



HAL
open science

Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues

Maguy Pothier

► **To cite this version:**

Maguy Pothier. Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Françoise Demaizière. Ophrys, pp.141, 2003. edutice-00275185

HAL Id: edutice-00275185

<https://edutice.hal.science/edutice-00275185>

Submitted on 22 Apr 2008

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.

Maguy POTHIER

**MULTIMÉDIAS, DISPOSITIFS
D'APPRENTISSAGE ET
ACQUISITION DES LANGUES :
UNE TRILOGIE D'AVENIR**

**Collection Autoformation et Enseignement
Multimédia**

Responsable de la collection

Françoise Demaizière, université Paris 7

OPHRYS

SOMMAIRE

| | |
|--|-------------------|
| <u>INTRODUCTION</u> | <u>4</u> |
| <u>1. EXTENSION DU DOMAINE DE RECHERCHE</u> | <u>8</u> |
| 1.1. Linguistique, linguistique appliquée et didactique des langues..... | 8 |
| 1.2. Pédagogie et didactique..... | 15 |
| 1.3. Psychologie et didactique | 17 |
| 1.4. Anthropologie et didactique | 22 |
| 1.5. Communication et didactique | 29 |
| 1.6. Les caractéristiques de la didactique | 32 |
| 1.7. De la transdisciplinarité | 40 |
| <u>2. ALAO, MULTIMEDIA ET FLE</u> | <u>44</u> |
| 2.1. Remarques terminologiques..... | 44 |
| 2.2. Et la recherche dans tout ça ? | 47 |
| 2.3. Splendeurs et misères du multimédia | 52 |
| 2.4. Prospectives..... | 64 |
| 2.5. Les technologies et l'enseignement des langues | 68 |
| <u>3. DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE, MODE D'EMPLOI</u> | <u>81</u> |
| 3.1. Le livre de la jungle terminologique | 82 |
| 3.2. Autonomie, auto-direction et apprentissage des langues..... | 84 |
| 3.3. Enseignement, apprentissage, acquisition..... | 93 |
| 3.4. Rôles de l'enseignant..... | 96 |
| 3.5. De quelques dispositifs | 99 |
| 3.6. Quelques réflexions sur la question..... | 113 |
| <u>CONCLUSION</u> | <u>124</u> |
| LISTE DES SIGLES EMPLOYÉS | 126 |
| <u>REFERENCES</u> | <u>130</u> |
| <u>TABLE DES MATIERES</u> | <u>144</u> |

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Cet ouvrage a pour objectif de situer la didactique des langues, et plus spécifiquement du Français Langue Étrangère (désormais FLE) dans sa dimension historique, en évoquant la constitution du champ, les problèmes rencontrés au long de ce parcours et les possibles évolutions entraînées par les technologies ainsi que la réflexion qui les a accompagnées. Si le concept de didactique des disciplines peut sembler une gageure intenable, voire une utopie, eu égard à la diversité irréductible des matières à enseigner (de la mathématique à la géographie en passant par la langue), évoquer une didactique des langues n'est pas sans fondement. En effet, toute une analyse en amont comme en aval peut être commune aux différentes langues, et seuls, les contenus, leur organisation et leur problématique resteront singuliers pour chacune d'entre elles.

Si le cadre du FLE a été choisi, c'est parce que l'auteure de cet ouvrage, par la grâce de la Linguistique Appliquée à l'enseignement des langues (1^e génération), s'est formée dans ce cadre en enseignant le français comme langue étrangère pendant des années, puis en formant des enseignants (français et étrangers) avant de s'occuper d'une filière FLE à l'université. Par ailleurs, l'histoire du FLE présente l'intérêt d'être la seule didactique des langues à s'être développée dans un cadre non scolaire, même si elle a subi, évidemment, les influences de la didactique des langues scolaires. Cela lui confère une certaine originalité et une indépendance qui ne sont pas sans intérêt.

Sur la base d'une expérience particulière, la conception pédagogique et l'expérimentation d'un cours de français des affaires sous la forme de cédéroms multimédias, je voudrais également apporter un éclairage argumenté sur l'utilisation des (nouvelles) Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE). Ni miraculeuses, ni diaboliques, les TICE ont leur place dans la formation en langues et il paraît urgent de les positionner sans illusions ni rejet systématique.

Mais les TICE ne peuvent pas constituer un apport déconnecté et simplement ajouté à une formation : si on les utilise, on devrait le faire en repensant l'ensemble de cette formation dans une totalité cohérente. Un des moyens possibles de cette intégration est constitué par les dispositifs d'apprentissage : ceux-ci peuvent permettre d'établir un lien fort et congruent avec le multimédia en rentabilisant au maximum les potentialités techniques et en les adaptant aux intérêts des apprenants dans une synergie intelligente et efficace.

La problématique sous-jacente à ce travail est de lier logiquement et pratiquement :

- une certaine idée du développement de l'individu (impliquant une confiance non discutée dans les potentialités humaines accompagnée d'une conscience aiguë des problèmes possibles) ;
- la prise en compte de l'importance de la relation éducative (aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant à qui elle apporte autant) ;
- et une évolution qualitative et quantitative des outils pratiques et conceptuels à mettre en œuvre dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

L'objectif global de ce travail est également d'apporter quelques pierres à la mise en place d'une recherche en didactique qui n'est malheureusement pas pléthorique en France jusqu'à présent : puissent ces quelques réflexions aider à une prise de conscience ainsi qu'à une prise de risques. La didactique des langues n'est pas en voie de disparition, mais elle a besoin d'être mieux prise en compte par les chercheurs et les praticiens chercheurs.

Dans une première partie, je tenterai de faire une analyse du champ de recherche qui en montre toute la complexité et qui mette en perspective tous les réseaux de savoirs qu'il oblige à créer pour atteindre ses objectifs. Une deuxième partie s'intéressera plus spécifiquement au développement des applications technologiques et aux divers problèmes qu'elles posent et auxquels nous¹ avons été confrontés. J'essaierai également d'analyser les raisons du peu d'impact de ces

¹ Le "nous" renvoie ici à l'équipe de travail du LRL (Laboratoire de Recherche sur le Langage, Université Blaise Pascal, Clermont 2) qui a conçu et réalisé deux cédéroms de français, mais dans d'autres cas, pourra renvoyer à la communauté des chercheurs. Le "je" fera référence à un travail ou à des points de vues plus personnels et assumés comme tels.

technologies dans le milieu particulier du FLE et de proposer quelques pistes de réflexion et de possible évolution. Enfin, une troisième partie s'intéressera à la multiplicité des possibilités que permettent les dispositifs de formation ou d'apprentissage et tentera d'analyser le potentiel offert par cette diversification des modes de travail.

Toute la réflexion menée induira un certain nombre de recherches qu'il serait bon de mettre en œuvre en didactique des langues : qu'il s'agisse de la conception de matériels multimédias, de leur expérimentation ou de la mise en place de dispositifs d'apprentissage dans des cadres divers, les chantiers sont vastes et attendent des volontaires. C'est par la qualité de la recherche mise en place que la didactique s'imposera comme une discipline à part entière (et non comme un simple sous-produit) et que, par ailleurs, elle apportera à la société ce que cette dernière lui réclame c'est-à-dire une meilleure efficacité.

N.B. Dans la partie "Bibliographie" de la section *Références*, j'ai choisi d'indiquer, contrairement aux usages en vigueur, le prénom complet des auteurs (sauf dans les rares cas où il ne figure nulle part), car il ne me semble pas vraiment indifférent qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme. L'uniformisation de la pratique classique laisse souvent la place à une interprétation neutre, c'est-à-dire masculine, de l'identité des auteurs, ce qui fausse l'approche du champ et de ses réalités sociales.

CHAPITRE 1

EXTENSION DU DOMAINE DE

RECHERCHE

1. EXTENSION DU DOMAINE DE RECHERCHE

Il convient tout d'abord de cerner le domaine de recherche dans lequel cet ouvrage se situe : la didactique du français langue étrangère, et d'indiquer sa place par rapport à des disciplines qui lui sont proches et aussi indispensables. Celles-ci relèvent à la fois du domaine linguistique, pédagogique, psychologique, culturel, social et communicatif ; elles ont, chacune à leur manière, et à des moments différents, apporté un éclairage nouveau et fécond à une discipline qui s'est peu à peu constituée en intégrant ces apports variés.

1.1. Linguistique, linguistique appliquée et didactique des langues

C'est la linguistique, et plus spécifiquement, la linguistique appliquée qui, la première, a marqué le domaine de l'enseignement des langues qui ne s'appelait pas encore didactique des langues. Cela s'explique aisément par l'exigence de lisibilité du matériau linguistique qui est à la fois l'objet et l'outil de la connaissance pour celui qui apprend comme pour celui qui enseigne ou aide à apprendre.

En effet, s'imaginer qu'il suffit de parler une langue pour l'enseigner suppose une grande méconnaissance de ce que sont, d'une part, une langue et, d'autre part, la pédagogie, qui réservent toutes deux de belles surprises, ce qui n'est pas le moindre de leur intérêt. C'est donc une problématique de terrain qui a amené les spécialistes à interroger la linguistique et, plus précisément, certaines de ses approches, pour conforter et accompagner les choix faits dans la substance de la langue, puis dans l'organisation et l'explicitation de cette substance.

La didactique, ou du moins, ce qu'on appelle ainsi aujourd'hui, a commencé à se mettre en place dans le courant du XIX^e siècle, à partir du moment où linguistes et enseignants de langues ont constaté que les moyens traditionnels d'apprentissage des langues mortes n'étaient sans doute pas le modèle adéquat pour apprendre à parler les langues vivantes.

C'est en 1829 (Puren, 1988 : p. 45) que paraît une ordonnance de Charles X instituant un enseignement des langues vivantes dans les "collèges royaux" et en

1838 que cet enseignement devient obligatoire dans tous les collèges. Cette généralisation (si l'on peut dire, eu égard au petit nombre de destinataires) de l'enseignement des langues vivantes sera l'objet de vives critiques de la part des tenants d'une éducation "classique" orientée vers un objectif de formation générale et fondée sur l'apprentissage des langues anciennes. En dépit de son caractère plus "utilitaire", mais sans doute aussi en raison de la prééminence et du prestige des langues anciennes, l'enseignement des langues vivantes s'est, au départ, calqué sur la méthode dite de "grammaire traduction" en vigueur depuis environ la Renaissance, c'est-à-dire depuis que le latin n'était plus une langue parlée. Les résultats furent évidemment fort éloignés d'une véritable pratique de la langue.

Des évolutions complexes ont été à l'œuvre dès le début pour rendre l'enseignement des langues plus opérationnel : au XVI^e siècle, Montaigne avait vanté la méthode naturelle en référence à son propre apprentissage du latin, langue qui était la seule parlée autour de lui dans sa prime enfance. Mais cette méthode naturelle avait le défaut de manquer d'assises autres qu'empiriques, et il est permis de penser que le développement de la phonétique dans le courant du XIX^e siècle a joué un rôle dans la mise en place d'une pratique orale de la langue d'apprentissage qui est l'une des orientations de la méthode directe.

1.1.1. Les origines : la méthode directe

La méthode directe est née en Allemagne et en France à la fin du XIX^e siècle et des professeurs de phonétique comme Viëtor (co-fondateur avec Passy et Jones de l'API : Alphabet Phonétique International) lui apporteront un soutien non négligeable. Cette méthode, née dans le milieu scolaire, puis systématisée dans les écoles Berlitz aux États-Unis, sera préconisée en France, dans les Instructions Officielles de 1901 et considérée comme un véritable coup d'état pédagogique. En effet, elle s'opposait de manière systématique, d'une part, à la méthode de grammaire traduction, en refusant l'apprentissage de règles grammaticales déconnectées d'un emploi et de l'autre, à la traduction, considérée, à juste titre pour des débutants, comme un simulacre qui amenait les apprenants à parler une langue totalement fictive et fortement marquée par la prégnance de la langue maternelle. Cette suppression de l'utilisation de la langue maternelle explique le terme de méthode "directe" (et non "indirecte" comme la méthode traditionnelle qui passait par la traduction) et suppose une association directe entre une forme et un sens.

Les caractéristiques essentielles de cette méthode sont connues : importance d'un apprentissage oral d'après le modèle du maître (sous forme de questions-

réponses notamment), accent mis sur l'activité du maître et de l'élève débutant qui mimaient ce qu'ils disaient et volonté affichée de se rapprocher de la méthode naturelle (employée par les précepteurs). L'espèce de bain linguistique créé par l'enseignant cherchait à se rapprocher des conditions de l'acquisition de la langue maternelle mais de manière un peu artificielle et surtout très en deçà sur le plan de la durée et de l'efficacité.

Les principes qui soutenaient la méthode étaient essentiellement de nature empirique et réactive : en essayant de recréer la méthode naturelle qui fonctionne sans coup férir, les méthodologues se démarquaient radicalement de la tradition qui avait montré son inefficacité pour la maîtrise réelle d'une langue vivante et innovaient vraiment sur le plan des pratiques de classe. En dépit de l'implication des phonéticiens dans cette méthode, elle fait partie de ce qu'on appelle communément l'ère pré-linguistique.

1.1.2. Naissance de la linguistique appliquée

Le lien entre linguistique et didactique est pratiquement contemporain de la naissance de la linguistique elle-même, du moins telle qu'elle a été constituée après Saussure, par ses successeurs, américains notamment.

En effet, le développement de la linguistique au cours du XXe siècle et parallèlement celui de l'apprentissage des langues étrangères a été à l'origine du terme de linguistique appliquée² (à l'enseignement des langues), né tout d'abord aux États-Unis dans les années quarante (1940-50). La seconde guerre mondiale et l'urgente nécessité d'apprendre les langues de façon fonctionnelle et non savante avaient amené les militaires américains à faire appel, non aux professeurs de langues étrangères (qui utilisaient toujours la méthode traditionnelle de grammaire traduction), mais à des linguistes reconnus, notamment Bloomfield³, pour la mise en place d'un apprentissage rapide et efficace. Les linguistes américains avaient une spécificité que n'avaient pas leurs collègues européens : ils étaient pour la plupart d'anciens enseignants de langues étrangères et n'avaient pas renié ces antécédents (Girard, 1974 : p. 78). Ils s'appliquèrent donc à utiliser leur connaissance des langues cibles, de la linguistique générale et de l'enseignement pour imaginer une méthode

² Pour un approfondissement de cette période, voir Girard, 1972 et 1974.

³ Leonard Bloomfield (1887-1949), linguiste américain à l'origine de l'analyse en constituants immédiats. Le dernier chapitre de son ouvrage majeur *Language* (1933), était consacré à l'enseignement des langues, maternelle et étrangères.

entièrement nouvelle, fondée sur une théorie linguistique (le distributionnalisme) et une théorie de l'apprentissage (le béhaviorisme). Cet appui théorique était totalement nouveau et justifiait l'appellation de linguistique appliquée qui fut donnée aux développements de cette méthode appelée New Key ou méthode de l'armée, puis méthode audio-orale.

La linguistique appliquée (LA), traduction directe du terme américain "Applied Linguistics", traversa l'Atlantique dans l'immédiat après-guerre, tout auréolée de ses références scientifiques et du prestige de ses géniteurs. Cependant, la méthode audio-orale, que ce soit le modèle de l'armée ou sa traduction scolaire ultérieure, ne fit pas véritablement d'émules⁴ en France, ni dans le milieu scolaire (où l'on utilisait toujours la méthode directe puis une méthode un peu mixte, directe au début, plus traditionnelle ensuite) ni dans l'enseignement aux adultes qui commençait à se développer.

À la même époque, la France, soucieuse de permettre une bonne diffusion du français comme langue étrangère, fit également appel aux linguistes pour poser les bases d'un renouvellement des pratiques d'enseignement. Georges Gougenheim fut chargé de diriger une équipe de linguistes et de pédagogues au sein du "Centre d'études du français élémentaire" (1951) qui deviendra le CRÉDIF⁵ en 1959. L'objectif était, sur la base d'une enquête sur le français parlé, de mettre au point "*une gradation lexicale et grammaticale méthodique qui puisse favoriser la diffusion du français en facilitant son apprentissage*" (Puren : 1988, p. 309). La publication de deux listes de 1500 mots chacune (Français fondamental 1 puis 2) permettra par la suite aux spécialistes du CRÉDIF de concevoir une méthodologie nouvelle, très cohérente et très encadrée, la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV).

En France, la LA, de 1^{ère} ou de 2^{ème} génération (pour reprendre la dénomination de Galisson & Coste, 1976), incluait, (pour la 1^{ère}), ou non (pour la 2^{ème}), la méthodologie, c'est-à-dire le "comment enseigner". Cependant, cette dénomination et ce qu'elle impliquait ne semblaient pas satisfaire tout le monde. Chomsky (1966 : p. 49) dans un article demeuré célèbre, écrivait "*je suis, à vrai dire, plutôt sceptique, quant à la portée, pour l'enseignement des langues, des vues et des conceptions*

⁴ À la notable exception du manuel *La France en direct* (1969) qui se présentait sous la forme d'un cours audiovisuel d'inspiration béhavioriste et dont les auteurs, Janine et Guy Capelle, avaient séjourné et travaillé aux États-Unis.

⁵ Crédif : Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français, rattaché à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud et dissous en 1996.

auxquelles on a abouti en linguistique et en psychologie". Certes, il faut replacer cette citation dans son contexte spatial et temporel et noter, de surcroît, que Chomsky ne nie en rien l'intérêt pour les enseignants de se tenir informés. Il préconise l'utilisation de la recherche en linguistique et en psychologie de l'apprentissage mais non l'inféodation : "*C'est au professeur de langues lui-même qu'il appartient de valider ou de réfuter toute proposition spécifique, et il y a bien peu de choses en psychologie et en linguistique qu'il puisse accepter aveuglément*" (op. cit. : p. 52). Cet esprit critique et cette remise en cause continuelle lui apparaissent comme un gage de bonne santé scientifique pour toute discipline, quelle qu'elle soit.

1.1.3. Émergence de la didactique

Le terme de didactique (*propre à instruire*, d'après son étymologie) a connu divers aléas au fil du temps. Il était, jusqu'à peu, moins connu sous sa forme nominale que sous sa forme adjectivale et quelque peu péjorative (un exposé ou un film didactique ont toutes les chances d'être fort ennuyeux). Le nom a d'abord été employé par Comenius comme titre de son ouvrage *La grande didactique* (1628 pour la première version en tchèque) qui constituait tout à la fois un manifeste philosophique, un programme d'enseignement et une méthode progressive et rationnelle pour faire acquérir le savoir (on ne saurait avoir plus digne ancêtre). Comenius parlait beaucoup de l'enseignement des langues mais aussi de toutes les autres disciplines, et il a regroupé l'ensemble de sa réflexion sous le terme de didactique. Ce n'est pourtant pas ce mot qui s'est imposé dans l'histoire.

De leur côté, les enseignants, plus particulièrement dans les pays francophones, trouvaient cette dénomination trop applicationniste et exclusive, considérant qu'ils devaient faire appel à de multiples disciplines (pédagogie, psychologie, sociologie, etc.) en plus de la linguistique, et ils éprouaient le besoin de se démarquer d'une science en pleine expansion dans les années 60-70 (c'est la "maladie infantile" de toutes les disciplines en voie de constitution). Roulet, dans le cadre de ses travaux au Conseil de l'Europe pour la construction d'un niveau-seuil, proposera d'impliquer la linguistique plutôt que de l'appliquer. Face à cette formulation, on peut noter diverses réactions, notamment celle de Lehmann (1986 : p. 13) qui conteste : "*par-delà son slogan à la mode commode, qu'est-ce que, concrètement, l'implication apporte de mieux que l'application dont on ne veut plus ? quel en est le mode d'emploi ? comment distribue-t-elle l'utilisation didactique des divers outils que livrent les sciences du langage ?*" Ces questions ne sont pas triviales, mais on peut

aussi comprendre l'implication comme une manière de "mouiller" la linguistique qui a tendance à rester dans les sphères éthérées de la théorie, de la confronter au défi d'une utilisation par des apprenants⁶ sur le terrain. Mais cela supposerait également une implication des linguistes dans le champ concret de l'enseignement / apprentissage, ou, à tout le moins, une collaboration entre linguistes et didacticiens qui ne pourrait être que bénéfique pour tout le monde. On peut donc regretter que ce sillon n'ait pas été creusé, même s'il n'est jamais trop tard...

C'est Denis Girard (1972 : p. 27) qui proposera le terme de didactique des langues qu'il reprend lui-même de Mackey (1961), et Michel Dabène (1972, p. 10), alors directeur du CRÉDIF, le reprendra à son compte dans un article du *Français dans le monde*. En 1976, paraîtra le *Dictionnaire de didactique des langues* (Galissou & Coste) et la didactique des langues et des cultures fera son entrée à l'Université en 1983 avec la création de la mention FLE de la licence et de la maîtrise FLE, 16 ans après l'introduction de la linguistique (1967).

Sans vouloir minimiser les conflits qui ont souvent opposé linguistes et didacticiens (la littérature est abondante sur ce thème : Lehmann, 1986 ; Beacco & Chevalier, 1988 ; Galissou, 1990, pour ne citer que ceux-là), il me semble que cette polémique est à la fois non productive et un peu dépassée. La linguistique et la didactique n'ont pas exactement le même objet, ni les mêmes objectifs : la linguistique s'intéresse à la langue (ou aux langues) et, suivant les orientations des chercheurs, elle va tenter d'arriver à une description fine d'une langue particulière par le biais d'une théorie scientifique qui rende compte du fonctionnement des langues et / ou du langage. L'objet de la didactique des langues étrangères (DLE) n'est pas la langue en soi, mais la facilitation de sa compréhension et de son utilisation par des apprenants dont ce n'est pas la langue maternelle. En fonction de cette différence, on voit bien que si la description intéresse directement la DLE, les linguistiques formelles, plus adaptées à l'informatique qu'à l'homme, ne peuvent guère favoriser son travail.

Il est clair cependant qu'une description fiable et approfondie des langues est sans conteste un besoin absolu pour l'enseignant, à charge pour lui de la comprendre et de l'utiliser à sa manière, au mieux et surtout de façon heuristique. Cette adaptation ou pour reprendre le terme de Chevallard (1985), cette "transposition

⁶ L'apprenant étranger qui m'a le plus impressionné était un sud-africain bilingue anglais-afrikaans. Il écoutait avec attention les explications grammaticales, puis proposait sciemment, avec un succès qui ne s'est jamais démenti, l'exemple qui infirmait l'explication...

didactique" de la recherche linguistique est une nécessité pour répondre aux exigences de l'enseignement et de l'apprentissage, à la manière de la médecine qui s'appuie sur la biologie mais n'en possède ni les objectifs ni les moyens et doit se confronter chaque jour à la complexité des problèmes concrets.

En effet, il n'y a pas de limites au questionnement d'apprenants étrangers, et particulièrement des adultes, au sujet de la langue qu'ils tentent d'acquérir. Les caractéristiques de ces questionnements sont de divers ordres : d'abord, chacun possède une expérience propre directement liée au fonctionnement de sa langue maternelle et à la connaissance (et la conscience) qu'il en a, ce qui ouvre largement le champ des possibles. Ensuite, et cela relève des styles d'apprentissage, certains auront plus que d'autres tendance à vouloir comprendre et analyser le fonctionnement de la langue, comme le font les linguistes (ces personnes étaient particulièrement frustrées par les méthodes SGAV strictes qui imposaient une grammaire implicite et une répétition inconditionnelle, avec ou sans compréhension). Au total, les questionnements sont permanents et souvent inattendus pour l'enseignant, car vis-à-vis de sa langue maternelle, on a tendance à fonctionner sur le mode de la *doxa*⁷. C'est pourquoi seules des analyses linguistiques pointues peuvent permettre d'apporter des éléments de réponse ou d'accompagner une réflexion de type métalinguistique, qu'elle soit exploratoire ou comparative.

Durant les années quatre-vingt, L'ANEFLE (Association des Enseignants de Français Langue Étrangère, créée en 1982) proposait des séminaires animés par des linguistes (notamment, Jean-Jacques Franckel ou Denis Paillard) sur des sujets aussi variés que les temps du passé ou la valeur et l'utilisation de divers connecteurs ("car", "comme", "puisque", ou "d'ailleurs"). On peut regretter la disparition de ce type de rencontres qui constituèrent, dans leur genre, des formes possibles de "linguistique impliquée", dans la mesure où linguistes théoriciens et enseignants praticiens de FLE se rencontraient, confrontaient leurs expériences et leurs problèmes et cherchaient à s'appuyer mutuellement des éléments de réflexion. L'objectif de ces rencontres n'était pas de penser ensemble une transposition du savoir savant en savoir enseignable⁸, mais de voir concrètement ce que les uns pouvaient apporter aux autres, sans volonté de domination de quiconque.

⁷ Selon Bourdieu, tout ce qui, allant de soi, va sans dire (le sens commun).

⁸ Je suis d'ailleurs assez réservée au sujet des présupposés inclus dans cette notion de transposition qui semble impliquer une survalorisation de la théorie au détriment d'une pratique évidemment inférieure. Il n'apparaît pas que ce soit une bonne manière de poser les problèmes des relations théorie/pratique.

Les problèmes abordés étaient souvent d'une redoutable complexité et demandaient un travail immédiat de compréhension des théories proposées mais surtout un travail ultérieur pour prendre en compte les analyses les plus fines en n'éluant pas la réalité des usages, et en ne les simplifiant pas non plus outrageusement. Chacun, linguiste ou didacticien, était entraîné sur un terrain qui n'était pas tout à fait le sien, ce qui le dotait obligatoirement d'une certaine prudence et de modestie.

1.2. Pédagogie et didactique

Les deux termes ont une fâcheuse tendance à se faire concurrence : on a vu (infra 1.1.3.) qu'en dépit de son introduction par Comenius au XVII^e siècle, le terme de didactique ne s'est pas imposé par la suite. Ainsi, dans les écoles normales primaires de naguère, on appelait pédagogie des disciplines (du français, des mathématiques, etc.) ce qu'on aurait justement pu nommer, en termes plus actuels, didactique des disciplines.

Le *Petit Robert* (2000) les renvoie l'un à l'autre et parle indifféremment de didactique ou de pédagogie des langues. La différenciation proposée par Cornu & Vergnioux (1992 : p. 10) éclaircit un peu la situation : la pédagogie, c'est "*tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu autrefois appeler la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associés.*

Les didactiques concernent, elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline⁹, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline".

De son côté, Michel Develay (1998 : p. 266) écrit : "*La didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes*". On peut donc synthétiser en disant que la pédagogie concerne la relation éducative et les orientations générales (objectifs et méthodes) de l'éducation, alors que la didactique intervient

⁹ On notera la polysémie du terme discipline, employé d'abord, dans la définition de pédagogie, dans le sens de règles de conduite à respecter, et ensuite, pour didactique, dans le sens de matière d'enseignement, ce qui contribue un peu plus à brouiller les pistes.

plus spécifiquement sur les contenus disciplinaires et la manière de les faire acquérir. Cependant, une synergie entre les deux est évidemment nécessaire pour prendre en compte tous les paramètres qui interviennent dans l'acte d'apprendre et d'enseigner.

La pédagogie, par son étymologie même, est liée à l'enfance, à la classe et à l'école comme structure de transmission des connaissances, ainsi que, dans la pratique hexagonale, aux Instructions Officielles et aux Programmes prescrits par l'Éducation Nationale. En effet, le terme d'andragogie, très utilisé au Canada, n'a jamais réellement conquis la France même si la loi sur la formation continue des adultes date de 1971. Cependant, cela ne dispense pas les didacticiens d'interroger certains concepts, notamment la motivation, la transposition pédagogique et le transfert ainsi que la représentation et la métacognition, ces deux derniers concepts venant plutôt de la psychologie cognitive (ce qui montre bien la porosité des frontières disciplinaires). Toute réflexion sur l'enseignement peut difficilement faire l'impasse sur les apports de quelques grands pédagogues (de Comenius à Freinet en passant par Rousseau) et sur les grands types de pédagogie (non directive et constructiviste notamment), une formation d'enseignants de langues pouvant difficilement faire l'impasse certains points comme les contraintes du travail en groupes et les techniques d'animation.

Mais il est clair que la didactique n'a pas poussé dans le même terreau que la pédagogie : en effet, en France, la didactique du FLE, dont Daniel Coste (1984) date la naissance dans l'immédiat après-guerre, du fait d'une volonté politique de diffusion du français dans le monde, s'est développée à la marge de l'institution, notamment dans des structures ad hoc comme le CRÉDIF et le BELC¹⁰. Ces espaces de liberté ont été des lieux extraordinairement créatifs et féconds, à l'origine de nombreuses innovations dans l'enseignement / apprentissage du FLE et dans la réflexion qui l'a accompagné. Le public visé au départ était un public d'apprenants adultes, essentiellement dans le cadre d'une coopération scientifique ou technique d'une part, et, d'autre part, un public d'enseignants étrangers en formation continue. C'est d'ailleurs en direction de ce public que fut créée par le BELC en 1961 la revue *Le Français dans le Monde*.

En dépit de ces différences, dans la réalité de la pratique de l'enseignement, pédagogie et didactique ont au total beaucoup de points de convergences, voire de

¹⁰ BELC : Bureau d'Études pour la Langue et la Civilisation, créé en 1960, et intégré au CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) en 1987.

recouvrements, et les séparer strictement en disciplines est plus heuristique que réaliste. En effet, il ne semble pas que l'on puisse réduire l'enseignement / apprentissage à des problèmes de contenus disciplinaires : quels que soient les dispositifs de formation proposés, un aspect relationnel, qu'il soit duel ou pluriel, entrera en jeu et jouera un rôle dans la construction des savoirs (sauf à travailler en autodidaxie stricte où il n'y a plus d'enseignant). De plus, quel que soit le public visé, la question plus philosophique des orientations éducatives ne saurait être éludée, toute forme d'échanges et de relations entre des personnes ayant, à mon sens, une dimension qu'on peut qualifier d'éducative et qui fonctionne de façon réciproque.

Le problème se pose différemment pour ce qui est de la recherche : en effet, dans ce cas-là, la différenciation est possible et le didacticien peut se concentrer sur le choix, la structuration et la mise en forme des contenus sans s'occuper directement du travail de classe qui revient de droit et de fait au pédagogue confronté à l'apprenant ou au groupe.

La pédagogie, née dans le giron de la philosophie, mais qui a pris une certaine autonomie depuis longtemps, reste toujours un peu suspecte aux yeux de certains chercheurs et n'est pas apparue sous ce vocable dans l'université française. Elle s'est d'abord appelée "Science de l'éducation" (au singulier) lors de son entrée à la Sorbonne en 1883 sous la forme d'un "cours complémentaire" assuré par Henri Marion, puis elle deviendra une chaire en 1887 et Émile Durkheim la transformera en chaire de "sociologie et de science de l'éducation" en 1907. Mais celle-ci ne survivra pas à la première guerre mondiale et il faudra attendre 1967, l'année même où y fut introduit la linguistique, pour voir les "Sciences de l'éducation" faire leur entrée à l'université (cf. Plaisance & Vergnaud, 1993). Le terme même, dans sa pluralité, montre bien que seule la cohorte de sciences d'appui qui l'accompagne est susceptible de lui donner une légitimité universitaire.

1.3. Psychologie et didactique

En dépit de l'expression qui fut parfois employée - mais c'était pour en dénier l'existence -, la didactique des langues étrangères n'a jamais été une "psychologie appliquée", et l'on peut dire qu'elle a plutôt cherché des justifications ou des confirmations de ses intuitions et de ses pratiques dans la psychologie de l'apprentissage sans jamais véritablement tenter d'en appliquer les découvertes.

La première question des didacticiens concernait le fait de savoir si l'acquisition des langues étrangères était ou non de même nature que l'acquisition de la langue

maternelle, et la prise de position à ce sujet continue de traverser les méthodes et méthodologies successives. On mesure mieux à l'heure actuelle ce que les deux acquisitions ont de différent¹¹, notamment, pour la langue maternelle, la découverte simultanée de la langue et du monde, l'imprégnation et l'interaction permanentes, ainsi que l'urgente obligation de comprendre et de s'exprimer pour communiquer et accéder au savoir. Même si des points communs existent, ces distinctions induisent des comportements et des modes d'appréhension assez radicalement différents que la psychologie du langage ou la psycholinguistique peut aider à mieux cerner.

1.3.1. Le béhaviorisme

De manière plus précise, les hypothèses concernant la façon dont se met en place l'acquisition des langues ont été présentes en didactique dès les débuts de la méthode directe dans le courant du XIX^e et, à plus forte raison, lors de la constitution de la Linguistique Appliquée. Le béhaviorisme, alors en pleine expansion, a fortement marqué les esprits et les pratiques d'enseignement, surtout outre-Atlantique en assimilant l'apprentissage d'une langue à n'importe quel type d'apprentissage c'est-à-dire à l'acquisition d'habitudes sous la forme du fameux schéma : stimulus, réponse, renforcement.

La remarquable adéquation entre le béhaviorisme et le distributionnalisme a été à l'origine de l'exercice structural¹² qui est en quelque sorte le fils naturel de ces deux théories. Il a constitué la colonne vertébrale des méthodes audio-orales et il a été renforcé par le développement des laboratoires de langues dans les années soixante. De façon tout à fait remarquable, il est devenu un véritable serpent de mer indestructible de la didactique puisqu'on le retrouve dans toutes les méthodes successives jusqu'à aujourd'hui où le béhaviorisme est pourtant victime de tous les ostracismes (ce qu'il ne mérite pas, pas plus qu'il ne méritait la vénération dans laquelle on le tenait naguère, cf. Gaonac'h 1988 : p. 84). Si l'exercice structural a ainsi perduré, c'est sans doute moins parce que les enseignants et les concepteurs de manuels sont restés béhavioristes dans l'âme, que du fait que, sauf à être un génie des langues, on ne saurait échapper totalement à la répétition dans l'apprentissage. Celle-

¹¹ Même si dans le cadre de la recherche sur le bilinguisme (Matthey, 2001, p. 184) on conteste de plus en plus la notion de langue maternelle "*révélatrice de l'idéologie monolingue*".

¹² On pourrait nuancer en disant que ce type d'exploitation des structures de base d'une langue avait eu des précurseurs dès le XVII^e siècle (cf. Vigner, 1984 : p. 41) mais sa systématité est contemporaine de l'ère linguistique.

ci s'avère être un appui pour la mémorisation et la systématisation, un soulagement pour les efforts cognitifs permanents que demande l'exercice d'une langue étrangère tant qu'elle n'est pas automatisée.

1.3.2. La Gestalt psychologie et le SGAV

En dépit d'une réputation tenace, entretenue partiellement par nombre de didacticiens eux-mêmes, le courant SGAV n'a jamais eu d'inspiration béhavioriste et Henri Besse (1985 : p. 42) le dit sans ambiguïté : "*Ce que les fondateurs du SGAV appellent structuro-global est, en effet, très différent de ce que les distributionnalistes américains appelaient une structure ou un pattern. (...) La notion de structuro-global implique une linguistique de la parole en situation*". Elle implique également une structuration par l'apprenant de la matière linguistique dans les interactions avec les autres, interactions qui prennent en compte, non seulement le verbal, mais aussi le non-verbal et la situation elle-même.

En revanche, les fondateurs se réclament de la Gestalt à la fois pour sa mise en cause du positivisme et pour ce qu'on pourrait appeler sa théorie de la complexité que Besse (ibid.) décrit ainsi : "*un phénomène complexe ne doit pas être considéré comme une somme d'éléments à distinguer ou à disséquer, mais comme un ou plusieurs ensembles ayant leur autonomie et manifestant une solidarité interne telle que l'élément ne préexiste pas à l'ensemble, mais qu'il est, pour ainsi dire, constitué par lui*". Cette théorie est évidemment aux antipodes de la conception audio-orale qui tend à considérer que le découpage de la langue en unités minimales étudiées les unes après les autres permettra à l'apprenant de reconstituer la complexité d'une langue.

Il faut reconnaître à la décharge de ceux qui interprètent le structuro-global comme une application des théories structuralistes et béhavioristes, que les exercices structuraux ont fini par envahir aussi le SGAV, mais, d'une part, plus du fait de personnes extérieures au sérail, et, d'autre part, sans que ces types d'exercices en constituent l'épine dorsale. Tout au plus sont-ils des moyens supplémentaires accordés à l'apprenant dans une période où la perception collective en faisait un passage obligé.

1.3.3. L'influence du cognitivisme

Henri Besse (1985 : p. 42) avait prudemment écrit au sujet des présupposés de l'approche SGAV qu'ils n'étaient "*pas incompatibles avec les hypothèses d'un J. Piaget*" ce qui était un simple rapprochement (peut-être dû au point commun

"constructiviste") plutôt advenu a posteriori. Mais cette référence fut reprise, sous une forme plus affirmative, au sujet de l'approche communicative¹³, ce qui amène Gaonac'h à réagir (1988 : p. 84) : "*cette référence ne peut qu'étonner le psychologue, si l'on prend en compte le formalisme du modèle piagétien - à beaucoup d'égards proche de celui de Chomsky - qui intègre bien mal le rôle des interactions de langage dans le développement de celui-ci*".

Gaonac'h fait aussi remarquer très justement que, bien souvent, l'application a précédé la théorie et plus précisément que "*la prise en compte du caractère global de la situation de communication, dans le cadre du courant structuro-global audiovisuel par exemple, a largement précédé les élaborations théoriques de la linguistique textuelle ou de la psychologie cognitive*" (ibid.).

On peut dater les premières manifestations extérieures visibles de l'approche communicative du début des années 70 avec la publication des niveaux-seuils par un groupe d'experts du Conseil de l'Europe. Ces niveaux-seuils ne comportaient, en fait, aucune référence à des données psychologiques ou à une quelconque théorie (leur orientation était beaucoup plus sociolinguistique et axée sur les compétences culturelle et communicative). Ce n'est que postérieurement qu'est apparue la référence au cognitivisme que nous tenterons d'expliquer de deux façons. Tout d'abord, le fait de trouver dans la littérature scientifique spécialisée une confirmation de vagues intuitions ou de comportements empiriques conforte et légitime la didactique, éternellement accusée de non-scientificité. Par ailleurs, la lecture des psychologues¹⁴ entraîne les didacticiens, par un mouvement circulaire compréhensible, à renforcer et à développer les points importants soulevés par la psychologie du langage, ce qui n'est qu'une preuve de plus de la fécondité potentielle des rapports interdisciplinaires.

