



Didactique des langues et technologies : entre ignorance, confrontation et collaboration

Françoise Demaizière

► To cite this version:

Françoise Demaizière. Didactique des langues et technologies : entre ignorance, confrontation et collaboration. Billiez, J. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène, CDL-LIDILEM, pp.131-136, 1998, <http://www.u-grenoble3.fr/stendhal/recherche/centres/lidilem.html>. edutice-00000376

HAL Id: edutice-00000376

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000376>

Submitted on 25 Feb 2004

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.

Didactique des langues et technologies : entre ignorance, confrontation et collaboration

Françoise Demaizière
Université Paris 7

1. Introduction

J'ai déjà été amenée à rédiger divers textes sur ce thème. Je tenterai de nouveau l'exercice dans un effort toujours renouvelé de susciter une liaison entre microcosmes et domaines trop souvent disjoints. Plutôt que l'ignorance ou la confrontation du passé, quelques pistes pour aller vers une collaboration inévitable et nécessaire, et qu'il faudrait rendre fructueuse.

2. L'ignorance

2.1 Marginalité de l'EAO

Le petit monde de l'EAO a été souvent constitué de passionnés de la "machine" dont l'état d'esprit était plus proche de l'aventure individuelle, du monde alternatif que de l'approche plus réfléchie des universitaires ou des spécialistes de didactique. Celle qui comme moi tentait de garder un pied dans chaque univers était souvent dans un déséquilibre inconfortable. Elle venait d'ailleurs, ou partait trop souvent ailleurs (ailleurs peu valorisés par chacun des deux groupes).

2.2 Le moule de la classe

Quand ils parlent de leur domaine, beaucoup de didacticiens utilisent le terme "classe de langue" comme s'il était synonyme de "enseignement-apprentissage des langues en milieu institutionnel". Cette entrée n'est pas toujours la plus stimulante pour des outils dont le principal intérêt est l'individualisation des apprentissages. Si l'utilisation des technologies n'est que quelque chose de ponctuel, "en plus", on va souvent l'ignorer dans la recherche. On est de toute manière hors du champ de la didactique institutionnelle, des instructions officielles.

2.3 Des coupures entre domaines d'action et de réflexion

Certains se focalisent sur la classe du secondaire. Les spécialistes de formation continue fonctionnent, eux, à partir de cadres bien différents : organisation du groupe, analyse de besoins, profil des formateurs, références théoriques. Les chercheurs en intelligence artificielle ont parfois travaillé sur les langues mais sans sortir de leur communauté pour autant. Les sciences de l'éducation ont développé des analyses en dehors de contacts suivis avec les milieux précités.

Données observées, prototypes ou expérimentations, perspectives des analyses sont restés le plus souvent dans un splendide isolement les uns par rapport aux autres.

3. La confrontation

Incompréhension et jugements sévères ont été la règle quand le didacticien se risquait à observer un logiciel ou à écouter un spécialiste d'intelligence artificielle travaillant sur les langues. Certes les jugements négatifs sur les logiciels étaient souvent justifiés, mais l'appréciation sur les manuels et autres matériaux est rarement très positive. On ne peut que faire le rapprochement avec la rareté des recherches sur le domaine et à partir des données qu'il peut fournir. Par ailleurs, trop de critiques se sont limitées aux produits, ignorant les apports spécifiques des logiciels : individualisation, intimité du travail, anonymat, possibilité de faire éclater le groupe et de changer fondamentalement le rapport enseignant-apprenant... Les produits s'insèrent dans des usages, usages qui sont longtemps restés assez étrangers aux didacticiens focalisés sur le groupe classe.

Aujourd'hui le contexte a évolué. La didactique étend ses intérêts vers des champs disciplinaires plus diversifiés. L'importance de l'enseignement aux étudiants "non spécialistes", avec son corollaire de maisons des langues, centres de ressources..., la pousse hors des limites de l'école et de la classe. Des communautés longtemps disjointes se retrouvent sous des intitulés comme "hypermédia". Qui peut oser dire ne pas s'intéresser à Internet ?

Des pistes s'ouvrent donc plus nombreuses qu'auparavant. On peut espérer que l'air du temps (et donc des crédits, des postes) poussera à ce que certaines au moins soient explorées de manière sérieuse.

