



HAL
open science

Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues.

Emmanuelle Annot, Jean-Claude Bertin

► **To cite this version:**

Emmanuelle Annot, Jean-Claude Bertin. Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues.. 2008. hal-00232964

HAL Id: hal-00232964

<https://hal.science/hal-00232964v1>

Preprint submitted on 3 Feb 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.

CIRTAI, Université du Havre
Equipe « Langues et TIC »

**Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des
langues**
(exemple des langues du transport international et de la logistique)

Emmanuelle ANNOOT

Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation (IUT)

Jean-Claude BERTIN

Maître de Conférences en Anglais (Faculté des Affaires Internationales)

Avril 1997

Evolution du statut et du rôle des étudiants à travers le développement de situations de travail autonome avec des didacticiels

L'exemple de l'enseignement de l'anglais des transports en MST à l'Université du Havre

Emmanuelle ANNOOT
Chargée d'enseignement Université du Havre (IUT)
CIRTAI avril 1997

Nous assistons, depuis quelques années et dans certains secteurs de l'enseignement, à la transformation des actions pédagogiques en vue d'offrir aux individus plus d'autonomie dans l'apprentissage. Au cours du troisième colloque Européen sur l'autoformation de Bordeaux, Daniel POISSON, Professeur au CUEEP de Lille, précisait qu'un travail portant sur l'ingénierie didactique et pédagogique de ces pratiques existantes était en cours et qu'un premier constat s'imposait déjà. La transformation des pratiques traditionnelles, centrées sur l'intervention magistrale, en situations pédagogiques apportant plus d'autonomie au sujet qui apprend, s'effectue de manière différenciée selon les terrains d'observation.

Ainsi des situations de travail autonome se substituent, par petits pas, à des démarches classiques fondées sur la transmission des savoirs. Il en est ainsi dans quelques universités françaises. L'évolution de ces pratiques est en partie facilitée par la production de didacticiels quoique les expériences de travail autonome avec les nouvelles technologies sont encore peu répandues dans l'enseignement supérieur (Quéré 1994). Nous nous attarderons à ce propos autour de deux réflexions. En effet, il serait hardi de mettre directement en parallèle l'évolution des pratiques de travail autonome à l'université avec la production de didacticiels. D'une part, il n'existe pas forcément d'outils adaptés à l'enseignement dans toutes les disciplines. C'est essentiellement dans le domaine scientifique, technologique et le domaine des langues étrangères que s'est mise en place une réflexion au sujet de la conception didactique et pédagogique des produits. D'autre part, des pratiques de travail autonome sont susceptibles de croître à l'université sans que les étudiants n'aient de recours direct aux nouvelles technologies. Parmi ces pratiques nous citerons, par exemple, la recherche documentaire accompagnée ou la conduite de projets dans un milieu professionnel.

Ces considérations faites, nous allons à présent donner plus de précisions sur ce que nous entendons par situation de travail autonome à l'université et montrer en quoi l'utilisation de didacticiels est compatible avec ces formes de prestations. Pour limiter notre propos, nous ne ferons volontairement pas référence aux pratiques d'enseignement à distance. Notre réflexion sera essentiellement axée sur l'étude des situations hybrides (Delamotte, Fichez, 1995) dans l'enseignement supérieur. Dans ces situations, l'étudiant est invité à progresser de manière autonome dans une démarche volontaire sans référence pure au cours magistral ou à l'autoformation assistée. La finalité de ces situations réside dans la diversification des modes d'accès au savoir et dans le privilège accordé à l'activité de l'apprenant. L'usage des NT est adapté sur le plan de l'ingénierie

didactique et pédagogique à ces modes d'organisation. Plus concrètement, voici des exemples de situations hybrides avec des didacticiels quoiqu'elles n'offrent pas toutes le même degré d'autonomie à l'apprenant :

a - L'enseignant ne modifie pas son cours. En appui, il utilise des didacticiels pour illustrer une notion ou pour permettre aux étudiants de s'entraîner à la maîtrise des connaissances transmises.

b - La connaissance est médiatisée sur un support. L'enseignant prescrit la manière dont elle sera délivrée. L'étudiant utilise le support transmettant des contenus complets de connaissances dans un domaine donné.

c - La connaissance est disponible. L'étudiant recherche les informations, les acquiert et élabore des synthèses en lien avec les cours transmis préalablement.

Si les pratiques que nous venons de présenter existent dans les universités françaises, elles ne se généralisent pas dans toutes les filières d'enseignement et pour l'ensemble des étudiants. En effet, les équipements en matériel informatique sont différenciés selon les lieux et tous les enseignants du supérieur ne peuvent ou ne veulent introduire l'ordinateur dans leurs actions pédagogiques. Cependant l'enquête conduite par Maryse QUERE (Quéré, 1994) et le numéro spécial publié par la revue STE au sujet de l'enseignement sur-mesure en France (STE, 1995) prouvent que des mutations ont été constatées et que les quelques innovateurs à l'origine de ces changements cherchent à constituer des réseaux sur le territoire français et européen. L'introduction d'un enseignement sur-mesure à l'université est encouragée par des responsables institutionnels et des politiques. La réalisation de trois rapports destinés aux représentants de l'état en témoigne (Duhamel 1990, Serres 1992, Quéré 1994). Le discours à l'attention des politiques contenu dans ces documents exprime la volonté de regrouper les initiatives locales dans des réseaux, d'ouvrir les universités aux acteurs et aux citoyens de la région, de produire et de commercialiser des produits et de répondre à l'hétérogénéité des publics en favorisant la réussite de tous. Ces organisations se sont traduites dans quelques secteurs par une volonté politique d'encouragement aux situations de travail autonome avec des didacticiels que ce soit dans l'équipement de salles informatiques, dans l'aide à la conception d'outils ou dans la transformation d'espaces documentaires en espaces d'autoformation. Ces pratiques sont aussi le fruit de changements négociés entre les acteurs de la relation éducative et l'institution référente. Leur finalité réside dans la construction de situations d'autoformation assistée laissant une plus large part d'autonomie au sujet qui apprend.

Nous avons décrit les phénomènes d'hybridation des situations d'enseignement et d'apprentissage observés avec les nouvelles technologies comme une réponse construite par les acteurs de la relation éducative aux besoins d'une société en matière d'éducation et de formation. Mais on peut tenter d'interpréter d'une manière plus profonde les finalités intégrées à ce processus dans un cadre socio-historique donné. Nous avons noté précédemment que des préoccupations d'ordre économique sont souvent à l'origine d'une politique d'encouragement à l'emploi des nouvelles technologies dans l'éducation et la formation. L'espérance de la création d'un vaste marché des didacticiels et le désir d'appliquer une logique gestionnaire au fonctionnement des situations d'enseignement et d'apprentissage sont souvent les moteurs de cette implication des pouvoirs publics. Mais si la société exerce une pression sur l'organisation des méthodes pédagogiques, ces

processus sont aussi le fruit d'une relation entre des acteurs en présence. Il est donc important de chercher en quoi la logique des sujets engagés dans une situation d'enseignement ou d'apprentissage avec les nouvelles technologies contredit, amplifie ou fait dévier les contraintes évoquées .

Plus précisément les questions suivantes méritent d'être posées :

- Le développement des situations hybrides avec des didacticiels est-il la manifestation d'un changement social ?

- La progression du travail autonome avec les nouvelles technologies est-elle l'expression d'un courant anti-institutionnel se révélant par une perte de confiance envers les supra-organisations ? En effet, l'usage de didacticiels seul ou en petits groupes, en un lieu et au moment choisis, offre une nouvelles liberté d'apprendre à l'individu bien qu'elle soit socialement différenciée.

- Ces nouvelles pratiques sont-elles tout simplement des modes de régulation souples, répondant au décalage fréquent entre les exigences des institutions et les caractéristiques des publics au sein d'une société en crise ?

A l'université, nous avons assisté ces dernières années à une massification et à une diversification du public étudiant c'est à dire à une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. La difficile mission de l'université aujourd'hui est de participer à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en prenant en compte l'hétérogénéité du public auquel elle s'adresse. La réalisation de cette mission implique de facto la modification d'une relation pédagogique dépassée, c'est à dire conçue pour un public homogène sur le plan sociologique et culturel. La conduite de changements dans les situations d'enseignement/apprentissage à l'université nécessite donc l'invention de solutions originales adaptées aux aspirations des acteurs engagés dans la relation et fidèles à la réalisation des objectifs à atteindre. La mise en place de ces situations de travail autonome avec des didacticiels pourrait favoriser l'harmonisation des attentes des enseignants à la recherche d'un *modus vivendi* et celle des apprenants demandeurs de prestations sur-mesure.

Nous porterons en ce qui nous concerne notre réflexion sur le rôle des étudiants dans la réalisation des transformations évoquées. On peut s'interroger sur l'importance de leur action dans l'évolution de pratiques traditionnelles vers situations d'autoformation assistée avec des didacticiels. Comment accueillent-ils ces changements ? Comment évoluent-ils lorsque la nature des prestations change ? De quelle manière participent-ils aux mutations des situations d'enseignement/apprentissage en situations de travail autonome ? Sont-ils les acteurs privilégiés de ces transformations ?

Nous présumons que le passage d'une situation magistrale à une situation d'autoformation assistée avec des didacticiels contraint l'enseigné, au même titre que l'enseignant, à se décentrer d'une position instituée. Sa participation aux activités pédagogiques l'entraînent à penser son statut dans l'organisation indépendamment des modèles proposés traditionnellement par l'enseignant ou le groupe. Il est conduit à jouer un rôle nouveau dans sa relation avec l'enseignant car il utilise des ressources éducatives pour apprendre. Ce changement représente donc un coût, celui de la décentration. Le sujet doit inventer un nouveau rapport au savoir, nouveau rapport à la connaissance modélisée sur des supports, nouveau rapport avec les modes de transmission du savoir

centrés sur l'activité de l'apprenant. Les réflexions de Joffre DUMAZEDIER et de Nelly LESELBAUM (Dumazedier et Leselbaum, 1993) sur le public jeune invitent à réfléchir sur les bénéfices secondaires qu'apporte le développement de situations de travail autonome avec des didacticiels. Ces jeunes sont *"fils ou filles de l'image et du son"*, ils ont *"moins d'obéissance passive à la culture jugée légitime par leurs aînés"* et sont *"orientés vers l'autoformation collective avec les pairs"*.

Nous pouvons faire l'hypothèse que l'accueil favorable des jeunes à l'innovation avec les nouvelles technologies correspond à une demande sociale d'autonomie. Nous entendons par ce terme : la volonté d'appartenir à une institution ouverte sur la vie quotidienne et le monde professionnel, ouverte aux échanges et au dialogue, ouverte à la diversité des parcours et des situations individuelles.