1.3.4. CAMILLE et la psychologie cognitive

Pour notre part, lors de la conception du logiciel multimédia *CAMILLE - Travailler en France* (voir chap. 2, 1), nous avons cherché à intégrer, dans la mesure

¹³ On pourra s'interroger sur les effets de rupture (comme le soulignent certains didacticiens) ou de continuité (selon Besse) qui se sont exercés entre les courants SGAV et communicatif, il n'en demeure pas moins qu'on ne construit pas sur du sable et que c'est toujours en relation avec ce qui précède que l'on se pose ou s'oppose.

¹⁴ Nous n'échappons pas ici à l'ambiguïté résolue par la grammaire générative : il s'agit de la lecture des psychologues par les didacticiens...

du possible et des contraintes du support, un certain nombre d'aspects mis en lumière par la psychologie cognitive, et notamment, l'importance des connaissances antérieures qui étaient, dans ce cas, essentiellement d'ordre professionnel (des prérequis linguistiques étaient demandés, comme le niveau DELF 1^e partie), le public prévu étant spécialiste. Les résultats de l'expérimentation (Pothier, 2001) ont d'ailleurs tout à fait corroboré cette hypothèse.

Le deuxième principe central qui a guidé l'élaboration de *CAMILLE* était la nécessité de faire réaliser des tâches globales et complexes, de type résolution de problèmes, de façon à contraindre l'apprenant à utiliser des stratégies de haut niveau et à mettre l'accent sur l'utilisation de la langue en situation (connaissances conditionnelles) plutôt que sur des connaissances déclaratives ou procédurales¹⁵. Cependant, il est apparu que cela a été très diversement réalisé selon les sujets, certains entrant de plain-pied dans cette stratégie induite, d'autres, à la fois pour des raisons de représentations de la langue ou de l'apprentissage, de culture et de styles cognitifs, restant dans une approche très traditionnelle de traduction mot à mot, parfois jusqu'à l'absurde (op. cit. : p. 40).

Dans son livre de 1987, Gaonac'h suggérait aux enseignants de langues de s'intéresser aux recherches de Bruner (plutôt qu'à celles de Piaget) et, c'est dans l'ouvrage qu'il a dirigé en 1990 qu'apparaît (à ma connaissance pour la première fois en didactique¹⁶) un article consacré à Vygotsky¹⁷ (Vera John-Steiner, 1990 : pp. 101-114), devenu depuis la référence obligée de tout didacticien qui se respecte. La notion de Zone de Développement Proximal (Vygotsky, 1985 : pp. 269-227) qui correspond parfaitement à ce que des enseignants ont pu vivre et observer, pose cependant un problème lorsqu'il faut la faire fonctionner face à un groupe et non dans le cas d'un novice face à un expert. Comme la centration sur l'apprenant, credo de l'approche communicative (mais quel apprenant au milieu de vingt autres ? ou alors une quintessence d'apprenant concoctée par l'enseignant ?), enseigner à un groupe dans la zone proximale constitue une autre forme de quadrature du cercle.

¹⁵ Nous reprenons ici la différenciation proposée par Tardif (1992 : pp. 50-54) entre connaissances procédurales, qui sont des savoir-faire applicatifs et connaissances conditionnelles qui permettent le transfert des apprentissages, les connaissances déclaratives correspondant aux connaissances théoriques ou factuelles.

¹⁶ Jean Janitza faisait brièvement allusion à l'ouvrage de Vygotsky traduit en anglais (1962) dans *Enseignement assisté par ordinateur des langues étrangères*, Hatier, 1985, p. 16.

¹⁷ Les anglophones écrivent Vygotsky et les francophones, Vygotski. Pour ne pas changer sans arrêt, j'ai choisi la première forme puisque la première référence est d'origine anglaise.

Mais, en revanche, un logiciel reconstitue une forme de relation duelle et aurait pu permettre une certaine forme d'étayage et de construction assistée des connaissances qui n'a guère été exploitée dans *CAMILLE*. En effet, sauf dans quelques cas, les réponses proposées étaient du type vrai ou faux et ne prenaient pas en compte les éventuels raisonnements (ou perceptions) erronés des apprenants. Même si la créativité de chacun est pratiquement sans limites, il aurait été possible de prédire un grand nombre d'interprétations posant problème et de les dénouer par l'explication.

Une certaine forme de métacognition a été proposée, en particulier dans la tâche d'argumentation grâce à l'analyse de la situation et aux stratégies proposées pour la résoudre. Nous avons été étonnés de la conscience qu'avaient certains sujets de leur propre fonctionnement cognitif, affirmant que cette méthode était sans doute excellente pour certains mais pas pour eux qui fonctionnaient sur le mode intuitif (op. cit. : p. 43) et non analytique. Un autre point nous a amenés à une certaine perplexité : nous avons fait l'hypothèse (qui relevait de la doxa didactique) de l'activité et de l'implication de l'apprenant adulte et, de plus, professionnel, dans un logiciel axé sur des savoir-faire eux aussi professionnels. De fait, nous n'avons pas douté un seul instant de cette implication et nous avons découvert avec surprise que certains apprenants se comportaient comme des élèves peu motivés qui finissent honnêtement l'exercice proposé mais ne s'intéressent en aucune façon à ce que cela pourrait leur apporter. Cela nous a amenés à revenir sur la différenciation que fait Bange (1992 : pp. 53-85) entre les véritables apprenants et ceux qui sont simplement des locuteurs non natifs.

Les données nombreuses dues à l'expérimentation de *CAMILLE* et leur caractère complexe nous ont conduits à regretter le manque de coopération entre psychologues et didacticiens que Gaonac'h appelle de ses vœux et qui serait sans doute productif pour les deux disciplines.

1.4. Anthropologie et didactique

Dès la mise en place de la méthode SGAV dans les années 50-60, les méthodologues se sont interrogés sur les places respectives de la langue et de la culture dans l'apprentissage d'une langue étrangère et dans un premier temps ont tranché le débat en incluant l'une dans l'autre. Certes, il est clair que langue et culture ont partie liée, mais deux questions demeurent qui ne sont pas triviales :

Sur un plan épistémologique, comment acquiert-on un savoir (et non des perceptions subjectives) et un savoir-faire sur une culture, fut-ce la sienne ?

Comment s'y prend-on sur un plan plus méthodologique pour faire acquérir ce savoir et / ou ce savoir-faire ?

C'est tout naturellement que ces questions se posent aux enseignants confrontés à un public étranger vivant en France qui se heurte chaque jour à des difficultés de type culturel, moins liées à la méconnaissance de l'Histoire ou de la Culture qu'à la méconnaissance, voire à l'interprétation erronée des comportements culturels des Français.

1.4.1. Les deux cultures

Tout d'abord, il convient de différencier, au minimum, deux sortes de cultures, l'une savante qui correspond à des savoirs de type encyclopédique touchant la littérature, les arts, l'histoire, etc., l'autre, que l'on appelle culture quotidienne ou partagée, et qui constitue le fonds commun aux personnes vivant au jour le jour dans une société donnée.

La première, la culture savante (ou de façon plus polémique, la culture cultivée), au sens que lui donne Finkelkraut (1987), la culture avec la pensée, est celle que transmet traditionnellement l'université dans ses formations classiques en langues étrangères (licences et maîtrises de Langue et Civilisation Étrangères), sous la forme de cours de langue et civilisation.

La seconde, parfois appelée, de manière peu "politiquement correcte", culture populaire, terme récusé au profit de culture quotidienne ou mieux encore, de culture partagée, est analysée par Galisson (1991 : pp. 116-117) de la manière suivante : elle *"gouverne la plupart des attitudes (des natifs), de leurs comportements, de leurs représentations et des coutumes auxquelles ils obéissent (...) elle est une culture transversale qui appartient au groupe tout entier (...) elle échappe au contrôle conscient de ceux qui la possèdent. Elle ne s'exhibe pas. Elle n'est une gloire pour personne, puisqu'elle appartient à tout le monde. (...) Elle s'acquiert partout, au contact des autres, dans les relations familiales, grégaires, sociales, à travers les médias, par exposition, immersion, imprégnation, imitation, inculcation (...) Dès son arrivée au monde, l'enfant s'inscrit dans un milieu qui se charge de lui faire assimiler progressivement les règles de conduite et de comportement qui régissent la vie du groupe"*.

C'est la manifestation extérieure de ce que Bourdieu a magistralement appelé *habitus*, c'est-à-dire "la grammaire génératrice de nos comportements" (définition spécialement adaptée pour linguistes !), structures acquises qui modèlent nos comportements, nos raisons et nos déraisons. Il faut noter que Bourdieu parle d'*habitus* de classe, ce qui met l'accent sur les valeurs différentes régissant les milieux sociaux, alors que les didacticiens en général (Galisson, Porcher, Zarate et les autres) mettent plutôt l'accent sur la partie commune, le plus petit commun dénominateur, qui unit le corps social dans son entier. On peut légitimement s'interroger sur l'effet peau de chagrin à l'œuvre dans une société de plus en plus multiculturelle, mais nous n'ouvrons pas ce débat ici.

La culture partagée, uniquement acquise, jamais enseignée, ne constitue pas un savoir répertorié, mais s'exprime dans des réactions et des comportements, jamais explicités car "allant de soi" pour ceux qui les manifestent. Le caractère implicite de ces connaissances ou de ces représentations partagées les rend particulièrement opaques pour des étrangers auxquels elles font généralement défaut, ce qui place ces derniers en porte-à-faux vis-à-vis des natifs et les exclut du cercle de connivence créé par le partage des mêmes références.

C'est l'ensemble des implicites culturels, qu'ils fassent référence à l'une ou l'autre culture, que j'ai voulu étudier dans ma thèse et que j'ai définis comme "des dits ou des non-dits, jamais explicités, faisant référence à des faits extra-textuels de nature culturelle supposés connus" (Pothier, 1991 : p. 244).

La division entre deux formes de cultures est évidemment réductrice car la réalité est beaucoup plus complexe ; il existe une forme de culture universelle qui transcende les cultures locales (la connaissance de la muraille de Chine par exemple), une culture plus locale que transmet l'école et qui participe de l'identité nationale (avec ses auto-stéréotypes), une culture médiatique liée à l'actualité nationale et internationale (par exemple, savoir minimalement les noms des présidents et / ou premiers ministres des grands pays) et une culture locale du quotidien qui consiste par exemple à savoir que la Poste est généralement fermée le samedi après-midi en France ou à considérer comme normal que les enseignants du secondaire soient nommés par une instance extérieure qui va imposer une personne dans une équipe locale à laquelle on n'a jamais demandé son avis (cette vision des choses est loin d'être tenue pour acquise dans d'autres cultures). Cette dernière forme de culture partagée est la plus difficile à cerner car elle touche nos *habitus* et nos représentations et elle est si bien ancrée en nous qu'on a même du mal à la faire émerger. C'est, de toutes, celle que j'ai eue le plus de difficultés à cerner dans ma

thèse (mes tentatives y sont bien modestes), car il aurait sans doute fallu un regard étranger parallèle au mien pour décoder ce qui nous constitue si intimement.

Pour prendre quelques exemples dans les dessins de Plantu, on peut verser au fonds commun de la culture universelle les savoirs et représentations qui permettent le décodage du dessin représentant le pape Jean-Paul II en Don Quichotte attaquant le moulin à vent de l'amour libre (*Le Monde*, 16 mai 1985) et à la culture "nationale" française, les savoirs qui donnent l'interprétation de celui qui représente J-M Le Pen au pied de la statue de Jeanne d'Arc à Orléans (Plantu, 1985 : p. 77). Celle-ci s'adresse au dirigeant de l'extrême droite en ces termes : "Ne comptez pas sur moi pour bouter les étrangers hors de France". Tous les petits Français scolarisés dans le primaire ont entendu et souvent retenu l'expression "bouter les Anglais hors de France" et qu'elle soit apocryphe ou non n'est pas important, elle constitue un savoir partagé implicite qui rassemble (et, de fait, exclut ceux qui ne le partagent pas, même si ce n'est pas délibéré).

1.4.2. La formation à la culture pour les enseignants

Cette formation concerne les diverses formes de culture, mais ne se pose pas dans les mêmes termes pour les natifs et les non-natifs, particulièrement en ce qui concerne la culture partagée.

En ce qui concerne la culture savante, elle se présente essentiellement sous forme de savoirs à acquérir qui touchent l'histoire conçue comme une anthropologie du passé (plutôt l'histoire des mentalités prônée par Marc Bloch, Lucien Febvre et l'école des Annales qu'une histoire purement événementielle), l'histoire des arts et aussi des techniques, ainsi que des notions de géographie physique, humaine et économique et les aspects politiques contemporains. Les problèmes que posent ces connaissances sont surtout liés à la nature des contenus : que choisir dans la masse des possibles et sur quelles disciplines appuyer ces choix ?

Le choix des contenus peut se faire à partir de différents critères : types de publics, conditions de travail, objectifs de la formation (formation intellectuelle et / ou civique, nécessité fonctionnelle, ou autres). Il convient de bien différencier à la fois les publics auxquels on s'adresse et les enseignants concernés : à l'université, dans le cadre d'une formation académique, les étudiants de langue ont affaire à des spécialistes qui maîtrisent un savoir et disposent de références fiables, même si on sait bien la difficulté d'interprétation inhérente à toutes les sciences humaines. Dans le cadre d'une classe de langue, que ce soit dans l'institution scolaire ou dans des

instituts spécialisés, les enseignants sont des généralistes qui doivent tout traiter par eux-mêmes et c'est ici qu'intervient, de façon cruciale, la nécessité d'une formation à l'anthropologie.

Nous n'entrerons pas dans le débat sur les mérites comparés de l'ethnologie et de la sociologie, la seconde étant plus axée sur le présent de sa propre société et sur les chiffres et les statistiques (mais la sociologie est aussi qualitative), la première plus orientée sur les autres cultures, lointaines et différentes. Cependant si leurs histoires diffèrent, leurs objets et leurs méthodes ont de plus en plus tendance à se rapprocher et c'est peut-être pour ne pas trancher entre les deux que le terme d'anthropologie, le plus englobant (qui se rapporte à l'être humain), a été choisi. Bourdieu (1992 : p. 124) est très clair sur ces distinctions byzantines quand il dit :

"Je n'ai pas cessé de lutter contre les frontières arbitraires qui sont le pur produit de la reproduction scolaire et n'ont aucun fondement épistémologique, entre la sociologie et l'ethnologie, la sociologie et l'histoire, la sociologie et la linguistique."

Ce que l'anthropologie peut et doit apporter à l'enseignant de langue (natif ou non natif), c'est un regard distancié sur sa propre culture et un regard empathique et ouvert sur la culture des autres, l'un et l'autre regard n'étant en rien "naturels", mais nécessitant un vrai travail d'explicitation qui se mène sur le long terme. Apprendre à appréhender une culture à l'aide des outils d'objectivation des sciences sociales va obligatoirement entraîner une interrogation de sa propre perception toujours socialement marquée et relativiser la perception des autres cultures (pour le moins de toutes celles avec lesquelles on entretient des rapports).

Sinon, si l'on n'y prend garde, c'est le vécu et sa perception au premier degré ainsi que le sentiment de sa propre normalité qui reviennent massivement au galop sous la forme de l'ethnocentrisme et du stéréotype rassurant sur l'Autre. La connaissance de faits culturels passés et présents peut encourager une meilleure perception de la culture (propre ou étrangère) mais ne garantit en rien la disparition de l'ethnocentrisme, car le plus souvent les savoirs savants, acquis de manière très extérieure, ne modifient pas l'individu de l'intérieur et, en tout cas, n'entament guère ses croyances et ses convictions.

1.4.3. Faire acquérir une compétence culturelle

Si l'on retient l'idée que la culture partagée est la clé d'un certain nombre de comportements sociaux collectifs et individuels, une compétence culturelle plus axée

sur cette culture partagée devient incontournable pour l'apprenant étranger (appelé à vivre dans le pays cible ou à être en contact avec des natifs), s'il veut véritablement comprendre et être compris sans malentendus interculturels.

La sensibilisation à la culture devrait intervenir dès le début de l'apprentissage, c'est-à-dire dès le niveau élémentaire ou moyen, ce qui peut donc difficilement se passer sous forme de cours classique et magistral, d'abord pour des raisons de langue (sauf à faire ces cours en langue maternelle, mais on sépare alors ce qui est difficilement séparable : langue et culture, cette dernière devenant quelque chose d'extérieur), ensuite pour des raisons liées à la nature de la culture partagée. En effet, celle-ci n'est pas unifiée, elle revêt des formes et des significations variées dans les différents milieux sociaux, et comme l'*habitus*, si elle a un fonds social commun, elle présente beaucoup de manifestations individuelles différentes. Par ailleurs, toute tentative de constituer ces savoirs partagés en énoncés écrits les fige dans des formes de stéréotypes nouveaux et soulève des levées de boucliers somme toute assez justifiées (même si les intentions des concepteurs sont pures, ce qui n'est pas en cause). En effet, l'anthropologie cherche à déglobaliser alors que toutes ces tentatives globalisent obligatoirement et retombent dans le travers déjà montré du doigt et qui consiste à dire : les Français font, disent, pensent que¹⁸ ..., même quand les auteurs prennent la précaution de modaliser leurs informations à l'aide de chiffres.

La culture partagée ne saurait donc constituer un savoir, mais devrait être un savoir-faire, une prise de conscience des grilles interprétatives (Porcher, 1987 : pp. 20-21) qui entraînent les réactions des natifs d'une culture, une compétence à les décoder et aussi une faculté interprétative car il n'existe pas de grille unique. Intervient alors la question : comment faire acquérir une compétence culturelle à des apprenants étrangers ? Cette question est infiniment plus cruciale dans ce cas que par rapport à des savoirs, et elle revient de droit dans le cadre de la didactique, qui, informée par l'anthropologie, doit ensuite trouver des réponses adaptées à la fois aux exigences du terrain et aux sciences de référence. Les quelques exemples que j'avais développés dans ma thèse permettaient à la fois pour les apprenants de mieux cerner cette culture partagée, de la replacer dans le cadre de leurs savoirs et de se doter de quelques techniques de reconnaissance et de décodage, en particulier par rapport à

¹⁸ "Les Français aiment à être considérés comme des êtres particulièrement spirituels. Ce serait en quelque sorte une spécificité culturelle" (Mauchamp, 1995 : p. 35). On appréciera encore plus diversement la phrase suivante : "Les comiques Coluche et Pierre Desproges ont excellé dans le comique gras, grivois, grossier" (op. cit. : p. 36).

l'image. Ce travail était essentiellement fondé sur le dessin humoristique, c'est-à-dire sur un objet extérieur que les étrangers s'efforçaient de s'approprier.

Un projet comme *Cultura* que Gilberte Furstenberg (2001) définit comme "*une approche comparative interculturelle qui permet à des étudiants français et américains, d'élaborer progressivement et collaborativement leur connaissance et leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à l'autre culture, en un processus dynamique et interactif de construction réciproque*" (*Cultura*, 1999) possède un degré d'implication personnelle extrêmement intéressant et novateur qui renouvelle les approches interculturelles. Dans un premier temps, les étudiants, français d'un côté, américains de l'autre, doivent réagir, dans leur langue maternelle, à des situations (une mère gifle son enfant au supermarché), continuer des phrases (un bon ami, c'est...), ou opérer des associations d'idées (individualisme = ?). Ils prennent ensuite connaissance des réactions des uns et des autres sur un forum conçu à cet usage, puis, s'interrogent mutuellement sur leurs réponses et construisent ainsi une véritable compétence interculturelle avec l'aide des enseignants qui leur apportent des compléments d'information (sous forme de textes, d'articles, de sondages, de films, etc.) et animent leur réflexion.

Réussir à faire prendre conscience à des Français et des Américains de la diversité et en même temps des points communs de leurs représentations "nationales" et de l'écart avec celles des étudiants de l'autre pays constitue une formation culturelle et civique ainsi qu'une remarquable formation à la tolérance et à la relativité. Les outils que se forgent les étudiants dans ces échanges seront opérationnels dans de nombreuses situations et à l'inverse de ce qui se passe avec certains savoirs (qu'on apprend et qu'on s'empresse d'oublier), ils resteront ancrés dans leur vécu et dans leur réflexion. C'est, nous semble-t-il, un bon exemple de ce qui peut être fait pour développer une compétence interculturelle avec une utilisation très opérationnelle des nouvelles technologies et spécifiquement du courrier électronique.

Pour conclure, nous citerons la finalité que Jean-Claude Beacco¹⁹ (2000 : p. 165) donne à l'enseignement de culture-civilisation, qui, si elle n'a pas le mérite de la

¹⁹ Nous remarquons que, sur la même page, Beacco relativise son apport à la didactique de la culture-civilisation, notamment pour ce qui est du choix de certains documents sociaux de *Tours de France* (Beacco & Lieutaud, 1985). En effet, il remarque que "*bien peu filtre de la France à travers une page de l'annuaire du téléphone, d'un catalogue de vente par correspondance ou de la carte météo du jour. L'information culturelle est alors faible, trop pauvre pour donner prise à l'interprétation des*

simplicité a au moins celui de faire le point sur l'état de la question aujourd'hui : *"Faire passer les apprenants (et, selon moi, avant eux, les enseignants) de leurs représentations initiales, fermées ou spontanément affectivisées (compactes, raréfiées et brutes) à une prise de conscience de la complexité des cultures-civilisations par la mise en place d'une compétence de repérage dans un milieu étranger non familier, au moyen de pratiques d'observation et de découverte, prenant appui sur des documents issus des différentes formes discursives du savoir social, sollicités en classe en fonction de leurs caractéristiques cognitives et linguistiques"*.

Beacco parle de *"documents... sollicités en classe"*, ce qui appelle deux remarques de ma part. Tout d'abord, ne sont pas envisagées ici les potentialités des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) que Furstenberg utilise remarquablement, non pas pour être à la pointe du progrès, mais pour servir un projet mûrement élaboré ; ensuite, Beacco, ici à l'instar de Furstenberg, donne une place importante à l'enseignant plutôt conçu comme un animateur et un facilitateur qui va accompagner la réflexion des apprenants. Ainsi, il a toutes les chances d'en apprendre presque autant qu'eux et avec eux, ce qui contribue à la modification des rapports entre enseignants et apprenants et à une autre conception du métier d'enseignant, jusqu'à, peut-être, rendre caduc le terme lui-même.

1.5. Communication et didactique

À l'intérieur de ce que Yves Winkin (1996) tente d'unifier sous le terme d'anthropologie de la communication, apparaissent divers champs de recherche, pratiquement tous nés dans les années soixante aux États-Unis et qui ont pour point commun un intérêt marqué pour une forme de communication sociale et non purement individuelle comme le présuppose le circuit de la parole de Saussure ou le schéma des ingénieurs (Shannon & Weaver, 1949) qui a tant inspiré les linguistes. Ce n'est sans doute pas un hasard si cette conception sociale de la communication est née aux États-Unis, où l'anthropologie et la linguistique ont fait ensemble leurs premiers pas à travers l'étude des langues et des sociétés amérindiennes et où les intuitions et les prises de position de Boas, Sapir, Whorf et autres n'ont pas manqué d'influer sur les réflexions ultérieures.

apprenants." Il différencie par ailleurs les documents et discours sociaux de façon fine et opératoire (2000 : pp. 163-164).

Diverses orientations ont marqué la didactique des langues dans la conception des modèles et des contenus d'apprentissage, ainsi que dans l'analyse de son discours interne.

1.5.1. Communication et contenus d'enseignement apprentissage

La langue de référence proposée aux apprenants d'une langue étrangère a longtemps été, dans la grande tradition classique de formation d'une élite, une langue littéraire directement puisée dans les œuvres des meilleurs auteurs. Lorsqu'on s'aperçut que cela manquait de logique, les apprenants en question ne possédant pas le bagage minimum nécessaire pour en apprécier la saveur et ne sachant même pas se servir de la langue pour un usage quotidien, on passa à des contenus plus triviaux. C'était l'époque de la méthode directe où l'on décrivait tout ce que l'on voyait et ce que l'on faisait. Cette langue, terriblement descriptive, enseignait sans doute des choses utiles, mais ne correspondait en rien à l'usage qui en est fait dans la réalité. Avec des dialogues en situation, la méthode SGAV semblait se rapprocher d'une communication authentique, mais, à les observer de près, les dialogues manquaient beaucoup de naturel : en effet, comment imaginer qu'on puisse interroger sa voisine pour savoir par le menu comment elle va occuper sa journée ou questionner longuement un homme qui rentre tardivement chez lui après ses heures supplémentaires ainsi que le proposait le manuel *Voix et images de France*, le tout à l'intérieur d'un échange bien huilé au cours duquel ne se produisait aucun malentendu.

Cette conception irénique de la communication fut battue en brèche par les études de corpus conversationnels réels qui firent apparaître diverses sortes d'implicites : linguistiques, culturels, comportementaux qui peuvent se manifester sous des formes verbales, intonatives ou gestuelles et leur corollaire : un certain nombre de ratés de la communication. Il est donc à ce moment-là apparu important de fournir d'autres modèles et de développer des savoir-faire pour repérer et corriger les malentendus potentiels que l'étrangeté de la langue d'apprentissage rendait quasi inévitables.

1.5.2. La compétence de communication

C'est à Dell Hymes (1966 pour les premiers textes, 1973 pour la publication en français) que l'on doit la notion de compétence de communication qui a exercé une profonde influence sur la didactique des langues. La nouvelle discipline qu'il tente de créer, l'ethnographie de la communication, à l'intersection de la linguistique et de

l'anthropologie, s'intéresse moins à la structuration du langage (préoccupation centrale des linguistes dans la lignée de Saussure et d'une linguistique de la langue) qu'à la manière dont on l'utilise (linguistique de la parole en situation).

Partant de la compétence chomskyenne nettement linguistique, et beaucoup trop restreinte à ses yeux, Hymes définit la compétence de communication qui ne prend pas seulement en compte les aspects linguistiques (connaissance et appropriation des règles grammaticales d'une langue) mais aussi la compétence plus sociale qui permet de savoir ce qu'il convient de dire, à qui, et dans quelles circonstances il convient aussi de se taire. Pour son créateur, la compétence de communication est englobante (c'est pourquoi Hymes a parfois voulu l'appeler simplement compétence linguistique pour signifier que les dimensions sociologique et culturelle ne sauraient être dissociées des aspects linguistiques) mais un certain nombre de chercheurs (Canale & Swain, 1981, Moirand, 1982, Kerbrat-Orecchioni, 1986) ont décliné cette notion en sous-ensembles repris par la didactique : compétences linguistique, socio-culturelle, encyclopédique (connaissance des objets du monde), rhétorique ou discursive (connaissance des types de discours) et stratégique (utilisation de stratégies pour compenser diverses lacunes).

L'objectif de développement d'une véritable compétence de communication est ce qui unit les différentes approches dites communicatives et éclectiques ; il faut cependant reconnaître qu'il s'agit d'un but très ambitieux qu'il serait sans doute bon de déployer d'abord en langue maternelle si l'on veut avoir quelque chance de se l'approprier en langue étrangère. En effet, cette compétence de communication est très inégale d'une personne à l'autre et l'on sait bien qu'il est particulièrement difficile d'acquérir en langue étrangère des concepts ou des savoir-faire qu'on ne possède pas dans sa langue maternelle.

1.5.3. L'interaction dans la classe de langue

Certains sociologues issus du grand mouvement de réflexion des années soixante se sont réclamé de l'ethnométhodologie, terme forgé par Garfinkel (cf. Coulon, 1987 : p. 15), qui prend comme objet d'étude l'ensemble des implicites sociaux dans l'interaction. Un courant de ce domaine de recherche, également inspiré par la pragmatique et l'énonciation, et particulièrement fécond en France, s'est intéressé à l'analyse des conversations et des discours, y compris les discours de la classe de langue. Ceux-ci ont fait apparaître l'aspect interactif particulier des échanges dans la classe ainsi que leur caractère autonymique. En effet, l'enseignant sert de relais entre les apprenants qui interagissent rarement de façon directe et très

majoritairement sur des problèmes de code et d'explicitation du code (Cicurel, 1985, 1994) ce qui n'a rien d'extravagant, eu égard à la vocation de la classe de langue (Coste, 1984 b).

L'approche communicative, qui avait, comme son nom l'indique, essayé de transformer la classe en un lieu de communication et d'interactions (horizontales et non exclusivement verticales) découvrait qu'elle se payait un peu de mots. Mais, en retournant contre elle-même les outils de l'analyse, la didactique tentait de mieux comprendre son propre fonctionnement et, dans une certaine mesure, de le faire évoluer. Cette prise de conscience et cette interrogation continuelle sont une des dimensions de la formation des enseignants de langues étrangères, dimension très importante si l'on veut arriver à des pratiques évolutives. L'enseignement est un des nombreux métiers de la communication qui nécessite une certaine capacité pour communiquer et faire communiquer les autres ainsi que des outils d'analyse pour mieux comprendre ce qui se passe (ou ne se passe pas). C'est une fusée à trois étages qu'il convient de mettre en place : l'enseignant doit savoir communiquer (des savoirs, des savoir-faire, l'envie d'échanger et d'apprendre), doit savoir gérer les interactions (ou les faire gérer), ce qui doit, à terme, permettre la communication et l'échange hors de la classe. Mais les deux premiers étages n'ont de raison d'être que pour lancer le troisième qui est l'objectif ultime.

Si l'on a parlé très tôt de communication, assigné comme but à l'apprentissage des langues, ce n'est que dans la dernière partie du XX^e siècle que ce souci s'est concrétisé par des objectifs affichés et distincts de ceux qui touchaient à la langue et à la culture. Il est bien évident que les trois aspects sont difficilement séparables : il est nécessaire de maîtriser des formes linguistiques mais aussi des règles culturelles pour que la communication ait quelques chances d'aboutir.

On se retrouve une fois de plus sur des frontières mouvantes, aux confins de la pragmatique linguistique et des techniques de communication, dans une inter ou une transdisciplinarité inévitable.

1.6. Les caractéristiques de la didactique

1.6.1. La didactique des langues et des cultures : une première approche

Dans la mesure où la didactique des langues et des cultures étrangères a fait l'objet de multiples définitions et caractérisations, nous allons partir de quelques-unes d'entre elles pour en approfondir certains aspects.

Richterich (1988 : p. 175) "*La didactique des langues a pour objet la relation entre les actions d'enseignement et celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes.*"

Bailly²⁰ (1998 : p. 31) : "*La didactique des langues se définit comme un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés.*"

Puren (2001 : p. 21) "*Discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures.*"

Chiss (2001 : p. 163) "*La double vocation réflexive et interventionniste de cette discipline doit être maintenue.*"

Lüdi (2001 : p. 302) "*Discipline carrefour qui se caractérise par sa finalité pratique, qui répond à la demande sociale d'optimiser les effets du travail sur les apprentissages.*"

Nous pourrions multiplier les citations, mais contentons-nous de gloser celles-ci. Trois points semblent se dégager de manière forte, nous allons les examiner et développer certains aspects d'entre eux.

Premier point : le lien entre enseignement et apprentissage.

La trace de l'enseignement dans l'apprentissage est notoirement infidèle, mais la persistance de l'illusion isomorphique reste ancrée dans l'imaginaire et les représentations des enseignants. La nécessité d'une liaison efficace entre le savoir dispensé et l'apprenant est le b, a, ba de la didactique, mais ne saurait se réduire à des recettes ou à des applications de théories diverses. Cela nécessite, parallèlement à une certaine rigueur organisationnelle, de la créativité, de la souplesse et une adaptation continue à une réalité mouvante, ce qui fait sans doute le charme mais aussi la redoutable complexité du travail²¹.

Depuis une bonne vingtaine d'années, le paradigme d'apprentissage tend nettement à se substituer au paradigme d'enseignement, au moins au niveau des intentions et des réflexions théoriques. Cependant, la classe de langue, objet privilégié par les enseignants de FLE en particulier, n'est pas obligatoirement le lieu

²⁰ Citant la définition de l'ACEDLE (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères), 1989.

²¹ Louis Porcher citait dans ses cours "l'ordre des raisons" opposé à "l'ordre des occasions".

idéal d'observation de l'apprentissage, celui-ci étant par essence individuel et la classe, par essence collective, voire collectiviste, sauf à pratiquer une pédagogie différenciée ou individuelle, ce qui pose d'autres problèmes (de mise en œuvre pratique et d'effet d'accentuation des différences). C'est peut-être une des raisons qui font que la Recherche en Acquisition des Langues (RAL) s'est focalisée, non sur la classe mais sur l'étranger dans la société qui acquiert la langue par interactions non programmées. La troisième manière d'apprendre, l'auto-apprentissage ou apprentissage auto-dirigé (on négligera l'autodidaxie totale) est certainement celle qui a été le moins étudiée, non pas dans ses présupposés théoriques et sa mise en œuvre (cf. tout le travail du CRAPEL), mais dans ses processus et ses résultats langagiers.

Deuxième point : discipline d'observation, de réflexion et d'intervention.

On pourrait décliner ces aspects sur la base du paradigme précédent, ainsi on peut observer l'enseignant dans ses œuvres ou l'apprenant dans son effort de compréhension et d'appropriation de la langue. Les buts ne seront évidemment pas les mêmes : dans le premier cas (observation de l'enseignant) l'objectif sera soit la formation initiale soit une volonté de perfectionnement et d'évolution qui devrait être (est ?) le but de la formation continue. Dans le cas de l'observation de l'apprentissage, cela ressortit à une volonté de meilleure compréhension des processus et des blocages de l'acquisition.

La réflexion peut s'articuler sur l'observation, en relation avec des recherches effectuées par les sciences de référence, se faire individuellement ou en groupe et prendre la forme canonique d'écrits académiques (articles, ouvrages) de comptes-rendus internes ou de simples échanges verbaux entre les protagonistes.

L'intervention est d'abord celle de l'enseignant dans la classe de langue, mais peut être aussi celle des formateurs, des didacticiens, des concepteurs de manuels, des décideurs et autres responsables de programmes et d'évaluations ou certifications. Pour des raisons évidentes, l'intervention est plutôt du domaine du praticien, l'observation du domaine du chercheur, tant il est vrai qu'il est difficile d'être à la fois observateur et observé. Il serait cependant fécond pour les enseignants de s'observer les uns les autres et d'échanger leurs perceptions et analyses des situations d'enseignement apprentissage.

L'interaction continue entre réflexion et intervention mise en relief par Bailly apparaît comme une dimension incontournable et potentiellement féconde, source de questionnements et de renouvellements qui attestent du dynamisme de la didactique.

Troisième point : la demande sociale.

Comme toute discipline d'intervention qui s'adresse directement à un public non présélectionné, la didactique est tenue de répondre à une demande sociale²². Celle-ci peut aussi bien venir des parents et de l'opinion publique dans le cas des scolaires que d'un public adulte et volontaire dans son apprentissage, sans oublier la demande institutionnelle (ministère ou patronat demandeur de formation).

Tout le monde connaît le triangle pédagogique : savoir / enseignant / apprenant, triangle que Legendre (1993 : p. 1168) inclut dans un cercle représentant le milieu. Il paraît évident qu'on n'enseigne pas de Sirius, mais il est difficile de mesurer véritablement l'importance du milieu ambiant : peut-on vraiment le limiter, comme le propose Legendre, au "milieu éducationnel" ? Ce dernier comprend les acteurs de premier plan (décideurs, enseignants, apprenants, parents), mais ce milieu n'est pas isolé du monde et subit aussi des influences sociales plus diffuses (médias, courants de pensée, etc.).

Cela pose la question en amont de l'indépendance de la didactique au niveau de ses orientations méthodologiques, voire de ses choix de recherche, et en aval de la réception de ses options par un public non spécialisé (compréhension ou non, acceptation ou non des options choisies ?). Cela pose aussi la question de son influence possible sur ce public : dans quelle mesure les options et les évolutions de la didactique ont-elles marqué la conscience collective ? Y a-t-il modification dans les représentations de l'apprentissage d'une langue ou en est-on toujours à l'équation : langue = grammaire + vocabulaire ?

1.6.2. Limitations de la didactique

La didactique, peut-être à cause de son orientation marquée pour la classe de langue, n'a jamais vraiment investi de manière importante certains terrains d'action (sur lesquels nous reviendrons ultérieurement) notamment, l'ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), l'ingénierie de formation et jusqu'à une date récente, l'enseignement à distance.

En ce qui concerne l'ALAO, la notable exception a été l'université Paris 7 qui a essentiellement travaillé sur l'anglais et le Groupe de Recherches sur l'Apprentissage

²² Il est clair que la mathématique ou la sémantique formelle ne ressentent guère cette pression.

par Ordinateur de l'Allemand (GRAAL) de l'université Paris 3. Quelques chercheurs du BELC et du CREDIF ont pu également travailler sur le FLE, mais toutes ces tentatives sont restées ponctuelles et n'ont guère affecté la majorité des enseignants, qu'ils appartiennent à l'Éducation Nationale ou à des centres privés. On pourrait analyser ce manque d'intérêt de diverses façons, mais la raison probablement la plus profonde tient au fait que les enseignants restent très attachés au rapport enseignant-enseignés qu'ils trouvent incomparable, sans même prendre en compte le fantasme récurrent d'être remplacé par une machine. Néanmoins, les TIC envahissent peu à peu le terrain, avec ou sans l'assentiment des enseignants, par le biais d'Internet et des logiciels spécialisés ou grand public. Pour ce qui est de l'enseignement à distance, il est, pour les langues étrangères, notablement plus développé au Canada qu'en France où il commence à exister grâce au e-learning de plus en plus présent. Quant au domaine de l'ingénierie de formation, lié aux deux autres, il n'est encore guère répandu ailleurs que dans quelques organismes extérieurs à l'Education Nationale (centres pour adultes ou entreprises).

