



HAL
open science

Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ?

Claude Springer

► To cite this version:

Claude Springer. Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ?. 2017. hal-01540738

HAL Id: hal-01540738

<https://hal.science/hal-01540738>

Preprint submitted on 16 Jun 2017

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.

Comprendre les évolutions en didactique des langues : Quelle nouvelle didactique pour communiquer dans un monde interconnecté ?

Claude SPRINGER

Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et Langage

claude.springer@univ-amu.fr

Communication au colloque international « L'Enseignement du français comme vecteur de développement économique et d'intégration sous-régionale », du 20 au 21 mars de 2017, au Campus de Palmarejo, à Praia au Cap-Vert. Publication dans la revue bilingue de la Coordination des Études Françaises, Cap Vert.

Résumé — Cet article propose, dans un premier temps, une analyse critique de la didactique des langues en cours actuellement. Il définit ensuite la nouvelle donne de la société numérique et présente une évolution didactique adaptée à la nouvelle situation.

Mots-clés : didactique des langues, CECR, société numérique, apprentissage collaboratif

Abstract — This article proposes, at first, a critical analysis of language didactics currently under way. It then defines the new dimension of the digital society and presents a didactic evolution adapted to the new situation.

Key words: language didactics, CEF, digital society, collaborative learning

1. INTRODUCTION

Chaque pays a pour souci l'efficacité des dispositifs mis en place mais aussi le développement harmonieux des enfants pour comprendre et évoluer dans une société en évolution constante. Cette préoccupation a souvent pour conséquence de chercher un modèle miracle ayant fait ses preuves ailleurs pour l'adapter à son contexte. Mais, rien n'est directement transférable sinon la France ne se débattrait pas aujourd'hui avec les mêmes soucis, le même questionnement ! Le Cap Vert n'échappe pas à cette quête du bon modèle puisqu'on a importé l'approche par compétences, supposée être la meilleure méthode d'enseignement, ainsi que l'approche actionnelle du CECR pour les langues, censée être également la meilleure méthodologie.

Ma réflexion va dans un premier temps analyser cette exportation des modèles de l'APC et du CECR au Cap Vert pour montrer ce qui se joue réellement dans ces processus de transposition. Dans un deuxième temps, il s'agira de rappeler que la nouvelle évolution sociétale, celle du numérique, remet nécessairement en question les choix éducatifs qui répondaient aux exigences de la situation passée. Les recettes fournies par les experts de l'APC et du CECR sont sans aucun doute inefficaces pour cette nouvelle situation. Nous vivons dans un monde interconnecté dont fait partie la diaspora capverdienne. Ma réflexion abordera donc cet aspect pour tenter de poser quelques jalons pour une autre didactique en phase avec la société numérique. La situation change mais les questions demeurent. Doit-on se contenter de consolider le socle de base, suffirait-il de le compléter ou bien faudrait-il profiter de ces changements pour dépasser l'enseignement classique des fondamentaux et prendre en compte la complexité et ce qu'Edgar Morin nomme le côté poétique de la vie, le besoin d'imaginaire, de rêve, ce qui nous permet de ne pas uniquement survivre mais de vivre pleinement en développant notre potentiel humain. C'est une des questions fondamentales pour la formation en général et l'enseignement des langues en particulier. Faut-il continuer à rationaliser, contrôler,

certifier les connaissances, c'est-à-dire renforcer le côté prosaïque et utilitariste des langues, ou bien donner de la souplesse au curriculum pour permettre aux jeunes de se développer dans un monde complexe et globalisé ? Les jeunes du Cap Vert n'ont-ils pas eux aussi des rêves et des projets adaptés à ce monde ? Ne vivent-ils pas dans des mondes fictionnels bien plus riches que nous le pensons ?

2. LE GRAND RÉCIT DE L'HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES : UNE APPROCHE POSITIVISTE DE L'HISTOIRE

2.1. Une histoire « universelle » des méthodologies ?

La formation didactique des futurs enseignants de langues présente généralement une histoire que l'on croit universelle de la didactique des langues (DDL). Cet a priori est rarement questionné. Le continuum que l'on propose laisse entendre que le progrès est permanent, chaque époque apportant des améliorations à l'enseignement pour une société qui évolue et se modifie. Il faudrait nécessairement abandonner ce qui relève du passé puisque c'est la dernière approche qui est la meilleure. L'histoire de la DDL se présente ainsi comme un grand récit raconté par les historiens de la DDL (Germain, 1993, Martinez, 1996 et Puren, 1998). Cette approche linéaire et universelle d'historien n'est pourtant pas la seule envisageable comme nous allons le voir plus loin. Elle a le défaut de transmettre des savoirs prédéfinis, et un découpage arbitraire que l'on ne questionne pas. Sans changer d'optique, on pourrait se contenter, en didactique du FLE, de présenter les grandes étapes qui ont marqué le 20^e siècle : le français fondamental, le Niveau Seuil et le CECRL.

