



HAL
open science

Les enjeux de la création d'un environnement d'apprentissage électronique axé sur la compréhension orale à l'aide du système auteur IDIOMA-TIC

Piet Desmet, Armand Héroguel

► To cite this version:

Piet Desmet, Armand Héroguel. Les enjeux de la création d'un environnement d'apprentissage électronique axé sur la compréhension orale à l'aide du système auteur IDIOMA-TIC. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2006, 08 (1), pp.281-303. edutice-00109781

HAL Id: edutice-00109781

<https://edutice.hal.science/edutice-00109781>

Submitted on 25 Oct 2006

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.

Les enjeux de la création d'un environnement d'apprentissage électronique axé sur la compréhension orale à l'aide du système auteur IDIOMA-TIC

Piet DESMET¹, Armand HÉROGUEL²

¹Katholieke Universiteit Leuven, Belgique ; ²université Charles-de-Gaulle - Lille 3, France

Résumé : *À travers le projet européen Lingu@tic nous nous proposons de créer un environnement d'apprentissage électronique qui favorise l'acquisition de la langue du voisin (le français pour les Flamands, le néerlandais pour les Français). Axé sur la compréhension orale, l'environnement est construit autour de fragments authentiques fournis par trois chaînes de télévision régionales. Cette communication fournit une présentation du système auteur IDIOMA-TIC à base duquel l'environnement sera créé et qui présente un certain nombre de spécificités qui facilitent largement la réalisation des options pédagogiques et technologiques qui sous-tendent le projet Lingu@tic. Parmi les principaux atouts d'IDIOMA-TIC, l'on peut citer notamment la présence d'activités semi-ouvertes, le système de feedback intelligent et le traçage et la journalisation avancés.*

- 1. Introduction
- 2. IDIOMA-TIC et la réalisation des options pédagogiques
- 3. IDIOMA-TIC et les options technologiques
- 4. Résultats attendus
- Références

1. Introduction

Le projet « Lingu@tic – Communiceer over de grenzen heen - Communiquer sans frontières », qui a été accepté officiellement par les autorités européennes^[1] fin novembre 2004 et qui couvre la période 2005-2007, vise la création d'un environnement d'apprentissage proposant des activités de français langue étrangère pour les néerlandophones de Belgique et de néerlandais langue étrangère pour les Français (et les francophones de Belgique)^[2]. L'environnement sera créé autour de documents télévisuels authentiques fournis par les stations de télévision locales WTV (de Flandre belge), C9Télévision (Lille et environs) et NoTélé (Hainaut belge). L'originalité de ces reportages est qu'ils portent sur la région du voisin dont ils présentent la vie de tous les jours, l'offre culturelle et le réseau socio-économique. Comme il s'agit en plus de reportages bilingues (moitié français, moitié néerlandais), ces matériaux se prêtent particulièrement bien à une exploitation didactique.

L'objectif opérationnel immédiat de ce projet est d'apporter une solution à un certain nombre de problèmes liés à la méconnaissance de la langue étrangère parlée en région voisine. À travers une étude expérimentale menée en 2000, Desmet et Vermeire ([DesmetVermeire00a], [DesmetVermeire00b]) ont réuni des données empiriques permettant de dresser un profil des apprenants potentiels dans les régions transfrontalières. Pour cette étude, une enquête a été soumise à un échantillon de personnes ne présentant pas de grosses disparités entre les trois régions : 433 personnes pour la région de Courtrai-Roulers-Ypres (Belgique néerlandophone), 436 pour Tournai-Mouscron (Belgique francophone) et 429 pour Lille. Nous nous limiterons ici à la Flandre occidentale et à la région de Lille qui sont les seules concernées officiellement dans le projet Lingu@tic.

Il est impossible de passer sous silence les différences importantes entre les deux régions. Parmi toutes les différences qui peuvent exister (tradition pédagogique, style d'enseignement, etc.), il convient de souligner la différence entre la position du français et du néerlandais enseignés comme langues étrangères. Ces deux langues n'ont absolument pas le même statut. Ainsi, en Flandre belge, l'enseignement du français bénéficie-t-il d'une longue tradition ; le français y est même la première langue étrangère enseignée. Dans le nord de la France, par contre, l'enseignement du néerlandais occupe encore une place très restreinte dans l'enseignement secondaire où on ne le trouve que le long de la frontière. Selon Desmet et Vermeire ([DesmetVermeire00a] : 42), 68,4 % des Flamands interrogés disent savoir parler français contre 2,1 % des Français disant savoir le néerlandais.

En dépit de ces différences quantitatives importantes, on constate un certain nombre d'analogies très nettes entre les deux contextes. Il s'agit tout d'abord dans les deux cas d'une situation de langue étrangère et non pas de langue seconde^[3]. Si la Flandre a connu pendant un certain temps une situation de français langue seconde, elle est passée depuis bien longtemps à une situation de français langue étrangère. En France, le néerlandais a un statut analogue et s'enseigne donc également comme une langue étrangère.

De plus, la motivation pour améliorer la maîtrise des langues étrangères est élevée dans les deux régions, comme il ressort de l'étude de Desmet et Vermeire ([DesmetVermeire00a] : 199). Dans les deux régions, il apparaît qu'environ deux tiers de la population (et plus) sont prêts à apprendre une langue étrangère. Il est intéressant de constater que c'est précisément dans la région où la connaissance de langues étrangères est la plus élevée, c'est-à-dire la Flandre occidentale, que la population est la plus disposée à apprendre d'autres langues. Il s'agit donc de l'effet boule de neige bien connu : plus on connaît de langues et plus on veut en apprendre.

Certes en Flandre occidentale, le français reste la langue étrangère la plus demandée alors qu'à Lille le néerlandais ne se trouve pas en haut de la liste des priorités. Cependant, le fait qu'environ 6 % de la population ([DesmetVermeire00a] : 124) souhaite maîtriser le néerlandais est à mettre en rapport avec le taux de maîtrise déclaré du néerlandais (2,1 %). Le rapport est de 3 pour 1. Quand on compare les personnes désireuses de parfaire leurs connaissances ([DesmetVermeire00a] : 119), les chiffres se rapprochent cependant parce qu'il s'agit de 73 % des personnes interrogées en Flandre occidentale et 64 % à Lille. Si l'on se penche sur les raisons de cette motivation et que l'on prend les réponses des personnes ayant choisi la langue voisine en première ou en deuxième position, on note quelques différences (dont il faudra tenir compte ultérieurement lors de l'élaboration des activités) :

Motifs avancés	Courtrai-Roulers-Ypres	Lille
Profession	11,20 %	26,10 %
vacances – voyages	10,20 %	17,40 %
contacts sociaux	5,10 %	30,40 %
liens familiaux	5,10 %	21,70 %
intérêt général	52,00 %	26,10 %
Autres	19,40 %	0,00 %

Tableau 1 - Motifs avancés pour apprendre la langue du voisin.

Enfin si l'on prend en compte les différentes compétences langagières, les réponses des personnes interrogées montrent qu'il y a des besoins importants au niveau de la compréhension orale ([DesmetVermeire00a] : 76). Cette constatation de terrain rejoint l'observation faite par divers didacticiens que le domaine de la compréhension orale mériterait une place plus centrale en didactique des langues.

Dans cette contribution, nous nous proposons de présenter le système auteur IDIOMA-TIC, qui est intégré à la plateforme d'apprentissage *Cognistreamer* et à base duquel l'environnement sera créé. Nous montrerons comment les spécificités du système auteur en question facilitent largement la réalisation des options pédagogiques et technologiques qui sous-tendent le projet Lingu@tic. Nous espérons montrer ainsi en quoi consistent les enjeux de ce projet et quelle peut être la plus-value didactique et technologique de l'environnement créé.

IDIOMA-TIC fait partie de la grande famille des systèmes auteurs (*authoring tools*). Il s'agit d'environnements de développement pour lesquels l'auteur (dans le cas présent, l'enseignant) n'a pas besoin d'apprendre un langage de programmation pour développer son propre matériel électronique et le mettre à la disposition de ses apprenants. De tels outils évitent aux enseignants de langue de devoir être en même temps des informaticiens. Il suffit d'être un utilisateur actif des logiciels les plus répandus (navigateur, traitement de texte) pour se retrouver rapidement dans le système auteur en question.

