

Introduction :

Les technologies de l'information et de la communication ont marqué une nouvelle ère, fort importante pour la *DLE* (Cembalo 2001). D'ailleurs ce n'est pas par hasard que l'évolution des méthodologies et approches a été liée à celle des technologies (Bosch 2006). Situées au centre du processus d'apprentissage par les théories, ces technologies trouvent une légitimité dans les méthodologies qui, dès leur introduction, leur assignent le rôle d'artefacts (Rézeau 2001). Par ailleurs et dans ce souci d'adaptation, ces méthodologies cherchent à fixer des objectifs ambitieux pour doter et développer chez les apprenants des compétences de communication. Nous allons au cours de ce chapitre, consacré aux technologies de l'information et de la communication, montrer, à travers un aperçu historique, que c'est l'évolution des méthodologies qui a conduit à l'introduction de ces nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

1. L'évolution des méthodologies

L'évolution des méthodologies est marquée par les changements dans les besoins, les objectifs et les apprenants. Nous allons maintenant survoler l'histoire des méthodologies et approches les plus influentes. Notre objectif ne vise pas à retracer l'histoire des méthodes, d'autres l'ont fait et même avant nous, mais de montrer que leur développement qui a mené à l'introduction des technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

1.1. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale (MAO) est née avec l'entrée en guerre des Etats-Unis, au cours de la deuxième guerre mondiale, qui a créé le besoin de former rapidement des militaires aux langues vivantes étrangères. Cette méthode, qui a provoqué un grand bouleversement dans le milieu scolaire, n'a duré en réalité que deux ans. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Pour Puren (1988:297) la MAO américaine, comme la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

Elle représente un pas important dans l'évolution de l'enseignement du FLE. En effet, elle s'appuie d'une part sur les théories de la linguistique appliquée et d'autre part sur la psychologie behavioriste de l'apprentissage.

" Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage. Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie behavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des reprises établies par le renforcement dans une situation sociale" (Roulet, 1976 : 44-45.)

Sur le plan linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle, qui considérait la langue en partant de ses deux axes: paradigmatic et syntagmatic. Ce qui permettait aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base: la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmaticues.

La MAO s'appuyait aussi sur la psychologie behavioriste, selon laquelle, le langage n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné. Les réponses déclenchées par les stimuli étaient supposées devenir des réflexes, des acquis définitifs. D'où l'importance du laboratoire de langues, qui va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

" On retrouve ces principes dans une technique pédagogiques systématisée par Skinner, et adaptable en principe à n'importe quelle matière : l'enseignement programmé. Son principe consiste à découper la matière enseignée en très petite étapes, chaque étape pouvant apporter une information nouvelle, et

*surtout conduisant l'élève à produire une réponse par exemple sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase. L'étape suivante indique immédiatement à l'élève quelle était la réponse à fournir ; cette vérification immédiate correspond au principe du *renforcement*. Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que dans la quasi-totalité des cas l'élève soit amené à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de la part de l'élève. Pour résumer en des termes les moins de technique possible une telle conception, on peut dire que : apprendre, c'est produire des réponses déterminées et adéquates dans une situation spécifique ; l'adéquation des réponses dépend de leurs résultats dans le cadre d'un environnement déterminé l'apprentissage est plus efficace si la connaissance de ce résultat est immédiate." (Gaonac'h, 1987:22)*

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant au niveau des pratiques pédagogiques, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On considérait que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique, et du fait la conception universaliste était écartée. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.

- 1. L'apprentissage passe par plusieurs étapes, au début, les élèves doivent surtout travailler la compréhension et l'audition, puis l'expression orale, et au dernier moment la lecture et la rédaction.*
- 2. Il ne fait pas référence à l'écrit dans les premières étapes.*

3. *L'enseignement de la prononciation exige une exposition intense aux sons nouveaux à percevoir (ceux-ci sont opposés aux sons voisins de la langue étrangère ou de la langue maternelle).*
4. *Les phrases modèles servent à introduire et à pratiquer la langue parlée. Elles sont d'abord insérées dans un dialogue ou bien présentées hors dialogue.*
5. *Pratiquées, ces phrases modèles deviennent des habitudes quasi réflexes. On limite ainsi la quantité de vocabulaire introduit, jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures est acquis par l'élève.*
6. *On évite la traduction. (Martinez 1996 : 56-59)*

Cette méthode a été très vite mise en cause, du point de vue pratique par la lassitude; et du point de vue théorique, surtout par la critique radicale du béhaviorisme skinnerien, comme le fait remarquer Porquier:

- "D'abord pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris considéré d'un niveau élémentaire. De même, pour les exercices structuraux qui ennuyaient les élèves et les démotivaient.

- Puis, la grammaire générative - transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique, en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l'environnement" mais à assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux " (Porquier: 1977:26)

Cette méthodologie a été abandonnée au profit de d'autres méthodes lorsque le béhaviorisme et le distributionnalisme ont été remis en cause par les linguistes eux-mêmes.

Synthèse :

La méthodologie audio-orale est un ensemble de principes méthodologiques qui ont trouvé leur expression la plus nette à partir des années cinquante (Martinez, 1996 : 56) et qui

s'appuient sur une théorie linguistique : le distributionalisme et une théorie de l'apprentissage : le skinnérisme. Elle se présente comme une réaction contre le flou linguistique des méthodes directes. Comme celles-ci, elle accorde la priorité à la langue orale, mais elle privilégie la notion de "modèle" à imiter, dans des exercices dits structuraux. Elle a été très rapidement contestée (Chomsky 1959) dans ses fondements théoriques sur le plan linguistique ainsi que sur le plan psychologique (Cuq et Gruca, 2002:260). Elle a néanmoins été la première à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique.

1.2. La méthode structuro globale audio visuelle (SGAV)

A partir du début des années soixante, la "linguistique appliquée"¹, champ d'étude interdisciplinaire qui dépasse le domaine de la linguistique, a été d'une importante influence sur la didactique du français langue étrangère. Même si les références à la MAO et aux principes de la linguistique appliquée sont très nombreuses dans le discours didactique français de cette époque, cette méthodologie a eu une influence limitée en France parce qu'aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire.