Cette présentation, tout aussi linéaire, aurait au moins le mérite d'être plus proche et donc d'offrir des traces dans les manuels utilisés et les enseignements reçus en tant qu'élèves et étudiants. Encore faudrait-il souligner que nous sommes dans l'histoire européenne des méthodologies et non pas dans une histoire universelle. La question de l'universalité de cette histoire récente ou passée n'est en fait jamais posée et questionnée. Il faudrait expliquer le contexte européen et la nécessité d'harmoniser l'enseignement des langues en Europe par le biais d'un cadrage didactique commun synthétisé par le CECR. Curieusement, les didacticiens restent muets sur l'aspect local. On veut faire croire qu'elle a une portée universelle, du moins pour la francophonie. La question de la contextualisation du CECR hors de l'Europe est également critiquable puisqu'on laisse entendre que toute l'Europe applique le CECR, que d'autres pays, d'autres continents profiteraient des avancées européennes. Or, il n'y a pas eu en Europe une seule et même transposition didactique, certains pays n'ont même pas tenté d'adopter le CECR.

Ce supposé universaliste se pose encore plus au Cap Vert, en Afrique ou ailleurs. Le risque est grand de proposer une vision néocoloniale qui estime que la pensée européenne et occidentale est nécessairement meilleure et universelle, et donc qu'elle est valable partout ailleurs. Ne faut-il pas se demander si un étudiant capverdien, africain, chinois, etc., peut se sentir concerné par cette histoire européenne qui a peu de rapport avec sa propre histoire linguistique et culturelle ?

Gardons en mémoire pour la suite de notre réflexion les trois optiques sous-jacentes aux trois périodes du 20^e siècle (qui sont en fait parallèles) : la première centrée sur des contenus sélectionnés (le français fondamental et ses listes lexicales et grammaticales), la deuxième centrée sur la définition d'objectifs pédagogiques, proche de la pédagogie par objectifs, nécessaires pour un public donné (ce fut l'apport du Niveau Seuil) et la dernière sur une vision qui dépasse la langue pour englober l'action sociale, la langue n'étant plus qu'une ressource pour agir socialement. On reconnaît la centration sur la langue et/ou la communication et/ou l'action sociale.

2.2. Pour une approche de la temporalité et de la mémoire collective

Plutôt que d'imposer cette vision historique linéaire en formation des enseignants ne vaudrait-il pas mieux faire un travail sur la temporalité et la mémoire collective ? Plusieurs philosophes et sociologues ont critiqué l'approche positiviste et progressiste de l'histoire, voyant une forme de domination européenne, occidentale, cachée derrière l'idée d'universalité des Lumières. Benjamin (1936) explique l'illusion positiviste du progrès et va jusqu'à dire que le progrès est le chaos et non pas le bonheur des masses. Plus proche de nous, Lyotard (1979), dans son approche de la postmodernité, critique la modernité qui mélange progrès technique et progrès humain. Il serait préférable en DDL, pour éviter l'effet néocolonial et historiciste (ce qui revient peut-être au même), de choisir une approche qui travaille la mémoire et la temporalité au niveau individuel et social.

Saussure (1915) disait de la langue que l'aspect synchronique prime sur l'aspect diachronique. C'est la langue telle qu'elle est parlée par une communauté à un moment donné qui est la seule réalité. On pourrait traduire pour la formation des enseignants, c'est la façon d'enseigner qu'ils ont vécue qui est la seule réalité compréhensible. La controverse Braudel et Gurvitch (Maillard, 2005) rappelle la différence entre le temps de l'historien et le temps du sociologue, le temps historique et le temps social. L'image de l'histoire comme feuilleté permet de comprendre l'importance de la temporalité et de la mémoire au moment présent. Chaque moment vécu du temps social recèle des configurations qui cristallisent l'histoire. C'est ce feuilleté qu'il faut révéler et expliciter. La continuité historique laisse entendre que chaque époque est figée et forme un bloc unifié. J'ai souligné que les trois focalisations (langue, communication et action sociale) cohabitent souvent en parallèle. Ainsi, certains manuels affichent une focalisation sur le CECR et l'approche actionnelle alors qu'ils conservent en réalité la focalisation sur la langue et la communication.

Que ce soit en France, en Europe ou ailleurs dans le monde, la plupart des futurs enseignants s'inscrivent dans l'héritage et la tradition de l'enseignement des langues. Intuitivement on dira qu'enseigner consiste à faire apprendre la grammaire et le vocabulaire et à faire apprendre des scripts pour communiquer. On est persuadé que le travail d'apprentissage doit se faire par exercices car on ne parvient pas à la maîtrise sans automatismes. L'évaluation des acquis est alors indispensable pour vérifier qu'il y a bien maîtrise. On évalue à la fin d'une séquence, sommativement, c'est-à-dire en évaluant la somme de ce qui vient d'être enseigné, et on attribue une note sur 20. Clot et Faïta (2000) parlent de genre professionnel qui est un héritage transmis socialement et historiquement. Beacco (2007) parle d'approche globale pour l'aspect méthodologique. La méthodologie traditionnelle, globale, se transmet de générations en génération en s'adaptant juste ce qu'il faut pour ne pas perturber l'habitus.

