



HAL
open science

De l'apprenant-communicant à l'apprenant-analyste : quand les TICe font place à l'ingénierie linguistique

Jean-Luc Pierre Bergey, van Toan Nguyen, Henri Portine

► To cite this version:

Jean-Luc Pierre Bergey, van Toan Nguyen, Henri Portine. De l'apprenant-communicant à l'apprenant-analyste : quand les TICe font place à l'ingénierie linguistique. *Le Langage et l'Homme*, 2012, 1 (47), pp.49-60. hal-01790328

HAL Id: hal-01790328

<https://hal.science/hal-01790328>

Submitted on 6 Dec 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

De l'apprenant-communicant à l'apprenant-analyste : quand les TICe font place à l'ingénierie linguistique

Jean-Luc BERGEY, Nguyen VAN TOAN, Henri PORTINE
Université Bordeaux 3

Introduction

Les TICe ont été d'un grand apport à la didactique des langues en la faisant passer d'un processus fondé sur le conditionnement à un processus fondé sur la communication. Mais l'évolution du présentiel nous a conduit à repenser ce fondement : les approches sont de plus en plus « cognitives ». Comment traduire cette évolution en environnements informatisés d'apprentissage humain (EIAH) ? Il ne s'agit donc pas de renoncer aux TICe mais de les englober dans des dispositifs à orientation cognitive.

Cet article repose sur des réflexions et des expérimentations. Il se subdivise en trois parties. Chaque auteur a été responsable de la partie dans laquelle il est plus particulièrement spécialisé (Henri Portine pour la première, Jean-Luc Bergey pour la deuxième et Nguyen Van Toan pour la dernière).

1. Quelle conception des apprentissages linguistiques ?

1.1. TIC et web 2

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont marqué une grande avancée par rapport à l'enseignement assisté par ordinateur (dorénavant EAO). Les langages auteurs de l'EAO étaient fondés sur des processus questions-réponses ou exercices à trous. De ce fait, le modèle

d'apprentissage sous-jacent restait le modèle du conditionnement tel qu'il a été développé dans le courant behavioriste.

1.1.1. L'évolution des TIC

A la base, les TIC étaient une reformulation de la bureautique (traitement de texte, tableur-grapheur, gestion de bases de données). Le passage de *bureautique* à *TIC* n'a apporté d'abord qu'un changement de point de vue : du lieu de travail (*bureautique*) aux fonctionnalités (*TIC*). L'évolution technologique mais aussi l'évolution des méthodes de travail ont conduit à un développement des TIC qui ont assez vite englobé les PréAO (présentations assistées par ordinateur comme PowerPoint®). On pouvait dès lors communiquer ses résultats et ses stratégies sous une forme attrayante et structurée (les polémiques récentes sur les PréAO n'ont jamais visé qu'une utilisation appauvrissante de ces PréAO par simple lecture des diapositives ou *slides*, alors que la diapositive est là pour structurer l'exposé et que la parole complète et illustre). Puis vinrent l'internet et les sites web. Grâce au WYSIWYG (*what you see is what you get*), on pouvait facilement rédiger des pages web et communiquer à une plus large échelle.

Ces nouveaux moyens de communication ont rencontré l'évolution de la didactique des langues qui passait d'une approche centrée sur le conditionnement par l'exercice (notamment structural) à une approche centrée sur la communication, c'est-à-dire sur la mise en usage des éléments appris. De plus, cela a correspondu au passage de travaux sur support (disque dur, CD) aux travaux en ligne, marquant l'appartenance à une communauté d'apprenants en constitution.

L'aboutissement de cette évolution allait se concrétiser dans les plateformes de formation (*Learning Management System*) qui mettaient à la disposition de l'apprenant l'ensemble des TIC et la possibilité de mettre en mouvement la langue au sein d'un réseau d'apprenants apprenant ensemble (aspect collaboratif). Techniquement, les forums et les blogs ne sont que des pages web structurées sur un mode particulier et ayant une fonctionnalité spécifique. C'est le langage HTML (*HyperText Markup Language* ou *langage de balisage hypertexte*) qui en assure le fonctionnement. Mais HTML n'est qu'un langage pour l'affichage.

