

Didactique des langues et environnements hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ?

Maguy Pothier

► **To cite this version:**

Maguy Pothier. Didactique des langues et environnements hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome?. Études de linguistique appliquée: revue de didactologie des langues-cultures, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en 2003), 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, pp.147-158. <edutice-00000225>

HAL Id: edutice-00000225

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000225>

Submitted on 18 Nov 2003

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Références : Pothier, M. (1998). " Didactique des langues et environnements hypermédias : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ?". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 147-158.

DIDACTIQUE DES LANGUES ET ENVIRONNEMENTS HYPERMÉDIAS : QUELLES TÂCHES POUR OPTIMISER L'APPRENTISSAGE AUTONOME ?

Résumé : En partant de l'idée que tout apprentissage suppose une phase résolument individuelle, cet article voudrait, avec l'aide de la technologie actuelle, proposer une structure de travail dans laquelle l'apprenant ne disposerait pas seulement d'une aide à la compréhension mais serait guidé, soutenu et accompagné dans son apprentissage, c'est-à-dire dans la construction de son savoir.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) offrent des possibilités que non seulement la didactique des langues ne saurait ignorer, mais qu'elle doit fortement investir dans un double but : pour concevoir et améliorer les outils d'aide à l'apprentissage et pour apprivoiser ces outils et permettre ainsi aux enseignants de se les approprier.

La réflexion qui suit est essentiellement de nature pédagogique et se base, en amont, sur une expérience d'enseignement du FLE à des adultes et une réflexion sur cette expérience, sur la conception d'un logiciel de français langue étrangère, *CAMILLE Travailler en France* (Chanier, Pothier, Lotin, 1996) ainsi que sur les recherches des cognitivistes et des chercheurs de la RAL (Recherche en Acquisition des Langues). Le travail de mise en oeuvre de *CAMILLE* (Pothier, 1995), puis l'analyse des critiques faites à son égard (Chanier, 1996), émanant tant des utilisateurs que des concepteurs sont à l'origine de cette recherche : comment concevoir un dispositif hypermédia qui aide vraiment à apprendre et qui permette la construction d'un savoir réinvestissable ailleurs et plus tard ?

Après des préalables didactiques qui permettront de cadrer la zone d'intervention de cet article, quelques types de tâches d'apprentissage seront évoqués et sommairement analysés avant de proposer un dispositif cohérent qui, sans corseter l'utilisateur, prenne en compte ses lacunes et ses difficultés et le guide vers une remédiation qu'il construira lui-même avant de vérifier l'efficacité de son apprentissage.

1. PRÉALABLES DIDACTIQUES

1.1. L'apprentissage

En dépit de la réflexion et des apports de grands pédagogues à toutes les époques (de Socrate à Freinet en passant par Comenius), la réalité de la pédagogie a été le plus souvent réduite à l'apport et l'explicitation de connaissances essentiellement déclaratives¹ et à la vérification de leur acquisition, laissant l'apprentissage à la charge de l'apprenant. Il est clair que lorsqu'on parle ici d'apprentissage, il n'est pas simplement question de mémorisation, même si cet aspect n'est pas à négliger et peut être utilement favorisé par les outils actuels. L'apprentissage, comme le définit Legendre (1993) est un « processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet d'une prise de conscience personnelle ». Cet aspect à la fois dynamique et personnel de l'apprentissage, qui se situe dans une perspective constructiviste, plaide pour une **étape** résolument **individuelle** qui n'implique pas solitude ou abandon de l'apprenant. La technologie associée à l'expertise pédagogique doit pouvoir prévoir les difficultés de façon à accompagner la réflexion de l'utilisateur et la mise en place de son savoir et constituer ainsi une aide à l'acquisition des langues.