Si j'ai bien compris la situation du Cap Vert, il y a des possibilités intéressantes pour mener une réflexion sur la mémoire collective avec les formateurs. On soulignera avant tout l'importance de l'apprentissage *in vivo* du créole, langue de communication familiale et sociale. Cet apprentissage premier offre la possibilité de poser la spécificité et la primauté de la langue parlée, ses caractéristiques particulières qui ne sont pas celles de la grammaire de la langue écrite portugaise par exemple. Nous nous situons dans une vision fondamentalement communicative de la langue opposée à celle de l'approche normée et écrite de l'école. L'enseignement scolaire du portugais constitue une autre approche de l'apprentissage des langues. Ce type d'approche introduit la langue de scolarisation et aussi la question de la langue écrite normée, la littérature et la culture d'une langue européenne. La spécificité capverdienne permet d'introduire la question du plurilinguisme. Enfin, l'enseignement du français langue étrangère permet, par le biais du manuel de FLE et par la certification DELF, d'aborder l'approche par tâche et l'évaluation par descripteurs. Nous voyons bien comment on pourrait clarifier ce feuilleté dont nous avons parlé, cette mémoire personnelle et collective, et mettre au clair un répertoire didactique commun aux Capverdiens en ce qui concerne la DDL, les visions de la langue et celles des formes d'apprentissage des langues.

3. APC (APPROCHE PAR COMPÉTENCES) ET CECRL (CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : DES TRANSPOSITIONS DIDACTIQUES À DÉCRYPTER

L'ouvrage intitulé CECRL (2001) propose différents outils aussi bien pour les décideurs politiques, que pour les concepteurs de curriculum et enfin pour les certificateurs. Disons-le nettement ce n'est pas une méthodologie prête à l'emploi. Le CECR ne dit pas ce qu'est « l'approche actionnelle », il parle d'ailleurs de « perspective actionnelle ». Une perspective c'est une ligne de fuite qui donne une direction. L'approche par tâche par contre existe depuis les années 1990. Elle a été conçue par les didacticiens anglo-saxons pour faire évoluer l'approche communicative. Il ne peut donc y avoir que des traductions et transpositions didactiques du CECR en France, en Europe ou ailleurs, après 17 ans de mises en œuvre. Au Cap Vert, au début des années 2010, des experts ont proposé une transposition didactique de l'approche par compétences. D'autres experts ont proposé une transposition du CECR. Ces transpositions sont bien entendu le reflet des optiques et options des experts qui sont intervenus. Elles ne disent pas la vérité du CECR, elles l'interprètent pour le meilleur... et pour le pire.

Je propose d'analyser de manière critique les propositions que j'ai pu trouver sur le site de l'ADEF. Il me semble que nous sommes actuellement arrivés à certaines impasses. Je vais tâcher d'expliquer ce que je veux dire par là. C'est ma vision toute personnelle et forcément orientée, elle n'a pas plus de valeur que celle d'autres spécialistes.

3.1. Décrypter la transposition / traduction didactique de l'APC et du CECRL

Le blogue du projet de l'Adef/CIEP décrit la mise en œuvre de l'approche par compétences du FLE en 2012/13. Le schéma proposé reprend la notion de continuité dont nous venons de parler. Curieusement on sépare APC et approche actionnelle, on distingue également l'approche communicative qu'il s'agirait donc de dépasser. Ce schéma est bien une traduction et transposition personnelle qui mérite discussion. Il ne constitue en aucun cas une vérité qui s'imposerait aux Capverdiens. Dans ce document qui définit 25 principes pour l'enseignement du FLE et la formation/évaluation des enseignants, il est écrit explicitement que « ces principes sont également en totale adéquation avec les orientations les plus récentes de la didactique des langues étrangères et notamment avec l'approche actionnelle telle qu'elle est présentée par le Cadre européen ». Cette phrase affirme sans le montrer que les principes proposés émanent du CECR. De quelle adéquation parle-t-on ? Nous avons affaire à une traduction particulière (d'aucuns diraient une contextualisation) et non pas à une vérité qui irait de soi. Par exemple, cette définition pose que l'ouvrage CECR définit une approche méthodologique, ce qui est faux. Pourquoi ? Depuis le Niveau Seuil, le Conseil de l'Europe refuse d'imposer une manière d'enseigner, il n'y a pas de méthode Conseil de l'Europe. C'est d'autant plus vrai qu'avec l'ouverture de l'Europe aux pays de l'Europe centrale, pays qui ont appliqué l'approche soviétique pour l'enseignement des langues, avec tout de même des succès, il est impossible et incongru d'imposer une approche par tâche anglo-saxonne !