L'apprentissage est l'articulation de deux types d'opérations : des opérations de bas niveau qui gèrent l'ordre des mots, les flexions grammaticales, etc. ; des opérations de haut niveau qui gèrent les stratégies discursives, les rapports entre les mots et leurs connotations, etc. Les TIC permettaient ainsi de réaliser des opérations de haut niveau, des *exercisers* complétant cet apprentissage par le recours aux opérations de bas niveau.

Toutefois, les blogs et les wikis sont à la charnière des TIC et de l'ingénierie linguistique (cf. ci-dessous) : ils permettent de co-construire des représentations ou du discours (aspect constructiviste).

1.1.2. Sur le web 2

L'apprentissage a besoin de se renouveler, d'où des effets de mode mais aussi des effets d'annonce. N'entend-on pas certains proclamer, et certainement de bonne foi, qu'il faut dépasser le web 2, voire en venir au web 3 ou au web 4 ? Il ne s'agit que de déclarations intempestives et leurs auteurs

seraient sans doute bien ennuyés si on leur proposait de définir précisément ce que sont les *web 1* et *2*.

Le *web 1* est tout simplement l'appellation de l'architecture des premiers sites web qui se caractérisaient par une relation « client / serveur ». Cette architecture est encore d'actualité mais une nouvelle architecture est venue la compléter. Que signifie exactement « client / serveur » ? Dans ce type d'architecture, un pôle possède l'information (le serveur) et la fournit à celui qui la demande (le client). L'architecture client / serveur correspond donc à une relation hiérarchique entre celui qui possède l'information et celui qui la sollicite. Dans les forums et les blogs, la hiérarchie n'est plus que technique.

Qu'est-ce alors que le *web 2* ? Le *web 2* correspond à une relation transversale et non plus hiérarchique. L'information est véritablement partagée et tout partenaire est potentiellement fournisseur d'information. Bien évidemment, le passage du *web 1* au *web 2* ne s'est pas fait brutalement. Tout un ensemble de systèmes de gestion de l'information en *backstage* s'est développé grâce à des scripts appelés passerelles CGI (*common gateway interface*) :



Le « client » consulte la base de données (par exemple de films) *via* le « serveur », et propose de la compléter ; la passerelle CGI complète la base de données à partir de cette proposition (dans un protocole d'apprentissage, la base de données sera, par exemple, une base lexicale).

La relation transversale — que l'on appelle *point à point* ou *peer to peer* (*pair à pair*, *P2P*) — n'est plus hiérarchique. Cela a été rendu possible par le remplacement progressif de HTML par XML (*eXtensible Markup Language*). Alors que HTML n'est qu'un langage d'affichage, le langage XML permet de catégoriser l'information ; par exemple, on peut définir une séquence comme descriptive ou comme argumentative et l'on peut catégoriser grammaticalement les mots (*nom*, *verbe*, etc.). De ce fait, chaque apprenant a le pouvoir de catégoriser l'information qu'il délivre et il y a égalité entre tous les acteurs. Pour une conception analogue du *web 2* mais moins centrée sur la cognition, voir Ollivier & Puren (2011).

1.2. Processus informatisés et processus cognitifs d'apprentissage

Nous avons vu plus haut que l'EAO avait pour corollaire des apprentissages par conditionnement. Nous avons vu aussi que les opérations de bas niveau (nécessaires pour l'apprentissage) étaient proches du conditionnement. Toutefois, l'accent s'est déplacé et l'on se focalise aujourd'hui sur l'automatisation de connaissances (et non sur le conditionnement). Certains outils des plates-formes de formation permettent de travailler cette automatisation. La question est alors : comment articuler le processus d'automatisation et les opérations de haut niveau (tout aussi nécessaires pour l'apprentissage) qui se réalisent sous la forme d'activités discursives ?

Les TIC ont favorisé ces activités discursives. Qu'entend-on par « activités discursives » ? Ce sont des opérations de haut niveau ; elles consistent en la capacité de comprendre et de s'exprimer en fonction de la situation et des concepts mobilisés. Dans les faits, ces opérations de haut niveau sont principalement présentes dans les activités de résumé et de reformulation (paraphrase et ajustements), nécessaires à l'acquisition d'une compréhension et d'une expression fluides. Les activités discursives devront mettre en œuvre ces types de pratiques. Par exemple, lorsqu'on répond rapidement à une question on doit avoir saisi le sens global de la question plutôt que chaque mot l'un après l'autre. La communication — et les TIC permettent de mettre en œuvre des actes de communication — fait fonctionner ces activités discursives.

