



HAL
open science

Réseau Internet et apprentissage du français

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Réseau Internet et apprentissage du français. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, 110, pp.205-214. edutice-00000230

HAL Id: edutice-00000230

<https://edutice.hal.science/edutice-00000230>

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 : Mangenot, F. (1998). "Réseau Internet et apprentissage du français". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 205-214.

RÉSEAU INTERNET ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Résumé : cet article propose tout d'abord une typologie des apports d'Internet à l'enseignement/apprentissage du français. Il se concentre ensuite sur les ressources pour l'apprentissage, fournissant et analysant de nombreux exemples classés en fonction du type d'échange impliqué, vertical (information) ou horizontal (communication).

Réfléchir aux apports d'Internet à l'enseignement/apprentissage du français constitue, dans la période actuelle, une véritable gageure, tant sont en perpétuelle évolution non seulement les ressources francophones et les pratiques pédagogiques utilisant le réseau, mais également les technologies leur servant de support. C'est pourtant ce que tente de faire cet article, mais à partir des usages les plus courants actuellement, tels que peut s'y adonner un apprenant ne fréquentant pas un établissement à la pointe de l'expérimentation technologique et ne disposant chez lui (ou dans une salle en libre accès) que d'un ordinateur de base et d'une ligne téléphonique normale¹. Ne seront par ailleurs considérées que les pratiques impliquant une véritable activité de la part de l'apprenant, à l'opposé d'un simple "zapping" sans projet ni tâche à réaliser. L'objectif de ce panorama critique est de fournir des éléments de réflexion aux formateurs désireux d'exploiter Internet ou de concevoir de nouvelles ressources.

1. TYPOLOGIE DES RESSOURCES APPORTÉES PAR INTERNET

Les deux types d'unités objectives que comporte la Toile, *la page* et *le site*, se prêtent mal à une typologie. La *page* est avant tout une unité de composition (enregistrée sous un nom de fichier), sa longueur peut aller d'un écran d'ordinateur à l'équivalent de plusieurs dizaines de pages papier ; elle ne constitue en général une unité de sens que par les liens qu'elle propose vers d'autres pages (voire d'autres sites), et fait fréquemment partie intégrante d'un ensemble plus vaste mais difficile à délimiter. Les *sites*, repérables par leur "adresse", peuvent aussi bien relever de particuliers que d'organismes divers et sont de taille et de contenu très variables ; ils comportent des données, des activités, des liens et des outils formant des ensembles hétérogènes.

Dans une perspective d'apprentissage du français, on peut considérer qu'une unité signifiante pertinente est constitué par **un ensemble de pages** (pas forcément sur le même site) **impliquant une activité donnée** (de la part de l'apprenant) **ou une pratique pédagogique** (de la part de l'enseignant). On a choisi ici d'appeler ces unités "ressources", ce terme comportant une référence implicite à l'idée d'exploitation et pouvant englober données, activités et outils.

RESSOURCES POUR L'ENSEIGNANT

A. Information

- informations professionnelles (associations professionnelles, organismes officiels)
- cours de didactique des langues (ex. : un cours sur le jeu de rôle en classe de FLE)
- conseils techniques pour exploiter au mieux la toile (cf. AATF*)
- idées d'activités exploitant des sites (ex. : scénarios proposés par AATF)
- hyperliens avec des données intéressantes pour la classe, classées par thèmes (cf. AATF)
- descriptifs de projets auxquels il est possible de se joindre avec sa classe.

¹ L'accès à Internet par des canaux à hauts débits (réseau Numéris, câble ou même liaison satellite) change en effet considérablement les données du problème : la visioconférence devient possible, de même que l'accès rapide et confortable à des données sonores et vidéo (ce qui n'est absolument pas le cas avec une ligne de téléphone normale). Ce serait un autre article, beaucoup plus prospectif, qu'il faudrait écrire pour traiter de ces conditions d'accès.

B. Communication

- en temps réel
 - * bavardage en ligne (anglais "chat"), pour pratiquer la langue
 - * MOO (*Multi-users dimension Object Oriented*, cf. § 3.2).
- en temps différé
 - * listes de diffusion
 - * forums de discussion (anglais "newsgroup")

RESSOURCES POUR L'APPRENANT

A. Activités sans échange

- simple consultation de données (civilisationnelles, artistiques, lexicales, littéraires, etc.)
- activités tutorielles : cours (ou simplement exercices) en site "propre" (sans liens)
 - * ludique (cf. 2.1) ou non
 - * comportant ou non une dimension de simulation (cf. § 2.1)
 - * avec images + audio + texte (cf. § 2.1, 2.2 et 2.3), audio + texte, images + texte, texte seul.
 - * thématiques ou non
- idem mais demandant la consultation d'autres sites (cf. § 2.4)
- activités ouvertes (sans correction) demandant la consultation d'autres sites (cf. § 2.5)
- activités non conçues dans un but d'apprentissage des langues (cf. *espace pédagogique* de la Bibliothèque Nationale de France*).