Depuis les années soixante-dix, les chercheurs se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage (Fayol et Monteil, 1994) et à la manière de les renforcer. Cyr (1996) fait le point sur cette recherche dans une synthèse fort utile pour les enseignants de langue. Des typologies de stratégies ont été proposées (Oxford, 1985,1990 ; Rubin, 1989 ; O'Malley et Chamot, 1990) et la recherche, dans un premier temps axée sur la classe, commence à s'intéresser à l'influence des nouvelles technologies (voir l'article de Duquette et Renié dans ce numéro) et en particulier de l'hypermédia sur l'apprentissage individuel (Stanton et Baber, 1992 ; Small et Grabowski, 1992). Si la pédagogie ne s'en mêle pas, le risque est grand et certaines recherches le confirment (Lin, 1994) qu'une fois de plus, la richesse aille aux plus riches et que l'apport des technologies soit bien supérieur pour ceux qui savent mieux structurer leur apprentissage que pour ceux qui ont des difficultés en tous genres.

Cependant, mon hypothèse rejoint celle de Stanton et Baber (1992) qui suggèrent que les stratégies et les styles d'apprentissage sont largement induits par la structure des programmes et des cours hypermédiés proposés. Si tel est le cas, les pédagogues et didacticiens ont un rôle éminent à jouer dans l'avenir tel qu'il apparaît aujourd'hui, à la fois en amont par la création d'outils autonomisants et la mise en place de structures originales et diversifiées de formation adaptées à un public donné, et en aval par un travail de soutien et de renforcement des apprentissages ainsi que par les réponses qu'ils sont à même d'apporter sur des questions complexes que les outils informatiques sont impuissants à traiter.

¹ Connaissances de type théorique (voir Tardif, 1992, p 48 et suivantes)

1.2 Rôles respectifs des TIC, des formateurs et des apprenants

Il existe actuellement au sein de la didactique des langues, deux tendances opposées. L'une, plutôt théorique, très minoritaire et acquise aux TIC, privilégie, dans la logique de l'utilisation du document authentique, Internet et les logiciels grand public, au détriment des didacticiens. L'autre, confrontée à la réalité de la classe de langue, mais dépourvue de culture informatique et peu ou prou effrayée par cet inconnu, manifeste au mieux un mol intérêt et au pire un rejet absolu de ces technologies. Entre les deux se trouve une frange d'individus atypiques qui croient que technologie et pédagogie peuvent faire bon ménage. Il faut ajouter que l'introduction réussie des TIC relève d'abord d'une politique d'établissement relayée par des volontés individuelles et que cette conjonction ne se trouve pas partout.

De plus, un certain nombre de praticiens qui ont développé dans leur classe des procédures sophistiquées et efficaces pour l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, se sentent doublement menacés par l'évolution technologique actuelle : concrètement d'abord, en craignant que l'ordinateur ne remplace le professeur, symboliquement ensuite, en craignant que leur rôle ne soit plus reconnu. En réalité, il y a de la place pour tout le monde et pour toutes les formes de supports : les hommes et les technologies ne sont pas en concurrence mais devraient être en synergie et c'est pourquoi les enseignants doivent apprendre à dominer les outils technologiques s'ils ne veulent pas être dominés par eux.

Il est donc important de donner ou redonner une place à l'expertise didactique et cela pour plusieurs raisons. D'abord, les outils, éternels miroirs aux alouettes, n'ont pas d'efficacité en eux-mêmes mais par la façon dont ils sont pensés et utilisés, et le savoir, avant de circuler sur Internet aux côtés de n'importe quoi (y compris de la désinformation), était déposé dans les bibliothèques à portée de main de chacun.

Ensuite, les psychologues, comme Bruner (1983) et avant lui Vygotski (1938, 1985), insistent sur la nécessité de la médiation de l'adulte par rapport à l'enfant face au processus d'apprentissage¹ ; Laurillard (1993) de son côté, qui s'intéresse à l'enseignement universitaire, met également l'accent sur le rôle primordial de l'enseignant, médiateur indispensable pour la majorité des apprenants à l'exception des surdoués. En effet, l'abstraction et la mise à distance impliquées par un apprentissage conceptuel sont puissamment relayées par l'échange avec celui qui a déjà fait ce chemin et réfléchi sur la manière de le favoriser et qui peut ainsi guider le novice. Ce guidage peut être conçu partiellement en présentiel mais peut également passer par un support technologique car il ne faut pas oublier que derrière le support, se trouve l'enseignant.