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France, qui cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique, se trouve dans le besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une priorité absolue ; c'est la raison pour laquelle elle va charger une commission dans le but de mettre sur pied "le français élémentaire", conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée en vue de faciliter l'apprentissage et par-là même la diffusion du français.

« Le gouvernement va engager une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et adopter une politique des mesures pour faciliter son apprentissage.

¹ Coste (1996 :21) affirme que c'est avec l'apparition de la linguistique appliquée aux USA en 1984 que l'apprentissage des langues étrangères a été facilité pour les soldats américains. De même, il met l'accent sur le fait que l'adoption de la linguistique appliquée par la France a eu pour développement positif la modernisation des études sur les langues et leur enseignement.

C'est le linguiste Georges Gougenheim, est chargé de diriger une équipe afin de mener une étude statistique lexicale et grammaticale et de mettre au point, à partir d'une analyse de la langue parlée, un français élémentaire. ce projet se concrétise avec la publication en 1954 de deux listes qui vont être utilisées par l'équipe du CRDIF qui va concevoir les premiers cours audiovisuels :

- *un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots,*
- *puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. » (Cuq et Gruca, 2002 :240)*

Le français fondamental est un français simplifié, considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE en situation scolaire. Il propose aux apprenants une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. C'est un français très simple dépourvu de toute complexité, de tous les termes abstraits ou peu connus, qui utilise des phrases courtes, calquées sur la respiration et s'apparente ainsi au style oral. Le vocabulaire est courant, sans ambiguïté, concret et correct. Il se veut simple, euphonique, imagé et parfois rythmé. L'introduction de ce niveau de langue a suscité beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique.

La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types ; soit:

- des images axées sur le contenu sémantique des messages
- des images situationnelles, privilégiant les situations d'énonciation et les composantes non verbales.

La méthode audiovisuelle (MAV) constitue une synthèse entre l'héritage la méthodologie directe, la méthodologie audio orale, la psychologie de l'apprentissage spécifique et le structuro globalisme. La (MAV) se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française,

cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et la méthodologie finie. Selon Besse (1995 :16), la méthodologie Structuro globale audiovisuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. Elle a le mérite, en tenant compte du contexte social, de permettre l'apprentissage assez vite de communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères.

Ainsi, d'après Puren (1988), toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la méthodologie audiovisuelle :

- La méthode directe : ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.
- La méthode orale : le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme "dialoguée" du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.
- La méthode active : l'activité de l'élève est sollicitée à travers l'image qui stimule la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. Le vocabulaire de base est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.
- La méthode interrogative : la nécessité d'un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel il est possible de rompre le face à face élève - professeur.

- La méthode intuitive : l'image audiovisuelle permet au professeur d'éviter les "pitreries" auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Le dialogue sert à illustrer dans un contexte un nombre de mots usuels nouveaux par un procédé intuitif. En effet l'élève établit une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication. La MAV se différencie de la méthodologie directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux fonctionnent comme une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement grammatical et c'est le professeur qui facilitera à l'élève au cours des exercices l'analyse implicite des structures.
- les méthodes imitative et répétitive : se retrouvent dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien que la priorité soit donnée à l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition au détriment de l'apprentissage de l'écrit, conçu comme un prolongement de ce dernier. L'association entre le son et l'image permet de présenter des dialogues dans des situations, de donner des informations situationnelles et de faire accéder l'élève au sens des énoncés d'une manière naturelle. Les caractéristiques de la langue parlée, en particulier, l'intonation et le non verbal, sont présents dans les dialogues. Les enregistrements fournissent à l'enseignant un modèle qu'il peut reproduire et exploiter autant que nécessaire. Aussi, l'importance est accordée à la perception globale de la forme et l'intégration des différents éléments perçus par les sens. L'apprentissage de la langue passerait par l'oreille et la vue ; la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'acquisition de la langue.

Sur le plan de l'apprentissage, Puren précise que les leçons sont organisées suivant différentes phases, qui se succèdent selon un ordre commun :

- *" une phase de présentation du dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe ;*

- *une phase d'explication qui consiste à reprendre le dialogue enregistré séquence par séquence ;*
- *une phase de répétition avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue ;*
- *une phase d'exploitation ou de réemploi des éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations différentes ;*
- *une phase de transposition qui conduit l'élève à réutiliser les éléments linguistiques acquis dans les phases précédentes avec plus de spontanéité. "*
(1996 :242-243)

L'organisation des leçons a un caractère systématique ; les différentes phases se succèdent suivant le même ordre. D'ailleurs, c'est par leur caractère systématique que les méthodes audiovisuelles présentent une garantie de succès pour l'acquisition d'une langue étrangère.

" le noyau dur de toute leçon audio visuelle consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité [...] qui plonge l'étudiant dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle. Cette représentation des usages de la parole doit favoriser l'accès au sens, ce qui ne peut se faire qu'à partir de la situation visualisée. " (Puren, 1996 :241)

L'exposition à la langue étrangère, telle qu'elle est préconisée, doit permettre à l'apprenant de l'apprendre comme outil de communication et de produire des énoncés corrects dans des situations adéquates de communication. Ainsi, si l'on vise à rendre l'apprenant maître du système et des règles de la langue, il faut qu'il ait une compétence communicative (Coste 1976 :16), compétence qui va l'aider à acquérir la capacité de communiquer dans n'importe quelle situation réelle de la vie.

Synthèse :

La méthode SGAV, constituait une révolution dans le domaine de la didactique des langues étrangères, d'une part, en intégrant les supports audio-visuels dans la classe, ce qui permettait à l'enseignant de recréer un environnement fictif (situation de parole) et d'autre

part, en donnant la primauté à la langue parlée situationnelle (Stern1983), cette approche visait à apprendre une langue utilisée dans son contexte social.

Mais les contestations et les discussions ne tardèrent pas à surgir comme le souligne Besse (1995:45), la méthode permet d'apprendre à communiquer rapidement dans des situations conventionnelles (salutations, diverses transactions, etc.) avec des natifs de la langue étrangère, mais elle ne permet pas de comprendre facilement les natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expriment dans leurs média.

