



Analyse de Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage

Élisabeth Brodin

► **To cite this version:**

Élisabeth Brodin. Analyse de Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2006, 09 (1), pp.237-244. edutice-00109240v2

HAL Id: edutice-00109240

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00109240v2>

Submitted on 26 Jan 2007

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.

Analyse de Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage

Claire Tardieu & Véronique Pugibet (coord.)

Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage

Actes du colloque des IUFM du Pôle Île-de-France (11 et 12 décembre 2003)

Paris : Scérén - CNDP - CRDP Bourgogne, 2005

ISBN : 2-8662-1351-3

214 pages

21 €

Analyse par Élisabeth BRODIN

Institut national de recherche pédagogique, Lyon, France

- 1. Introduction
- 2. Quel(s) fil(s) conducteur(s) ?
- 3. Généralités sur le contenu
- 4. Un panorama des usages en langues, pour quoi faire ?
- 5. Autour de quelques mots-clés
- 6. Quels usages innovants et quelle innovation ?
- 7. Conclusion
- Références

1. Introduction

Cet ouvrage constitue les actes du colloque des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de décembre 2003, intitulé "Quelles nouvelles perspectives pour l'enseignement / apprentissage des langues et cultures ?"

On peut déplorer *a priori* que le titre du livre, au demeurant ambitieux, et le sous-titre ne reprennent pas la question des nouvelles perspectives apportées par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à l'enseignement des langues et masque la problématique de l'innovation inhérente à celle de l'usage de ces technologies.

On peut, en revanche, apprécier le choix terminologique de TIC plutôt que Tice (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Il ne néglige pas les "pratiques sociales de référence" utilisant l'informatique, n'oblitére pas les usages hors de la classe et semble mieux prendre en compte les préoccupations actionnelles et interactionnelles, co-actionnelles et co-culturelles [Puren02] de l'enseignement des langues, en les rapprochant des théories de l'apprentissage situé et de celles de l'activité [BlinDonohoe00].

2. Quel(s) fil(s) conducteur(s) ?

L'ouvrage reprend les contributions des intervenants, sans organisation apparente si on se réfère à la seule table des matières qui ne comporte pas de parties ni de sous-parties. Il faut donc chercher des fils conducteurs, permettant de mieux cerner la construction sous-jacente et autorisant un regroupement des interventions, autour de quelques idées-clés qui rassemblent les usages devenus emblématiques des technologies pour la formation initiale et continue en langues.

L'introduction de F. Demaizière est de ce point de vue éclairante. Elle met en évidence la complémentarité des approches et des contributions et organise la cohérence de l'ensemble autour de deux thèmes chers à l'enseignement des langues : la communication, d'une part et les approches interculturelles, d'autre part.

3. Généralités sur le contenu

Quand on jette un regard de pionnier de l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) sur le contenu de cet ouvrage, on mesure clairement le chemin parcouru depuis le début de l'introduction des TIC dans la formation (dans les années quatre-vingts). Les TIC dans l'enseignement ont déjà leur histoire qu'il ne faut pas oublier et dont on a déjà tiré des leçons, comme le montre ce livre.

Il n'est apparemment plus question d'approche technocentrée. Les projets pédagogiques, soutenus par une réflexion didactique, sont le point d'entrée privilégié même quand il s'agit d'une didactique interventionniste qui se pense en termes de conception de situations et de matériaux d'apprentissage.

Autres caractéristiques d'importance :

- tous les niveaux de formation sont abordés (du primaire jusqu'à l'IUFM) ;
- on a affaire à des micro-contextes ou usages brefs avec peu d'apprenants, mais aussi à des dispositifs d'envergure ;
- les langues concernées, dans les pratiques décrites, sont diversifiées et les usages semblent prendre en compte les spécificités de ces langues et des contextes.

On remarquera aussi que les méthodes multimédias et les logiciels éducatifs ne sont pas évoqués dans ces usages. Il est clair que c'est la référence à Internet dans ses deux dimensions (information et communication) qui est la plus fréquente et apparemment la plus porteuse d'ouverture et d'enrichissement de l'enseignement des langues.

4. Un panorama des usages en langues, pour quoi faire ?

Ce livre propose un panorama assez complet des types de pratiques pédagogiques et des usages en formation en langues, qui ont cours avec les TIC. On souhaiterait toutefois plus d'indications sur la régularité et la fréquence de ces usages. On aimerait savoir ce qu'il advient des utilisations des TIC dans les classes, quand les stagiaires ont quitté l'IUFM...

