

Analyse de *Internet et la classe de langue*

François MANGENOT et Élisabeth LOUVEAU

Internet et la classe de langue

Paris : CLÉ international, 2006

ISBN : 209-033069-4

160 pages

16 €

Analyse par Joseph RÉZEAU

Université Rennes 2, France

- 1. Introduction
- 2. En guise d'introduction à Internet
- 3. Les ressources pédagogiques sur Internet
- 4. Dispositifs d'apprentissage intégrant le multimédia
- 5. Scénarios, mode d'emploi
- 6. Conclusion
- Références

1. Introduction

Avec le développement exponentiel d'Internet et de ses usages dans tous les domaines de la vie quotidienne, il n'est pas surprenant que les enseignants de langues soient attirés par ce qu'on peut voir a priori comme un inépuisable réservoir de ressources à caractère informatif et d'outils de communication. Un premier ouvrage avec un titre quasi identique, *Internet et les classes de langues* ([Sprenger02]) a déjà été analysé dans la revue *Alsic* ([Salengros05]). Les deux ouvrages se fixent l'objectif d'aider les enseignants de langues à tirer au mieux parti des ressources et des outils disponibles sur Internet mais l'ouvrage analysé ici se différencie de celui de Sprenger par une approche méthodologique plus solide. En effet, les auteurs proposent dans une première partie une réflexion sur ce qu'ils appellent la "pédagogie multimédia" et fournissent dans une deuxième partie une quantité impressionnante d'exemples concrets d'intégration d'Internet dans la classe de langue, sous forme de fiches pratiques, appelées "scénarios". Le ton de l'ouvrage est tout à fait didactique (et nous ne donnons ici à ce terme aucune connotation péjorative, bien au contraire) et le destine aussi bien à des étudiants suivant une formation à la didactique des langues qu'à des enseignants en

poste. Enfin, ces deux types de publics peuvent être plus ou moins confirmés dans l'usage de la pédagogie multimédia.

Notre travail d'analyse suivra le chemin tracé par les auteurs pour leur lecteur et consistera à estimer le degré d'adéquation entre les objectifs affichés et les moyens mis en œuvre pour y parvenir, chapitre par chapitre.

2. En guise d'introduction à Internet

Les utilisateurs confirmés d'Internet ne trouveront rien de neuf dans le premier chapitre de l'ouvrage, curieusement intitulé "**Caractérisation** d'Internet". Pourquoi pas "description" ou "spécificités" d'Internet ou tout simplement "Les caractéristiques d'Internet" ? Ce chapitre comporte une brève description des Tice (Technologies de l'information et de la communication) et du multimédia, qui permet de situer Internet parmi ces nouvelles technologies. La description des "objets" du monde Internet est plutôt sommaire et n'apporte rien de plus que ce qu'on peut trouver un peu partout dans les manuels de vulgarisation, les revues d'informatique ou... en ligne. On note une confusion entre "nom de domaine" et "adresse" d'un site Internet. On a finalement l'impression que ce premier chapitre (l'un des plus courts de l'ouvrage) est trop simple pour être utile à l'internaute averti et insuffisant pour le débutant complet. Nous ne saurions cependant en faire le reproche aux auteurs, une telle introduction à Internet étant un passage quasi obligé de ce type d'ouvrage, et le résultat rarement satisfaisant, en raison de l'hétérogénéité inévitable du lectorat.

Le second chapitre, intitulé "Internet, rechercher et communiquer", poursuit une sorte d'initiation du lecteur aux deux types principaux d'usages d'Internet que sont la recherche d'informations d'une part et les outils de communication d'autre part. Étant donné qu'on s'adresse ici plus spécifiquement aux enseignants de langue, les généralités du premier chapitre cèdent peu à peu la place à des descriptions et à des conseils plus ciblés. Mais c'est également ici que l'on commence à voir apparaître les références au FLE (français langue étrangère) qui vont désormais clairement marquer que le titre de l'ouvrage est quelque peu trompeur et que celui-ci aurait plus exactement été intitulé *Internet et la classe de FLE*. Il ne s'agit pas de faire aux auteurs un procès d'intention ; après tout, ce qui est valable pour l'enseignement du FLE l'est pour toute langue étrangère ou seconde. Les auteurs prennent la précaution d'indiquer à plusieurs endroits de l'ouvrage que leurs propositions d'activités peuvent être adaptées à la langue cible enseignée. On trouve ici et là des références à d'autres langues que le FLE, mais il faut bien les chercher (note 3, page 24 : les sites Internet du Goethe Institut et de l'Instituto Cervantes). Certes, les mentions "langue(s)" ou "apprentissage des langues" ou encore "language learning / teaching" sont courantes dans les titres d'ouvrages dont tous les exemples sont fournis dans une seule langue étrangère ou seconde, entre autres pour des raisons commerciales. Nous devons seulement mettre en garde l'enseignant francophone d'une langue étrangère autre que le FLE qu'il trouvera dans cet ouvrage peu d'exemples et de liens strictement liés à la langue qu'il enseigne, et qu'il devra donc quasiment tout transposer.