B. Echanges

- en temps réel
 - * bavardage (cf. § 3.1)
 - * MOO (cf. § 3.2)
- en temps différé
 - * listes de diffusion ou forums de discussion (cf. § 3.1)
 - * par l'intermédiaire d'une *classe virtuelle* (cf. § 3.3)
 - * activités prévoyant des échanges entre apprenants (cf. § 3.3)
 - * à l'intérieur d'un projet, avec publication des réalisations sur la Toile (cf. § 3.3)
 - * publication sur la Toile (cf. § 3.3)

Tableau 1 : Typologie des ressources pour l'apprentissage des langues apportées par Internet

Les nombreuses ressources pédagogiques disponibles proviennent majoritairement d'universités et d'associations d'enseignants d'Amérique du Nord, comme l'American Association of Teachers of French (AATF*²), désireuses d'aider les enseignants et d'offrir des possibilités de travail autonome aux étudiants. Mais le réseau offre également des outils de communication, souvent combinés avec des données, qui n'existaient pas avant lui, permettant par exemple des pratiques intéressantes de collaboration à distance. Guédon (1997) propose de distinguer information et communication : "Communication renvoie [...] à tout phénomène où les acteurs partagent et échangent des messages sur un pied d'égalité. L'information, par contraste, renvoie aux transmissions de messages qui partent d'un petit nombre vers un grand nombre, d'un rang hiérarchique supérieur vers un rang inférieur. Plutôt qu'égalitaires, ces transmissions sont souvent unilatérales [...]." La typologie, présentée dans le tableau 1, reprend cette distinction, la croisant avec celle que l'on fait classiquement entre "enseignement" et "apprentissage" ; elle englobe des ressources de type "données et/ou activités" et des ressources de type "outils de communication" et a pour objectif de fournir un tableau précis de l'utilité pédagogique de la toile.

La dimension *ressources pour l'enseignant* ayant déjà été traitée par Lancien (1997), on se concentrera, dans ce qui suit, sur les activités plus particulièrement destinées aux apprenants de FLE.

2. ANALYSE CRITIQUE DE QUELQUES ACTIVITÉS REPÉRÉES SUR LA TOILE

Parmi un grand nombre de sites consultés, on a retenu un éventail représentatif de ce qui présente un intérêt pédagogique. On a laissé de côté les données francophones sans activités, celles-ci étant déjà très bien répertoriées par l'AATF*. Les activités impliquant une communication par l'intermédiaire d'Internet seront présentées au § 3.

2.1 Une brève initiation ludique au français, *Say it in French*

Prenant la forme d'une simulation ludique, cette "méthode de 30 mn" (*sic*), réalisée par l'Ambassade de France au Canada* et le CIEP de Sèvres, affiche l'objectif de rafraîchir le français étudié dans le système

² L'astérisque indique la présence d'une adresse Internet dans la liste de sites en fin d'article.

scolaire. L'utilisateur est identifié à un homme d'affaire anglophone ayant un important rendez-vous à Paris. Différentes personnes s'adressent à lui (le douanier, des passants, des commerçants), par le canal de fichiers audio chargés au fur et à mesure. Il doit également consulter des données authentiques (plan du métro, menu du restaurant, etc.) pour prendre des décisions. Vers la fin du jeu, il doit mener une conversation avec un Japonais, montrant, par le choix des expressions employées, qu'il maîtrise les formes de politesse d'une conversation ordinaire.

Dans ce cadre, on notera d'abord que l'image pourrait être beaucoup plus présente (par exemple sous la forme de photos de Paris). On remarquera également que si un des points forts de *Say it in French* est son ambiance ludique et humoristique, celle-ci n'est obtenue que grâce à un emploi assez massif de la langue anglaise tout au long du jeu. En ce qui concerne les activités, on peut regretter que les QCM servent simplement à tester la compréhension et ne soient pas mieux intégrés à la trame du jeu, mais on tempèrera cette critique en remarquant que le traitement des erreurs se fait sur un ton léger et déculpabilisant.