Pour affiner cette hypothèse, nous avons conduit une étude exploratoire.

Son objectif a été de faire état des relations entre étudiants, enseignant et savoir dispensé dans le cadre pédagogique qui va être décrit. Nous avons sélectionné une population de 25 étudiants, utilisateurs ou futurs utilisateurs d'un didacticiel pour l'apprentissage de l'anglais conçu par leur enseignant et réalisé auprès d'eux une série d'entretiens semi-directifs (étudiants inscrits en MST et suivant un module d'anglais du transport international). L'enseignant d'anglais a choisi durant la première année d'expérimentation d'intégrer l'outil en référence à la logique d'exposition de ses cours et a incité les étudiants à effectuer par binômes des exercices différenciés selon leur niveau (son objectif est à long terme de proposer l'accès au didacticiel et à des produits complémentaires en centre de ressources avec son assistance éventuelle et ponctuelle). Nous avons procédé à l'analyse de contenu de ces entretiens. Les interventions ont porté sur l'activité d'apprentissage, les contenus des modules enseignés, les méthodes pédagogiques, les relations entre université et monde du travail, les difficultés rencontrées et les aspirations.

Nous avons constitué une typologie d'étudiants en fonction de leur rapport au savoir et interprété leurs témoignages en référence à notre hypothèse centrale. Nous programmerons une nouvelles série d'entretiens auprès des étudiants lorsque l'enseignant aura apporté des modifications à l'organisation pédagogique et didactique de ses enseignements en vue d'offrir plus d'autonomie aux étudiants dans l'apprentissage. Nous apprécierons alors, étape par étape, pourquoi et comment s'effectue le travail de décentration de l'étudiant lorsqu'il évolue d'une position d'enseigné vers une position d'utilisateur autonome de didacticiels.

Nous avons posé comme hypothèse générale que l'attrance pour l'autoformation et les didacticiels s'explique par une demande d'autonomie vis à vis des institutions. L'ensemble des témoignages montre que cette demande est socialement différenciée. Il existe pourtant un consensus au sujet de la présence de l'enseignant dans les situations d'enseignement et d'apprentissage chez les étudiants inscrits dans une filière à vocation professionnelle. Le modèle du "bon prof" à l'université est directement inspiré du modèle du bon enseignant du secondaire : attentif aux élèves, sollicitant leur attention et leur activité en cours. Les étudiants apprécient d'étudier dans des groupes à taille humaine, ce qui favorise les échanges.

Ils empruntent des chemins différents pour accéder à la connaissance et apportent des réponses variées à la question de l'évolution des pratiques éducatives. Nous avons esquissé une typologie qui donne un premier repérage des profils d'étudiants.

Les utilitaristes :

Ils aspirent non plus à se soumettre aux directives de l'enseignant mais à celles supposées de leurs futurs employeurs. Ils sont à la recherche de savoirs utiles et dévalorisent leur position d'enseigné à l'université. L'acquisition de savoirs gratuits (les cours de civilisation sont souvent cités) est désapprouvée. Ils sont attirés par les progiciels susceptibles de les initier à des techniques applicables en situation de travail. Ils apprécient de pouvoir s'appropriier le contenu des cours de manière efficace grâce au didacticiel conçu par l'enseignant. Ce groupe est comparable à celui que Louis PORCHER désigne comme "*les nouveaux apprenants*" de l'enseignement à distance (PORCHER, 1995). Ils sont intéressés par l'utilisation d'outils directifs, disponibles à volonté dans une relation non-conflictuelle. Ils croient savoir ce qu'ils veulent apprendre et ont une opinion arrêtée sur la manière d'y parvenir.

Extraits d'entretiens de l'étude exploratoire : les utilitaristes

"Moi personnellement j'aurais souhaité revoir quelques points de grammaire. Mon anglais est assez fragile ça peut être utile." Etudiant 11 (MST 1ère année)

"Ce qui serait bien c'est la mise en situation concrète, on a un cours 'Anglais vie de l'entreprise'. Pourquoi ne pas faire de situations concrètes ?[...] Etudiant 12 (MST 1ère année)

"Je n'ai pas appris à travailler mes langues même au lycée ce qui fait que maintenant j'ai des problèmes d'organisation." Etudiant 7 (MST 2ème année)

Les réformateurs :

Ils formulent le désir de faire évoluer leur position d'enseigné. L'accès à plus d'autonomie est envisagé mais tous reconnaissent la nécessité d'un tutorat pour les accompagner dans leurs démarches d'appropriation du savoir et souhaitent participer à des travaux de groupes productifs. Ils expriment leur lassitude à l'égard du cours magistral et ont besoin de dialoguer avec l'enseignant au sujet du programme enseigné. Ils évaluent positivement les séances d'utilisation du didacticiel. La nouveauté apportée par le travail en binômes les a séduits ainsi que la possibilité d'interroger l'enseignant sur le contenu de son cours. Il leur paraît envisageable d'utiliser des ressources informatisées dans le cadre de la réalisation de projets mais ils déplorent le manque de temps qui leur est alloué pour ces activités.

Extraits d'entretien de l'étude exploratoire : les réformateurs

"Si on a un problème de révisions ce n'est pas à l'enseignant de le faire. On a 7 ans d'anglais derrière nous. On est à l'université, c'est à nous de nous prendre en main."
Etudiant 6 (2ème année MST)

"Les cours comme ça, gratter, gratter, on en a toute la journée. C'est vrai que quand on arrive à un cours où c'est différent on est tout disposé à (participer)."
Etudiant 12 (2ème année MST)

"Il faudrait une grille de programmes tel jour telle émission, tel film, il y en aurait pour tous les goûts, du football, pas uniquement des choses intellectuelles, qu'on puisse s'imprégner de l'anglais moyen. Nous observons toujours les anglais ou les américains. On ne sait jamais la représentation qu'ils ont de nous. Ca permet de mieux connaître l'état d'esprit." Etudiant 2 (2ème année MST)

Les autonomes :

Ils ont généralement effectué un séjour à l'étranger. La découverte des habitudes de vie et de travail des populations anglophones leur a permis de parler couramment la langue et de recontextualiser les connaissances acquises à l'université. Leur capacité à rechercher des informations et à acquérir des connaissances indépendamment d'une commande de l'enseignant montre qu'ils peuvent formuler un projet individuel et réunir des moyens pour le faire aboutir dans un cadre universitaire. L'étude des modules enseignés ne leur réclame pas beaucoup de temps. Ils pratiquent l'apprentissage de l'anglais à travers les médias dans le cadre d'activités de loisirs. Ils ne possèdent pas de didacticiels d'anglais à domicile.

Extraits d'entretien de l'étude exploratoire : les autonomes

"Parfois, ça m'arrive de passer dans les librairies je dis : "ça peut m'intéresser alors pourquoi pas ?" J'aime bien l'anglais donc c'est à titre personnel. Pour l'instant je n'ai pas de difficultés. Maintenant je comprends la radio, la télé, les films au cinéma. Là-bas je connaissais les français mais quand on se voyait entre anglais c'était bon j'arrivais à tout suivre. Donc maintenant j'éprouve moins le besoin d'apprendre par moi-même." Etudiant 13 (1ère année MST)

"Il y a un mélange de travail et de plaisir. Parfois j'écoute la radio anglaise, c'est pour le plaisir et j'essaie de comprendre les commentaires. Une fois qu'on est revenu de l'étranger, on a nettement moins d'opportunités de pratiquer la langue. On a envie de réentendre de l'anglais pour se remémorer les termes." Etudiant 1 (2ème année MST)

Ces constats nous indiquent que si des situations de travail autonome avec les didacticiels à l'université se développent, elles doivent être conduites par l'enseignant représentant de l'institution et observateur des attitudes et des comportements des étudiants dans l'accès au savoir. Il faut aussi que l'évolution des pratiques soit progressive. Cette approche nécessite d'être différenciée selon le degré d'autonomie des étudiants. La présence de l'enseignant et du groupe des pairs est importante pour éviter deux dérives propres à la conduite d'un processus d'autoformation des étudiants.

Les première consisterait à perdre la vocation des universités qui est de transmettre une culture générale et de former des citoyens éclairés. Tout comme Elizabeth FICHEZ et Eric DELAMOTTE, il nous semble légitime de craindre, à travers un processus d'industrialisation des situations d'enseignement et d'apprentissage et d'isolement des personnes, l'absence d'élaboration d'un savoir critique et d'amélioration.

La seconde serait de renforcer le phénomène de la reproduction à travers des choix élitistes. Il est en effet probable qu'un usage bénéfique c'est à dire finalisé des didacticiels repose sur des compétences acquises préalablement et socialement différenciées. Les didacticiels sont ici les instruments qui accompagnent "l'aventure intellectuelle" de certains étudiants. Toutefois les témoignages recueillis dans l'étude exploratoire révèlent que l'utilisation des produits répond aussi aux attentes d'étudiants désireux de renforcer, grâce au outils, l'acquisition de connaissances du programmes fixé par l'enseignant. Nous dirons avec Louis PORCHER que le didacticiel représente "*l'idéal du prof*".

BIBLIOGRAPHIE

ANNOOT (E.) : "Les formateurs face aux nouvelles technologie : le sens du changement", Paris, Ophrys, Collection autoformation et enseignement multimédia, 1996, 199 p.

ANNOOT (E.) : Utiliser les technologies nouvelles pour la formation : enjeux et perspectives, "Actes du symposium du REF à Montréal", septembre 1996, 30 p.

ALTET (M.) : Le cours magistral universitaire, un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement apprentissage, "Recherche et formation", n° 15, avril 1994.

BARON (G. L.), BRUILLARD (E.) : "L'informatique et ses usagers", PUF, L'éducateur, 1996.

BARON (G. L.), BRUILLARD (E.), HARRARI (M.) avec la contribution d'H. DAGUET. "Etudiants et prescripteurs face à l'informatique", INRP, 1996.

BARON (G. L.), GLIKMAN (V.) : Médias, multimédias, technologies et formation à distance, "Perspectives documentaires, en éducation", n° 24, 1997.

BATTAGLIA (CH.) : Le rôle du tutorat dans la formation à distance : l'expérience de l'université de Nantes dans la préparation du DAEU, "colloque EUCEN", mars 1996.

BERENTOT (B.) : La formation des enseignants du supérieur à la didactique : informations sur des actions en Europe, "Recherche et formation", n° 15, avril 1994.

BERTIN (J. C.) : "Elaboration d'un outil de formation et d'autoformation en anglais du transport international", Thèse de doctorat (NR), sous la direction du professeur Michel PERRIN, Bordeaux II, 1994.