Les pratiques décrites doivent, en effet, être mises en relation avec le problème de la rareté des références présentées sur le terrain aux jeunes enseignants à la recherche d'exemples (à imiter, d'où s'inspirer...) : il existe encore peu d'enseignants en place qui utilisent aujourd'hui ces technologies régulièrement. L'ouvrage du CNDP-CRDP (Centre National de Documentation Pédagogique - Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Bourgogne supplée à ce manque. Il est en effet admis, qu'en formation professionnelle initiale, un aspect important de la construction des pratiques chez les novices s'appuie sur le mimétisme. Dans notre esprit, comme dans l'esprit du livre, le mimétisme n'exclut ni une pratique réfléchie, ni la théorisation des pratiques et ne relève pas de modèles "applicationnistes".

À défaut d'exemples vécus dans les classes, la constitution d'un répertoire de pratiques, qu'il devra se réapproprier et adapter à son contexte propre, peut constituer un référentiel légitime pour un enseignant en formation, pratiques qu'il faut cependant se garder de figer trop tôt. Les types d'usage sont appelés à évoluer avec l'expertise grandissante de l'enseignant et l'évolution constante des technologies.

On voit bien aussi, à travers les usages décrits que l'ajustement entre la machine et l'utilisateur peut se faire en deçà des performances techniques [Flichy95] et que les TIC ne se résument pas à un artefact [Rabardel95], mais représentent une multitude de fonctions possibles qui mobilisent chacune une partie seulement d'un système informatique (la navigation sur la Toile, une chaîne de capture et de traitement d'image, un logiciel de courrier électronique...). Les enseignants n'utilisent pratiquement jamais l'intégralité des fonctions d'une configuration ou d'un dispositif informatiques dans leur pratique de classe, configurations ou dispositifs qui, de toute façon, ne fournissent pas d'eux-mêmes les réponses pédagogiques attendues du praticien. L'instrument pédagogique ne sera qu'une partie de la configuration matérielle et logicielle sur laquelle le praticien greffera ses schèmes d'action professionnelle.

5. Autour de quelques mots-clés

F. Demaizière, de son point de vue de "didacticienne, spécialisée dans l'utilisation des TIC pour la formation et qui a, par ailleurs, une formation de base en linguistique" se situe dans une optique historique et propose des "mots-clés vedettes à dépasser ou préciser" (p. 9) qui permettent une (re)mise en perspective de l'évolution des TIC et de la didactique des langues.

Sur le schéma qui suit, nous avons figuré l'organisation de ces mots-clés à droite (autoapprentissage, autonomie, autoformation). La didactique des langues, au cœur de notre analyse, a intégré ces trois dimensions dans ses préoccupations avant que surviennent les TIC qui, elles, ont "récupéré" l'autoformation pour "rebaptiser" l'EAO en la réduisant, à l'époque, à un simple moment de travail individuel sur ordinateur et en ignorant souvent les dispositifs d'autoformation guidée des centres de ressources.

À gauche se trouvent les concepts dont le sens a évolué sous l'effet des usages des TIC. Le concept de "collaboratif" est le dernier en date. La suite de l'évolution des pratiques dira s'il s'agit simplement d'un concept à la mode ou porteur d'un changement de paradigme dans la formation en langues, comme semble l'annoncer le présent ouvrage.

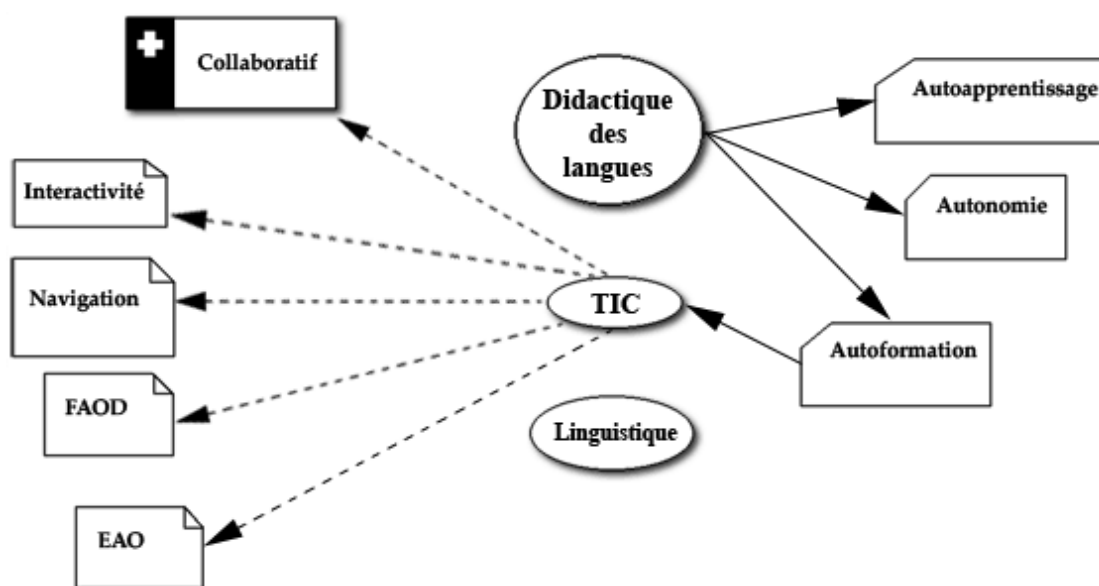


Figure 1 - Quelques concepts-clés autour de la didactique des langues et des TIC.