La plupart de ces outils ne sont pas spécifiques à la didactique des langues. Nous pensons à des logiciels comme *ToolBook* [ToolBook] ou *Questionmark Perception* [QuestionMark]. Avec IDIOMA-TIC, nous avons résolument opté pour le développement d'un outil qui réponde au mieux aux besoins spécifiques de l'enseignement des langues, ce que visent également des logiciels comme *WinCALIS* [WinCALIS] ou *Hot Potatoes* [HotPotatoes]. On se demandera alors immédiatement quelle est la spécificité d'IDIOMA-TIC.

Lors de la présentation des options pédagogiques, nous attirons l'attention sur quatre caractéristiques spécifiques d'IDIOMA-TIC, à savoir :

- la possibilité qu'il a d'être utilisé tant pour des activités axées sur les connaissances que pour des activités de communication ;
- la possibilité de créer des activités non seulement fermées, mais aussi semi-ouvertes ;

- la possibilité d'intégrer au maximum des matériaux multimédia authentiques ;
- le fait de disposer d'un système de feedback intelligent.

Mais IDIOMA-TIC présente également un certain nombre de spécificités sur le plan technologique, qui sont d'ailleurs bénéfiques à la qualité didactique de l'environnement d'apprentissage. Concrètement, il s'agit de :

- l'architecture de l'environnement ;
- le suivi de l'apprenant (*tracking* et *logging* ;
- la structuration du matériau d'apprentissage à l'aide d'une structure arborescente.

Le système auteur IDIOMA-TIC [WylinDesmetPaulussen04] a été développé dans le cadre d'une série de projets de recherche à la K.U.Leuven (Campus Kortrijk). Depuis quelques années, la société Telraam [Telraam], *start-up* de notre université spécialisée dans le multimédia éducatif, se charge du développement ultérieur du logiciel et de sa commercialisation. Le système auteur est entièrement opérationnel et il s'utilise entre-temps dans des contextes très divers (établissements scolaires de tout niveau, écoles de langues privées, centre de formation, maisons d'édition, etc.).

2. IDIOMA-TIC et la réalisation des options pédagogiques

Nous nous proposons de clarifier ici les options pédagogiques qui sous-tendent le projet Lingu@tic. Ce faisant, nous préciserons dans quelle mesure l'environnement d'apprentissage électronique visé et le système auteur IDIOMA-TIC permettront d'intégrer un certain nombre de tendances récentes qui se dessinent dans le domaine de l'enseignement des langues assisté par ordinateur ([Beatty03], [Chapelle03]). Il faut bien constater que l'utilisation des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans l'enseignement des langues vivantes ne se fait pas toujours de manière efficace. Sans vouloir généraliser à outrance, nous sommes toutefois contraints de constater que c'est surtout au plan technologique que bon nombre d'applications sont innovantes. Le modèle didactique sous-jacent n'est cependant pas toujours aussi novateur. Elles prêtent le flanc à une critique justifiée selon laquelle les logiciels d'apprentissage des langues ne sont que vieilleries rafraîchies, entendant par là que l'investissement a été surtout technologique et très souvent fort peu didactique. Prenons quelques exemples parmi les points noirs.

- Niveau : c'est surtout pour les débutants et les faux débutants que l'offre est vaste. Pour les apprenants des niveaux intermédiaire et avancé, l'offre est beaucoup moins importante. Certains enseignants de langues supposent donc que les TIC ne peuvent jouer qu'un rôle limité pour les apprenants d'un niveau un peu plus élevé, principalement dans le domaine de la remédiation (à tort, comme nous le verrons plus loin).
- Domaine : ce sont surtout des applications axées sur les connaissances qui sont en vogue. Le lexique et la grammaire sont fort bien représentés. L'entraînement des compétences/habilités langagières apparaît moins fréquemment bien qu'il occupe une place centrale dans la didactique contemporaine des langues vivantes.

- Types d'activités : les applications classiques se limitent à des activités de type fermé tels que les questions à choix multiple et les exercices à trous. C'est à juste titre qu'on a fait remarquer que les tâches langagières complexes ont souvent du mal à rentrer dans ce corset contraignant.
- Feedback : souvent le feedback est purement local et se limite à indiquer (parfois avec un signal sonore) si la réponse donnée est correcte ou non et à indiquer quelle est la bonne réponse.
- Interactivité : dans beaucoup d'environnements, l'interactivité est plutôt faible ; le programme mène la danse et ne laisse que peu de place à l'initiative de l'apprenant. Il est supposé suivre la progression prévue et le parcours préétabli. Le logiciel s'adapte donc à peine au niveau constaté et aux erreurs commises et ne réagit pas en fonction du profil spécifique d'un apprenant particulier.
- Support : la flexibilité est plutôt limitée. Peu d'applications peuvent être proposées à la fois sur cédérom, sur le web et sur une plateforme d'apprentissage alors que l'utilisateur part de plus en plus de l'idée qu'une combinaison raisonnée de ces supports s'impose [Felix03].
- Adaptabilité : pratiquement toutes les applications sont fermées. Dans un certain sens, on peut dire qu'elles sont à prendre ou à laisser. Il n'est donc pas toujours évident de procéder à une bonne intégration de tels matériaux d'apprentissage dans un cursus existant. Qu'il ne soit pas possible de faire une sélection de l'offre ou de procéder à de légères adaptations est ressenti comme quelque peu problématique.
- Intégration : les activités d'apprentissage à l'aide des TIC sont considérées comme un supplément qui n'est que très peu intégré dans le cursus existant. Ou alors il s'agit d'exercices de révision ou de remédiation qui peuvent être faits en auto-apprentissage [Desmet05].

Dans le cadre du projet Lingu@tic, nous avons pris un certain nombre d'options pédagogiques à travers lesquelles nous espérons pallier certains des problèmes esquissés ci-dessus. Nous nous concentrerons plus particulièrement sur quatre aspects de l'environnement, à savoir les domaines couverts (2.1), les matériaux utilisés (2.2), le parcours didactique et les tâches langagières offertes (2.3) et le degré d'interactivité atteint (2.4).

2.1. Domaines couverts

On distingue communément le domaine des connaissances (les savoirs), qui réunit le lexique, la grammaire, la prononciation et l'orthographe, et celui des compétences ou habiletés (les savoir-faire), qui regroupe la compréhension écrite (lire), la compréhension orale (écouter), l'expression écrite (écrire) et l'expression orale (parler).

Une analyse rapide des applications ELAO (Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur) disponibles nous apprend que le domaine des connaissances est nettement surreprésenté, au détriment du domaine des compétences. De ce fait, bon nombre d'applications sont axées beaucoup plus sur des activités purement linguistiques que sur des activités communicatives.

Nous admettons volontiers que les environnements d'apprentissage électroniques ne sauraient prendre en charge l'intégralité de ces activités communicatives. On constate que l'ELAO – du

moins à cette époque-ci – se prête mieux à l'entraînement des compétences réceptives (compréhension orale et écrite) qu'à la construction des compétences productives (expression orale et écrite), ce qui n'exclut pas pour autant que les nouvelles technologies puissent jouer un rôle de facilitateur dans ce dernier domaine (entraînement de la production orale en tant qu'étape préparatoire à l'expression orale, correction de productions écrites, etc.).

D'ailleurs, dans bon nombre de méthodes, la composante réceptive est manifestement sous-développée. Il nous semble pourtant crucial de prévoir suffisamment d'activités de décodage, avant de passer à des activités d'encodage [WylinDesmet04]. Nous rejoignons par là une idée défendue notamment par Stephen Krashen [Krashen85] dont l'"input hypothesis" consiste précisément à privilégier radicalement la réception. À travers les activités de décodage, on stimule d'ailleurs également l'acquisition implicite (par exemple au niveau de la perception auditive). Cependant, nous n'irons pas aussi loin que Krashen qui considère l'apprentissage explicite comme nuisible à l'acquisition d'une langue.

De plus, au sein de la composante réceptive, la compréhension orale est tout aussi importante que la compréhension écrite, comme plusieurs auteurs l'ont rappelé. Rivenc-Chiclet ([Rivenc-Chiclet03] : 179) par exemple, rappelle que, dans sa langue maternelle, le locuteur consacre 45 % de son temps d'activités langagières à la compréhension orale. La compréhension orale est ainsi la capacité langagière la plus importante et par conséquent celle sur laquelle l'apprentissage de la langue doit mettre l'accent. Or, dans bon nombre d'environnements d'apprentissage, la compréhension orale est plutôt le parent pauvre. Et si compréhension orale il y a, il s'agit souvent d'écrit oralisé et de type monologal plutôt que de l'oral spontané de type dialogal [Lebre-Peytard90]. Ainsi, dans les produits *Tell me More* [TellMeMore], les activités de compréhension sont construites autour de fragments vidéos qui sont manifestement monologiques et qui relèvent de l'écrit oralisé.