Enfin, il n'est pas nécessaire de demander à l'apprenant, qui a déjà beaucoup à faire pour avancer sur un terrain qui n'est pas le sien -celui de la langue- de faire preuve d'une compétence de didacticien confirmé, et en cela, je rejoins tout à fait Demaizière (1996) pour qui l'expertise de l'un ne doit pas être confondue avec celle de l'autre. Le rôle du formateur est de préparer le terrain en fournissant les matériaux nécessaires, de le baliser pour une exploration réussie, d'apporter, si besoin est, une aide stratégique ou

¹ Cela fait appel au concept de zone proximale de développement (Vygotski, pp 287-290) repris et développé par Bruner (pp 261-292)

psychologique et de permettre, à terme, une autonomisation de l'apprenant. Ces tâches, très diversifiées, peuvent, pour certaines d'entre elles, trouver un appui dans la technologie, ce qui n'enlève rien à l'importance du formateur en chair et en os.

1.3. Les différents niveaux d'apprentissage

Dans le cas particulier de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, trois niveaux semblent indispensables à mettre en place :

- une démarche personnelle de découverte et d'assimilation qui peut très utilement être étayée par un dispositif hypermédia ;
- un co-apprentissage qui consiste en échanges avec les pairs que ce soit pour analyser, conceptualiser ou s'exercer, en présence ou non de l'enseignant et avec ou sans matériel multi ou hypermédia ;
- un échange avec le formateur soit individuellement dans le cadre d'une forme de tutorat, soit collectivement dans le cadre d'une classe (cet échange peut être présentiel ou relayé par la technologie).

Ces trois formes de travail ne sont pas hiérarchiques et peuvent varier en fonction des problèmes, des publics et des styles d'apprentissage. La partie de réflexion individuelle au lieu d'être laissée à l'initiative plus ou moins aléatoire de l'apprenant, peut être utilement guidée par un dispositif hypermédia. Mais, dans la mesure où la langue est un outil de communication et qu'elle est souvent apprise pour cette raison, on peut difficilement faire l'économie de l'échange avec les autres, qu'il s'agisse des apprenants ou de l'enseignant. La dimension sociale et interactive de l'apprentissage ne constitue pas une nouveauté mais se trouve relayée par les médias actuels, Internet et le courrier électronique. Là encore, l'outil sera d'autant plus performant qu'il s'inscrira dans un projet éducatif et l'on retrouve une fois de plus l'indispensable expertise du formateur au niveau de la conception. Le rapport individuel ou collectif avec ce dernier a plusieurs fonctions : permettre une interaction avec un natif, maintenir ou renforcer la motivation et répondre à des demandes qui passent nécessairement par la médiation humaine.

Le didacticien intervient à ces trois niveaux : au premier, par la conception d'outils informatiques, au second, éventuellement, par l'animation des échanges entre apprenants, au troisième, par un apport complexe relevant à la fois de ses connaissances, de son sens pédagogique, improvisé ou réfléchi suivant les cas et de ses capacités d'empathie et de communication. Ces différents aspects mériteraient un large développement mais je me contenterai ici de faire des propositions sur ce que pourrait être la conception d'un module hypermédia d'aide à la construction du savoir.

2. LES OPTIONS ACTUELLES

2.1. Pédagogie ou technologie ?

Dans l'état actuel du marché des logiciels, hypermédias ou non, il semble bien que la technique l'emporte sur la pédagogie. Il est facile de comprendre que des matrices informatiques, sortes de coquilles vides pré-construites dans lesquelles les pédagogues sont priés d'insérer leurs contenus, offrent une plus grande sécurité à la fois technique et commerciale pour les investisseurs. Dans le cas de *CAMILLE*, nous sommes partis d'une plate-forme hypermédia souple pour construire un outil organisé en fonction de

choix pédagogiques qui à leur tour se sont infléchis par rapport aux possibilités techniques. Ce va-et-vient est certainement un choix peu économique à court terme, cependant je reste persuadée que ce n'est que dans une collaboration rapprochée et constante des deux domaines -informatique et pédagogie- qu'on parviendra à des outils performants et rentables (aux deux sens du terme).

