aux étudiants qui avaient commencé l'étude de l'espagnol avant d'entrer à l'UTC, ils souhaitaient consolider leurs acquis.



Le fait de restreindre ce site pilote à la conjugaison des verbes en espagnol permettait de réaliser et de mettre en place rapidement un outil complet, sans faire appel à des compétences informatiques extérieures. Pour tirer profit de quelques-uns des atouts de l'informatique dont il a été question précédemment (par exemple liens hypertextuels, rétroaction, suivi des apprenants), l'utilisation d'un logiciel de création de pages pour la Toile et une connaissance minimale du langage de programmation *JAVASCRIPT* suffisaient. En revanche, le fait de ne pas pouvoir utiliser des techniques de programmation plus complexes a entraîné certaines simplifications ; ainsi l'aide personnalisée et le suivi mis en place ne correspondent pas, pour ce qui est du site pilote, à ce que nous avions prévu.

Cette version pilote a été présentée sous forme de site Internet plutôt que sur cédérom, car une mise en ligne sur Internet présente certains avantages :

- il est plus facile de modifier ou d'enrichir un site Internet qu'un cédérom ; tandis qu'une simple manipulation de chargement sur le serveur suffit dans le premier cas, il faut graver à nouveau toute une série de cédéroms dans le second ;
- cette solution entraîne peu de contraintes matérielles pour l'établissement, puisque celui-ci met déjà à la disposition des étudiants des salles équipées d'ordinateurs multimédias connectés en permanence au réseau Internet ; le choix du cédérom exigerait la mise en place d'un service de gravage et occasionnerait des coûts (achat du matériel de gravage, des disques vierges).

### 2.2. Présentation de l'interface

Au mois d'avril 2000, le site Internet destiné à l'acquisition des formes verbales en espagnol a été mis en place. Ce site comporte, outre une partie descriptive du système verbal, une centaine d'exercices.

La page d'accueil du site ([Figure 3](#)) présente un schéma du système verbal espagnol à partir duquel l'utilisateur peut accéder, au moyen de liens hypertextuels, aux différents temps et formes verbales.



*yo hablo  
tú hablas  
él habla  
nosotros hablamos  
vosotros habláis  
ellos hablan*

**ÍNDICE**

**FORMAS SIMPLES**

*Formas personales*

**1 - Modo indicativo**

Presente

Imperfecto

Pret.indefinido

Futuro y Condicional

**2 - Modo subjuntivo**

Presente

Imperfecto

**3 - Modo imperativo**

*Formas no personales*

**1 - Infinitivo**

**2 - Gerundio**

**3 - Participio**

**FORMAS COMPUESTAS**

**VERBOS DEFECTIVOS**

**Figure 3** : page d'accès au système verbal espagnol.

Un clic sur l'un de ces liens fait apparaître à l'écran la page de la Toile correspondant au sujet choisi. Cette page, illustrée par la [Figure 4](#), est constituée d'un cadre droit où prennent place les explications et les exercices, et d'un cadre gauche où l'apprenant peut trouver un index et plusieurs boutons.



L'index regroupe les différentes parties "théoriques" du point traité, sous forme de liens hypertextuels. La section concernant le présent de l'indicatif, par exemple, comporte deux parties principales : les verbes réguliers et les verbes irréguliers, eux-mêmes divisés en quatre groupes en fonction du type d'irrégularité. Chacune de ces parties renvoie à un texte explicatif qui apparaît dans le cadre droit de l'écran. Les boutons permettent d'accéder aux exercices relatifs au sujet abordé, ainsi qu'à l'index général (la page d'accueil). Enfin, un bouton sert à envoyer au professeur des questions ou des remarques.

Ainsi, grâce à ce cadre gauche, l'apprenant peut à tout moment accéder à toutes les parties "théoriques" et pratiques du point traité, et il peut également revenir à la page d'accueil, comme le montre la [Figure 4](#).