Voilà pourquoi il a été décidé de construire l'environnement d'apprentissage Lingu@tic autour d'un ensemble d'activités de compréhension orale. De ce fait, l'environnement ne se présente pas comme une méthode intégrale, mais comme un outil puissant qui peut s'utiliser en complément de n'importe quelle méthode. Voilà ce qui explique aussi que Lingu@tic ne prévoit pas de progression, mais laisse la place au mouvement spiralaire de l'apprentissage ([Martinez96] : 5-6). Que la compréhension orale soit au centre, n'exclut pas pour autant le fait que l'exploitation didactique des fragments audiovisuels n'intègre pas progressivement des activités plus typiquement linguistiques^[4] ou des activités qui préparent à la production.

2.2. Matériaux utilisés

Quant aux matériaux utilisés, s'il est inutile de s'étendre ici sur les différentes catégories (documents fabriqués versus documents authentiques, documents audiophoniques, textes, documents vidéo), nous rappellerons Cuq ([Cuq04] : 29) :

Les documents authentiques constituent un matériel riche et varié et, par leurs atouts, se situent au centre du dispositif pédagogique.

Ce principe, qui semble acquis en didactique des langues, n'est pas encore systématiquement suivi dans les environnements d'apprentissage électroniques. Lingu@tic privilégie radicalement le document authentique. De plus, Lingu@tic se construit autour de matériaux audio-visuels, qui

offrent comme principaux avantages la présence d'indices environnementaux (permettant de clarifier le contexte communicatif) et d'éléments visuels (qui constituent une réelle plus-value pour autant que les images soient pertinentes). Nous offrons d'ailleurs non seulement des situations d'écoute, mais aussi quelques situations d'échange interactives [Cornaire98].

Très concrètement, les matériaux choisis pour le projet Lingu@tic sont des émissions de télévision des stations locales WTV (de Flandre occidentale), C9Télévision (de Lille) et NoTélé (de Tournai). Ces trois stations de télévision locales ont déjà bénéficié d'un projet européen qui leur a permis de mettre au point trois séries d'émissions :

- l'une ("Transit") porte sur l'économie de part et d'autre de la région ;
- la deuxième ("P.U.L.S.") aborde la vie culturelle ;
- la troisième ("C'est-à-dire") traite de la vie quotidienne, notamment sous ses aspects transfrontaliers.

L'utilisation de ces matériaux présente plusieurs avantages didactiques. La proximité géographique des sujets traités par rapport au public visé tend à réduire le seuil d'accession à l'apprentissage de la langue étrangère. En effet, le dépaysement est moins important que si l'apprenant se trouvait transporté dans des contrées lointaines. Le monde langagier qui lui est présenté est à portée de main.

De plus, comme les reportages ont pour objectif de présenter les spécificités de la région du voisin, ces matériaux se prêtent particulièrement bien à une approche interculturelle au sens où l'entendent Byram ou Zarate ([ByramZarate97], [ByramZarateNeuner98]).

Par ailleurs il est tenu compte des différences de niveau entre Flamands et Français. Les activités de français langue étrangère seront des niveaux B1 et B2 du Cadre européen commun de référence alors que les exercices de néerlandais seront des niveaux A2 et B1 pour la langue générale et B1 et B2 pour la langue des affaires.

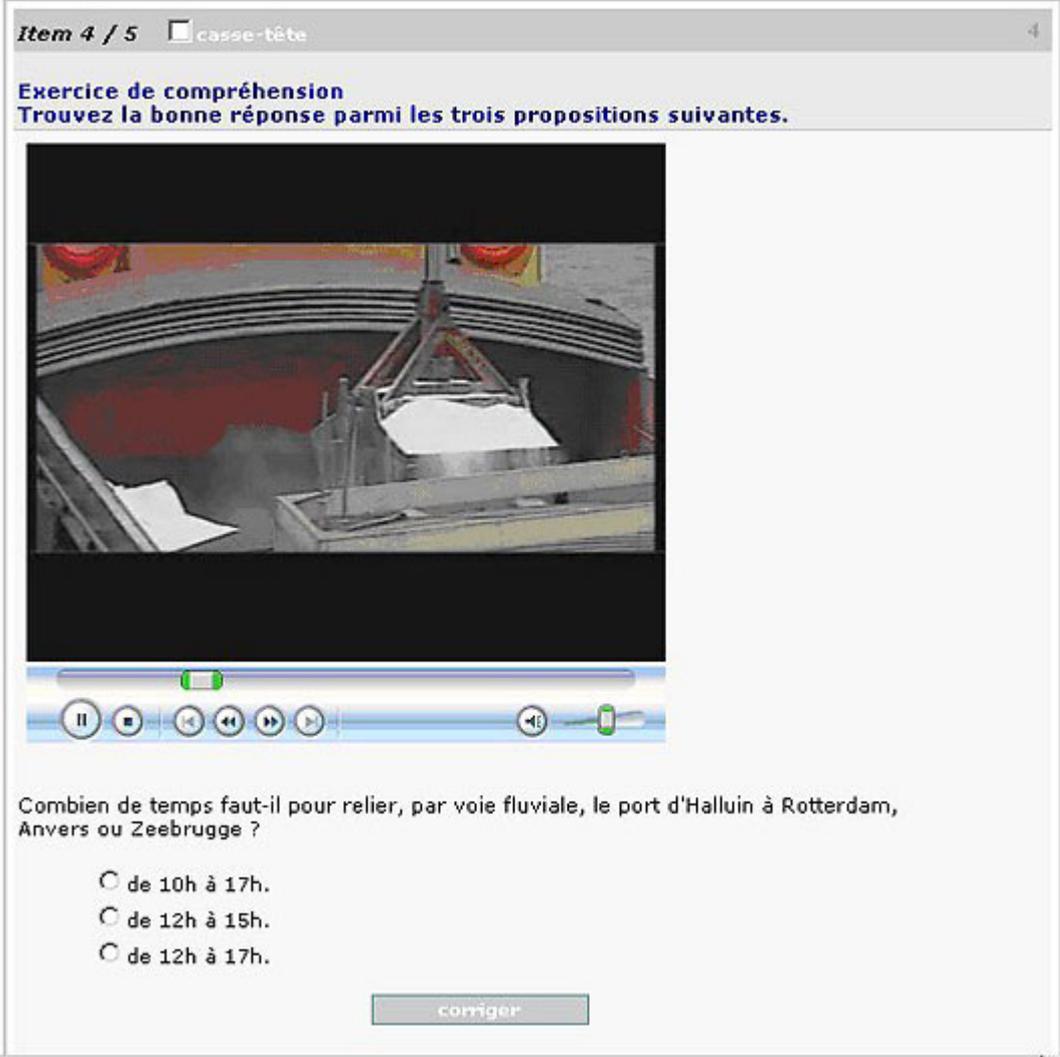
Lingu@tic se construit donc autour de matériaux authentiques, audiovisuels, interculturels et diversifiés.

2.3. Parcours didactique et tâches langagières offertes

Le parcours didactique de Lingu@tic, qui revient systématiquement dans l'exploitation de chacun des fragments télévisuels, est conforme à la méthodologie préconisée pour la compréhension orale au sein de l'approche dite communicative ([CuqGruca02], [Ur84], [Ur96]), et que Vanderwalle et Verdonck ([VanderwalleVerdonck99] : 44-50) synthétisent comme suit : il s'agit d'abord de se préparer à l'écoute en étant prêt à se poser 7 questions (qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? pourquoi ? combien ?), puis d'écouter, cette écoute permettant de procéder à un découpage du message reçu. Il sera alors possible de reconstituer le sens global du fragment d'abord et le sens précis de passages ponctuels ensuite (phase d'interprétation) avant de passer à la dernière phase de reformulation qui constitue également une intégration des éléments nouveaux aux connaissances préalablement acquises.

Plus concrètement, Lingu@tic propose d'abord à l'apprenant quelques activités de pré-écoute, qui

permettent d'anticiper le contenu et de mobiliser les connaissances qu'il a déjà. Une fois l'horizon d'attente créé, la deuxième étape est celle de l'écoute globale (ou 'écrémage') qui permet de saisir l'idée centrale et de percevoir la situation de communication. Lors d'une première écoute, ni la transcription ni la traduction ne sont disponibles. Ces deux éléments ne deviennent accessibles qu'à partir d'une deuxième écoute. L'étudiant pourra ensuite passer aux activités qui relèvent de l'écoute détaillée (appelée également 'écoute sélective' ou 'scanning').