En effet, la méthodologie SGAV, qui a introduit le matériel audiovisuel pour la première fois dans le contexte d'apprentissage des langues étrangères, matériel qui constituerait par la suite de base pour les supports multimédias de nos jours, a apporté un nouveau souffle à l'enseignement du Français Langue Etrangère. Mais, avec l'émergence de nouvelles conceptions linguistiques, le développement de nouvelles théories de référence et surtout l'apparition d'un nouveau public (Cuq et Gruca, 2003:264), la DLE va s'orienter vers de nouvelles options méthodologiques : "l'approche communicative".

1.3. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la grammaire générative transformationnelle de Chomsky (1957) est en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, comme le souligne Germain (1993), puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Quoique Chomsky ait beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle, sa linguistique n'est pas directement la source de l'approche communicative. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative (Cuq et Gruca 2003).

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence: pour les structuralistes l'important est la

compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue.

A ce moment-là l'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est porté sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants. En effet, la loi de juillet 1971 insistait sur le droit à la formation continue, c'est pourquoi on a mis en place de nouvelles structures d'enseignement et de recherche pour donner naissance à une nouvelle méthodologie. Pour sa part, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire a cherché à s'appropriier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde du travail, ce qui a produit une brusque inversion du modèle éducatif de référence. En France cette loi sur la formation continue a permis d'obtenir des moyens financiers pour la création de deux ouvrages clés commandés par des organismes publics: un *Niveau Seuil* par le Conseil de l'Europe (Coste : 1976), et *Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel* (Pelfrène 1976) par le Secrétariat d'Etat aux Universités. Grâce à ces crédits et pour la première fois en didactique des langues on a pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

Dans les années 1960, la MAV se basait pour la sélection et la gradation linguistiques sur des listes de fréquence (Français Fondamental) supposées correspondre à la langue de base devant être acquise quel que soit l'usage postérieur de la langue étrangère. Mais au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays.

La MAV, même adaptée à un contenu scientifique, ne pouvait convenir à ce genre de public, puisqu'elle donnait la priorité à l'expression orale, proposait une acquisition très progressive du lexique à partir d'un tronc commun et ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase. Cette approche fut appelée tout d'abord français instrumental et par la suite français fonctionnel étant donné la diversité du public visé : ouvriers migrants, scientifiques, techniciens, étudiants en formation, etc. Contre l'approche universaliste de la MAV s'imposait ainsi une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins

langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition de l'apprentissage:

"Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible". (Puren, 1996: 372)

Le français instrumental ne vise pas la communication orale, autrement qu'en situation de classe, il désire satisfaire un besoin de compréhension immédiat, il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

Le français fonctionnel, lui, est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. Un *Niveau Seuil* (Coste : 1976) est la tentative la plus importante d'élaboration d'un français fonctionnel pour l'enseignement du français à des étrangers adultes (Germain 1993). On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Jusque là en enseignement scolaire les besoins langagiers étaient inconnus. L'enseignant fixait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux. D'après Richerich (1996) l'enseignement d'une langue est étroitement lié au type de public auquel il s'adresse, il est donc indispensable de faire une description minutieuse du public visé. Même si la notion de besoin est ambiguë et se confond parfois avec intérêt, but, etc., l'élève demande d'autant plus de formation qu'il a lui-même une formation plus large. Néanmoins, il existe de nombreux facteurs de diversification des besoins des apprenants selon le pays où il habite et les contacts que ce pays entretient avec les pays où l'on parle la langue étrangère, son niveau de langue, la filière choisie dans ses études et les propres différences entre individus.

L'évaluation des besoins des apprenants en milieu scolaire restait cependant difficile à établir étant donné qu'ils étaient souvent incapables de les exprimer clairement (Richerich 1996). Il reviendrait donc au didacticien d'établir une liste de besoins plus ou moins généraux pour le milieu scolaire, de peur qu'on en arrive à supprimer l'étude des langues étrangères à l'école jusqu'à l'âge où l'apprenant puisse communiquer personnellement ses besoins linguistiques. De même les besoins ne pouvaient être définis une fois pour toutes en début d'apprentissage puisqu'ils évoluent au cours même du processus d'apprentissage.

La notion de besoin langagier a été controversée et certains, comme Coste (1976), pensent que la notion de besoin langagier n'aurait pas d'existence réelle. En effet, il n'y aurait que des besoins d'être et de se réaliser à travers le langage ou même des besoins de survivre dans le cas des migrants. En réalité seuls des spécialistes du langage comme les poètes et les écrivains auraient d'authentiques besoins langagiers, car ils utilisent la langue pour elle-même. De même, pour Besse (1995), l'approche fonctionnelle se préoccuperait trop des besoins de l'apprenant et pas assez de ce qu'il a appelé "*ses potentialités d'apprentissage*", c'est-à-dire ses propres stratégies d'apprentissage et les "*savoir-apprendre*" qu'il a déjà assimilés dans sa culture maternelle. De ce fait, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques; sons, structures, lexicale, etc. constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : "*la compétence de communication*" (Moirand 1982). Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue, quelles formes linguistiques

employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc. L'objectif est d'arriver à une communication efficace, comme le précise Germain,

"Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.)." (Germain, 1993:203)

En effet, le sens communiqué n'est pas toujours entièrement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. Ainsi, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il soit correctement interprété par notre interlocuteur.

L'approche communicative s'appuie sur les théories cognitivistes et constructivistes de l'enseignement/apprentissage des langues, selon qui, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les behavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes, mais comme un processus de construction des connaissances (Legros et al., 2002 :28). L'apprentissage est donc, un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes (Poitier, 2003 :20). C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude chez les élèves et le professeur. On leur reprochait d'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation concrète. Alors que pour l'approche communicative les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.

Ainsi, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques" (Bailey 1998b), c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau

du discours et on distingue entre cohésion, les relations existant entre deux énoncés, et cohérence, les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique. On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction (Giacobbe 1990). En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable.

Selon Coste (1980), l'acte de parole dans l'approche communicative est un outil d'analyse encore trop statique et manque de réalité psychologique. Les listes de structures morphosyntaxiques et de mots ont fait place aux listes d'actes de parole et de notions: on n'aurait alors pas dépassé le stade de la description-inventaire. Coste (1998 :71-95) critique le fonctionnalisme pur et dur parce qu'il vise un public idéal et des enseignants surdoués, évoluant dans des situations d'enseignement-apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et des programmes scolaires classiques. Il estime que les apprenants en milieu scolaire ne sont pas en mesure d'assumer leur éducation et que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement cette méthode.