3.2. Une rationalisation positiviste des contenus : retour à la PPO (pédagogie par objectifs)

Poursuivons avec deux extraits autour de la définition et la formulation des objectifs pédagogiques. Le premier (n°6) précise que l'enseignant doit bien définir et bien formuler les objectifs de son cours en être capable de. Le deuxième (n°11) parle de la progression qui doit être logique et rigoureuse. Le commentaire mélange un peu tout avec la ZPD (zone proximale de développement) de Vygotski et la progression en spirale de l'approche communicative. On trouve alors le mécanisme de rationalisation imposé par les experts de l'APC FLE, qui découpe en micro unités les éléments d'un cours. Prenons un exemple d'application. La lettre de demande d'information est une tâche scolaire tout à fait artificielle. En effet, qui aujourd'hui écrit une lettre de ce type alors qu'il y a le téléphone et internet ? On parle de compétence mais il s'agit en fait d'un savoir-faire. Ce savoir-faire constitue

la tâche finale ou activité d'intégration. Il s'agit pour l'enseignant de définir les besoins, c'est à dire les contenus à enseigner, et de préciser les exigences en être capable de. On lui demande donc de rédiger un objectif clair avec des critères de réussite. Nous sommes dans la pédagogie par objectifs avec une évaluation critériée. On ne relie pas cependant ces critères à un des niveaux du CECR. L'évaluation pourrait être formative mais il y a toute les raisons de penser qu'elle sera sommative et certificative. Il n'y a pas de liberté d'écriture pour l'élève, on est au niveau de l'application.

Prenons un deuxième exemple. La tâche se présente également comme un écrit social : le courriel. Or, l'écrit social courriel répond à des normes particulières (émoticônes, syntaxe spécifique, abréviations, etc.). Nous avons ici, au contraire, une tâche scolaire qui exige l'utilisation des éléments de contenus enseignés, l'input enseigné en amont. La production ressemble plus à une lettre qu'à un courriel. On peut se demander aussi pourquoi ce jeune ferait un pareil compte rendu de vacances à un copain. Bref, on applique un modèle et on utilise les contenus enseignés. Il n'y a pas de réelle évolution pédagogique. Nous retrouvons le même type d'activité de reproduction pour évaluer l'acquisition des contenus enseignés.

Bref, contrairement à ce qui a été annoncé (progrès vers l'approche actionnelle, donc l'action sociale), ces propositions relèvent simplement de la période de la pédagogie par objectifs et du notionnel fonctionnel des années 1960/70. Les termes retenus sont ceux qu'on trouvait à cette époque. En caricaturant, pour ces experts l'approche actionnelle doit reprendre la définition claire des objectifs que proposait l'approche notionnelle fonctionnelle et la pédagogie par objectifs. Ce raccourci est pour le moins curieux, on modifie les termes du discours mais on garde la logique passée. Nous ne sommes pas dans une vision de l'action sociale, dans une perspective actionnelle qui est fondée sur un projet social mené collaborativement.

3.3. Les dérives de la certification

Nous avons pu voir qu'il y a en fait un mélange des genres faisant courir le risque de l'incompréhension pour les enseignants. Nous pouvons souligner deux niveaux de difficultés. La plupart des enseignants estiment qu'il faut maintenir la progression grammaticale du plus simple au plus complexe et donc l'injonction normative de l'écrit scolaire avec en arrière fond la compétence quasi bilingue comme cible inavouée. Un premier de niveau de difficulté apparaît dans l'orientation communicative et pragmatique (approche communicative et approche actionnelle) qui demande aux enseignants d'évaluer les productions de manière plus souple et donc moins normativement. Il s'agit de valoriser la fluidité au détriment de la correction normative. Un deuxième niveau de difficulté se présente avec l'échelle des six niveaux de performance du CECR. La pression certificative, qui est entrée dans l'école avec la préparation du DELF, exige de prendre en compte les descripteurs de performance du CECR et d'accepter l'idée de niveaux de performance. Or, les trois premiers niveaux ne se conforment pas de toute évidence à l'idée de correction normative de la langue écrite. De plus, cette nouvelle optique invite à entrainer de manière séparée les quatre activités langagières en ajoutant une cinquième, l'interaction orale qui n'était pas prise en compte jusque-là. Cette nouvelle prescription vient heurter la tradition et crispe les enseignants qui visent une performance de type bilingue. La nouvelle rationalisation par les standards du CECR vient donc bouleverser des pratiques enseignantes déjà peu assurées. La pression de l'évaluation certificative bloque une possible évolution en renforçant l'évaluation sommative proche de la volonté certificative. L'évaluation formative se trouve ainsi mise entre parenthèses et évacuée sans avoir pu réellement prendre forme. C'est sans doute aussi une autre incompréhension (un troisième niveau) ressentie par les enseignants. Le CECR et les manuels parlent d'autoévaluation, d'évaluation formative alors qu'en réalité on voit bien que c'est une forme détournée d'évaluation sommative.

On peut légitimement se poser la question de l'efficacité des transpositions didactiques du CECR mises en œuvre ici et là. Les manuels récents de FLE participent à ce mélange des genres en

remplaçant l'évaluation formative par l'entraînement à la certification DELF. Les élèves sont avant tout entraînés à réussir une certification plutôt qu'à découvrir une langue et une culture.

4. LA SOCIÉTÉ NUMÉRIQUE : NOUS SOMMES TOUS DES ACTEURS SOCIAUX INTERCONNECTÉS

Si l'on veut réellement que l'apprentissage du français soit un vecteur de développement économique, comme le propose le colloque, il est indispensable de prendre en compte la société numérique ainsi que la réalité capverdienne. Le Cap Vert est en effet depuis longtemps ancré dans ce qu'on appelle le transnationalisme et donc ouvert à l'interconnexion et aux échanges.