1.6.3. Méthodes de la didactique

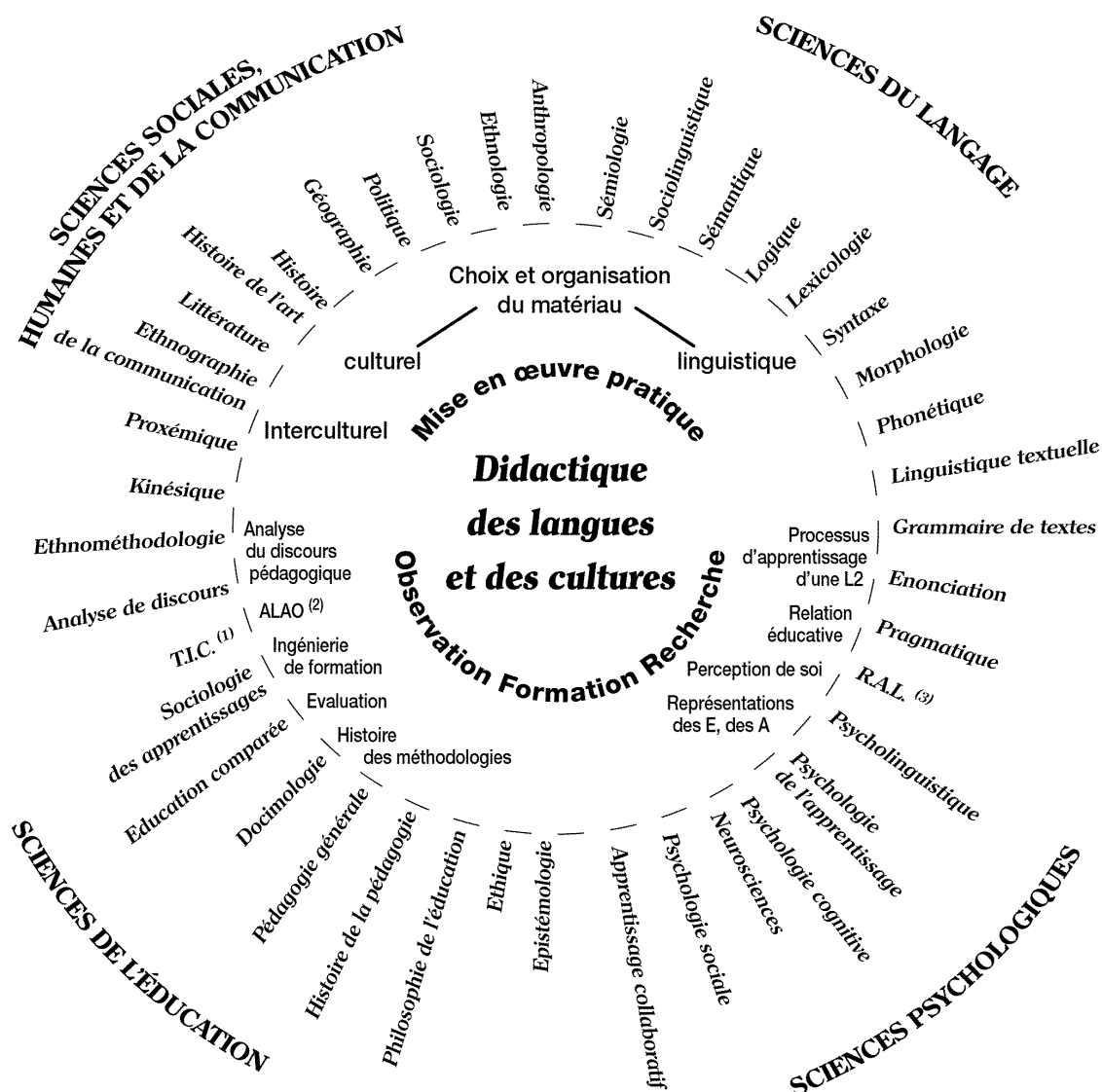
L'objet même de la didactique induit ses méthodes : puisqu'il s'agit d'optimiser les apprentissages, une liaison permanente et évolutive doit relier l'observation, la réflexion, la recherche et la pratique ainsi que la formation qui ne saurait être donnée une fois pour toutes (ce n'est évidemment pas propre à ce champ disciplinaire), mais qui nécessite un questionnement permanent de la part de ses acteurs (pairs et ex-pairs, s'il est possible de s'autoriser ce jeu de mots un peu lacanien).

Le cycle expérimentation, évaluation, nouvelles hypothèses, est celui qui correspond le mieux aux exigences d'une discipline praxéologique (impliquant une théorisation des pratiques), mais d'autres approches sont aussi licites : réflexion théorique s'appuyant soit sur les avancées de l'une ou l'autre des sciences de référence, soit sur une théorisation interne, expérimentations *in vivo*, et sans témoins extérieurs, des enseignants explorateurs et novateurs. Ce dernier schéma pose le problème de la diffusion des réflexions et des échanges entre chercheurs et praticiens, il pose également le problème de savoir si une pratique isolée et personnalisée peut avoir une validité relativement universelle.

La situation d'apprentissage, et plus encore dans sa relation à l'enseignement, est redoutablement complexe : celui qui sait la mener de manière efficace ne sait pas toujours l'analyser et celui qui l'analyse avec finesse n'est pas toujours capable de la réaliser. C'est pourquoi il apparaît important qu'une collaboration s'établisse entre le

praticien, le didacticien et éventuellement le spécialiste d'une des disciplines interrogée par la didactique (psychologie, sociologie, analyse de discours, etc.). Le questionnement peut venir d'un de ces trois acteurs ou d'un consensus entre eux, ce qui ne devrait frustrer personne : la situation d'apprentissage est un terrain privilégié de recherche qui peut se révéler aussi fructueux pour tous, même si c'est différemment. Nous plaidons à la fois pour une plus grande implication des scientifiques extérieurs dans la didactique et pour une autonomie de cette même didactique, ce qui n'est nullement contradictoire. À cet effet, nous proposons page suivante, une représentation schématique du champ de la didactique qui voudrait éclairer un peu notre propos.

LA MARGUERITE DE LA DIDACTIQUE



Le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention

(1) Technologies de l'Information et de la Communication

(2) Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur

(3) Recherche en Acquisition des Langues

1.6.4. En effeuillant la marguerite

Au centre du schéma, la didactique qui se matérialise en deux parties : d'une part, le choix et l'organisation des contenus qui seront mis en œuvre (aspect pratique), d'autre part, le soubassement théorique et expérimental qui nourrit la pratique. La première partie se sert de divers sous-ensembles (déclinés à l'extérieur du cercle mais en liaison avec lui) appartenant pour l'essentiel aux sciences du langage et aux sciences sociales, pour élaborer ses contenus.

La seconde partie s'oriente vers l'observation, la réflexion, la recherche et la formation en puisant des ressources dans les sciences de l'éducation et la psychologie, déclinées aussi en sous-ensembles qui intéressent directement la didactique. Ce qui est inscrit à l'intérieur du cercle, "Processus d'apprentissage d'une L2", par exemple, est une question que pose la didactique mais que se pose également le psychologue des apprentissages, même si ce dernier a un questionnement plus général (ce qui n'est pas sûr, cf. Gaonac'h, 1995 : p. 295, qui évoque des "*décalages horizontaux dans les acquisitions*" tendant à renforcer la position de la didactique qui postule l'importance et la spécificité des contenus). Il appartiendra ensuite au didacticien et au pédagogue d'utiliser au mieux les recherches et les conclusions de la psychologie, non pas dans une optique d'applicationnisme, mais dans une dynamique adaptée à son objet. On pourra appliquer ce schéma à tous les éléments inscrits dans le cercle.

Pour chacun des aspects déclinés dans le schéma, il appartiendra au didacticien intéressé par cet aspect de s'approprier les connaissances disciplinaires particulières qui s'y rapportent et / ou de travailler avec des spécialistes. Le caractère pluridisciplinaire d'un tel travail apporterait beaucoup et à la didactique et au domaine concerné.

En conclusion, on peut dire que le questionnement de la didactique doit venir d'elle-même (comme le disait plaisamment Louis Porcher dans ses cours de DEA à Paris 3, on ne trouve pas d'objet scientifique tout habillé dans la rue) et qu'il est primordial d'éviter deux écueils majeurs : "*un travail sur le terrain sans réflexion épistémologique et une construction théorique ignorant le terrain pédagogique*" (Roulet, 1988 : p. 52).

1.7. De la transdisciplinarité

Comme toutes les disciplines qui doivent répondre à des problèmes réels et concrets, la didactique est par essence transdisciplinaire. Tardif (1998 : p. 55) reprend la définition proposée par un document de synthèse du Projet CIRET-UNESCO (1997) : "*La transdisciplinarité fait référence à ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance*". Bruner (1997 : p.15) ne dit pas autre chose dans son approche de la psychologie : "*L'étude de l'esprit humain est si difficile, si profondément empêtrée dans le dilemme d'être à la fois l'objet et l'agent de sa propre étude, qu'elle ne peut limiter sa démarche aux manières de penser empruntées à la physique. Cette tâche est au contraire d'une telle importance qu'elle mérite tout l'éventail des regards susceptibles de contribuer à la compréhension de ce que l'homme fait de son univers, de ses frères humains et de lui-même. C'est dans cet esprit que nous devrions avancer*".

Tardif prend soin de bien faire la différence avec l'interdisciplinarité qui "*concerne le transfert des méthodes d'une discipline à une autre*" et la pluridisciplinarité qui "*concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois*".

1.7.1. Éloge de la transdisciplinarité

Si l'on s'en tient à ces définitions, on peut dire que la didactique est d'abord interdisciplinaire : elle emprunte méthodes et concepts aux sciences de référence ; elle est ensuite pluridisciplinaire : elle demande le concours d'autres disciplines (on peut s'interroger sur la pertinence de "*l'objet d'une seule et même discipline*" car il ne semble pas que les questionnements soient exclusifs d'un seul champ). Elle est enfin et surtout transdisciplinaire. Confrontée à des résolutions de problèmes permanentes, engluée dans la complexité (et pas seulement dans le compliqué) du fait du nombre impressionnant de paramètres en jeu, la didactique ne peut pas se contenter du secours d'une science pour trouver des solutions adaptées aux problématiques qu'elle définit. Elle doit emprunter largement méthodes et concepts, en inventer, voire les croiser ensemble et n'échappe pas au reproche de l'éventuel affaiblissement théorique de ses emprunts "sauvages".

C'est précisément sur ce point que nous souhaiterions argumenter : la force d'un concept, c'est justement sa solidité et sa résistance à la manipulation, voire à la

distorsion ou pour le dire autrement sa capacité à se prêter à d'autres environnements que ceux dans lesquels il a vu le jour. Si l'on prend pour exemple le concept d'habitus développé par Bourdieu ou celui de zone proximale de développement initié par Vygotsky, on s'aperçoit que leur relative vulgarisation ne les a en rien entamés et qu'ils ont pu, même s'ils n'ont pas été perçus dans toute leur subtilité, être utiles à la compréhension de phénomènes complexes. Un bon concept est un outil prêt à prouver son utilité et il peut être migrateur. Bachelard (1984 : p. 56) écrivait : *"Si l'on veut bien admettre que, dans son essence, la pensée scientifique est une objectivation, on doit conclure que les rectifications et les extensions en sont les véritables ressorts. C'est là qu'est écrite l'histoire dynamique de la pensée. C'est au moment où un concept change de sens qu'il a le plus de sens, c'est alors qu'il est, en toute vérité, un événement de la conceptualisation."*

1.7.2. Limites de la transdisciplinarité et scientificité

Quand on regarde la "marguerite" déployée page 38, on ne peut qu'être effrayé par l'étendue des savoirs auxquels la didactique est susceptible d'emprunter et il est clair que, dans une optique de recherche, il sera nécessaire de se concentrer sur un aspect ou un autre. Il apparaît aussi nettement que chacune des sciences de référence s'émiette en de multiples sous-ensembles qui sont loin d'être représentés de manière exhaustive mais qui donnent une idée des fragmentations à l'œuvre dans toutes les disciplines. Ces fragmentations sont sans doute inévitables : en s'approfondissant et en se sur-spécialisant, les disciplines ouvrent d'autres champs de recherche qui n'avaient pas été imaginés auparavant et qui sont un enrichissement important. Cependant, cette disciplinarisation peut devenir excessive et aussi, malheureusement, aboutir à un isolement quasi autistique (voire à des excommunications) en créant des hyper-spécialistes fermés.

Entre les généralistes papillonnants et les spécialistes déconnectés du réel, la marge est étroite mais, peut-on espérer, féconde. C'est par le va-et-vient entre théorie et pratique que pourrait se résoudre la difficulté, la pratique demandant des savoirs et savoir-faire généralistes, la théorie nécessitant la maîtrise d'un domaine obligatoirement circonscrit. Les échanges entre spécialistes de disciplines différentes ne sauraient être que bénéfiques pour tous, et si la didactique est "emprunteuse", elle est aussi prêteuse tant pour la linguistique que la psychologie, l'anthropologie ou la pédagogie. Les regards croisés apportent toujours plus que le regard unique d'une discipline sur elle-même.

Reste l'éternelle question des critères de scientificité de la didactique. À l'instar des sciences humaines ou sociales, la didactique ne saurait être formalisable, sauf sur des points de détail et elle offre peu de possibilités de reproduction expérimentale (sauf en laboratoire), ses conditions étant par définition changeantes et complexes. Pour conclure, je reprendrais volontiers la prise de position de Roulet (1988 : p. 50) : "*La scientificité d'une discipline dépend au premier chef de la démarche adoptée par le chercheur et de ce qu'[on] appelle sa conscience épistémologique*". En effet, la scientificité n'est pas inhérente à la discipline ; elle est dans la démarche d'approche, ce qui invite fortement les chercheurs en didactique à travailler sur la méthodologie de la recherche dans le domaine.

CHAPITRE 2

ALAO, MULTIMÉDIA ET FLE

2. ALAO, MULTIMÉDIA ET FLE

Après avoir évoqué la mise en place de la didactique, nous allons aborder ses rapports avec les technologies. À cet effet, nous replacerons ces dernières dans leur évolution, nous essaierons de situer une certaine recherche dans ce contexte et nous tirerons quelques conclusions des expériences menées autour du logiciel *CAMILLE*. Enfin, nous tenterons d'analyser les raisons des réticences avouées ou obscures des enseignants face aux technologies et nous envisagerons quelques solutions pour tenter de changer cet état de fait.

2.1. Remarques terminologiques

Nous ne reprendrons pas ici l'histoire du développement des technologies que, notamment, Demaizière & Dubuisson (1992) ont largement traité, mais nous nous arrêterons sur quelques aspects à la fois terminologiques et quelque peu idéologiques du développement des technologies.

2.1.1. EAO et ALAO

L'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) est une forme de prolongement de l'enseignement programmé qui s'était essentiellement développé dans les années 50 et 60, mais dont l'origine avérée est 1925 avec la machine à enseigner de Pressey. L'enseignement programmé était basé sur les théories béhavioristes dont les représentants les plus connus, Skinner et Crowder, ont défini les grands principes²³ : découpage des connaissances en unités minimales, évitement de l'erreur par le guidage de la réflexion de l'apprenant, adaptation du cheminement pédagogique en fonction des réponses de l'apprenant. L'EAO reprendra ces grands principes dans un dialogue homme-machine facilité par le développement des technologies et, une fois de plus, comme dans le cas des exercices structuraux et du laboratoire, on verra la jonction parfaite d'une théorie : le béhaviorisme, et d'une technique : l'ordinateur.

²³ Je ne cherche pas ici à faire la différence (pourtant réelle) entre les deux, mais seulement à rappeler de manière succincte quelques principes béhavioristes repris, partiellement ou en totalité, par l'EAO.

L'EAO, avec ses tutoriels destinés à enseigner des contenus précis (connaissances déclaratives) et ses exercices qui, comme leur nom l'indique, voulaient fixer et automatiser des savoir-faire (connaissances procédurales) a donné naissance à des produits extrêmement contrastés allant de l'exercice le plus behavioriste (au sens le plus restreint) jusqu'à des didacticiels prenant en compte la progression de l'apprenant et lui apportant l'aide nécessaire.

L'EAO, terme très général portant sur tous les types de connaissances, a parfois été décliné en ELAO (Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur). Il est intéressant de noter que les acronymes anglais CAL (Computer Assisted Learning) et CALL (Computer Assisted Language Learning) parlaient bien, eux, d'apprentissage et non d'enseignement. C'est l'une des raisons pour laquelle Thierry Chanier (1993) proposait, au colloque SCIAL 93 (Sciences Cognitives Informatique et Apprentissage des Langues) organisé sous sa responsabilité à Clermont 2, le terme et le concept d'ALAO : Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur. Un des arguments invoqué était l'élargissement des objectifs du concepteur qui ne visait pas uniquement à enseigner, mais à proposer des environnements diversifiés incluant simulations, apprentissage collaboratif, etc. On pourrait s'interroger sur l'effectivité de la différence entre ELAO et ALAO, et se demander si le second n'est pas simplement l'évolution naturelle et l'élargissement du premier (en lien avec l'évolution du concept d'apprenant et le développement du paradigme de l'apprentissage), si l'usage n'avait imposé deux termes plus généraux et beaucoup plus vastes que ceux qui ne s'appliquaient qu'aux langues : TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et multimédia. On peut remarquer que, dans les deux cas, ce sont beaucoup plus les aspects techniques qui sont pris en compte que l'utilisation pédagogique des dites techniques. Le développement de TIC en TICE qui ajoute "pour l'Éducation" ou "pour l'Enseignement" remet les choses en perspective.

2.1.2. Technologie éducative

Au chapitre des dénominations, il convient également de signaler que certains pays francophones (Canada et Belgique notamment) ont, à l'instar des pays anglo-saxons, développé le concept de technologie éducative, et l'ont concrétisé sous forme de départements universitaires. À l'université de Mons-Hainaut, il existe une unité de "Technologie de l'éducation" et à celle de Montréal un "Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation" à l'intérieur de la Faculté des sciences

de l'éducation ; il s'agit dans les deux cas d'utiliser les technologies dans une optique éducative et non de chercher des applications pédagogiques à des technologies²⁴ .

L'intérêt de ces départements est qu'ils cherchent à mettre les technologies actuelles au service de l'éducation pour toutes sortes d'usages pouvant aller de l'information des diabétiques au réglage de machines complexes (Depover, Giardina & Marton, 1998). On peut tout à fait retrouver une analogie entre le travail de ces experts et celui d'un enseignant de langues confronté à la conception d'un cours pour publics spécifiques. En effet, dans les deux cas, le point de départ est le même : le pédagogue, l'enseignant ou le concepteur n'est pas un spécialiste du domaine, il est un spécialiste de pédagogie ou de didactique et son travail va consister à travailler avec des spécialistes, à intégrer pour lui-même les informations et à les faire passer au mieux. La différence essentielle est que dans un cas (technologie éducative) la langue est l'instrument de la formation, dans l'autre (langue étrangère), la langue est à la fois le moyen et la fin de la formation, ce qui complique effectivement les données. Une autre différence est que dans la première situation, on s'adresse à des non-spécialistes et que dans la seconde, on s'adresse à des spécialistes mais dans une langue étrangère (spécialistes du domaine, non-spécialistes de la langue). Mais dans les deux cas, c'est l'aspect didactique et pédagogique, c'est-à-dire l'importance de la médiation, qui est essentielle.

Même si cela sort de l'enseignement / apprentissage des langues, on ne peut que regretter que cette dimension pédagogique de la transmission d'informations à un public non-spécialiste n'ait pas en France de reconnaissance officielle, surtout quand on voit le résultat, ne serait-ce que dans les instructions de montage ou d'utilisation des produits les plus divers à commencer par les ordinateurs (sans évoquer la langue surréaliste, qui dépasse l'imagination, utilisée dans les traductions directes voire sauvages, de ces mêmes notices). Dans la plupart des cas, ce sont des spécialistes du domaine qui ont élaboré les consignes sans jamais prendre conscience du fait qu'ils s'adressent à des non-spécialistes ne bénéficiant pas des mêmes connaissances implicites qu'eux-mêmes et se posant des questions simples auxquelles il n'est jamais répondu. Le truchement du pédagogue serait alors indispensable s'il y avait, de la part des entreprises, une volonté de communication efficace vis-à-vis des consommateurs.

²⁴ Cf. Demaizière, 1992, pp. 130-131 pour une discussion sur ce point.

2.2. Et la recherche dans tout ça ?

Essayons de voir maintenant comment la recherche s'est mise en place dans l'enseignement / apprentissage des langues en liaison avec les technologies jusqu'à la constitution d'une communauté en expansion continue, mais néanmoins limitée en France encore aujourd'hui.

2.2.1. Complexité du champ

Dans le champ de la recherche qui s'intéresse à la fois à l'enseignement et à l'apprentissage des langues lié aux technologies, la pluridisciplinarité est de rigueur et en constitue le fondement même. Les disciplines intéressées au premier chef sont (dans le désordre) : la linguistique, la linguistique informatique, la didactique des langues, la recherche en acquisition des langues (RAL), les sciences cognitives, l'intelligence artificielle (IA) et la psychologie de l'apprentissage. Mais, si la pluridisciplinarité va de soi sur un plan théorique, sa réalisation pose divers problèmes, d'abord de constitution d'équipes de travail, ensuite de partage des responsabilités, puis de reconnaissance du travail de chacun, ce qui ne facilite pas les choses.

Si l'on s'interroge sur la constitution d'un milieu de recherche en didactique des langues étrangères, on va buter sur deux écueils. En ce qui concerne les langues vivantes enseignées en France (anglais, allemand, espagnol, etc.), on constate que la recherche universitaire se focalise essentiellement sur deux aspects : littérature et linguistique, et que tout ce qui touche à la didactique des langues est plutôt le fait de francs-tireurs originaux qui, généralement, s'intéressent à l'enseignement dans le secondaire, et, pour quelques-uns, dans le supérieur. Pour ce qui est de la didactique associée aux TIC, le champ va se rétrécir davantage : ceux qui enseignent aux spécialistes (les tenants de la légitimité) ne s'intéressent ni à la didactique ni aux technologies dans une très large majorité. C'est parmi ceux qui enseignent aux non-spécialistes, généralement moins dotés en capital symbolique et confrontés à de nombreux problèmes et à de nombreux apprenants, que vont se recruter les tenants de l'utilisation des technologies.

De son côté, la didactique du FLE a d'abord été majoritairement constituée d'enseignants, même si certains s'investissaient dans des formes de recherche, non seulement au CRÉDIF ou au BELC, mais aussi dans des centres de langues. Cependant, il a fallu attendre 1983-84 pour voir l'inscription officielle du FLE dans l'enseignement supérieur. C'est à partir de ces mêmes années que l'université de Paris

3 a proposé un DEA²⁵ et un doctorat en Didactique des langues et des cultures, alors que les autres universités françaises préparaient à des doctorats en linguistique (avec, éventuellement, une option didactique) et que Paris 7 proposait un doctorat en Didactique des disciplines. Ainsi, les postes universitaires fléchés FLE se sont partagés entre gens du terrain ayant entrepris (et achevé) une thèse de doctorat (généralement en linguistique) et des linguistes ayant une expérience de l'étranger et / ou de didactique sur le terrain. Souvent engagée dans des laboratoires à orientation linguistique, la majorité de ces enseignants s'est investie dans une recherche plus linguistique que véritablement didactique ou parfois à la jonction des deux. C'est ainsi que la recherche en didactique du FLE orientée vers les technologies n'est pas en France d'une remarquable intensité. On peut regretter en passant le manque de connaissance mutuelle des laboratoires de recherche entre eux et saluer les efforts des associations professionnelles et des revues qui tentent de leur donner une certaine lisibilité.

La recherche en ALAO est en fait issue de deux sources principales mais inégales en reconnaissance : la recherche universitaire et la recherche plus appliquée menée de manière souvent très individuelle par des "hackers", enseignants passionnés par les technologies et investissant une énergie et un temps extraordinaires dans des recherches dont le rayonnement n'a pas été à la hauteur du travail fourni.

La recherche universitaire s'est mise en place de façon très diversifiée selon les lieux et les personnes engagées. Parmi les pionniers, on peut citer Paris 7 où, dès 1969 se sont menées des recherches (Demaizière²⁶, 1992) sur lesquelles s'est appuyé le CNEAO (Centre National d'Enseignement à Distance) créé à Paris 6 et Paris 7 en 1984. Dans ces mêmes années 80, une équipe de chercheurs du CRÉDIF travaillait sur *Lecticiel*, logiciel d'aide à la lecture de textes spécialisés, notamment en français, le CIEP développait sur disquettes des exercices de FLE, et les Eurocentres, dans un but plus immédiatement opérationnel, mettaient au point des générateurs d'exercices.

Avec l'avènement des micro-ordinateurs et d'Internet et grâce aux pas de géant réalisés par la technique dans les années 90, on est passé à une expansion à plus

²⁵ Diplôme d'études approfondies, premier diplôme de 3^{ème} cycle après la maîtrise.

²⁶ Françoise Demaizière a d'ailleurs signé la première thèse, devenue le premier ouvrage de fond en français publié sur l'EAO en 1986.

grande échelle ; des chercheurs et des enseignants se sont consacrés au développement de didacticiels (sous forme de cédéroms à Lille 3, Paris 3, Clermont 2 pour le FLE), ou à l'utilisation d'autres technologies (le fax, la visioconférence) et de nombreux enseignants ont commencé à tester l'utilisation d'Internet sous ses différentes formes dans la classe (courrier électronique, utilisation de l'insondable banque de données constituée par la Toile, etc.). De leur côté, quelques chercheurs appartenant à des laboratoires d'informatique se sont intéressés à l'enseignement des langues comme au LIUM (Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine), mais c'est plutôt l'exception, le jeu des légitimités et des frontières, entretenues entre autres par le CNU²⁷, étant un frein à ces formes de collaboration pourtant théoriquement réclamées.

Le problème est rendu particulièrement complexe par l'obligation de prendre en compte deux aspects caractéristiques d'une double contrainte (*double bind*). C'est, d'une part, la nécessité politique ou sociologique d'autonomiser la recherche en didactique, et, d'autre part, la nécessité de faire un travail de type pluridisciplinaire. Tout le monde n'est pas d'accord sur le fait de demander la création d'une section CNU en didactique des langues (plutôt que de rester dans le giron de la linguistique ou de passer dans celui des sciences de l'éducation), ce qui serait une façon d'exister et d'être reconnu, mais aussi de s'isoler. Car la nécessité à la fois institutionnelle et pratique de travailler dans un contexte large et pluridisciplinaire ne trouverait pas obligatoirement son compte dans cette balkanisation de la recherche que supposerait l'émiettement des disciplines. Un élément de solution serait peut-être la reconnaissance mutuelle ou au minimum la non-excommunication réciproque des différentes recherches, mais cela relève plus du vœu pieux que de l'action efficace.

2.2.2. Les différents types de recherche

Différents types de recherches se sont donc mis en place de façon plus massive dans la dernière décennie, mais comme toujours en sciences humaines, ils cristallisent une certaine opposition entre travail théorique et pratique, symbolisée par les termes de recherche théorique, recherche-développement et recherche-action.

La recherche théorique autour des langues s'est surtout développée dans les sciences cognitives et l'informatique par le biais des travaux sur le TALN (Traitement Automatique des Langues Naturelles) et l'IA, qui sont fondés sur des

²⁷ Conseil National des Universités qui gère les carrières des enseignants du supérieur.

théories linguistiques dont le formalisme abstrait parle généralement plus à des informaticiens qu'à des spécialistes de langues qui se sentent peu impliqués dans ce type de recherche. L' EAO intégrant l'IA, devenu un temps EIAO (Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur), puis plutôt Environnements Interactifs d'Apprentissage avec Ordinateur, se situent nettement dans cette mouvance.

La recherche-développement, qui n'exclut pas une réflexion théorique, s'est particulièrement déployée dans les années 90, comme nous l'avons signalé plus haut, dans un certain nombre de prototypes restés souvent malheureusement en l'état et non diffusés et aussi à travers la création et la commercialisation de cédéroms multimédia comme *Je vous ai compris* (1997), *LTV français* (1997) et *CAMILLE* (1996). Le premier était le fruit d'une contribution entre l'Université de Lille 3 et la société Neuroconcept, le second, un élément d'une série de cédéroms produits par Jériko et réalisés dans le cadre du programme européen Léonardo, le troisième réalisé dans le cadre d'un projet européen Lingua. Dans ces trois cas, on voit bien que c'est l'intervention de financements extérieurs qui a été le nerf de la guerre par le biais soit de la collaboration entre des organismes privés (Jériko ou Neuroconcept) et des universités, soit de financements européens. Étant donné les coûts importants de ce type de travaux, ils ont toutes les chances de se limiter au prototype et à la réflexion sur ses usages ou développements possibles en l'absence d'aide financière extérieure.

La recherche-action, qui vient du domaine de la sociologie (plus précisément, de la psychologie sociale de Kurt Lewin, entre 1940 et 1945), est née "*en réaction contre la séparation des logiques de la connaissance et de l'action, contre la dichotomie entre la recherche pure et la recherche appliquée, contre l'opposition des faits et des valeurs*" (Resweber, 1995 : p. 7). La recherche-action voudrait en fait concilier théorie et pratique en sciences humaines, en mettant la première à l'épreuve de la seconde avec pour objectif de transformer ou faire évoluer des pratiques. Elle se prête bien au travail de la didactique, qui, en tant que discipline praxéologique, a besoin d'observer, de décrire, d'analyser, de proposer, d'expérimenter, d'évaluer et de faire évoluer des pratiques en s'appuyant sur des théories qu'elle ne saurait accepter aveuglément. Elle semble pouvoir coïncider avec une recherche-développement bien comprise, c'est-à-dire ne se contentant pas de produire, par exemple, des logiciels, mais de tenter de les évaluer (avec toutes les difficultés inhérentes à l'exercice), de les mettre en liaison avec certaines théories et de voir dans quelle

mesure les pratiques peuvent en être modifiées. C'est un peu le sens de notre action dans le projet Camille²⁸.

2.2.3. Vers la constitution d'un milieu de recherche

Il est clair cependant qu'en France, la constitution d'un milieu de recherche associant les langues et les technologies a du mal à émerger de façon très lisible en dépit de l'intérêt objectif que cela peut représenter. C'est en réfléchissant à cette possibilité que Thierry Chanier a commencé à chercher diverses voies pour aider à cette constitution et qu'il a songé à la création d'une revue en ligne. Avec l'aide de Françoise Demaizière et de moi-même, il a pu concrétiser ce projet en créant en 1998 la revue *ALSIC* qui présentait divers avantages par rapport à nos ambitions.

D'abord, une revue en ligne permettait, sans mises de fonds importantes, de créer tout de suite un événement qui pouvait atteindre un maximum de personnes intéressées par les technologies et dont on pouvait supposer qu'elles avaient accès à un ordinateur et à Internet. C'était ensuite utiliser directement l'outil que l'on voulait promouvoir et en tester l'efficacité dans la formation et l'information ; c'était enfin rassembler symboliquement et au-delà de la France les francophones impliqués dans l'enseignement / apprentissage des langues en liaison avec les technologies. Il s'agit d'une revue "*francophone de recherche, au sens universitaire du terme, sur le thème de l'apprentissage des langues et des systèmes d'information et de communication*" ainsi que le précisait le texte "Motivations scientifiques" paru dans le premier numéro (*ALSIC*, 1998). Cependant, la revue se veut aussi rassembleuse de toutes les forces ouvertes aux technologies : "*Cette revue vise à offrir également aux praticiens un lieu de publication des applications les plus pertinentes, et un lieu de réflexion reliant les travaux menés dans les différents secteurs éducatifs et professionnels par-delà les cloisonnements propres à chaque métier et à chaque milieu institutionnel. Elle veut permettre également de construire une dynamique en confrontant recherche et pratique et de définir, en particulier, les situations d'expérimentations privilégiées.*"

La revue cherche ainsi à rapprocher enseignants, chercheurs, spécialistes de l'acquisition et informaticiens, c'est-à-dire un public large et différencié et à lui donner l'opportunité de publier, se former et échanger dans un espace souple et

²⁸ Pour différencier le logiciel *CAMILLE* (en italiques et en majuscules) du projet européen éponyme, nous ne mettrons pas ce dernier en italiques, ni en majuscules.

ouvert. En février 2000 (Chanier, 2000 : p. 164), nous comptons 900 inscrits à la revue dont une bonne moitié en France.

Les domaines touchés par les SIC englobent à la fois le développement et la production d'environnements informatiques que ce soit en EAO, EIAO ou multimédia, ainsi que l'utilisation éducative d'Internet sous toutes ses formes. Ayant abordé ce domaine par le biais du multimédia, nous développerons maintenant quelques réflexions sur ce thème, réflexions fondées sur la conception et l'expérimentation d'un logiciel multimédia.

2.3. Splendeurs et misères du multimédia

Le terme de multimédia n'est pas nouveau puisque, comme adjectif ("qui touche plusieurs médias"), il s'appliquait déjà à l'audiovisuel ; mais nous l'entendons ici comme substantif désignant *"une œuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques, et dont la structure et l'accès sont gérés par un logiciel permettant l'interactivité"* (D'après le GAME (Groupe audiovisuel et multimédia de l'édition), cité par Lancien, 1998 : p. 7).

Les avantages possibles du multimédia recourent très grossièrement ceux de l'EAO : individualisation, autonomisation, auxquels s'ajoutent la motivation pour un matériel authentique (ou proche de l'authentique) et l'immersion qu'il propose, ainsi que pour la variété qu'il peut apporter. Les produits multimédias ont tout à fait leur place dans un centre de ressources et il est important de s'interroger sur leur conception, leurs résultats et de proposer des pistes de travail aussi fécondes que possible.

2.3.1. Camille

Camille (Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment) est un projet Lingua qui a rassemblé des chercheurs de l'université de Teesside, Middlesborough (Grande-Bretagne), d'une école de langues aux Pays-Bas (HEBO, La Haye), de "La Universidad Politecnica" de Valencia en Espagne, et, en France, de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.

L'Union Européenne (UE) voulait promouvoir l'enseignement des langues grâce à l'usage des technologies dans les PME et PMI (Petites et Moyennes Entreprises et Petites et Moyennes Industries). L'idée est venue de la situation suivante : dans les

grandes entreprises, l'apprentissage des langues étrangères est organisé soit de façon interne, soit en faisant appel à des organismes extérieurs spécialisés. Mais dans les petites entreprises ou industries, qui n'ont pas les mêmes moyens, cet apprentissage n'est parfois pas du tout pris en charge. Ce qu'on appelait encore les Nouvelles Technologies pouvait permettre de changer cette situation en mettant à la disposition des employés, sur le lieu même de leur travail, des logiciels de langues qu'ils pourraient utiliser au gré de leurs possibilités horaires particulières. Telle était la demande originelle de l'UE qui concevait donc un matériel orienté sur des "objectifs spécifiques" et susceptible de fonctionner de manière autonome, sans l'aide d'un enseignant, tuteur ou autre formateur.

L'équipe anglaise à l'origine du consortium européen avait travaillé sur une plate-forme informatique qu'elle souhaitait faire évoluer en coopérant avec d'autres chercheurs, et qui incluait hypertexte et utilisation de la vidéo. Ces deux caractéristiques fortes du multimédia encore balbutiant pour l'enseignement / apprentissage des langues apparaissaient comme prometteuses et intellectuellement stimulantes.

Plutôt que de présenter de manière linéaire les travaux, puis les réflexions qu'ils engagent, nous allons faire ici une synthèse plus dynamique de quelques aspects qui nous ont interrogés et qui persistent à le faire.

2.3.2. Communication et authenticité dans le multimédia

L'optique dans laquelle nous nous sommes situés était nettement communicative au sens où le public visé dans Camille était bien confronté à des situations problématiques de communication plutôt qu'à des problèmes théoriques de connaissances, grammaticales ou autres. Cependant, on peut légitimement se poser la question de savoir ce qu'est véritablement une approche communicative au niveau d'un logiciel réduit à lui-même (c'est-à-dire non accompagné par des échanges humains). On peut évidemment partir d'échanges communicatifs, mais ce n'est pas suffisant. Les simulations en offrent une sorte, qui, si elle est contraignante (choix entre des possibles offerts et non création pure), ne s'en rapproche pas moins d'une forme de communication et entraînent des conséquences diverses et pas toujours attendues par l'apprenant grâce à une structure arborescente. C'est en tout cas le choix que nous avons fait dans *CAMILLE* et il a été apprécié par l'ensemble des sujets des diverses expérimentations comme l'un des points très positifs du logiciel.

Par rapport à un public de professionnels, l'authenticité apparaissait importante et pour toutes sortes de raisons : crédibilité du matériau langagier proposé, motivation des apprenants et possibilité de transfert ultérieur dans des situations réelles. Cependant nous n'avons pas succombé à une religion trop dogmatique de l'authentique et nous ne nous sommes jamais interdit de faire appel à des éléments fabriqués si cela nous semblait judicieux. Les interviews de départ étaient bel et bien le fait d'authentiques chercheurs d'emplois pour le module 1 (intitulé *À la recherche d'un emploi*), et d'aussi authentiques chefs d'entreprises pour le module 2. Mais, pour des raisons de longueur et de redondance, nous avons coupé - mais non inventé - et reconstitué les interviews réelles de façon à ce qu'elles aient une forme d'achèvement et de clôture (au sens où un texte littéraire est clos). Les interviews ainsi reconstituées ont été jouées par des acteurs, entre autres pour des raisons de droits d'auteurs. Mais la parole offerte dans le logiciel était véritablement de la "parole fraîche" dans laquelle a été conservée une bonne partie des hésitations, des reprises, des gestes : il ne s'agissait donc en rien d'une hypothétique fabrication.

On peut très légitimement avoir d'autres prises de position, mais les nôtres avaient une certaine cohérence (voire une cohérence certaine) et ont fonctionné sans problème majeur avec les apprenants.