BERTIN (J. C.) : L'intérêt pédagogique du multimédia : bilan et perspectives, "Les cahiers de l'Apliu", 1996.

BIREAUD (A.) : "Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur", Les éditions d'organisation, 1990.

BULAG Enseignement/apprentissage à distance, numéro spécial, UFR de Lettres de Besançon, 1993.

Cahiers d'études du CUEEP Formations ouvertes multissources, Lille, CUEEP, 1996.

Cahiers d'études du CUEEP Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation, n° 32-33, Lille, 1995.

CARRE (P. H.) : L'apprentissage dans la recherche nord-américaine, Revue Française de Pédagogie, n° 102, janv. fév. mars, 1993.

CARRE (P. H.) : L'autoformation des adultes : approches européennes et nord-américaines, "Perspectives documentaires en éducation", n° 28, 1993.

CASPAR (P.) : "Le savoir à portée de la main", Paris, Editions d'organisation, 1991.

DELAMOTTE (E.) FICHEZ (E.) : L'intégration de la distance et du présentiel : phénomène marginal ou levier de transformation ?, Médiascope n° 9, mars 1995, p. 106-115.

DEMAL (J.) : Quels enseignants pour une université en mutation ? Recherche et formation, n° 15, 1994.

DEMAIZIERE (F.) : Une expérience d'autoformation avec utilisation des nouvelles technologies, Colloque Ranaclès, déc. 1993.

DUBET (F.) : Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, Revue française de sociologie, n°35, 1994.

DUHAMEL (O.) : Pour une université ouverte, conclusions à Mr Lionel JOSPIN, 1990.

DUMAZEDIER (J.), LESELBAUM (N.) : Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation, Revue Française de Pédagogie, n° 102, janvier-février-mars 1993, p. 5-16.

Education - Formation - Figure de l'utilisateur, Lille III, n° 5, 1996.

Etapas de la recherche - L'enseignement à distance, INRP, n° 34, 1995.

FAVE-BONNET (M. F.) : Les mutations de l'université, Sciences Humaines, n°70, mars 1997.

FAVE-BONNET (M. F.) : Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ? Le métier d'enseignant-chercheur des missions contradictoires, Recherche et Formation, n° 15, avril 1994.

GLIKMAN (V.) : Les usagers des dispositifs multimédias de formation ouverte et à distance ; de l'offre aux besoins, Communication à la XI^e conférence européenne de l'EUCEN, Nantes, 27-30 mars 1996.

HENRI (F.), KAYE (A.) : "Le savoir à domicile, pédagogie et problématique de l'EAD", Québec, Presses de l'Université du Québec, Télé Université, 1985.

JACQUINOT (G.) : Apprivoiser la distance ou supprimer l'absence ou les défis de la formation à distance, Revue Françaises de Pédagogie, n° 102, janvier-février-mars 1993.

JACQUINOT (G.) : "L'école devant les écrans", Paris, ESF, 1985.

JACQUINOT (G.) : L'interactivité, dernier des postulats fondamentaux et menteurs, "La lettre d'Aténa", n° 27, juillet 1996.

KUPERHOLC MOR : Développer de nouvelles formes, les systèmes flexibles, "Liaisons", 1993.

LACHARD (J.) : "La formation à distance ou la liberté d'apprendre", Les éditions d'organisation, 1995.

LAMOURE RONTOPOULOU : Les étudiants un aperçu bibliographiques Perspectives documentaires en éducation, n°29, 1993.

LANGOUET (G.) : La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui, Paris, ESF, 1993.

LASSERRE (A.), SEBAN (G.) : "Les outils dédiés à la création de didacticiels", Paris, Ophrys, collection "autoformation et enseignement multimédia", 1989.

L'enseignement sur mesure dans les universités françaises, vol. 2, n° 4, 1995.

Les Etats Généraux de l'Université, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, avril-juin, 1996.

LE MEUR (G.) : Quelle autoformation par l'autodidaxie ? Revue Française de pédagogie, janvier-février-mars 1993, n° 102.

Le point sur les recherches achevées à l'INRP en 1991-1992, Paris, INRP, 1993.

PERRIAULT (J.) : "La communication du savoir à distance", Paris, l'harmattan, 1996.

PERRIAULT (J.) : "L'enseignement à distance", STE, vol. 1, n° 2, 1994.

Publics conteneurs et média de l'EAD, Actu. du séminaire de 1986-1987, Paris, CNED, 1988.

PORCHER Louis :

PROST (A.) : "Histoire générale de l'éducation et de la formation en France", Paris, Nouvelle Librairie de France, Tome IV.

QUERE (M.) Vers un enseignement supérieur sur mesure, Paris, Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche, 1994.

Réseaux, nov. déc. 1995, n° 74, CNET, télévision et apprentissage.

SERRES (M.), AUTHIER (M.), LEVY (P.), PERRIAULT (J.), "Le rapport de mission sur l'université à distance", décembre 1991, avril 1992.

Technologies et approches nouvelles en formation, Education permanente, n° 127, 1996.

Télérama hors-série. Le délire multimédia, Tout pour s'y retrouver, 1996.

Intégration des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues

(exemple des langues du transport international et de la logistique)

Jean-Claude BERTIN
Maître de Conférences à l'Université du Havre
e-mail : bertin@fst.univ-lehavre.fr

Avril 1997

L'intégration des nouvelles technologies suppose, nous l'avons vu dans la première partie de ce rapport, que l'on prenne en compte l'évolution du statut et du rôle des apprenants dans cette nouvelle situation d'apprentissage créée par l'arrivée de l'ordinateur dans la classe de langue.

Elle suppose également que, d'un point de vue organisationnel, l'informatique pédagogique se voit définir une place par rapport aux fondements didactiques et linguistiques de l'apprentissage des langues étrangères, et des langues de spécialité de manière plus précise. La multiplicité des logiciels éducatifs et le succès mitigé que rencontrent la plupart nous amène à penser que les critères retenus pour leur conception sont largement dominés par des considérations plus commerciales que didactiques : temps de développement minima, manque de cohérence entre les supports choisis et les objectifs pédagogiques, vision linguistique dépassée, voire absente, semblent être le lot d'une proportion significative de ces logiciels.

Dans cette deuxième partie, nous analyserons la manière d'intégrer les nouvelles technologies dans les formations qui nous concernent, d'un point de vue organisationnel et fonctionnel. Après avoir rappelé les fondements sur lesquels nous étayons nos hypothèses de travail (recours aux technologies pour l'enseignement des langues), nous envisagerons plusieurs perspectives pour apporter une réponse aux préoccupations des enseignants, d'une part, et aux questions soulevées par E. Annoot, d'autre part.

PRELIMINAIRES : ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET TECHNOLOGIE

METHODOLOGIES ET TECHNOLOGIES

Depuis plusieurs décennies, les méthodologies successives adoptées par le Ministère de l'Education Nationale ont cherché à associer de manière quasi systématique théories (linguistiques et didactiques) et ressources technologiques.

Ainsi, la méthodologie dite **audio-orale** ou **audio-linguale**, en réponse aux approches structurale et béhavioriste, privilégiait l'exercice structural (*drill*) pour lequel

le laboratoire de langue constituait un mode d'expression idéal. A sa suite, la méthodologie **structuro-globale** ou **audio-visuelle** répandit le recours au projecteur de diapositives, utilisé en conjonction avec le magnétophone. Depuis la fin des années 1970 est apparue en France l'approche dite **notionnelle-fonctionnelle**, plus compréhensible sous son appellation anglo-saxonne, l'approche **communicative**. Cette dernière méthodologie privilégiait, en un premier temps, le magnétoscope, puis la première génération d'ordinateurs (I.E.A.O.) qui déboucha sur l'échec cuisant du Plan Informatique pour Tous dont les effets se font encore sentir dans la psychologie des formateurs.

Nous pensons que les succès ou échecs respectifs relatifs à l'introduction d'une technologie dans l'enseignement des langues tiennent à la cohérence de l'association de trois éléments que l'on pourrait considérer comme les trois composantes élémentaires de toute "machine à apprendre" : linguistique, didactique et technologie. L'efficacité d'une telle "machine" dépend, en fait, de deux facteurs principaux :

- la validité des théories sous-jacentes, c'est-à-dire leur capacité à rendre compte d'une réalité dont on s'apercevra progressivement de la complexité : la langue est-elle un ensemble fini de structures (Bloomfield et les structuralistes), une potentialité génératrice de formes (Chomsky) ou une combinatoire élaborée d'éléments psychosociologiques et linguistiques (théories de l'énonciation) ? D'autre part, l'apprentissage se résume-t-il à un schéma cognitif commun et identifiable ou varie-t-il de manière significative d'un individu à l'autre ?

- l'équilibre ou la hiérarchie instaurée entre chacune des composantes : la technologie doit-elle nécessairement susciter le développement de matériaux pédagogiques ou ne doit-elle être utilisée que si elle répond à une demande précise de la part du didacticien de la langue et là où elle peut apporter une innovation significative ? L'histoire récente et actuelle nous prouve que la tentation est forte, dans une société matérialiste, de faire primer le technologique car celui-ci entraîne des retombées financières concrètes et immédiates.

Pour illustrer notre problématique, prenons un exemple issu du bref rappel historique ci-dessus : si l'on considère la seule notion d'automatisation des tâches, précurseur de l'informatique pédagogique, l'une des premières tentatives d'association entre enseignement et technologie déboucha sur ce qui fut appelé en son temps l'Enseignement Programmé. Si la technologie de l'époque répondait parfaitement, dans ce cas, aux charges définies, ce qui pêchait était la validité des théories de l'apprentissage sur lesquelles reposait le concept : on imaginait alors l'apprentissage comme un ensemble de tâches et sous-tâches clairement définies et ordonnées, un véritable algorithme de l'apprentissage, dont les limites furent en fait très rapidement atteintes.

Cet exemple doit pour rappeler la voie à suivre et les écueils à éviter...

CHARGES DIDACTIQUES

Nous avons indiqué par ailleurs (Bertin, 1996) les principaux fondements didactiques d'un recours aux nouvelles technologies en matière d'apprentissage des langues. Nous avons réparti ces fondements selon deux grands types de constantes :

- structurelles : celles-ci regroupent les problèmes de taille et d'hétérogénéité des groupes ;
- individuelles : cette appellation reprend les distinctions essentielles entre style cognitif, stratégies et techniques d'apprentissage, attitudes cognitives, motivation et processus de mémorisation, qui déterminent, chacune à sa manière, la façon dont il convient de concevoir le rôle de l'ordinateur afin de lui assurer une place effectivement utile au sein de la situation d'apprentissage.