The screenshot shows a digital learning interface. At the top, it says 'Item 4 / 5' and 'casse-tête'. Below that, the title is 'Exercice de compréhension' followed by the instruction 'Trouvez la bonne réponse parmi les trois propositions suivantes.' A video player is embedded, showing a scene with a desk and a person. Below the video is a standard media control bar with play, stop, previous, next, and volume icons. The question below the video asks: 'Combien de temps faut-il pour relier, par voie fluviale, le port d'Halluin à Rotterdam, Anvers ou Zeebrugge ?' There are three radio button options: 'de 10h à 17h.', 'de 12h à 15h.', and 'de 12h à 17h.'. At the bottom center, there is a 'corriger' button.

Figure 1 - Activité d'écoute détaillée.

Selon le niveau de l'étudiant par rapport à celui de la séquence qu'il entend, cette phase ira de paire avec la segmentation ou lui succédera. En termes de résultats, cette écoute doit permettre de satisfaire un besoin particulier d'information. Enfin la dernière phase sera celle des activités d'entraînement (exploitation lexicale et grammaticale).

Plus qu'au niveau du parcours didactique, l'originalité de l'environnement Lingu@tic se situe au niveau des tâches langagières offertes. Pour illustrer ceci, l'on peut partir d'une typologie qui fait la distinction entre activités fermées, activités semi-ouvertes et activités ouvertes. Ces trois types d'activités peuvent être définis de manière valable sur la base du nombre de réponses possibles d'une part et sur la base du degré de prévisibilité de ces réponses d'autre part. C'est ce que montre le tableau suivant :

	Nombre de réponses possibles	Degré de prévisibilité des réponses
activités fermées	une seule	Maximum
activités semi-ouvertes	Plusieurs	important
activités ouvertes	Illimité	limité

Tableau 2 - Typologie des différents types d'activités.

Les applications classiques en matière d'enseignement des langues assisté par ordinateur sont constituées presque exclusivement d'activités de type fermé qui sont donc construits autour d'une seule bonne réponse entièrement prévisible. Il s'agit là essentiellement de questions à choix multiples, d'exercices à trous, d'exercices associatifs (*matching*) ou d'exercices lacunaires avec réponses données dans le désordre (*drag & drop*) et leur diverses variantes dont il est clair qu'ils sont tous fermés. On peut tout au plus prévoir une deuxième ou une troisième réponse comme c'est le cas dans cette variante de l'exercice à choix multiple qui prévoit plusieurs réponses (*multiple answer*). Depuis peu, l'exercice à questions ouvertes connaît un certain essor. Dans ce cas, on parle assez souvent de questions de rédaction (*essay question*). Concrètement, il s'agit de mettre à la disposition de l'apprenant un formulaire électronique (ou une zone de saisie) à travers lequel il peut introduire une réponse qui n'est que très faiblement prévisible. Contrairement aux activités fermées, un tel exercice ouvert n'est pas corrigé automatiquement. Dans le meilleur des cas, on prévoit un bouton permettant à l'apprenant d'envoyer sa réponse à l'enseignant qui fournit la correction. L'autre possibilité est celle de la réponse modèle qui permet à l'apprenant de procéder à son auto-évaluation.

IDIOMA-TIC se distingue des autres systèmes auteurs que nous connaissons par la possibilité qu'il offre de confectionner également des activités semi-ouvertes. Il s'agit d'activités pour lesquelles plusieurs réponses sont possibles, mais dont le degré de prévisibilité est élevé. Le point fort de cet outil est qu'il permet même une correction automatique pour ce genre d'activités. Cela nous amène directement à une troisième caractéristique : les activités de type fermé et semi-ouvert peuvent être corrigés automatiquement contrairement aux activités ouvertes.

Les exercices de traduction dirigée (thème d'application) sont un bon exemple d'exercice semi-ouvert. Il ne s'agit pas, bien sûr, de traduire ici un texte complet (qu'il soit littéraire ou non) ce qui serait un exercice ouvert, mais de la traduction de phrases qui sont axées sur une série de difficultés lexicales ou grammaticales. Ce sont des exercices de traduction qui reviennent assez couramment dans bon nombre de méthodes. Prenons un exemple simple. Les différentes réponses possibles sont placées entre crochets et sont séparées par une barre de fraction. C'est d'ailleurs cette technique qui est utilisée dans le module de saisie d'IDIOMA-TIC :

Phrase à traduire en néerlandais :

's Avonds kijkt mijn zus Marie vaak naar de Franse televisie.

Traduction en français :

[Le soir, ma sœur Marie regarde [souvent/fréquemment] la [télé/télévision] française/Ma sœur Marie regarde [souvent/fréquemment] la [télé/télévision] française le soir].

Le point fort d'IDIOMA-TIC réside ici dans la correction automatique. Pour cela on se sert d'une

technique qu'on appelle "approximate string matching", en d'autres termes l'on va chercher dans une série de réponses possibles la réponse qui est la plus proche de la réponse effective de l'apprenant. On se base sur une comparaison des deux séquences pour amener l'apprenant progressivement à la bonne réponse. Pour cela on utilise trois codes conventionnels :

```
xxx mauvais mot  
(...)mot manquant  
(XXX)mot en trop
```

Si on traduit la phrase en question par :

```
Le soir, ma sœur regarde souvent à la télé français.
```

on vous proposera la correction suivante :

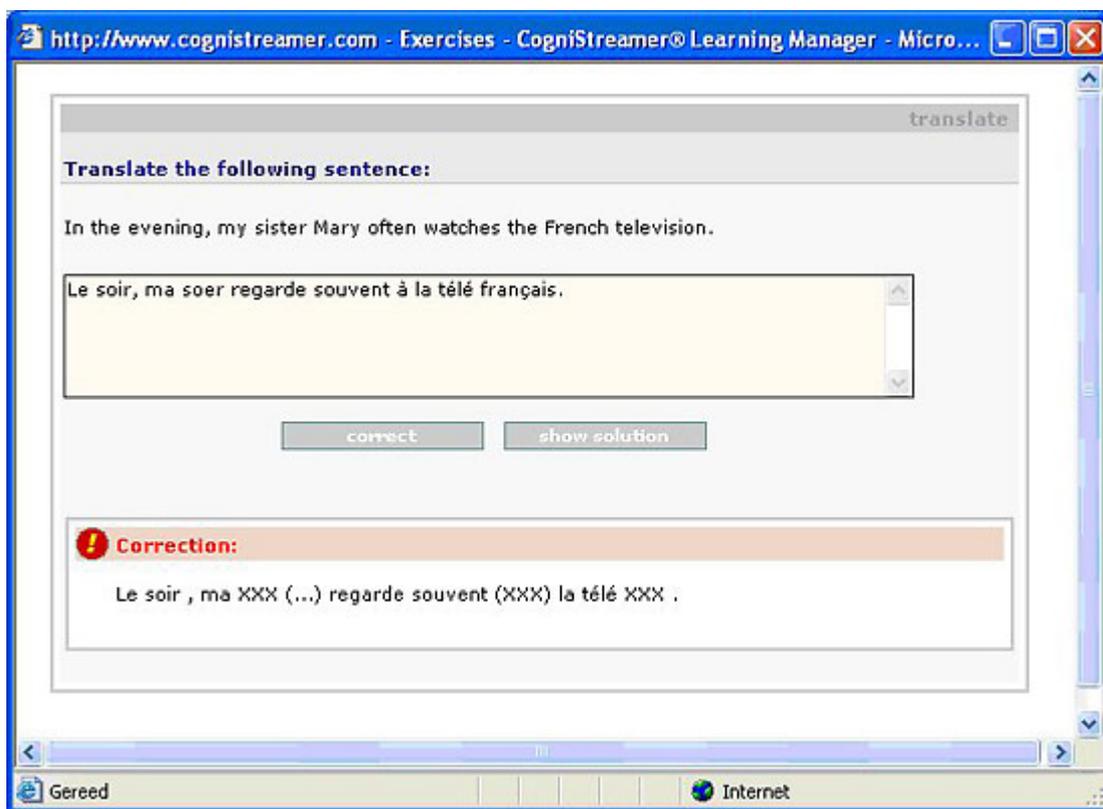


Figure 2 - Correction de l'exercice de traduction.