6. Quels usages innovants et quelle innovation ?

En retournant au titre original du colloque et après avoir lu ce livre dans le détail, on mesure le caractère relatif de toute innovation, qui s'inscrit à la fois dans la continuité et la rupture par rapport à des pratiques antérieures. Un enseignant rechigne à abandonner des routines qui semblent marcher pour opter pour des pratiques mal maîtrisées, sauf s'il ressent un besoin de changement, suscité par une insatisfaction ressentie ou des difficultés rencontrées.

Si l'on considère les pratiques de correspondance scolaire (Maurice, Klein), l'utilisation des supports filmiques (Aden), les usages de la presse, l'introduction de l'interdisciplinarité (Caillot), les projets interculturels décrits dans ce livre, et même d'autres pratiques comme l'utilisation de mondes virtuels qui se situent dans le prolongement des "simulations globales", il est clair qu'il ne s'agit pas de pratiques nouvelles, mais de pratiques éprouvées qui sont "renouvelées", revisitées et revivifiées par les TIC.

Tandem est une pratique déjà ancienne qui a fait ses preuves. C. Reymond rappelle dans son article qu' "*apprendre une langue en tandem, c'est travailler directement avec un natif*" qui, lui, apprend votre langue de natif (p. 35). Le développement d'Internet a permis d'enrichir ces usages avec des lycéens qui doivent respecter les principes d'autonomie et de réciprocité que cette approche exige (p. 37). *Teletandem* est présenté par D. Macaire comme un "*concept d'apprentissage coopératif intégré avec les TIC*" (p. 17). L'originalité réside dans l'usage qui en est proposé dans le primaire, où le projet devient un des axes du projet de l'école.

L'intérêt de ce type d'expérience est bien connu. Au-delà de tout ce qui a déjà été écrit sur ce sujet, C. Tardieu réfléchit à l'un des effets collatéraux de projets d'apprentissage réciproque comme *Tandem* : ces "*nouveaux modes d'apprentissage perturbent les conceptions habituelles de l'erreur et de son traitement*" (p. 43).

Toutefois il est souvent nécessaire que les échanges virtuels que permettent les TIC puissent déboucher sur une rencontre physique réelle pour entretenir la motivation dans le temps. Par ailleurs, trouver des partenaires adéquats et en nombre suffisant (pour les élèves comme pour les enseignants) n'est pas forcément ce qu'il y a de plus facile... Surtout si l'on envisageait une généralisation de ce type de pratiques.

Le même objectif d'autonomisation et de "communication authentique" est poursuivi par D. Lucchinacci dans son "espace-langues" dont il propose une configuration possible, avec des exemples de scénarios ou de macro-tâches, comme les enquêtes virtuelles, à mettre en œuvre.

Les TIC simplifient (parfois), complexifient (souvent), enrichissent (à coup sûr) les situations d'apprentissage. Mais, comme le rappellent C. Adam et J. Bardy, la généralisation et la banalisation de l'utilisation d'Internet dans l'enseignement secondaire prendront encore du temps, d'autant que ces situations d'enseignement ouvertes augmentent les contraintes et les risques auxquels ont à faire face les enseignants. Les enseignants ont aussi besoin d'une formation solide articulée à une politique académique cohérente, qui conduise à une compétence didactique et pédagogique, pour faire face aux aléas de telles situations (cf. la contribution de P. Goutéraux, p. 116 et suivantes).

Les "*communautés virtuelles d'enseignants qui envahissent la Toile*" (p. 55) pourraient néanmoins permettre une mutualisation salubre pour gagner du temps, attitude qui fait parfois défaut dans ce milieu. De ce point de vue, l'expérience récente de *Primlangues*, comme outil d'initiative institutionnelle, indique que ce site devient peu à peu un vrai lieu

virtuel d'échanges pour les enseignants.