Les auteurs établissent une classification détaillée des divers types de ressources disponibles

sur la Toile (pages 22-23) où l'on trouvera – entre autres – une distinction très pertinente entre ressources didactiques, brutes et pédagogiques. Ce faisant, les auteurs adoptent un point de vue de plus en plus répandu dans le domaine de la didactique des langues, qui consiste à associer au terme "didactique" la réflexion sur l'enseignement de la langue et au terme "pédagogique" tout ce qui concerne les ressources, dispositifs, tâches mis en œuvre pour cet enseignement.

Toujours dans le chapitre 2, le lecteur trouvera une réflexion fort judicieuse, assortie d'un exemple parlant, sur les stratégies à mettre en œuvre pour utiliser les moteurs de recherche (pages 26-27). Ces stratégies ne vont pas de soi, et sont indispensables tant à l'enseignant qu'aux élèves (si on laisse ces derniers utiliser ces outils). Signalons une erreur sur la syntaxe booléenne employée par défaut par le moteur de recherche *Google* (page 27). On y lit "à défaut de tout élément de syntaxe [*Google*] recherchera des pages contenant l'un **ou** l'autre des mots écrits dans la fenêtre de recherche." En réalité, en l'absence de tout opérateur booléen, c'est l'opérateur *AND* (**et**) qui sera automatiquement appliqué par *Google* (ainsi que pour les autres moteurs de recherche courants), et la recherche portera sur les pages contenant l'ensemble des mots tapés dans la fenêtre de recherche.

Le tableau de la page 31 offre au lecteur une vue synthétique des outils de communication disponibles sur Internet, même si certains éléments sont redondants. Ainsi, le contenu de la colonne 1 (Modalité) est quasiment identique pour les trois types de structures des échanges envisagés. Comme dans l'ensemble de l'ouvrage, la description des outils de communication disponibles sur Internet s'accompagne ici d'exemples concrets d'utilisation pédagogique. Le lecteur familier du domaine reconnaîtra des exemples qui lui sont déjà connus mais, grâce aux liens fournis, chacun pourra poursuivre son exploration en ligne pour se forger sa propre opinion. Dans un louable souci de réalisme, les auteurs signalent que l'outil de la vidéoconférence, s'il semble a priori attractif par sa multicanalité, sera rarement utilisé, ne serait-ce que pour des raisons de coût prohibitif dans le cadre d'une classe de langue ordinaire. En revanche, les exemples d'utilisation pédagogique des blogs nous semblent moins réalistes. En particulier rien n'est dit des dérives envisageables, de la difficulté de suivi et de correction des fautes par l'enseignant dans ce type de "journal intime en ligne". Mais là encore le lecteur pourra juger par lui-même de la pertinence des exemples proposés, en lien avec les scénarios d'exploitation de la deuxième partie de l'ouvrage.

3. Les ressources pédagogiques sur Internet

Avec le chapitre 3 on entre dans le vif du sujet, avec une réflexion tout d'abord théorique sur la perspective didactique adoptée par les auteurs, perspective théorique sur laquelle s'appuient les conseils pratiques de conception de tâches fondées sur les ressources d'Internet dans la deuxième partie du chapitre. La lecture de ce chapitre 3 est très légèrement gâchée par une coquille dans l'affichage de son titre en haut de page (Ressources pédagogiques sur *Intenet*).