4. Quelques pistes pour l'avenir

4.1 Compréhension orale

On parle beaucoup de la développer à partir du multimédia. De fait, de nombreux problèmes théoriques et méthodologiques restent posés. Quelle différence entre vérifier la compréhension (ce qui est fait le plus souvent) et y entraîner ? Bien peu de concepteurs semblent se poser la question. Comment introduire la tâche auprès de l'apprenant, vérifier que l'on traite de compréhension et pas de mémorisation ? En général les aides proposées passent par l'écriture (on sous-titre les dialogues dans la langue étrangère, on permet de lire le script). Sur quoi s'appuie-t-on pour entraîner à l'oral en passant par l'écrit ? Certains produits proposent des formes de dictée, quel lien entre compréhension et orthographe exacte ? Beaucoup reste à creuser. Nombre d'apprenants apprécient de travailler individuellement et se sentent débloqués de pouvoir arrêter une vidéo, revenir en arrière, s'aider du script. Mais peut-être pourrait-on faire mieux en procédant de manière plus raisonnée et scientifiquement étayée. Des travaux s'amorcent en ce sens. Leurs résultats seront bienvenus.

4.2 Image et langage

Que n'entend-on aujourd'hui sur le fait que l'image aide à comprendre la langue (certes parfois...), qu'une image vaut mieux que de longs discours (certes, mais rarement...). A croire parfois que

l'on ne parle que pour décrire ce que l'on a sous les yeux, c'est-à-dire justement ce dont on ne parle pas en général. Et l'image, le film plutôt, est censé automatiquement "motiver" l'apprenant, le captiver. Le linguiste est parfois attristé de voir des enseignants verser dans une forme de naïveté ambiante.

Bien des conceptions de ce qu'est une langue et de son rapport à l'environnement visuel de la situation d'énonciation semblent à préciser et affiner. Le discours "grand public" sur l'image et la langue est néanmoins courant à la tribune de diverses manifestations sur le thème du multimédia. Qui résiste à un petit passage sur l'intérêt pour les langues même quand il n'est nullement linguiste ?

La réflexion s'esquisse sur ce que peut être une image multimédia. L'utilisation individualisée de produits multimédia comportant des images et/ou offrant un support multimodal propose à la didactique une situation différente de l'utilisation du film ou de la télévision en classe, domaine mieux documenté.

4.3 Authentique, simulé, virtuel...

Le débat sur l'authentique est ouvert depuis longtemps. Vertus du document authentique plutôt que fabriqué... Communiquons authentiquement en classe... Mais quand on trouve plus authentique, plus réel (et donc motivant bien sûr) de faire utiliser un logiciel de type jeu d'aventure de quelle réalité parle-t-on ? Une réalité virtuelle dira-t-on pour utiliser un qualificatif qui depuis quelques mois a étendu son champ de manière spectaculaire. Ajoutons l'idée d'une simulation et l'on arrivera bien à convaincre que le logiciel a des vertus d'entraînement à l'expression. On demande d'urgence un didacticien pour y voir clair sur le fond.

Un peu de bon sens suffirait déjà à distinguer par exemple "expression" et répétition de brèves formules affichées par le logiciel, premier pas certes utile à l'expression orale mais il serait temps de cesser de laisser croire que l'on fait de la "conversation" avec un logiciel - voir certaines jaquettes ou documents d'accompagnement. Le produit n'est pas pour autant sans intérêt. L'expérience montre l'utilité de certaines répétitions pour prendre confiance et s'exprimer ensuite, mais ensuite, ailleurs. Il est cocasse de voir l'imbrication de références qui se crée.

Tout ce qui est informatisé est virtuel aujourd'hui. Il est donc bon d'être virtuel, mais il est aussi important que tout devienne plus réel pour les apprenants, donc le courrier électronique, qualifié d'échange virtuel est aussi réel et authentique, etc. Le jeu d'aventure aux situations et formulations stéréotypées et limitées à un micromonde spécifique est-il plus ou moins réel, riche, fabriqué que le jeu métalinguistique proposé par certaines approches qui assument l'apprentissage et l'institution de formation comme des réalités parmi d'autres...

4.4 Contact direct et médiation pédagogique

On évoquera ici l'intérêt pour la navigation dans des hypermédias. On met en avant le fait que l'apprenant devient ainsi créateur de son propre scénario. L'interactivité (autre concept fascinant mais bien difficile à cerner) le rend actif à tout moment. Certes, mais une interface conviviale ne suffit pas à rendre l'utilisateur actif, surtout s'il s'agit d'apprentissage d'une langue. Certaines expériences sembleraient montrer que l'apprenant "moyen" se perd dans des hypertextes dont il ne peut dominer la structure, la surcharge cognitive liée à la gestion du parcours faisant perdre en efficacité par rapport à un exposé linéaire, pédagogiquement structuré.

Mais alors va-t-on se laisser aller à la facilité de mettre sur Internet des photocopiés de cours avec test de contrôle à la fin ? Va-t-on proposer des cédéroms de langue dans lesquels un bloc-notes grammatical annexé est censé suffire pour comprendre le fonctionnement de la langue ? Ces deux

processus sont largement enclenchés. On voit bien à quel point ils sont faciles plutôt que de penser une pédagogie véritablement spécifique et optimiste sur les capacités des acteurs à maîtriser les nouveaux outils.