2.2. Aider à comprendre ou aider à apprendre ?

Je ne reviendrai pas sur la définition de l'hypermédia (voir Chanier dans ce numéro) ni sur ses usages possibles en éducation (voir Bruillard et La Passardière, 1994) et me contenterai de pointer quelques aspects concernant les tâches qu'on peut observer dans des logiciels de FLE notamment. Un travail très approfondi a été réalisé par Poussard (1997) sur des outils d'aide à la compréhension de l'anglais oral (EAO, vidéo et hypermédia), travail au cours duquel elle insiste sur le lien entre les tâches d'apprentissage et les activités cognitives mises en oeuvre.

Pour ma part, je souhaiterais mettre l'accent sur la différence entre aider à comprendre et aider à apprendre. Pour le premier point, un certain nombre d'aides très intéressantes ont déjà été mises en oeuvre : je citerai pour mémoire les reformulations simplifiées, les sous-titres ou les mots-clefs proposés dans *LTV français* (Muhlstein-Joliette, Guyot-Clément, 1997) Cependant, après avoir utilisé ces aides et compris le dialogue, on peut se demander si l'apprenant a appris quelque chose (cliquer sur un mot et en voir la traduction ne constitue pas un apprentissage) et ce qu'il pourra réinvestir dans une autre situation. Un travail d'analyse très fine a été réalisé par les concepteurs tant pour la création des situations que pour la mise en place des aides mais cette finesse n'est pas obligatoirement perçue et encore moins réinvestie par l'utilisateur

Pour le second point, aider à apprendre, les outils généralement proposés, notamment dans *Je vous ai compris* (Chevalier, Derville, Perrin, 1996) sont des exercices de type structural qui obligent à une répétition favorisant la mémorisation et la mécanisation ; mais cela porte sur des points isolés et on connaît depuis longtemps les limites de ces pratiques qui ne sont pas mauvaises en elles-mêmes mais notoirement insuffisantes. Plus intéressantes sont les tâches de type résolutions de problèmes (c'est-à-dire qui ne demande pas l'application d'une connaissance isolée mais la construction d'un scénario inconnu) ; cependant, l'insuffisance d'interactivité de la machine constitue un handicap à leur développement. Toutes ces difficultés ne seront pas résolues d'un coup de baguette magique mais par un cheminement progressif et réaliste qui tiendra compte à la fois des problèmes théoriques et pratiques de l'apprentissage, des avancées de la technologie et des réactions des apprenants de langue face aux outils à leur disposition.

3. PROPOSITIONS

3.1. Cadrage

La structure de module hypermédia proposée s'adresse à des adultes ou grands adolescents ayant en français un niveau intermédiaire ou moyen, éventuellement avancé, soucieux de développer leur connaissance et leur compréhension de la langue-cible. L'expression qu'elle soit orale ou écrite ne sera pas prise en considération dans la mesure où les outils informatiques actuels restent très rudimentaires dans ce domaine.

Le module sera construit sur la base d'une thématique de type général comme, à titre d'exemple, l'emploi, ou de type spécialisé comme l'installation d'une usine dans un pays étranger. Un corpus sera constitué à base de documents sociaux authentiques ayant des supports divers : vidéo, audio et écrit, correspondant à des genres différents : débat (savant ou type "café du commerce"), exposé ou conférence, article de journal ou de revue spécialisée et de ce fait représentant des registres de langues allant du soutenu au familier. L'idée sous-jacente est évidemment de profiter d'une même thématique pour appréhender un lexique et des concepts qui devraient se recouper assez largement. Le document le plus riche et le plus complexe serait traité de façon aussi exhaustive que possible dans le cadre qui va être précisé plus loin, mais les autres documents subiraient un traitement presque aussi détaillé, de façon à ce que l'apprenant puisse choisir de commencer comme il l'entend en fonction des niveaux de difficultés qui seront précisés d'entrée de jeu.