Presente de indicativo

[Verbos regulares](#)

[Verbos irregulares](#)

a) [Ser, Haber, Ir, Estar, Tener, Venir, Decir, Oír](#)

b) [Verbos cuya irregularidad sólo afecta a la primera persona del sing.](#)

c) [Irregularidades vocálicas que afectan a la raíz](#)

- [Diptongación](#)

- [Transformación e > i](#)

d) [Modificaciones ortográficas](#)

---

¡A practicar!

[Reconocer](#)


[¿A qué conjugación pertenece?](#)

[Adivina el sujeto](#)

[Conjugar](#)

---

[INDICE GENERAL](#)



c) Irregularidades vocálicas que afectan a la raíz

■ Diptongación

La última vocal (e, i, o, u) de la raíz de algunos verbos se transforma en un diptongo cuando sobre ésta recae el acento tónico. Esto sucede para la 1ª, 2ª, 3ª personas del singular y la 3ª del plural de todos los tiempos de presente (presente de indicativo, de [subjuntivo](#) e imperativo).

- e > ie

Verbos de la primera conjugación que siguen esta irregularidad : acertar, apretar, atravesar, calentarse, cerrar, comenzar, concertar, confesar, desconcertar, despertar, desterrar, empezar, encerrar, enmendar, enterrar, fregar, gobernar, helar, manifestar, merendar, negar, nevar, pensar, recalentar, recomendar, recomenzar, regar, renegar, reventar, sentar, temblar, tropezar, etc.

Verbos de la segunda conjugación que siguen esta irregularidad : ascender, atender, condescender, defender, desentenderse, encender, entender, extender, perder, querer, tender, trascender, etc.

Verbos de la tercera conjugación que siguen esta irregularidad : concernir, discernir, cernir, etc.

	PENSAR	ENTENDER	DISCERNIR
yo	pienso	entiendo	discierno
tú	piensas	entiendes	disciernes
él, ella, usted	piensa	entiende	discierna
nosotros, -as	pensamos	entendemos	discernimos
vosotros, -as	pensáis	entendéis	discernís
ellos, ellas, ustedes	piensan	entienden	disciernen

\* Existe un segundo grupo de verbos de la tercera conjugación que tienen este tipo de irregularidad en el presente de indicativo. Si los presentamos aparte del grupo anterior es porque no se comportan de la misma manera en los otros tiempos de presente (combinan

Figure 4 : page d'accès aux exercices sur le système verbal espagnol.



Des liens hypertextuels relient les différentes explications théoriques lorsque des liens logiques existent (par exemple, lorsque la même irrégularité affecte des temps différents). Ces liens hypertextuels ont pour but de faciliter la compréhension et la mémorisation de quelques irrégularités morphologiques qui présentent, somme toute, une certaine régularité.

Les exercices proposés sont de quatre types :

- reconnaissance des formes verbales présentées ;
- association des terminaisons de verbes conjugués et des conjugaisons qui leur correspondent ;
- association des terminaisons de verbes conjugués et des personnes grammaticales qui leur correspondent ;
- entraînement à la conjugaison.

Présentés dans cet ordre, ces quatre types d'exercices correspondent à une progression. Le premier permet

à l'apprenant de savoir s'il connaît - et reconnaît - le temps étudié. Les deux suivants lui servent à s'approprier les terminaisons verbales. Grâce au dernier, il peut s'exercer à la conjugaison de manière complète. Chaque exercice est pourvu d'une correction automatique, d'un score final et d'un commentaire destiné à orienter l'apprenant. Nous illustrons ceci dans la [Figure 5](#).

comida, ~~calorías~~, colocan, coméis; Row 2: ~~maeda~~, conocen, cuenta, ~~calide~~; Row 3: mide, recibís, ~~vivamos~~, hacemos; Row 4: compro, ~~salís~~, recoges, ~~voléis~~; Row 5: decidimos, ~~restoramos~~, distinguimos, saláis. A 'Mostrar solución' button is at the bottom."/>

Figure 5 : page de reconnaissance des formes verbales.