2.3.3. Acquisition et apprentissage

Le psycholinguiste Krashen (1981) a proposé une différenciation qui a fait couler beaucoup d'encre entre acquisition et apprentissage, la première étant caractéristique d'opérations plutôt implicites, non volontaires et se déroulant en milieu naturel, le second, volontaire, conscient, supposant raisonnement et réflexion, et se déroulant surtout en milieu institutionnel. Alors que, pour Krashen, l'acquisition aboutit à une forme de sentiment spontané de la langue permettant de juger ce qui est grammatical ou ne l'est pas, l'apprentissage peut permettre la mise en place de ce qu'il appelle "le moniteur" et qui constitue un mécanisme correctif fonctionnant plus à l'écrit qu'à l'oral (pour des problèmes de temps) et exclusivement sur les règles acquises consciemment. Sans entrer dans le détail des hypothèses émises par Krashen, il faut préciser qu'il considère les deux processus comme distincts, même s'il admet qu'ils peuvent parfois coexister, sa préférence allant nettement vers l'acquisition qui seule, d'après lui, permet une appropriation efficace de la langue.

L'hypothèse de Krashen (très controversée, cf. Besse & Porquier, 1984, pp. 73-79, ou Bibeau, 1983, notamment) a le mérite de conceptualiser deux courants qui ont

toujours été présents et qui continuent de perdurer dans le monde de la didactique. Le premier préconise d'acquérir une langue sur le mode de la L1, par des échanges dans un cadre naturel, alors que l'autre propose d'apprendre une L2 différemment de la L1, les deux apprentissages étant de nature différente, par la connaissance, la systématisation et l'appropriation de règles.

Le distinguo entre acquisition et apprentissage nous semble de nature plutôt heuristique et théorique que pratique car les deux processus sont inextricablement liés dans la majorité des cas. Il existe seulement deux situations où l'on peut véritablement parler de manière claire soit d'acquisition soit d'apprentissage. Les migrants confrontés à la langue étrangère au quotidien sans l'aide d'une institution sont dans une vraie situation d'acquisition (c'est le public privilégié des chercheurs de la RAL : Recherche en Acquisition des Langues). À l'autre extrémité, on trouve les élèves de pays pauvres, ne bénéficiant d'aucune technologie (seuls, le professeur et le tableau, et pas toujours le livre, permettant une approche linguistique) et très éloignés géographiquement des pays dont ils apprennent la langue (c'est-à-dire n'ayant raisonnablement aucune espérance pratique de voir un jour ces pays). On est dans ce cas-là dans une logique presque exclusive d'apprentissage, tout contact avec la langue réelle et spontanée étant absent.

Il semble qu'aujourd'hui, un certain consensus se soit fait jour et qu'on admette l'existence et la coexistence des deux processus. Pour notre part, nous trouvons la distinction éclairante car elle permet de prendre en compte des processus intuitifs et non maîtrisés (et ils ne manquent pas dans ce domaine) ainsi que des processus conscients de raisonnement, la convergence des deux ne pouvant que bénéficier à l'appropriation d'une langue.

L'utilisation du multimédia paraissait capable de permettre la poursuite de ce double objectif en offrant des situations complexes dont la perception ne pouvait que se situer dans un cadre partiellement intuitif (les situations proposées jouant le rôle de relatif bain linguistique) et un tout autre travail, cadré, réfléchi, pouvant être proposé par ailleurs. Ce n'est pas par un goût immodéré du consensus que nous proposons les deux approches mais parce que nous croyons à leur symbiose et à leur fécondité, et parce que tout radicalisme paraît suspect eu égard à la diversité des profils d'apprenants et à la complexité des processus mis en œuvre dans l'acquisition comme dans l'apprentissage d'une langue. En effet, quand on parle une langue (étrangère ou non), on n'est généralement pas capable d'analyser la manière dont on

génère du sens et dont on est compris, pas plus qu'on ne sait dire à travers quelles connaissances précises on arrive à comprendre un discours. Cette part d'acquisition en fonctionnement réel est assez largement inanalysable. Mais, par ailleurs, le fait d'avoir appris ou compris des règles de fonctionnement (apprentissage) peut permettre à terme une mise en place plus solide du système. C'est ainsi que nous²⁹ avons souvent été frappés par deux phénomènes opposés, mais qui, peut-être, se confortent l'un l'autre. C'est d'une part, la fossilisation de l'interlangue, notamment chez des migrants installés en France depuis des décennies, et d'autre part, la fluidité et la correction du français chez des étrangers après une formation intensive dans un centre de langue et un certain temps de vie en France (plus ou moins un an), y compris chez ceux qui avaient diverses difficultés lors de leur apprentissage. L'hypothèse possible est que, dans ce cas, le côté construit de l'apprentissage a conforté l'acquisition et vice-versa, phénomène qui n'a pas lieu dans le cas des migrants n'ayant pas ce "background" plus ou moins théorique et construit.

Par rapport à *CAMILLE*, le multimédia paraissait intéressant pour jouer le rôle d'environnement sonore et permettre une forme d'immersion conduite par l'apprenant lui-même ; de plus, le parti pris de choisir la résolution de problèmes avait le même objectif en privilégiant le sens plutôt que la forme et l'efficacité de l'action plus que l'analyse de la langue. Toute cette partie de *CAMILLE* allait vers l'acquisition plutôt que vers l'apprentissage.

Cependant, ainsi que nous venons de le suggérer, l'apprentissage n'apparaît pas du tout superflu, mais il paraît plus ardu dans l'interface avec l'ordinateur que dans la convivialité de la classe, du moins pour ceux qui la vivent bien. Mettre l'accent sur l'apprentissage, c'est aller plutôt du côté de l'enseignement (assisté par ordinateur), vers une forme de tutoriel, et ce n'était pas l'optique de *CAMILLE* qui offrait des éléments de construction du savoir dans ses "Ressources" mises à disposition des apprenants, mais non imposées.

Par rapport à l'image, un aspect intéressant à utiliser était la gestuelle en liaison avec des expressions idiomatiques ou des emblèmes, gestes qui remplacent la parole, au moins dans une langue donnée. Le caractère très culturel des gestes, susceptibles d'engendrer nombre de malentendus, nous semblait intéressant à développer dans ce cadre européen. Ce sera l'objet de trois activités dans le module 2. Ce sera aussi l'objet d'un grand regret. La structure du projet européen pouvait engendrer l'espoir

²⁹ Enseignants de français langue étrangère.

d'un véritable travail interculturel qui aurait pu permettre de confronter des manières d'être, d'agir ou d'échanger en particulier dans le monde des affaires. En effet, si nos partenaires avaient travaillé sur les mêmes objectifs spécifiques que nous (et non sur un niveau de débutant à élémentaire), nous aurions peut-être pu travailler véritablement dans l'interculturel en mettant le doigt sur des dysfonctionnements ou des malentendus de type culturel. Denis Lehmann (1988) a bien insisté sur l'importance de tels aspects dans l'enseignement aux publics spécifiques et le non-verbal, dans sa relative discrétion, participe largement à ces malentendus.

2.3.4. Interactivité et autonomie

Giardina (1999 : p. 36) différencie deux types d'interactivité "l'interactivité qui pousse l'individu à faire des choix dans un univers restreint et l'interactivité dynamique, qui stimule l'individu à échanger des informations". Il est clair que la première était bien représentée dans CAMILLE, alors que la seconde était, sinon inexistante, du moins limitée, en particulier dans le cadre des simulations, dans la mesure où nous avons choisi de ne pas faire appel à des techniques d'intelligence artificielle (généralement lourdes et complexes) pour des raisons de coûts humains au niveau du développement.

L'utilisation d'un ordinateur met l'apprenant (seul ou en dyade) face à un savoir et à son organisation dans un logiciel, c'est-à-dire face à un concepteur absent sur lequel il n'a, le plus souvent, aucune prise. Il a, en revanche, toute latitude pour prendre son temps et s'organiser à sa manière, ce qui peut constituer une forme d'individualisation et d'autonomie (Bourdieu définit globalement l'autonomie comme "la capacité d'engendrer de son propre sein des mécanismes de fonctionnement propres"). Cependant, ce choix de moments, de lieux et de rythmes de travail, ainsi que le choix du parcours dans le logiciel restent assez superficiels s'ils ne s'accompagnent pas d'une véritable prise en charge de l'apprentissage.

Or, la capacité d'apprendre n'est pas également distribuée entre les individus, et les chercheurs du CRAPEL ont bien montré qu'outre des problèmes méthodologiques, de nombreux autres points pouvaient constituer une gêne ou un empêchement, comme la représentation de la langue ou de l'apprentissage ainsi que les styles et stratégies déployés spontanément par les apprenants. Alors, que peut-on faire pour construire cette autonomie avec le multimédia ?

Avec CAMILLE, nous avons essayé, sous diverses formes, de développer cette autonomie, d'abord grâce aux "Ressources" mais avec un succès mitigé qui met bien

en lumière le phénomène de double contrainte dans lequel, à son corps défendant, on enferme souvent les apprenants. En effet, les "Ressources" étaient là pour être à disposition, répondre à la curiosité éventuelle des utilisateurs, mais le fait qu'ils ne les aient pratiquement pas utilisées, a été vécu par nous comme un échec. Cette perception prouve bien qu'on fonctionne sur le mode, "je veux que vous fassiez comme vous voulez, mais que ça coïncide avec ce que j'ai prévu" ! Dans Pothier (2000 : p. 85) une explication est tentée :

"CAMILLE proposait une masse d'informations de type culturel, fonctionnel, etc. mais n'en imposait pas la lecture et leur contenu n'était pas indispensable à la réalisation des activités. Le logiciel postulait la liberté des utilisateurs et comptait sur leur curiosité pour les inciter à consulter ces données. Notre raisonnement était basé sur le déroulement d'une classe de langue où un certain nombre de points - en particulier d'ordre culturel - sont abordés par l'intermédiaire de remarques ou de questions venant de quelques-uns et qui profitent à tous. Cette hypothèse ne tenait pas compte de la dynamique relationnelle à l'œuvre dans une classe de langue : la question de Pierre intéresse Paul parce qu'ils sont partie prenante d'un même groupe, qu'ils entretiennent des relations généralement cordiales, et que l'interaction est un des moteurs fondamentaux de l'apprentissage dans ce type de situation. Devant l'ordinateur, Paul est tout seul³⁰ et n'a pas l'aiguillon de la réflexion de Pierre pour aller plus loin, il est réduit à ses seules ressources et ne fait pas un usage immodéré de celles du logiciel qui ne font pas appel à son affectivité mais seulement à son intellect."

Nous avons ensuite tenté, mais de façon trop sporadique, d'amener les utilisateurs à une forme de métacognition ou, à tout le moins, une forme de réflexion sur leur raisonnement dans la résolution de problèmes (Module 2, Unité 2, activité 2 : savoir argumenter). La question n'était pas de savoir comment ils apprenaient, mais comment ils raisonnaient dans une situation problématique avant de prendre une décision. Pour que cela soit plus efficace, il aurait sans doute fallu mieux analyser le raisonnement et montrer où se situait le malentendu interprétatif plutôt que de le laisser deviner. Cela signifie concrètement que, si l'on veut permettre un

³⁰ Nos tentatives de faire travailler les apprenants en binôme sur un ordinateur se sont heurtées à des réticences voire des refus clairs : chacun voulait travailler à son rythme et seul devant l'ordinateur. Il faut dire qu'au CAVILAM (centre de langue à Vichy où ont eu lieu une partie des expérimentations), les apprenants passaient le plus clair de leur temps en classe et qu'ils y travaillaient beaucoup en groupes. Le travail sur ordinateur les plaçait dans un autre contexte dont ils pouvaient légitimement revendiquer la différence par rapport à leur ordinaire.

apprentissage et pas seulement une forme d'acquisition, il est nécessaire que le concepteur anticipe les problèmes et donne des éléments pour le résoudre.

2.3.5. L'hypermédia ou la langue d'Ésope

On peut définir sommairement l'hypermédia comme une structure non linéaire de stockage de l'information sous forme écrite, graphique, sonore ou audiovisuelle, à laquelle on accède au moyen de liens. Cette structure offre de grandes possibilités d'étoffer et de diversifier l'information, mais constitue également une source importante d'inconvénients. Tout d'abord, un certain nombre d'auteurs (Depover, Rouet) prennent bien soin de signaler que, contrairement à une idée reçue et rabâchée, l'hypermédia n'est pas intrinsèquement pédagogique et qu'il pourrait même se rapprocher du contraire. En effet, la capacité d'ouvrir instantanément des écrans bourrés d'informations et de les refermer de manière tout aussi véloce, ne permet même pas de s'informer (ne parlons pas d'apprendre) eu égard aux limitations de la mémoire immédiate.

Ensuite, cette possibilité déconcentre l'utilisateur qui en vient rapidement à se demander ce qu'il fait là, ce qu'il cherche et par rapport à quoi (c'est, en bien pire, à peu près la position du lecteur en langue étrangère qui cherche dans un dictionnaire le premier mot inconnu de lui et qui, une fois qu'il l'a compris, n'a plus qu'à relire le texte dont il a perdu le fil). À force d'ouvrir des écrans nouveaux, l'utilisateur ne sait plus, ni d'où il est parti, ni même ce qu'il poursuit et, perdu dans le cyberspace, il risque, soit d'abandonner, soit d'être entraîné dans une quête sans fin. Pour que la navigation ne soit pas un naufrage, il est nécessaire de posséder quelques pré-requis : *"l'utilisation d'un système hypertexte suppose que le lecteur soit en mesure de gérer son propre parcours dans l'information : quelle option choisir dans un menu, comment évaluer la pertinence de l'information rencontrée, quelles digressions faire (ou éviter) par rapport au chemin initialement choisi..."* (Rouet, 1997 : p. 165). Cela signifie concrètement que, soit le concepteur connaît exactement les pré-requis de l'utilisateur, soit leurs connaissances sont communes.

L'alternative à la désorientation dans un logiciel structuré est facile à mettre en place : il suffit de pouvoir systématiquement revenir à l'écran de travail (qu'on a quitté pour rechercher une information autre), mais cela ne règle en rien les problèmes de gestion de l'information et surtout la représentation que se fait l'utilisateur du réseau informatif de l'hypermédia en question. Faute d'une bonne représentation des possibilités offertes, il aura du mal à bien choisir ou même à choisir tout court. Dans *CAMILLE*, chaque paquet de ressources était décliné en

sous-ensembles accessibles en cliquant sur la ressource en question. Mais cela ne résout pas l'éventuelle surcharge cognitive induite par l'hypertexte.

Si nous insistons plus ici sur les inconvénients que sur l'extraordinaire richesse potentielle de l'hypertexte, c'est parce que son utilisation pédagogique pose d'énormes problèmes qu'il faut prendre prioritairement en compte dans la conception de logiciels multimédias.

2.3.6. Multimodalités et surcharge cognitive

CAMILLE offrait une certaine multimodalité avec ses vidéos, ses textes écrits, ses graphiques, ses images fixes, ses documents audio et la possibilité laissée aux utilisateurs de s'enregistrer, mais cette richesse même pouvait constituer une difficulté voire une surcharge cognitive dans certains cas, et en premier lieu dans les activités proposées.

Il convient tout d'abord de préciser ce choix du terme "activité" qui est particulièrement polysémique. Chacun des deux modules de *CAMILLE* était divisé en unités (5), lesquelles étaient elles-mêmes divisées en activités, puis en une trentaine de sous-activités (divers moments ou développements d'un travail). "Activité" versus "exercice" a été choisi en référence à Vigner (1987 : pp. 14-15) qui différencie l'exercice, essentiellement destiné à faire appliquer des règles ou à vérifier des connaissances, de l'activité langagière qui est, par définition, complexe, du fait qu'elle est confrontée à une situation-problème dont la solution n'est pas automatique et peut éventuellement être discutable ou problématique. Cette activité langagière est appelée "tâche" par Cécile Poussard (1997 : p. 31) "*non par dogmatisme, mais par souci de clarté*", de façon à réserver le terme "activité" aux aspects cognitifs. De cette façon, elle différencie l'activité (cognitive) et la tâche (didactique).

À l'intérieur des unités de travail, les tâches proposées sous le nom d'activités, manifestaient une grande diversité, du QCM à l'extraction d'informations, en passant par le repérage, l'interprétation (de phatèmes notamment, c'est-à-dire de petits mots du type de "bof", "euh", "ben", etc.), la simulation et autres. Sur le plan de l'interface, les actions à réaliser étaient plus simples : cocher des cases, faire des copier / coller, parfois produire à l'oral ou à l'écrit, mais cela n'était en rien représentatif de la difficulté de l'activité cognitive mise en jeu dans la réalisation. L'idée était de fuir comme la peste le côté stéréotypé et reproductif de nombre de méthodes papier où la surprise et la nouveauté ne constituent pas un élément pédagogique fondamental,

chaque leçon ou unité étant systématiquement bâtie sur le même modèle. Il est clair que prendre une direction inverse, c'est favoriser les personnes ayant des facultés d'adaptation importantes et qui ne se sentent pas en insécurité, ni agressées par la nouveauté. Néanmoins, pour tous, cela nécessite une adaptation importante qui est demandeuse en temps et en énergie cognitive. Gaonac'h (1990) évoque clairement l'importance de l'automatisation d'une partie des processus dans la résolution de problèmes et signale des perturbations possibles dans la réalisation de la tâche quand cette automatisation est défaillante. Un tropisme du concepteur en faveur de la diversité peut donc être vécu très différemment par des apprenants en fonction de leurs styles et stratégies d'apprentissage.

Dans l'activité intitulée "Savoir argumenter", il est demandé aux apprenants d'écouter (éventuellement de lire aussi) un mini-dialogue entre Gaston, vendeur inefficace et un client, d'analyser la prestation du vendeur, d'en repérer les dysfonctionnements, de proposer une correction, de l'analyser et de s'enregistrer. Dans l'expérimentation de cette activité, il apparaît que très peu de personnes s'enregistrent, non par manque d'intérêt, mais parce qu'il semble que les apprenants aient tout juste assez de leurs deux mains et de leurs deux cerveaux pour effectuer toutes les tâches demandées. Du reste, la réflexion d'un des sujets, pourtant d'un bon niveau en langue, résume bien le problème : "*ça prend vraiment de la pensée !*" (Pothier, 2001 : p. 38).

Enfin, la ressource "Lexique" proposait des réseaux sémantiques pour un certain nombre de notions assez différentes comme l'argumentation, le licenciement ou la ténacité. Du fait de la diversité des notions, chaque réseau avait une forme et une structure différentes, ce qui signifie concrètement une fois de plus que l'utilisateur devait s'adapter, entrer d'abord dans la logique de la représentation proposée avant de pouvoir faire un usage quelconque des informations fournies. Dans *L'Acte de vente* nous proposons, par exemple, le réseau de "Persuader" (voir page suivante) que nous avons structuré en deux parties : moyens (ex. : influencer, insister) et résultats (convaincre, persuader). Pour le réseau de la "Ténacité", c'est sur un axe positif / négatif que nous avons placé les éléments.

En effet, suivant le contexte, la ténacité est positive (il a réussi grâce à sa ténacité) ou négative (les odeurs tenaces de la station Châtelet), certains termes ayant de manière plus systématique une connotation négative, comme "têtu" ou "entêté" ou positive comme "persévérant".

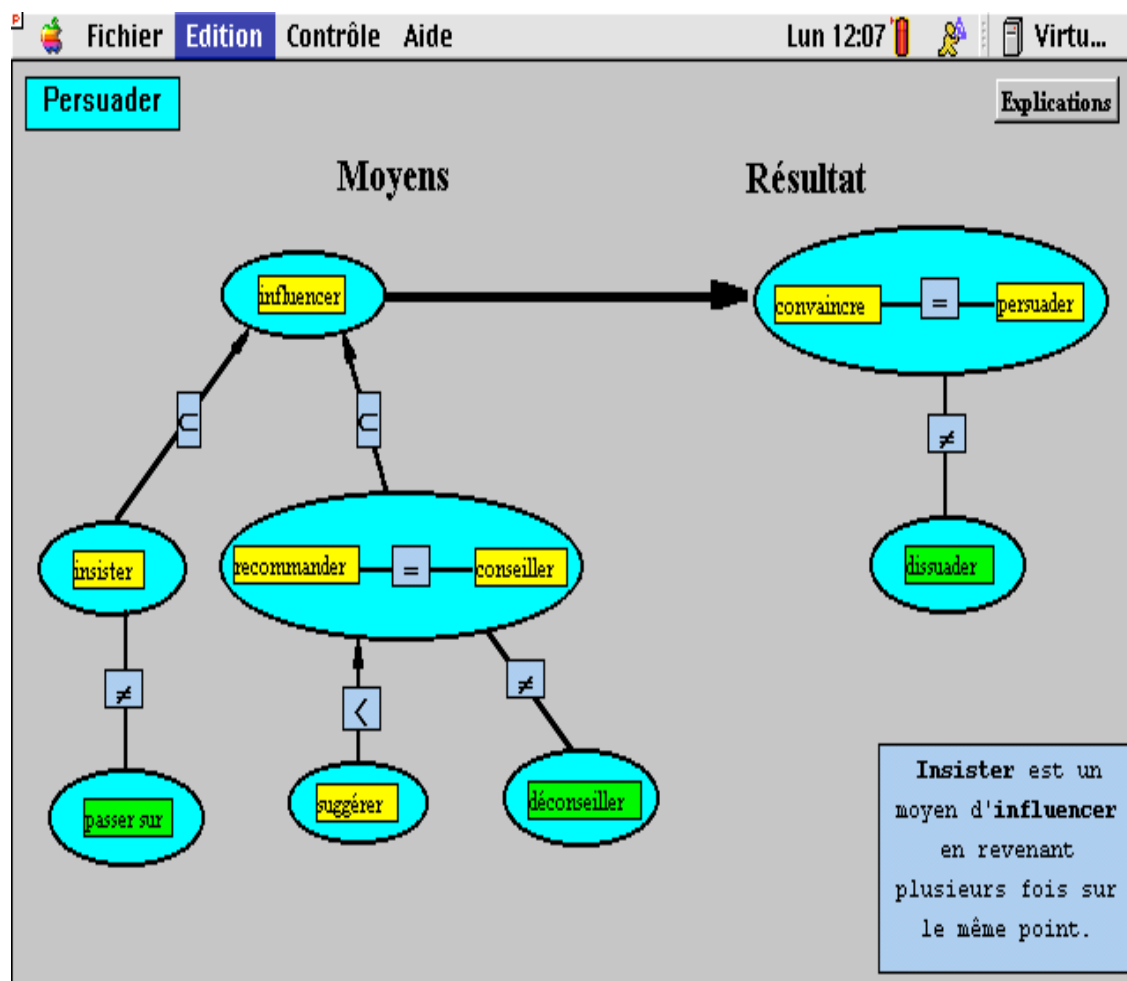


Tableau 1 : le réseau lexical de "Persuader".

Le signe < signifie moins fort dans le sens de la flèche (ici : suggérer est moins fort que recommander). Le curseur était sur le lien (qui signifie inclusion) entre influencer et insister, ce qui a ouvert le carré à droite donnant la différence entre les deux.

Le grand intérêt des réseaux était de mettre les termes proches en corrélation et d'en montrer les nuances, ce que ne fait pas classiquement le dictionnaire qui juxtapose des mots sous la rubrique "synonymes", mais n'apporte pas les éclairages nécessaires à un choix lucide et adéquat (sauf à comparer des définitions³¹ qui n'ont pas été conçues de manière pragmatique). Mais de fait, l'expérimentation n'a pas montré une grande exploitation de ces potentialités et cela pour deux raisons : tout d'abord, parce que cela aurait demandé beaucoup de concentration de la part des sujets car il n'est pas simple de comprendre puis d'utiliser, mais surtout parce que, le plus souvent, ils n'en avaient pas l'utilité immédiate dans les activités. Cependant, pour "persuader", ils en avaient besoin et n'ont pas vraiment su l'exploiter, se contentant au mieux de chercher le sens d'un mot qui leur semblait être le bon sans faire l'effort de comprendre ce qui le distinguait de son proche voisin. À qui convient-il d'imputer le dysfonctionnement ? Au logiciel (pour ne pas dire au concepteur) qui n'a pas su orienter le travail et la réflexion de l'utilisateur ? À l'apprenant, qui n'a pas voulu (ou pas su) se servir de l'outil à disposition ? C'est un point qui mériterait approfondissement et d'autres tentatives, mieux encadrées de la part des concepteurs. Le seul élément des réseaux qui a bien fonctionné était les antonymes grâce à leur simplicité d'appréhension et d'utilisation et au fait que la notion de contraire constitue une notion bien connue et largement utilisée par les apprenants dans d'autres contextes.

La multimodalité et les multi-possibilités ne sont pas toujours problématiques, ainsi nous avons bien mis en évidence l'intérêt de l'oral par rapport à l'écrit. En effet, certains sujets de l'expérimentation, qui avaient interprété d'une façon un acte de parole après l'avoir simplement lu, se corrigeaient spontanément après l'écoute car l'intonation leur donnait une indication qui n'apparaissait pas à l'écrit. Cela va bien dans le sens des observations des psychologues (Lieury, 1996 : pp. 386-387) dans la mesure où il s'agit d'une même information apportée sous deux formes (l'attention est focalisée sur un seul et même but) et non de deux informations éventuellement en concurrence et qui pourraient diviser l'attention.

³¹ C'est le travail que nous avons accompli pour créer ces réseaux, travail dont il faut dire qu'il était passionnant mais particulièrement difficile, d'abord parce que les nuances apparaissaient parfois comme plus que ténues, ensuite parce que la représentation dans l'espace de ces nuances était encore un autre exercice !

Quoi qu'il en soit, une réflexion sur ces aspects, accompagnée d'autres tentatives et d'autres expérimentations plus ciblées, seraient indispensables pour mieux aider les apprenants et faire évoluer les usages du multimédia.

2.4. Prospectives

L'analyse des expérimentations de *L'acte de vente*, module 2 de *CAMILLE* nous a permis de prendre un certain recul par rapport à la conception d'un logiciel et à réfléchir à des aspects intéressants qu'il conviendrait de développer dans le multimédia conçu pour l'apprentissage des langues étrangères.

2.4.1. Quelques désillusions au sujet du multimédia en langues

En concevant *CAMILLE* comme un objet construit et fermé, nous n'avions pas l'intention d'imposer un parcours ni une manière d'apprendre. Cependant, le fait justement qu'il soit construit et cohérent imposait une logique d'utilisation : en effet, il était, par exemple, difficile de commencer par la simulation sans connaître auparavant le parcours des personnages impliqués dans cette activité. Il y avait donc une forme de logique linéaire (ou quasi linéaire) du parcours dans le logiciel. Certes, il semblait qu'on pouvait utiliser certaines unités de manière très indépendantes des autres : c'était le cas de l'activité 3 de l'unité 3 du module 1 (M1 U3 A3) : "Travailler avec des chiffres" ou de la simulation de l'unité 3 (M1 U3 A4) dans laquelle il fallait tenter d'obtenir un rendez-vous avec un responsable. Mais pour pouvoir les utiliser de manière indépendante, il aurait fallu connaître leurs objectifs et être capable de les repérer. En effet, pour "détourner" un matériel (ce qui nous apparaît comme très légitime), il faut d'abord le dominer, et comme ce n'est pas le cas ni de l'apprenant, ni souvent de son formateur, il n'y a guère d'utilisation "sauvage" des logiciels.

En ce qui concerne la liberté de choix des stratégies d'apprentissage, elle était elle aussi un peu fantasmagorique et théorique. Une activité comme "savoir argumenter" imposait, de fait, un cheminement qui ne plaisait pas à tous et l'un des sujets le dit sans ambages "*Il faut être logique, c'est bien si on travaille d'une méthode logique d'une... si il y a les gens qui travaillent comme ça... moi je ne travaille pas comme ça, je le sais car j'ai passé plusieurs tests qui... et... c'est ça que je n'aime pas du tout de cette affaire*" (Recueil des verbalisations, sujet n° 20, 1998. Documents internes).

Certains des principes qui semblaient applicables dans *CAMILLE* étaient donc parfois assez hors d'atteinte en réalité. On pouvait penser qu'il existait plusieurs manières d'utiliser le multimédia en apprentissage des langues : soit en auto-apprentissage plus ou moins total (c'était le cas de *CAMILLE*, tel qu'il avait été défini par l'UE) ou avec un tuteur, soit comme un apport ponctuel pour traiter une difficulté ou un sujet particulier (ce qui peut être une forme de détournement), soit enfin comme complément à un cours en présentiel ou articulé avec lui. C'était un peu aussi la position d'Henri Portine (1996 : pp. 60-63) qui opposait intégration du multimédia à la didactique de groupe et connexité. Dans le premier cas, il y a intégration / utilisation de supports multimédias dans la classe, dans le second, deux espaces séparés mais connexes, ces deux premiers cas s'opposant au centre de ressources situé à l'extérieur (en annexe). Cependant, si la place et la fonction des outils est importante, elle risque de masquer ce qui est primordial, c'est-à-dire le projet pédagogique ou le projet d'apprentissage qui sous-tend leur utilisation. Si celui-ci fait défaut, la place des outils risque d'être assez équivalente et inefficace.

2.4.2. Le projet AMAL

Le projet AMAL (Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues) a été conçu dans la foulée des réflexions consécutives à l'expérimentation du module 2 de *CAMILLE*. Dans son titre même, apparaît ce qui a manqué à la réalisation antérieure : une véritable aide à l'apprentissage, consciente, construite, mais non contraignante.

Choix des objectifs

En premier lieu, l'idée était de se limiter dans les objectifs plutôt que de vouloir tout embrasser (et mal étreindre !). Les deux aspects qui, dans l'expérimentation, étaient apparus comme les plus intéressants en termes de gain étaient la compréhension orale (désormais CO) et l'acquisition de vocabulaire ; c'est la raison pour laquelle j'ai décidé de focaliser sur ces deux aspects dans AMAL. Même si on peut nuancer les résultats chiffrés obtenus, ils restent néanmoins assez frappants, d'autant plus que si la compréhension orale tenait une certaine place, rien de particulier n'avait été fait pour encourager, soutenir ou développer cette compréhension hormis des activités assez classiques. De là à en déduire que l'utilisation de la vidéo constitue en soi une aide à la compréhension de l'oral serait aller un peu vite en besogne, mais nourrit tout à fait l'idée qu'on pourrait, sans difficulté, faire mieux pour l'aide à cette compréhension.

Le vocabulaire, de son côté, n'avait été l'objet d'aucun soin particulier. Certes, il y avait, en particulier dans le module 1, un champ lexical centré sur la formation et l'emploi, mais aucun exercice n'était particulièrement axé vers la mémorisation et l'exploitation de ce vocabulaire. Dans le module 2, nous avons testé le vocabulaire de l'argumentation et les résultats ont montré un gain également important. Là encore, c'est un encouragement à accroître les compétences lexicales, mais dans une optique beaucoup plus large que la simple rétention. Les objectifs seraient ici de développer un véritable usage en situation, de permettre une approche plus affinée à la fois des contextes d'utilisation et des nuances de sens en utilisant notamment des outils techniques comme les concordanceurs.

Choix d'une structure de travail

Dans les *ÉLA* n°110, (Pothier, 1998) j'ai proposé des objectifs, des types de supports et une structure de travail pour AMAL. L'idée de départ est de fournir un cadre de travail souple mais offrant un maximum d'aides pour ceux qui en ont besoin et de permettre à ceux qui avancent plus vite et de manière plus autonome de le faire à leur rythme. C'est l'un des avantages du multimédia que cette forme d'individualisation qui n'est pas toujours possible face à un groupe. En effet, un enseignant est sans arrêt en train de faire, pour les apprenants, et de fait, à leur place, des choix sur ce qu'il convient de développer et de laisser dans l'ombre ou à la charge de chacun. Face à ce choix surtout intuitif (il faut réagir vite et sans recul), certains apprenants s'ennuient car ils sont déjà au-delà, d'autres ne suivent pas car ils sont en deçà, et seule une frange d'individus est satisfaite. Le degré de réussite et d'approbation que recueille un enseignant est assez largement contenu dans la perception par les apprenants de l'adéquation de cet ajustement.

La structure du module proposé dans AMAL souhaite d'abord recréer une forme de préparation aux thèmes abordés en proposant à l'apprenant de se remémorer mots et expressions en rapport avec le domaine pour ensuite entrer de plain-pied dans le vif du sujet. Les deux objectifs centraux du logiciel (CO et vocabulaire) pourraient être travaillés de concert dans la mesure où ils se confortent l'un l'autre.

La première hypothèse (qui reste à vérifier de manière concrète) est que des apprenants en langue peuvent cerner leurs difficultés et chercher à les résoudre si on leur donne les outils et les contenus nécessaires. La seconde est que ces mêmes apprenants, guidés opportunément, pourraient trouver eux-mêmes les réponses à leurs questions et remédier à leurs manques, c'est-à-dire construire leur apprentissage.

La véritable gageure de la création d'AMAL sera de trouver les outils et les aides adéquats à cette mise en place et d'en vérifier l'efficacité. Ce sera l'objet du travail de l'équipe Langue 2 du Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL, université Blaise Pascal) au cours des années à venir.

Quelques problèmes

Un des problèmes posés par *CAMILLE* et visible dans les commentaires de certains sujets de l'expérimentation était le refus de se tromper et son corollaire : un certain découragement ou une désaffection à l'égard du matériel de travail. Une manière d'éviter l'erreur pourrait être, pour l'apprenant, de chercher d'abord à repérer les éléments manquants dans ses connaissances pour effectuer une tâche donnée, plutôt que d'effectuer la tâche pour constater son impuissance à la mener à bien. Ce n'est que dans un deuxième temps, si l'erreur se manifestait en dépit de cette procédure, qu'il faudrait procéder à une remédiation.

L'idée d'auto-apprentissage et d'auto-remédiation contenue dans le projet AMAL et qui au fond en constitue la colonne vertébrale, autour des objectifs de développement de deux aspects particuliers (CO et Vocabulaire) ne saurait se concevoir à la légère. À ce sujet, Portine écrit (1996 : p. 70) : "*La remédiation offre au multimédia un domaine d'action très vaste. Une procédure de remédiation repose sur quatre phases :*

- *constat d'un type d'erreurs ;*
- *hypothèses sur la cause de ce type d'erreurs ;*
- *vérification et choix de l'hypothèse la plus plausible ;*
- *choix d'un processus de re-conceptualisation à partir de l'hypothèse retenue."*

Dans le cas qui nous occupe, ces quatre phases devraient être suivies d'abord par le concepteur pour la mise en place des informations à proposer, et, ensuite, par l'apprenant dans ses choix de travail. Le logiciel devrait donc mettre en place un guidage permettant une certaine métacognition, une conceptualisation et une remédiation efficace, ce qui n'est pas une mince affaire...

Conclusions

Si nous nous sommes orientés dans le travail de recherche vers la conception de logiciels multimédias didactiques et non vers l'utilisation soit de systèmes-auteurs,

soit de multimédias dits authentiques³², c'est-à-dire non conçus à des fins d'apprentissage des langues, ce n'est pas parce que nous pensons que ces derniers n'ont aucun intérêt (il y a de la place pour tous dans la maison des langues !), mais parce que cette conception correspond à certains savoirs et savoir-faire didactiques plus implicants que les autres choix. Cela se rapproche de la position d'André Giordan (1998 : p. 213) qui écrit : "*pour structurer l'apprendre, un polycopié, un livre ou, à terme, un multimédia peuvent faire l'affaire. À ce niveau également, l'enseignant joue un rôle prépondérant : il est le mieux placé pour produire un document de qualité.*" En effet, on se place ainsi en position de concepteur à la jonction de la théorie et de la pratique, ce qui apparaît comme plus stimulant que de glisser des textes dans une matrice ou de travailler sur des procédures d'utilisation de logiciels grand public.

Par ailleurs, l'utilisation de ces derniers, comme de la Toile, dans un objectif d'apprentissage d'une langue-cible, correspond à un type d'apprenants plutôt intuitifs, inductifs, synthétiques, concrets et actifs qui ne veulent pas absolument tout comprendre, acceptent l'ambiguïté et ne craignent pas de prendre des risques (toujours le "bon apprenant").

Il existe cependant un nombre non négligeable de personnes, qui peuvent éventuellement être en fait de très bons apprenants, qui ont besoin de construire leur apprentissage et demandent une explicitation maximale pour se lancer dans une langue étrangère. Ces derniers ne sont guère à l'aise avec l'authentique qu'ils ne maîtrisent pas et ce sont les mêmes qui étaient malheureux comme les pierres lorsqu'ils se retrouvaient avec un enseignant mettant en œuvre sans faiblesse la méthodologie SGAV la plus stricte. L'expérimentation de *CAMILLE* nous a montré grandeur nature que des stratégies et des styles d'apprentissage aux antipodes les uns des autres pouvaient parvenir aux mêmes résultats. C'est aussi la raison pour laquelle il semble important d'offrir une grande variété de situations d'apprentissage et de produits pour répondre à tous les styles et à tous les besoins.

2.5. Les technologies et l'enseignement des langues

On peut facilement constater un certain hiatus entre les recherches développées dans le domaine des technologies, et l'usage concret qui en est fait dans la grande

³² À l'instar de Daniel Coste (1984), je revendiquerais volontiers pour le multimédia didactique les mêmes caractéristiques d'authenticité que celles de la classe de langue.

majorité des classes de langue. Qu'est-ce qui peut expliquer ce décalage et comment en sortir ?

Le développement de la didactique à l'ère linguistique n'a pas cessé d'être accompagné par les diverses technologies qui se sont multipliées tout au long du vingtième siècle : tout d'abord et de façon primordiale, le magnétophone (le phonographe et la radio n'ayant jamais eu la même utilisation, ni le même intérêt pédagogique) et sa multiplication dans les laboratoires de langues, puis la télévision et surtout le magnétoscope, ce dernier présentant les mêmes avantages par rapport à la télévision que le magnétophone par rapport à la radio. En effet, l'emploi de la radio ou de la télévision implique deux contraintes majeures : ne choisir ni le contenu, ni le moment de l'utilisation.