Les objectifs d'un tel module de travail sont d'aider à apprendre et pas seulement à comprendre, de développer la métacognition en permettant à l'apprenant de prendre conscience de ses manques et d'y remédier, d'aider la mise en mémoire et de favoriser des processus de haut niveau pour la compréhension d'une langue étrangère. En effet, Gaonac'h (1990) a montré que dans les activités mentales complexes en langue étrangère comme la compréhension, il n'y a pas d'automatisation de ces opérations de haut niveau (dites descendantes, qui intègrent les connaissances préalables pour permettre des inférences et une bonne interprétation du texte lu ou entendu) même chez des sujets possédant un bon niveau de langue.

Ces objectifs généraux vont dans le sens de l'autonomisation de l'apprenant grâce aux outils mis à sa disposition par l'hypertexte, à l'appel explicite aux connaissances antérieures de l'apprenant et à l'aide organisée mise en place à chaque niveau du module. Quant aux formes de travail, elles iront du global au détaillé, et proposeront un va-et-vient constant entre les apports du système et les actions de l'apprenant mais c'est toujours ce dernier qui construira son savoir.

Deux points ne seront pas traités ici, non du fait de leur manque d'intérêt, mais parce que le premier n'est pas au coeur du sujet -il s'agit du niveau de finesse dans le traitement des erreurs de l'apprenant- et que le second demanderait une longue réflexion : il concerne la conception du discours pédagogique tel qu'il apparaît au niveau des consignes, appréciations ou guidages divers. Il s'agit ici d'un discours pré-construit qui demande encore une plus grande rigueur que le discours pédagogique spontané émis en présence de l'interlocuteur. Cet aspect draine plus d'interrogations que de certitudes : qui est censé parler dans ces consignes ? Comment situer la parole du formateur / facilitateur ? Doit-il se présenter ? En prenant une identité fictive ou réelle ? Comment éviter un langage aseptisé ou lourdement administratif ? Quel ton prendre pour créer une certaine convivialité sans, métaphoriquement, taper dans le dos de l'utilisateur ? Comment introduire une dose d'humour qui ne devienne pas, du fait des reprises inévitables, un involontaire comique de répétition ? Autant de questions qui mériteraient mieux qu'une simple énumération.

3.2. La structure de travail du module

Le module sera constitué de cinq phases successives (voir table 1) : mobiliser ses connaissances, prendre connaissance du document, analyser le document, trouver de nouvelles informations, intégrer ces informations, vérifier les acquisitions.

Avant la nécessaire coordination informaticien et pédagogue, le travail préalable du concepteur pédagogique sera vaste :

- recueillir un ensemble de documents liés au thème choisi, faire un choix judicieux parmi ceux-ci, les classer suivant différents critères comme le type (vidéo, audio, textuel), les difficultés (linguistiques et culturelles), les longueurs, etc. ;
- en faire une analyse fine et détaillée permettant la recherche et la mise en place de toutes les informations nécessaires et l'élaboration d'un questionnement de compréhension qui exploite toutes les subtilités du document ;
- créer les différents jeux et exercices permettant l'intégration des connaissances ;
- repérer les futurs liens à établir entre les différents documents (reprise des mêmes concepts ou du même vocabulaire).

Reprenons le détail des phases de travail proposées dans le tableau général de la structure du module.

1. Mobiliser ses connaissances. Toute la littérature d'inspiration cognitive insiste sur l'importance des connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage, c'est pourquoi il est proposé à l'apprenant de faire un effort de mémoire et de sélection des savoirs qu'il possède autour du thème traité dans le module. Deux modes peuvent être proposés, l'un, sans aide, lui propose de répertorier mots, expressions et concepts liés au thème, l'autre, le confronte à une liste dans laquelle il devra reconnaître les éléments qu'il a déjà rencontrés. Il s'agit d'une simple entrée en matière, d'une façon de se préparer au travail à venir.