3.1. La meilleure utilisation d'Internet : l'approche par les tâches

Les auteurs prennent nettement parti pour un enseignement de langue fondé sur l'approche par les tâches (*task-based language learning and teaching*). Ils présentent cette approche comme ayant historiquement supplanté les approches purement linguistiques ou encore notionnelles / fonctionnelles. Les définitions des concepts de tâche, d'activité, la distinction entre tâche ouverte ou fermée ou encore de "perspective actionnelle" ont tout à fait leur place dans cet ouvrage. Ces pages permettront au lecteur, qu'il soit étudiant en didactique des langues ou enseignant en activité, de mieux comprendre ces notions parfois difficiles à appréhender en raison de leur proximité sémantique mais essentielles pour comprendre la littérature actuelle du domaine de la didactique. Nous apprécions ici encore le souci de réalisme des auteurs, quand ils écrivent que les tâches non langagières incluses par le Conseil de l'Europe dans la définition de la perspective actionnelle "[ne présentent] *pas forcément un grand intérêt pour la classe de langue*", ce qui est une litote. Nous approuvons également la justesse de la remarque suivante, qui nous semble capitale pour une appréciation correcte de la difficulté des tâches construites et proposées aux apprenants, "*c'est l'activité, et non pas le support, qui va déterminer le degré de complexité de la tâche*".

3.2. Qu'est-ce qu'un scénario pédagogique ?

Le concept de scénario étant au cœur même de l'ouvrage, les auteurs se devaient d'en donner une définition satisfaisante. On peut considérer que ce pari est tenu, compte tenu du flou dans l'utilisation du terme "scénario" dans des contextes variés de la vie courante comme de la pédagogie. Ils définissent donc un scénario pédagogique comme "[équivalent] à *une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication*". Ils n'oublient pas de mentionner que, dans certains contextes, le scénario s'applique aux simulations ou encore aux jeux de rôles.

3.3. Critères de classification

Au moment de "caractériser" (entendez "décrire") et de classer les ressources pédagogiques disponibles sur Internet, les auteurs font part de la difficulté d'une telle entreprise. Ils ajoutent que cette entreprise est toutefois facilitée par le fait que la mise en ligne d'activités d'apprentissage oblige à les formaliser davantage qu'on ne le ferait dans le cadre de la classe (en présentiel). Cette remarque n'est pas nouvelle et d'autres auteurs ont signalé que l'utilisation des technologies, en obligeant à une certaine formalisation, pouvait provoquer une prise de conscience salutaire.

The job of writing a program and trying it out can lead to realisations that the assumptions we make about how language works, and how it is taught and learned, may need to be looked at afresh. ([HiggJohns84] : 54).

A force de vouloir donner un maximum de caractéristiques des ressources pédagogiques, les auteurs finissent inmanquablement par se répéter dans les pages de ce chapitre 3. Pour prendre un seul exemple, la distinction (utile) entre tâches ouvertes et fermées est faite page 45, à nouveau pages 49-50 et encore pages 54-55. Concernant la distinction entre tâches ouvertes et tâches fermées, les auteurs associent clairement la tâche fermée à l'exercice

informatisé correspondant à un usage tutoriel de l'ordinateur. Ces exercices, connus depuis plus de vingt ans et donc bien avant l'existence d'Internet, ont été diversement appelés didacticiels, exercices, et comportent des types d'activité en nombre relativement restreint : appariement, textes lacunaires, QCM (questions à choix multiple). Les auteurs associent ce type d'activité à un travail de l'élève "en autonomie", par opposition aux activités de tâche ouverte, qui nécessitent la présence ou l'intervention (en classe ou en ligne) d'un enseignant ou d'un tuteur. Nous regrettons que – dans un ouvrage destiné à des enseignants ou futurs enseignants de langues – les auteurs reprennent à leur compte cette utilisation "grand public" de l'expression "travail en autonomie" pour signifier apprentissage hors de la présence de l'enseignant, ce qui ne correspond pas à la définition de l'autonomie en apprentissage des langues donnée par exemple par Holec ([Holec79])^[1].