4.1. Diaspora capverdienne et lusophonie

La diaspora capverdienne a pris racine au Sénégal, aux USA, aux Pays Bas et au Portugal. Elle est essentielle pour le Cap Vert. Les formes collectives d'appartenance sociale du Cap Vert, dont les valeurs et les comportements culturels, dépassent les frontières du Cap Vert et se développent à travers la Toile. Par ailleurs, la communauté de langue portugaise est actuellement la 5^e sur internet avec 155 millions d'utilisateurs.

Dans son manifeste épistémologique de la migration, Diminescu (2005) estime que « mobilité et connectivité forment désormais un ensemble de base dans la définition du migrant du XXI^e siècle ». Diminescu résume cette nouvelle approche de la sociologie de la mobilité et de la transnationalité de la manière suivante : « Hier : immigrer et couper les racines ; aujourd'hui : circuler et garder le contact. Cette évolution semble marquer un nouvel âge dans l'histoire des migrations : l'âge du migrant connecté. » Le fait migratoire est un processus qui doit être pris dans sa complexité et sa richesse. La musique est un médium intéressant d'identité culturelle par-delà les frontières, le cabo zouk est un exemple parmi d'autres de cette identité capverdienne mondialisée à la suite de la morna avec Cesaria Evora.

La DDL pour l'enseignement des langues au Cap Vert, que ce soit le portugais, l'anglais ou le français, ne peut ignorer cette réalité transnationale. Nous voyons bien dans ce cas que le CECR est totalement muet et de peu d'utilité, tout comme les manuels de FLE (ou d'autres langues) qui ne voient qu'une société nationale bien définie par des catégories sociologiques traditionnelles. On se situe dans une sociologie classique qui considère l'étranger comme un individu sans passé, sans histoire, sans communauté hors de ses frontières.

4.2. L'acteur apprenant social interconnecté

Pour Simmel (1908), le migrant est un individu mobile. Il est donc ici et ailleurs à la fois, dans un espace hybride, un ici/ailleurs. Les artefacts dits intelligents renforcent cette mobilité qui n'est plus uniquement spatiale et géographique mais aussi virtuelle et imaginaire. Il n'y a plus de différence entre l'ici et l'ailleurs, comme on le pensait en opposant réel et virtuel, ou société d'accueil et société d'origine. Il garde bien entendu des liens forts avec sa communauté d'origine mais crée d'autres liens vers de nouvelles communautés. Il va donc utiliser de nombreux artefacts dont ceux qui lui permettent de communiquer et d'échanger. Il produit également des objets culturels qui sont multimodaux et qui illustrent une coconstruction symbolique hybride (Springer, 2017).

Il en va de même pour les jeunes aujourd'hui sur les réseaux sociaux. Leur vie sociale est intimement liée aux réseaux sociaux auxquels ils appartiennent. Ils agissent avec des artefacts qu'ils s'approprient pour échanger d'une part mais aussi, en les détournant pour créer des objets culturels, pour construire de nouveaux imaginaires. Les jeunes de l'ère numérique expérimentent ces nouveaux modes d'interactions sociales, constituent des liens sociaux, créent des objets culturels partagés qui nourrissent de nouveaux imaginaires, de nouveaux mondes. L'apprenant interconnecté est lui aussi, dans sa vie privée d'adolescent ou de jeune adulte, un nomade des temps modernes.

4.3. Un nouveau cadrage théorique : sociologie et littérature du numérique

Nous disposons de deux pistes théoriques qui ne sont pas pour l'instant prises en compte par la DDL. La première concerne la sociologie de la Toile et la seconde la nouvelle littérature numérique. Il n'est pas possible d'entrer dans le détail. Rappelons quelques éléments incontournables.

Levy (1997) décrit la cyberculture et distingue trois points essentiels qui sont proches de ce que nous venons de dire pour l'apprenant interconnecté : l'interconnexion, la communauté de pratique et d'apprentissage et l'intelligence collective. L'interconnectivité est la caractéristique principale de la Toile, la Toile est un vaste ensemble de liens sans totalité. Les communautés sont l'autre particularité du réseau social ; les communautés se développent grâce au potentiel des interconnexions, par le biais de partage d'informations, de connaissances, de liens ; on assiste à un processus de coopération, un agir communicationnel. Enfin, l'intelligence collective, avec la créativité comme résultante, souligne l'importance du collectif au-delà de l'individuel. L'unité d'analyse ne peut plus être uniquement la cognition individuelle. On pourrait également rappeler Dillenbourg et bien d'autres encore. En s'appuyant sur ces particularités, les Canadiens Siemens (2004) et Downes (2012), qui ont conçu le mooc collaboratif, aboutissent à la définition d'un nouveau courant qu'ils nomment le connectivisme. Ils définissent les principes de l'apprentissage avec le numérique de la manière suivante : l'apprentissage est chaotique, continu et complexe ; il consiste à réaliser des connections entre des informations sans rechercher une certitude ; enfin l'apprentissage est une co-création. Nous avons ainsi aujourd'hui un développement inédit de la collaboration et du partage. Il faudrait également souligner les nouvelles approches sur les liens sociaux qui se nouent, se dénouent, se renouent dans des actes d'une grande banalité (comme le disait Simmel).