Ce premier dispositif ne prévoit pas de parcours prédéterminé. Le système de cadres permet à tout moment à l'apprenant de passer de la théorie à la pratique, et inversement. Plusieurs façons de travailler sont ainsi possibles. L'apprenant peut commencer par réaliser quelques exercices pour tester ses connaissances puis, en fonction de ses résultats ou de sa façon d'apprendre, il peut choisir de continuer à s'exercer ou de passer à la révision théorique. Mais il lui est tout aussi possible de commencer par la théorie pour passer ensuite à la pratique. Cette souplesse que le système de cadres confère à l'outil permet à l'apprenant de l'utiliser selon son style d'apprentissage.

Une explication des possibilités de parcours, des buts des exercices et des caractéristiques techniques de l'outil a été donnée aux étudiants lorsque celui-ci a été mis en ligne, afin qu'ils puissent exploiter au maximum ses possibilités et que la méconnaissance éventuelle de la navigation sur Internet ne les empêche pas d'utiliser le site.

### 2.3. Intégration dans le cursus

Ni le site pilote que nous avons réalisé, ni le dispositif complet que nous souhaitons mettre en place ne prétendent suffire à l'acquisition de la langue espagnole. Ils sont conçus pour s'intégrer dans un système d'enseignement/apprentissage dont l'acquisition de certains automatismes ne constitue qu'une partie : comme il a été dit précédemment, il doit servir à mettre en place ou à consolider une partie des savoirs déclaratifs. La phase de procéduralisation, au moyen des activités de production spontanée - si tant est que l'on puisse parler de spontanéité dans une situation de type scolaire - reste essentielle et a lieu lors des cours présentiels. C'est lors de ces productions que l'apprenant peut porter son attention sur le sens plutôt que sur la forme, si les savoirs déclaratifs sont en place ; et grâce à la rétroaction qui s'exerce lors de toute production en interaction, il peut vérifier la réalité de l'acquisition des connaissances déclaratives. Or, il n'existe pas encore de système informatique autonome permettant d'apporter à l'apprenant la correction et la réflexion que le professeur peut lui offrir dans une production libre (rappelant le rôle de médiateur de l'adulte dans la construction du savoir de l'enfant). En revanche, une utilisation des TIC destinée à favoriser l'acquisition des savoirs déclaratifs peut permettre de mieux profiter des cours présentiels pour

mettre en place des savoir-faire qui requièrent cet échange irremplaçable entre enseignant et apprenant.

## 3. Évaluation du site pilote

### 3.1. Limites de l'évaluation

Il ne nous a pas été possible d'évaluer l'efficacité du site pour l'acquisition des savoirs déclaratifs, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, comme il a été dit précédemment, les moyens matériels et techniques limités dont nous disposions nous ont contraints à simplifier des éléments du dispositif qui auraient été intéressants pour une évaluation de l'acquisition, comme les suivis personnalisés. D'autre part, le domaine traité (la conjugaison), qui se prêtait bien à la réalisation du site pilote dans les conditions déjà citées, est assez limité en ce qui concerne certains aspects qui peuvent intervenir dans l'acquisition (par exemple la conceptualisation). Ce site nous a néanmoins permis d'apprécier l'accueil qu'un tel outil pouvait recevoir dans une université de technologie.



Nous avons pu également observer quelle était l'utilisation réelle d'un outil permettant à l'apprenant de choisir son parcours, et nous avons constaté qu'un tel outil, de par sa flexibilité, était susceptible de respecter les différents rythmes et styles d'apprentissage.

Enfin, ce dispositif pilote a pu nous permettre d'évaluer le degré d'intégration d'un outil destiné au travail en autonomie dans un enseignement et dans un système organisé, pour l'essentiel, autour de cours présentiels.

### 3.2. Résultats

Pour réaliser une évaluation de ce premier dispositif, nous avons utilisé deux sources d'information différentes. D'une part, pendant toute la durée du semestre, un programme de statistiques en ligne a enregistré automatiquement, et sans que les étudiants soient sollicités, ce qui se passait sur le site. Ce programme n'enregistre cependant que les connexions au site réalisées en réseau. De ce fait, les utilisations du dispositif à partir de téléchargements échappent au suivi. D'autre part, pour avoir une idée plus précise de l'utilisation du site et disposer de renseignements complémentaires qu'un simple outil statistique n'était pas en mesure de fournir, nous avons fait parvenir aux étudiants un questionnaire en fin de semestre, par courriel.