2. Prendre connaissance du document. Avant d'en prendre connaissance, l'apprenant devra le choisir, en fonction de ses critères, dans l'une des listes proposées et le lire, le visionner ou l'écouter. Dans le cas d'un document écrit, il serait préférable qu'il dispose du texte dans un dossier écrit d'accompagnement du module ou qu'il puisse l'imprimer. Quelques consignes de travail lui seront fournies, d'une part, pour qu'il prenne connaissance du dit document en totalité, et d'autre part, pour qu'il se focalise sur quelques aspects particuliers. Ces aspects permettront à l'apprenant de se servir de ses connaissances tant sur le plan linguistique, que culturel ou communicatif. Sans encore présager de sa compréhension détaillée, il lui sera demandé de repérer dans le document les parties contenant telle ou telle information. Les questions de compréhension qui clôtureront cette partie seront d'abord assez globales pour finir à un niveau de détail qui l'amèneront à prendre conscience de ses points faibles.

3. Analyser le document. Dans la mesure où l'apprenant n'aura pas su répondre à certaines questions, il tentera d'en découvrir les raisons. Pour cette analyse, un guidage sera proposé à l'intérieur de 5 types de ressources dont les titres seront aussi transparents que possible pour des non-spécialistes : vocabulaire, grammaire, culture, communication, problèmes de l'oral. Chacune de ces ressources aura deux entrées : information et appropriation ; la première apportera les informations nécessaires à la compréhension, la deuxième permettra l'acquisition des connaissances.

Phases de travail	Objectifs spécifiques du formateur	Activités cognitives de l'apprenant	Tâches proposées
1. Mobiliser ses connaissances	Pré-sensibiliser au thème	Recherche en mémoire	<ul style="list-style-type: none"> • Sans aide : lister des mots, expressions, concepts liés au thème • Avec aide : faire un choix dans une liste
2. Prendre connaissance du document	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'accent sur le compréhensible • Favoriser la mise en place de stratégies de compréhension globale (descendantes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérages • Inférences 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire, écouter ou visionner • Deviner les rapports entre les protagonistes • Repérer des indices (textuels, visuels, ou situationnels) • Repérer le lieu des informations importantes • Répondre à des questions de compréhension
3. Analyser le document	Amener l'apprenant à : <ul style="list-style-type: none"> • mettre en place des stratégies de compréhension de détail • sérier ses difficultés 	Prise de conscience et analyse de ses manques	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir à l'intérieur de 5 sous-ensembles les points posant problème • Lister ses difficultés à l'intérieur
4. Trouver des connaissances nouvelles	Amener l'apprenant à chercher lui-même une information	Recherche d'informations et construction de la remédiation	<ul style="list-style-type: none"> • Aller chercher les informations manquantes • Répondre soi-même aux questions qu'on s'est posées • Créer un document imprimable et réutilisable
5. Intégrer les nouvelles connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Développer la mémoire à long terme • Développer les connaissances procédurales et conditionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Mémorisation • Conceptualisation • Association • Transfert de connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire (jeux, exercices d'association, QCM, textes lacunaires) • Grammaire (réflexion sur le sens, exercices) • Culture (quizz) • Communication (exercices sur les situations de communication, les registres) • Oral (contractions, incises, vitesse d'élocution)
6. Vérifier les acquisitions	Conforter les acquisitions	Fixation et transfert de connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Reprendre le document de départ • Travailler sur un autre document

Table 1 : structure du module

Tout d'abord le vocabulaire, pierre d'achoppement numéro 1 en langue étrangère : il sera demandé de noter les mots, les collocations et les expressions idiomatiques inconnus en les différenciant. Pour les mots, il n'y a aucune difficulté à les pointer, pour les collocations, c'est plus délicat car une personne peut parfaitement connaître les termes qui la composent mais ne pas connaître le sens particulier de la collocation (ainsi, les étrangers vous disent qu'il font un cours de français alors qu'ils se contentent de le suivre ou qu'ils ont passé un examen pour signifier qu'ils l'ont obtenu). Les expressions idiomatiques sont généralement repérables, mais si ce n'est pas le cas, et en fonction de ses erreurs au questionnement de la deuxième partie, l'apprenant sera orienté vers celles qui ont pu gauchir sa compréhension.

La grammaire constituera le deuxième ensemble. Divers types de problèmes pertinents pour les documents choisis seront traités, notamment, les constructions de phrases complexes, le système verbal et autres difficultés.

Le troisième ensemble concernera la culture : en fonction du thème et des savoirs indispensables à la compréhension des documents, il sera demandé à l'apprenant de répondre à des questions touchant des connaissances indispensables à la compréhension des documents choisis.