Ces codes donnent à l'apprenant une idée du genre d'erreur qu'il a commise, ce qui lui permet de corriger progressivement ses erreurs parce qu'il peut adapter sa réponse autant de fois qu'il le souhaite. Ces codes conventionnels lui apprennent qu'un mot manque entre *sœur* et *regarde*, que *à* est en trop et que *français* est faux. S'il se trouve bloqué, il peut appuyer sur le bouton "montrer la réponse". Il verra alors apparaître la bonne réponse qui sera la plus proche de celle qu'il a entrée ainsi que toutes les autres réponses possibles qui ont été prévues.

Ce mécanisme que nous avons illustré ici à l'aide d'une phrase simple peut être appliqué à des phrases beaucoup plus complexes. Il est inutile de dire que le nombre de réponses possibles augmente alors spectaculairement. Mais là aussi, la correction automatique ne constitue pas un problème pour IDIOMA-TIC. L'on comprendra aussi tout de suite qu'avec ce système auteur,

l'ELAO n'a plus besoin de se limiter aux débutants ou aux faux débutants, mais que les apprenants intermédiaires et avancés peuvent également s'entraîner à leur niveau.

Plus encore, cette technique dite de l'"*approximate string matching*" permet aussi d'autres types d'activités semi-ouvertes. Il y a d'abord les exercices de reformulation, très intéressants d'un point de vue didactique, et qui mériteraient d'occuper une place plus importante dans les méthodes de langues. Prenons un exemple simple :

Exercice : dites le contraire.

Je vois absolument tout.

Réponses :

Je ne vois [rien du tout/absolument rien/strictement rien].

Si l'on souhaite permettre un style moins formel ou plus imagé, on ajoute tout simplement d'autres réponses possibles :

[Je [ne/] vois [rien du tout/absolument rien]/Je n'y vois goutte]].

C'est donc à l'enseignant de décider ce qui sera considéré comme bonne réponse. C'est également l'une des raisons pour lesquelles nous avons décidé que les activités déjà réalisées seront facilement adaptables.

météores

Traduisez la phrase suivante



Every year, the festival selects a number of countries. This year, Algeria and Belgium.

Chaque année, le festival sélectionne de différents pays. Cette année, c'est 'Algérie et Belgique.

correct show solution

! Correction:

Chaque année , le festival sélectionne (XXX) différents pays . Cette année , c'est XXX Algérie et (...) Belgique .

Figure 3 – Exercice de traduction avec image vidéo.

Il est également possible de prévoir des exercices de correction. Bien sûr ce type d'activité peut également prendre la forme d'un exercice fermé. Seulement, dans ce cas, l'erreur est déjà indiquée (par exemple par un champ à compléter). Avec IDIOMA-TIC il n'est plus nécessaire d'indiquer à quel endroit se situe l'erreur. L'apprenant doit l'identifier par lui-même et proposer une bonne réponse. Bien que certains didacticiens soient encore assez méfiants vis-à-vis des exercices de correction, il y a un phénomène croissant de prise de conscience que la prise en compte effective des erreurs peut avoir une influence positive sur le processus d'apprentissage pour autant que l'on travaille avec des erreurs qui ont été effectivement commises par les apprenants en question. Exemple :

Exercice : corrigez la traduction suivante si nécessaire.

Hij weet helemaal niet wat er gebeurd is. Il ne sait pas du tout ce que c'est passé.

Si l'apprenant ne sait pas où se trouve l'erreur ou s'il ne corrige qu'une seule erreur, la correction

faite par IDIOMA-TIC lui permettra de progresser. En effet, s'il demande la correction de la traduction proposée, il aura :

Il ne sait pas du tout ce XXX XXX est passé.

Ceci lui permettra de faire une nouvelle tentative et de se faire corriger à nouveau.

Bien que la spécificité d'IDIOMA-TIC réside clairement dans son offre importante en matière d'activités semi-ouvertes, les utilisateurs ont insisté pour y ajouter des activités de type fermé de telle sorte que l'offre d'IDIOMA-TIC soit plus complète. C'est la raison pour laquelle nous avons également prévu des exercices du style *drag & drop* (où il faut mettre la bonne réponse au bon endroit) sous quatre formes : on peut faire glisser des mots vers des emplacements vides dans un texte, mais on peut aussi les faire glisser vers une image (ou bien reconstituer une image en déplaçant des éléments). Il est également possible de placer des "*hot spots*" sur une image, c'est-à-dire que la réponse consiste à indiquer un endroit sur une image à l'aide du curseur (par exemple, montrez telle ou telle partie du corps, indiquer à quel endroit la TVA doit être mentionnée sur cette facture, etc.) et enfin on peut également faire glisser des images vers des *hot spots* situés sur une autre image (par exemple faire glisser des photos de monuments de Paris au bon endroit sur une photo aérienne de la ville). Les exercices de (re)mise dans le bon ordre (*ordering*) constituent un deuxième type d'exercice supplémentaire. La mise en ordre horizontale consiste à construire des phrases avec les éléments disponibles ou à adapter l'ordre des éléments de la phrase. Les exercices de mise en ordre verticale permettent soit de faire à chaque fois des paires de mots que l'on place dans une colonne (*matching*) soit simplement de placer des mots dans la bonne colonne (sans que l'ordre soit important). Par ailleurs, IDIOMA-TIC en ligne permet également de confectionner des mots croisés. Il peut s'agir soit de mots croisés construits autour d'un axe central, soit d'un carré ou d'un rectangle complet. Récemment, on a pu mettre au point un type d'exercice qui permet d'analyser des phrases et d'indiquer le type ou la fonction de mots ou de groupes de mots.

La liste suivante résume tous les types d'activités didactiques dont dispose IDIOMA-TIC :

Activités fermées

1. question à choix multiple

- a) avec une seule bonne réponse (*multiple choice*)
- b) avec plusieurs bonnes réponses possibles (*multiple answer*)
- c) *right/wrong* of *yes/no* of *true/false*

2. exercice à compléter

- a) exercice à trous (*fill in the blank*)
- b) corriger si nécessaire (*correct the word in the blank*)
- c) mixte (compléter et corriger en une question)

3. réponse à faire glisser

a) avec texte (*drag & drop with text*)

b) avec ou sur des images (*drag & drop with images*)

c) avec des "hot spots" (*drag & drop with hot spots*)

4. (re)mise dans le bon ordre

a) horizontale : mettre les éléments dans le bon ordre (*ordering*)

b) verticale : mettre ensemble les éléments qui vont ensemble (*matching*)

c) mettre dans la bonne colonne (*column sorting*)

5. mots croisés

a) autour d'un seul axe vertical (*vertical crossword*)

b) rectangle ou carré complet (*rectangular or square crossword*)

6. analyse de phrases (*sentence analysis*)

Activités semi-ouvertes

7. traduction (*translate*)

8. reformulation (*reformulate*)

9. correction (*correct*)

dictée (*dictation*)

Activités ouvertes

11. question ouverte (*essay question*)

a) avec réponse-modèle

b) avec fonction e-mail ou enregistrement de la réponse de l'apprenant pour correction ultérieure

c) combinaison de a) et de b)

De plus, il est possible d'utiliser le son, l'image ou la vidéo dans pratiquement tous les types d'activités.

2.4. Degré d'interactivité

Dans bon nombre d'applications d'ELAO, le feedback se limite à une fonction d'auto-évaluation : on indique si la réponse est bonne ou mauvaise et un score est éventuellement attribué. Le feedback proposé est généralement de type générique : en plus de la bonne réponse, on donne une règle

générale qui s'applique à toute une série d'activités. Avec IDIOMA-TIC, il est possible d'introduire un feedback non seulement générique, mais aussi spécifique. Dans ce dernier cas, on part de la réponse effectivement formulée par l'apprenant dans son exercice pour formuler un feedback sur mesure. Le feedback générique est toujours réutilisable. Tous les feedbacks qui ont été entrés dans la machine (de même que tous les exercices) restent accessibles dans le module de confection d'exercices.

Comme on a montré ce que peut être la plus-value d'un feedback plus intelligent ([Heift01], [Heift04]), nous sommes allés encore plus loin dans les possibilités de feedback offertes par IDIOMA-TIC. C'est ainsi que l'on peut introduire du feedback spécifique à certaines erreurs (ce feedback pouvant être à son tour générique ou spécifique). Il s'agit de feedback qui n'apparaît que lorsqu'une erreur particulière est commise. Il s'agit là aussi d'une fonction qui s'est avérée être très utile pour les apprenants des niveaux intermédiaires et avancés.