Cependant l'approche fonctionnelle, selon Besse (1995 :87), a eu le mérite de montrer qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'un bon cours pour réaliser un bon enseignement, que l'apprenant devait être situé au premier plan, que l'écrit devait récupérer son statut et qu'il n'est pas nécessaire de suivre un cours général de langue pour atteindre un objectif spécifique.

1.3.1. Lignes de force de l'approche communicative

Le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée, en fonction d'intentions précises :

" lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments " (Germain et LeBlanc, 1988, cités par Martinez, 1996 : 77).

Pour ce faire, l'approche communicative regroupe plusieurs lignes de force qui la caractérisent et que nous allons développer maintenant : premièrement, un des concepts clés de l'approche communicative, c'est la centration sur l'apprenant, avec ce que cela comporte en termes d'autonomisation, de différenciation et de motivation. Ensuite, nous verrons

l'importance de la dimension sociale et des interactions dans l'enseignement / apprentissage des langues d'aujourd'hui. Ce contexte d'apprentissage favorise donc un retour au sens, avec le débat sur les documents authentiques et l'accès aux ressources. Enfin, nous verrons le rôle de l'enseignant dans ce contexte d'apprentissage dont le but ultime est d'apprendre à l'apprenant à communiquer.

1.3.1.1. La centration sur l'apprenant

L'approche communicative, précise Martinez (1996), met très nettement l'accent sur l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage. Cette approche est tout à fait représentative d'une responsabilisation de l'apprenant accompagnée d'une prise de conscience de son apprentissage. L'objectif ultime est donc de rendre l'apprenant plus autonome et responsable de son apprentissage. D'ailleurs, cette prise de conscience des différences individuelles des apprenants s'est faite dans un esprit d'enseignement que l'on voulait " *moins monolithique et universaliste* ". Bouchard (1995 : 397).

Meirieu, dans cette perspective d'autonomisation et d'individualisation, a joué un rôle très important en prônant une pédagogie différenciée qui devait se caractériser par une certaine " *flexibilité* ". Aussi, cette pédagogie ne peut-être qu'un moyen pour multiplier

" les chances de réussite, puisque l'on offre aux apprenants une palette de propositions et de simulations grâce auxquelles ils peuvent se construire leur propre stratégie ". (Meirieu, 2000 : 135)

Cette " *flexibilité* " toujours selon le même auteur, " *se matérialise par une alternance* " non seulement entre temps d'apprentissage différenciés et non différenciés mais également entre " *différenciation simultanée et successive* ". L'apprenant se trouve donc face à une façon de travailler rigoureuse,

" en se fixant des objectifs, en s'interrogeant régulièrement sur ses besoins, en recherchant les meilleures conditions d'apprentissage et en tirant les conclusions du résultat de ses évaluations (...) l'organisation de la séquence respecte la personnalité de chacun sans l'enfermer dans un donné, s'inscrit dans son histoire et lui permet de la subvertir " (Meirieu, 2000: 143).

Le but de cette démarche d'individualisation consiste à mobiliser la motivation de l'apprenant, qui est le « *facteur clé de la réussite de l'apprentissage des langues* » (Brodin, 2002 : 175). Comme le rappelle Narcy, la mémoire est

" sans aucun doute liée à l'émotionnel de l'individu, c'est donc en le motivant et en l'impliquant positivement dans son apprentissage qu'on l'aidera à bien mémoriser !... " (Narcy, 1990 : 43)

En revanche, il faut préciser que Meirieu (2000) ne prône pas une " *pédagogie différenciée statique qui confinerait à l'enfermement* ". Bien au contraire, il défend le croisement progressif des apprentissages :

" Il faut (...) renoncer à concevoir la différenciation de la pédagogie comme la mise en place mécanique d'un système éducatif où la programmation de différentes variables conduirait à définir avec certitude à chaque instant, la solution unique optimale" (Meirieu, 2000 : 126).

La motivation est " *un besoin ou un désir qui sert à dynamiser le comportement ou l'orienter vers un but* " (Myers, 1998 : 12), comme d'autres facteurs humains, peut influencer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Ces facteurs d'ordre ; psychologiques, biologiques, sociaux et historiques, décident du parcours de l'individu d'une manière indirecte, comme le souligne Channouf : "[...] *des facteurs comme les motivations, les valeurs sociales et les besoins déterminent la perception en dehors de tout contrôle délibéré.* (2004 : 37). Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, la motivation est un facteur déterminant comme le précise Narcy-Combes :

La motivation, dans son acception classique n'est observable qu'a posteriori. C'est la mesure de l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants qui permet de savoir s'il y a eu motivation. Ce que l'on peut prendre en compte a priori n'est que ce qui est censé assurer cette motivation en s'appuyant sur des données didactiques, ou sur les représentations des apprenants. Des obstacles peuvent surgir en cours d'apprentissage qui remettent tout en cause. De plus, le concept d'investissement prend plus en

compte la personnalité multiple des individus et leur relation variable avec la L2 suivant les situations (Narcy-Combes, 2005 : 51).

Bien que la motivation ne soit pas directement observable, elle peut être mesurée par l'effort que l'apprenant consacre dans son apprentissage de la langue étrangère.

Cependant, selon Huit (1998), il existe plusieurs façons de redonner la motivation à un apprenant mais elle sera extrinsèque la plupart du temps et donc éphémère, seulement tant que les apprenants sont sous contrôle de l'enseignant. D'un point de vue psychologique, la motivation regroupe des

" processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement. (...) La motivation permet aussi aux individus humains d'ajuster leurs comportements, au moyen d'évaluations, d'anticipation, de corrections, de façon à s'approcher le plus près possible du but désiré " (Bloch et al. 1993 : 480).

En effet, la motivation joue un rôle crucial dans la perspective de centration sur l'apprenant, d'autonomisation et de différenciation de l'apprentissage évoquées ci-dessus. Nous tenterons de montrer plus loin la place que les Technologies de l'Information et de la Communication sont d'une extrême importance dans ce contexte. En effet, nul ne peut ignorer l'importance de la motivation dans l'enseignement/apprentissage en général et des langues étrangères en particulier.