Les objectifs des auteurs ressortent alors assez clairement : bien plus qu'un entraînement - bien superficiel ! - à notre langue, *Say it in French* constitue un petit divertissement destiné à présenter l'apprentissage du français sous un jour attrayant et dédramatisé. Les utilisateurs désirant un contact avec une langue plus complexe et plus authentique peuvent, vers la fin du jeu (durant une attente forcée à l'hôtel), consulter des sites consacrés aux médias français (chaînes de télévision, journaux et magazines) : il s'agit des seuls liens extérieurs proposés, sans évaluation et sans rapport avec la suite du jeu. *Say it in French* pourrait donc tout aussi bien se trouver sur une disquette, mais il ne remplirait alors plus le rôle qui semble lui avoir été assigné, celui de présentation attrayante d'une "tranche de français" dans la vitrine que constituent les services culturels français à Ottawa.

2.2 Le Cours de civilisation française, de Ponterio*

Ce cours, présenté comme exemplaire par l'AATF, a pour objectif d'offrir un tour d'horizon assez complet de la civilisation française. Il est structuré en quinze leçons : "la cuisine", "la vie économique", "les écoles", etc. Chaque thème est traité de la même manière, sur la base de textes à trous rédigés par les auteurs et accompagnés de nombreuses photos prises en France et de QCM destinés à vérifier la connaissance des moeurs et coutumes françaises. Les réponses font l'objet d'une évaluation immédiate. L'étude du thème est complétée par un dialogue écrit en français familier et des liens vers des sites pertinents. Une critique de ce cours ne peut tout d'abord que reconnaître le travail important nécessaire à la réalisation d'un tel ensemble. Les données sont pertinentes, à la schématisation près, inhérente à toute présentation cherchant à montrer comment un peuple vit au quotidien. L'apprenant est sollicité par la nécessité de compléter des trous ou de cocher des réponses. La multicanalité est assurée par les enregistrements sonores des textes et surtout par les photos. Mais il faut bien reconnaître que le principal intérêt de la présence de ce cours sur la Toile (et non sur un cédérom, voire sur un livre), en dehors de sa gratuité, est constitué par les très nombreux liens vers des serveurs français proposés à la fin de chaque leçon et surtout à partir d'une carte de France hypertextuelle ; les sites éventuellement visités ne sont cependant pas exploités, alors qu'il aurait été possible de faire porter bon nombre de questions sur le contenu de ces sites, comme le fait une autre ressource nommée *La politique en France, activités* (Rifelj*) : dans ce dernier cas, les apprenants se trouvent dans une situation de lecture plus finalisée (cf. Chanier, ce numéro).

2.3 Un cours de littérature : Cocteau multimédia

Ce cours a été développé par le Département d'études françaises de la Queen's University at Kingston*. Dans une première partie sont présentées de manière hypertextuelle des données multimédia (texte, son et dessins) portant sur *Les Enfants terribles* : informations biographiques sur Cocteau et son époque, extrait d'une version radiophonique du roman (écrit et audio), extrait du journal *Opium* de Cocteau, chanson *Make believe* (écrit et audio), dessins de Cocteau. La seconde partie amène à préparer un commentaire de texte sur le premier chapitre des *Enfants terribles*, à partir d'un travail sur la narration, les temps verbaux, les désignateurs et les figures de style.

Les liens hypertextuels établis entre les données sont porteurs - voire créateurs - de sens, car ils permettent de jeter des ponts originaux entre la biographie de Cocteau, *Les enfants terribles* et d'autres oeuvres réalisées par l'auteur. Certaines activités, combinant l'étude littéraire et un travail linguistique, sont également intéressantes, comme la proposition de mettre à l'imparfait une description écrite au présent par Cocteau, puis d'observer la différence, ou de remplacer des désignateurs par le nom propre auxquels ils réfèrent. La seule critique que l'on puisse faire de ce type de ressource est qu'elle n'exploite pas la spécificité d'Internet, puisque l'ensemble des données et activités pourrait aussi bien se trouver sur un cédérom. Il est donc temps d'aborder maintenant des ressources qui utilisent mieux la richesse de la Toile, amenant l'apprenant à réaliser des activités en allant chercher des données "à l'extérieur" du site.

2.4 Les "jeux de piste" (ou "rallyes") sur la Toile

Il s'agit là d'un type d'activité assez répandu. Le principe en est simple : on pose un certain nombre de questions (qui s'enchaînent), tout en fournissant les adresses des sites permettant de se documenter pour y répondre. Les gagnants sont ceux qui parviennent les premiers au terme du parcours. Dans un bon "jeu de piste", les questions doivent relever d'un même thème (ex : "les régions françaises") ou, mieux encore, présenter une succession logique et cohérente.