Le point 4 touchera la communication et demandera la connaissance et la reconnaissance des différents registres de langue et des aspects situationnels ou relationnels dans le contexte des documents fournis.

Le cinquième et dernier ensemble ne concernera que les documents audio ou vidéo car il aura pour but de faciliter la compréhension de l'oral. Les plaintes récurrentes des apprenants touchent la vitesse d'élocution, les contractions (du type "t'as vu") et à un moindre degré les constructions propres à l'oral et totalement absentes des manuels pour étrangers ("Moi, mon père, sa voiture, elle a 10 ans"). A l'intérieur du document, qui sera alors sous-titré, l'apprenant sera invité à répertorier les aspects problématiques pour lui. Dans un fichier intitulé "problèmes et remédiations", l'apprenant notera ses difficultés de façon à en chercher les solutions dans la partie suivante du module.

4. Trouver des connaissances nouvelles. Dans ce fichier, en face de ses questions, l'apprenant notera les réponses qu'il ira chercher dans la partie information des cinq ressources du module (vocabulaire, grammaire, culture, communication, problèmes de l'oral). Il disposera donc d'un document composé par lui pour répondre à ses propres lacunes, document qu'il pourra imprimer et consulter ultérieurement.

5. Assimiler les connaissances nouvelles. Pour transformer l'information en savoir, des jeux et des exercices très variés seront proposés dans la partie appropriation des ressources. Pour le vocabulaire, des exercices d'association (mots/définition, ou verbe/ groupe nominal pour les collocations), des QCM (phrases avec un mot manquant à choisir parmi 2 ou 3) en permettront l'acquisition et de petits textes lacunaires proposeront une remise en contexte.

En grammaire, des exercices de réflexion et de conceptualisation seront prévus pour chaque point important et la rubrique culture présentera des quizz vérifiant l'acquisition des connaissances. Pour la communication, des mini-conversations permettront de repérer les implicites comme le niveau de familiarité des personnes entre elles et les registres employés.

Pour l'oral, et afin de dédramatiser le problème de la vitesse d'élocution, on proposera d'entendre les parties incriminées à vitesse plus lente mais chaque phrase (ou ensemble de sens) sera immédiatement répété à vitesse normale³. Le problème des contractions pourra être vu de manière systématique et certaines constructions de l'oral décomposées.

6. Vérifier les acquisitions. L'apprenant pourra constater l'efficacité ou non de son travail en revenant au document de départ ; il aura également la possibilité d'en consulter d'autres et soit de recommencer une série complète, soit simplement de vérifier si les gains précédemment acquis s'avèrent rentables dans des situations et des contextes différents. Le fait que le même thème soit traité dans des documents de type différent (audio, vidéo, écrit) est à la fois un facteur sécurisant (des éléments vont se recouper) et novateur (d'autres formes et d'autres termes vont apparaître).

Toute cette réflexion va dans le sens d'une collaboration féconde entre spécialistes de domaines différents et d'une valorisation du rôle du formateur en langues vu comme un expert incontournable. Elle devrait favoriser

³ En effet, on n'apprend pas une langue en l'écoutant d'abord au ralenti, puis à vitesse normale mais, au niveau où l'on se trouve (débutant ou avancé) dans une élocution réaliste. Si le contenu d'un discours est théoriquement compréhensible par un apprenant, il doit être perçu à vitesse normale, tout ralentissement "pédagogique" étant un handicap pour la compréhension ultérieure de la langue dans sa réalité.

l'apprentissage et pas seulement la compréhension grâce à la métacognition, aux réponses trouvées par l'apprenant lui-même, aux multiples exercices proposés pour la mémorisation ainsi qu'aux transferts de connaissances à effectuer dans des contextes situationnels différents.