L'apparition du *blended learning* (dont on ne mesure pas encore tous les effets) a provoqué le passage d'une approche centrée sur la communication (et donc concernant les TIC) à une approche centrée sur la cognition. Mais comment traduire *blended learning* en français ? On sait que l'on trouve généralement *enseignement hybride*. Première remarque : on est passé d'*apprentissage* à *enseignement* ; deuxième remarque : l'hybridation évoque le croisement de deux modalités d'enseignement-apprentissage. Or ce n'est pas de cela qu'il s'agit. Le *blended learning* consiste à proposer à l'apprenant non pas une progression à suivre mais des « blocs d'activités » : certains de ces blocs n'apporteront rien à certains apprenants alors qu'ils joueront un rôle clé pour d'autres. Recourir à un *blended learning*, c'est donc mettre ces blocs d'activité à la disposition de « l'appareillage cognitif » des apprenants afin qu'ils puissent sélectionner ceux qui leur conviennent et les exploiter en croisant les blocs d'activités retenus (mise en cohérence). Nous appelons « apprentissage composite » ce type d'apprentissage qui manifeste les propriétés cognitives et métacognitives des apprenants ; c'est pourquoi nous avons proposé de traduire *blended learning* par *apprentissage composite*¹.

1.3. Vers l'ingénierie linguistique

La notion de communication recouvre aussi bien des routines que l'élaboration de stratégies discursives. Il faut donc dépasser (en l'englobant) l'approche communicative et recourir aussi à des activités cognitives sous la forme d'activités de socialisation active et de résolution de problèmes, en l'occurrence, de problèmes linguistiques. Corriger une erreur par application d'une stratégie de remédiation élaborée (semi-)collectivement, opérer des ajustements sur un texte en fonction d'un objectif précisé au préalable, mettre en réseau (semi-)collectivement des mots au sein d'un texte, etc. relèvent de la résolution de problèmes. Cela n'est pas nouveau mais n'est véritablement pratiqué pour l'instant qu'en présentiel.

Répondre à un blog, faire une proposition pour un wiki peuvent (ou non – cela dépend des conditions et des modalités) nécessiter la résolution d'un problème dans le cadre d'une véritable socialisation de l'apprenant. Mais cela n'est qu'une amorce (à l'interface entre approche communicative et approche cognitive) et il faut aller au-delà. Les résolutions de problème prennent alors place dans des réseaux de communication. Nous appellerons ces réseaux des « réseaux socio-cognitifs », tous les réseaux de communication n'étant pas des réseaux socio-cognitifs (voir ci-dessous, la section 2).

Cependant, la pratique de réseaux socio-cognitifs ne suffira pas. Il faudra aussi proposer aux apprenants de véritables enjeux de résolution de problème sous la forme d'activités métacognitives contrôlées comme opérer des choix dans la rédaction ou la correction de textes en fonction de critères prédéfinis ou organiser ses propres champs lexicaux (voir ci-dessous, la section 3).

Nous appellerons « ingénierie linguistique » ces pratiques lorsqu'elles recourent à des dispositifs informatisés. Elles permettent de compléter les TIC pour passer d'une approche communicative à une approche constructiviste et cognitive.

2. Des réseaux « hiérarchiques » aux réseaux « socio-cognitifs »

2.1. Un premier pas : du blog au wiki

À l'origine le mot « blog² » désigne un ensemble de pages internet personnelles gérées par un ou plusieurs blogueurs s'exprimant librement, selon une périodicité définie, sous la forme de billets ou d'articles, informatifs ou intimistes, datés à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antéchronologique. Au sein du foisonnement d'innovations de cette dernière décennie, les blogs sont devenus des outils offrant une certaine interactivité fondée sur des échanges d'information. Lors d'une exploitation didactique, un apprenant s'y trouve le plus souvent en position de « communicant », très rarement dans celle d'« analyste ». Cette production d'un individu pour une diffusion à la communauté relève d'une conception du réseau de type hiérarchique : un producteur d'information³ partage celle-ci avec le plus grand nombre, offrant en retour des possibilités d'interagir mais de n'interagir qu'en réponse.