En ce qui concerne la littérature numérique, il est important de rappeler Halliday (1975) qui a insisté sur l'importance de la capacité à signifier du langage (le « meaning potential »). Pour Halliday la sémiotique sociale renvoie à un système de significations constitutif de la culture. La construction de sens est ancrée dans un milieu, une communauté langagière, et se révèle au sein des interactions sociales qui s'y déroulent. La multimodalité définie par Kress et Leewen (2001) découle des propositions de Halliday. Les écrans proposent des univers multimodaux : le décryptage du sens qui émerge des messages multimodaux devient essentiel pour l'apprentissage. En tant qu'acteurs sociaux interconnectés, nous sommes à la fois scripteur et lecteur de textes multimodaux que nous échangeons et recomposons en permanence. Les choix opérés ne sont pas laissés au hasard. Ils contribuent au pouvoir de signification du texte proposé. Lebrun (2012), au Canada, a défini la compétence numérique multimodale et a proposé un référentiel pour les élèves afin de pouvoir repérer et évaluer les compétences en littérature médiatique multimodale. Enfin, Jenkins (2003) s'intéresse aux nouvelles écritures transmédiatiques, c'est à dire à l'utilisation de plusieurs médias pour créer des univers fictionnels, imaginaires, ce que l'on appelle aujourd'hui les stories que les jeunes conçoivent sur différentes applications. Tout cela peut paraître hors de portée de l'école. Or, une étude attentive des usages numériques des jeunes montre que c'est déjà leur réalité.

5. QUELQUES EXEMPLES DE MISE EN OEUVRE

5.1. Une nouvelle approche didactique adaptée à la société numérique

Il ne fait pas de doute que la DDL se doit d'évoluer pour prendre en compte une nouvelle socialisation, un nouveau mode narratologique, une nouvelle littérature. La DDL s'est préoccupée, ces deux décennies, de définir le plurilinguisme et la littérature plurilingue en opposition au monolinguisme et à la littérature fonctionnelle. L'approche communicative et l'approche actionnelle s'inscrivent dans un cadre linguistique dont les préoccupations principales concernent le mode graphique. Il nous faut envisager un nouveau cadrage qui prenne en compte la multimodalité et la littérature numérique multimodale. Il s'agit également d'intégrer les nouvelles formes numérique et

sociale d'apprentissage avec le socioconstructivisme et le connectivisme. C'est le processus, la dynamique mise en œuvre dans le projet ou la tâche sociale complexe qui devrait intéresser la formation (Longuet, 2016).

5.2. Les nouveaux environnements d'apprentissage : Classe inversée et Mooc/Clom (massive online open course/cours en ligne ouvert et massif)

Si nous restons cohérents, nous devons proposer un autre modèle qui ne soit pas que technologique. Malheureusement, la grande mode est de parler de révolution technologique et pédagogique par le numérique. C'est bien sûr la technologie qui est valorisée au détriment de la pédagogie. Deux nouveaux dispositifs ont vu le jour : celui de la classe inversée et celui du mooc.

La classe inversée figure en bonne place dans les discours pédagogiques institutionnels pour mettre en avant un renouveau de la pédagogie. Il s'agit pour ce dispositif de proposer aux élèves une courte vidéo sur le contenu à apprendre, vidéo qu'ils pourront revoir chez eux autant de fois que nécessaire. En classe, l'enseignant propose des exercices d'application que les élèves vont réaliser avec son aide. On inverse la classe puisque classiquement les élèves font leurs devoirs chez eux sans aide ou plutôt avec l'aide des parents pour les plus favorisés. Il existe beaucoup d'exemples de classes inversées avec des capsules vidéo réalisées par des enseignants. Les propositions de capsules vidéo de la *Khan academy* sont bien connues. J'ai montré que la pédagogie reste majoritairement traditionnelle (Springer, 2015).

L'autre exemple de supposée révolution pédagogique est celle des Moocs. L'approche collaborative a initié le mouvement avec Downes. Dans ce dispositif le collectif est considéré comme l'élément primordial, rejetant ainsi la relation traditionnelle expert-novice. Les interconnexions, les dialogues, le partage sont au cœur de ce dispositif initiatique. Cependant, très vite, une autre approche plus traditionnelle a vu le jour. Cette approche est basée sur des capsules vidéo de cours avec des tâches à réaliser. Le réseau formé par les participants a pour fonction de communiquer et d'échanger mais on ne retrouve pas la dynamique collaborative du cMooc. Les moocs pour les langues suivent l'approche traditionnelle. On enseigne la grammaire et le vocabulaire, le réseau social est plus une entraide qu'un réel moteur d'apprentissage collaboratif. C'est le cas pour les plateformes dédiées aux langues comme *Babbel* et *Rosetta Stone* (Springer, 2015). Même si nous avons pour ces exemples un dispositif technique numérique avec l'équivalent d'un réseau social fermé, la pédagogie n'évolue pas. Les moocs proposent aujourd'hui des formules payantes et évoluent vers le premium qui permet d'améliorer le modèle économique et la rentabilité.

5.3. Webcollaboration et Projets multimodaux

Il existe d'autres dispositifs qui vont dans le sens de l'apprentissage collaboratif, une des conditions de renouvellement de la pédagogie.