On notera que ce type d'activité, assez facile à concevoir, est bien adapté aux situations non-présentielles car il assure aux apprenants un contact avec une langue cible authentique à travers des données riches, tout en évitant, grâce au guidage de la consultation par les questions, le risque d'un zapping superficiel et souvent frustrant ; si on prévoit des réponses fermées, l'évaluation est très simple et peut également se faire en autonomie.

2.5 Les simulations avec documentation sur la Toile

Lynne Bower*, de l'University High School d'Irvine (USA), propose une telle simulation intitulée *A day in the life of a Parisian family*. L'activité, conçue pour un travail de groupe, consiste à organiser une journée de loisir à Paris pour une famille parisienne "traditionnelle ou non-traditionnelle" en se documentant sur des points précis : météo, transport, manifestation culturelle, activité de loisir, shopping, déjeuner. Des liens pertinents vers des sites français sont fournis pour chacun de ces items. La production attendue consiste à "créer une conversation dans laquelle la famille discute ses projets, rejetant au moins trois activités (avec des raisons) et choisissant au moins trois activités (avec raisons, horaires et coût)". On remarquera le pas important qui est franchi par rapport aux "jeux de piste" dans la mesure où, au lieu de simples réponses à des questions, on suscite une véritable production : une activité aussi riche et ouverte est rendue possible par le fait que la mise en commun (qui, dans ce cas précis, se fera oralement en jouant le dialogue) et l'évaluation ont lieu en classe, avec le professeur. Sur ce même principe, on peut imaginer de nombreuses activités similaires (voir notamment Farrar Davies & Attié-Rives).

Un projet plus ambitieux est présenté par Magnin (1997) : cette enseignante à l'Université de San Diego a dirigé un cours de français écrit de 14 semaines en s'appuyant sur le principe de la simulation globale et sur l'utilisation d'Internet à la fois pour la recherche de données et pour la collaboration entre les apprenants (en dehors des heures de classe) ; pour elle, les projets interactifs comme les simulations globales se prêtent particulièrement bien aux applications télématiques qui contribuent d'une part à la facilité et à la rapidité des échanges, et qui enrichissent d'autre part l'exploration culturelle grâce aux ressources puisées sur la Toile. On aperçoit déjà, dans cette dernière activité, une dimension de communication entre apprenants que la suite de cet article va tenter d'approfondir.

3. LA VRAIE SPÉCIFICITÉ D'INTERNET : LA COMMUNICATION

La véritable spécificité de la Toile est la capacité à mettre en relation des apprenants entre eux. On peut en effet ainsi encourager, dans le meilleur des cas, une construction sociale des connaissances. Ce sont donc de telles pratiques qui vont être examinées maintenant.

3.1 Les "discussions" sur la Toile

L'apprenant désireux de pratiquer le français en "discutant" sur la Toile de ses sujets de prédilection dispose de plusieurs moyens. On notera tout d'abord une distinction fondamentale quant au type de discours pratiqué selon que la discussion a lieu en temps réel ou en temps différé : dans le premier cas, on a affaire à une langue proche de l'oral (cf. infra), dans le second à de la langue écrite, plus ou moins formelle.

Les *bavardages* (cf. note 3) sont le moyen le plus simple de discuter en temps réel avec d'autres personnes des quatre coins du monde. Leur principe est bien connu du public français, puisqu'il est très proche de celui des messageries interactives du Minitel, même si leur fréquentation est gratuite et si quelques possibilités supplémentaires ont récemment fait leur apparition (choix de la taille et de la couleur des caractères, possibilité d'accompagner les messages d'une photo, voire du dessin d'un personnage de style BD pouvant prendre différentes expressions).

L'observation des *bavardages* francophones ("salon" français du Webchat Broadcasting System*, *bavardage de la Baguette virtuelle**, etc.) montre que le type de langage qui y est employé ne diffère pas beaucoup de celui des messageries Minitel, qui a déjà été bien décrit par plusieurs auteurs (Anis, 1987, Debyser, 1989, Luzzati, 1991) et qui se caractérise d'un côté par une relative incohérence et par le relâchement des normes propres à la langue écrite, et de l'autre par l'emploi de codes "à travers lesquels les habitués se reconnaissent et entretiennent leur connivence" (Anis, 1988, p. 234). Il est douteux que la pratique de ce type de discours puisse contribuer à des acquisitions marquantes dans le domaine linguistique, la connivence dont parle Anis constituant même un

obstacle linguistique important, à cause de tous les implicites véhiculés par les messages. Par ailleurs, trouver des *bavardages* francophones comportant suffisamment d'utilisateurs connectés pour que la conversation soit vivante se révèle souvent difficile, notamment sur les sites à vocation éducative : c'est peut-être là le signe que l'outil n'est pas vraiment adapté aux finalités. Aux inconditionnels de la conversation en ligne, on donnera donc plutôt le conseil de se tourner vers les MOO (cf. infra).