1.3.1.2. La notion d'interaction

La seconde ligne de force de l'approche communicative concerne les interactions dans la classe. Selon Morin (1977), les interactions sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence. Il convient d'abord de rappeler la définition de l'interaction donnée par Goffman:

" par interaction (...) on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ". (Goffman, 1973 : 23)

Il convient aussi de souligner que la conception constructiviste de l'apprentissage telle que nous l'avons décrite dans notre premier chapitre, se rapproche de l'approche interactionniste de Kerbrat-Orecchioni, selon laquelle on peut

" considérer que le sens d'un énoncé est le produit d'un 'travail collaboratif', qu'il est construit en commun par les différentes parties en présence — l'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir ou échouer ". (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 23)

L'interaction est souvent associée aux technologies permettant des échanges homme-machine. Toutefois elle est présente dans toutes les formes de communication et d'échange où la conduite et le déroulement de la situation sont liées à des processus de collaboration, de coopération entre les acteurs qui produisent ainsi un contenu, réalisent un objectif, ou plus simplement modifient et adaptent leur comportement. Selon Legros et al,

" la pensée n'est pas une activité qui se situe dans la tête de l'individu, mais plutôt dans les connexions et les interactions entre, d'une part, les individus humains et, d'autre part, les objets du monde qui constituent ainsi des outils cognitifs d'aide à la construction des connaissances ". (Legros et al, 2002 : 32)

La prise en compte de cette dimension interactionnelle du discours amène à reconsidérer le contenu de l'enseignement / apprentissage des langues. En effet, il semble intéressant de noter que les représentations ont changé et par voie de conséquence, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aussi. Il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut aussi savoir utiliser la langue de manière appropriée, en fonction du contexte social.

L'analyse des interactions en classe, a en effet montré comment fonctionne le discours de la classe de langues, comment on accepte ou non le discours de l'autre, les spécificités et les variétés du discours de chacun avec la notion d' *"interlangue"*, ou encore le bien-fondé de la communication dans la classe avec la notion de *"contrat"* et de *"négociation"* (Martinez, 1996 : 76).

1.3.1.3. Le document authentique

Une troisième caractéristique de l'approche communicative se manifeste par un retour au sens, avec le débat bien connu autour du document authentique. Danielle Bailly définit le document authentique comme

" un document 'brut' de la culture-cible, conçu dans son cadre d'appartenance par un autochtone pour s'adresser à un / (d')autre(s) autochtones, chargé donc d'une finalité et d'une fonctionnalité pragmatiques directes "(Bailly,1998b : 70)

Le débat autour du document authentique a fait couler beaucoup d'encre. Les supports authentiques sont supposés être plus motivants, et même suscitant l'expression personnelle de l'apprenant. De plus, ils semblent plus appropriés à l'usage langagier réel et par là-même, de nature à amener l'apprenant à réfléchir sur les conditions sociales et culturelles de leur production, dans la mesure où ils *" [ancrent] la langue dans une réalité culturelle authentique"* (Quivy et Tardieu, 1997 : 83). Le langage a pour fonction première de permettre la communication interpersonnelle dans les diverses situations de la vie quotidienne, ce qui implique que pour appréhender *"l'objet-langue"*, il faut d'abord s'intéresser à *ses réalisations en milieu naturel*, c'est à dire d'analyser de très près, *sur la base d'enregistrement de données "authentiques"* le fonctionnement d'échanges langagiers effectivement attesté (Kerbrat-Orecchioni,1990 : 51). Ces documents ont en effet une dimension culturelle inhérente à leur nature, et malgré leur difficulté de compréhension accrue, ils permettent un *« réinvestissement expressif »* en phase d'approfondissement d'une séquence pédagogique (Bailly, 1998b : 72).

Cependant, Bailly met en garde en précisant que les mérites de l'utilisation du document authentique qui, a tendance à éveiller une dimension un peu *" magique "*, ne signifie pas nécessairement une exploitation adaptée pédagogiquement compatible à toutes les situations :

" pour enseigner à communiquer en langue étrangère, c'est-à-dire une langue en contexte, en situation, il ne suffit pas d'avoir des documents authentiques "
(Béguin et Garcia, 1995, cités par Bailly, 1998b : 71).

Aujourd'hui, il semble que le débat ait un peu évolué et on s'oriente vers la notion de ressources (Cuq et Gruca 2002). Il convient lors de notre analyse des didacticiels de se poser les questions suivantes : Sur quelles ressources s'appuient-ils ? Quelle exploitation en font-ils ? La ressource n'est-elle qu'un prétexte à une tâche donnée ? Quelle utilisation en fait-on ? ce sont autant de questions auxquelles nous tenterons d'y répondre au cours du chapitre suivant.

1.3.1.4. La compétence de communication.

Fondées sur une nouvelle vision de l'enseignement/apprentissage, l'approche communicative a amené un renversement et un renouvellement du processus *"enseigner"*. On est passé de la compétence linguistique à la compétence de communication. Il ne suffit pas de connaître le système linguistique d'une langue mais il faut l'utiliser et savoir manipuler sa langue manipuler et à sa manière.

La compétence de communication selon Moirand

" relèverait de facteurs cognitifs psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, en simplifiant quelque peu, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser)" (Moirand, 1982 :83).

En effet, enseigner la compétence communicative en situation du français langue étrangère, c'est mettre en place un enseignement/apprentissage qui prendra en charge tous les aspects de la langue, car la pratique langagière en apprentissage s'insère dans la structure sociale où la langue qu'on apprend est parlée, car le linguistique est indissociable du social ; aussi,

" il semble impossible de distinguer une compétence de linguistique et une compétence de communication ; la tendance est plutôt de voir dans la compétence linguistique une compétence, certes indispensable, d'une compétence plus générale, la compétence de communication par exemple ".
(Moirand, 1982 :87)

Il s'avère donc, selon Richterich (1996), que la compétence de communication est une notion générique qui englobe cinq composantes aussi importantes les unes que les autres : composantes, linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique. Toutes ces composantes doivent être prises en charge non seulement sur le plan de l'oral mais aussi sur celui de l'écrit. Les approches de la grammaire, du lexique et de la morphosyntaxe... doivent également être reconsidérées.