Dans une approche communicative, le rôle primordial dévolu à l'activité de l'apprenant débouche sur une vision d'une informatique pédagogique dont l'essence consiste à organiser l'interactivité entre l'apprenant et le matériau linguistique d'une manière qui reflète et **stimule** les processus mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage, nécessaires à l'acquisition d'une langue seconde, contrairement à d'autres domaines, où l'ordinateur est utilisé à des fins de **simulation**. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue, la seule simulation présenterait un caractère réducteur par rapport à la diversité de la communication authentique : *la simulation fait perdre énormément de sens, car les relations sociales sont escamotées. (...) La simulation fabrique des individus dans la norme alors que les problèmes se posent dans l'anormalité* (Gras,1993).

Cette démarche nous conduit à accorder, dans l'apprentissage, une large part à l'autonomie guidée, facteur de sécurité tant sur le plan de l'efficacité pédagogique que sur le plan psychologique.

CHARGES LINGUISTIQUES

Langue et communication

La vision d'une langue essentiellement définie comme un réseau de structures est maintenant détrônée par celle d'une langue de communication intégrant de manière complémentaire locuteur, interlocuteur, intention et impact des "actes de langage".

Sans redéfinir ici l'ensemble des composantes de ce qu'il convient désormais d'appeler l'énonciation, il semble important de rappeler la distinction essentielle, dans une perspective d'utilisation pédagogique de l'ordinateur, entre compétence linguistique (connaissance systémique) et compétence communicative (intégrant les multiples facettes de la communication : repérage du contexte, des participants, des rôles...).

Si l'ordinateur se prête plus naturellement au développement de la compétence linguistique (travail grammatical et lexical, entraînement à la compréhension écrite ou orale, en particulier), son utilisation dans le cadre de la compétence communicative ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes techniques (prise en compte des questions ouvertes, phénomènes de synonymie ou de polysémie, ...).

La question d'une informatique réellement "communicative" est ouverte (Seedhouse, 1992) : c'est un des objectifs du travail que nous menons.

La langue du transport international

De manière plus précise, il nous fallait également, dans le cadre de notre analyse, nous référer à une définition de la langue du transport et de la logistique sur laquelle porte cette étude de cas.

Nous reprendrons ici les termes de l'étude menée en 1992-94 (Bertin, 1992 ; Bertin, 1994) qui présentait une langue fondée sur des rôles socio-professionnels et des savoir-faire spécifiques (transfert d'information) au monde du transport international.

CADRE DE L'INTEGRATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS LES FORMATIONS

La première partie de ce rapport a défini les grandes lignes dans lesquelles s'inscrit notre réflexion : cadre institutionnel, d'une part (rapports Duhamel, Serres et Quéré), cadre sociologique, d'autre part (résultats de l'enquête menée auprès des étudiants par E. Annot). Ce dernier volet met en évidence la nécessité d'une introduction à la fois **progressive** et **différenciée** des nouvelles technologies, d'une part, l'importance d'éviter l'isolement des personnes¹ et l'oubli de la culture générale au bénéfice des seuls savoir-faire professionnels, d'autre part.

Grâce à l'acquisition par l'IUP du Havre d'un laboratoire de langue multimédia, nous avons disposé d'une seconde opportunité de tester nos hypothèses de travail auprès d'une nouvelle population d'étudiants suivant certaines phases de leur cours de langue de spécialité sur didacticiel spécifique². Les observations menées par S. Poirier dans le cadre de son étude nous ont permis de confirmer et de préciser certaines hypothèses que nous avons émises. Il est, en outre, intéressant de constater que l'ensemble des observations recueillies viennent corroborer les études de Zähler (Zähler, 1995) et de Kettelman (Kettemann, 1995).

Nos hypothèses se résumeraient alors de la manière suivante :

- la demande d'individualisation par le recours à la technologie touche autant aux contenus et aux rythmes de l'apprentissage qu'aux différents modes d'utilisation de cette technologie (quand et comment utiliser l'ordinateur, pour quelle fonction) ; l'individualisation ne saurait uniquement porter sur les rythmes et cheminements au sein d'un même didacticiel, mais également sur les types d'activités rendus possibles par l'informatique moderne ;
- il existerait, en outre, un lien entre la nature de cette demande et le niveau de compétence communicative des apprenants : plus la maîtrise de la langue est développée, plus le besoin de liberté, d'autonomie, est exprimé. A l'inverse, plus cette maîtrise fait défaut, plus grand est le besoin d'un guidage par le truchement du didacticiel.

La question majeure reste cependant de déterminer **comment** parvenir à une telle différenciation.

¹ "Les temps de formation individuelle vont augmenter par rapport aux temps de formation collective. Il s'agira alors d'éviter un individualisme forcené, source d'isolement". *Journal de la Formation Continue et de l'EAO*, 10 Mai 1993, n° 270, p. 16.

² Etude menée par Melle S. Poirier dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en Sciences du Langage (Université de Rouen) dirigé par J.C. Bertin

QUELQUES PERSPECTIVES POUR L'INTEGRATION DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Il semble impossible d'envisager une intégration des nouvelles technologies dans une formation en langue sur un seul plan. Nous pensons que l'adaptation d'une informatique pédagogique aux besoins objectifs et subjectifs des apprenants (Bertin, 1992) nécessite que l'on pense successivement et complémentirement en termes d'institution, de concept de formation, de structure pédagogique des didacticiels et des modes d'utilisation de l'informatique. C'est à ce tour d'horizon que nous procéderons maintenant.

INTEGRATION "INSTITUTIONNELLE"

Organisation du cours de langue

La première hypothèse concerne la place réservée à l'ordinateur. Si certains conçoivent le "tout informatique" comme une solution envisageable en termes de rentabilité, l'importance accordée par les apprenants à la présence de l'enseignant enlève tout fondement sérieux à cette éventualité. Si l'ordinateur multimédia a gagné sa place dans les salles de langue, sa **place au sein de la formation globale** reste encore à préciser.

Nous proposerons comme base de réflexion le schéma expérimenté depuis 1995 à l'IUP du Havre, pour l'enseignement des langues de spécialité, qui a servi de cadre à l'étude menée par S. Poirier.

Initialement, les enseignements de langue se répartissaient sur trois heures hebdomadaires de la manière suivante : une heure de traduction, une heure d'étude de textes, une heure de civilisation. L'expérience révélait un taux d'absentéisme élevé ainsi qu'un faible degré de motivation, clairement exprimé par les apprenants.

Une analyse des besoins menée auprès des étudiants et du public professionnel cible nous conduit à expérimenter une nouvelle formule, respectant l'enveloppe horaire globale, mais réorganisant les enseignements de la manière suivante : une heure d'Acquisition de la Langue (amélioration de la compétence linguistique générale et découverte de la langue de spécialité), complétée par une heure de Communication Orale Professionnelle (pratique de la langue de spécialité) et une heure de civilisation (sensibilisation à la culture de la langue cible).

Dans ce nouveau cadre, seul le cours d'Acquisition de la Langue est concerné par l'introduction des nouvelles technologies (révisions grammaticales et didacticiels de langue de spécialité). L'ensemble des logiciels utilisés ont été réalisés par l'enseignant de langue.

Ce schéma a permis l'introduction progressive de la technologie souhaitée par les étudiants... et l'enseignant. Les remarques des étudiants interrogés sur cette réorganisation portent sur trois points :

- après un premier effet de surprise dû à la découverte d'une enseignant du langue dans un laboratoire informatique, satisfaction générale quant à la cohérence de la place accordée à l'ordinateur dans le schéma organisationnel global ;

- demande des étudiants les plus faibles pour un accès au laboratoire en libre-accès ;
- seul le cours de civilisation (cours magistral) pose encore problème pour un public du secteur LANSAD³. Pour ce dernier point, nous inférons l'utilité de compléter la conférence par des accès individualisés à des ressources multimédia relatives au cours.

Création d'un centre de ressources

Les deux dernières observations nous conduisent à évoquer l'utilité d'un **centre de ressources** dont l'une des fonctions serait précisément d'offrir aux étudiants une gamme de documents et d'activités qui apporterait un contrepoint à un cours dont la nature magistrale ne rencontre pas totalement l'adhésion de ce type d'étudiants. L'autre fonction serait d'offrir aux apprenants le cadre dans lequel prendre en charge, de manière semi-autonome et responsable, les travaux d'approfondissement et de révision dont le besoin a été maintes fois exprimé.

Le succès du concept de centre de ressources dans un nombre croissant d'institutions universitaires donne lieu à une large gamme d'expérimentations, allant de la simple consultation de documents de référence à l'intégration de bases documentaires multimédia et de didacticiels de révision / approfondissement des connaissances.

Aucune norme ne se dégage pour l'instant : contenus, accès en mode présentiel ou en libre service, simple logithèque ou centre de développement d'applications multimédia spécifiques, liaison avec un laboratoire de recherche en ingénierie didactique, sont autant de possibilités que reflétera prochainement le Livre Blanc du Multimédia que prépare le groupe de réflexion de RANACLES⁴ auquel nous participons.

L'intérêt majeur du centre de ressources est la souplesse d'une structure qui doit permettre d'offrir aux apprenants les réponses aux questions que nous avons relevées (cf les exemples relevés par E. Annot auprès des "utilitaristes", "réformateurs" et "autonomes").

Pour être efficace, cependant, un tel centre de ressources intégrant une salle de travail et de consultation de documents multimédia doit offrir une souplesse structurelle autorisant une variété des modes d'utilisation. Ceci implique une réflexion tant sur le plan de sa structure interne (tuteurs pédagogiques, présence des enseignants, personnel de maintenance, facilités matérielles, logicielles et humaines pour le développement d'applications multimédia...) que sur le plan de sa liaison avec un éventuel **centre de langues** universitaire.

En centralisant les différents besoins d'enseignement de langue spécifiques aux différentes filières, le centre de langue permet de rentabiliser les investissements humains et matériels nécessaires au développement d'une stratégie éducative intégrant les nouvelles technologies. A l'aune des expériences menées dans ce domaine par un nombre croissant d'universités (Bordeaux II, Rennes 2, Toulouse-le Mirail, ...), le regroupement des moyens au sein de tels centres semble s'imposer comme une étape indispensable, tant localement (le succès de RANACLES en témoigne) qu'au niveau européen (l'association CERCLES est le pendant européen de RANACLES).

³ LANSAD : LANGues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines

⁴ Rassemblement National des Centres de Langue de l'Enseignement Supérieur. Président : Pr. M. Perrin, Université de Bordeaux II.

Une réflexion spécifique à l'Université du Havre vient de débiter et méritera de plus amples développements.