En ce qui concerne la *discussion en temps différé*, un apprenant d'un bon niveau en français trouvera certainement dans la "hiérarchie francophone" des forums de discussion³ quelque thème lui permettant une pratique transdisciplinaire du français. L'apprenant d'un niveau moyen peut pour sa part se joindre à une discussion privée comme celles que propose le collège de Guillestre (sur le site de Plassard*) ; après avoir lu les opinions déjà exprimées, il enverra sa contribution, en général de quelques lignes, à l'un des débats proposés (par ex. "Le français va-t-il disparaître ?"), et la verra ensuite affichée, après correction des erreurs orthographiques, à la suite de toutes les autres contributions. Les *listes de diffusion* paraissent pour leur part moins bien adaptées à des apprenants de FLE ; on signalera tout de même que l'École des langues vivantes de l'Université Laval* propose JASSETTE, "une liste de diffusion francophone qui permet aux souscripteurs francophiles d'échanger leurs idées tout en pratiquant la langue française".

3.2 Des environnements d'apprentissage prometteurs : les MOO

Dès les débuts d'Internet sont apparus, en Amérique du Nord, des jeux de rôle textuels, dans lesquels les utilisateurs interagissaient en temps réel dans un environnement spatial virtuel (également textuel) élaboré par un meneur de jeu. Ces jeux de rôle ont été baptisés MUD (*multi-users dungeons & dragons* ou *multi-users dimension*). Ils ont donné lieu à deux développements plus récents : les MUD multimédias, d'une part, dont *Le deuxième monde*, de Cryo et Canal + Multimédia (cf. Kahn, 1997), est un exemple, et les *MUD Object Oriented* (MOO), qui restent textuels mais permettent aux utilisateurs de modifier l'environnement en créant de nouveaux lieux et objets. Ces MOO semblent très populaires dans les milieux éducatifs nord-américains, alors qu'ils sont quasiment inconnus en France (Brammerts, 1995, avait cependant déjà relevé leur intérêt dans cette revue) ; il convient donc de les décrire avant de discuter leur intérêt pédagogique.

On remarque très vite que si les MOO, à l'instar des *bavardages*, permettent des interactions à distance en temps réel, l'ambiance qui y règne est bien différente. Cela s'explique d'un côté par l'objectif, apparemment toujours éducatif, des fondateurs des différents MOO présents sur la Toile⁴, de l'autre par la structure même de ces environnements. Le point de départ est un lieu dont la description - écrite -, le contenu (objets et personnages) et les issues s'affichent sur l'écran et à partir duquel on a la possibilité de se déplacer, en fonction des "chemins" existants (commande *go*, suivie de la direction ou d'un nom de lieu). Si on souhaite au plus vite rencontrer d'autres utilisateurs-personnages pour dialoguer avec eux, on peut taper la commande *who ?*, qui donne la liste des personnes connectées et les lieux où elles se trouvent. On peut alors communiquer avec ces interlocuteurs soit en leur envoyant un message (*page to*), soit en rejoignant le "lieu" où ils se trouvent ; attention : la "netiquette" veut que l'on "frappe" (commande *knock*) avant d'entrer dans une pièce privée, le non respect de cette règle valant parfois à l'internaute novice d'être assez vertement rabroué. Une fois que plusieurs personnages se trouvent dans le même lieu, ils peuvent communiquer verbalement de diverses manières : messages à la cantonade (commande *say*, la plus courante), messages adressés à un personnage particulier mais entendu par tous (*say to x*), message "murmuré" à un seul participant (*whisper to x*) ; la possibilité existe aussi d'exprimer virtuellement un geste, une mimique, voire une pensée (commande *emote* suivie d'un groupe verbal que le système affichera, comme une didascalie, en le faisant précéder du nom du personnage que l'on incarne : "Jojo hoche la tête"). L'intégration à la "communauté" ne se fera que progressivement, il faudra la mériter par son comportement. Ainsi l'internaute pénétrant dans un MOO ne sera-t-il, dans un premier temps, qu'un "invité" ; s'il souhaite devenir un personnage à part entière, voire un "constructeur" ou un "sorcier", il devra obtenir l'aval des gérants de l'environnement. Si l'on ajoute la possibilité, dès que l'on est devenu un participant à part entière, de créer de nouveaux lieux (avec leurs descriptions), de nouveaux objets (avec certaines propriétés, pour lesquelles on peut fournir une notice explicative), et que l'on considère que le tout se déroule dans un environnement possédant une certaine atmosphère liée à sa thématique, on voit que les énoncés verbaux qu'un

³ En ce qui concerne le fonctionnement des *forums de discussion*, des *listes de diffusion* et d'autres canaux de communication, on consultera avec profit (Williams, 1997).