3.4. Concevoir des tâches à partir d'Internet

Cette dernière partie du chapitre 3 fait utilement la synthèse des notions déjà présentées dans les pages précédentes. On y aborde des conseils pratiques sur la conception des "scénarios" d'utilisation d'Internet, et les auteurs invitent le lecteur à se reporter aux scénarios proposés dans la seconde partie de l'ouvrage, afin de mieux comprendre "les grands principes" qui vont être exposés. On trouve en effet dans les pages 53 à 56 l'essentiel de la pensée des auteurs, tant sur le plan des principes théoriques que sur le plan des conseils pratiques, toujours judicieux. Les notions de document authentique et de vraisemblance communicative sont clairement exposées. Les avantages et les limites des tâches fermées et des tâches ouvertes sont décrits par des praticiens qui savent de quoi ils parlent, et dont l'expérience fait la force de leur propos, dans ces pages comme dans l'ensemble de l'ouvrage. Cependant, l'affirmation que "*seules les tâches ouvertes permettent de réellement pratiquer la langue*" aurait mérité d'être étayée.

Ce chapitre se termine avec l'évocation de la nécessité pour l'enseignant d'accompagner toute activité fondée sur des ressources en ligne de consignes détaillées à l'usage de l'élève. Les auteurs ont cédé à la facilité du style journalistique ambiant en rebaptisant, sans nécessité à notre avis, ces consignes en "feuille de route". Nous ne comprenons pas bien le point de vue exprimé par la phrase "*un des intérêts du travail sur ordinateur consiste à libérer l'enseignant du rôle de pourvoyeur direct de consignes et de permettre ainsi à chaque apprenant d'avancer à son rythme et selon ses choix*"^[2]. Si ce n'est pas l'enseignant qui fournit les consignes, ce n'est pas davantage l'ordinateur qui le fera.

4. Dispositifs d'apprentissage intégrant le multimédia

L'intégration de l'utilisation des ressources d'Internet dans le cadre des cours de langue est non seulement souhaitable mais évidente. Un rappel de l'existence des différents types de dispositifs d'utilisation des Tice en général et de celles-ci pour l'enseignement des langues en particulier est utile. Ce chapitre 4 ne nous apparaît cependant pas indispensable au propos de l'ouvrage. Apprendre (?) que dans certaines salles informatiques les tables sont "disposées en rangées, comme dans une classe traditionnelle" tandis que dans d'autres "les ordinateurs se

trouvent contre les murs" nous paraît superflu et anecdotique. L'enseignant qui veut connaître les détails de la typologie Compétice, du "présentiel enrichi" au "présentiel quasi inexistant" aura des informations de première main et plus détaillées en se rendant directement sur le site dont l'adresse est d'ailleurs donnée en note de bas de page. Enfin, même si l'enseignant de langues gagne toujours à savoir ce qui se passe dans d'autres institutions que la sienne, ce que font d'autres collègues de par le monde, les exemples donnés sont trop succincts pour être réellement utiles. Certes, au moyen des nombreuses références fournies, il est toujours possible d'aller en apprendre davantage. Ici comme ailleurs la richesse des liens fournis est un atout indéniable de l'ouvrage.

5. Scénarios, mode d'emploi

Le chapitre 5 comporte une brève présentation des différentes rubriques présentes dans les scénarios qui forment la partie principale de l'ouvrage (85 pages sur 160). Aux pages 74-75 un tableau synthétique permet d'un seul coup d'œil de prendre connaissances du contenu des 20 scénarios, selon les rubriques suivantes : niveau, thème, grammaire, lexique et savoir-faire transversaux. Comme nous l'avons remarqué plus haut dans notre analyse, ces scénarios sont nettement marqués FLE, et certains semblent difficilement transposables à d'autres langues que le français : célébrités françaises du spectacle, séjourner à Grenoble, le repas de Noël, l'école en France, les aventures de Tintin, la Marseillaise, Arsène Lupin. Trois ou quatre pages sont consacrées à chaque scénario, où l'on retrouve toujours les mêmes rubriques, très utiles et très bien renseignées. Voici un extrait des rubriques les plus significatives : domaines, niveau, public, durée, objectifs (langagiers, socioculturels, transversaux), aptitudes (nouveau nom des "compétences"), supports, production prévue, critères de réussite, aides linguistiques en ligne et prolongements. La partie "scénario de communication" de la fiche détaille les éléments du dispositif à mettre en place, éventuellement la configuration (matérielle) requise et parfois un corrigé. Enfin, la "feuille de route", destinée à l'élève, donne de façon très précise et détaillée toutes les consignes nécessaires à l'accomplissement des tâches (fermées ou ouvertes) qu'implique le déroulement du scénario. Bien entendu, toutes les adresses de sites Internet indispensables ou utiles sont fournies. Malheureusement la recopie de ces adresses depuis le support papier de l'ouvrage vers la fenêtre d'adresse du navigateur risque de poser quelques problèmes dans le cas de certaines adresses particulièrement longues ou comportant des caractères non alphabétiques, lorsqu'on sait que l'adresse d'un site doit être tapée très exactement.