D'autre part, il est également possible d'introduire des *hints*. Ce sont des indications cachées derrière une astérisque et que l'apprenant peut activer quand il est bloqué, c'est-à-dire avant de soumettre sa réponse à la machine pour qu'elle soit corrigée. Enfin une place a été prévue dans le champ réservé au feedback pour y insérer des renvois vers un site web (par exemple une page dans une grammaire d'apprentissage électronique ou un dictionnaire d'apprentissage) ou vers un document électronique que l'on intègre à l'environnement d'apprentissage même.

3. IDIOMA-TIC et les options technologiques

Dans ce qui suit, nous nous concentrons sur un certain nombre de spécificités technologiques que présente IDIOMA-TIC et qui sont d'ailleurs bénéfiques à la plus-value pédagogique de l'environnement d'apprentissage.

3.1. L'architecture de l'environnement

IDIOMA-TIC est constitué pour l'essentiel de deux modules : un module *input* et un module *output*. Le module *input* (*backoffice*) est l'environnement dans lequel les exercices et les tests sont créés. Il s'agit là de ce qu'on appelle un module d'expert, c'est-à-dire que l'on a fait le choix de ne pas travailler avec une succession de modèles pré-établis qui sont certes pratiques au départ, mais qui ralentissent considérablement la saisie. Au lieu de cela, on a opté pour un ensemble limité de codes qui permettent une saisie rapide et grâce auxquels le nombre d'écrans intermédiaires est réduit au minimum. Ce qui est saisi par l'intermédiaire de ce module *input* est intégré à une base de données.

Par ailleurs, nous avons mis en place un module utilisateur (*frontend*) à partir duquel les activités sont proposées à l'apprenant. Cet environnement n'est bien sûr pas du tout un module d'expert, mais on a tenté de garder autant que possible une part pour l'intuitif.

Jusqu'à une période très récente, la saisie dans IDIOMA-TIC se faisait hors ligne, c'est-à-dire que le logiciel était installé sur l'ordinateur et que l'on travaillait ensuite en solo. Le résultat, c'est-à-dire la sortie, pouvait bien entendu être proposé en ligne (sur le réseau internet ou sur une plate forme d'apprentissage). Depuis peu, il est possible d'opérer la saisie en ligne. Cela veut donc dire que le développeur de matériaux d'apprentissage (tout comme l'utilisateur final) n'a plus besoin d'installer le logiciel sur sa machine. Il suffit de disposer d'un ordinateur avec une connexion internet. On

travaille dans un environnement Internet disponible à partir d'un serveur central.

On voit tout de suite les possibilités supplémentaires qui en découlent. De cette façon, le développeur n'est pas obligé de toujours travailler sur le même ordinateur. Il peut travailler n'importe où. De plus, plusieurs développeurs peuvent travailler simultanément sur la même base de données. Les enseignants n'ont plus besoin de s'envoyer leurs bases de données par courrier électronique. Il suffit d'avoir accès à l'environnement en ligne. Tous vos travaux seront gérés de manière centralisée.

Bien sûr, le passage du *off-line* vers le *on-line* n'a pas été simple d'un point de vue technique. Alors que dans la version *off-line*, on travaillait essentiellement avec *Shockwave (Director)* de Macromedia, dans la version en ligne il a fallu passer à la *Active Server Technology (asp/php)* et utiliser une base de données du type SQL (MSSQL/MySQL) comme interface avec les fichiers de données XML (que l'on retrouvait déjà dans la version *off-line*).

Il y a plus encore : entre-temps nous avons travaillé à l'intégration d'IDIOMA-TIC en ligne dans la plate forme d'apprentissage *Cognistreamer Learningmanager* développée par Point X [PointX], une société-sœur de Telraam [Telraam]. On dispose ainsi non seulement d'un environnement d'exercices et de tests, mais aussi d'un espace réservé au transfert interactif d'informations et à la communication (messagerie, forum de discussion, bavardage, etc.).

3.2. Le suivi de l'apprenant

Grâce à cette intégration dans *Cognistreamer*, il est désormais également possible de procéder à un véritable suivi de l'apprenant dans ses activités avec IDIOMA-TIC. Ainsi on peut d'abord conserver à part toutes les erreurs commises de telle sorte que l'apprenant puisse à tout moment travailler sur ses propres erreurs. L'apprenant peut également faire de chaque item un "casse-tête" lorsqu'il trouve qu'il s'agit d'une véritable difficulté. Cela se fait en dehors de tout cadre de bonnes ou de mauvaises réponses. En effet, il n'est pas exclu qu'une bonne réponse soit parfois le fruit d'un pari calculé ou d'un processus par étapes dans le cadre d'un exercice semi-ouvert. Tant que l'apprenant n'enlève pas à l'exercice la mention de "casse-tête", il reste mentionné comme tel dans la base de données. C'est là une manière idéale de réviser avec un test tous les points que l'on a soi-même trouvés difficiles.

À partir des données de traçage et de journalisation (*tracking & logging*), divers rapports peuvent être générés et permettre ainsi de dresser une moyenne des scores réalisés, d'obtenir la fréquence d'utilisation et l'intensité du travail, ces données étant à la disposition tant de l'apprenant que de l'enseignant. De plus, cela permet au développeur de cours d'affiner le feed-back spécifique aux erreurs commises et de compléter les possibilités de traduction. Pour ce qui est des exercices pour lesquels les scores sont anormalement faibles, on pourra vérifier si l'exercice a été suffisamment bien formulé ou si ce sur quoi l'exercice porte a bien été assimilé. Nous travaillons actuellement à l'intégration de l'adaptabilité, c'est-à-dire qu'à partir du niveau constaté, le système va recommander à l'apprenant d'effectuer telle ou telle série d'exercices. Indépendamment de cela, le matériau peut bien entendu déjà être réparti selon les différents niveaux en fonction des scores réalisés. Enfin, le traçage et la journalisation nous apprennent quelle est la fréquence d'utilisation des différentes zones de l'environnement, ce qui nous permet d'optimiser l'environnement d'apprentissage même.

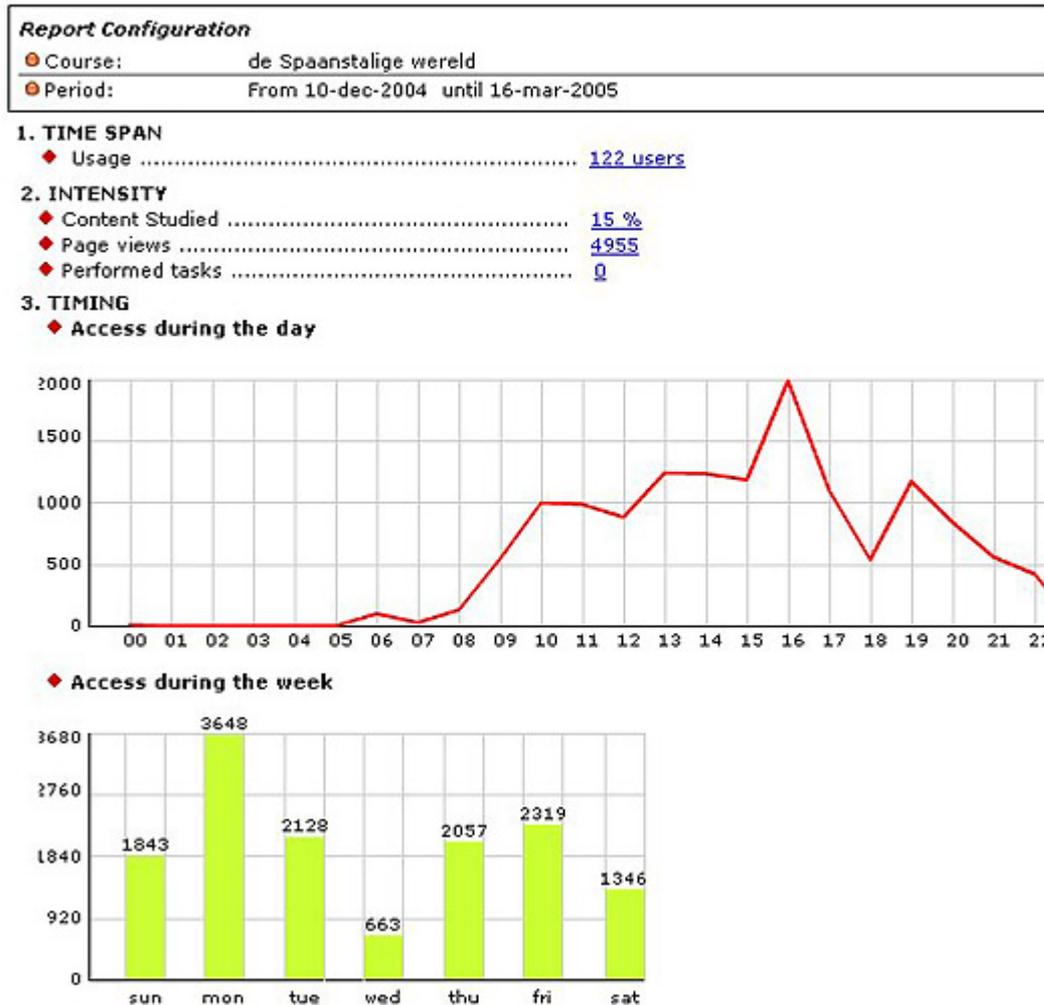


Figure 4 – Fiche de journalisation.