⁴ De nombreux MOO américains existent (on en trouve une liste imposante à l'adresse www4.ncsu.edu/unity/users/a/asdamick/www/moo.html). Les MOO francophones (comme celui de l'Université de Syracuse*) sont rares et peu fréquentés. Le MOO du réseau scolaire canadien* est bilingue, mais l'anglais y prédomine. Symptomatiquement, le MOO du TECFA* (Université de Genève) est anglophone. Il ne semble exister aucun MOO français. Une abondante littérature sur la manière d'utiliser ces environnements et sur leur intérêt pédagogique est disponible sur la Toile.

utilisateur est amené à lire et à écrire présentent une variété (séquences explicatives, descriptives, dialogales, etc.) et, sans doute, une cohérence sans commune mesure avec ceux des *bavardages*.

En ce qui concerne l'aspect pédagogique ou éducatif, certains auteurs, comme Colin Moock (1996), soulignent qu'outre leur dimension de communication et de divertissement, les MOO offrent quelque chose de moins tangible relevant de l'ordre de la *communauté*. L'utilisateur d'un MOO devra en effet adapter ses "comportements" virtuels (actions, énoncés, descriptions) aux us et coutumes du type de communauté dans laquelle il a pénétré, ce qui l'obligera à développer une certaine flexibilité sociale et verbale que l'on peut espérer transposable à des domaines non-virtuels. Un point plus controversé concerne la valeur de la communication sous une identité fictive : si des auteurs comme la sociologue et psychologue Sherry Turkle (1996) n'hésitent pas à affirmer que les espaces virtuels sont nécessaires à l'équilibre de tout un chacun, d'autres, comme le sociopolitologue Maldonado (1997, pp. 58-67), dénoncent les risques d'une sorte de psychothérapie de groupe sauvage et incontrôlée et d'une "fragmentation de la personnalité". Dans la perspective plus modeste de la pratique d'une langue, on peut simplement constater que le fait d'endosser une identité fictive contribue parfois à débloquer la parole en dédramatisant le risque d'erreur, ou bien même, comme le fait Moock (*op. cit.*), insister sur les apprentissages sociaux en soulignant qu'accepter de jouer le jeu dans un univers fictif où règne une parole virtuelle amène les utilisateurs à s'impliquer dans des échanges conversationnels aux règles bien réelles.

Pour conclure, on peut dire que les MOO constituent un outil intéressant pour la pratique d'une langue, grâce à leur dimension imaginaire-ludique (à l'instar des simulations globales) et grâce au mode de communication utilisé, à mi-chemin entre l'oral (dont il possède certaines caractéristiques interactionnelles) et l'écrit (qui laisse plus de temps pour comprendre et formuler des messages) ; mais en ce qui concerne le français, on dispose malheureusement de ressources rares et peu fréquentées. Un projet français de création d'un tel environnement, amenant des étudiants en informatique et en FLE à collaborer, ne pourrait-il pas voir le jour ?

3.3 Quelques autres activités de coopération à distance

Il serait dommage de passer sous silence quelques autres pratiques possibles à partir d'Internet, même si on ne peut y consacrer ici beaucoup de place. On signalera tout d'abord un service américain gratuit, *Internet Classroom Assistant**, permettant de créer une classe virtuelle afin de maintenir un contact à distance avec des apprenants éloignés. Un tel outil, plus souple que les forums de discussion, pourrait notamment servir à des échanges entre des apprenants éloignés inscrits au même télé-enseignement (maîtrise FLE à distance, par ex.) ; il nécessite bien sûr l'implication constante d'au moins un enseignant pourvoyeur de consignes et de thèmes de débat et modérateur des discussions, voire évaluateur des productions. Brammerts (1995) évoque pour sa part "l'International E-Mail Tandem Network", projet européen mettant en relation, deux par deux, des apprenants de pays et de langues différents.

La publication par un groupe d'apprenants de données multimédias sur la Toile présente également un intérêt assez évident, dans la mesure où elle amène à manipuler la langue (ou plutôt, le discours) dans toutes ses dimensions, écrites et orales ; cette pratique relève d'une pédagogie du projet (*cf.* Millet & Tissier, 1997). Guédon (1997) souligne que la Toile "démocratise la possibilité de publier à un degré qui n'aurait jamais pu être envisagé dans le monde de l'imprimé". Dans (Direction de l'ingénierie éducative, 1996), on trouvera une réflexion sur les compétences à la fois techniques et sémiologiques nécessaires à une telle entreprise, ainsi que sur certains aspects matériels et légaux. Des exemples de réalisations sont consultables à partir du site *Premiers pas sur internet* (Plassard*).