Ces 20 scénarios d'utilisation d'Internet, bien que basés sur un cadre identique, comportent des activités variées, tant fermées qu'ouvertes, faisant appel à des outils de communication et d'information divers. Pour autant que nous puissions en juger, elles nous semblent comporter suffisamment d'éléments de vraisemblance pour emporter l'adhésion des élèves et s'assurer de leur "*willing suspension of disbelief*". Bien que le niveau en langue des élèves soit indiqué pour chaque scénario, le professeur pourra procéder aux ajustements nécessaires (consignes allégées ou plus détaillées, aides supplémentaires) pour adapter tel ou tel scénario au niveau de ses propres classes.

Il est évidemment impossible de vérifier la totalité des adresses Internet indiquées par cet ouvrage. En procédant par sondage nous avons pu vérifier que très peu d'adresses sont erronées, soit parce qu'elles comportent une faute de saisie soit parce que l'adresse du site a changé ou que le site a disparu de la Toile. C'est une remarquable performance, due à un gros travail de recherche et de vérification de la part des auteurs.

6. Conclusion

Internet et la classe de langue est un ouvrage utile et qui remplit un manque. Contrairement à d'autres ouvrages (ou sites Internet) du même genre, il ne s'agit pas d'une simple compilation d'adresses de sites mais bel et bien d'un guide raisonné de scénarios pédagogiques utilisant les ressources d'Internet. Cet ouvrage deviendra vite indispensable aux enseignants (ou futurs enseignants) de FLE, qui y trouveront une matière abondante et des ressources directement ciblées sur leur domaine d'enseignement. Les enseignants de langues autres que le français apprécieront également la partie théorique, les principes généraux de conceptions d'activités en ligne et la typologie des scénarios proposés. En revanche, l'adaptation des scénarios proposés à la langue cible qu'ils enseignent leur demandera un travail non négligeable de recherche documentaire. Nous terminerons notre analyse sur un regret et sur un vœu. Il est dommage que cet ouvrage ne soit pas accompagné d'un site Internet sur lequel la liste complète des liens serait disponible et surtout, mise à jour et complétée régulièrement. Nous formons le vœu que ce travail remarquable donne envie à des enseignants de langues autre que le FLE de rédiger leurs propres scénarios pédagogiques et, pourquoi pas, de les proposer à la rubrique "Fiche pratique" de notre revue *Alsic* où ils seraient fort bien accueillis.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[HiggJohns84]

Higgins, J. and Johns, T. (1984). *Computers in Language Learning*. London and Glasgow: Collins.

[Holec79]

Holec H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la Coopération.

[Rézeau01]

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*. Thèse de doctorat. Bordeaux 2. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000222>

[Salengros05]

Salengros, I. (2005). "Analyse de Internet et les classes de langues", *Alsic*, Volume 8. pp. 205-212. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/salengros/alsic_v08_05-liv1.htm

[Sprenger02]

Sprenger, R. (2002). *Internet et les classes de langues*. Paris : Ophrys.

Notes

[1] Nous nous sommes expliqué sur ce point dans [Rézeau01] (note 1 p. 159).

[2] C'est nous qui soulignons.

À propos de l'auteur de l'analyse

Joseph RÉZEAU est enseignant-chercheur en anglais de spécialité et didactique à l'université Rennes 2 et membre de l'équipe de recherche LIDILE, axe DILEM (DIIdactique des Langues Et Multimédia). Il s'intéresse aux utilisations tutorielles du multimédia interactif et aux développements d'outils d'analyse de réponse sur les plateformes d'enseignement en ligne telles que Moodle.

Courriel : joseph.rezeau@uhb.fr

Toile : <http://rezeau.org>

Adresse : Université Rennes 2, Département d'anglais, 35043 Rennes cedex.

Date de réception et d'acceptation : février 2007



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

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, juin 2007