Dès les années quatre-vingt, l'ordinateur a commencé à intervenir, avec les tutoriels, et l'emploi du traitement de texte, puis dans les années quatre-vingt-dix, la télématique (courrier électronique et Internet). D'autres outils sont apparus, comme l'hypertexte, le multimédia, notamment sous forme de cédéroms, et les concordanceurs. Si l'usage de ces technologies s'est rapidement développé sur le continent américain (cf. Desmarais, 1998) il n'en a pas été de même en Europe et, en particulier, en France.

2.5.1. Le cas particulier du FLE

La didactique du FLE, comme on l'a vu, s'est développée en France dans des milieux relativement marginaux et, en tout cas, extérieurs à l'Éducation Nationale et à son public scolaire, ce qui a été déterminant à tous égards, dans les formes de ses manifestations et de son expansion.

Le public

Le premier public visé était un public étranger adulte, souvent déjà engagé professionnellement et souhaitant se perfectionner grâce à des formations spécialisées dans son domaine (médecine, ingénierie, notamment). Une connaissance minimale de la langue française était la condition nécessaire à la réussite de ces formations et le manuel du CRÉDIF *Voix et images de France*³³ fut conçu pour apporter les rudiments nécessaires à ce type de public.

³³ Guberina & Rivenc (dirs, 1962) *Voix et Images de France*. Crédif, Didier.

Des adultes, ayant, pour certains d'entre eux, des responsabilités importantes dans leur profession et qui se retrouvent sur les bancs (même métaphoriques) de l'école, dans un pays étranger, pour apprendre une langue inconnue, sont déstabilisés, voire sérieusement remis en question, car les facilités ou non d'apprentissage d'une langue étrangère sont relativement indépendantes du niveau d'études ou des capacités intellectuelles développées dans d'autres domaines³⁴. Cela peut avoir diverses conséquences, mais sur un plan individuel et langagier, cela oblige l'étranger à se surpasser pour ne pas déchoir à ses propres yeux et cette motivation renforce encore celle qu'il pouvait avoir au départ. Le fait d'être au sein d'un groupe de pairs a également un effet stimulant et créateur d'émulation : il ne faut pas être distancé par les autres pour des raisons évidentes de ménagement des faces, mais aussi pour ne pas se retrouver dans un autre groupe, plus faible linguistiquement, car le groupe-classe joue un rôle extrêmement important dans ce contexte : il constitue le rapport social et affectif central pour la majorité des stagiaires, momentanément séparés de leur famille, et souvent, peu intégrés dans la société française.

Par ailleurs, des adultes mis en situation d'élèves peuvent parfois réactiver des comportements un peu infantiles ou appliquer, dans la classe de langue, leur culture d'apprentissage qui, chez certains, tend à mettre l'enseignant sur un piédestal ; cependant, de façon générale, les rapports entre enseignants et enseignés sont des rapports d'adultes, assez égalitaires pour ce qui concerne les personnes. À l'égard des savoirs, l'inégalité règne, le professeur possédant à la fois la langue-cible, les moyens de la faire acquérir progressivement et efficacement aux apprenants et les clés linguistiques et culturelles qui leur font défaut (ou qu'ils ne peuvent pas ou ne veulent pas chercher et surtout trouver par eux-mêmes).

Il ne faut pas oublier un autre aspect qui a été bien mis en lumière par les spécialistes de l'analyse de discours (Cicurel, 1984, 1998) : l'enseignant (et encore plus l'enseignant natif) reste pour l'apprenant étranger la référence pour toutes les questions linguistiques et aussi culturelles. En témoignent le phénomène de la double énonciation (le fait qu'étant censé s'adresser à un pair, l'apprenant qui parle, regarde l'enseignant et guette ses réactions) et, également, la prise en compte d'une correction seulement lorsqu'elle est confirmée par le professeur. Si la compétence professionnelle (et pas seulement linguistique) de ce dernier est reconnue par le

³⁴ Bogaards (1988, pp. 33-99) montre bien, à travers l'étude de différentes expérimentations, que l'aptitude à l'apprentissage d'une langue étrangère est peu prédictive et peu liée à l'intelligence ou à ce qu'on appelle ainsi.

groupe-classe et par chacun des individus qui la composent, il est alors doté d'un statut parfaitement gratifiant (s'apparentant à l'infaillibilité papale, s'il est possible d'oser cette comparaison peu canonique !).

Si l'enseignant sait intelligemment exploiter ces facteurs en créant une atmosphère détendue, positive et chaleureuse, et si, de plus, il encourage la coopération et l'interaction entre les apprenants, il peut obtenir le maximum sur le plan linguistique, relationnel, ainsi que sur le plan des échanges intellectuels entre les personnes. Il est ainsi facile de se situer dans une communication authentique (Weiss, 1984 : p. 48) c'est-à-dire impliquant les personnes dans leur être individuel et social, ce qui n'exclut évidemment pas les autres formes de communication (didactique, simulée, imitée) mais les relativise et les fait apparaître comme moyens et non comme fins de l'apprentissage.

Les enseignants

Les professeurs engagés dans les grands centres de langue³⁵ universitaires ou privés qui se sont créés, pour beaucoup d'entre eux, dans les années soixante (Coste, 1984a), venaient pour la plupart de filières littéraires³⁶ (licences ou maîtrises de lettres modernes et de langues diverses) et n'avaient pas de formation particulière puisqu'il n'en existait pas avant 1983-84. Ils se formèrent sur le tas et se créèrent de toutes pièces une culture professionnelle, opérationnelle et évolutive. Cette culture "d'entreprise" relayée par des revues comme *Le Français dans le monde (FDLM)* et les *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)* possède sans doute des caractéristiques différentes suivant les centres, mais ne manque pas d'unité, ainsi que l'ont montré concrètement les coopérations pour la formation d'enseignants étrangers de FLE réalisées un peu partout dans le monde, à la demande du ministère des Affaires Étrangères.

³⁵ CLAB : Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, 1959 ; CAVILAM : Centre AudioVisuel de Langues Modernes (Vichy), 1964 ; CAREL : Centre Audiovisuel de Royan pour l'Étude des Langues, puis rajout postérieur "et de l'Informatique", 1966 ; CRAPEL : Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues (Nancy), 1969. Le CUEF (Centre Universitaire d'Études Françaises) de Grenoble, dont les origines étaient bien antérieures, s'est aussi développé de manière plus professionnelle dans ces mêmes années.

³⁶ Eu égard à son public particulièrement diversifié sur le plan professionnel, le Cavilam acceptait toutes les formations initiales (de l'histoire à la philosophie en passant par les mathématiques), la formation interne puis personnelle suppléant aux diverses lacunes susceptibles de se révéler par la suite.

Dans leur cadre institutionnel, les enseignants de FLE jouissaient d'une liberté quasi totale pour le choix des contenus, des méthodes ou des manuels. Ni Instructions officielles, ni programme imposé dans la plupart des cas ; si des objectifs étaient donnés, les moyens pour les atteindre restaient du ressort de chaque enseignant, en négociation, pour un certain nombre d'entre eux, avec les apprenants concernés ; cette liberté et cette responsabilité ont constitué un facteur important de créativité didactique.

Le public adulte est assez paradoxal : d'une part, il a un esprit critique ou un regard plus affûté sur l'enseignant et l'enseignement prodigué, mais, en même temps, par les effets évoqués ci-dessus, il est souvent inconditionnellement acquis, surtout lorsqu'il débute l'apprentissage de la langue. Il a alors l'impression de devoir ses succès à la méthode de l'enseignant et à son efficacité professionnelle. Une telle valorisation ou survalorisation n'est pas sans conséquence sur l'enseignant car l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1971), dans ses aspects positifs, ne fonctionne pas qu'en direction de l'élève : un enseignant idéalisé se doit de justifier sa réputation et l'image positive renvoyée aux enseignants de FLE les oblige à se dépasser, à suivre ou à précéder l'évolution des apprenants et à se renouveler constamment. Il n'y a que peu de rapports entre ce que faisaient les enseignants des années soixante-soixante-dix dans leur classe et ce qu'ils y font aujourd'hui.

Tous ces éléments : liberté, responsabilité, rapports humains chaleureux, riches et gratifiants ont fait que les enseignants de FLE, bien que souvent sans statut, ou avec un statut précaire, ont préféré continuer dans cette filière plutôt que de tenter d'intégrer l'Éducation Nationale (ou alors pour intégrer l'enseignement supérieur en faisant des thèses en linguistique ou didactique, surtout après la création de la maîtrise FLE en 1984) et qu'ils ont fortement investi sur le groupe-classe comme centre nerveux de l'apprentissage. En effet, bien avant que l'interaction ne soit théorisée et ne devienne un mot-clef de la didactique, elle a été le pivot du travail de classe et le ciment qui créait, chez les apprenants, une cohésion et une envie d'échanger fortement favorisées pour l'apprentissage et l'usage de la langue. Mais cette fixation sur le groupe-classe n'a sans doute pas été sans impact sur les rapports du FLE avec les technologies (ainsi d'ailleurs que sur le manque de théorisation de la didactique).

2.5.2. Ordinateurs et FLE

La vague de création de centres de langues dans les années soixante a coïncidé avec les travaux du CRÉDIF et la parution des méthodes *Voix et Images de France*,

puis *De Vive Voix*³⁷ qui étaient fondées sur l'usage du magnétophone et du film fixe. Ces mêmes années ont vu la prolifération des laboratoires de langues dont l'usage a été intégré dans les pratiques des enseignants de FLE dès cette époque. Mais, en dépit de l'idée qui prévalait alors et selon laquelle, le magnétophone, au centre de la classe en forme de U, changeait le rapport enseignant-enseignés, en constituant la référence commune aux protagonistes, il s'agissait en réalité de technologies entièrement entre les mains des professeurs. Le laboratoire avait le même statut : c'était soit l'institution, soit l'enseignant qui décidait de la fréquence possible et des modalités de son utilisation. Tous ces auxiliaires techniques avaient un rôle d'aide qui ajoutait au prestige de l'enseignant mais qui, en aucun cas, ne lui faisait de l'ombre.

Alors que les centres créés dans les années soixante étaient tous liés à une situation locale particulière (présence de linguistes intéressés à l'enseignement des langues, comme à Besançon, villes thermales ou balnéaires moins fréquentées et à la recherche d'un nouveau public, à Vichy et Royan), Eurocentre, créé en 1973, concept de centre de langues décliné dans un certain nombre de villes en Europe comme en France, ne s'inscrivait pas dans cette histoire et s'est montré plus technique et pragmatique. Dès les années quatre-vingt, les Eurocentres se sont orientés vers l'utilisation de salles d'accès à divers médias et ont développé des exercices en EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) pour le FLE, comme pour de nombreuses autres langues.

Les exercices sur ordinateur des Eurocentres, pas plus que ceux que développait le CIEP, n'ont trouvé un écho massif chez les enseignants de français langue étrangère, et la majorité d'entre eux a continué son travail essentiellement axé sur le groupe-classe, l'interaction verticale et horizontale ainsi que sur une approche de plus en plus affinée des contenus. Parallèlement, le CRAPEL, dès les années 70, développait l'apprentissage auto-dirigé avec utilisation d'un centre de ressources, comportant au départ des magazines, livres, cassettes, vidéo, ensuite des ordinateurs, et lui non plus n'entraînait pas beaucoup d'enseignants à sa suite (nous verrons ultérieurement diverses raisons à cela).

Ainsi, on peut dire que les technologies des années quatre-vingt-dix n'ont jamais été vraiment utilisées dans les cours de langue. Autant le laboratoire de langue et l'audiovisuel (y compris le magnétoscope) ont fait partie intégrante de la réalité des

³⁷ Moget & Neveu (1972) *De Vive Voix*. Crédif, Didier.

centres de langues (jusqu'à apparaître dans leur nom même, ce qui gêne certains aujourd'hui que l'audiovisuel n'est plus à la pointe de la technologie ni de la pédagogie), autant l'ordinateur est resté marginal, seulement mis à disposition des apprenants dans le cadre de centres de ressources devenus incontournables. Cette organisation extérieure à la classe a ainsi dédouané les enseignants qui ont continué à s'occuper du groupe-classe en ignorant ce qui pouvait se passer en dehors ou considérant que c'était un apport supplémentaire éventuel géré par l'apprenant lui-même. Il faudrait ajouter que la professionnalisation des enseignants de FLE en France dans leur cadre quasi idyllique (adultes motivés, en situation d'immersion, servis par des enseignants efficaces) ne les poussait guère à se tourner vers la technique pour pallier les éventuelles carences du système. Cela ne signifie évidemment pas que certains apprenants ne rencontraient pas de difficultés, mais globalement, l'organisation classique fonctionnait plutôt bien.

On peut légitimement s'étonner de cette situation car les années soixante-dix ont vu le développement d'une réflexion sur l'apprentissage (et non plus simplement comme auparavant sur l'enseignement) et sur la nécessaire autonomisation des apprenants. L'ordinateur, outil d'autonomisation s'il en est, n'a pas été intégré au travail proposé par les enseignants de langues. Il continue d'exister en parallèle, dans une autre vie que celle de la classe. On peut évoquer les limitations des logiciels proposés, mais ce n'est pas le problème puisque les outils existants n'étaient pas répandus et souvent, pas même connus des enseignants de FLE.

Il existe sans doute d'autres raisons à cela, liées à ce qui précède, comme l'âge et le sexe des enseignants, en plus des fantasmes que développent les technologies nouvelles. Les enseignants de FLE sont majoritairement des femmes qui, pour beaucoup d'entre elles, ont commencé leur carrière dans les années soixante-dix et le début des années quatre-vingt (époque de développement exponentiel des centres) et si un certain nombre emploie les technologies pour un usage personnel, très peu les a intégrées dans une pratique de classe. Dans les centres les plus professionnels où l'on a misé sur un personnel pérennisé dans ses fonctions (et non comme dans les centres à tendance essentiellement commerciale où la logique de fonctionnement est un renouvellement permanent autorisant des salaires peu élevés), il existe un phénomène de vieillissement des cadres. Le côté positif en est une certaine sophistication des pratiques et une efficacité renforcée, le côté négatif pouvant être un moindre investissement dans des technologies dites nouvelles dont ces enseignants peuvent assez légitimement penser qu'elles ne sauraient leur être supérieures en efficacité. Cependant, même si c'est plausible, nul ne saurait

aujourd'hui faire l'impasse sur les possibilités de ces technologies : on ne peut pas, actuellement, faire comme si les ordinateurs et Internet n'existaient pas.

Par ailleurs, un fantasme récurrent dans toutes les professions touche le développement de nouvelles technologies censées prendre la place des travailleurs. Ce qui peut être vrai dans des domaines techniques reste largement à prouver dans l'enseignement / apprentissage, car si tout le monde arrivait à apprendre seul, cela se saurait depuis longtemps. Mais cette crainte diffuse a sans doute joué un rôle dans le fait que, soit l'ordinateur est resté extérieur à la classe, soit il a été réinvesti par les enseignants dans le cadre du laboratoire multimédia, frère sophistiqué du laboratoire classique. En effet, il est frappant de voir à quel point les laboratoires multimédias reproduisent les potentialités et surtout les limitations du laboratoire classique dans lequel l'enseignant avait la haute main sur l'activité de l'élève³⁸ : nécessité de le "libérer" pour qu'il travaille de façon individuelle, possibilité d'écoute discrète et d'intervention directe du professeur. Ces contraintes restaient par ailleurs assez largement illusoire, car nul n'a jamais pu empêcher quelqu'un (et encore moins 20 personnes) de ne pas travailler au laboratoire, ce qui peut expliquer le peu de succès de ce dernier dans le cadre scolaire.

Toutes ces raisons, en s'accumulant, ont contribué au fait que ni l'EAO, ni l'ALAO n'aient fait florès dans le monde de l'enseignement / apprentissage du FLE.

2.5.3. Réticences et éléments de solution

Parmi les raisons du peu d'intégration de l'EAO dans l'enseignement apprentissage des langues, il y a des facteurs liés au milieu enseignant, au grand public, aux apprenants eux-mêmes ainsi qu'aux principes sous-tendant les technologies utilisées.

Le milieu enseignant

Pour le milieu enseignant, il y a, on l'a vu, la volonté affichée ou subconsciente de garder les rênes de l'apprentissage, c'est-à-dire de rester dominant, la crainte des technologies et de leurs pouvoirs supposés, mais aussi un autre facteur certainement sous-évalué, le manque de connaissance précise des outils à disposition. Lorsque nous parlons de connaissance, cela veut dire autre chose que la vague idée ou même

³⁸ On peut faire l'hypothèse que les fabricants et vendeurs de laboratoires ont cherché à ne pas choquer leur public en lui offrant ce qu'il connaissait déjà et en réduisant ainsi l'étrangeté de l'objet technique proposé.

la connaissance d'un ou deux outils précis et parcourus. Pour que les technologies aient pu ou puissent être utilisées concrètement, il faudrait qu'un travail énorme ait été fait en amont et ce serait une perte de temps manifeste que chacun le fasse pour lui-même. Certes, il existe des analyses ponctuelles de certains logiciels, mais pas véritablement conçues dans une optique d'utilisation immédiate en connaissance de cause par des enseignants ou des apprenants.

En effet, pour que les technologies soient vraiment opérationnelles, il faudrait que les ressources aient été recensées, décrites et mises à disposition des enseignants, avec un descriptif général comprenant :

Titre ;

Type de ressource (cédérom, vidéo, site Internet, etc.) ;

Niveau de langue ;

Plan d'ensemble (activités d'apprentissage proposées) ;

Types d'exercices proposés.

Puis, offrir plusieurs entrées dans le contenu :

Thématique ;

Notions grammaticales travaillées ;

Savoir-faire communicatifs mis en œuvre ;

Aspects culturels.

L'idéal serait d'entrer toutes ces informations dans un logiciel capable de répondre à des requêtes éventuellement croisées, ce qui en ferait un instrument de travail pour les enseignants comme pour les apprenants, en centre de ressources notamment.

Enseignement et / ou apprentissage ?

Outre les aspects techniques évoqués, il y a le problème de leur intégration dans un système d'enseignement qui ne les a pas prévus. En effet, il ne suffirait pas de saupoudrer quelques logiciels de-ci de-là dans un cours de langue classique (ou en marge de celui-ci) pour faire œuvre novatrice. Si une indexation immédiatement opérationnelle était à disposition des enseignants, il faudrait ensuite repenser

l'enseignement de groupe en apprentissage individuel coordonné, (ce que nous envisagerons au chapitre 3) et ce n'est pas la moindre révolution à proposer.

Le grand public

Quant au public lui-même, apprenants et / ou parents d'élèves, il se procure volontiers toutes sortes de logiciels, par exemple, de grammaire (qui sont de loin les plus nombreux), sans se laisser rebuter par leur manque de qualité pédagogique éventuelle. Une langue étrangère reste pour la majorité des gens, la conjonction d'une grammaire et d'un vocabulaire, et tout ce qui peut activer l'un ou l'autre de ces aspects est considéré comme déjà positif. En dépit du caractère réducteur de leur représentation d'une langue, on ne peut pas leur donner tort et, s'ils ont un point de vue qui manque de critères objectifs de jugement, ils se montrent néanmoins plus aventureux que nombre d'enseignants. Mais deux questions demeurent auxquelles nul n'a répondu :

- Au-delà de l'achat d'un logiciel, quel usage réel en est fait (l'utilisateur épuise-t-il réellement les possibilités offertes ? ou se contente-t-il d'une ou deux utilisations ponctuelles ?) ?

- Qui peut évaluer le bénéfice réel de ces usages personnels des technologies ?

En effet, la partie émergée de l'iceberg, c'est l'achat du logiciel, mais lorsque celui-ci passe sa vie dans un placard, cela n'apparaît en rien. Cependant, si les apprenants sont susceptibles d'utiliser pour leur propre compte les technologies, ils n'ont pas, pour autant, renoncé au rapport enseignant / enseignés classique. Certes, on peut lire, entendre et constater soi-même qu'il existe aujourd'hui une remise en cause des enseignants sur toutes sortes de fronts, mais il n'en demeure pas moins que les apprenants eux-mêmes (et y compris les adultes) n'ont aucun désir de se passer du truchement du professeur pour accéder à des connaissances et, plus encore, pour les rendre opérationnelles dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela est dû à une culture d'apprentissage quasi millénaire, même si elle prend des formes différentes dans les différentes cultures : la connaissance passe par un canal, l'enseignant, et l'autodidaxie (et même l'autodirection de l'apprentissage) reste un phénomène marginal et d'ailleurs toujours présenté comme différent³⁹. Cette culture

³⁹ On pourrait s'interroger sur la connotation particulière liée à la caractérisation d'une personne par le terme d'autodidacte ; on sent bien qu'il lui manque quelque chose, qu'il ne peut pas avoir tout compris seul sauf s'il s'appelle Blaise Pascal et qu'il a réinventé l'état de la connaissance à son époque et même un peu plus. Cf. Simone de Beauvoir. (*La force de l'âge*, Gallimard, 1960, p. 595) à propos de Jean Genet : "On ne l'aurait jamais pris pour un autodidacte : dans ses goûts, dans ses jugements, il avait

et ses usages donnent l'impression, pas toujours fausse, qu'il est plus facile de comprendre une connaissance quand elle a été digérée et travaillée par une personne pour l'usage d'autres personnes et que le tuteur est performant. Or, dit Rouet (2001 : p. 53) "*malgré des avancées notables dans ce domaine, les capacités des dispositifs actuels restent négligeables en comparaison avec celles des tuteurs humains, même les moins performants*".

Cela dit, enseignants et enseignés auraient tous besoin d'une réflexion et d'une préparation à un changement de paradigme aussi important que le passage d'une culture de l'enseignement à une culture de l'apprentissage pour que cette transition se fasse au mieux en gardant le meilleur de chacune des procédures.

Les principes

Enfin, *last but not least*, en dépit de sa dénomination de "théorie de l'apprentissage", le béhaviorisme était surtout une théorie de l'enseignement, ce que l'on retrouve d'ailleurs précisément dans les dénominations de ses applications comme "l'enseignement programmé" ou "l'enseignement assisté par ordinateur". En effet, il y est clairement question d'enseignement et c'est beaucoup plus conforme à la réalité.

L'idée qui sous-tend implicitement le béhaviorisme est qu'un contenu bien analysé, bien découpé en phases minimales sera plus digeste à intégrer par un apprenant lambda, ce qui est au fond une croyance fort partagée et qui n'en est pas absolument fausse pour autant. C'est simplement une conception insuffisante qui se borne à prendre en compte un paramètre et fait totalement l'impasse sur les autres, comme les aspects de désir et de motivation, la relation éducative et interpersonnelle, ainsi que les styles d'apprentissage et les connaissances antérieures qui vont déterminer ou non la compréhension de l'impétrant. La même information ne laissera aucune trace sur un individu alors qu'elle sera directement opérationnelle sur un autre, ce qui ne met pas en cause la présentation de l'information, mais la réception de celle-ci et les conditions de cette réception.

Si l'EAO est plus axé sur l'enseignement que sur l'apprentissage, on peut se poser la question de savoir pourquoi un programme préconçu aura plus d'efficacité qu'un individu en chair et en os, capable de s'adapter à des situations, des personnes et des incompréhensions précises, et c'est bien là le raisonnement implicite de la

l'audace, la partialité, la désinvolture des gens pour qui la culture va de soi, et un remarquable discernement."

plupart des enseignants. Dans le cas de l'EAO, les réponses du système peuvent constituer une forme d'individualisation relative, mais il n'y a pas de commune mesure entre une interaction humaine (avec tous ses ratés et ses imperfections) et une interactivité machinique. Dans le meilleur des cas, c'est-à-dire quand la correction n'est pas du type vrai ou faux, les réponses sont alors pensées par l'enseignant ou le concepteur, qui, en *deus ex machina*, cherche à tout prévoir : les malentendus induits par la situation, les fausses pistes possibles, etc. et à répondre par un certain guidage à ces dysfonctionnements. La difficulté est moins de prévoir le malentendu de départ que d'anticiper tous les malentendus induits par les explications ou aides intermédiaires fournies par l'enseignant-concepteur lui-même, mais ce travail est long et exigeant. C'est bien ce que suggère Rouet (ibid.) en privilégiant une modélisation pédagogique des logiciels à venir.

Dans le cas des systèmes-auteurs qui permettent à l'enseignant d'entrer ses propres textes ou exercices dans une matrice préconçue, les possibilités sont généralement assez limitées (QCM, exercices à trous notamment). Quand ce n'est pas le cas, c'est-à-dire quand les matrices proposées sont plus complexes, elles demandent aussi plus de technicité et de temps aux enseignants. Si les vendeurs de ces programmes vantent toujours la facilité d'utilisation de leurs produits, aucun d'entre eux n'a jamais posé l'équation temps de préparation de l'exercice (pour l'enseignant) temps d'exécution par l'apprenant et ce n'est certainement pas un hasard. Pierre Frath (2000 : p. 74) chiffre à 20 heures et plus le temps nécessaire pour la mise en place d'une leçon multimédia d'une heure ! Sauf à être passionnés par les technologies, et / ou à être payés pour travailler avec, les enseignants préfèrent réserver leur temps à s'occuper directement de leurs apprenants et l'on peut les comprendre.

Comment alors sortir de cette situation et faire que les technologies trouvent toute leur place et seulement leur place dans un système qui ne heurte pas trop la sensibilité et les perceptions des enseignants, qui ménage leur intérêt pour le travail en groupe (et en groupes) et qui intègre les moyens nouveaux utilisables ? Ce sont peut-être les dispositifs d'apprentissage qui, sans constituer la panacée, pourront permettre un passage "en douceur" à une autre manière de travailler qui respecte les préférences des uns et des autres.

CHAPITRE 3

DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE,

MODE D'EMPLOI

3. DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE, MODE D'EMPLOI

L'émergence des TICE et leur prégnance de plus en plus forte depuis une dizaine d'années ont été le catalyseur de tout un courant didactique qui tente de repenser la formation et l'apprentissage en termes novateurs impliquant une forte restructuration des modes de travail. En effet, l'idée n'est pas d'introduire les nouvelles technologies en quantités variables dans un enseignement / apprentissage non remanié, mais de profiter de la révolution technologique et des avancées qu'elle permet pour mettre en place d'autres structures de travail fondées sur une certaine autonomie et sur l'apprentissage (et pas uniquement sur l'enseignement). C'est, en particulier, le travail réalisé en ingénierie de formation à travers la mise en place de dispositifs divers.

L'ingénierie pédagogique, réserve de procédures et de matériels, et l'ingénierie de formation, qui vient de la formation continue, ont en commun le terme d'ingénierie dont l'origine technique et industrielle tend à donner une coloration rationnelle à des procédures souvent partiellement intuitives et construites en référence à une pratique théorisée. Don (1988 : p. 86) définit de façon plus globale l'ingénierie éducative comme *"l'ensemble des activités de conception, de mise en place, d'aide au fonctionnement et d'évaluation de structures de formation"*, ce qui, par parenthèse, pourrait constituer aussi la définition de la didactique. L'AFNOR propose la définition suivante pour l'ingénierie de formation : *"Ensemble des démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé"*. Ce n'est pas un hasard si ces structures ont d'abord vu le jour en formation continue et en liaison avec l'utilisation de l'ordinateur, dans la mesure où les demandes y sont très individualisées et peu aptes à rentrer dans le système prêt-à-porter que propose généralement la formation initiale.

C'est parce que, à notre sens, la mise en place de dispositifs constitue une ouverture prometteuse et particulièrement riche, aussi bien en termes de recherche et de pratique qu'à la jonction des deux, que nous tenterons ici une réflexion fondée sur

diverses expériences de mise en place de dispositifs dans des contextes très diversifiés.

Nous allons donc voir successivement ce que recouvrent les termes variés déclinés actuellement autour du concept de dispositif, en déplier les différents implicites, comme la conception de l'autonomie, de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant, puis analyser quelques types de dispositifs avant d'essayer de cerner les différentes caractéristiques de leurs composantes.

3.1. Le livre de la jungle terminologique

Au carrefour de divers domaines de réflexion et de recherche comme l'ingénierie de formation, la formation à distance (FAD), les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) ainsi que l'autonomie et l'individualisation de la formation ou de l'apprentissage, est né le concept de dispositif qui se décline sous de nombreuses expressions. On parle de Dispositifs Ouverts de Formation, de Dispositifs (ouverts) d'Apprentissage, de Dispositifs Ouverts et Autonomisants de Formation et / ou d'Apprentissage, de Dispositifs Hybrides, ou encore de Formation Ouverte et À Distance (FOAD) ou de campus virtuels, etc. La liste n'en est pas close et souligne soit un certain flottement conceptuel, soit des points de départ différents.

Pour commencer, nous partirons de la définition proposée un spécialiste en sciences de l'éducation, Michel Bernard (1999 : p. 263) et plus précisément spécialiste de formation à distance. Pour lui, "*le dispositif est un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes, pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s)*". En cela, il prolonge la culture de l'institution de formation, tout en produisant une micro-culture. (...) *Le dispositif comprend certes des procédures, mais il est d'abord l'expression d'une vision, d'une visée et d'une méthodologie*". Cependant, l'auteur reconnaît que "*si les mots ingénierie et dispositif sont souvent utilisés en formation, les définitions de référence, et par là les conceptions, restent floues et peu élaborées*" (op. cit. : p. 134).

Pour notre part, nous proposerions de gauchir un peu le concept et de l'élargir pour l'adapter à des situations qui ne sont pas celle de son émergence et nous définirions un dispositif comme un ensemble de procédures diverses d'enseignement et / ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail

particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe).

Le terme d'ouvert, que l'on retrouve ici et là, peut faire référence à diverses formes d'ouvertures. La première concerne le public visé qui reste "ouvert", c'est-à-dire qui n'est pas sélectionné, comme c'est le cas à l'Open University (ou à l'université de Vincennes après 1968). La deuxième peut concerner la liberté des rythmes et des fréquences d'apprentissage (ce qui est le cas des systèmes non présentiels) et la troisième fait référence à des ressources ouvertes, libres et sans restriction. Le glossaire du site [Formasup](#) (nd.) précise : "*Selon l'UNESCO, les formations ouvertes sont caractérisées par 'une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant sans aucune restriction, à savoir : absence de conditions d'admission, itinéraire et rythme de formation choisis par l'apprenant en fonction de sa disponibilité et conclusion du contrat entre l'apprenant et l'institution'.*" C'est encore Michel Bernard qui cite un document du CAFOC de Lyon pour lequel l'ouverture "*consiste essentiellement à créer les conditions du déroulement de parcours individuels de formation*" (op. cit. : p. 134). Le terme d'ouvert peut également faire référence à la flexibilité du dispositif susceptible de changer dans le temps en fonction de l'évolution des besoins et des personnes. La configuration institutionnelle peut faire que parmi les trois premières caractéristiques, seule la liberté de rythme soit gardée et, bien entendu, la flexibilité. Quoi qu'il en soit, on peut remarquer que, quel que soit le critère retenu, "ouvert" possède une connotation franchement positive, à l'inverse de "fermé". Il n'existe donc pas de dispositifs dits fermés.

Le choix entre formation et apprentissage est fortement lié au public, à ses objectifs et à la philosophie des concepteurs : dans le premier cas, "formation" fait référence à un processus complexe qui ne se contente pas de l'appropriation de savoirs ou savoir-faire (apprentissage), mais qui induit un changement de la personne impliquée. Si l'on se réfère à Rogers, pour qui apprendre c'est changer, on peut considérer que le choix est purement formel.

Lorsque ces dispositifs sont conçus par des personnes chargées de formation à distance, c'est ce terme qui apparaît dans l'expression retenue, comme dans FOAD, mais tous les sigles utilisés font référence à un système de formation flexible, alternant, dans un parcours individualisé, des séquences de formation, seul ou en

groupe, encadrées ou non, utilisant les TIC tout en s'appuyant sur des supports variés : livres, cassettes audio et vidéo, logiciels, multimédias et télématique.

J'emploierai donc indifféremment les termes de "dispositifs d'apprentissage" et de "dispositifs de formation" dans la suite de cet ouvrage.

3.2. Autonomie, auto-direction et apprentissage des langues

Tout le monde est bien d'accord pour dire que le but de toute formation est l'autonomie, mais il convient d'abord de définir ce qu'on appelle ainsi et, ensuite, de s'interroger sur la manière d'aboutir à cet objectif.

De façon assez directe, on peut percevoir, à l'origine de la réflexion actuelle⁴⁰ sur l'autonomie, les influences de la psychologie humaniste initiée par Carl Rogers qui postule l'apprentissage plutôt que l'enseignement, l'autodétermination plutôt que l'imposition externe et qui est l'auteur de la formule dont on connaît l'incomparable succès : "apprendre à apprendre" (opposée à apprendre des contenus).

Dans son *Lexique de l'éducation*, La Borderie (1998 : p. 14) propose pour l'entrée "autonomie" la définition suivante : "*objectif éducatif qui consiste à rendre progressivement les élèves capables de gérer, de manière responsable, leurs activités d'apprentissage*". On notera que c'est un processus long et que cette gestion de l'apprentissage n'implique pas obligatoirement une négation de l'enseignement. Ce n'est pas la définition d'Holec (1995 : p. 40) qui qualifie d'autonome "*l'apprenant qui a acquis les savoirs et savoir-faire d'apprentissage nécessaires et suffisants pour apprendre sans enseignement, c'est-à-dire sans exigence d'une prise en charge de l'apprentissage par un 'expert' extérieur*".

À l'appui de cette définition, il y a le développement, sur une trentaine d'années, d'un travail original, remarquablement pensé et peaufiné au long des années par l'ensemble des chercheurs du CRAPEL. C'est parce que cette expérience longue et singulière constitue une forme de radicalisation du processus d'autonomie et que, d'autre part, elle fait figure de pionnier, de modèle et de source féconde de réflexion que nous avons choisi de l'utiliser comme base d'analyse. Les remarques critiques qui vont suivre sont à lire comme une contribution à la réflexion didactique ne mettant pas en cause l'intérêt intrinsèque des recherches conduites par le CRAPEL, qui rappelle d'ailleurs que ce système n'est qu'une "*alternative méthodologique pour*

⁴⁰ Dans le passé, bien d'autres pédagogues ou philosophes de l'éducation, comme Montaigne, Rousseau ou Pestalozzi, ont préconisé, sous d'autres dénominations, des formes d'autonomie.

certaines apprenants et non pas une solution générale au problème de l'apprentissage d'une langue étrangère" (Duda & Rees, 1987 : p. 17).

Dans le "Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien" (SAAS) mis en place par cette institution, l'apprenant "*travaille de manière individuelle sans contact institutionnalisé avec d'autres apprenants*" (Gremmo, 1999 : p. 60) et il est "accompagné" par un conseiller qui, jamais, ne se transforme en enseignant.

3.2.1. Le déclin de l'empire professoral

Lorsque ce système commença à se mettre en place au début des années 70, l'accent était mis sur les aspects méthodologiques (Holec, 1981) c'est-à-dire, la détermination par l'apprenant des objectifs⁴¹, contenus, progressions, méthodes, conditions d'apprentissage, ainsi que de l'évaluation et c'était précisément pour mettre en place ce savoir-faire qu'un tuteur était nécessaire. En effet, être capable de déterminer tous ces aspects faisait antérieurement (et encore aujourd'hui) l'objet de la formation des enseignants et ne saurait guère s'improviser. On demande donc à l'apprenant de s'approprier une partie de la compétence d'un enseignant de langues.

Du point de vue de l'enseignant, une telle conception peut avoir comme conséquence de finir de dévaloriser le métier puisqu'une partie de son savoir-faire est, au moins théoriquement, à la portée de tous⁴². Pour l'apprenant, c'est le confronter à de multiples contraintes outre celle de tenter d'apprendre une langue ; on peut évidemment faire l'hypothèse que cette procédure mettra en place d'autres compétences réutilisables. Cependant, on peut aussi se demander s'il n'y a pas détournement, biaisement de l'énergie nécessaire au détriment du véritable but qui est l'apprentissage d'une langue.

De même, le tuteur consacre toute son énergie à aider l'apprenant à mettre en place son autonomie et non à mettre en place ses connaissances linguistiques. Si on

⁴¹ Au CAVILAM, dans les années 80, les enseignants de FLE ont suivi des cours d'arabe langue étrangère avec un de leurs anciens stagiaires. Ce sont évidemment les enseignants qui ont déterminé les objectifs et les contenus de cette formation, l'enseignant improvisé acceptant docilement de s'y plier. Le résultat a été l'apprentissage d'échanges parfaitement français n'ayant que peu de rapports avec la réalité de la langue apprise... Cela constitue à mon sens un argument de plus en faveur d'une prise en compte du nécessaire professionnalisme du didacticien et de sa connaissance d'une langue particulière.

⁴² Cela rappelle l'analyse de Besse (1986) qui fait état d'un complexe d'infériorité des enseignants de langues vis-à-vis de leurs collègues d'autres disciplines. En effet, il n'est pas rare d'apprendre une langue sans enseignant, alors que cela est rarissime pour les mathématiques.

pousse le système jusqu'au bout, devra-t-on au nom de l'autonomie et de l'idée selon laquelle on est le mieux placé pour répondre à ses propres besoins, apprendre l'architecture et tous les métiers nécessaires si, par hypothèse, on veut bâtir une maison ? L'autonomie serait-elle la négation du professionnalisme ?