Des projets plus modestes peuvent enfin profiter du support de la Toile. Un exemple intéressant, concernant de jeunes enfants (8-11 ans), est le projet intitulé "Dessinez-moi un monstre" et lancé par Scaplen*, une enseignante canadienne. Les enfants d'une dizaine d'écoles de France et du Canada ont écrit des descriptions et fait des dessins de monstres. Les descriptions écrites ont été envoyées par courrier électronique et les enfants ont pu dessiner les monstres qu'ils imaginaient à la lecture de ces lignes. Enfin, tous les dessins correspondant à tous les monstres, en lien avec les descriptions écrites, ont été publiés sur la Toile sous une forme hypertextuelle. On peut constater que l'ensemble des réalisations forme bien une ébauche d'oeuvre collective. Il s'agit là d'une activité interdisciplinaire qui pourrait être réalisée dans une seule et même classe mais à laquelle l'utilisation d'Internet apporte un véritable "supplément d'âme". Les tenants d'une priorité de l'oral sur l'écrit (dans le cadre de l'enseignement d'initiation aux langues vivantes) noteront, par ailleurs, que rien n'aurait empêché les descriptions d'être "publiées" sous forme de fichiers sonores au lieu de textes.

4. CONCLUSION

Loin des discours enflammés des thuriféraires de la Toile ou des détracteurs de tout ce qui est virtuel (dont certains débats dans *Le Monde* ont constitué une véritable caricature), on aura compris que la position soutenue ici est avant tout pragmatique. Un nouveau média (ou plutôt un ensemble de médias), ouvrant la voie à de nouvelles ressources et à de nouvelles pratiques pédagogiques, existe désormais. Il ne semble, *a priori*, y avoir

aucune raison pour que les pédagogues du FLE n'essaient pas de se l'approprier et d'en tirer le meilleur parti possible. Bien sûr, utiliser Internet n'est en aucune manière une garantie que des acquisitions aient lieu, et les nouvelles technologies ne sont en rien des solutions miracles à l'apprentissage d'une langue. Mais pourquoi laisser ce nouvel espace à la disposition exclusive des marchands, qui ne s'intéressent qu'à l'information-consommation (cf. supra), alors qu'il est indéniable que l'on dispose avec Internet, peut-être pour la première fois, d'un média capable de favoriser tout autant la communication horizontale que verticale ? La voie à suivre pour un formateur désireux d'exploiter la richesse de la Toile pourrait être celle qui a présidé à la rédaction de ces lignes : observer l'existant, notamment dans ses spécificités médiologiques⁵, sémiologiques et linguistiques, se demander quels sont les besoins des apprenants, et concevoir des scénarios d'exploitation pédagogique. Des stages de formation sont certainement souhaitables, mais une auto-formation est également possible, dans la mesure où la Toile contient toutes les informations nécessaires et permet le contact - et l'échange - avec d'autres enseignants de FLE du monde entier.

François MANGENOT
IUFM de Lyon
5, rue Anselme
69317 Lyon Cedex 04
mangenot@imaginet.fr

Notice biographique

François Mangenot est maître de conférences, formateur en didactique des langues et en français, depuis 1993, à l'IUFM de Lyon. Il est responsable d'une équipe de recherche IUFM sur "Informatique et production écrite". Il a auparavant enseigné le FLE de nombreuses années à l'étranger et a été attaché linguistique. Sa thèse, soutenue en 1995, a été publiée au CNDP sous le titre *Aides logicielles pour apprentis-scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*.