Outre la dimension communicative, la dimension interculturelle est largement présente et nourrie par les pratiques décrites. M. Pothier et M. Zeilinger-Trier analysent avec clairvoyance l'intérêt mais aussi les limites du projet *München-Clermont*, une déclinaison allemande du célèbre projet *Cultura* dans un lycée.

Les ateliers "jeunes ethnologues" introduisent des méthodes d'investigation qui visent le développement de compétences transversales à l'école élémentaire. L'utilisation de supports filmiques numérisés contribue aussi à la construction de savoirs culturels par des lycéens (Aden). Internet permet également d'aborder l'interculturel en formation des enseignants, en abordant la question des stéréotypes (hétéro- et auto- au demeurant) comme le montre V. Pugibet.

Les projets de création de contenus multimédias comme éléments d'une formation "située" permettent de mieux contextualiser l'apprentissage, comme le rappelle F. Mangenot. Ils s'appuient sur le fait suivant : "*on n'apprend bien que dans un contexte ressemblant le plus possible aux conditions dans lesquelles ce qui est appris devra ensuite être mis en œuvre*" (p. 123). L'élaboration de contenus multimédias destinés à des élèves du primaire, par les stagiaires de l'IUFM, décrite par M. Grosbois, poursuit avec succès un double objectif : c'est une occasion de manipuler la langue qu'on va devoir enseigner, en même temps qu'un moyen d'apprendre à utiliser les outils informatiques et de réfléchir à leur intégration dans l'enseignement de la langue à enseigner.

Dans leur ensemble, les usages décrits contribuent à l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage des langues telle que le *Cadre commun européen de référence pour les langues* la définit [ConseilEurope01], en termes actionnels et socioconstructivistes. La compétence en langues acquiert une visée plus pragmatique même si selon C. Springer et V. Aimard "*la didactique des langues a encore beaucoup d'efforts à faire pour passer d'une vision de bilinguisme idéal à une vision de plurilinguisme fonctionnel ordinaire*" (p. 158).

À condition d'éviter une approche technocentrée, les environnements d'apprentissage numériques sont susceptibles de contribuer au développement de l'apprentissage collaboratif "*dans la mesure où l'environnement proposé [...] offre des ressources fléchées et des ressources humaines*" auxquelles on peut faire appel en cas de besoin (p. 159).

Gageons qu'ils contribueront à combattre le "syndrome de Sissi" décrit par B. Viselthier (p. 182).

7. Conclusion

En conclusion, cet ouvrage de chercheurs et de "praticiens réflexifs" ne peut qu'être recommandé aux stagiaires des IUFM, ainsi qu'à leurs formateurs, en même temps qu'aux enseignants du secondaire, pour leur formation continue. Il peut être lu à petites doses, dans le

désordre, au hasard des pratiques décrites. On peut avoir besoin d'une phase d'assimilation et d'analyse de la nouveauté décrite plus ou moins longue, l'essentiel étant de passer à la phase d'accommodation d'une pratique nouvelle.

Les usages décrits devraient aussi stimuler l'imaginaire des enseignants qui contribueraient ainsi au développement des TIC dans les établissements, puisque l'imaginaire est bien une composante centrale du développement des techniques [Flichy95].

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[BlinDonohoe00]

Blin, F. & Donohoe, R. (2000). "Projet Techne - Vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue". *Alsic*, vol. 3, n° 1. pp. 19-47.

http://alsic.u-strasbg.fr/Num5/blin/alsic_n05-rec8.htm

[ConseilEurope01]

Conseil de l'Europe (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

<http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>

[Flichy95]

Flichy, P. (1995). *L'innovation technique, récents développements en sciences sociales – Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris : La Découverte.

[Puren02]

Puren, C. (2002). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures - Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle". *Les langues modernes*, n° 3. pp. 55-71.

[Rabardel95]

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies - Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

À propos de l'auteure de l'analyse

Élisabeth Brodin est chargée de recherches à l'Institut national de recherche pédagogique, au sein de l'UMR (Unité Mixte de Recherche) 5191 - ICAR (Interaction, Corpus, Apprentissage, Représentations), École normale supérieure (lettres et sciences humaines). Elle enseigne aussi dans le master professionnel "Ingénierie de formation en langues" de l'université Paris III. Elle s'intéresse depuis de nombreuses années aux TIC et à l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur) en particulier.

Courriel : elisabeth.brodin@inrp.fr

Adresse : INRP, 19 mail de Fontenay, 69007 Lyon, France.

Date de réception : 16 septembre 2005

Référence de l'article :

Brodin, É. (2006). "Analyse de Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 9, n° 1. pp. 237-244. http://alsic.u-strasbg.fr/v09/brodin/alsic_v09_05-liv2.htm, mis en ligne le 15/04/2006.



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

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, avril 2006