INTEGRATION "DIDACTICIELLE"

Environnements d'apprentissage multimédia

Nous avons évoqué la diversité des besoins ressentis par les différents types d'apprenants repérés par E. Annot. Nous avons, par ailleurs, montré que la perspective linguistique dans laquelle il convient de se situer reflète la double nature de la langue objet : langue de communication au sens général du terme, ensemble de savoir-faire professionnels déterminés pour ce qui touche à la langue de spécialité.

La plupart des didacticiels et logiciels dits "éducatifs" du marché présentent la particularité de ne traiter le plus souvent que d'un aspect particulier de la langue.

Pour répondre à nos besoins, il conviendrait de disposer d'une palette d'outils variée, regroupant les principaux objectifs de notre public étudiant. Notre expérience de l'apprentissage assisté par ordinateur nous conduit à penser qu'une telle formule souffrirait cependant d'un manque d'uniformité sur le plan ergonomique (nécessité pour l'enseignant et les apprenants de maîtriser des modes d'emploi totalement différents, impliquant une compétence technique que la plupart ne possède pas) et sur le plan fonctionnel (absence d'outils de référence et de réflexion adaptés aux tâches proposées, directement accessibles à partir de l'écran de l'ordinateur).

C'est la raison principale pour laquelle il nous semble plus pertinent, fonctionnellement et pédagogiquement, d'opter pour des systèmes logiciels intégrés de type "espace d'apprentissage" regroupant en un seul lieu un ensemble d'outils d'apprentissage totalement cohérent. D'où notre choix pour le "Learning Space" développé par l'auteur en collaboration avec une entreprise locale (Learning Labs).

L'avantage retenu pour cet environnement logiciel correspond à l'accent que nous plaçons sur l'acquisition de savoir-faire, de développement de stratégies d'apprentissage individualisées et de l'autonomie (comment, par exemple, tirer le meilleur parti des outils de réflexion intégrés ?) par distinction avec la seule transmission de savoirs, à propos de laquelle les étudiants interrogés exprimaient une distance certaine.

Différents types de didacticiels

Le recours à un espace d'apprentissage intégré ne dispense cependant pas, à l'intérieur du cadre défini, de l'utilisation de didacticiels⁵ dont il convient a priori de distinguer différents types :

- logiciels du commerce, "fermés" (dont on ne peut modifier les contenus) ;
- logiciels du commerce, "ouverts" (dont on peut modifier les contenus pour les adapter au public). Ces logiciels sont malheureusement très peu nombreux ;
- logiciels spécifiques conçus et réalisés au sein de l'institution. Ces logiciels impliquent le recours à une programmation ou, plus simplement, à des systèmes-auteurs

⁵ Nous employons ici volontairement le terme "didacticiel" dans un sens générique. Il existe, bien sûr, une gamme très diverse d'applications informatiques pédagogiques qu'il conviendrait de définir par ailleurs.

permettant aux enseignants eux-mêmes de réaliser leurs propres matériaux pédagogiques sans connaissance informatique poussée.

Dans la perspective qui est la nôtre, cette dernière solution présente les meilleures garanties d'efficacité pédagogique, car elle permet de concevoir des applications qui reflètent le plus fidèlement possible les motivations et les besoins des publics étudiants. Elle correspond également à la volonté des enseignants du supérieur de proposer des axes de réflexion et de développement répondant à des critères didactiques et point uniquement commerciaux, ainsi qu'à la volonté politique exprimée dans les rapports cités précédemment. Le forum de concertation ouvert au sein de RANACLES permet de vérifier que cette optique est la plus partagée, même s'il s'avère que le public enseignant français hésite encore à franchir un pas (le développement de matériaux multimédia spécifiques) que nos partenaires européens (britanniques et allemands, en particulier) franchissent plus aisément, comme en témoigne le dynamisme de l'association CERCLES.

Une telle démarche sous-entend l'existence de systèmes-auteurs suffisamment puissants, sur le plan pédagogique, et simples d'utilisation pour satisfaire, sans le rebuter, l'enseignant rédacteur. Nous avons ainsi choisi pour nos expérimentations le système Learning Space, dans la mesure où il reflète les axes de recherche de l'auteur dans ce domaine : variété et adaptabilité des contenus pédagogiques, ergonomie.

Nous avons tout d'abord observé les réactions des apprenants à partir d'un premier ensemble logiciel existant⁶ pour en modifier progressivement certains aspects, grâce au système-auteur, afin de tester nos hypothèses et de l'adapter au cadre spécifique de nos formations.

Ces premiers points (intégration institutionnelle, choix d'un environnement logiciel et du type de didacticiel) correspondent à ce qui nous semble constituer les pré-requis d'une intégration réussie des nouvelles technologies.

Il nous reste à considérer les domaines sur lesquels porteront les nécessaires adaptations des matériaux aux divers types d'apprenants et situations d'apprentissage.

INDIVIDUALISER LES DIDACTICIELS

L'une de nos observations concerne la divergence d'appréciation d'un même matériau didactique par des apprenants de niveaux de compétence différents.

Nous pouvons considérer que la base de connaissances représentée par la somme des leçons contenues dans un ensemble didacticiel correspond au "programme" proposé aux apprenants. Ce programme est défini par les besoins objectifs de la formation⁷.

Le premier plan sur lequel faire porter la différenciation entre les types d'apprentissage se rapporte aux **modes d'accès** à cette base de connaissances. Selon le degré de liberté ou de guidage offert au sein de chaque didacticiel, nous adapterons le travail proposé à la demande ponctuelle de nos trois types d'apprenants. Ce premier

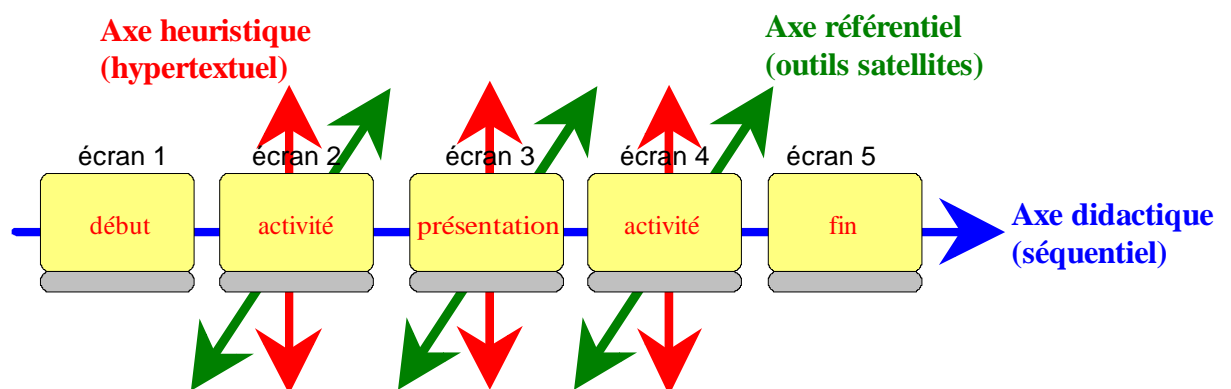
⁶ Il s'agit du logiciel *Brush up your Grammar*, hypertexte de révisions grammaticales, d'une part, et de *l'Anglais du Transport International et de la Logistique*, fonctionnant sous environnement Learning Space, d'autre part.

⁷ Voir, sur ce point, la thèse de J.C Bertin, pp. 152-7

point touche à la **structure interne** des didacticiels dont il convient de rappeler les grandes lignes.

Structure des didacticiels

L'idée force sur laquelle repose notre analyse est que la structure profonde d'un scénario pédagogique résulte d'une combinaison entre trois axes principaux, que nous représenterons de la manière suivante (cas du Learning Space) :



L'axe didactique correspond à l'organisation séquentielle des écrans et reflète la démarche didactique du formateur. Il s'agit du fil conducteur de la leçon, qui servira de guide à l'apprenant. Celui-ci navigue à sa guise le long cet axe didactique, dans le cas du Learning Space, par l'intermédiaire du contrôleur situé en bas de l'écran ou du plan interactif accessible à tout moment par l'intermédiaire d'une icône.

L'axe heuristique correspond à la nécessaire individualisation des rythmes et des contenus. Il se traduit par l'utilisation de liens hypertextuels intégrés au sein des différents écrans. Les sources de ces liens seront variées : boutons, textes ou fragments de texte, images ou zones spécifiques d'images. Les cibles de ces liens seront elles-mêmes diverses : textes, images, séquences vidéo, activités didactiques, scripts, accès à des logiciels externes.

L'axe référentiel correspond aux outils satellites intégrés dans le Learning Space : base grammaticale, verbes irréguliers, dictionnaire général, dictionnaire de spécialité, encyclopédie, ou tout autre ouvrage de référence déclaré par l'utilisateur, dictionnaire personnel. Les icônes de ces outils restent en permanence accessibles à l'apprenant dans la zone de contrôle qui leur est réservée.

Adapter la structure aux types d'apprenants

En jouant sur les trois axes que nous venons de tracer, nous disposons d'une première possibilité d'adapter les matériaux pédagogiques aux types d'apprenants que nous avons repérés.

- *L'axe didactique (horizontal)* suggère la présence de l'enseignant, dont les comptes-rendus d'entretiens ont montré à quel point elle est sécurisante, en particulier pour les apprenants dont la maîtrise de la langue est faible ou moyenne. En renforçant la linéarité des scénarios, l'auteur des didacticiels apportera à ces étudiants un cadre psychologique réconfortant, quel que soit le mode de travail choisi (présentiel ou non).

Ce type de structure correspondait, dans notre étude de cas, au module d'introduction à la terminologie, dans son état initial (utilisé par la population étudiée par E. Annoot) : organisation essentiellement séquentielle des pages-écrans, pas de liens hypertextuels hormis les accès automatiques au dictionnaire de spécialité (axe référentiel).

Nous avons pu tester l'impact de l'axe didactique d'une autre façon, lors de l'utilisation du logiciel *Brush up your Grammar*, pourtant conçu à la base comme un hypertexte (liberté totale de navigation). Le guide pédagogique se traduisait de deux manières distinctes :

- ⇒ suggestion d'une progression pédagogique par la structure arborescente du logiciel en chapitres et sous-chapitres ;
- ⇒ recours au module "Administrateur" du Learning Space, pour proposer automatiquement une liste des scores aux tests diagnostiques ventilée par mots-clés, correspondant aux chapitres du didacticiel, et par ordre croissant de réussite. Une fois terminée une première série de tests, les étudiants disposaient par ce biais d'une proposition de progression pédagogique jugée réconfortante car assimilée à la présence cachée de l'enseignant.