Dans un deuxième temps, les chercheurs du CRAPEL ont rajouté, à la préparation méthodologique, une préparation touchant à la conscience langagière et à la culture d'apprentissage (Holec, 1991) qui toutes deux sont régies par des représentations directement liées aux habitus des apprenants. La nécessité d'agir sur ces représentations, de les faire évoluer, signifie donc qu'il existe une "bonne" représentation de ce qu'est une langue et de la manière de l'apprendre et que, s'il y a liberté des contenus et des objectifs, cette liberté est surveillée pour ce qui est de la manière de faire. C'est ce que Claude Springer (1996 : p. 227) a bien analysé dans les termes suivants :

"Apprendre à apprendre s'appuie sur le référentiel d'un apprenant idéal de qui on déduit les bonnes procédures d'acquisition. Il s'agit de retrouver en quelque sorte, un certain état de pureté de la capacité d'apprentissage, inhérente à l'expérience humaine, mais pervertie par l'institution. Situation terriblement ambiguë qui fait passer du 'ce qu'il faut connaître' de l'enseignement prescriptif au 'comment il faut apprendre' de l'apprentissage idéalisé. On arrive au paradoxe extrême de l'autoformation, qui consiste à dire : le projet du centre de ressources est d'apprendre à l'apprenant comment il faut apprendre. En voulant supprimer les contraintes institutionnelles du savoir, on court le risque d'instaurer des contraintes liées à un idéal libertaire."

Il existe effectivement un paradoxe dans le fait que l'autonomie est censée permettre toutes les idiosyncrasies d'apprentissage et qu'on cherche quand même à faire entrer les apprenants dans une certaine orthodoxie, car, dit Holec (1995 : p. 43), leurs *"représentations sont très sensiblement décalées par rapport aux connaissances actuelles"*. Sans aucun doute : ce n'est pas leur métier et ils n'y ont jamais réfléchi véritablement auparavant ; serait-ce admettre qu'au fond, l'enseignant aurait quelque chose à leur apprendre et, dans ces conditions, pourquoi pas aussi sur le plan de la langue ? Remplacer l'imposition des contenus (mais ne peut-on pas négocier ou laisser une marge de liberté plutôt qu'imposer ?) par l'imposition indirecte des manières d'apprendre est peut-être une contrainte plus forte et plus intrusive. En effet, les contenus et les progressions sont purement techniques

(comme un maçon sait mieux qu'un ingénu comment gâcher - ou justement ne pas "gâcher" - le mortier), alors que l'imposition, même douce, d'une manière d'apprendre, touche plus la personnalité du sujet.

Il existe peut-être une autre interprétation : c'est l'extrême difficulté du travail demandé aux apprenants et son relatif échec qui a poussé les chercheurs du CRAPEL à développer cette réflexion sur la langue, son fonctionnement, et sur la manière d'apprendre, car ce savoir-faire typique de l'enseignant, qui passait dans la classe de manière étalée, généralement souple et plus efficace, n'avait plus l'occasion de s'exercer.

3.2.2. Communiquez, communiquez...

La majorité des personnes qui apprennent une langue étrangère le font pour pouvoir communiquer. Sans tomber dans l'excès qui a parfois été celui de l'approche communicative à tout prix (le "*communiquez, communiquez*" proféré ironiquement par Henri Besse⁴³ résonne encore à nos oreilles), il faut bien reconnaître que le meilleur moyen d'apprendre à communiquer est encore de le faire, aussi près que possible de la "grandeur réelle". Que dire alors d'un système qui laisse l'apprenant face à lui-même et aux divers matériels mis à sa disposition, lesquels, aussi sophistiqués et bien faits qu'ils soient, ne sauraient remplacer un échange réel ? Cela est si vrai que Marie-José Gremmo a éprouvé le besoin d'écrire un article intitulé "Améliorer son expression orale en autodirection", article dans lequel elle explique qu'il faut différencier phase d'apprentissage et phase de communication et où elle découpe le travail d'expression orale en trois phases : "*découverte, mise en pratique systématique et utilisation*" (1999 : p. 68). Nous souscrivons tout à fait à cette analyse, qui, accessoirement, cependant, recèle un léger goût de madeleine proustienne : quid des trois phases canoniques de la méthode structuro-globale audiovisuelle : présentation, exploitation et appropriation ? Certes, le dépeussierage terminologique est le bienvenu, mais ne constitue pas une révolution.

Si l'on reprend précisément ces trois phases, on peut dire que, pour la première, l'éclairage extérieur d'un enseignant ou de pairs va souvent aider la prise de conscience de l'apprenant et on le mesure tout à fait par rapport à Victor, apprenant pris comme exemple dans l'article cité. En effet, Victor est traversé par de multiples

⁴³ En parlant du "culte de l'usage" préconisé par certaines méthodes, Besse (1986) écrit qu'il "*pourrait être parodié par la recommandation suivante : communiquez, communiquez, - ou mieux, interagissez, interagissez en L2 - et la grammaire intériorisée de cette langue vous sera donnée par surcroît*".

questions dont il n'a pas pu trouver seul la réponse (notamment, pourquoi "has been injured" plutôt que "was" ?) et, à tout hasard, il les soumet à son conseiller. L'auteur ne dit pas si le conseiller élude systématiquement ou s'il répond parfois, en contradiction alors avec ses principes. L'exemple est cependant très éclairant sur l'intérêt d'une intervention spécialisée : en effet, le français et l'anglais ont sur ce point des systèmes qui se rapprochent (en tout cas nettement plus que de nombreuses autres langues étrangères). Si Victor était capable de répondre à sa question sur les mêmes usages en français, cela l'aiderait à prendre en compte le système de l'anglais. Le problème réside dans le fait que la performance du natif est nettement supérieure à sa compétence consciente et qu'hormis les linguistes ou les grammairiens (qui y ont consacré des heures de réflexion et d'analyse), nul locuteur ne sait répondre à cette question autrement que par la formule qui ne satisfait personne : "on peut utiliser les deux formes".

C'est certainement la deuxième phase qui justifie le plus un travail solitaire, mais jusqu'à un certain point seulement. On peut utilement faire des exercices et chercher des explications au fonctionnement de la langue étrangère (encore qu'il soit généralement plus fécond de confronter les points de vue). Mais lorsqu'il est dit que l'apprenant va parler tout seul pour s'entraîner à parler à quelqu'un, cela fait l'impasse sur deux problèmes : le premier est l'artificialité et le caractère à la fois contraignant et peu motivant de l'exercice. Le second est lié aux styles d'apprentissage : pour tous ceux qui ne supportent pas l'à-peu-près et l'incorrection et ne s'expriment que lorsqu'ils sont sûrs de ne pas se tromper, se lancer dans des formulations hasardeuses non confirmées ni infirmées ne constitue pas une manière d'apprendre et risque, soit de les déstabiliser, soit de les rendre muets. On sent bien ici l'influence de la notion de "bon apprenant" n'ayant pas peur de l'ambiguïté et prenant des risques. Mais si tous les individus tant soit peu psychorigides sont exclus de ce type d'apprentissage, cela limite considérablement la portée du système !

Pour la troisième phase, tout le monde est d'accord pour juger nécessaire l'échange et, bien sûr, de préférence avec un natif, comme le propose le CRAPEL, mais c'est là aussi qu'on mesure le caractère élitiste du travail proposé : comment faire la même chose avec les quarante élèves de Terminale ou les innombrables cohortes d'étudiants d'anglais dans les universités ? En attendant un hypothétique long séjour en milieu étranger, le groupe (petit ou grand) est un incomparable moyen d'exercice et de mise en pratique plus motivante que le travail solitaire grâce aux interactions et aux conflits socio-cognitifs qui ne manqueront pas de s'y produire.

3.2.3. Aide-toi, le Ciel t'aidera

Un autre point en lien direct avec ce qui précède mérite également réflexion : pourquoi vouloir faire apprendre exclusivement seul ? Car la "compagnie" des ressources ne saurait se confondre avec celle des hommes. Cela peut se justifier chez des personnes qui ont à la fois peu de temps, des besoins très particuliers non assimilables à ceux d'autres apprenants, ainsi qu'une motivation et une ténacité sans limites ; ou chez ceux qui présentent, soit une légère misanthropie, soit un goût immodéré pour la solitude et / ou qui ont eu une expérience traumatisante de l'école ou de la classe ayant abouti à un refus total de cette structure de travail. Car, autrement, on ne comprend pas ce qui justifie cet évitement de la pensée et de la réflexion des autres qui, grâce à leurs cheminements différents et à leurs dissemblances, enrichissent toujours notre propre perception.

N'y aurait-il pas une forme de mégalomanie douce dans cette volonté absolue d'apprendre tout seul, comme si les autres n'étaient pas à la fois le carburant de départ de la réflexion de chacun et l'alter ego face à qui j'ai envie de confronter mes points de vue ? Au nom de quoi, de quelle autonomie, faudrait-il refuser le contact avec la pensée des autres (sauf de façon indirecte à travers les documents authentiques), refuser d'apprendre de ceux qui apprennent avec nous, comme de ceux qui ont une longueur d'avance dans cet apprentissage, c'est-à-dire dire les experts, c'est-à-dire les enseignants ? C'est nier totalement la notion d'aide et ne pas utiliser du tout la zone de développement proximal (ZDP) définie par Vygotsky. Cette politique radicale du "aide-toi, le ciel t'aidera" risque fort de favoriser les favorisés⁴⁴, de permettre à ceux qui bénéficient déjà d'un capital culturel important de le faire fructifier et de laisser les autres sur le côté de la route, en particulier ceux qui n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes et que l'expérience risque de conforter dans cette perception négative. Il est clair que le système confronte durement les individus à leurs limites sans leur donner une chance d'être aidés autrement que sur des aspects de méthode, et que cela nécessite à la fois des capacités et de la persévérance, persévérance dont on sait bien qu'elle est ce qui fait le plus cruellement défaut dans le travail à distance (Desmarais, 2000 : p. 59). Bourdieu insiste beaucoup sur la nécessité d'une offre qui permette la demande (comment puis-je chercher ce que je ne connais pas ?), faute de quoi l'on court le risque de renvoyer aux inégalités de départ dont les écarts ne font alors que s'agrandir (cf. aussi, Porcher, 1998).

⁴⁴ C'est la préoccupation récurrente de Louis Porcher dans tous les nombreux articles qu'il a consacrés à l'autonomie (1992, 1998 notamment).

M-J. Gremmo reconnaît (1996 : p. 34) que *"peu d'apprenants (...) savent réellement apprendre sans se faire enseigner"*, ce que chacun peut facilement imaginer, mais elle ne pose pas la question de savoir si beaucoup d'apprenants ont à la fois l'envie et les moyens d'apprendre sans se faire enseigner (cf. Albero, 1998) et c'est une question capitale. Sans tomber dans l'excès de la consommation ("je paie pour être enseigné"), on peut avoir légitimement envie de s'aider des autres pour apprendre comme d'aider les autres à apprendre, ce qui constitue une certaine dynamique heuristique qui peut être motivante pour beaucoup. En effet, le meilleur moyen d'apprendre est encore d'enseigner, et l'aide, qu'elle soit apportée par un pair ou par un expert, ainsi que le conflit socio-cognitif, sont des formes d'interaction largement profitables à l'apprentissage. Toute la dimension relationnelle avec l'enseignant (il n'y a pas que les enfants qui ont envie d'apprendre parce qu'ils aiment celui ou celle qui leur enseigne quelque chose) et avec les autres apprenants fait défaut dans ce système qui renvoie chacun face à lui-même et à la langue à apprendre. On dirait qu'il y a, de la part des concepteurs, une méfiance à l'égard de tout ce qui peut relever de l'affectif, ce que dit assez clairement Richard Duda (2002 : p. 35) : *"Notre entreprise est donc résolument "rationnaliste" et s'oppose quelque part aux approches non conventionnelles préconisant plutôt une forme d'implication émotionnelle ou affective assez forte de l'apprenant dans les activités d'apprentissage"*.

Ainsi, un des paradoxes du SAAS est, à l'instar de la pédagogie traditionnelle et autoritaire, de nier le groupe, non en le cassant, mais en ne le laissant pas exister. C'est aussi donner acte à tous ceux, nombreux à l'université, qui disqualifient totalement la dimension pédagogique, ayant eux-mêmes atteint la connaissance sans son aide ou l'ayant oublié par un effet d'"amnésie des apprentissages" fort répandu et bien mis en évidence par Bourdieu. Cette façon de se suffire à soi-même est étrange, un peu aliénante pour tous ceux que l'aspect social et relationnel de l'apprentissage intéresse et motive.

3.2.4. Quelle autonomie et pourquoi ?

À mon sens, être autonome ne signifie pas être autosuffisant, ni se donner les moyens de se passer des professionnels et des pairs. Certes, la recherche de l'autonomie est souhaitable et possible, comme l'a prouvé tout au long du siècle la méthode Freinet, mais la grande différence avec le SAAS, c'est que, dans le premier cas, le formateur aide le groupe et l'individu à s'organiser conjointement, et que, dans

le second, le conseiller aide l'individu seul à s'organiser. Cette différence est fondamentale et change profondément les aspects relationnels et interactionnels.

Avant de préciser les instruments nécessaires à l'autonomie, une question se pose qui induira tout le reste. L'autonomie est-elle un idéal philosophique (un objectif supérieur) ou un outil pour l'apprentissage de la langue ? En d'autres termes, l'objectif est-il formatif ou linguistique ?

La position du CRAPEL semble claire sur ce point et c'est ce qui peut poser problème. Nous plaiderions pour une autonomie comme moyen plutôt que pour une autonomie comme objectif, et, paradoxalement, il nous semble que l'objectif serait plus important avec des enfants ou des adolescents qu'avec des adultes pressés (même si cela suppose des variations dans les modalités).

Cette autonomie comme moyen nécessite des outils (de travail et de recherche), des aides et des échanges. Pour les outils de travail, ils peuvent être fournis par un centre de ressources sous la forme de livres, de logiciels, de cédéroms permettant une pratique systématique. À ce niveau, F. Demaizière (1996a) réintroduit l'expertise didactique tant au niveau de la conception de matériel pédagogique qu'au niveau des choix préalables d'outils mis à disposition. Les outils de recherche sont les dictionnaires, encyclopédies, grammaires et le réseau des réseaux : Internet. Les aides humaines ne sont pas exclusivement méthodologiques, mais peuvent aussi être linguistiques (portant sur les contenus). Les échanges ont lieu sous forme duelle dans la relation de soutien, mais aussi au niveau du petit groupe de pairs et au niveau d'un groupe-classe avec enseignant-animateur (c'est-à-dire exerçant l'une ou l'autre fonction suivant les besoins). Toute cette logistique peut être modulée à l'intérieur de dispositifs divers, à construire en fonction des publics, des objectifs et des conditions possibles.

3.2.5. Le modèle de Laurillard

Diana Laurillard (1995), didacticienne anglaise et vice-chancelier de l'Open University, chargée des technologies éducatives, définit quatre modes d'apprentissage différents : l'acquisition, la discussion, la découverte et la découverte guidée. Le premier se fait par la compréhension et l'imprégnation, le second par l'échange entre l'enseignant et l'apprenant, le troisième se passe individuellement et le quatrième, qu'elle considère comme le plus riche et le plus efficace, part de la découverte mais est étayé par un tuteur qui joue à la fois le rôle de guide, conseiller, commentateur des performances de l'apprenant et pourvoyeur d'explications. L'auteur précise que cette modalité ne s'adapte guère aux grands groupes et atteint

son efficacité maximale soit dans une relation duelle, soit avec un petit groupe. Il convient de préciser que Laurillard, spécialiste de technologie éducative, ne parle pas spécifiquement des langues mais d'apprentissage en général.

Elle propose par ailleurs l'établissement d'un lien entre les outils multimédias actuels et la façon dont ils peuvent servir ces différents processus d'apprentissage. Les médias qu'elle appelle narratifs apportant un savoir (imprimés, cours, vidéo) sont importants pour la compréhension et permettent l'acquisition, les médias discursifs (tutoriels, visioconférences) permettent la négociation (discussion), les médias interactifs (Internet, simulations) favorisent la découverte et les médias adaptatifs qui peuvent également être interactifs peuvent permettre la découverte guidée. Ces derniers doivent être conçus dans l'optique suivante : définir clairement ce que l'apprenant doit faire et penser à la manière dont l'expert peut l'aider dans sa tâche. Pour qu'il s'agisse vraiment de découverte guidée, il faut que l'analyse de l'expert ne puisse pas être consultée avant que l'apprenant ait fourni une réponse. Le système doit apporter une aide et ne pas faire le travail à la place de l'apprenant.

En ce qui concerne le processus complexe d'enseignement / apprentissage, il passe par quatre modalités différentes en relation constante les unes avec les autres :

- la discussion entre l'enseignant et l'apprenant au sujet de leurs conceptions réciproques du savoir, des compétences à acquérir et des modalités pour le faire ;
- l'interaction entre les actes accomplis par l'apprenant pour atteindre les buts fixés et le feed-back de l'enseignant ;
- l'adaptation qui concerne à la fois l'enseignant et son discours construit pour être le plus efficace possible et l'apprenant qui doit adapter ses actions aux savoirs nouveaux et aux objectifs définis préalablement ;
- la réflexion qui est d'abord celle de l'enseignant au sujet des performances de l'apprenant et ensuite, celle de l'apprenant sur la rétroaction de l'enseignant.

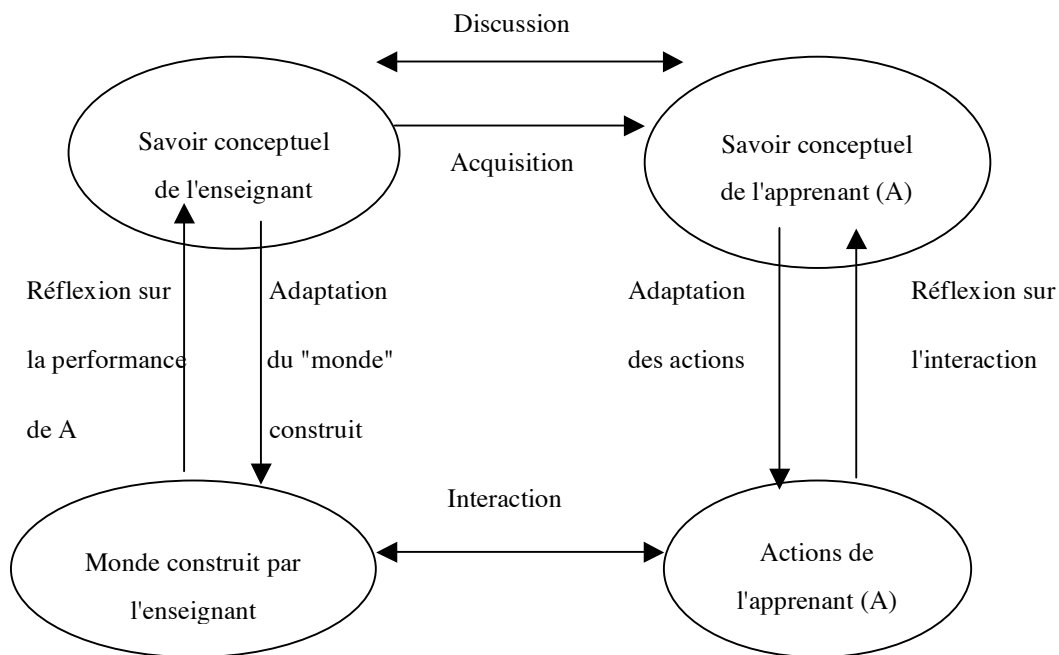


Figure 1 : Les aspects essentiels du processus d'enseignement / apprentissage (d'après Laurillard, 1995 : p. 180 et p. 184). Prise en compte de l'ensemble des flèches : découverte guidée.

On voit bien à travers ce tableau à quel point l'enseignant-tuteur aussi bien que l'apprenant sont des collaborateurs. Dans ce cas, on est aussi loin de l'enseignant conférencier peu intéressé au devenir réel de ses prestations que de l'apprenant solitaire confronté à ses limites. La seule dimension qui semble, sinon absente, du moins assez discrète dans ce modèle, est l'interaction entre les apprenants eux-mêmes.

Ce modèle proposé par Laurillard, pour généraliste qu'il soit, paraît important à prendre en compte aussi bien dans la conception d'outils multimédias d'aide à l'apprentissage que dans la conception de dispositifs dans lesquels on peut assez aisément prendre en compte les aspects évoqués.

3.3. Enseignement, apprentissage, acquisition

Des siècles d'une pratique orientée majoritairement vers l'enseignement ont sans doute négligé l'apprentissage, mais il faut quand même se demander pourquoi le balancier part toujours de l'autre côté avec aussi peu de mesure. Il semblerait que,

toujours, on tombe dans l'excès exactement inverse du précédent, pour un oral qui repoussait l'écrit loin dans le temps, pour la communication au détriment des connaissances grammaticales, et maintenant pour l'apprentissage en faisant disparaître toute forme d'enseignement.

Si l'enseignement a été ainsi disqualifié, c'est parce qu'il a trois défauts importants : il peut créer une dépendance de l'enseigné (il ne l'autonomise pas systématiquement), il ne répond pas directement aux besoins personnels de l'individu (il n'est pas une réponse adaptée à sa demande particulière) et, surtout, il ne garantit en rien l'apprentissage et encore moins l'acquisition.

Pour ce qui est de la dépendance, on peut la relativiser si l'enseignement n'est pas la seule modalité de travail et, en particulier, si le travail personnel et individuel ainsi que le travail de groupe ont droit de cité et sont reconnus. Par ailleurs, il y a manière et manière d'enseigner et le cours frontal est quand même rare en langue étrangère (sauf pour les spécialistes à l'université). Apporter des éléments de réponses à des demandes précises ou organiser une réflexion collective⁴⁵ au sujet d'emplois particuliers peut-il être assimilé à enseigner ?

Demaizière (1996a : p. 72) fait la nuance entre la prégnance de l'enseignant dans la relation directe et celle de l'enseignant présent-absent des didacticiens en ces termes : "*le poids des commentaires venant d'un didacticiel n'est pas celui de l'enseignant représentant de l'institution*". Nous nuancerions ce point de vue en disant que la statue du commandeur bougeait encore lors de l'expérimentation du logiciel *CAMILLE* (Pothier, 2001 : p. 38) et qu'à l'inverse, en situation de classe, l'enseignant peut la déboulonner lui-même en direct. C'est un travail de longue haleine, mais on sent bien le délicieux frisson qui parcourt l'échine des étudiants quand on relativise soi-même ses prises de position.

En ce qui concerne le reproche de ne pas apporter une réponse adaptée à la demande précise de l'apprenant, il peut être nuancé suivant les cas. D'abord, il n'y a pas toujours de demande précise d'un apprenant surtout dans le cas de poursuite d'études prédéterminées pour l'obtention d'un diplôme. Dans ce cas, la réponse est adaptée à l'objectif (du moins peut-on l'espérer), même si l'enseignant peut et doit s'adapter à la réalité des personnes en formation. Dans le cas de demandes plus individuelles comme celles d'adultes volontaires, la question se pose effectivement dans un groupe où l'enseignant est obligé de s'adresser à un apprenant-type (au sens

⁴⁵ Comme la conceptualisation telle que Besse (1974 : pp. 38-44) la propose.

de l'idéal-type de Weber) qui ne coïncide avec aucune personne réelle. Si chacun ne s'intéresse qu'à lui-même et se soucie comme d'une guigne des autres apprenants, cela peut être invivable pour tout le monde. Mais le professionnalisme de l'enseignant peut justement lui permettre de créer une dynamique et de proposer des activités où chacun trouve son compte, même si le groupe est très hétérogène en termes d'objectifs et de possibilités. Si cela est fait dans la concertation, avec discussion, prise de conscience et affinement de l'analyse de l'apprenant, cette démarche peut même participer de l'autonomisation de ce dernier.

Le fait qu'il n'y ait pas isomorphie entre enseignement et apprentissage est facile à constater, mais on peut dire la même chose entre apprentissage "*comportement observable, conscient et accessible à la volonté, ayant pour objectif l'acquisition de compétences*" et acquisition "*processus cognitif d'internalisation des savoirs et savoir-faire constitutifs d'une compétence. C'est un processus interne, non observable directement, non conscient, non accessible à la volonté.*" (Holec, 1995 : p. 39). Ce sur quoi agissent l'enseignant traditionnel comme le conseiller du CRAPEL, chacun à sa manière, c'est sur le comportement conscient et observable qui consiste, par exemple, à prendre des notes, répéter, repérer, faire des comparaisons, etc. **Or, ce qui fait la vraie différence entre les individus, c'est l'efficacité du processus interne et non l'utilisation de moyens externes particuliers.** Les enseignants qui cherchent à enseigner des stratégies d'apprentissage partagent la même illusion : ce n'est pas la façon dont on traite l'information qui va, sans coup férir, induire l'acquisition, mais la façon dont le travail interne et non conscient va permettre de mémoriser, digérer et intégrer les savoirs et les savoir-faire. Pour sa part, Holec n'a aucune illusion à ce sujet, qui écrit "*le rapport entre apprentissage et acquisition n'est pas un rapport direct de cause à effet : certains apprennent beaucoup, mais acquièrent peu, d'autres acquièrent beaucoup, mais apprennent peu*" (op. cit. : p. 40).

On peut cependant penser, comme Holec et beaucoup d'autres, que des conditions externes peuvent parfois favoriser ces processus internes, mais il importe de ne pas confondre les gestes extérieurs et les résultats intérieurs, sauf à chanter comme Brassens (mais sans le second degré) "*Mettez-vous à genoux, priez et implorez, faites semblant de croire et bientôt, vous croirez*". La question cruciale (!) serait de savoir comment se fait l'acquisition, mais en l'absence de réponse précise, le mieux ou le moins mal consiste peut-être à multiplier les propositions et les

approches et, surtout, à ne pas se réduire, drastiquement et exclusivement, soit à l'enseignement, soit à l'auto-apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, nous pourrions évoquer une expérience concrète pour relativiser l'utilité des outils extérieurs. Pour lutter contre les habitudes de lecture terriblement linéaire des apprenants étrangers, nous avons abordé l'étude de l'écrit par un repérage systématique des "entailles" du texte : titres, sous-titres, paragraphes, temps, structures logiques, etc. Certains étaient passés maîtres dans l'utilisation de ces techniques et pouvaient dire beaucoup de choses sur un texte donné... sans en comprendre le sens. C'est tout le danger de dominer des techniques, des moyens et non des contenus. La relativisation des contenus doit, elle aussi, avoir des limites.

3.4. Rôles de l'enseignant

Traditionnellement, l'enseignant était transmetteur du savoir et évaluateur, puis animateur, voire facilitateur, tout cela face à un groupe grand ou petit. Par ailleurs, il pouvait être concepteur de manuels ou plus récemment de didacticiels. Dans la relation tutoriale, il a généralement un rôle plus technique qui a lieu en face à face. Essayons de voir les caractéristiques de chacun de ces rôles.

On pourrait tout d'abord distinguer entre transmetteur de savoirs et médiateur dans l'apprentissage. Le premier a fait pour lui-même un travail qu'il va tenter de faire passer à des apprenants. Dans le meilleur des cas, il va leur économiser du temps en leur facilitant un chemin qu'il a lui-même parcouru, dans le pire des cas (absence de motivation et / ou inadéquation des contenus par rapport aux enseignés), il va être inopérant. Le second, le médiateur, se met à la disposition de l'apprenant pour l'amener à un point que ce dernier n'arrive pas à atteindre seul. C'est évidemment dans une relation duelle ou à la rigueur dans une relation en petit groupe que cette médiation a le plus de chance de fonctionner. Elle est primordiale pour certains qui ne parviennent pas à avancer seuls pour différentes raisons.

Même en situation d'auto-évaluation, un apprenant sera souvent demandeur d'une évaluation externe, y compris en l'absence d'une demande de certification. On sait trop que l'évaluation est imparfaite, non scientifique, discutable et discutée, mais on sait aussi qu'en son absence, ne règne que la sanction sociale qui ne favorise que ceux qui le sont déjà. La co-présence d'auto-évaluations, d'évaluation mutuelle et d'évaluation de l'enseignant peut justement relativiser ce que l'une ou l'autre peut

avoir de décalé. On peut également différencier une évaluation formative et sommative.

C'est plutôt au niveau du groupe (petit ou grand) que la fonction d'animateur est importante, pour proposer et faire choisir des contenus et des thèmes, organiser des groupes de travail, susciter des échanges, mettre en place des débats, etc. Certes, les apprenants peuvent théoriquement s'organiser, mais il est important qu'une personne extérieure au groupe de pairs remplisse cette fonction, jusqu'à ce que le groupe arrive à une véritable autonomie démocratique et que cette fonction d'animation et d'organisation soit, de façon tournante, dévolue à chacun l'un après l'autre.

La fonction de facilitateur touche les connaissances techniques de l'enseignant qui est capable de suggérer à l'apprenant les documents et matériels susceptibles de répondre à sa demande. Il peut mettre à disposition et suggérer des modalités de travail sans intervenir de manière directe et être simplement une ressource possible et un catalyseur d'apprentissage.

Comme concepteur de manuel, l'enseignant médiatise ses savoirs hors de la relation qui s'instaure traditionnellement dans la classe ou l'enseignement individuel. Il doit donc anticiper les difficultés, les malentendus et tenter d'apporter les informations susceptibles de les réduire. Cela suppose une triple expertise : celle des contenus quels qu'ils soient, celle des réactions probables des novices face aux difficultés (expérience généralement acquise sur le tas) et celle des aides envisageables sans une rétroaction immédiate. Même s'il s'agit d'un travail en l'absence de l'apprenant, il est nécessaire d'avoir une conscience aiguë des problèmes éventuels, ce qui n'est d'ailleurs pas suffisant pour les pallier. Ensuite, il faut utiliser de façon aussi opérationnelle que possible les potentialités du médium employé.

Tuteur, un autre métier ?

La fonction de tuteur, ou de conseiller, s'adresse à un individu et, plus encore que celle de facilitateur, engage l'enseignant dans un mode relationnel radicalement différent et que peu de formations prennent en compte (à l'exception du CRAPEL qui en propose une dans la logique de ses choix). Cette fonction présente deux faces différentes : l'une, technique, qui concerne les objectifs et l'autre, plus générale, qui tient au caractère duel de cette relation. En ce qui concerne les objectifs, ils peuvent être linguistiques (répondre aux demandes d'éclaircissement des apprenants) ou méthodologiques (aider l'apprenant à apprendre), ce qui induira des comportements et des contenus différents. Le caractère duel de la relation va obliger à mettre l'accent sur des aspects communicatifs comme la faculté d'écoute et de compréhension du

tuteur et, corrélativement, sur la place de ses prises de parole par rapport à celles de l'apprenant (cf. S. Bailly, 1995 : p. 73) ; mais cela devrait également amener à réfléchir sur les caractéristiques du rapport mis en place entre les protagonistes. Si l'on veut rester dans une relation professionnelle et neutre (mais néanmoins conviviale) qui est encore plus nécessaire que face à un groupe, il serait sans doute important de s'interroger sur la nature de cette relation, ses dangers ou ses dérives possibles. En effet, la relation duelle ne doit être ni trop empathique (le tuteur n'est pas un analyste), ni trop impersonnelle, ce qui pourrait en amoindrir les effets. Cette juste distance n'est certainement pas évidente à trouver.

Par ailleurs, le choc éventuel des deux personnalités va être plus sensible car il ne sera pas dilué dans un groupe, et si le tuteur possède une personnalité dominante en plus de son statut qui l'est déjà, cela peut avoir comme résultat une violence symbolique plus sournoise, mais largement aussi efficace que dans une classe. Si c'est l'inverse, c'est-à-dire si l'apprenant a une personnalité plus forte (éventualité fort rarement prise en compte), il est primordial que le tuteur soit capable d'accepter cet état de fait sans que cela le déstabilise gravement. Tous ces aspects supposeraient, dans la formation des tuteurs (comme, du reste, dans celle des enseignants classiques), un véritable travail sur soi que les différentes instances ne prennent guère en compte jusqu'à présent. Pourtant, cette mise à distance de soi devrait être au centre de toutes les formations désireuses de former non des victimes mais des acteurs conscients et armés (psychologiquement s'entend !) face au changement, à l'imprévu ou au non-conforme déstabilisateur.

Depuis un certain temps déjà, la diversification des rôles de l'enseignant ne fait que rajouter des cordes à son arc et rendre son travail plus complexe mais aussi plus intéressant. L'enseignement stricto sensu n'est cependant pas à exclure d'emblée car, d'une part, il peut être une aide efficace pour certains, aussi bien dans la présélection et le traitement des connaissances que dans l'aide à apprendre. Il peut également inclure des aspects affectifs complexes et positifs (on apprend aussi du comportement des autres par une forme d'osmose car on enseigne autant ce qu'on est que ce qu'on sait) et, surtout, la relation éducative, lorsqu'elle respecte la personnalité de chacun, est susceptible de faire progresser à la fois l'enseignant et l'enseigné.

Comme personne particulière, on peut légitimement se sentir mieux dans l'une ou l'autre des fonctions évoquées, mais il n'est pas souhaitable de systématiquement jeter l'anathème sur aucune d'entre elles. En effet, toutes sont nécessaires et peuvent s'avérer indispensables dans beaucoup de cas. Ce sont plutôt les caractéristiques des

apprenants et les conditions possibles de travail qui pourront déterminer ce qu'il convient de choisir dans un dispositif d'apprentissage.

3.5. De quelques dispositifs

Nous allons maintenant présenter et analyser trois dispositifs très dissemblables illustrant la diversité possible en ce domaine, et qui permettront aussi de prendre en compte un certain nombre de formes de travail réalisables dans ce cadre très ouvert. La même grille d'analyse sera utilisée pour les trois en dépit de leurs différences sur tous les plans (aussi bien des publics, des objectifs que des modalités).

3.5.1. L'Espace Langues à Montpellier 3 (1998)

Laurence Vincent-Durroux & Cécile Poussard (1998 : pp. 37-49) ont proposé dans le premier numéro d'*ALSIC*, une description critique des dispositifs mis en œuvre pour les langues étrangères à l'université de Montpellier 3. Nous prendrons soin de signaler ce qui diffère entre le premier et le second cycle.

Grille descriptive

1. Public visé : étudiants non-spécialistes de L2 (1^{er} et 2^e cycle).

2. Objectifs :

- gérer de lourds effectifs ;
- développer le travail individuel et autonome ;
- accompagner la démarche d'apprentissage des étudiants.

3. Modalités de travail :

Seul : une heure et demie par semaine à l'Espace Langues + travail à la maison.

En binômes : non prévu mais réalisé de fait (manque de place et / ou choix des apprenants).

En groupes : TD (travaux dirigés) de 45 minutes toutes les 2 semaines (1^{er} cycle), pratique orale : 30 mn une fois par mois (2^e cycle).

En groupe-classe : non.

En tutorat : pour le 2^e cycle seulement (2 fois par an).

4. Description et structuration des dispositifs :

En premier cycle, le dispositif proposé alterne travail individuel autonome (apprentissage) et séances de TD (enseignement) qui permettent d'approfondir le travail autonome. Le matériel à disposition a été préalablement sélectionné et le programme est imposé.

En deuxième cycle, il s'agit d'une autoformation guidée : le matériel a été sélectionné, mais reste au choix des apprenants qui établissent eux-mêmes leur parcours. Le tutorat est destiné à étayer l'autonomie (le petit nombre de séances est dû au manque d'encadrement et non à un choix délibéré) et les séances d'oral sont axées sur un thème et supposent la lecture préalable d'un article.

| | |
|--|--|
| <p>PREMIER CYCLE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une heure et demie par semaine - Deux séances de 45 mn de travail autonome - Une séance de 45 mn de TD toutes les deux semaines (pratique orale, exercices, explications) à des groupes de 30 à 40 étudiants | <p>DEUXIÈME CYCLE</p> <p>Sur l'année :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 25 h de travail autonome - 2 séances de tutorat de 15 mn (aide à l'autonomie) - 5 séances de pratique orale de 30 mn pour 8 à 10 étudiants |
| <p>5. Ressources humaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 moniteurs à l'Espace Langues ; - un adjoint technique ; - des enseignants animateurs pour les séances d'oral ; - des tuteurs (2^e cycle). | |
| <p>6. Ressources matérielles :</p> <p>communes : une salle multimédia de 250 m² comprenant 20 magnétoscopes, 36 ordinateurs, 1 lecteur de CDI, 1 poste vidéo collectif, 6 magnétophones ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1^{er} cycle : programme de l'année (le même pour tous), documents d'accompagnement du travail autonome (guidage, explications et exercices) ; - 2^e cycle : descriptif écrit explicitant le concept d'autonomie guidée et présentation des produits à disposition (supports : ordinateur, magnétoscope et papier). | |
| <p>7. Évaluation de l'apprentissage :</p> <p>Une épreuve écrite, une épreuve de CO, un entretien oral (seules, les deux meilleures notes sont retenues).</p> | |
| <p>8. Évaluation du système :</p> | |

Informellement par les apprenants, réflexion permanente des enseignants.

9. Rôles assumés par les enseignants :

- Enseignant (TD 1^{er} cycle) ;
- Aide à l'apprentissage et aide à l'autonomie ;
- Animateur (pratique orale) ;
- Évaluateur ;
- Gestionnaire d'apprentissage (choix des matériaux de travail, élaboration des programmes, élaboration des documents de repérage et d'aide, gestion de l'Espace Langues).

Analyse du dispositif

Pour des raisons éventuellement plus conjoncturelles que délibérées, les auteurs ont ménagé une certaine progression du tout enseignement antérieur, à l'autoformation guidée et cela constitue sans doute pour les étudiants un passage plus facile. Le nombre impressionnant d'apprenants impliqués dans ces formations, la quantité de personnes ressources nécessaires et l'ampleur des dispositifs obligent à un cadrage précis qui peut sembler autoritaire. Cet état de fait a cependant l'avantage d'être rassurant, aussi bien pour les étudiants auxquels l'autonomie fait souvent peur, que pour l'institution qui peut ainsi vérifier le fonctionnement et l'efficacité de ses formations.

Les deux dispositifs décrits sont essentiellement fondés sur le travail individuel autonome qui s'effectue à partir de matériaux très divers, mais soigneusement sélectionnés en amont. Pour le premier cycle, le programme est établi par les responsables et tout le monde suit le même parcours. L'aide à l'apprentissage se fait sous la forme de documents pré-établis et lors des séances collectives.

On peut noter la multiplicité des tâches prises en charge par les enseignants dans ce dispositif, la seule qui leur échappe, pour des raisons évidentes d'emploi du temps, étant celle de concepteur de méthodes. D'une façon générale, tout est fondé sur l'expertise des didacticiens qui choisissent, balisent le terrain et organisent l'apprentissage en essayant d'apporter les éléments nécessaires aux apprenants. C'est un travail de didacticien rigoureux et d'ingénieur d'apprentissage précis et efficace.