Le but ultime de l'approche communicative est de *" permettre la communication et l'échange hors de la classe "* (Pothier, 2003 : 31), le rôle de l'enseignant est donc important; C'est à lui qu'incombe la tâche de la mise en place des conditions nécessaires à l'apprentissage. Il lui revient également la tâche d'instaurer un climat de confiance entre tous les membres de la classe. Il est appelé à créer le besoin de communiquer chez l'apprenant et de

" donner envie de se raconter, l'encourager à observer, à dépasser l'explicite et à s'impliquer, c'est-à-dire, à donner son avis personnel sur un texte, une image, une phrase, des personnages, un événement d'actualité ; c'est le solliciter à prendre part, à faire preuve de sens critique, [le pousser] à des échanges, etc. "
(Ott-Richard, 1991 : 26).

Dans cette perspective, Girard a répertorié des *" procédures pédagogiques "* nécessaires pour le développement de la compétence de communication chez l'apprenant :

" initiative laissée d'abord aux élèves, discrétion attentive et vigilante du professeur, pédagogie de la découverte, de l'information gap' au 'problème solving', pratique systématique de l'anticipation en lecture comme à l'audition, exploitation langagière de l'ambiguïté et du flou de certains documents iconographiques comme du non-dit et du caractère polémique des textes. (...)

L'aptitude à communiquer se développe surtout à travers des tâches motivantes qui entraînent la participation active par la responsabilisation qu'elles impliquent ". (Girard, 1995 : 65)

Reprenant les mêmes procédures pédagogiques que Girard, Narcy-Combes s'implique beaucoup plus du côté de l'apprenant et propose une liste de

" sous-capacités sous-jacentes [qui doivent devenir] routinières ou automatiques [pour ensuite être] accomplies sans que le sujet y prête une attention consciente ". (Narcy-Combes, 2005 : 31)

On retrouve là les deux types de connaissance définies par Faerch et Kasper (1986, cités par Narcy-Combes, 2005 : 37) la connaissance déclarative et la connaissance procédurale. La première regroupe ce qui relève de l'ordre du savoir. Ce type de connaissance est statique car elle n'est pas considérée dans son emploi en temps réel, dans une situation de communication. Quant au deuxième type de connaissance, il s'agit des savoir-faire, des procédures mises en œuvre pour utiliser les connaissances déclaratives. Par contre, pour développer sa compétence langagière, l'apprenant doit veiller à procéduraliser ses savoirs déclaratifs, de telle sorte que

" le fonctionnement des capacités opératoires soit 'routinier' ou 'automatique', c'est là une des priorités de l'apprentissage d'une langue étrangère " (Narcy, 1990 : 37).

Narcy-Combes (2005 :33) définit un certain nombre de capacités opératoires qui entrent en jeu lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous allons rappeler les éléments les importants. Notons que ce sont ces éléments qui nous permettrons d'asseoir notre analyse des didacticiels. L'apprenant doit savoir anticiper, c'est-à-dire *" prévoir le déroulement et le contenu d'un échange en fonction du contexte et du sujet de l'échange* ". Cette phase "d'anticipation" permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances antérieures et d'émettre des hypothèses quant au contenu du document et par là-même d'être mieux à même de comprendre le sens du message. Ensuite, il doit pouvoir repérer les éléments d'information principaux et cela implique de savoir *" percevoir des signaux sonores et les séparer en informations pertinentes et en bruits non informatifs* », savoir « découper le

continuum phonique en unités significatives, ce qui exige que le cerveau sache bien identifier les sons » et enfin savoir reconnaître « les schémas sonores en s'appuyant sur le rythme propre de la langue ». Ce repérage peut également comprendre la prise de notes. Après avoir identifié les éléments principaux du message, l'apprenant doit pouvoir les classer, faire des prédictions et émettre des hypothèses ; cela en analysant " les segments formels pour y trouver des unités significatives, afin ensuite de les structurer en une succession de signes formels pertinents en fonction de leurs positions relatives. Cette déconstruction, suivie d'une reconstruction qui permettra l'interprétation, se fait en fonction des hypothèses émises lors de l'anticipation ". Pendant cette phase d'apprentissage, l'apprenant devra également mettre à profit ses capacités passives de reconnaissance lexicale, syntaxique, morphologique et pragmatique qui lui permettront " d'interpréter les sens des mots (lexique), leurs positions (syntaxe), leurs formes (morphologie), afin de déterminer le sens de l'énoncé en fonction des règles du discours dans un contexte donné (pragmatique) ". L'analyse du contexte lui permettra de " s'assurer que l'interprétation du connu est bien conforme au contexte afin de ne pas interpréter de façon erronée ". L'apprenant doit aussi savoir compenser ce qu'il ne comprend pas, " en fonction de ce qui a été anticipé, et des données obtenues, [savoir] interpréter au-delà de ce que les simples reconnaissances lexicale, syntaxique, morphologique et pragmatique du sujet lui permettent ". Ensuite, l'apprenant devra mémoriser les acquis de la séquence, aussi bien d'un point de vue du fond que de la forme du message. Enfin, une fois le message compris et mémorisé, l'apprenant devra pouvoir en faire la synthèse en réinvestissant les acquis, "regrouper les informations obtenues par le fonctionnement des diverses capacités pour interpréter correctement le message perçu. (...) Elle rend possible l'organisation d'un ensemble cohérent ". L'apprenant sera capable de formuler et d'articuler la production ainsi organiser.

Synthèse :

La méthodologie communicative est le mouvement le plus diffusé dans le domaine de la didactique des langues étrangères, c'est pourquoi, elle a suscité intérêt et réflexion. Toutefois, les problèmes dérivés de son application en milieu scolaire ne manquent pas. Parmi toutes ces difficultés, nous pouvons relever :

- la question de l'application des exigences méthodologiques : en effet, bien qu'elle vise à confronter les apprenants à des communications en langue étrangère authentiques

dans des interactions où ils s'engagent personnellement, elle n'a pas atteint les objectifs qu'elle s'est fixés à l'origine, tout comme les autres méthodes, en raison des conditions scolaires ou extra-scolaires dans lesquelles elle est utilisée (question de la formation ou du perfectionnement des enseignants, absence de support oral, durée du cours, possibilité réelle de réemploi, environnement social et culturel de l'apprenant, motivation, etc.) (Besse 1985:49-50; Martinez 1996:48).