- Cette présence plus ou moins explicite de l'enseignant ne fut pas toujours du goût des étudiants, en particulier des plus indépendants d'un point de vue linguistique (groupe étudié par S. Poirier). Pour y remédier, nous avons introduit au sein des didacticiels une plus grande marge de liberté par l'intermédiaire de boutons interactifs et de zones hypertextuelles sur les images. En réduisant le poids de la linéarité dans l'organisation des informations *accessibles* - et non plus *présentées* - dans le didacticiel, cette nouvelle structure accorde une place plus large à *l'axe heuristique* et réduit au minimum le guidage pédagogique tout en garantissant une plus grande authenticité des activités proposées (libre choix des attitudes à adopter face à une situation donnée : développement des savoir-faire repérés par l'analyse des besoins).

- *L'axe référentiel* semble jouer un rôle intermédiaire entre les deux autres axes : l'utilisation des appels aux dictionnaires rappellent bien souvent les questions posées directement à l'enseignant lors des cours traditionnels (pôle didactique) ; la liberté totale accordée à l'apprenant d'utiliser ou non ces outils relève par ailleurs de l'axe heuristique. Il sera intéressant de comparer nos observations avec d'autres études en cours de manière à préciser les conditions exactes dans lesquelles les étudiants accèdent aux outils de référence⁸.

VARIER LES MODES D'UTILISATION DE L'OUTIL INFORMATIQUE

⁸ Au moment d'écrire ces lignes, nous attendons les résultats d'une analyse quantitative menée par J. Rézeau dans le cadre de ses enseignements utilisant l'ordinateur, à l'Université de Rennes II.

Jouer ainsi sur les composantes structurelles des matériaux pédagogiques n'est envisageable, répétons-le, que dans le cas de logiciels ouverts et de systèmes-auteurs. La combinaison de ces axes ne correspond, cependant, qu'à une vision de l'informatique centrée sur l'utilisation de didacticiels.

Il ne s'agit là que d'un des modes d'utilisation des nouvelles technologies. L'arrivée des réseaux informatiques offre, par exemple, de nouveaux horizons pour l'apprentissage des langues, en proposant des accès différents au matériau linguistique.

Internet est à l'origine d'un tel engouement qu'il nous a semblé important d'en étudier le potentiel pédagogique.

Internet : définition

Précisons tout d'abord que les perspectives que nous développerons ci-après correspondent à des hypothèses de travail que nous n'avons encore pu tester, faute des moyens matériels nécessaires, mais qui nous semblent ouvrir de nouvelles pistes de recherche.

Contrairement à une idée qui semble s'installer insidieusement dans l'esprit de beaucoup, du fait sans doute du phénomène de mode dont il fait l'objet, Internet n'est pas à proprement parler un outil de formation.

Il s'agit essentiellement d'un réseau offrant une connexion entre des correspondants et des sources d'information réparties sur l'ensemble du globe. Son utilisation nécessite par conséquent de communiquer en langue étrangère (le plus souvent en anglais), d'où son attrait pour les formateurs.

Fonction pédagogique

Si l'on considère les possibilités de communication offertes sur ce réseau, qui justifieraient à nos yeux son intégration dans une structure pédagogique, nous distinguerons deux fonctions principales :

- *L'accès à des documents textuels, iconographiques, multimédia* : il s'agit de la fonction la plus alléchante pour le formateur, qui peut y trouver une réponse à sa propre recherche documentaire, mais également une source d'interactivité entre les apprenants et la langue cible. La richesse de la base et sa mise à jour régulière en garantissent l'authenticité et renforcent la motivation des apprenants.
- Si l'on imagine la possibilité pour les étudiants d'aller puiser directement leurs propres documents d'étude sur ce réseau, il leur faudra maîtriser certains aspects de la communication. Il s'agira, dans ce premier cas, d'une **communication de type impersonnel**, puisque n'impliquant pas directement un interlocuteur : cette communication correspond à la navigation sur le réseau.
- *La messagerie électronique (E-mail ou "courriel"), les forums*, offrent la possibilité d'échanger des informations avec un ou plusieurs interlocuteurs, sur un sujet donné. Il s'agit dans ce cas d'une **communication de type personnel**, par opposition à celle définie ci-dessus.

Dans les deux cas, communication personnelle ou impersonnelle, il s'agit d'une communication tout à fait authentique, et donc totalement justifiée dans le cadre d'une formation en langue (approche communicative).

Nous tempérerons toutefois l'enthousiasme parfois excessif relatif à Internet en soulignant certaines limites pédagogiques.

- Rappelons tout d'abord qu'Internet correspond à la mise en réseau d'une gigantesque base de données. De ce premier point découle une première limite de cet outil de communication : "qui trop embrasse, mal étroit". La richesse potentielle de cette base est telle qu'il devient extrêmement difficile pour l'utilisateur d'y trouver son chemin, sans parler des nombreux problèmes de connexion dus, entre autres, au succès que ce réseau rencontre. L'attente est parfois longue avant d'atteindre son but. Le risque peut être grand de perdre de vue l'objectif initial (la formation en langue de spécialité) au profit d'une navigation purement intuitive.

Ceci nous semble constituer une première difficulté pour son utilisation pédagogique, en imaginant, bien sûr, qu'enseignants et apprenants disposent aisément d'un accès sur le Net !

- Une deuxième remarque, plus importante à nos yeux, découle des charges didactiques définies précédemment : le simple accès à une base de données ne suffit pas à garantir l'acquisition, à moins, bien sûr, d'adopter les théories de Krashen (Krashen, 1981, 1985) et son "Approche Naturelle". Dans un tel cas, le rôle même du formateur est mis en cause...

Le problème majeur nous paraît d'assurer un **guidage** de l'apprenant qui, en restreignant quelque peu sa liberté de navigation, fournirait un cadre pour son apprentissage afin d'en garantir l'efficacité (Bertin, 1994 : 130-2).

Le problème est ici comparable à celui posé par l'utilisation d'hypertextes et autres hypermédia, qui offrent à l'utilisateur une totale liberté de navigation au sein des documents. Rien ne permet cependant de supposer que, dans le domaine de l'apprentissage des langues, l'ordre naisse uniquement du chaos...

"Seule la présence régulière d'un répétiteur entretient la flamme [des élèves] et leur garantit la réussite. Susciter le désir d'apprendre en fonction d'un sens humain attribué aux valeurs de l'intelligence, voilà en effet une tâche que l'outil ne saurait par lui-même assurer, car ce désir ne saurait être porté que par une personne. (Lecourt, 1997 :31).

Internet est l'un des environnements les plus riches et les plus libres du moment. Même s'il ne paraît pas évident que son utilisation incontrôlée soit totalement efficace dans le domaine qui nous concerne, son intérêt intrinsèque ne nous semble pas moins réel.

REPONDRE A LA DIVERSITE DES APPRENANTS

Didacticiels OU Internet ? Didacticiels ET Internet ? Encore faut-il déterminer dans quelle mesure l'utilisation de l'informatique, sous une forme ou une autre, contribue à l'amélioration de la compétence linguistique et communicative des apprenants.

Evaluer l'efficacité réelle d'une technologie n'est pas chose facile car plusieurs facteurs se conjuguent, sans qu'il soit toujours possible de distinguer l'effet de chacun. En l'absence (provisoire ?) de clones humains sur lesquels expérimenter des approches pédagogiques différentes, comment juger de la part attribuable explicitement à l'ordinateur dans l'amélioration des performances ? Une étude comparative entre deux groupes témoins ne saurait, dans ce domaine, revêtir une valeur absolue (OCDE 1989 : 100).

De plus, une évaluation essentiellement globale au niveau du groupe risquerait de faire perdre de vue l'apport principal de l'ordinateur, à savoir son potentiel d'individualisation.

Toute évaluation ne saurait être, en tout état de cause, que relative et provisoire dans la mesure où un facteur de qualité essentiel est la capacité d'adaptation permanente de l'outil aux variations du public utilisateur et des contextes institutionnels (OCDE 1989 : 102).

Enfin, il serait dangereux de trop généraliser dans la mesure où l'utilisation de l'informatique pédagogique est, comme nous le faisons remarquer, multiforme.

C'est donc bien sur la réponse qu'apporte l'outil informatique au problème de la diversité des apprenants qu'il convient de faire porter l'attention.

L'outil informatique se prête à des utilisations pédagogiques diverses : didacticiels, Internet, mais aussi détournement de logiciels génériques (par exemple Déchet, 1990, Rézeau, 1990, Riccioli, 1992)... Pourquoi ne pas mettre cette diversité au service de nos objectifs ?

Une première perspective serait de distinguer les tâches dites "pré-communicatives" (approche systémique de la langue) de celles plus ouvertement communicatives (Seedhouse, 1992). Les groupes les plus faibles se verraient proposer des tâches pré-communicatives leur permettant d'acquérir aisance et confiance pour les activités de groupe du cours de "Communication Orale Professionnelle" tel que nous l'avons défini plus haut. Le travail sur didacticiel (en "Acquisition de la Langue" et / ou centre de ressources) trouve dans ce cas sa justification.

Par ailleurs, les apprenants les plus avancés se verraient proposer en priorité des tâches plus explicitement communicatives : recherche de documents ou échanges, jeux de rôles ou simulations sur Internet entre groupes d'apprenants de pays différents....

Une deuxième perspective prend pour hypothèse qu'une telle organisation serait de nature dynamique, en l'absence de toute paroi étanche entre les activités et les groupes pré-cités :

- l'anonymat offert par le masque de l'ordinateur poussera les plus faibles à participer rapidement à des activités de type communicatif ;
- la pratique authentique de la communication (personnelle ou impersonnelle) favorisera, chez les plus avancés, une prise de conscience de la complexité du discours. Face à la difficulté, le travail sur le système linguistique sera perçu positivement comme un besoin naturel pour compenser les carences de la compétence communicative. Ces apprenants seront alors demandeurs de matériaux pédagogiques et de didacticiels conçus pour répondre à ces besoins spécifiques.

Ceci suppose que l'enseignant dispose des moyens de travailler, en partenariat avec ces étudiants, sur la nécessaire phase de didactisation des documents authentiques recueillis sur le réseau. Notre troisième perspective concerne donc le développement de structures universitaires favorisant ce type d'apprentissage fondé sur ce que nous pourrions qualifier **d'informatique pédagogique intégrée**, puisque jouant sur la combinaison de modes d'utilisation différents de l'ordinateur. Dans le cas particulier qui nous concerne, il semblerait logique de tenir compte des expériences menées sur d'autres sites et d'envisager la création d'un **centre de langues** alliant recherche théorique, appliquée et pratique pédagogique, comme le préconise le texte fondateur de RANACLES.