RÉFÉRENCES

- ANIS, J. (1987). "Le videotex interactif : un nouvel espace-temps pour la communication écrite". *LINX*, n°17, "Le texte et l'ordinateur". Centre de Recherches Linguistiques. Paris X-Nanterre. pp. 46-55
- ANIS, J. (1988). *L'écriture, théories et descriptions*, en collaboration avec CHISS J.-L. et PUECH C. Bruxelles, De Boeck-Université. 252 p.
- BRAMMERTS, H. (1995). "L'approche communicative et l'ordinateur". *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 100, "Où en est le communicatif". pp. 67-77.
- DEBRAY, R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris, NRF Gallimard. 396 p.
- DEBYSER, F. (1989). "Télématique et enseignement du français". *Langue Française*, n° 83, "Langue française et nouvelles technologies". pp. 14-31.
- DIRECTION DE L'INGENIERIE EDUCATIVE (1996). *Internet dans le monde éducatif*. Dossier n°24, décembre 1996. Paris, CNDP. 66 p.
- FARRAR DAVIES & ATTIE-RIVES (brochure non datée). *Panorama 1 avec Internet*. Paris, CLE International, 16 p.
- GUEDON, J.-Cl. (1997). "Le Cybermonde, ou comment franchir le mur de l'individu". In OUDART (dir.). pp. 14-25.
- KAHN, A. (1997). "Premiers pas dans le deuxième monde", in *Le Monde* du 2-3 mars 1997, Télévision, radio, multimédia, pp. 32-34.
- LANCIEN, T. (1997). "Internet et l'enseignant : de l'information à la formation partagée". In OUDART (dir.). pp. 116-122.
- LUZZATI, D. (1991). "Oralité et interactivité dans l'écrit Minitel", in *Langue française*, n°89, "L'oral dans l'écrit". pp. 99-109.
- MAGNIN, M.-Cl. (1997). "E-Mail and the French Composition Class". *The Dongeui International Journal*, n°3, June 1997. Dong-eui University, Pusan, Korea (<http://www.acusd.edu/~mmagnin/DONGEUI.html>).
- MALDONADO, T. (1997). *Critica della ragione informatica*. Milan, Feltrinelli. 220 p.

⁵ On peut considérer qu'Internet incorpore en fait plusieurs médias différents. Il faut alors avoir à l'esprit les leçons de Debray (1991) : "Bien avant McLuhan, l'histoire de l'écriture avait matérialisé le *medium is message* en montrant comment le matériau conditionne l'outil d'inscription, qui lui-même dicte la forme d'écriture." (p. 196) ou encore : "Les vecteurs informent l'information car les formes de diffusion déterminent la nature du diffusable." (p. 169).

- MANGENOT, F. (1997a). "Le multimédia dans l'enseignement des langues". In CRINON, J. & GAUTELLIER, C., *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*. Paris, Retz. pp. 119-134
- MANGENOT, F. (1997b). "Multimédia et activités langagières". In OUDART (dir.). pp. 76-84.
- MILLET, J.-F. & TISSIER, C. (1997). "Créer des hypermédias avec les élèves". In CRINON, J. & GAUTELLIER, C., *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*. Paris, Retz. , pp. 99-106
- MOOCK, C. (1996). "Communication in the Virtual Classroom". (http://www1.iceinc.com/colinmoock/nostalgia/virtual_classroom.html).
- OUDART, P. (1997, dir.). *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial, juillet 1997. Paris, Hachette-EDICEF. 192 p.
- TURKLE, S. (1996). *Life on the screen. Identity in the Age of the Internet*. New York, Simon & Schuster. 348 p.
- WILLIAMS, B. (1997). *Internet pour les profs*. Paris, Cybex.

Références INTERNET (sous toute réserve)

- Ambassade de France au Canada. *Say it in French* : <http://ottawa.ambafrance.org/ALF/>.
- American Association of Teachers of French. <http://aatf.utsa.edu>.
- Bibliothèque Nationale de France. <http://www.bnf.fr>.
- Bower, L., University High School of Irvine (USA). *A day in the life of a Parisian family* . http://apollo.gse.uci.edu/uhs_lang/parislesson.html.
- École des langues vivantes de l'Université Laval (Canada). <http://www.fl.ulaval.ca/elv/enseignement.html>.
- Internet Classroom Assistant* . <http://www.nicenet.org>.
- La Baguette virtuelle* (magazine électronique). <http://www.baguette.com>.
- Plassard, M. *Premiers pas sur internet* . <http://www.imagnet.fr/momes/>.
- Ponterio, M. Université de Cortland (USA). *Cours de civilisation française* . <http://www.cortland.edu/www/flteach/civ/>.
- Queen's University at Kingston (Canada). *Cocteau multimédia* : <http://qsilver.queensu.ca/french/Cours/jeancoc/intrococ.html>.
- Réseau scolaire canadien. Site : <http://www.rescol.ca>, MOO : <telnet://moo.rescol.ca>.
- Rifelj, C., Middlebury College (USA). *La politique en France, activités* : <http://www.middlebury.edu/classes/ftv/index.html>.
- Scaplen, J. *Dessinez-moi un monstre* : <http://www.stemnet.nf.ca/~jscaplen/monstres.html>.
- TECFA (Technologies de Formation et d'Apprentissage), Université de Genève. Site : <http://tecfa.unige.ch>, MOO : <telnet://tecfamoo.unige.ch>.
- Université de Syracuse (USA). MOO : <telnet://moo.syr.edu>.
- Webchat Broadcasting System* : <http://www.wbs.net>.