- la question de l'authenticité : d'une part, le concept d'authenticité n'a peut-être pas la même résonance chez ceux qui enseignent leur langue maternelle que chez ceux qui enseignent une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas toujours parfaitement (Germain 1993:212). D'autre part, la fréquentation et le recours à des documents authentiques ne sont pas suffisants pour maîtriser les régularités, en particulier morpho-syntaxique (Besse 1985:50), de la langue étrangère et pour développer une véritable pédagogie de l'authenticité, qui impliquerait une authenticité de l'interaction verbale en classe.
- L'approche communicative préconise une évaluation "formative" en raison de sa conception d'apprentissage. Cependant, cette exigence ne coïncide pas toujours avec celle des institutions scolaires, officielles ou non, où ne se pratique que l'évaluation "sommativ" ou "certificative" (Martinez 1996:102 ; Boyer et *al.* 1990:159).

Enfin, malgré toutes ces réticences et difficultés, il est à noter que cette méthode a brisé certains tabous et marqué des changements notables tels que le recours à la langue maternelle, la liberté de progression lexicale et grammaticale, l'utilisation de documents authentiques, la centration sur l'apprenant et l'évaluation formative.

Conclusion :

Comme nous venons de le voir, apprendre une langue étrangère, c'est apprendre des savoirs linguistiques sur cette langue mais aussi acquérir des savoir-faire qui permettront à chacun de communiquer à tout moment. A partir de ces éléments, que nous venons de voir, nous pouvons dire qu'il est beaucoup plus question de s'intéresser au comment solliciter un grand nombre de ces opérations mentales chez l'apprenant de telle sorte qu'il puisse les réinvestir de manière plus ou moins consciente. En fonction de cela, l'apprenant pourra

déployer des stratégies d'apprentissage qui seront transférables à d'autres matières et surtout en dehors du système scolaire. L'apprenant sera alors en mesure de formuler et d'articuler la production ainsi organisée, pour enfin développer cette compétence de communication escomptée. C'est à partir de cette nouvelle visée qu'est né le recours à l'image animée.

2. Ere de l'image animée

Contrairement aux méthodes précédentes, qui présentaient une langue "*peu naturelle*", étant trop éloignée de "*la communication authentique*", l'approche communicative proposait d'acquérir des pratiques langagières "*très près des pratiques authentiques de communication*" (Boyer et al. 1990:27). Aussi, "*le recours aux documents authentiques était l'une des caractéristiques les plus marquante de l'approche communicative*" (Tagliante, 1994 :63-64). Il en résulte donc que

"les activités fournies à l'apprenant doivent prendre leurs racines dans la réalité sociale, politique, culturelle et linguistique de la communauté dont il est en train d'apprendre la langue" (Boucher 1986:153).

C'est par cette notion d'authenticité que le document vidéo dit "*image animée ou mobile*" trouve son chemin dans les pratiques de classes, d'abord avec le magnétoscope puis avec le vidéodisque.

2.1. Les méthodes télévisées

Il faut rappeler que l'utilisation de l'image animée pour l'apprentissage d'une langue ne date pas de l'apparition du document vidéo, notamment du magnétoscope. En effet, Compte (1989) souligne que, parallèlement à la diffusion de l'image des émissions de télévision, de nombreuses méthodes dites "*télévisées*" utilisant largement l'image de la télévision telles que "*En français, Les Français chez vous, En France comme si vous y étiez*", se produisent entre 1960 et 1970, période qualifiée de "*grande époque de la télévision scolaire*". Ces méthodes sont marquées bien évidemment par le règne du structuralisme en linguistique et de l'adaptation du béhaviorisme en ce qui concerne l'apprentissage. "*Mais la deuxième génération des méthodes télévisées de FLE suivra l'évolution de la didactique*" (Compte, 1989:36-37).

Durant les années quatre vingt, le développement des réceptions satellitaires et câblées entraîne un changement radical dans l'apprentissage des langues étrangères par la télévision. Des émissions "*fabriquées*" sont remplacées par des émissions "*authentiques*" qui ne sont pas conçues pour l'apprentissage et qui pourraient cependant offrir "*de multiples réalités discursives, culturelles et médiatiques aux personnes désirant d'apprendre une langue étrangère dans de nombreux pays*" (Lancien 1998a:12-13). La chaîne TV5, par exemple, est une initiative de coopération, créée en 1984, entre certains pays francophones: France, Belgique, Canada... pour la diffusion du français et de la francophonie dans le monde entier.

2.2. Le document vidéo

A côté des méthodes télévisées, le document vidéo apparaît dans les années 70 avec l'invention du magnétoscope (Galisson et Coste 1976:591). *Le magnétoscope* présente des caractéristiques sensiblement différentes de celles de la télévision : il permet avant tout une communication moins "*unidirectionnelle*" que la télévision avec son système de fonctionnement qui permet de faire "*l'arrêt sur l'image, le retour en arrière, le repassage d'une scène, etc.*", et surtout ayant "*un dispositif d'enregistrement*". Il permet à la fois à l'utilisateur de visionner "*n'importe quel type de documents : fabriqué, didactique ou authentique habillé*" (Lancien 1998a:10-11). La source du document peut être une émission télévisée ou produite par des vidéo caméras.