On relèvera également l'engouement pour les contacts directs entre pairs, le travail collaboratif, l'émergence d'une intelligence collective. L'allègement de l'omniprésence de l'enseignant, du scolaire, doit permettre des prises d'initiatives et des approches individuelles et collectives nouvelles qu'on ne peut que souhaiter. Encore faut-il s'appuyer sur des références et des travaux didactiques aussi "modernes" et adaptés au monde d'aujourd'hui que les supports mis en avant. La didactique des langues doit trouver là des chantiers d'expérimentation, de recueil de données et de propositions de médiations pédagogiques adaptées.

4.5 Regain des pédagogies actives

Il est frappant de voir que depuis 2 ou 3 ans, les références au mouvement Freinet, par exemple, se multiplient à propos du multimédia. On est agréablement loin des références à l'enseignement programmé behavioriste des années 70. Les technologies à l'école sont quasi systématiquement associées à des pédagogies actives : recherche d'information sur Internet pour construire des dossiers, création de sites par les élèves, échange de courriers électroniques, créations collectives, réseaux d'écoles isolées constituant ainsi une communauté. Cette orientation rejoint des points soulevés ci-dessus : intérêt évident, mais attention à ne pas ignorer les nécessaires structurations et à les construire sur des repères théoriques et méthodologiques d'aujourd'hui.

4.6 Ludo-éducatif et produits grand public

L'augmentation du taux d'équipement des foyers a eu pour corollaire logique l'apparition d'un marché du produit grand public. La première vague a été celle des produits culturels (cédéroms de grands musées, encyclopédies). Est venu ensuite le ludo-éducatif où l'on a pu constater parfois une remarquable qualité, et donc des produits intéressants à "détourner" pour les langues. On en est actuellement à une explosion du parascolaire (le cahier de vacances sur cédérom, toutes matières de la maternelle au lycée, conforme aux programmes officiels...). On s'accorde en général à reconnaître le côté très traditionnel des exercices proposés, cela rassure les parents. On ajoute quelques jeux inspirés des jeux vidéos qu'affectionnent les enfants en récompense, également parfois des classes virtuelles par le biais d'un site Internet ouvert aux possesseurs du cédérom. La didactique peut considérer que certains segments de ce marché ne la concernent pas plus que les méthodes Berlitz ou Assimil d'autrefois. Toutefois, l'usage de produits grand public en classe est courant.

4.7 Réorganisation de l'environnement d'apprentissage

On assiste actuellement (en formation continue et à l'université plus que dans le primaire et le secondaire) à une rencontre des problématiques de l'enseignement à distance ou de l'autoformation avec les technologies. Ainsi naissent des propositions d'autoformation guidée, de formations ouvertes, d'enseignement supérieur sur mesure... On parle de dispositifs hybrides. On ouvre des centres de ressources, des maisons du savoir... Cette réorganisation spatio-temporelle va de pair avec de nouvelles approches au niveau de l'ingénierie et de la philosophie des dispositifs et donc du statut et du nombre des intervenants en particulier. Responsables et animateurs de centres de ressources, personnes-ressources, tuteurs, animateurs de listes de diffusion ou de forums Internet, "webmestre", autant de nouveaux métiers ou de nouvelles fonctions pour lesquels il serait souhaitable que la didactique propose ses analyses. Le

professionnalisme du formateur peut s'exercer ailleurs que dans un face à face de groupe ou un suivi systématique des activités de l'apprenant, celui du chercheur pourrait aujourd'hui se nourrir de ces environnements diversifiés que permettent les technologies.

Références

Pour retrouver les éléments évoqués ci-dessus.

CEMEA (1997) : *Apprendre avec le multimédia - Où en est-on ?* Retz.

Collection Autoformation et Enseignement Multimédia, Ophrys.

LANCIEN, T. (1998) : *Le multimédia*. CLE International.

LEVY, P. (1997) : *Cyberculture*. Odile Jacob.

LINARD, M. (1996) : *Des machines et des hommes*. L'Harmattan.

NAYMARK, J. et al. (à paraître) : *Multimédia et formation continue*. Retz.

POUTS-LAJUS, S. & RICHE-MAGNIER, M. (1998) : *L'école à l'heure d'Internet*. Nathan.

Etudes de linguistique appliquée, 110 (1998) : *Apprentissage des langues et environnements informatiques hypermédia*.

Le français dans le monde (juillet 1997) : *Multimédia, réseaux et formation*.

Les sciences de l'éducation (1996) : *Médiations éducatives et aides à l'autoformation*. Vol. 29, 1-2.

Les langues modernes,1 (1996) : *Le point sur le multimédia*.

ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication. Revue sur Internet : <http://alsic.univ-fcomte.fr>

(Texte paru dans Jacqueline Billiez (coord.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme - Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL - LIDILEM Université Stendhal Grenoble III. pp 131-136.)