Tout cela ouvre des perspectives intéressantes à la fois pour l'apprenant, l'enseignant ou le développeur de matériau (qui ne sont pas nécessairement les mêmes), mais aussi pour le développeur du système auteur, comme nous le montre le tableau suivant :

	Apprenant	Enseignant/ Développeur	Développeur du système auteur
fonction contrôle : profil de scores, utilisation	X	X	
optimisation des matériaux proposés	(X)	X	
mise en place de l'adaptativité	X	X	X
optimisation de l'utilisation de l'environnement d'apprentissage	(X)	X	X

Tableau 3 - Traçage et journalisation.

3.3. La structuration du matériel d'apprentissage à l'aide d'une arborescence

L'un des problèmes classiques rencontrés dans bon nombre de systèmes auteurs réside dans le fait que toute une série d'exercices indépendants les uns des autres sont générés sans qu'ils soient intégrés dans un ensemble plus large. En conséquence, il faut faire appel à un informaticien quand on veut proposer une série d'exercices selon une structure déterminée ou lorsque l'on veut proposer un menu de sélection pour que l'apprenant puisse lui-même composer son assortiment d'exercices. IDIOMA-TIC permet d'éviter cet inconvénient. En effet, dans le module de saisie, l'enseignant confectionne d'abord une structure arborescente à laquelle il rattache divers exercices. Cette arborescence est entièrement faite par l'enseignant seul, comme le montre l'illustration ci-dessous :

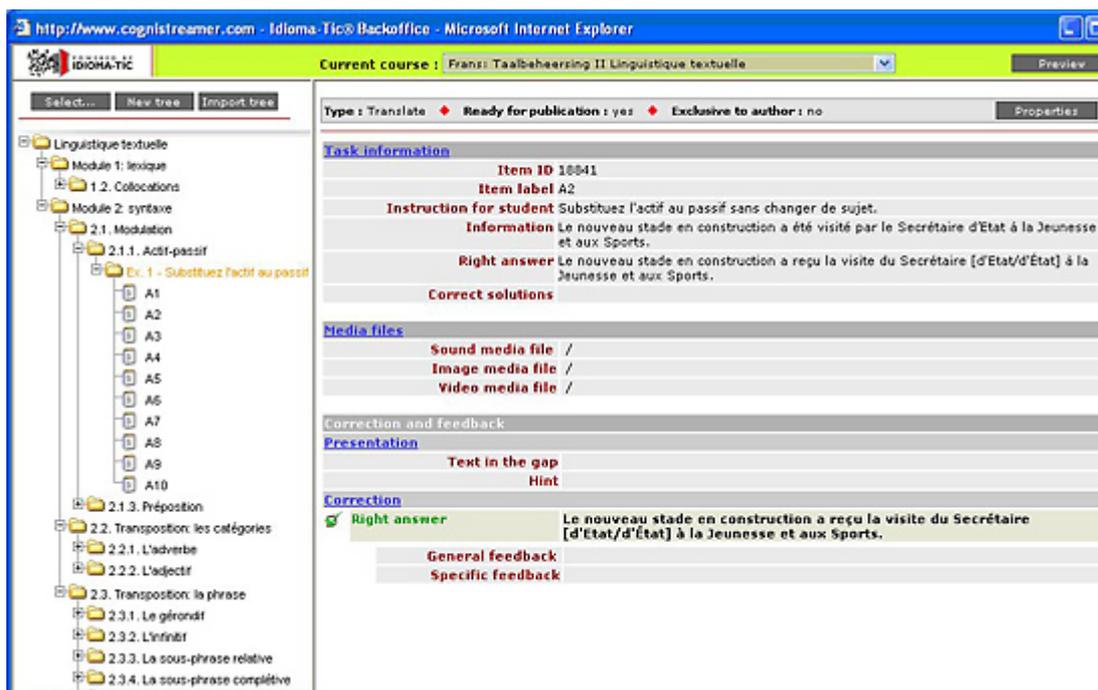


Figure 5 - Arborescence.

Pour la constitution de pareils arbres l'on peut opter pour une répartition formelle (par exemple par domaines de la grammaire), mais l'on peut tout aussi bien avoir recours à une répartition par thème, par domaine, par niveau ou par année d'études pour ne citer que quelques-unes des nombreuses possibilités. De plus ces arborescences sont particulièrement flexibles. On peut sans problème enlever, ajouter ou renommer des branches et les copier et les déplacer.

On notera avec intérêt qu'IDIOMA-TIC transforme automatiquement cette arborescence en structure de navigation pour l'étudiant sans qu'aucune programmation supplémentaire ne soit nécessaire. De plus, seules les branches où il y a des exercices sont visibles dans l'environnement présenté à l'apprenant. L'enseignant peut donc prévoir en toute tranquillité certaines branches, même si des exercices n'ont pas encore été attribués à la branche en question. Par ailleurs, l'étudiant peut également sélectionner des exercices en fonction des divers niveaux de l'arborescence. S'il opte pour le niveau de navigation le plus élevé, il travaillera alors avec tous les matériaux disponibles. S'il opte pour l'une des branches d'accès les plus basses, il pourra alors se concentrer sur une sous-partie bien particulière.

4. Résultats attendus

L'avenir immédiat nous montrera si l'environnement d'apprentissage électronique Lingu@tic que nous mettons en place permettra effectivement de répondre aux besoins spécifiques qui se dessinent dans la région transfrontalière franco-belge. Seulement, les premiers résultats d'un projet analogue, mais non identique, nous permet de tirer avec prudence des premières conclusions en ce qui concerne l'efficacité de telles initiatives. En effet, la BBC dispose depuis quelque temps d'un *languages website* qui rencontre un vif succès et qui montre qu'il y a un public pour cette forme d'apprentissage des langues : *BBCi(nteractive) Languages web site* [BBC]. Là aussi, le matériau audio et vidéo constitue un atout essentiel. Le succès est sans précédent : pour l'espagnol et le français, le site atteint par exemple les 350 000 utilisations par mois. On estime qu'il y a actuellement environ 10 000 utilisateurs individuels. Il s'avère que les utilisateurs apprécient beaucoup le site. Le groupe d'utilisateurs se révèle être hétérogène, mais le groupe le plus important est celui des 25-40 ans. 11 % ont plus de 50 ans. Ce qui s'avère avoir le plus de succès, ce sont les pages du site construites avec des ressources audio et vidéo authentiques. Ce sont ces pages qui seront développées en priorité. Inutile de rappeler que Lingu@tic privilégie radicalement cette composante.

Lingu@tic n'est évidemment pas le seul projet qui se propose d'intégrer des matériaux télévisuels dans un environnement d'apprentissage électronique. Pour le français, l'on peut évoquer notamment le cédérom *Funambule* [Funambule], basé sur des reportages de TV5, ou le projet *Vif@x* [ViFax]. Seulement, nous espérons avoir montré à travers la présentation du système auteur IDIOMA-TIC que cette application nous permet de réaliser un certain nombre d'options pédagogiques et technologiques attrayantes. Nous espérons contribuer ainsi à la mise en place d'applications ELAO dont la plus-value pédagogique soit tout aussi importante que la plus-value technologique.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[Beatty03]

Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*. Harlow/London: Pearson Education.