Le site n'a été accessible qu'aux étudiants du cours d'espagnol "niveau pratique". Durant le semestre du printemps 2000, 88 étudiants étaient inscrits. Les étudiants pouvant réaliser leurs cours de langues à n'importe quel moment de leur cursus, les utilisateurs du site pouvaient aussi bien être en première ou en deuxième année (tronc commun) qu'en fin d'études.

Le système de suivi automatique a fourni des indications sur la "vie" du site : moments choisis pour se connecter, temps passé sur le site et moyenne du temps de connexion, pages visitées, parcours effectués, ou encore pics de fréquentation.

On remarque ainsi que les premières connexions ont parfois lieu dès 6 heures 30 du matin, que le site est souvent consulté jusqu'à 1 heure du matin et que les étudiants y accèdent tous les jours de la semaine.



Des pics de fréquentation apparaissent régulièrement à deux moments : au moment d'aborder dans le programme des aspects qui nécessitent la maîtrise de certains temps (par exemple, le subjonctif imparfait au moment d'exprimer certains types d'hypothèses) et les jours qui précèdent les tests ou contrôles.

Le système de suivi fournit également des renseignements sommaires sur les différents parcours des apprenants. Toutes les combinaisons possibles apparaissent : certains commencent par consulter la partie théorique et passent ensuite aux exercices ; d'autres commencent par réaliser des exercices et consultent ensuite des pages théoriques avant de revenir à nouveau aux exercices ; d'autres encore n'utilisent que la

partie "théorique" ou la partie pratique.

En ce qui concerne le questionnaire, nous avons obtenu les réponses de 55 étudiants. Les chiffres présentés dans le [Tableau 1](#) désignent le nombre de réponses obtenues.

Où avez-vous commencé à étudier l'espagnol ?	À l'UTC		Au collège-lycée (en langue vivante 2 ou 3)
	21		34
Jugez-vous utile ce site par rapport au programme d'espagnol "niveau pratique" ?	Oui	Non	Moyennement
	47	6	2
Combien de fois vous êtes-vous connecté à ce site ?	Régulièrement (1 à 2 fois par semaine)	De façon sporadique (moins de 8 fois)	Jamais
	33	15	7
Pensez-vous qu'il serait intéressant d'aborder dans ce site d'autres points de grammaire ?	Oui	Non	Moyennement
	53	2	0
Quel est, pour vous, l'avantage principal de ce site par rapport à un support comme le livre ?	Pouvoir s'autoévaluer	Disposer d'une correction automatique	Disposer à tout moment d'un outil de travail permettant de s'autoévaluer et offrant une correction automatique
	24	4	27

**Tableau 1** : dépouillement du questionnaire.



Les six étudiants qui ne jugeaient pas le site utile avaient fait de l'espagnol au collège et au lycée et l'un des deux étudiants qui estimaient que le site n'était que moyennement utile au regard du programme avait commencé l'espagnol à l'UTC.

Parmi les sept étudiants qui ne s'étaient jamais connectés au site, deux avaient commencé l'espagnol à l'UTC. L'un d'eux précisait : "j'ai des difficultés avec les ordinateurs et je préfère me servir de supports écrits (livre d'exercices de grammaire)".

### 3.3. Analyse des résultats

Les informations fournies par le système de suivi automatique conduisent à penser que cet outil a permis à chacun de travailler en fonction de ses disponibilités horaires, de son rythme et de ses besoins. Sur ce point, les commentaires des étudiants collectés dans le questionnaire sont venus confirmer les données statistiques recueillies. Le fait que le système de suivi ait gardé la trace de parcours très variés renforce l'idée d'une certaine autonomie de l'apprenant : chaque étudiant choisit en somme le parcours qu'il souhaite, qui lui semble le plus approprié, sans avoir à suivre une ligne tracée pour un groupe.