On connaît le dispositif eTwinning qui permet de jumeler des classes éloignées autour d'un projet commun afin de favoriser le plurilinguisme et l'interculturel. Nous nous situons dans la pédagogie du projet, avec quatre familles de projets : le projet documentaire, le projet thématique, le projet d'écriture collaborative et le projet type journal. Les possibilités de la Toile permettent de dialoguer, de se connaître, de réaliser une œuvre en collaboration et à distance. La démarche proposée par le Webquest va également dans ce sens mais sans l'idée de jumelage.

Différents projets de webcollaboration peuvent être conçus. Ils permettent de faire des recherches, de dialoguer entre deux classes, de créer des univers qui à la fin se rencontrent. Les participants s'approprient les médias, réfléchissent à l'histoire partagée, s'ouvrent à l'art et à la culture en général, etc. Les œuvres créées sont numériques et multimodales. Les possibilités de projets sont nombreuses : réaliser un film d'animation, détourner des œuvres connues, concevoir des œuvres artistiques, etc. Le déroulement du processus de conception se fait en dialogue sur un blogue

collaboratif. Pour ces projets, le professeur ne peut pas définir de manière précise des objectifs d'enseignement et vérifier des contenus prédéfinis. La souplesse est requise, le curriculum se fait avec la classe en progressant.

Cette nouvelle optique d'apprentissage collaboratif reste marginale. Cependant, quelques manuels vont dans ce sens, comme pour ce manuel d'espagnol en collège visant le niveau A1/A2 qui propose différents projets. Il invite les élèves à réaliser individuellement une œuvre numérique multimodale avec une application et à la présenter à la classe. L'élève est créateur, il réinvestit ce qu'il a appris mais mobilise également d'autres ressources qui lui semblent importantes. Le manuel propose également de réaliser collaborativement une œuvre en relation avec d'autres disciplines (projets interdisciplinaires). La langue devient alors une ressource parmi d'autres. Les élèves développent des compétences qui ne relèvent pas uniquement du domaine des langues mais sont partagées avec d'autres matières. On parle de compétences transversales. Travailler en collaboration est une compétence transversale (développer des méthodes de travail pour apprendre à apprendre), se développer en citoyen, comprendre une démarche technologique et réaliser une œuvre.

6. BILAN ET REMARQUES CONCLUSIVES

En résumé, une logique de l'action sociale implique d'aller vers une pédagogie du projet qui est nécessairement ouverte aux nouvelles compétences clés définies par l'Unesco et l'Europe pour la formation du citoyen du 21^e siècle. Celui-ci ne peut plus se contenter de connaître les savoirs constitutifs d'une matière, pour nous la langue maternelle ou étrangère. Il doit être en mesure d'utiliser différents langages nécessaires à la multimodalité et au transmédia (domaine 1) mais aussi de développer des méthodes pour apprendre et travailler en collaboration (domaine 2), de se développer en citoyen responsable pour vivre avec d'autres (domaine 3), de développer une culture technologique (domaine 4) et enfin de se donner des projets inscrits dans le monde actuel en évolution rapide (domaine 5).

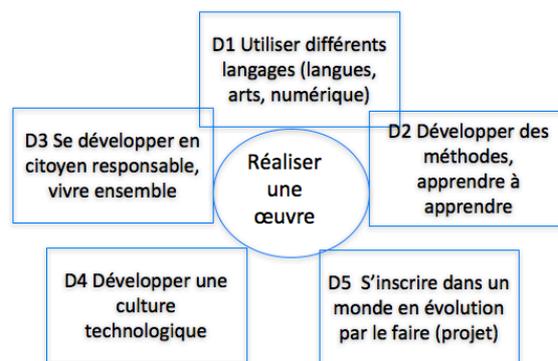


Figure 1 : Les compétences clés du citoyen du 21^e siècle (référentiel français)

Renverser la pédagogie suppose par conséquent de donner la priorité au projet, à la tâche sociale complexe.

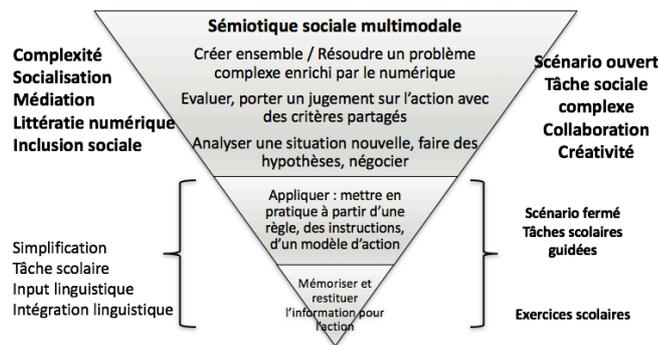


Figure 2 : Une nouvelle logique méthodologique et cognitive

Il ne s'agit pas seulement d'intégrer, d'appliquer selon un modèle, de se développer cognitivement et individuellement, mais de mobiliser des connaissances et compétences pour créer ensemble. Il ne peut plus être question, dans une approche de l'action sociale, de maintenir une conception pédagogique centrée sur la définition stricte des objectifs pédagogiques. Il faut de la souplesse pour que les élèves soient créatifs et mobilisent toutes sortes de ressources. Les élèves apprennent à créer ensemble, à résoudre un problème ensemble. La collaboration et le partage sont essentiels. Quelle évaluation ? Dans l'approche par tâche, avec la pédagogie par objectifs, on définit préalablement le contenu du cours à maîtriser dans le cadre de la tâche scolaire proposée. On est dans une évaluation individuelle avec une mesure de la conformité aux standards définis par le CECR. C'est l'évaluation sommative/certificative qui est dominante. Nous avons vu cela.