Bien qu'un rôle soit dominant, il existe une variété de rôles endossés par les participants dans un blog. Cela débouche sur une hiérarchie de rôles : (co-)auteur(s) (rôle dominant), modérateur (qui veille à la bonne tenue du blog), lecteurs, commentateurs, etc. n'ont pas le même statut ni les mêmes droits de publication. Dans un cadre pédagogique, l'organisation et la gestion de ces rôles n'est pas sans difficultés. Il en résulte des exploitations pédagogiques correspondant souvent à une transposition d'activités déjà connues dans des situations « en présentiel » (un apprenant présente un texte qu'il a produit devant la classe, par exemple). Elles impliquent souvent des productions axées sur un type de commentaires consistant à des propositions de reformulation, de correction ou à des ajouts.

En revanche, le wiki se présente sous la forme cumulative de contributions ce qui annule en partie l'aspect hiérarchisé du blog (notamment l'organisation antéchronodatée). Il y a égalité dans les contributions, même si dans la chronologie peuvent s'opérer des filtrages par un gestionnaire (en l'occurrence un pédagogue) avec d'éventuelles demandes de reformulation (et on sait que les reformulations jouent un rôle actif dans les apprentissages linguistiques). Les wikis suscitent ainsi des formes évidentes de transversalité des échanges et des constructions collectives de savoirs.

L'univers professionnel s'est notamment emparé de ces caractéristiques du wiki : « [...] ils ont en effet été perçus comme des dispositifs offrant des potentialités non seulement pour partager mais aussi pour créer collectivement des savoirs, des enjeux particulièrement importants pour les entreprises à un moment où les démarches de *Knowledge Management*⁴ avaient déjà donné lieu à un certain nombre de réflexions et d'expérimentations. » (Caby-Guillet *et al.*, 2009 : 3). On parle dans ce cas d'*intelligence collective*.

Cet espace de co-construction d'un objet, élaboré au sein d'une collectivité, fait aussi du wiki un processus d'évaluation croisée : chaque contribution comporte explicitement ou implicitement une évaluation des contributions déjà produites ; chaque individu se constitue ainsi comme membre à part entière d'une communauté.

A la différence du blog, le wiki favorise donc le « observer – corriger – modifier – réajuster » pour tous ; une visibilité pour la communauté entière est postulée et reflétée par l'organisation même des dispositifs.

Cependant, comme dans les travaux en petit groupes dans les classes en présentiel, tous les supposés contributeurs ne s'impliquent pas au même niveau. Il en est de même bien évidemment dans les wikis. En anglais, on appelle *lurking* un comportement attentiste dans un wiki. Certains (notamment Takahashi *et al.*, 2007) ont proposé des rôles d'*observateurs actifs* pour améliorer la qualité des échanges dans une communauté en ligne. Un comportement attentiste peut être une marque de désintérêt ou le signe d'une réflexion approfondie et en retrait. Elucider la raison de ce comportement est délicat, d'où le qualificatif *actif* pour cet observateur qui de ce fait devient un élément dynamisant : il cherche à comprendre un comportement de type *lurker* afin de proposer une implication si nécessaire ; il essaie d'équilibrer les participations, etc. On passe ainsi du blog au wiki, mais aussi — quant aux fonctionnalités du blog — d'une relation hiérarchique à une relation transversale mais néanmoins structurée. Les réseaux restent bien sûr des réseaux de communication mais ils s'enrichissent d'une composante socio-cognitive : il y a apprentissage ensemble non seulement comme une conséquence de la communication mais aussi comme résultat d'une architecture du réseau destinée à favoriser l'activité cognitive des apprenants.

2.2. La visio-conférence

La visio-conférence est longtemps restée inutilisable dans des versions « grand public »⁵. Le développement des réseaux numériques et les progrès dans les techniques de codage permettent désormais des transmissions fluides, des réseaux stables (réseau intranet, VPN, etc.) et un outil à la portée d'associations de centres de formation.

Le fait de pouvoir communiquer à distance peut apporter certains bénéfices à l'apprenant : libération de la parole, entrée dans un processus de communication avec autrui, contextualisation de sa parole. Mais on peut aussi introduire le « socio-cognitif » en s'inspirant de la correspondance scolaire de Freinet qui avait deux caractéristiques : la correspondance est préparée (elle a donc une temporalité propre et n'est pas immédiate) collectivement (elle n'est pas une communication un-à-un).