Dans cette perspective, nous travaillons par ailleurs à l'amélioration des outils logiciels (systèmes-auteurs) nécessaires à la réalisation des tâches que nous venons de décrire. L'un des axes de recherche sur le Learning Space consiste précisément à développer des modules spécifiques qui prendront en charge les aspects les plus ardues ou routiniers de la didactisation de documents authentiques : création de dictionnaires de spécialité (liaison avec les travaux de J.M. Delagneau, membre de l'équipe du CIRTAI-langues) ; automatisation de certaines phases de la rédaction de scénarios pédagogiques avec le Learning Space (poursuite des travaux de J.C. Bertin).

L'hypothèse sur laquelle nous travaillons est qu'un gain de temps substantiel dans la didactisation des documents authentiques, favorisera un renouvellement fréquent des matériaux pédagogiques. De plus, en permettant aux apprenants d'aller chercher eux-mêmes sur Internet les documents correspondant à leurs niveaux et besoins, nous obtiendrons un gain substantiel en matière de motivation, facteur essentiel de l'acquisition d'une langue.

OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET RESSOURCES INFORMATIQUES (TABLEAU SYNOPTIQUE)

Nous illustrerons notre propos par les propositions suivantes d'intégration des nouvelles technologies, pour ce qui concerne les enseignements en langues du transport international et de la logistique (cas de l'anglais). Ce tableau reste suffisamment ouvert pour être aisément adapté aux différentes formations proposées dans ce domaine : MST, IUT, ISEL et futur Master européen, si les crédits européens lui permettent de voir le jour.

Objectif	Niveau	Type d'activité / logiciels
langue générale <i>(compenser l'hétérogénéité des groupes)</i> <i>(améliorer la compétence linguistique après la prise de conscience des lacunes révélées par les activités de communication authentique)</i>	niveaux "faible" et "moyen" niveau "avancé"	"Brush Up your Grammar" (révisions grammaticales fondées sur les erreurs récurrentes des étudiants)

langue de spécialité <i>(découverte de la langue de spécialité)</i> <i>(développement de la compétence communicative dans la langue de spécialité)</i>	tous niveaux niveaux "moyen" et "avancé"	" ATIL " - Anglais du Transport International et de la Logistique. (base de connaissances pédagogique par modules et environnement d'apprentissage complet : dictionnaires généraux, de spécialité et personnel,...) <u>module "Learn" :</u> découverte terminologique et savoir-faire spécifiques : <u>module "Practice" :</u> <ul style="list-style-type: none"> • compréhension écrite et orale : • tâches communicatives centrées sur le transfert d'informations • production écrite • production orale (laboratoire de langue interactif multimédia)
communication enrichissement <i>(pratique authentique de la communication , prise de conscience du niveau individuel de compétence en langue)</i>	niveau "avancé"	- simulation de communication par fax sur réseau local - accès à Internet : recherche de documents authentiques, contacts, jeux de rôles et simulations avec des partenaires étrangers

LES DIFFERENTS FACTEURS D'INTEGRATION

Nous avons considéré pour l'heure les moyens d'individualiser les utilisations de l'ordinateur afin de les adapter aux besoins de l'institution et des apprenants. Ces moyens s'inscrivent dans un schéma plus large d'intégration qu'il convient maintenant de résumer (schéma ci-après).

Nous distinguerons deux grandes phases dans tout projet d'utilisation de l'ordinateur dans une formation en langues :

- *La préparation du projet* nécessite de manière impérieuse la constitution d'un projet pédagogique cohérent, qui repose sur une vision linguistique et pédagogique claire, ainsi que sur la définition exacte de la place réservée à la technologie au sein d'une formation qui ne se limite pas au seul ordinateur. Cette réflexion peut déboucher sur une réorganisation des enseignements de langue par rapport au schéma antérieur. En tout état de cause, la composante technologique de ce projet pédagogique devra être parfaitement comprise et acceptée par l'ensemble des acteurs pédagogiques, y compris ceux qui ne recourent pas directement à la machine.

Cet aspect humain constitue peut-être à nos yeux, à l'heure actuelle tout au moins, une difficulté majeure, car tous les enseignants de langue sont loin de voir en la technologie une solution à leurs problèmes. Parfois perçue comme une frilosité vis-à-vis de l'innovation que celle-ci représente, il s'agit plutôt d'une compréhensible crainte devant un outil à l'utilisation et à l'intérêt duquel ils n'ont pas été formés, de la peur de la panne, d'une réticence devant les investissements personnels initiaux : maîtrise du

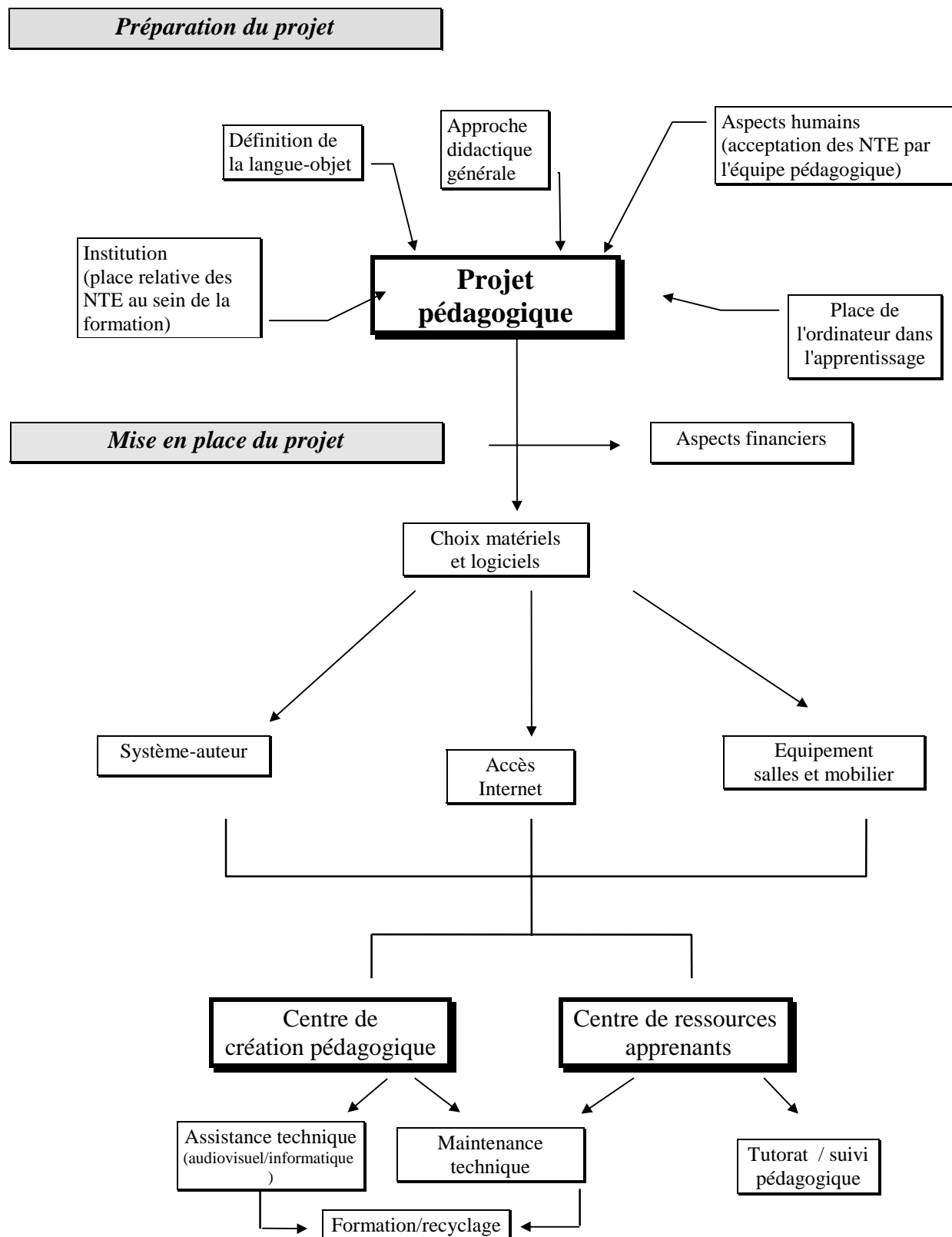
clavier, du système logiciel, des processus du développement de matériaux pédagogiques multimédia⁹.

Si l'on peut considérer que cet état de fait n'est que transitoire, les réponses qu'il nous faut apporter sont d'ordre divers :

- l'imposition de l'ordinateur dans un enseignement est, en tout état de cause, à rejeter impérieusement : contrainte et efficacité vont rarement de pair ;

⁹ Cette dernière remarque nous a d'ailleurs conduit à intégrer, dans le système-auteur du Learning Space, un ensemble d'aides conceptuelles et méthodologiques destinées à répondre aux attentes des enseignants "débutants" en matière d'informatique pédagogique.

Tableau : intégration des nouvelles technologies dans une formation en langue.



- l'exemple de l'intérêt pédagogique de la technologie nous paraît être une première ébauche de réponse : une équipe minimale peut espérer attirer l'attention des collègues par des expériences concluantes, et intégrer ceux-ci progressivement dans un ensemble plus large ;

- la coopération et la confrontation entre des "générations" (nous n'entendons pas ici la classe d'âge, mais l'approche psychologique de la technologie) différentes permettront de dédramatiser, de démythifier un ordinateur qui souffre encore beaucoup de ce que nous appelons, par malice, le "syndrome Michel Chevalet" : la présentation théâtrale d'un monde technologique sensé apporter magiquement un remède aux maux de notre société ;

- cette démythification se verra renforcer par la mise à disposition des enseignants (dans la salle des professeurs, par exemple), d'un ordinateur dont la seule présence représente une tentation d'utilisation. Les expériences menées en ce sens semblent tout à fait concluantes ;

- enfin, la solution réside surtout dans la **formation des enseignants**, qui traite en priorité de la didactique des langues avant toute allusion à la technologie dont l'intérêt pédagogique s'imposera naturellement : une telle formation fera clairement ressortir que l'outil informatique décuple les capacités du didacticien et lui assure un retour immédiat de son travail, grâce aux fonctions de suivi des systèmes pédagogiques modernes.

Les aspects budgétaires (recherche des financements, demande de postes d'enseignants, tuteurs et personnels techniques, ...) apparaissent, à l'expérience, comme une fonction directe de la cohérence et de la qualité du projet pédagogique dans ses aspects didactiques, matériels et humains. La demande de financement sera plus convaincante si elle s'appuie sur une présentation de la technologie comme un moyen raisonné et accepté d'atteindre un objectif, que si elle paraît placer l'ordinateur comme préalable à ce projet.