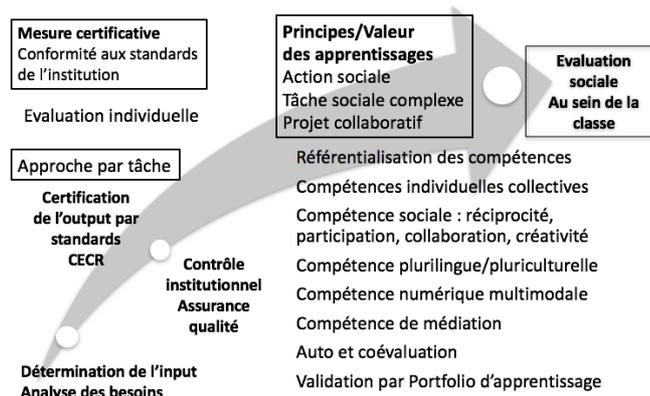


Figure 3 : De l'évaluation certificative à l'évaluation socialement partagée

Dans l'approche par scénario guidé et ouvert les élèves apprennent à collaborer pour résoudre un problème ou réaliser une œuvre commune. Ils vont développer des compétences collectives et individuelles. La compétence sociale émerge ainsi que la compétence numérique multimodale. Les dialogues nécessaires aux négociations, permettant de s'entendre et de réaliser une œuvre commune, ouvre à l'interculturel et au plurilinguisme. L'évaluation a dans ces cas une valeur sociale pour les apprentissages. Les élèves définissent ensemble les compétences qu'ils ont mises en œuvre. Ils font de l'auto et coévaluation. Tout cela peut être consigné dans un portfolio d'apprentissage. L'évaluation est ainsi au cœur des apprentissages (Huver et Springer, 2011). On n'entraîne pas à la réussite d'une certification. On se situe dans une éducation citoyenne qui vise le développement individuel et social et place les élèves au cœur des préoccupations d'une société en évolution. L'objectif est de réveiller leur initiative et leur créativité.

RÉFÉRENCES

- Benjamin, W. (1936). *L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproduction mécanisée*. Document accessible à l'adresse <http://www.hypermedia.univ-paris8.fr/Groupe/documents/Benjamin/Ben3.html#ref>
- Faïta, D. et Clot, Y. (2000). Genre et style en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, vol. 4, p.p. 7-42.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence en langues*. Didier
- Diminescu, D. (2005). Présentation. *Réseaux* 1/2010 (n° 159), p. 9-13.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks*. Document accessible à l'adresse <http://www.downes.ca/post/58207>
- De Saussure, F. (1971). *Cours de linguistique générale*. Edition Payot.
- Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Nathan, CLE International.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling. *MIT Technology Review*.
<http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/>
- Kress G., et Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Edward Arnold.
- Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'université du Québec.
- Levy P. (1997). *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Ed. La Découverte.
- Longuet, F. (2016). Former des enseignants par le biais d'environnements d'apprentissage numérique multimodaux. Dans *Revue de Recherches en LMM* (r2lmm.ca), vol. 3. Document accessible à l'adresse http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol3_longuet.pdf.
- Liotard, J.F. (1979). Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées. Conseil des universités. Document accessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/56-1014.pdf>.
- Maillard, A. (2005). Les temps de l'historien et du sociologue : Retour sur la dispute Braudel-Gurvitch. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119, (2), 197-222. Document accessible à l'adresse DOI : 10.3917/cis.119.0197.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. PUF, Que sais-je.
- Puren, C. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan, CLE International.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Document accessible à l'adresse http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf.
- Simmel G., (1979) [1908]. Digression sur l'étranger. Dans Grafmeyer Y. & Joseph I, *L'École de Chicago, naissance de l'écologie urbaine*. Ed. Du Champ urbain, p.p.53-77.
- Springer, C. (2015). Apprentissage des langues en ligne et humanités numériques : une mise en équation. *Colloque « Humanités Numériques 2015 : Identités, pratiques et théories »*, Montréal, août 2015, Montréal, Canada. Document accessible à l'adresse hal-01376221
- Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues : prendre en compte la nouvelle donne numérique. In Beacco, J.C., Krumm, H.J., Little, D., Thalgot, P. (ed.) *The linguistic integration of adult migrants: some lessons from research*. De Gruyter Mouton. 27-44. Document accessible à l'adresse

<https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-006/9783110477498-006.pdf>

SITOGRAFIE

Adef/CIEP : www.projetadef.wordpress.com

Babbel : www.babbel.com

eTwinning : www.etwinning.fr

Khan Academy : khanacademy.org

Rosetta Stone : www.rosettastone.fr

Webquest : www.webquest.org