En suivant ce modèle, on peut adapter la visio-conférence à des processus de formation linguistique. Ceux-ci supposent toujours une préparation des

échanges et il est moins important de se voir que de partager des ressources. De ce fait, un phasage des opérations est nécessaire (on prépare l'échange) et il faut la médiation d'un objet à partager (documents, tâches, outils de recherche en vue de la résolution d'une question).

Par exemple, une tâche est donnée sous la forme de la production d'un document en cinq phases par deux classes A et B reliées par visio-conférence. Première phase : chaque classe réalise le résumé d'un film authentique inconnu des apprenants, résumé imaginé à partir de documents partagés grâce à la visio-conférence, ces documents partagés étant des extraits de la documentation disponible (biographies de personnages, extraits d'interviews d'acteurs, affiches du film, photos extraites du film, etc.) forment une mini-banque de données ; ce partage de documents s'accompagne de commentaires en direct. Deuxième phase : hors connexion, chaque classe construit son résumé. Troisième phase : une fois les résumés rédigés par chaque classe, les deux classes confrontent leur travail par visio-conférence pour aboutir à un résumé unique. Quatrième phase : hors connexion, chaque classe visionne le film (ce qui n'avait pas encore été fait) et élabore des commentaires. Cinquième phase : en visio-conférence, les deux classes confrontent le résumé rédigé en commun à l'histoire racontée par le film.

Les séquences de visio-conférence donnent lieu dans ce cas à des opérations cognitives et langagières (négociation linguistique orale, échange d'essai de rédaction, cohérence de la rédaction, articulation textes/images, etc.).



Le dispositif européen e-Twinning va en ce sens. Il fournit une base de données pour mettre en relation des classes. Il est important qu'elle soit dotée de préconisations méthodologiques fournissant des séquences pédagogiques.

2.3. La baladodiffusion

La baladodiffusion⁶ correspond à un mode de diffusion qui permet aux internautes, grâce à un abonnement à un fil RSS⁷, d'automatiser le téléchargement de contenus (audio ou vidéo) sélectionnés par l'enseignant et mis à disposition des apprenants sur un site web ou sur une plate-forme. Ces contenus seront destinés à être transférés sur un baladeur numérique pour une écoute ou un visionnement ultérieurs. Les atouts de ce mode de diffusion sont identifiés : approche de la didactique différenciée et individualisée en compréhension et production ; distanciation et dédramatisation de l'élève par rapport à sa propre production. Une partie du contrôle de l'apprentissage revient à l'apprenant lui-même par le choix de la temporalité, du rythme, du nombre de répétitions des écoutes, de son jugement concernant une production aboutie à évaluer, etc.

Les « mallettes *iPod* » sont utilisées comme des laboratoires de langues nomades, comprenant un ordinateur pour l'enseignant et une quinzaine de baladeurs audio-vidéo Apple®, elles permettent une synchronisation des

documents partagés par l'enseignant. Les activités utilisant les médias supportés par ces outils servent de support pour les travaux en autonomie et en collaboration.

Dans un réseau socio-cognitif, il y a partage d'information, de stratégies d'apprentissage et de contenus (objets multimédias divers) destinés à un usage individuel et collectif. Les fonctionnalités du web 2.0 permettent aux apprenants de s'emparer de contenus, de se les approprier, de les (re)categoriser et de les partager avec la communauté.

Donnons un exemple. L'enseignant constitue une banque de données comprenant des productions authentiques orales correspondant à un usage précis dans la langue cible (par exemple, acheter un billet de cinéma), auxquelles s'ajoutent les productions des apprenants réalisées à partir de leur *iPod* et qu'ils déposent eux-mêmes dans la banque de données. En se connectant par la suite à cette banque de données, les apprenants recensent à l'écrit les différentes façons d'effectuer un achat de billet et ajoutent ces recensements à la banque de données à partir de laquelle l'enseignant fera un travail terminal de négociation du sens en présentiel. La classe conserve ensuite les variantes d'usage les plus efficaces. Pas à pas, la communauté d'apprentissage constitue une banque de ressources utilisable tout au long de l'apprentissage. Dans ce dispositif l'*iPod* est principalement utilisé dans le sens « apprenants vers l'enseignant », contrairement au sens courant d'utilisation.