Les réponses au questionnaire laissent penser que le site a été employé en vue d'**acquérir** certaines connaissances (cas de la plupart des utilisateurs ayant commencé l'espagnol à l'UTC), mais il a également servi à réaliser des activités de **consolidation** lorsque ces connaissances avaient été acquises auparavant puisque, parmi les étudiants qui ont répondu au questionnaire, 62% des étudiants ayant commencé l'espagnol avant d'entrer à l'UTC y ont eu recours.

L'introduction de ce nouvel outil a été globalement bien perçue par les étudiants (85% d'entre eux l'ont jugé utile). La possibilité qu'offre cet outil de s'affranchir de certaines contraintes matérielles (par

exemple les horaires restreints pour la consultation d'ouvrages de référence dans une bibliothèque), ou la possibilité d'une autoévaluation immédiate, ont été des atouts aux yeux des étudiants. L'utilisation régulière du site, ainsi que les pics de fréquentation, semblent montrer que le site a bien joué son rôle d'outil complémentaire.



## 4. Conclusion

Le projet complet de site a pour objectif premier d'offrir un outil supplémentaire aux étudiants pour travailler en autonomie certains points de grammaire, supposés acquis, qui ne peuvent pas être abordés dans le cours. L'enquête sur le site pilote menée auprès des étudiants, ainsi que le suivi mis en place, montrent que ce type de dispositif est bien accueilli - nous le voyons par sa fréquentation importante et régulière - et qu'il suscite autant d'intérêt parmi les étudiants ayant besoin de combler des lacunes que parmi ceux pour lesquels il est simplement question de réviser. Le fait qu'il s'agisse d'étudiants ayant déjà une certaine habitude du travail en autonomie et qui semblent *a priori* plutôt bien disposés à l'utilisation de ce genre d'outil n'est sans doute pas étranger à cet accueil favorable.

Comme nous l'avons vu, en raison de leurs caractéristiques et des possibilités qu'elles offrent, les TIC semblent se prêter particulièrement bien à la création d'outils permettant la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant dans différents domaines. Le suivi que nous avons effectué lors de l'utilisation du site pilote nous a permis de constater que les étudiants tiraient profit de la souplesse offerte par le dispositif, en choisissant le parcours qui leur semblait approprié, ou encore en travaillant au rythme et aux horaires de leur choix.

S'il s'avérait que des savoirs déclaratifs, par exemple, pouvaient être efficacement renforcés, voire acquis, au moyen de tels outils et de façon autonome, les cours présentiels pourraient être davantage mis à profit pour l'acquisition des savoirs procéduraux. Pour l'instant, le site pilote mis en place n'a malheureusement abordé qu'un aspect très restreint de la grammaire de l'espagnol (la conjugaison) et les hypothèses avancées en ce qui concerne l'acquisition de savoirs déclaratifs au moyen d'un dispositif informatique n'ont pas pu être vérifiées.

Les TIC constituent de nouveaux outils dont les potentialités peuvent permettre d'améliorer directement (par leur utilisation) ou indirectement (grâce aux réflexions sur de nouvelles pratiques pédagogiques qu'elles sont amenées à susciter) les systèmes d'enseignement/apprentissage des langues. L'ordinateur multimédia ne dispose que de ce dont on le pourvoit. Si la personne ou l'équipe qui conçoit un outil pour l'apprentissage des langues, ou un programme d'enseignement d'une langue étrangère reposant sur l'utilisation des TIC, prévoit d'accorder une autonomie à l'apprenant et en tient compte au moment de concevoir l'outil, l'apprenant aura la possibilité de mettre à profit cette autonomie lors de son apprentissage.

Depuis la mise en place du site pilote, celui-ci s'est enrichi de nouveaux exercices et de points de grammaire complémentaires. Cependant, le projet complet prévu à l'origine n'a pas encore vu le jour, faute de moyens techniques et matériels. Les résultats encourageants obtenus depuis la mise en place du premier site nous poussent maintenant à entreprendre de réaliser le projet complet prévu au départ, plus complexe, en vue duquel une collaboration avec des spécialistes de l'informatique sera nécessaire pour mettre à profit les possibilités actuelles des TIC. La mise en place de l'outil complet pourrait permettre de réaliser une évaluation de l'acquisition éventuelle des connaissances déclaratives au moyen d'un outil multimédia, ainsi que de mesurer le retentissement d'une telle acquisition sur les connaissances procédurales.