En janvier 2002, nous avons consulté Cécile Poussard au sujet de cette analyse du système mis en place à Montpellier pour savoir si elle lui semblait conforme à la réalité, et elle a indiqué que celui-ci avait beaucoup évolué depuis 1998. C'est ainsi qu'elle a fourni, sur la base de la grille, les éléments de changement suivants qui apparaîtront en italiques et seront ensuite commentés.

3.5.1. bis. L'Espace *Multimédia* à Montpellier 3 (2002)

Grille descriptive

| |
|--|
| <p>1. Public visé : étudiants non-spécialistes de L2 (1^{er} et 2^e cycle). <i>Étudiants de LEA grands commençants (chinois et arabe).</i></p> |
| <p>2. Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - gérer de lourds effectifs ; - développer le travail individuel et autonome ; - accompagner la démarche d'apprentissage des étudiants. |
| <p>3. Modalités de travail :</p> <p>Seul : à l'Espace <i>Multimédia</i> + travail à la maison.</p> <p>En binômes : non prévu mais réalisé de fait (manque de place et / ou choix des apprenants).</p> <p>En petits groupes : pratique orale.</p> <p>En groupe-classe : non.</p> <p>En tutorat : pour le 2^e cycle seulement.</p> |

4. Description et structuration des dispositifs :

(Pour l'apprentissage de l'anglais)

PREMIER CYCLE

Deux heures par semaine :

- Une séance de 30 mn de travail autonome
- Une séance hebdomadaire d'une heure trente de TD (pratique orale, exercices, explications) à des groupes de 40 à 60 étudiants

DEUXIÈME CYCLE

Sur l'année :

- 32 séances d'une heure de travail autonome
- 2 séances de tutorat de 15 mn (aide à l'autonomie)
- 10 séances de pratique orale de 45mn pour 10 à 12 étudiants

5. Ressources humaines :

- 4 moniteurs à l'Espace Langues ;
- un adjoint technique ;
- des enseignants animateurs pour les séances d'oral ;
- des enseignants tuteurs;
- 3 tuteurs d'accueil pour les inscriptions au début de l'année ;
- 6 tuteurs d'accompagnement (10h par mois pendant 6 mois).

6. Ressources matérielles :

- Communes : une salle multimédia de 320 m² comprenant : 16 magnétoscopes, 12 magnétophones, 66 ordinateurs, 3 lecteurs de CD audio, 1 lecteur de CDI, 1 poste vidéo collectif ;
- 1^{er} cycle : programme de l'année (le même pour tous), documents d'accompagnement du travail autonome (guidage, explications et exercices) ;
- 2^e cycle : descriptif écrit explicitant le concept d'autonomie guidée et présentation des produits à disposition (supports : ordinateur, magnétoscope et

papier).

7. Évaluation de l'apprentissage :

1er cycle : une épreuve écrite, une épreuve de CO (compréhension orale) ;

2e cycle : une épreuve écrite, une épreuve de CO, un rapport de formation.

8. Évaluation du système :

Informellement par les apprenants, réflexion permanente des enseignants. *Objet d'étude pour des étudiants de maîtrise et de DEA en sciences de l'Information et de la Communication*

9. Rôles assumés par les enseignants :

- Enseignant ;
- Aide à l'apprentissage et aide à l'autonomie ;
- Animateur (pratique orale) ;
- Évaluateur ;
- Gestionnaire d'apprentissage (choix des matériaux de travail, élaboration des programmes, élaboration des documents de repérage et d'aide, gestion de l'Espace Multimédia).

Analyse du dispositif remanié

Ce qui frappe dans les changements apportés, c'est d'abord le renversement de tendance au sujet de l'équilibre enseignement et apprentissage : en premier cycle, le temps d'apprentissage solitaire est divisé par trois alors que le temps d'enseignement est multiplié par deux. En deuxième cycle, si le nombre de séance de travail autonome augmente (de 25h à 32h), les séances collectives passent de 3h à 7h 30 sur l'année. Cette différence semble montrer que la mise en place progressive de l'auto-apprentissage porte ses fruits, mais que l'aspect collectif et interactif des travaux de groupe est assez nettement plébiscité.

Du côté du matériel, l'accroissement sensible du nombre d'ordinateurs est sans doute lié au grand nombre d'étudiants engagés dans ces apprentissages, mais également à l'intérêt porté à ce média. On notera également l'augmentation du nombre de magnétophones (de 6 à 12) ainsi que du nombre de lecteurs de CD audio (de 0 à 3) et la baisse concomitante des magnétoscopes (de 12 à 6).

Le tutorat augmente et se diversifie sous la forme de tuteurs d'accueil (mise en place du dispositif) puis de tuteurs plus techniques pour apprendre à travailler avec le matériel et enfin de tuteurs enseignants pour aider ceux qui ont du mal à se débrouiller seuls.

L'évolution du dispositif de Montpellier est intéressante à bien des égards : elle montre l'ouverture et la flexibilité du système et celle des concepteurs, attentifs aux réactions et aux problèmes exprimés par les utilisateurs. Cette faculté d'adaptation et de transformation est un gage de qualité car aucun système ne peut être valablement figé dans le temps et dans l'espace alors que les individus, les données et les conditions extérieures changent. Enfin, elle corrobore un certain nombre des analyses qui précèdent au sujet de la nécessité de ne pas exclure radicalement l'enseignement à l'intérieur d'un dispositif de formation ou d'apprentissage.

3.5.2. *Cultura*

Créé et mis en place en 1997, le projet *Cultura* (Furstenberg et al., 2001) est toujours en cours d'expérimentation. Il a reçu le soutien financier de deux organismes américains.

Grille descriptive

1. Public visé :

Des étudiants américains (de 18 à 22 ans) du MIT (Massachusetts Institute of Technology), Cambridge, É-U, et des étudiants français (de 21 à 23 ans) de l'INT (Institut National des Télécommunications) à Évry.

2. Objectifs :

- permettre la construction d'une compétence interculturelle chez les apprenants (prise de conscience des attitudes et des valeurs de l'autre culture et de la sienne)
;

- développer la pédagogie des TIC ;
- découvrir, grâce à ces technologies, des aspects invisibles de la culture.

3. Modalités de travail :

Seul : chacun répond individuellement aux questionnaires et réagit librement aux réponses des autres.

En binômes : non.

En groupes : non.

En groupe-classe : partage des observations et des hypothèses face aux réactions des partenaires, remise en cause permanente des conclusions à la lumière de nouveaux documents.

En tutorat : non.

4. Description et structuration du dispositif :

Cultura veut conduire les apprenants des deux cultures à prendre conscience de leurs différences et à faire des hypothèses individuelles et collectives pour les expliciter. Le cheminement prévu part de la découverte et permet la construction de connaissances individuelles et relatives grâce à la communication interculturelle et le travail collaboratif.

Durée : une période de 9 semaines par semestre, 3 ou 4 heures par semaine.

- Observation, analyse et comparaison de matériaux similaires : association de mots (individualisme), phrases à compléter (un bon voisin est quelqu'un qui...), et réactions à des situations (une mère gifle son enfant au supermarché). Chaque étudiant répond sur la Toile dans sa langue maternelle et prend connaissance des réactions des autres apprenants.

- Échange de points de vue, grâce à des forums, sur les réactions des uns et des autres : individuellement, puis en groupe-classe, les étudiants posent des questions de clarification, répondent à leurs partenaires et échafaudent des hypothèses sur les différences apparues.

- Élargissement des connaissances et approfondissement de la réflexion : utilisation de films, textes, sondages d'opinion, etc. et de regards croisés.

Échanges sur la Toile entre les étudiants au sujet de ces matériaux.

5. Ressources humaines :

- les enseignants de langue ;
- un technicien (?)

6. Ressources matérielles :

- forums Internet, visiophonie ;
- ressources classiques : tableau, vidéos, magazines, livres.

7. Évaluation de l'apprentissage :

Diverses synthèses écrites par les étudiants sur certains thèmes. Essai final en langue-cible.

8. Évaluation du système :

Les apprenants sont appelés à juger les différents éléments du dispositif et à faire des suggestions.

9. Rôles assumés par les enseignants :

- Concepteur des matériaux de départ ;
- Pourvoyeur de documents authentiques ;
- Animateur et modérateur du groupe-classe.

Analyse du dispositif

Cultura est un dispositif qui implique directement l'apprenant en le plaçant dans le vif du sujet et qui le conduit à construire lui-même une véritable compétence interculturelle à travers la découverte des autres, la comparaison (mais pas une comparaison qui fige dans l'opposition simple et simpliste) et surtout la réflexion individuelle et collective. La réciprocité systématique (Français et Américains faisant exactement les mêmes choses) n'est sans doute pas étrangère au respect non formel mais réel qui se dégage des réactions des uns et des autres. Les jugements à l'emporte-pièce ou les condamnations sans jugement, faciles à l'égard d'un inconnu anonyme, ne s'expriment pas dans ces échanges continus entre pairs.

Les TIC y sont utilisées, non pour leur prestige ou leur côté très "tendance", mais pour servir une idée pédagogique originale et créative. La distance qui existe entre les étudiants français et américains, à la fois sur le plan géographique et culturel, est utilisée pour mettre aussi une certaine distance entre leurs perceptions et leurs réflexions, car on peut imaginer qu'il ne se passerait pas les mêmes choses s'ils étaient les uns et les autres en présence. C'est utiliser la distance au sens où l'entend Michel Bernard (1999), comme un atout à saisir et non comme une calamité à assumer.

On peut noter que le rôle des enseignants y est certainement le moins déroutant et le plus proche d'une certaine tradition récente (récente, car il ne s'agit pas de transmettre des connaissances, mais d'accompagner les apprenants sur un chemin qui n'est guère plus familier aux enseignants, ce qui ne leur donne pas cette sécurité et cette supériorité de celui qui sait par rapport à ceux qui ne savent pas). Cela induit un type de rapports assez égalitaire et un enrichissement mutuel qui crée une certaine valorisation pour les apprenants. On peut sans grand risque parier que ceux qui auront vécu cette expérience ne l'oublieront pas, et qu'elle marquera durablement leur perception de l'altérité. Cette éducation au civisme et à la tolérance est plus qu'un effet secondaire de cette réalisation pédagogique humaniste.

La nouveauté et l'originalité, non de l'objectif, mais de sa réalisation, expliquent la prégnance des enseignants dans le dispositif comme l'explique aussi le caractère un peu fermé des groupes en interaction (public relativement captif même s'il a choisi de suivre le cursus du MIT ou de l'ENT). *Cultura* est, clairement, un projet créé par un professeur de langue étrangère habitué au rapport direct avec un groupe-classe qu'il sait gérer avec bonheur en y trouvant matière à richesse réciproque.

3.5.3. Tutolangues

Tutolangues (Caballero, 1997) a été mis en place en 1996 dans le cadre d'une recherche-action sous l'égide du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche. Le projet touchait au départ treize établissements d'enseignement général et technologique agricoles. Le JO (Journal Officiel) du 21 novembre 1997 signale la mise en place du projet et prévoit son extension en 2000 "à tous les usagers de l'enseignement agricole". Il est actuellement en cours d'évaluation externe.

Grille descriptive

1. Public visé :

Élèves (16-19 ans) de L2 en nombre insuffisant pour justifier d'un enseignant dans les lycées agricoles. Extension prévue à divers professionnels liés à ces établissements.

2. Objectifs :

- pallier le manque d'enseignants des langues de moindre diffusion ;
- permettre d'apprendre une langue étrangère de façon pratique, et de lier langue étrangère et vie professionnelle ;
- développer des connaissances transversales et une autonomie indispensable au citoyen d'aujourd'hui ;
- faire évoluer les systèmes de formation.

3. Modalités de travail :

Seul : oui, projet essentiellement individuel.

En binômes : à la discrétion des apprenants.

En groupes : réunions de régulation mensuelles avec d'autres apprenants et leurs coordinateurs au niveau local, et semestrielles au niveau régional.

En groupe-classe : non.

En tutorat : diverses formes de tutorats (voir ressources humaines).

4. Description et structuration du dispositif :

L'apprenant doit rechercher et réaliser une commande⁴⁶ en langue étrangère, ce qui le conduit à communiquer (à l'oral et à l'écrit) en situation naturelle dans un contexte professionnel.

Tutolangues prévoit 3h par semaine dans l'emploi du temps (chacun s'organise à son gré). Les temps de mise en place, de traitement et de finalisation de la commande ne sont pas précisés (apparemment libres).

5. Ressources humaines :

- un coordinateur qui fait partie de l'établissement et s'occupe des moyens matériels mis à disposition et aide les apprenants dans leurs démarches ;
- un conseiller méthodologique qui peut être membre de la communauté éducative de l'établissement ou d'une organisation sociale ou économique partenaire. Son rôle est d'aider à l'acquisition de méthodes de travail ;
- un conseiller professionnel qui est un expert du domaine et veille à la qualité de la réponse de l'apprenant ;
- un assistant linguistique, accessible en visiophonie, qui est un spécialiste de la langue et dont le rôle est de conseiller, d'évaluer, mais pas d'enseigner ;
- un accompagnateur, c'est-à-dire un jeune de langue et de culture-cible qui effectue un séjour en immersion de 3, 6 ou 9 mois dans l'établissement. Son rôle : échanger en L2 avec les apprenants.

6. Ressources matérielles :

Une salle plurimédia à disposition des élèves de Tutolangues, comprenant téléphone, fax, vidéo, méthodes de langues (papier, audio, multimédia),

⁴⁶ Caballero (1997) insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas, pour l'apprenant, de construire un projet, mais de répondre à un véritable besoin exprimé par un professionnel. Il semblerait néanmoins qu'en l'absence de définition ou d'illustration de ce concept flou, ce soit le projet qui ait prévalu.

dictionnaires, grammaires, Internet, courrier électronique, visiophonie.

7. Évaluation de l'apprentissage : par l'assistant linguistique.

8. Évaluation du système :

C'est le rôle des réunions de régulation mensuelles (et semestrielles) regroupant tous les apprenants, les coordinateurs divers et les autorités administratives et pédagogiques.

9. Rôles assumés par les enseignants :

- Aide à l'autonomie (guides, aides, conseillers) ;
- Évaluateur.

Analyse du dispositif

Quand on examine le concept, on le trouve très séduisant, à la fois très diversifié et équilibré, prenant en compte beaucoup de dimensions de l'acte d'apprendre en contexte avec de nombreux acteurs pour étayer le système. Penser à la fois à des aides méthodologique, matérielle, professionnelle et linguistique (cette dernière à deux niveaux, celui de l'enseignant et du pair) donne une impression de complémentarité et de complétude intéressantes.

Cependant, H. Caballero lui-même dans l'article cité (1997 : pp. 70-73) reconnaît de nombreuses difficultés très concrètes dans la période de démarrage, difficultés qu'il liste en référence au système Tutolangues, aux différents niveaux relationnels (apprenants et conseillers restant dans une optique groupe-classe, enseignement) et aux tâches à réaliser (trouver la commande, la traiter, utiliser les ressources, etc.).

La multiplicité de conseillers potentiels est une bonne idée sur le plan théorique, mais complique la tâche de l'élève qui a sans doute du mal à "gérer" ses tuteurs. Par ailleurs, on a toutes les raisons de penser que le mythe du Comptable ou "l'autoformation, ça fait faire des économies" (Carré, 1999 : p. 20) y est carrément

mis à mal ; de plus, rien n'est dit sur la façon dont est estimé le temps de travail des tuteurs, ce qui n'est pas le moindre défaut du système.

D'un autre côté, la liberté et le manque de cadrage des activités à réaliser doit être assez difficile pour la plupart des élèves, habitués à une totale prise en charge dans le cadre des classes de langue ordinaires. Ce manque de structuration dans le temps ainsi que le manque de repères (tant pour les tuteurs que pour les élèves) pour définir et trouver une commande constituent certainement des éléments très anxiogènes pour certains.

Tutolangues apparaît ainsi comme une belle construction intellectuelle qui laisse de nombreux aspects pratiques et concrets dans l'ombre. Ce dispositif novateur semble être la création d'un ingénieur de formation plus théoricien que praticien qui n'a peut-être pas su préparer en profondeur le terrain et mettre en place les garde-fous nécessaires à un changement aussi radical qui ne saurait ni s'imposer de lui-même, ni s'improviser au jour le jour.

Il est intéressant de constater que l'expérience s'est arrêtée en 2001 pour laisser la place à Codilangues, nouveau projet issu directement de la recherche-action Tutolangues. Dans la présentation succincte du nouveau projet, il est rappelé les apports de Tutolangues, ainsi que de nouveaux éléments à prendre en compte qui constituent, en creux, une critique du projet précédent : *"il est apparu indispensable de :*

- gérer rigoureusement les contraintes liées à l'apprentissage à distance, ce qui est bénéfique pour l'apprenant et la qualité du dispositif de formation ;

- identifier précisément et préalablement les ressources de formation possibles, élément encore plus indispensable dans le cadre d'un apprentissage à distance" (Cf. le site TUTOLANGUES, 1996, revu en 2002).

3.6. Quelques réflexions sur la question

Il est facile de constater l'extrême variété des trois dispositifs évoqués. On pourrait même assez légitimement contester à *Cultura* la qualité de dispositif et dire qu'il s'agit de l'organisation construite et rigoureuse d'un cours quasi normal utilisant les TICE, ce qui pose un autre problème - où commencent les dispositifs et où finissent les cours classiques ? - problème qui ne sera pas traité ici du fait d'une conscience aiguë de l'artificialité du discontinu, en dehors du fait que ce n'est pas véritablement notre propos. Cette discussion pourrait néanmoins avoir l'intérêt de

poser la question de manière plus générale, en dehors de l'apprentissage des langues, notamment, au sujet des modalités de travail mises en place dans diverses formations, notamment universitaires, mais cela nous entraînerait sur un autre terrain.

Peut-on donc dire de *Cultura* qu'il s'agit d'un dispositif ? Sans répondre directement à la question, l'on peut dire que l'intérêt ou la solidité de quelque forme de travail pédagogique ou didactique que ce soit, se mesure mieux à sa cohérence et à l'adéquation des modalités, des publics et des objectifs, ainsi qu'à ses possibilités de reprise par d'autres personnes, qu'au titre générique qu'on peut être amené à lui donner. Quel que soit le dispositif, l'important est la manière dont sont articulés l'enseignement et l'apprentissage, la place de l'aide et des supports préconisés ainsi que la structuration de l'ensemble en fonction des objectifs.

3.6.1. Préalables

Si l'on en revient à des dispositifs d'apprentissage des langues, il faut, avant toute chose, prendre en compte les trois éléments de base de toute situation d'enseignement / apprentissage : les publics, les objectifs et les conditions possibles.

Il convient donc de définir autant que faire se peut les caractéristiques socio-cognitives d'un public c'est-à-dire son âge, son niveau d'études, ses connaissances, sur le plan de la langue à apprendre, mais aussi sur l'usage des TIC, ses habitudes d'apprentissage, son rapport à l'enseignement, et sa tolérance à l'autonomie. Il serait bon également de savoir ce qu'il attend de la formation en langue à mettre en place.

Il est rare qu'un public donné soit totalement déconnecté d'un organisme ou d'une institution qui possède elle-même des exigences tant dans l'organisation que dans les résultats attendus de la formation. Si l'objectif final est l'obtention d'un diplôme précis, cela laissera moins d'ouverture que dans le cas de la recherche d'une meilleure compréhension interculturelle. Dans certains cas, harmoniser les demandes institutionnelles et personnelles relève de l'exploit.

Les conditions financières et matérielles vont déterminer certains choix de façon inéluctable et toute la difficulté de l'exercice va consister à s'accommoder d'éléments extérieurs éventuellement parasites par rapport à des principes, des valeurs ou des convictions qui semblent incontournables. Il est rare qu'un projet théorique puisse être proposé et que les moyens suivent. En règle générale, ils précèdent la conception. Il faut donc savoir de quels personnels on peut disposer (professeurs,

moniteurs, techniciens) et quel matériel est déjà à disposition ou peut être acquis rapidement

La création d'un dispositif doit donc partir de ces réalités incontournables et tout l'art du concepteur est dans l'harmonisation de ces aspects et de valeurs didactiques et pédagogiques à ne pas perdre de vue pour parvenir à définir des objectifs réalistes et acceptables par les protagonistes, la question étant ensuite de proposer des moyens adéquats et efficaces.

Dispositif d'amont ou d'aval

Il existe deux grands types de publics possibles : d'un côté, les publics captifs ou semi-captifs, c'est-à-dire ayant des objectifs plus ou moins imposés communs (obtention d'un examen particulier ou d'un diplôme) et de l'autre, les publics totalement individuels et diversifiés.

Dans le premier cas, et du fait que le point d'arrivée est commun, il est possible de construire un dispositif en amont et, dans le détail, de l'amender en cours d'utilisation en fonction de variables diverses. Le seul aspect problématique est le point de départ de chacun, qui a toutes les chances d'être différent et pour lequel on peut prévoir des éléments facultatifs de remise à niveau linguistique lorsque l'objectif final est de cet ordre.

Les professionnels constituent un autre public important du point de vue numérique comme du point de vue didactique. Il s'agit de ceux que les non-didacticiens appellent des non-spécialistes, de langue s'entend, et que la didactique du FLE appelle publics spécialisés ou à objectifs spécifiques. De leur côté, certains didacticiens, avec Michel Perrin parlent de LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines), ce que défend ardemment Joseph Rézeau (2001) dans l'introduction de sa thèse de doctorat. Ces publics ayant des besoins tout à fait particuliers et diversifiés, le dispositif est plutôt à construire après la prise de contact et le repérage des besoins et des possibilités concrètes. Ce vaste domaine toujours en renouvellement demande de la créativité et une adaptation constante, et c'est certainement un des publics auquel le concept de dispositif convient le mieux du fait de sa très grande flexibilité.

Le principe de réalité

Le principe de réalité oblige à prendre en compte le fait qu'on ne peut pas passer d'une culture de l'enseignement total à une culture de l'apprentissage également

totale sans transition et sans un minimum de précautions en tout genre si l'on ne veut ni heurter les protagonistes, ni être inefficace.

Les apprenants ont assez souvent une réaction de résistance vis-à-vis de l'auto-apprentissage⁴⁷ parce que c'est une nouveauté un peu traumatisante (assumer son apprentissage est difficile) et qu'il est beaucoup plus sécurisant d'être pris en charge, ce qui, accessoirement, permet de rejeter l'échec sur le responsable - inefficace - de la formation. Le fait de contester le bien-fondé d'une formation classique ne garantit pas la capacité ou la volonté de prendre en charge son apprentissage et, sauf pour quelques rares personnes, l'autonomie n'est pas une revendication première.

En effet, nombreux sont les obstacles pour l'apprenant : le risque d'insécurisation dû à la remise en cause de son habitus d'élève, le manque de motivation et rapidement de persévérance, ainsi que l'absence de techniques de travail efficaces. On voit bien comment le système mis en place à Montpellier 3 combattait dès le départ ces risques à la racine en fournissant un guidage précis grâce à des documents didactisés, une structuration visible du travail, un contrôle et une aide à travers les groupes de travail avec enseignant ou les séances de tutorat. En dépit de ces précautions, l'évolution du système montre bien dans quel sens les étudiants ont entraîné les responsables. Toute la question est donc dans l'introduction douce d'une part de travail autonome sans refus d'enseigner, mais en articulant l'enseignement sur l'apprentissage et non le contraire.

Du côté des enseignants, l'habitus professionnel est fortement prégnant et donne à beaucoup l'impression de ne rien faire lorsqu'ils ne font pas un cours. Faire comprendre que leur travail se situe en amont et en aval de celui des apprenants et sous des formes un peu différentes n'aura pas le même caractère de difficulté suivant les personnes. Les plus récalcitrants ont toutes les chances de se recruter parmi ceux qui aiment enseigner, nourrissent peu de doute sur l'efficacité de leur travail et entretiennent une relation fusionnelle avec le groupe-classe qu'ils mènent harmonieusement, à la manière d'un chef d'orchestre (et avec les mêmes "couacs" éventuels, car tous les membres du groupe ne "fusionnent" pas également). La valeur ajoutée à leur ego aura du mal à être compensée par un travail obscur et discret d'ingénieur d'apprentissage et les contacts individuels, par exemple dans le tutorat,

⁴⁷ Le caractère tautologique de la formule ne nous a pas échappé, mais, ici, son utilisation éclaire mieux notre propos que le concept très général d'autonomie.

changeront radicalement la nature de la relation en gommant le côté flamboyant de la relation au groupe. (À l'instar de Guy Bedos, certains enseignants remplacent le psychanalyste par le public, ici par les apprenants, mais on peut s'interroger sur la légitimité du procédé.)

À l'opposé, les enseignants plus discrets ou plus timides trouveront peut-être plus vite et plus facilement leur style dans cette relation nouvelle, plus personnelle et moins traumatisante que celle qu'on peut entretenir avec un groupe. Cependant, quoi qu'il en soit, toute forme de changement induit un certain stress et une remise en cause qui bousculent tout le monde.

3.6.2. La conception

En amont comme à l'intérieur de n'importe quel dispositif, il y a le problème de la préparation et de la formation des acteurs chargés de le mettre en œuvre. En effet, il serait plus que paradoxal de demander aux apprenants d'être autonomes et parallèlement d'imposer aux enseignants un système pensé pour eux mais sans eux. Tous les acteurs devraient participer au maximum aux changements à mettre en place, même si, au départ et à terme, une personne (ou plusieurs) plus directement responsable est chargée d'installer et de coordonner le système.

La réflexion sur Tutolangues conduit à penser qu'on ne devrait mettre en place que des systèmes qu'on aurait soi-même expérimentés comme acteur de base. À ce sujet, nous rejoignons tout à fait la proposition de Marie-José Barbot (1999 : pp. 126-127) qui préconise pour les enseignants de la FAD d'utiliser les différents canaux de communication (Internet, courrier électronique) et de faire pour eux-mêmes une expérience de formation à distance en langue, à l'instar des étudiants de mention FLE qui font l'expérience de l'apprentissage d'une langue nouvelle, de préférence exotique pour eux.

En dehors de ces aspects, risquent de se poser des problèmes très concrets concernant le temps de travail. Autant un cours est nettement délimité dans le temps (même si l'aspect préparation et correction reste à la fois flou et assez individuel), autant le travail de repérage, de mise en place, de didactisation et d'indexation des matériaux est difficile à chiffrer précisément. Quant au tutorat, qu'il ait lieu en présentiel ou par courrier électronique, il est demandeur de temps, la relation individuelle n'étant pas obligatoirement la plus courte. Tous ces éléments de nouveauté et de remise en cause des formats habituels sont aussi des facteurs perturbateurs et potentiellement problématiques avec des enseignants pas tout à fait

acquis à un changement de paradigme. C'est pourquoi une appréciation précise des tâches à assumer et du personnel nécessaire à ces fins est indispensable. Mais chacun devrait être conscient du fait qu'un dispositif ne peut être opérant tout seul et que c'est la qualité de la relation avec les personnes impliquées qui en permettra le succès.

3.6.3. Les différents éléments du dispositif

Auto et hétéroformation

Le premier point touche les places respectives de l'enseignement, collectif ou individuel, du tutorat et de l'apprentissage qui doivent co-exister dans des proportions à définir en fonction des divers facteurs évoqués : suivant le public, ses problèmes, ses objectifs et sa motivation, on pourrait mettre l'accent sur l'autonomie ou au contraire l'enseignement.

Quel que soit le pourcentage retenu, il faut garder à l'esprit le fait que des aspects affectifs et techniques auront une place importante dans le fonctionnement du système. Plus des apprenants sont intellectuellement et affectivement mûrs, plus ils seront capables de fonctionner suivant leurs propres critères. Mais pour beaucoup de personnes (et l'âge est loin d'être le seul critère) l'intérêt de l'enseignant pour leur progression restera un facteur important de motivation, ce qui met l'accent sur l'indispensable qualité relationnelle. Sur un plan plus technique, le savoir-faire didactique résout parfois en quelques mots un problème que l'apprenant mettrait des heures et des heures à résoudre, ou ne résoudrait jamais, ce qui est très frustrant et généralement anti-productif. Vouloir absolument que l'apprenant se débrouille seul rappelle le radicalisme des SGAVistes qui ne toléraient pas un seul mot de langue maternelle dans la salle de classe, au prix, parfois, d'explications interminables et surtout inopérantes. C'est aussi au nom de l'efficacité et du bon sens que nous préconisons de donner à l'enseignant sa juste place, moins comme transmetteur de savoirs que comme médiateur et aide à l'apprentissage.

Il pourrait être intéressant d'articuler l'enseignement sur l'apprentissage, plutôt que le contraire, ce qui était jusqu'alors la règle générale, c'est-à-dire de partir du travail individuel, de voir quel est l'apport nécessaire de la part des enseignants (sur la demande des intéressés) et de renvoyer ensuite vers le travail individuel une fois levées les difficultés. Cela éviterait de semer sur un terrain non préparé pour certains et pour d'autres de répéter des choses déjà acquises. Il convient néanmoins d'être sans illusion : quel que soit le dispositif ou mode de travail utilisé, les favorisés

seront toujours favorisés, mais la chose importante serait de permettre aux autres d'avancer au mieux.

Les supports du centre de ressources

Le centre de ressources, quelle que soit la manière dont on le dénomme, avec ses ordinateurs, logiciels, magnétophones et autres instruments, est un auxiliaire indispensable à la mise en place d'un environnement de formation, mais il constitue un outil au service d'un projet didactique et non ce qui le structure.

La question se pose de savoir s'il convient ou non de faire un choix préalable dans les supports didactiques mis à disposition. Cela dépendra des objectifs du public pris en compte : s'il s'agit d'individus ayant des motivations très personnelles, il apparaît inadéquat de faire un choix préalable. Le rôle des tuteurs serait éventuellement de conseiller ou d'orienter dans le matériel proposé par le centre de ressources. S'il s'agit d'un public ayant des objectifs prédéfinis par l'institution, un choix préalable par les responsables sera plus opératoire (comme c'est le cas à l'Espace Multimédia de Montpellier notamment). C'est ici que se renoue le lien entre dispositif de formation et création de multimédias, ces derniers devant pouvoir favoriser l'apprentissage individuel grâce à la compétence du concepteur didacticien.

Un métasupport intégré au centre de ressources sera nécessaire, sous forme d'une indexation compréhensible par tous, enseignants, tuteurs et apprenants. Pour faire évoluer les contenus, il serait intéressant d'avoir une trace des usages (combien de fois un outil a-t-il été utilisé ?) et un point de vue critique des différents utilisateurs pour savoir ce qu'il convient de garder ou de faire disparaître pour cause d'obsolescence ou d'inadaptation.

Les modalités

Il semble très important de bien répartir les modalités de travail entre les groupes : groupe-classe si possible limité en nombre (12), petits groupes indépendants et binômes, en plus du travail individuel.

Cette répartition des modalités de travail en groupes divers a plusieurs fonctions. Tout d'abord, elle permet de casser la linéarité de l'enseignement ou de l'apprentissage solitaire qui, pratiqués de façon exclusive, peuvent vite devenir monotones ; ensuite, elle permet d'intégrer certaines potentialités qui auront des dimensions différentes suivant les publics et leurs objectifs : constitution d'identité collective, socialisation, convivialité, chaleur humaine et aide mutuelle. Enfin, elle

rassure les différents acteurs et leur permet d'échanger et de pratiquer la langue cible entre eux (à défaut de cette Arlésienne que constitue le locuteur natif).

Le travail en dyades autour d'un ordinateur ne devrait ni être imposé ni être, évidemment, interdit. Nous avons fait état des réticences, voire des refus, des adultes du Cavilam face à ce qui n'était qu'une suggestion de notre part. Lydie Meunier (1996) insiste beaucoup sur le fait que celui qui détient le contrôle du clavier (ou de la souris) dispose du rôle dominant. De leur côté, des spécialistes de l'apprentissage collaboratif (Dillenbourg, Baker et al., 1996), compte tenu des inextricables interactions des variables en jeu, sont très prudents sur les gains possibles de cet apprentissage par rapport à l'apprentissage individuel. Tout d'abord, ils différencient collaboration qui implique un engagement mutuel des participants qui coordonnent leurs efforts pour résoudre le problème posé, et coopération qui suppose une division du travail où chacun est responsable de sa partie (op. cit. : p. 190). Ensuite, ils considèrent qu'il est utopique d'isoler les variables tant elles interagissent les unes sur les autres, ce qui rend impossible toute conclusion tranchée et les conduit à se limiter à des micro conclusions sur des cas très caractérisés. Il semblerait cependant que les groupes de deux soient plus opérationnels que des groupes plus larges et que la possibilité d'interaction de ces petits groupes avec le groupe-classe soit aussi un facteur positif (j'ai quelque scrupule à tirer des conclusions aussi simplistes eu égard à l'extrême prudence des chercheurs cités en référence).

Par rapport à la mise en place de dispositifs, la perception des intéressés devrait être prise en compte et des expériences pourraient être tentées et ensuite évaluées par les utilisateurs pour voir s'il convient de les continuer. Les styles d'apprentissage sont certainement importants pour ces choix de mode de travail.

L'évaluation

Trois formes d'évaluation sembleraient nécessaires : une évaluation du dispositif, une évaluation de l'apprentissage de chacun, une évaluation enfin des résultats atteints par les apprenants.

L'évaluation du dispositif dans ses aspects pratiques devrait être conduite parallèlement par les enseignants et les apprenants. Pour ces derniers, divers modes pourraient être mis en place : d'abord, des questionnaires relativement simples à remplir, mais n'excluant pas des commentaires personnels, également, par le recueil des réactions spontanées (même si elles sont à moduler), enfin par des réunions de bilan. De leur côté, les enseignants pourraient, au vu du fonctionnement du dispositif, repérer rapidement les éléments posant problème et les faire évoluer à

mesure si cela est possible. Tous ces éléments devraient être repris pour voir de quelle façon faire évoluer les choses.

L'évaluation de l'apprentissage serait une forme d'évaluation formative qui mesurerait les difficultés et les progrès de chacun dans la conquête à la fois de la langue et d'une certaine autonomie dans leurs manières d'apprendre, et qui prendrait en compte les échecs et les frustrations éventuelles pour corriger ce qui devrait l'être.

L'évaluation des résultats serait une évaluation sommative qu'il serait intéressant de faire en comparaison avec le même type d'évaluation avec un groupe travaillant suivant des modalités plus classiques. Mais il serait important de la mener de manière longitudinale pour tenter de repérer des évolutions ou une progression.

Il convient cependant de ne pas avoir d'illusion : aucun système, aucune mise en place ne sera miraculeuse et ne transformera par enchantement un débutant hésitant en avancé efficace et trois aspects de la formation devraient être dissociés : les performances linguistiques des apprenants, les acquis périphériques comme une certaine autonomie ou une meilleure conscience langagière et enfin le plaisir et l'intérêt très subjectifs ressentis par les protagonistes.

Tout ce travail d'évaluation pourrait avantageusement être mis en place dans le cadre de maîtrises ou de DEA de didactique, ce qui confronterait les étudiants à la réalité tout en leur demandant un effort de conceptualisation en amont comme en aval de leur étude.

3.6.4. Les atouts des dispositifs

Un dispositif qui fait la part de l'autonomie et qui inclut une expertise didactique à différents niveaux grâce à un guidage et des aides, matérielles et humaines, est capable, mutatis mutandis, de s'adapter à toutes sortes d'apprenants et de situations. Ses atouts essentiels sont la possibilité réelle d'individualisation de la formation, la souplesse et l'évolution possible en liaison avec les intéressés.

L'individualisation peut d'abord porter sur les contenus et les matériaux de travail. L'utilisation des technologies permet de diversifier le matériel et de répondre ainsi à des intérêts et des goûts différents. Elle peut également porter sur l'alternance des séquences d'apprentissage et des séances de guidage ou d'enseignement.

L'évolution peut venir de trois facteurs : le progrès des technologies, le vécu et la réflexion des utilisateurs et la réflexion des enseignants. C'est, évidemment, aux enseignants de se servir de cette matière première pour faire évoluer les dispositifs

au fil du temps, leur connaissance des utilisateurs, des conditions possibles, leur approche complète de la situation leur permettant de remettre en perspective des remarques souvent ponctuelles et partielles. Sans arriver à une remise en cause drastique, de menues évolutions au fil du temps font plus pour l'efficacité d'un système que des révolutions radicales. Des dispositifs variés, évolutifs et négociables seraient des garants de la qualité des services offerts et que la "marchandisation" des langues rend à terme indispensable.

En résumé, ce concept, très intéressant, suppose une préparation préalable de tous les acteurs qui les déconditionne un peu de leur formation antérieure, pour arriver à faire la transition avec cette mutation radicale qui ne peut réussir que si elle n'est pas trop brutale, ni imposée de force car elle risque à ce moment de n'être, comme tant d'autres "révolutions", qu'une coquille vide.

En dépit du titre de cette troisième partie (qui était plus un clin d'œil à Georges Perec en forme de palimpseste verbal qu'un discours programme), l'objectif de ce chapitre était modeste : il s'agissait de cerner les différents éléments entrant dans la composition des dispositifs et d'en repérer les caractéristiques et éventuellement les difficultés et non de proposer des dispositifs sous forme de prêt-à-porter. Cette réflexion semble nécessaire pour mieux comprendre ce qui peut fonctionner (ou non) dans un dispositif, et avec quel public. Ensuite, c'est la responsabilité des formateurs de mettre en place des systèmes de travail susceptibles de répondre au mieux aux demandes et aux possibilités des publics concernés et de les faire évoluer au fur et à mesure. Il paraît intéressant de réfléchir à la fois sur les formes de travail à proposer, le degré de liberté ou de guidage et les outils à mettre en place pour aider l'apprenant à s'approprier la langue étrangère. Les trois aspects doivent être en synergie et correspondre à des situations qui seront ensuite susceptibles de changement, l'important ou le maître mot étant l'adaptation : adaptation des dispositifs aux réalités concrètes, adaptation des outils aux objectifs, adaptation des apprenants à d'autres modes de travail et enfin, adaptation des enseignants et didacticiens aux besoins évolutifs des personnes. Ce travail n'est qu'une modeste contribution à une réflexion collective nécessaire.