2.4. Les « réseaux sociaux » comme manifestation de co-apprentissages.

L'appartenance à une communauté de type réseau social développe évidemment la fonction *communication*, mais n'implique pas automatiquement toutes les formes souhaitables d'apprentissage. Les réseaux sociaux forment un maillage de contributions plus ou moins égales, au sein duquel un pédagogue peut organiser des phasages contrôlés de co-apprentissages. En manipulant et en reformulant de l'information destinée à une communauté, un apprenant s'inscrit dans un processus socio-cognitif qui dépasse largement le cadre de la communication. Ce processus est socialisant par l'intégration à une communauté et individualisant en permettant à l'individu de construire savoirs et savoir faire.

Dépenser une approche seulement communicative suppose donc, d'une part, des formes d'activités cognitives liées aux aspects socialisants des outils de communication exploités jusqu'alors, et, d'autre part, l'inscription de ces mêmes activités dans une logique de réseaux transversaux rendue possible par l'apport des technologies du web 2.0. Mettre en œuvre une ingénierie linguistique au service des processus d'apprentissage permet de favoriser la participation analytique des apprenants. Dans l'approche constructiviste et donc cognitive des réseaux sociaux que nous proposons, des opérations langagières soutenues par les TICe cherchent à faire émerger ce qui pourrait constituer un apprenant-analyste.

3. Ingénierie linguistique : vers l'utilisation réfléchie de logiciels

3.1. Des problèmes à résoudre

Au début des années 1980, on se demandait quel impact pouvait avoir le traitement de texte sur l'apprentissage de l'écrit. A présent, les débats concernant les outils informatiques de manière réfléchie et pédagogique dans l'enseignement semblent avoir pris le relais de ces premières interrogations. Difficile d'ignorer aujourd'hui l'existence d'outils comme les analyseurs (morphosyntaxiques) et les correcticiels (orthographiques ou grammaticaux). Une question se pose : quels sont leurs apports et comment les intégrer dans un environnement d'apprentissage selon une approche cognitive ?

Nous appelons « correcticiel » tout type de logiciel de correction de texte. Distinguons les correcticiels intégrés aux traitements de texte et les correcticiels indépendants mais intégrables à un environnement d'apprentissage. L'efficacité des premiers étant visiblement limitée et difficilement modifiable en fonction du public d'apprenants, il nous semble souhaitable dans le cadre d'une exploitation pédagogique de choisir un correcticiel indépendant comme *Cordial*[®], *Antidote*[®], *Correcteur 101*[®]. En fonction de l'analyse des phrases entrées comme corpus de traitement, le correcticiel détecte des fautes, propose des corrections et des explications contextualisées. Il existe d'autres outils intéressants à la disposition des apprenants comme les dictionnaires (définitions, synonymes, antonymes), les conjugueurs et les grammaires interactives en ligne (des outils comme *WordNet*[®] seraient aussi à prendre en considération).

3.2. Pour une utilisation toujours bénéfique des outils

On s'aperçoit facilement que les correcticiels actuels sont encore insuffisants. Un correcteur montre rapidement ses faiblesses lorsqu'on lui demande de traiter des textes d'apprenants en français langue étrangère de niveau débutant : les structures peu lisibles ou encore les propositions grammaticalement correctes mais sémantiquement ininterprétables risquent de perturber l'outil même si la présence d'un paramétrage pluri-optionnel permet d'indiquer la compétence du scripteur et le niveau d'intervention du dispositif logiciel.

Jusqu'à présent, on trouve dans la littérature très peu de recherches ou d'expériences menées concernant l'introduction des correcticiels dans un environnement d'apprentissage. On peut supposer que si les résultats obtenus dans la pratique de la classe semblent contradictoires, c'est que les activités proposées, le contexte d'utilisation, les compétences visées et surtout l'approche pédagogique forment des bases essentielles faisant de cet outil une aide instructive ou non. Desmarais (1994) a montré comment l'utilisation d'un correcticiel à condition d'être véritablement intégré dans une pédagogie appropriée, peut constituer une aide efficace à l'apprentissage de l'orthographe. Comme le précisent Cordier-Gauthier et Dion (2003) : cet outil demande « de la part de l'utilisateur une présence active (choix à opérer),

intelligente (négociation du sens) et instruite (connaissance de l'outil et du métalangage grammatical) ».