## Références

### Bibliographie

**[Cicurel91]**

Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.

**[ConseilEurope96]**

Conseil de l'Europe (1996). *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre commun européen de référence*. Conseil de l'Europe. Paris : Didier, p 75. Disponible en ligne en document *PDF*. Consulté en novembre 2002 : <http://www.coe.int/>

**[Costa95]**

Costa, H., Martin-Saudax, Y., Montelescaut J., Piera Aristizabal I., Pierre C. & Puren, C. (1995). *¿Qué pasa? Terminales LV1-LV2. Livre de l'élève*. Paris : Nathan.

**[Gaonach91]**

Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Didier.

**[Gaonach95]**

Gaonac'h, D. (1995). "La mémoire dans l'apprentissage des langues vivantes : fonctionnement, acquisitions, utilisations". *Les Langues Modernes*, vol. 2, pp 9-24.

**[GevaRyan93]**

Geva, E. & Ryan, E. (1993). "Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages". *Language Learning*, vol. 43, pp 5-42.

**[Holec79]**

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.

**[Krashen81]**

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon Press.

**[Narcy97]**

Narcy, J.-P. (1997). "Vers une pratique théorisée et humaniste". In Ginet, A., Kohlmayer, C., Narcy, J.P., Northrup, L. & Tassin, D. *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.

**[Piaget69]**

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.

**[Vygotsky85]**

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor, Éditions Sociales.

**Notes**

[1] Rappelons que Krashen évoque un contrôle de type intuitif sur ce qui a été acquis par l'élaboration de règles implicites intériorisées, et un contrôle appelé "moniteur" qui s'opère par un appel conscient aux règles explicitées de la langue, et aux connaissances apprises, que Krashen distingue des premières, qui sont, elles, "acquises".

[2] En suivant les propositions de Narcy pour mettre en place des processus contrôlés, deux types d'exercices peuvent être proposés : des exercices où le sens est imposé de façon à ce que l'apprenant focalise son attention sur la forme, et des exercices où il faut créer un sens, mais dans un contexte très délimité pour que l'apprenant puisse maintenir une bonne partie de son attention sur la forme.

[3] Dans ces exercices, on trouve ce que Narcy appelle des "tâches de manipulation". Il s'agit d'inviter l'apprenant à formuler des énoncés mettant en jeu la forme étudiée. À la différence des exercices exclusivement destinés à l'automatisation des structures apprises dont il a été question plus haut, on ne se concentre pas uniquement ici sur la forme, mais aussi sur le sens. Toutefois, il faut limiter la charge pragmatique des énoncés pour que les apprenants puissent rester attentifs aux opérations de bas niveau.



Dans ce genre d'exercices, il y a déjà une mise en œuvre des opérations mentales qui permettent le passage de l'intention de produire un énoncé à sa production réelle.

## À propos de l'auteure

**Fátima SÁNCHEZ PANIAGUA** est enseignante-chercheuse en espagnol à l'université de Technologie de Compiègne, où elle est responsable du niveau "Espagnol pratique". Elle a réalisé un **DEA** (2000), portant sur les apports des **TIC** à l'enseignement des langues étrangères. Actuellement, elle réalise une thèse sur l'acquisition de certains savoirs déclaratifs au moyen d'un outil informatique. Elle a récemment réalisé un module sur l'enseignement de la grammaire, pour un cours d'expert portant sur les nouvelles technologies et l'enseignement/apprentissage de l'"espagnol langue étrangère" pour l'université de La Rioja (Espagne).

**Courriel** : [fatima.sanchez@utc.fr](mailto:fatima.sanchez@utc.fr)

**Adresse** : université de Technologie de Compiègne, TSH (Technologie et Sciences de l'Homme), BP 60319, 60203 Compiègne-cedex, France.