[ByramZarate97]

Byram, M. & Zarate, G. (dir.) (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg : Council of Europe.

[ByramZarateNeuner98]

Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. (dir.) (1998). *Sociocultural competence in language learning and teaching: studies towards a Common European framework of reference for language learning and teaching*. Strasbourg : Council of Europe.

[Chapelle03]

Chapelle, C. (2003). *English Language Learning and Technology: Lectures on Applied Linguistics in the Age of Information and Communication Technology*. Amsterdam: Benjamins.

[Cornaire98]

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE International.

[CuqGruca02]

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères : Presses Universitaires de Grenoble.

[Cuq04]

Cuq, J.-P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Paris : CLE International.

[Desmet05]

Desmet, P. (2005). "An Integrated Language Learning Environment: towards an optimal blend of c- and e-learning". *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2005*. (sous presse)

[DesmetEtAl01]

Desmet, P., Melis, L., Vleminckx, G., Sturbeaux, Y., Jacobs, P.& Speelman, D. (2001). "Un environnement puissant pour l'apprentissage de la grammaire du FLE : le projet ALFAGRAM". In Kazeroni, A. (dir.). *Actes des colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères UNTELE*, 1.87-100. Compiègne : Bibliothèque de L'université de Technologie de Compiègne. <http://www.utc.fr/~untele/volume1.pdf>

[DesmetVermeire00a]

Desmet, P. & Vermeire, L. (2000a). *Meertaligheid: perceptie en motivatie in de grensoverschrijdende driehoek: Zuid-West-Vlaanderen, West-Henegouwen en Lille agglomeratie. Projet de recherche financé par l'atelier transfrontalier de la Conférence Permanente Intercommunale Transfrontalière*. K.U.Leuven Campus Kortrijk, étude non publiée.

[DesmetVermeire00b]

Desmet, P. & Vermeire, L. (2000b). *Taalparticipatie en taalaanbod in het regulier secundair en het universitair onderwijs in Vlaanderen en in Wallonië. Projet de recherche financé par l'atelier transfrontalier de la Conférence Permanente Intercommunale Transfrontalière*. K.U.Leuven Campus Kortrijk, étude non publiée.

[Felix03]

Felix, U. (dir.) (2003). *Language Learning Online. Towards Best Practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

[Heift01]

Heift, T. (2001). "Error-Specific and Individualized Feedback in a Web-based Language Tutoring System: Do They Read It?". *ReCALL Journal*, vol. 13, n° 1. pp. 129-142.

[Heift04]

Heift, T. (2004). "Corrective feedback and learner uptake in CALL". *ReCALL Journal*, vol. 16, n° 1. pp. 416-431.

[Krashen85]

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London : Longman.

[Lebre-Peytard90]

Lebre-Peytard, M. (1990). *Situations d'oral*. Paris : CLE International.

[Martinez96]

Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Collection "Que sais-je?". Paris : Presses Universitaires de France.

[MelisEtAl01]

Melis, L., Desmet, P., Vleminckx, G., Sturbeaux, Y., Jacobs, P. & Speelman, D. (2001). "Le projet ALFAGRAM, une grammaire du FLE sur la toile, destinée aux apprenants avancés". In Collès, L. e.a. (dir.). *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, secondes, étrangères. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, pp. 416-429.

[Rivenc-Chiclet03]

Rivenc-Chiclet, M.-M. (2003). "Parcours global au niveau 1". In Rivenc, P. (dir.). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde – 3. La méthodologie*, Bruxelles : De Boeck, pp. 178-218.

[Ur84]

Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*, Cambridge University Press.

[Ur96]

Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.

[VanderwalleVerdonck99]

Vanderwalle, M., Verdonck, A. (1999). *Apprends à apprendre les langues*. Louvain-la-Neuve-Lier : Van In.

[WylinDesmetPaulussen04]

Wylin, B., Desmet, P. & Paulussen, H. (2004). "Exploring the boundaries of authentic language materials, useful feedback and half-open questions in CALL: IDIOMA-TIC in evolution". *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004*: 1. 961-966.

[WylinDesmet04]

Wylin, B. & Desmet, P. (2004). "Explicit vs. Implicit learning through multimedia (language) learning environments: a comparative efficiency research". *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004*: 1. pp. 2127-2133.

Logiciels

[HotPotatoes]

Hot Potatoes <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>

[QuestionMark]

Question Mark Perception <http://www.questionmark.com/fra/perception/index.htm>

[TellMeMore]

Tell Me More: auralog éditeur <http://www.auralog.com/>

[ToolBook]

ToolBook <http://www.toolbook.com/>

[WinCALIS]

WinCALIS <http://www.humancomp.org/wincalis.htm>

Sites Internet

[BBC]

BBCi(nteractive) Languages web site <http://www.bbc.co.uk/languages/>

[Funambule]

Funambule sur TV5 http://www.tv5.org/TV5Site/lf/langue_francaise.php

[PointX]

Point X <http://www.cognistreamer.com>

[Telraam]

Telraam <http://www.telraam.be/>

[ViFax]

ViFax <http://www.vifax-francophone.net/>

Notes

[1] Ce projet est financé dans le cadre du programme INTERREG III France – Wallonie - Flandre (sous-programme franco-flamand) et co-financé par les universités concernées (KULAK/K.U.Leuven et Lille III), les chaînes de télé régionales WTV, No Télé et C9, les collectivités territoriales (gouvernement flamand, province de Flandre occidentale) et deux partenaires privés (le B.L.C.C., un centre de formation en langues pour entreprises, ainsi que la société Telraam, spécialisée dans le multimédia éducatif).

[2] Étant donné que le projet est financé à base du sous-programme franco-flamand, la Wallonie ne participe pas financièrement. La chaîne de télé wallonne No Télé a néanmoins accepté de mettre ses matériaux à notre disposition.

[3] Le propre d'une situation de langue seconde est que la langue enseignée est présente comme langue officielle ou administrative dans la communauté à laquelle appartient l'apprenant (et jouit d'ailleurs de ce fait souvent d'un certain prestige). Ainsi, dans les anciennes colonies françaises, le français n'est pas la langue maternelle des enfants, mais il est

omniprésent dans la société dans laquelle ils fonctionnent. Par contre, un Japonais qui décide d'apprendre le français est clairement un apprenant de français langue étrangère. Cette distinction est d'ailleurs particulièrement pertinente pour rendre compte de la position du français en Flandre : si le français a été pendant longtemps la langue de prestige dont on se servait dans l'administration, la juridiction, la politique ou l'enseignement supérieur, la néerlandisation de la société flamande a fait en sorte que le français ne doit plus être considéré comme une langue seconde, mais comme une langue étrangère en Flandre.

[4] Nous pourrions d'ailleurs intégrer certaines composantes d'*Alfagram*, une grammaire d'apprentissage électronique du français langue étrangère que nous avons développée ([DesmetEtAl01], [MelisEtAl01]).

À propos des auteurs

Piet DESMET est professeur de linguistique française et de didactique du français langue étrangère à la Katholieke Universiteit Leuven et à la Katholieke Universiteit Leuven Campus Kortrijk (Belgique). Ses recherches en didactique portent surtout sur l'enseignement des langues assisté par ordinateur. Directeur de plusieurs projets de recherche dans ce domaine, il coordonne aussi ALT, Research Center on CALL (www.kulak.be/ALT).

Courriel : piet.desmet@kulak.be

Toile : http://wwwling.arts.kuleuven.be/franling_f/pdesmet

Adresse : K.U.Leuven Campus Kortrijk/K.U.Leuven, E. Sabbelaan 53, B-8500 KORTRIJK

Armand HÉROGUEL est maître de conférences de néerlandais-LEA. Ses recherches portent sur le néerlandais comme langue spécialisée, sa didactique, la terminologie et la traduction spécialisée.

Courriel : armand.heroguel@univ-lille3.fr

Adresse : Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, UFR de LEA, 14 Place Bodart Timal, BP 447, F-59058 Roubaix Cedex 01

Cet article fait partie des textes venant du colloque Ranaclès 2004, organisé Lille 3 par Annick Rivens Mompean et Martine Eisenbeis.

Référence de l'article :

Desmet, P. & Héroguel, A. (2005). "Les enjeux de la création d'un environnement d'apprentissage électronique axé sur la compréhension orale à l'aide du système auteur IDIOMA-TIC". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1. pp. 281-303. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/desmet/alsic_v08_12-poi4.htm, mis en ligne le 15/11/2005.



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

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, novembre 2005