3.3. Utilisation des correcticiels selon l'approche constructiviste et cognitive

Nous commencerons par observer l'attitude de nos apprenants quant aux correcticiels. Tout comme nous chercherions à amener ces derniers à utiliser de bons dictionnaires, pourquoi ne les amènerions-nous pas à utiliser de façon raisonnée de bons logiciels ?

Les correcticiels permettent souvent d'effectuer des applications linguistiques très variées :

- correction orthographique ;
- analyse et correction grammaticale, syntaxique ;
- dictionnaires des synonymes et des antonymes ;
- étiquetage syntaxique et grammatical ;
- extraction de mots-clés et de noms propres.

Les premières utilisations doivent permettre aux apprenants de se familiariser avec les fonctions et les différentes possibilités d'analyse du logiciel. On les amène surtout à mettre en doute systématiquement toute proposition de correction même s'il est évident que la capacité à évaluer correctement les signalements dépend des compétences de chacun et de la maîtrise du métalangage utilisé par le logiciel. Il s'agira donc de stimuler l'esprit critique de l'élève et sa compétence analytique tout en le convaincant de ne prendre en compte les explications de l'outil et ses solutions de correction que si elles sont comprises. Le but final n'est pas tant de corriger toutes les erreurs commises par l'apprenant que de lui apprendre à se servir des outils de façon raisonnée et réfléchie.

Avec les analyses faites par l'outil, on pourra ainsi demander aux apprenants de repérer certaines erreurs récurrentes et les propositions de correction (orthographique, lexicale, syntaxique, sémantique ou stylistique, etc.) du correcticiel. Il faudra ensuite leur permettre de travailler certains problèmes qu'ils se posent soit en groupes, soit en groupe-classe. On distingue deux utilisations des outils informatiques au service de l'apprentissage : l'utilisation guidée par l'enseignant et celle en autonomie des apprenants. Il s'agit donc de montrer au cours des activités avec les logiciels supports, les différentes stratégies que l'élève peut utiliser pour développer au fur et à mesure sa maîtrise de la langue. Dans cet objectif, les élèves adoptent des réflexes de vérification et se familiarisent avec le métalangage utilisé par l'outil. La prise de conscience de certaines erreurs récurrentes, l'assimilation de formes, la clarification de certains points de grammaire, le fait d'évaluer les solutions offertes par le logiciel, tous ces éléments sont très importants pour l'apprentissage. L'enseignant pourra également proposer d'autres activités visant à amener les élèves à exploiter des fonctions intégrées comme le dictionnaire de définitions, le dictionnaire de synonymes, le module d'analyse syntaxique ou encore la grammaire hypertexte. Partant, cette pratique devrait faciliter et mobiliser des processus cognitifs de haut niveau afin de développer l'autonomie des apprenants.

3.5. Travail en collaboration et apprentissage assisté par ordinateur

Afin d'optimiser l'impact que peut avoir l'exploitation de ces outils informatiques sur l'apprentissage, il est bénéfique de faire travailler les élèves en groupes. Grâce à cette collaboration, les apprenants partagent des connaissances et notamment cogèrent la mobilisation et la coordination d'un certain nombre de procédures cognitives. Ce travail de négociation en vue d'un consensus, d'explications des uns aux autres, facilite l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles stratégies de résolution de problème. L'utilisation des outils informatiques doit permettre aux apprenants de développer la capacité à réaliser des opérations cognitives de haut niveau, telles que catégoriser, analyser, évaluer et ajuster. À cette étape, on doit travailler sur les représentations que les apprenants ont à la fois de l'outil informatique et du travail de révision. Cependant, il faut éviter que les élèves l'utilisent de façon inconsciente et automatique même si l'outil est performant. Pour l'apprentissage de l'écrit en langue étrangère par exemple, l'utilisation seule du correcticiel pour corriger les erreurs orthographiques, syntaxiques, ne peut suffire. Les apprenants doivent prendre en compte la textualité et les contenus du discours, la progression et la qualité de l'argumentation.

Les outils d'ingénierie linguistique peuvent donc jouer un rôle distinct de celui de l'enseignant. Il ne nous semble pas pertinent de comparer la médiation informatique d'un outil avec le travail de correction manuelle que peut faire l'enseignant sur les productions des apprenants. L'outil informatique représente une aide efficace à condition d'être intégré dans une pédagogie appropriée. Une approche qui met en avant la collaboration, le partage de connaissances et qui, sur le plan didactique, propose des activités focalisées sur les processus cognitifs de haut niveau, contribuera à faire de l'outil une aide précieuse et permettra à l'apprenant d'atteindre un niveau d'autonomie cognitive souhaitable pour un apprentissage plus efficace.