Maguy POTHIER
Laboratoire de Recherche sur le Langage
Université Blaise Pascal, Clermont 2
34, avenue Carnot
F. 63000 CLERMONT-FERRAND
Mél : pothier@lrl.univ-bpclermont.fr

Notice biographique

Maguy Pothier est maître de conférences à l'université Clermont 2. Elle a longtemps enseigné le français langue étrangère à des adultes avant de devenir responsable de la maîtrise de FLE. Elle est le concepteur pédagogique du logiciel *CAMILLE Travailler en France* et continue à s'interroger sur les possibilités autonomisantes du multimédia.

RÉFÉRENCES

- BROWN, C., HEDBERG, J., HARPER, B. (1994). "Metacognition as a Basis for Learning Support Software", *Performance Improvement Quarterly* vol 7, 2. University of Wollongong, New South Wales, Australia. pp 3-26.
- BRUNER, J.S., (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Traduit de l'anglais. PUF.
- BRUILLARD, E. ; LA PASSARDIÈRE (1994). Hypermédiat et éducation : des repères. *Sciences et techniques éducatives*, vol 1, 1. pp 17-37.
- CHANIER, T. (1996). "Evaluation as part of a project life : the hypermedia CAMILLE project". *Journal of the Association for Learning Technology (ALT-J)*, vol 4, 3. pp 54-68
- CHANIER, T., POTHIER, M., LOTIN, P. (1996). *CAMILLE Travailler en France*. 2 Cédéroms, CLÉ International / Nathan, Paris.
- CHEVALIER, Y., DERVILLE, B., PERRIN, D., (1996). *Je vous ai compris*. Cédérom de français, Neuroconcept.
- CYR, P., (1996). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Éditions CEC, Coll. Le point sur, Québec, Canada.
- DEMAIZIÈRE, F. (1996). "Autoformation, nouvelles technologies et didactique : Réflexions et propositions méthodologiques". *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle Médiations éducatives et aides à l'autoformation* vol 29 , 1-2. Cerse, Université de Caen. pp 67-99.
- FAYOL, M., MONTEIL, JM. (1994). "Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies". *Revue française de pédagogie* n°106, janvier-mars. pp 91-110.
- GAONACH, D. (1990). "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère". *Acquisition d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. Hachette. pp 41-49.
- GREMMO, M.J., HOLEC, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Acquisition d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. Hachette. pp 30-40.
- LAURILLARD, D. (1993). *Rethinking University Teaching, a Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London and New-York, Routledge.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin, Montréal et Eska, Paris.
- LIN, X. (1994). "Metacognition : Implications for Research and Hypermedia-based Learning Environment". *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1994 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology Sponsored by the Research and Theory Division*. Nashville, TN. pp 484-502.
- MUHLSTEIN-JOLIETTE, C., GUYOT-CLÉMENT, C., (1997). *LTV Français*. Jériko.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- OXFORD, R (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New-York, Newbury House Publishers.
- POTHIER, M. (1995). "Travailler en France : un environnement informatique hypermédia pour l'auto-apprentissage sur objectifs spécifiques". *Revue de phonétique appliquée*, Université de Mons-Hainaut, Belgique. pp 316-330.
- POUSSARD, C. (1997). *Compréhension de l'anglais oral et nouvelles technologies de formation, étude de quelques matériaux pédagogiques*. Les Cahiers du CNEAO (sous presse).

- ROUET, J.F., TRICOT, A. (1995). "Recherche d'informations dans les systèmes hypertextes : des représentations de la tâche à un modèle de l'activité cognitive". *Sciences et techniques éducatives*, vol 2, 3. pp 307-331.
- RUBIN, J. (1989). "How Learner Strategies Can Inform Language Teaching". *Proceedings of LULTAC Institute of Language in Education*, Hong-Kong.
- SMALL, R., GRABOWSKI, B. (1992). "An Exploratory Study of Information-Seeking Behaviors and Learning with Hypermedia Information Systems". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 1992-1(4). pp 445-464.
- STANTON, N., BABER, C. (1992). "An Investigation of Styles and Strategies in Self-directed Learning". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 1992-1. pp 147-167.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Les éditions Logiques, Montréal.
- VÉRONIQUE, D. (1997). "La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation". *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janvier-mars. pp 95-112.
- VYGOTSKI L.S (1985). *Pensée et langage*, traduit du russe (1936). Éditions sociales, Paris.