CONCLUSION

CONCLUSION

L'enseignement et l'apprentissage des langues prennent une importance encore plus grande aujourd'hui et nécessitent de s'adapter à la réalité du monde : c'est pourquoi il paraît important de réfléchir à d'autres modes de travail influencés par les avancées technologiques, mais non dirigés par elles. Il n'est plus possible, à l'heure actuelle, de faire comme si les technologies n'existaient pas, mais ces dernières doivent être au service de la didactique et de la pédagogie : c'est le projet qui doit induire l'utilisation des techniques et non l'inverse.

Le point qui nous a semblé intéressant touchait le lien entre les TICE qui permettent une autonomisation et les dispositifs de formation qui apportent une diversité appréciable dans le processus difficile et parfois décourageant de l'apprentissage.

La complexité du domaine nous a conduit à imaginer des mises en place également complexes faisant place à toutes sortes de possibilités, possibilités qu'il faut utiliser en prenant soin de justifier la cohérence de l'ensemble. Ces nouveautés et bouleversements coïncident avec le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, passage qui a commencé dès les années soixante, mais qui prend depuis quelques années une importance accrue. Cependant, ce passage ne saurait s'improviser car ses présupposés sont loin d'être effectifs dans la réalité de la formation.

L'intérêt de ce travail est, non d'apporter une solution aux nombreux problèmes de l'apprentissage (il n'y en a pas, ou pas une seule à coup sûr), mais de proposer une approche et un questionnement par rapport aux enjeux de la didactique. Nous n'avons pas les bonnes réponses, mais nous espérons avoir posé les bonnes questions. Si cela pouvait induire des réflexions, des recherches, des échanges entre chercheurs et praticiens, cela comblerait d'aise l'auteure de ces lignes. Il ne faut pas oublier le caractère obligatoirement praxéologique de la didactique et les réflexions

ou conceptualisations des théoriciens gagneraient toujours à être mises à l'épreuve de la réalité des apprenants - et des enseignants - dans un cadre aussi réel que possible. Même si le résultat d'une telle confrontation n'était pas absolument valide, son intérêt serait de favoriser les échanges et éventuellement, de mettre à mal les légitimités des uns et des autres, ce qui ferait un bien extrême à tous.

LISTE DES SIGLES EMPLOYÉS

AFNOR : Association Française de Normalisation

ALAO : Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur

ALSIC : Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

AMAL : Aide Multimédia à l'Apprentissage des Langues

ANEFLE : Association Nationale des Enseignants de Français Langue Étrangère

BELC : Bureau d'Études pour la Langue et la Civilisation (rattaché au CIEP)

CAFOC : Centre Académique de Formation Continue

CAL : Computer Assisted Learning

CALL : Computer Assisted Language Learning

CAMILLE : Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment

CAVILAM : Centre Audio-VISuel de LANGues Modernes (Vichy)

CD : Compact Disc

CDI : Compact Disc Interactive

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques (Sèvres)

CLAB : Centre de Linguistique Appliquée de Besançon

CNEAO : Centre National d'Enseignement Assisté par Ordinateur

CNU : Conseil National des Universités

CO : Compréhension Orale

CRAPEL : Centre de Recherches

CRÉDIF : Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français

DEA : Diplôme d'Études Approfondies (3^e cycle)

DLE : Didactique des Langues Étrangères

EAO : Enseignement Assisté par Ordinateur

ÉLA : Études de Linguistique Appliquée

ELAO : Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur

FAD : Formation À Distance

FDFM : Français Dans Le Monde

FLE : Français Langue Étrangère

FOAD : Formation Ouverte À Distance

GAME : Groupe Audiovisuel et Multimédia de l'Édition

GRAAL : Groupe de Recherche sur l'Apprentissage de l'Allemand Langue Étrangère

IA : Intelligence Artificielle

INT : Institut National des Télécommunications

JO : Journal Officiel

LA : Linguistique Appliquée

LANSAD : LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines

LCE : Langues et Civilisations Étrangères

LIUM : Laboratoire d'Informatique de l'Université du Maine

MIT : Massachusetts Institute of Technology

PME : Petites et Moyennes Entreprises

PMI : Petites et Moyennes Industries

QCM : Questions à Choix Multiples

RAL : Recherche en Acquisition des Langues

SAAS : Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien (Crapel)

SCIAL : Sciences Cognitives, Informatique et Apprentissage des Langues (Colloque 1993, Clermont-Ferrand)

SGAV : Structuro-Global Audio-Visuel

SIC : Systèmes d'Information et de Communication

TALN : Traitement Automatique des Langues Naturelles

TD : Travaux Dirigés

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation

UE : Union Européenne

UNESCO : United Nations for Education Science and Culture Organization

ZDP : Zone de Développement Proximal (Vygotsky)

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERO Brigitte (1998) "Les centres de ressources langues : interfaces entre matérialité et virtualité". In Barbot M-J. (dir.) *Études de Linguistique Appliquée (ÉLA)* n° 112, octobre-décembre. Paris : Didier Érudition, pp. 469-482.
- ALBERO Brigitte (2001) "Les 'Espaces langues' : un potentiel d'évolutions des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage". *Les Langues Modernes* n° 2.
- ANDRE Bernard (1992) "De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles". In Porcher L. (dir.) *Les auto-apprentissages*. Hachette, coll. "Le Français dans le monde / Recherches et applications", pp. 66-74.
- ANDRE Bernard (dir. 1989) *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*, Paris : Alliance Française, Didier & Hatier.
- ANNOOT Emmanuelle (1996) *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris : Ophrys.
- ASDIFLE (1995) *Lexique et didactique du français langue étrangère. Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 6. Paris : Asdifle, 101 Bd Raspail.
- ASDIFLE (1998) *Multimédia et français langue étrangère. Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9. Paris : Asdifle, 101 Bd Raspail.
- BACHELARD Gaston (1984) *Le nouvel esprit scientifique*. [1^e édition : 1934] Paris : PUF, coll. "Quadrige".
- BAILLY Danielle (1997) *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan pédagogie.
- BAILLY Danielle (1998) *Les mots de la didactique des langues - Le cas de l'anglais. Lexique*. Paris : Ophrys.
- BAILLY Sophie (1995) "La formation de conseiller". *Mélanges CRAPEL* n° 22, pp. 63-83.
- BANGE Pierre (1992) "À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans les formes institutionnelles". *AILE n°1, Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 53-85.

-
- BARBOT Marie-José (1997) "Cap sur l'autoformation : multimédias, des outils à s'approprier". In Oudart P. (dir.) *Multimédia, réseaux et formation*. Paris : Hachette, coll. "Le Français dans le monde / Recherches et applications", pp. 54-63.
- BARBOT Marie-José (dir., 1998) *Ressources pour l'apprentissage : accès et excès*. ÉLA, n° 112, octobre-décembre. Paris : Didier Érudition.
- BARBOT Marie-José & CAMATARRI Giovanni (1999) *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris : PUF, coll. "Éducation et Formation, Pédagogie théorique et pratique".
- BARON Georges-Louis, BAUDÉ Jacques & LA PASSARDIÈRE Brigitte de (dirs, 1993) *Hypermédias et apprentissages 2. Actes des 2es journées scientifiques*. Lille, 24-25 mars 1993. Paris : INRP.
- BEACCO Jean-Claude (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, coll. "F".
- BEACCO Jean-Claude & CHEVALIER Jean-Claude (dirs, 1988) *Didactique des langues : quelles interfaces ?* ÉLA, n° 72, octobre-décembre. Paris : Didier Érudition.
- BEACCO Jean-Claude & LIEUTAUD Simonne (1985) *Tours de France. Travaux pratiques de civilisation*. Paris : Hachette.
- BÉLISLE Claire & LINARD Monique (1996) "Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?" *Éducation permanente* n° 127-2, pp. 19-47.
- BERNARD Michel (1999) *Penser la mise à distance en formation*. Paris : L'Harmattan.
- BESSE Henri & PORQUIER Rémy (1984) *Grammaires et didactique des langues*. Crédif & Hatier, coll. "LAL".
- BESSE Henri (1974) "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2". *Voix et images du Crédif* n° 2, pp. 38-44.
- BESSE Henri (1986) "Enseignement / apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques". *Les Langues modernes*, n° 2, pp. 19-34.
- BESSE Henri (1989) "L'hypothèse, la règle et la loi". In Moirand S., Porquier R. & Vives R. (dirs) *Et la grammaire ?* Paris : Hachette-Edicef, coll. "Le Français dans le monde, Recherches et Applications", pp.103-112.
- BIBEAU Gilles (1983) "La théorie du moniteur de Krashen : aspects critiques".
-

-
- Bulletin de l'ACLA (Association Canadienne de Linguistique Appliquée)*, vol. 5, 1, printemps, pp.99-123.
- BINON Jean & al. (2000) *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires*. Paris : Didier.
- BLANCHE-BENVENISTE Claire (1997) *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- BOGAARDS Paul (1988) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif & Hatier, coll. "LAL".
- BOGAARDS Paul (1994) *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Crédif / Hatier & Didier, coll. "LAL".
- BOURDIEU Pierre (1977) "L'économie des échanges linguistiques". *Langue française* n° 34, pp. 17-34.
- BRUILLARD Eric, BALDNER Jean-Marc & BARON Georges-Louis (dirs, 1996) *Hypermédiat et apprentissages 3. Actes des 3es journées scientifiques, Châtenay-Malabry, 9-11 mai 1996, INRP*.
- BRUNER Jerome (1993) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Trad. de l'américain. Paris : PUF.
- BRUNER Jerome (1997) *Car la culture donne forme à l'esprit*. Trad. de l'américain (1990). Genève : Georg Eshel.
- CABALLERO Hector (1997) "Le projet Tutolangues, un concept innovant". *Actualité de la formation permanente* n° 149, juillet-août, pp. 63-73.
- CARRÉ Philippe (1999) "Les mythes de l'autoformation". *Les Cahiers Pédagogiques* n° 370, janvier, pp. 19-21.
- CARRÉ Philippe, MOISAN André & POISSON Daniel (1997) *L'autoformation*. Paris : PUF, coll. "Pédagogie d'aujourd'hui".
- CHALON-BLANC Annie (1997) *Introduction à JEAN PIAGET*. Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et formation".
- CHAMBERS Angela & DAVIES Graham (dirs, 2001) *ICT and Language Learning A European Perspective*. Lisse, The Netherlands : Swets & Zeitlinger.
- CHAMBREUIL Michel (1999) "Situations didactiques : des objets théoriques multifacettes". Document interne, 13 pages.
- CHANIER Thierry & POTHIER Maguy (dirs, 1998) *Hypermédiat et*
-

apprentissages des langues. ÉLA, n° 110. Paris : Didier Érudition.

CHEVALIER Yves (dir. 1996) *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère. Cahiers de la Maison de la recherche*. Université Charles-de-Gaulle - Lille III

CHEVALLARD Yves (1985) *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

CHOMSKY Noam (1966) "Théorie linguistique". Trad. de l'américain. In Ali Bouacha A. (dir., 1978) *La pédagogie du français langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. "F", pp. 49-57.

CICUREL Francine (1985) *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International, coll. "Didactique des langues étrangères".

CICUREL Francine (1994) "D'un apprenant à l'autre". *Le Français dans le monde*, n° 264, avril, pp. 43-48.

CICUREL Francine (1998) "Interactions et enseignement des langues". *Les Cahiers Pédagogiques n° 360*, janvier, pp. 20-22.

CORNU Laurence & VERGNIoux Alain (1992) *La didactique en questions*. Paris : CNDP, Hachette Éducation.

COSTE Daniel (1970) "Renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère". *Langue française* n° 8, décembre, pp. 7-23.

COSTE Daniel (dir., 1984 a) *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945*. Paris : Hatier, avec le concours du Crédif, ENS de Saint-Cloud.

COSTE Daniel (1984 b) "Les discours naturels de la classe". *Le Français dans le monde*, n° 183, février-mars, pp. 16-25.

COSTE Daniel (dir., 1999) *Enseignement et formation à distance. ÉLA*, n° 113, janvier-mars. Paris : Didier Érudition.

COULET Jean-Claude (1999) *Éduquer l'intelligence*. Paris : Dunod, coll. "Les Topos".

COULON Alain (1987) *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF, coll. "Que sais-je ?".

CRINON Jacques & GAUTELLIER Christian (dirs, 1997) *Apprendre avec le multimédia : où en est-on ?* Paris : Retz.

-
- DABÈNE Louise, CICUREL Francine, LAUGA-HAMID Marie-Claude & FOERSTER Cordula (1990) *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Crédif & Hatier, coll. "LAL".
- DABÈNE Michel (1972) "Le CRÉDIF en 1972". *Le Français dans le monde*, n° 92, octobre-novembre, pp. 8-13.
- DAUSENDCHÖN-GAY Ulrich & KRAFFT Ulrich (dirs, 1993) *Interaction et acquisition d'une langue étrangère. Acquisition et Interactions en Langue Etrangère n°2* (automne). DEPA-Université de Paris VIII.
- DEMAIZIÈRE Françoise (1996 a) "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*. Cerse, Université de Caen, vol. 29, n°1-2, pp. 67-99.
- DEMAIZIÈRE Françoise (1996 b) "Multimédia et enseignement des langues : rêves, craintes et réalités nouvelles...". *Les langues modernes* n° 1, pp. 19-27.
- DEMAIZIÈRE Françoise, DUBUISSON Colette & BLANVILLAIN Odile (1992) *De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys.
- DEPOVER Christian, GIARDINA Max & MARTON Philippe (1998) *Les environnements d'apprentissage multimédia - Analyse et conception*. Paris, France ; Montréal, Canada : L'Harmattan, coll. "Éducation et Formation".
- DESCHAINTE Eric, GAUME Alain & GOUTTEFARDE Christian (1999) *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement*. Paris : Casteilla, coll. "Pratiques pédagogiques - Techniplus".
- DESMARAIS Lise (1998) *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- DEVAUCHELLE Bruno & BARTH Britt-Mari (1999) *Multimédier l'école ?* Paris : Hachette Éducation.
- DILLENBOURG P., BAKER Michaël, BLAYE A., & O'MALLEY C. (1996) "The evolution of research on collaborative learning". In REIMANN P. & SPADA H. (dirs) *Learning in Humans and Machines : Toward an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford : Pergamon, pp. 189-211.
- DUDA Richard (2002) "Apprentissage auto-dirigé : le rôle du conseiller". *Le Français dans le monde*, n° 318, novembre-décembre, pp. 34-36.
- DUDA Richard & REES Mike (1987) "Le rôle de l'entretien dans un système institutionnel d'apprentissage auto-dirigé". *Le Trèfle* n° 2, revue de l'ANEFLE (Association Nationale des Enseignants de Français Langue Étrangère), juillet, pp. 17-18.
-

-
- DUQUETTE Lise & LAURIER Michel (dirs, 2000) *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Québec, Canada, Les Éditions Logiques, coll. "Théories et pratiques de l'enseignement".
- EURIN BALMET Simone & HENAO de LEGGE Martine (1992) *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette / Aupelf.
- FRATH Pierre (2000) "Le laboratoire multimédia : quelle pertinence ?" *Les Langues Modernes* n° 3. *Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*. Août–septembre–octobre, pp. 72-75.
- FURSTENBERG Gilberte, LEVET Sabine, ENGLISH Kathryn & MAILLET Katherine (2001) "Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture : The *Cultura* Project". *LLTJ, Language Learning & Technology*, vol. 5, 1, january, pp. 55-102.
- GALISSON Robert & COSTE Daniel (dirs, 1976) *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris : Hachette.
- GALISSON Robert (1990) *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures*. *ÉLA*, n° 79, juillet-septembre. Paris : Didier Érudition.
- GALISSON Robert (1991) *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- GAONAC'H Daniel (1987) *Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif & Hatier, coll. "LAL".
- GAONAC'H Daniel (1988) "Psychologie et didactique des langues : perspectives de recherche en psychologie du langage". In Beacco J-C. & Chevalier J-C. (dirs) *Didactique des langues : quelles interfaces ?* *ÉLA*, n° 72, octobre-décembre. Paris : Didier Érudition.
- GAONAC'H Daniel (1990) "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère". In Gaonac'h D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère L'approche cognitive*. Paris : Hachette, coll. "Le Français dans le monde / Recherches et applications", pp. 41-49.
- GAONAC'H Daniel (2001) "Méthodes de recherche en didactique et en psychologie : emprunts et perversions". In Marquillo Larruy M. (dir.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. *Les Cahiers FORELL (Formes et Représentations En Littérature et Linguistique)*, Université de Poitiers, MSHS, pp. 99-104.
- GAONAC'H Daniel & GOLDER Caroline (dirs, 1995) *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.
-

-
- GARDNER Howard (1996) *Les intelligences multiples*. Trad. de l'américain. Paris : Retz, coll. "Psychologie".
- GERMAIN Claude (1993) *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- GIARDINA Max (1999) *L'interactivité, le multimédia et l'apprentissage : une dynamique complexe*. Paris : L'Harmattan, coll. "Éducation et formation".
- GINET Alain et al. (1997) *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*. Paris : Nathan.
- GIORDAN André (1998) *Apprendre !* Paris : Belin, coll. "Débats".
- GIRARD Denis (1972) *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Armand Colin, Longman.
- GIRARD Denis (1974) *Les langues vivantes, enseignement et pédagogie*. Paris : Larousse.
- GIRARD Denis (1995) *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.
- GIRARDET Jacky (1995) "Apprentissage du lexique et mémoire". *Lexique et didactique du FLE. Les Cahiers de l'ASDIFLE* n°6. Paris :101 boulevard Raspail, pp.164-178.
- GREMMO Marie-José (1995) "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil". *Mélanges CRAPEL* n° 22, pp. 33-62.
- GREMMO Marie-José (1995) "Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience". *Mélanges CRAPEL* n° 22, pp. 9-32.
- GREMMO Marie-José (1999) "Améliorer son expression orale en autodirection". *Mélanges CRAPEL* n° 24, pp. 59-89.
- HALL Edward T., REED-HALL Mildred (1990) *Guide du comportement dans les affaires internationales*. Trad. de l'américain. Paris : Seuil.
- HOLEC Henri (1981) "À propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion". Holec H. (dir.) *Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie*. *ÉLA*, n° 41, janvier-mars. Paris : Didier Érudition, pp. 7-23.
- HOLEC Henri (1991) "Autonomie et apprentissage autodirigé, Quelques sujets de réflexion". In *Les auto-apprentissages. Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 2. Paris :101 boulevard Raspail, pp. 23-33.
- HOLEC Henri (1992) "Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé". In
-

-
- Porcher L. (dir.) *Les auto-apprentissages*. Hachette, coll. "Recherches et applications", pp. 46-52.
- HOLEC Henri (1995) "Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire". *Le Français dans le Monde*, n° 277. Paris : Hachette, pp. 39-44.
- HYMES Dell H. (1984) *Vers la compétence de communication*. Trad. de l'américain. Paris : Crédif, Didier & Hatier, coll. "LAL".
- JOHN-STEINER Vera (1990) "Vers la compétence linguistique en pays étranger". In Gaonac'h D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère L'approche cognitive*. Paris : Hachette, coll. "Le Français dans le monde / Recherches et applications", pp. 101-114.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1986) *L'implicite*. Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1990) *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1998) "La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilans". *Langue française*, n° 117, février, pp. 51-67.
- KRASHEN Stephen D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York : Pergamon Press.
- LA BORDERIE René (1998) *Lexique de l'éducation*. Paris : Nathan, coll. 128.
- LANCIEN Thierry (1998) *Le multimédia*. Paris : CLE International, coll. "Didactique des langues étrangères".
- LAURILLARD Diana (1993) *Rethinking University Teaching : a Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London and New-York : Routledge.
- LAURILLARD Diana (1995) "Multimedia and the Changing Experience of the Learner". *British Journal of Educational Technology*. Vol. 26, 3, pp. 179-189.
- LEGENDRE Renald (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition. Montréal : Guérin, Paris : Eska.
- LEGROS Denis & CRINON Jacques (dirs, 2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : A. Colin, coll. U.
- LEHMANN Denis (1986) "Linguistique et didactique : pièces à conviction". In Lehmann D. (dir.) *Didactique du français et sciences du langage*. ÉLA, n° 63, juillet-septembre. Paris : Didier Érudition, pp. 6-15.
-

-
- LEHMANN Denis (1991) *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. "F Références".
- LIEURY Alain (dir., 1996) *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.
- MANGENOT François (2000) "Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues". *ALSIC*, vol. 1, 2, décembre, pp. 133-146.
- MANGENOT François & POTOLIA Anthippi (2000) "Les cédéroms ludoculturels : quelques repères sémiologiques et énonciatifs". In Lancien T. (dir.) *Multimédia : les mutations du texte. Cahiers du français contemporain n° 6*. Lyon : ENS Éditions.
- MATTHEY Marinette (2001) "Didactique des langues et recherches sur le bi / plurilinguisme". In Marquillo Larruy M. (dir.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère). Les Cahiers FORELL (FOrmes et Représentations En Littérature et Linguistique)*, Université de Poitiers, MSHS, pp. 181-190.
- MAUCHAMP Nelly (1995) *Les Français, mentalités et comportements*. Paris : CLE International.
- MEIRIEU Philippe & DEVELAY Michel (1992) *Émile, reviens vite... Ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- MEIRIEU Philippe (1987) *Apprendre, oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- MEIRIEU Philippe (1991) *L'école, mode d'emploi* (6^e édition). Paris : ESF.
- MEUNIER Claire (1997) *Points de vue sur le multimédia interactif en éducation, entretien avec 13 spécialistes européens et nord-américains*. Montréal, Toronto : Chenelière / Mac Graw-Hill.
- MEUNIER Lydie E. (1996) "Human Factors in a Computer Assisted Foreign Language Environment : the Effect of Gender, Personality and Keyboard Control". *CALICO Journal*, Vol. 13, 2, pp. 47-72.
- MEUNIER Lydie E. (2000) "La typologie des intelligences humaine et artificielle : complexité pédagogique de l'enseignement des langues étrangères dans un environnement multimédia". In Duquette L. & Laurier M. (dirs) *Apprendre dans un environnement multimédia*. Québec, Canada : Les Éditions Logiques, pp. 211-257.
- MOIRAND Sophie (1982) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. "F. Recherches et applications".
- MUCHIELLI Alex (1987) *L'enseignement par ordinateur*. Paris : PUF, coll. "Que
-

sais-je ?", n° 2360.

LOUDART Pierre (dir., 1997) *Multimédia, réseaux et formation*. Paris : Hachette Edicef, coll. "Le français dans le monde / Recherches et applications".

PLAISANCE Éric & VERGNAUD Gérard (1993) *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte, coll. "Repères".

PLANTU Jean (1985) *Bonne année pour tous*. Paris : La Découverte, Le Monde.

PORCHER Louis (1987) "Plaidoyer pour l'objectivation ". In Ali Boucha A. (dir.) *Vers un niveau 3*. Paris : Hachette Edicef, coll. "Le Français dans le monde / Recherches et applications", pp. 16-24.

PORCHER Louis (1992) "Omniprésence et diversité des auto-apprentissages". In Porcher (dir.) *Les auto-apprentissages*. Paris : Hachette Edicef, coll. "Le Français dans le monde / Recherches et applications", pp. 6-14.

PORCHER Louis (1998) "Quelques interrogations sur le métier". In Barbot M-J (dir.) *Ressources pour l'apprentissage : accès et excès*. ÉLA, n° 112, octobre-décembre. Paris : Didier Érudition, pp. 461-468.

PORTINE Henri (1996) "Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues". In Chevalier Y. (dir.) *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère* (tome 1). *Cahiers de la Maison de la recherche*, Université Charles-de-Gaulle - Lille III, pp. 51-75.

PORTINE Henri (2000) "Un modèle d'apprentissage des langues par le multimédia pour la formation d'enseignants". In Borrell A. & Koulayan N. (dirs) *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n° 15. *Actes du colloque international Multimédia et FLE*. Université de Toulouse-le-Mirail, 25-26 mars 1999, pp. 39-56.

POSTIC Marcel (1981) *Observation et formation des enseignants*. (2e édition). Paris : PUF.

POSTIC Marcel (1982) *La relation éducative*. Paris : PUF.

POTHIER Maguy (1991) *Les implicites culturels chez un dessinateur humoristique : Plantu*. Thèse de doctorat, Paris 3 (non publié).

POTHIER Maguy (1995) "Travailler en France : un environnement hypermédia pour l'auto-apprentissage sur objectifs spécifiques". *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 115-116-117, Université de Mons, Hainaut, Belgique, pp. 316-330.

POTHIER Maguy (1998) "Didactique des langues et environnements hypermédiés : quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome ?" *ÉLA*, n° 110. Paris

: Didier Érudition, pp.147-158.

POTHIER Maguy (2000) "Vers un module multimédia d'aide à l'apprentissage : les leçons de *CAMILLE*". In Borrell A. & Koulayan N. (dirs) *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n° 15. *Actes du colloque international Multimédia et FLE*. Université de Toulouse Le Mirail, 25-26 mars 1999, pp. 75-88.

POTHIER Maguy (2001) "Les représentations des enseignants confrontées à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit". In Bouchard R. & Mangenot F. (dirs) *Interactivité, interactions et multimédia. Notions En Questions (NEQ)* n° 5, Lyon : ENS Editions, pp. 31-49.

POTHIER Maguy, IOTZ Anne & RODRIGUES Christine (2000) "Les outils multimédias d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective". *ALSIC*, vol. 3, 1, juin. *Actes du colloque EUROCALL 1999*, pp. 147-161.

POUSSARD Cécile (1997) *Compréhension de l'anglais oral et nouvelles technologies de formation*. Universités de Paris 6 et 7 : Les Cahiers du CNEAO.

POUSSARD Cécile (1999) "Les nouvelles technologies : une contribution à la réflexion didactique sur la compréhension de l'oral". *Les Langues modernes* n° 2, mai-juin-juillet, pp. 42-47.

PUREN Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, CLE International.

PUREN Christian (2001) "Pour une didactique complexe". In Marquillo Larruy M. (dir.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. *Les Cahiers FORELL* (Formes et Représentations En Littérature et Linguistique), Université de Poitiers, MSHS, pp. 21-30.

PY Bernard (1990) "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In Gaonac'h D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette Edicef, coll. "Le Français dans le monde / Recherches et applications", pp. 81-88.

RESWEBER Jean-Paul (1995) *La recherche-action*, Paris : PUF, Que sais-je ?.

RÉZEAU Joseph (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 pour le doctorat soutenue à Bordeaux 2. <http://perso.orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/index.htm>

-
- RICHTERICH René (1994) "À propos des programmes". In Coste D. (dir.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Crédif, Didier & Hatier, coll. "LAL", pp. 175-192.
- ROSENTHAL Robert & JACOBSON Leonore (1971) *Pygmalion à l'école*. Trad. de l'américain [1^e édition :1968]. Paris : Éditions Casterman.
- ROUET Jean-François (2001) "Opacité, transparence, réflexion... Des modèles cognitifs à la conception d'outils multimédias centrés sur les besoins des apprenants". In Bouchard R. & Mangenot F. (dirs) *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en questions* n° 5, décembre. Lyon : ENS Éditions, pp. 51-62.
- ROULET Eddy (1988) "De la constitution de la didactique des langues comme une discipline autonome de type technologique". In Lehmann D. (dir.) *La didactique des langues en face à face*. Paris : Crédif & Hatier, pp. 49-56.
- SALINS Geneviève-Dominique de (1992) *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- SCHNEUWLY Bernard & BRONCKART Jean-Paul (dirs, 1985) *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- SPRINGER Claude (1996) *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- TARDIF Jacques (1992) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Québec, Canada : Les Éditions Logiques.
- TARDIF Jacques (1998) *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.
- TARDIF Jacques (1999) *Le transfert des apprentissages*. Québec, Canada : Les Éditions Logiques.
- TRAVERSO Véronique (1996) *La conversation familiale. Analyse pragmatique des interactions*. PUL (Presses Universitaires de Lyon), coll. "Linguistique et sémiotique".
- TRAVERSO Véronique (1999) *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan Université, coll. "128".
- VASSEUR Marie-Thérèse & ARDITTY Jo (1996) "Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur 15 ans de recherche". *AILE* n° 8, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 57-87.
- VÉRONIQUE Daniel (1992) "Recherches sur l'acquisition des langues secondes :

un état des lieux et quelques perspectives". *AILE* n° 1, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, publié par l'association Encrages, Paris 8.

VINCENT-DURROUX Laurence & POUSSARD Cécile (1998) "Dispositifs de formation en anglais à l'espace multimédia (Montpellier 3). Description et approche critique". *ALSIC*, vol. 1, 1, juin, pp. 37-49.

VYGOTSKY Lev S. (1985) *Pensée et langage*. Trad. du russe [1^e édition : 1934]. Paris : Éditions sociales.

WEISS François (1984) "Types de communication et activités communicatives". *Le Français dans le monde*, n° 183, pp. 47-51.

WINKIN Yves (1996) *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris, Bruxelles : de Bœck Université.

SITES INTERNET

ALSIC (1998) Consulté le 5 mars 2002 : <http://alsic.org>

CULTURA (1999) Consulté le 24 octobre 2000 : <http://web.mit.edu/french/culturz/pic6.html>

FORMASUP (nd.) Consulté en février 2002 : <http://www.formasup.educ.fr>

RÉZEAU Joseph (2002) Consulté le 13 mars 2002 : <http://joseph.rezeau.free.fr/theseNet/index.htm>

LLTJ (2001) Consulté en octobre 2001 : <http://llt.msu.edu/>

TUTOLANGUES (1996) Consulté le 09 juillet 2002 : <http://www.educagri.fr/actions/tutolangues/recherch.htm>

LOGICIELS

CHANIER Thierry, POTHIER Maguy & LOTIN Paul (1996 a) *À la recherche d'un emploi*. Premier cédérom de "CAMILLE - Travailler en France". Paris : Nathan, CLE International.

CHANIER Thierry, POTHIER Maguy & LOTIN Paul (1996 b) *L'acte de vente*. Deuxième cédérom de "CAMILLE - Travailler en France". Paris : Nathan, CLE International.

CHEVALIER Yves, DERVILLE Bettina & PERRIN Dominique (1997) *Je vous ai compris*. Neuroconcept.

MUHLSTEIN-JOLIETTE Claudine & GUYOT-CLÉMENT Christine (1997) *LTV Français*. Jériko.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION..... | 4 |
| 1. EXTENSION DU DOMAINE DE RECHERCHE..... | 8 |
| 1.1. Linguistique, linguistique appliquée et didactique des langues..... | 8 |
| 1.1.1. Les origines : la méthode directe | 9 |
| 1.1.2. Naissance de la linguistique appliquée..... | 10 |
| 1.1.3. Émergence de la didactique..... | 12 |
| 1.2. Pédagogie et didactique..... | 15 |
| 1.3. Psychologie et didactique | 17 |
| 1.3.1. Le béhaviorisme | 18 |
| 1.3.2. La Gestalt psychologie et le SGAV | 19 |
| 1.3.3. L'influence du cognitivisme | 19 |
| 1.3.4. <i>CAMILLE</i> et la psychologie cognitive..... | 20 |
| 1.4. Anthropologie et didactique | 22 |
| 1.4.1. Les deux cultures | 23 |
| 1.4.2. La formation à la culture pour les enseignants..... | 25 |
| 1.4.3. Faire acquérir une compétence culturelle..... | 26 |
| 1.5. Communication et didactique | 29 |
| 1.5.1. Communication et contenus d'enseignement apprentissage..... | 30 |
| 1.5.2. La compétence de communication..... | 30 |
| 1.5.3. L'interaction dans la classe de langue | 31 |
| 1.6. Les caractéristiques de la didactique | 32 |
| 1.6.1. La didactique des langues et des cultures : une première approche | 32 |
| 1.6.2. Limitations de la didactique | 35 |
| 1.6.3. Méthodes de la didactique | 36 |
| 1.6.4. En effeuillant la marguerite..... | 39 |
| 1.7. De la transdisciplinarité | 40 |
| 1.7.1. Éloge de la transdisciplinarité | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 1.7.2. Limites de la transdisciplinarité et scientificité..... | 41 |
| <u>2. ALAO, MULTIMEDIA ET FLE</u> | 44 |
| 2.1. Remarques terminologiques..... | 44 |
| 2.1.1. EAO et ALAO..... | 44 |
| 2.1.2. Technologie éducative..... | 45 |
| 2.2. Et la recherche dans tout ça ? | 47 |
| 2.2.1. Complexité du champ..... | 47 |
| 2.2.2. Les différents types de recherche..... | 49 |
| 2.2.3. Vers la constitution d'un milieu de recherche..... | 51 |
| 2.3. Splendeurs et misères du multimédia | 52 |
| 2.3.1. Camille..... | 52 |
| 2.3.2. Communication et authenticité dans le multimédia..... | 53 |
| 2.3.3. Acquisition et apprentissage..... | 54 |
| 2.3.4. Interactivité et autonomie..... | 57 |
| 2.3.5. L'hypermédia ou la langue d'Ésope..... | 59 |
| 2.3.6. Multimodalités et surcharge cognitive..... | 60 |
| 2.4. Prospectives..... | 64 |
| 2.4.1. Quelques désillusions au sujet du multimédia en langues..... | 64 |
| 2.4.2. Le projet AMAL..... | 65 |
| 2.5. Les technologies et l'enseignement des langues..... | 68 |
| 2.5.1. Le cas particulier du FLE..... | 69 |
| 2.5.2. Ordinateurs et FLE..... | 72 |
| 2.5.3. Réticences et éléments de solution..... | 75 |
| <u>3. DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE, MODE D'EMPLOI.....</u> | 81 |
| 3.1. Le livre de la jungle terminologique | 82 |
| 3.2. Autonomie, auto-direction et apprentissage des langues..... | 84 |
| 3.2.1. Le déclin de l'empire professoral..... | 85 |
| 3.2.2. Communiquez, communiquez... .. | 87 |
| 3.2.3. Aide-toi, le Ciel t'aidera..... | 89 |

| | |
|--|-------------------|
| 3.2.4. Quelle autonomie et pourquoi ? | 90 |
| 3.2.5. Le modèle de Laurillard | 91 |
| 3.3. Enseignement, apprentissage, acquisition..... | 93 |
| 3.4. Rôles de l'enseignant..... | 96 |
| 3.5. De quelques dispositifs | 99 |
| 3.5.1. L'Espace Langues à Montpellier 3 (1998)..... | 99 |
| 3.5.1. bis. L'Espace <i>Multimédia</i> à Montpellier 3 (2002)..... | 103 |
| 3.5.2. <i>Cultura</i> | 106 |
| 3.5.3. Tutolangues | 110 |
| 3.6. Quelques réflexions sur la question..... | 113 |
| 3.6.1. Préalables..... | 114 |
| 3.6.2. La conception | 117 |
| 3.6.3. Les différents éléments du dispositif | 118 |
| 3.6.4. Les atouts des dispositifs | 121 |
| <u>CONCLUSION.....</u> | <u>124</u> |
| LISTE DES SIGLES EMPLOYÉS | 126 |
| <u>REFERENCES.....</u> | <u>130</u> |
| BIBLIOGRAPHIE | 130 |
| SITES INTERNET | 142 |
| LOGICIELS..... | 142 |
| <u>TABLE DES MATIERES.....</u> | <u>144</u> |

VOLUMES PARUS DANS LA COLLECTION AEM

AEM 1 Françoise DEMAIZIÈRE : Enseignement Assisté par Ordinateur

AEM 2 Didier DON : Dictionnaire de l'EAO

AEM 3 Anne LASSERRE et al. : Les outils dédiés à la création de didacticiels -
Fonctionnalités et mise en œuvre

AEM 4 Françoise DEMAIZIÈRE & Colette DUBUISSON (coord.) : Ordinateur et
enseignement professionnel

AEM 5 Colette DUBUISSON & Françoise DEMAIZIÈRE (coord.) : L'ordinateur
au service des déficients auditifs

AEM 6 Colette DUBUISSON & Laurence VINCENT-DURROUX : Français et
ordinateur - Revue bibliographique

AEM 7 Maryse QUERE (coord.) : Systèmes experts et enseignement assisté par
ordinateur

AEM 8 Françoise DEMAIZIÈRE & Colette DUBUISSON, avec la collaboration d'
Odile BLANVILLAIN : De l'EAO aux NTF - Utiliser l'ordinateur pour la
formation

AEM 9 Emmanuelle ANNOOT : Les formateurs face aux nouvelles technologies :
le sens du changement

AEM 10 Claude SPRINGER : La didactique des langues face aux défis de la
formation des adultes

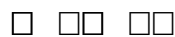
Éditions OPHRYS 10 rue de Nesle, 75006 Paris. Tél. 01 44 41 63 75

Site Internet :

Cet ouvrage a pour objectif de situer la didactique des langues, et plus spécifiquement du FLE dans sa dimension historique, en évoquant la constitution du champ et les problèmes rencontrés au long de ce parcours.

Il voudrait également proposer un éclairage particulier sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), éclairage fondé sur l'expérience de la création de matériel multimédia et sur les résultats des expérimentations menées par la suite.

Enfin, il voudrait créer un lien fort entre multimédia et dispositifs d'apprentissage de façon à exploiter au mieux les potentialités techniques en les adaptant aux intérêts des apprenants dans une synergie intelligente et efficace.



Maguy Pothier est enseignante-chercheuse à l'université Blaise Pascal (Clermont 2) depuis 10 ans. Elle est responsable de la filière FLE, et a conçu pédagogiquement les logiciels de CAMILLE - Travailler en France. Auparavant, elle a enseigné le FLE à tous les niveaux et à tous les publics et formé de nombreux enseignants étrangers et français.