Conclusion

Nous avons repris et proposé certaines évolutions qui nous conduisent à passer des TICe à un environnement informatisé complétant les TICe par l'ingénierie linguistique et s'inscrivant dans le « web 2 ». Nous retrouvons ainsi certaines déclarations faites par Piaget dans les années 1960, mais portant sur le présentiel : « Le développement des opérations intellectuelles [ici à l'œuvre dans les opérations langagières, *c'est nous les auteurs qui le précisons*] procède de l'action effective [...] [la] coordination générale des actions comporte nécessairement une dimension sociale » (Piaget, 1969 : 99). On retrouve aussi des préoccupations énoncées, toujours en présentiel, par le mouvement du *Language awareness* dans les années 1980 (cf. James & Garrett, 1991) qui liait remédiation des erreurs et résolution de problème. Nous pourrions résumer notre approche en disant qu'enseigner une langue étrangère c'est amener les apprenants à réaliser des opérations cognitives et langagières dans cette langue étrangère. Pour nous, l'ingénierie linguistique est le vecteur de la réalisation de ces opérations. Les deuxième et troisième parties de cet

article sont encore appelées à se développer en ce sens : d'une part, nous devons mieux articuler les composantes d'un réseau socio-cognitif ; d'autre part, si nous avons commencé à inclure la dimension « résolution de problème », il nous reste à intégrer cartes conceptuelles, ontologies et représentation des connaissances.

Bibliographie

- Caby-Guillet L. *et al.* (2009), Wiki professionnel et coopération en réseaux : Une étude exploratoire. *Réseaux*, 154, 195-227.
- Cordier-Gauthier C. & Dion C. (2003), La correction et la révision de l'écrit en français langue seconde : médiation humaine, médiation informatique. *Alsic*, 6, 1. 29-43. [<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/31/HTML/>] consulté le 26 avril 2011
- Develotte C., Guichon N. & Kern R., (2008) "Allô Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? » Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic*, 11, 2, mis en ligne le 09 décembre 2008. URL : <http://alsic.revues.org/index892.html>. Consulté le 29 avril 2011.
- Desmarais L. (1994), Proposition d'une didactique de l'orthographe ayant recours au correcteur orthographique. Québec : CIRAL - Université Laval.
- Ellis R. (2010), Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues, *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 48, 46-65.
- James C. & Garrett P. (1991), *Language Awareness in the Classroom*. Londres : Longman.
- Ollivier C. & Puren L. (2011), *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris: Editions Maison des Langues.
- Piaget J. (1969), *Psychologie et pédagogie*. Paris: Gallimard.
- Takahashi M., Fujimoto M. & Yamasaki N. (2007), Active lurking: Enhancing the value of in-house online communities through the related practices around the online communities. *MIT Sloan School of Management Working Paper*, 4646-07.

Notes

¹ Cet apprentissage composite – notamment par ce qu'il mobilise du point de vue méta-cognitif – est à l'opposé de l'enseignement éclectique. Mais ce n'est pas le lieu de le montrer.

² Le terme anglais *weblog* est la contraction de *web* et de *log*, journal de bord.

³ La notion d'« information » est à interpréter ici *lato sensu*.

⁴ Le *Knowledge Management*, traduit souvent par « gestion des connaissances » est l'ensemble des méthodes et des techniques permettant de percevoir, d'identifier, d'analyser, d'organiser, de mémoriser, des connaissances entre les membres des organisations en vue d'un partage. Les savoirs créés par les entreprises en recherche et développement visent à atteindre les objectifs de l'organisation (on parle souvent d'« intelligence économique »).

⁵ Dès 1958, une démonstration de visio-téléphonie était présentée à l'exposition universelle de Bruxelles.

⁶ Le terme anglo-saxon *Podcast* est le plus souvent utilisé, y compris en France.

⁷ RSS désigne une famille de formats XML utilisés pour l'abonnement à des contenus du web. Ce sigle désigne des évolutions du format : *Rich Site Summary* (RSS 0.91) - *RDF Site Summary* (RSS 0.90 et 1.0) ou encore *Really Simple Syndication* (RSS 2.0).