- *La mise en place du projet pédagogique* implique, en un premier temps, des décisions d'équipement matériels et logiciels : nous avons préconisé une approche intégrative de l'ordinateur alliant l'utilisation d'un système-auteur (conception et réalisation de matériaux pédagogiques spécifiques), à des accès en nombre suffisant à Internet (pour les enseignants et les apprenants : recherche de documents authentiques, pratique de la communication) et à la conception de salles de travail à l'ergonomie étudiée.

- Cette organisation débouche sur une structure duale : centre de création pédagogique regroupant tous les outils d'accès aux sources documentaires, de numérisation de ces sources, de fabrication des matériaux pédagogiques, d'une part ; centre de ressources pour les apprenants offrant à ces derniers un accès diversifié (cours en présentiel ou libre accès) aux outils, matériaux et ressources multi-supports requis pour le projet pédagogique.

Pour un fonctionnement optimal de cette structure, il convient enfin de prévoir l'encadrement technique et pédagogique approprié : assistance de techniciens pour la numérisation des différents matériaux (images, vidéos, sons...), maintenance matérielle et logicielle, tutorat pédagogique.

Un point mérite d'être relevé en matière de technique : le développement du support numérique au détriment de l'analogique crée une situation nouvelle dont il convient de saisir la portée. Nos références habituelles à des supports différents (papier, cassettes

audio et vidéo, diapositives...) deviennent obsolètes du fait du passage de l'ensemble de ces données sous le seul support numérique (suite de 0 et de 1). Il existe un saut qualitatif entre l'audiovisuel et l'informatique qui soulève un problème de compétence des techniciens du service audiovisuel avec lesquels les formateurs travaillent dans la mesure où ceux-ci n'ont pas été formés, dans la majorité des cas, aux spécificités du nouveau support. De la même manière, les services informatiques des universités sont habitués à travailler pour des applications ne requérant le plus souvent que du texte, voire de l'image (cartographie,...). Leur formation d'origine ne les a pas préparés à l'arrivée du multimédia.

Il en résulte, dans la majorité des universités¹⁰, une inadaptation des équipements existants aux nouveaux besoins du multimédia pédagogique, en particulier, et une difficulté des personnels techniques à répondre aux attentes des enseignants. L'arrivée des nouvelles technologies dans les institutions devrait idéalement intégrer la formation de ces personnels. Pour l'heure, il ressort que les enseignants eux-mêmes sont communément intégrés plus que de raison dans des choix techniques qu'ils ne peuvent totalement maîtriser. L'Université du Havre ne déroge pas à cette règle.

Les propositions présentées ici seraient certainement irréalistes dans le cadre d'une formation spécifique, dans la mesure où elles requièrent des budget d'investissement initiaux et de fonctionnement assez lourds. Pour cette raison, les institutions envisagent l'introduction des nouvelles technologies dans un cadre plus large. Les centres de langue mis en place dans l'enseignement supérieur le sont généralement au niveau de la structure universitaire ou à celui de l'UFR. A la demande du Président de l'Université, nous avons évoqué récemment le cas de l'Université du Havre afin de permettre à la commission ad hoc de présenter des propositions originales en ce sens (Annexe). Le cas des langues du transport international et de la logistique s'inscrit bien évidemment dans ce cadre plus général.

CONCLUSION

Notre intérêt marqué pour les possibilités offertes par la technologie informatique ne nous conduit pas, rappelons-le, à envisager des hypothèses où l'ordinateur deviendrait cette "machine à apprendre" qui hante notre imaginaire collectif. Tout au plus y verrons-nous une "machine à seconder l'apprentissage". Nous ne tomberons pas dans le piège consistant à oublier l'Homme derrière la machine. Aucune technologie ne saurait se substituer à l'enseignant ni à l'apprenant. Sa fonction est de seconder l'Homme, de le stimuler, en aucun cas de le remplacer.

Une approche qui privilégierait trop la technologie reviendrait à imaginer que l'on puisse remplacer un processus intellectuel, celui de l'apprenant, par un ensemble, fut-il élaboré, de liens électroniques.

De même, aucune machine n'est capable à elle seule de pédagogie, c'est-à-dire d'initier les processus qui favoriseront l'acquisition de la langue cible chez l'utilisateur.

L'ordinateur n'est rien sans son programme ; l'apprenant et l'enseignant ne sont rien face à l'apprentissage s'ils ne savent pas quand et comment tirer parti de la machine.

¹⁰ Remarque évoquée par les participants à la réunion de RANACLES des 29-30 Avril 1997, à Bordeaux.

Un récent article du Monde de l'Education (Zask 1996 : 96-7) insiste bien sur ce qui devrait rester une évidence : *pour apprendre une langue, le contact avec un professeur, une classe, une culture, un pays est indispensable (...)* Méfions-nous de la fuite en avant vers les nouvelles technologies. Les labos de langue existent depuis 40 ans, on disait qu'ils supprimerait les profs, il n'en a rien été, la mode est passée. On utilise l'audiovisuel depuis 20 ans et il n'existe toujours pas de réflexion didactique sérieuse sur son utilisation. La vidéo n'est utile que si on en prend trois minutes, qu'on l'explique et qu'on recommence. Les enseignants ne sont pas formés à cela ni, a fortiori, à l'utilisation des réseaux électroniques et des CD-ROM ; c'est pourquoi j'affirme qu'il faut investir d'abord dans la formation des enseignants.

Sans être aussi catégorique, nous partageons la nécessité d'investir dans la formation des enseignants, une formation qui tienne compte des nouvelles données, des nouveaux outils, qui soit en liaison permanente avec le secteur de la recherche en didactique des langues.

L'idée force reste la **maîtrise par l'enseignant d'une situation pédagogique centrée sur l'apprenant et ses besoins**. Nous ne croyons ni en l'acceptation à outrance de la technologie, ni en son refus systématique. Il ne faudrait pas que le fantasme de la déshumanisation de l'apprentissage due à la machine vienne remplacer celui de la "machine à apprendre" miraculeuse.

L'ordinateur multimédia n'est pas uniquement un phénomène de mode. A nous de savoir lui réserver toute la place, mais juste la place, qui lui convient : *tout le travail effectué à l'aide de l'ordinateur ne doit pas avoir lieu au clavier* (Higgins, 1986 : 149).

L'engouement, parfois soudain et excessif, de certains dirigeants et décideurs pour les nouvelles technologies doit être nuancé par la combinaison d'approches théoriques imaginatives, voire utopiques, et d'un travail de terrain réaliste. Notre rôle est de participer à une telle démarche et d'initier des pistes originales d'expérimentation pour lesquelles de nouvelles coopérations s'avéreront nécessaires. Ces pistes concernent, entre autres, la validation des hypothèses formulées à propos de l'utilisation de réseaux locaux et internationaux et de leur combinaison avec des systèmes-auteurs de didacticiels, le rôle de l'enseignant au sein de la relation pédagogique, les modifications rendues nécessaires en matière de formation des maîtres, ainsi que la définition d'une politique d'investissement locale et nationale prenant en compte les réflexions issues de ces recherches.

La puissance sans pareil de cet outil de communication [l'ordinateur] nous rappelle que le mode d'existence d'un objet technique ne se présente jamais dans un simple rapport d'extériorité instrumentale vis-à-vis des êtres humains qui l'inventent et qui en font usage. Le défi de notre temps consistera à prendre acte de ce que notre existence se trouve en jeu dans cette existence, pour mieux tenter d'instaurer avec elle un rapport vivant et chaleureux de liberté. (Lecourt, 1997 : 31).

BIBLIOGRAPHIE

BERTIN (J.C., C.) : "Mise au point d'une formation en anglais du transport international", Colloque du GERAS, Février 92 (A.Sp., n° 1, Mars 93, pp. 221-249).

BERTIN (J.C.) : "L'intérêt pédagogique du multimédia : bilan et perspectives", Les Cahiers de l'APLIUT, Déc. 1996, vol. XVI, n°2, pp.4-29

BERTIN (J.C.) : *Elaboration d'un outil de formation et d'autoformation en anglais du transport international*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux II, 1994, 538 pp.

DECHET (A.) : *Stratégie pour l'Enseignement de l'Anglais de l'Informatique - démarche didactique intégrant l'ordinateur et le traitement de texte*, thèse de doctorat, Université de Montpellier, 1990, 591 pp.

GRAS (A.), *Grandeur et dépendance. Sociologie des macro-systèmes techniques*, PUF, Paris, 1993.

KETTEMANN (B.) : "How effective is CALL in ELT ?", ReCALL, 7/1, 1995, pp. 49-53.

KRASHEN (S.) : *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford : Pergamon Press, 1981.

KRASHEN (S.) : *Language Acquisition and Language Education*, New York : Prentice Hall, 1985, 146 pp.

LECOURT (D.) : "Le savoir en cybérie", Le Monde de l'Education, Avril 97, n° 247, pp. 30-1.

OCDE : *Les Technologies de l'Information et de l'Education - Choisir les bons logiciels*, Paris, 1989, 138 pp.

REZEAU (J.) : "Que faire avec un outil professionnel en EAO des langues ?", Bulletin de l'API, n° 59, Sept. 90, pp. 131-48.

RICCIOLI (M.) : "Desktop publishing : still a mystery ?", Les Cahiers de l'APLIUT, n° 46, Sept. 92, pp. 99-113.

SEEDHOUSE (P.) : "Communicative CALL : a contradiction in terms ?", ReCALL, n°7, Nov. 1992, pp. 9-13.

ZÄHNER (C.) : "Second language acquisition and the computer : variations in second language acquisition", ReCALL, 7/1, 1995, pp. 34-48.

ZASK (G.) : "Attention au mythe de la technologie", Le Monde de l'Education, Juillet-Aout 1996, pp. 96-7.

Bibliographie spécifique sur le Learning Space :

BERTIN (J-C) :

- "Didactique et Technologie : l'intégration selon NeXT", Cahiers de l'APLIUT, Spécial E.A.O. (2ème volume) n° 46 (XII,1), sept. 1992, pp. 59-68.
- "Outil de formation à l'anglais du transport international", Colloque International AELPL / INT "Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues", La Tilv, 1993, pp. 157-168.
- "Learning Space : the next concept ?", 2ème Congrès de l'ESSE (European Society for the Study of English), 4 septembre 1993.
- "New Concepts and New Machines for CALL : the Learning Space", Computer Assisted Language Learning, n° 6, 1993, pp. 203-213, Intellect, Oxford.

- "Quelques réflexions autour du Learning Space", Actes des Journées d'ingénierie didactique multimédia, Université de Montpellier II, 19-21 janvier 1995, RANACLES, pp. 69-81.
 - "L'utilisation du son dans les multimédia de langue", A.Sp, n°11-14, 1996, pp. 389-98
-