A part la notion d'authenticité, dans la dimension pédagogique, comme le souligne Vigner (1987:56), l'introduction de "*l'image animée*", notamment du document vidéo, dans l'apprentissage des langues "*entraîne les mêmes bouleversements*" que ceux nés de "*l'introduction du magnétophone*". Effectivement, les recherches sur l'usage de la vidéo pour l'apprentissage, selon Pasquier, montrent que

"Dans une perspective cognitive, la perception conjointe de la parole et des mouvements faciaux correspondants semble essentielle à une reconnaissance auditive correcte [...] en cas de données contradictoires, un effet de "fusion" perceptuel se produit". Cela vaut dire que "l'information visuelle (lisible sur le visage) influe de manière significative sur la perception auditive [...]" ;

-Le film et l'animation permettent [...] de bénéficier d'informations articulatoires importantes liées à ce qui est directement visible sur le visage du locuteur (ouverture de la bouche, arrondissement des lèvres, etc.) ;

-La vidéo permet une mémorisation de l'apprenant trois fois supérieure à celle obtenue avec les supports de l'écrit et de l'audio seuls." (Pasquier, 2000:31-37)

Compte tenu des nouveautés et des apports que l'image animée représente, l'outil vidéo envahit de plus en plus l'espace didactique. *"Cependant il devait attendre le début des années 80 qu'il soit en accord avec l'approche communicative"* (Compte, 1989:37). Dans ce contexte, les trois méthodes¹ ; *"Entrée Libre, Avec plaisir et A vous la France "* sont élaborées à base de vidéo pour l'apprentissage du FLE. Par ailleurs, dans la même période, le croisement de la vidéo par le progrès informatique, notamment par l'arrivée des *"micro-ordinateurs"* donne naissance à un nouvel outil pédagogique : c'est le *" vidéodisque "*.

2.3. Le vidéodisque

Le vidéodisque est défini selon Dieuzeide comme :

un disque obtenu par pressage. Il utilise un lecteur laser indépendant de type analogique : images, sons, fichiers informatiques, en couleur comme en noir et blanc, y sont parfaitement stables puisque gravés. Il peut être par des micro-ordinateurs (Dieuzeide, 2001 : 111).

Il apporte encore un nouveau souffle à l'apprentissage des langues étrangères, parce que :

- cette nouvelle technologie dispose tout d'abord d'une énorme capacité de stockage: 54 000 images par face (fixes ou animées accompagnées de son) à une vitesse de défilement de 30 images par seconde;

¹ *Entrée libre*, édité par Clé international(Nathan) - *Avec plaisir*, réalisé par une télévision allemande et diffusé par Hachette – *A vous la France*, réalisé et édité par la BBC.

- puis étant donné qu'il permet d'avoir accès à des documents authentiques audio-visuels (films, reportages, actualité...), l'enseignant de langues ainsi que l'apprenant pourrait s'en servir pour travailler sur l'aptitude de compréhension orale à travers des questions à choix multiples qui suivent le visionnement des séquences ;
- et ensuite son accouplement avec un micro-ordinateur permet à l'apprenant d'interagir avec les documents vidéo qu'il consulte (Lancien 1998b:173) : il peut alors intervenir directement dans n'importe quel point du document enregistré (re-visionner une scène, arrêter et accélérer ou bien ralentir le déroulement), choisir une seule image ou série d'images par accès direct grâce au code spécifique affecté à chaque image, etc. Ainsi le concept d'"interactivité" s'inscrit pour la première fois dans la généalogie de la technologie éducative par ce nouveau dispositif, concept qui deviendra bientôt, comme le signale Flichy (1991, cité par Lancien 1998a:29), un nouveau "mythe technico-culturel" du jour. (Boyer et al. 1990: 229). Nous reviendrons sur la notion "d'interactivité" plus loin.

Néanmoins il nous faut rappeler que le vidéodisque permet toutes les fonctions du document vidéo mais il faut préciser qu'il "n'a aucun dispositif d'enregistrement d'image ou de son" par l'apprenant ou l'enseignant postérieurement au passage, sans oublier de mentionner le " coût très élevé de création et de production sérielle ": (Glenn, 1981:60-63) C'est la raison pour laquelle il ne pourrait pas se répandre largement dans des institutions de langues même très bien dotées.

En revanche, il faut noter que l'invention du vidéodisque a été d'un grand apport pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, car comme le rappelle Lancien, " la notion multimédia est vraiment née avec le vidéodisque" (1998a:17).

3. Ere du Multimédia

Bien que la notion "*multimédia*" apparaisse pour la première fois, dans le domaine de l'éducation, grâce au couplage de l'ordinateur avec le vidéodisque, les premières expériences d'utilisation de l'ordinateur pour l'enseignement des langues remontent au début des années soixante. Rappelons que cette période correspond en même temps au déclin de

"*l'Enseignement Programmé*" (Demaizière, 1986 :111), d'une part, par les critiques de Chomsky (1959) sur "*le béhaviorisme*", et d'autre part, par l'apparition des nouveaux courants en psychologie, tel que "*le cognitivisme*" de Jean Piaget. C'est à cette époque que l'ordinateur prend le relais des machines à enseigner, développées peu avant selon les conceptions de Skinner et Pressey (Retschitzki et Gurtner 1996:12). Parallèlement à l'utilisation de l'ordinateur dans l'éducation se développe une autre forme d'application pédagogique de la technologie, notamment de l'informatique ; c'est "*l'Enseignement Assisté par Ordinateur*" (EAO).

3.1. L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO)

Dès 1925, le psychologue américain Pressey avait mis au point une machine à enseigner par questions et correction automatique des réponses, ancêtre des "*Questionnaires à Choix Multiples*" (QCM), utilisés de nos jours dans le primaire et le collège. Mais, il faut dire que c'est grâce aux travaux des behaviouristes que va naître *l'Enseignement Programmé par Ordinateur* (EPO) au milieu des années soixante (Hebenstreit, 1975). Durant les cinquante, et en étudiant l'apprentissage animal Skinner et Crowder formulent les principes d'un parcours guidé et sans erreurs dans la transmission des connaissances, avec l'objectif affiché de passer d'une "*pédagogie de la sélection*" à une "*pédagogie du succès*" par une adaptation du comportement identique pour tous les apprenants. Ils proposent d'optimiser la faculté apprenante des enseignés en :

- *décomposant la matière enregistrée en faits et concepts élémentaires soigneusement analysés et hiérarchisés*
- *présentant aux élèves ces faits et concepts un par un dans un ordre logique,*
- *recomposant par des encouragements les bonnes réponses aux questions intercalées entre les items présentés* (Hebenstreit, 1975: 365)

L'EPO, développé dans les premiers laboratoires informatiques universitaires avec l'encouragement de l'Education Nationale, ne vise qu'à transmettre des connaissances. Dès lors, les informaticiens se mis à concevoir des langages de programmation simplifiés que des enseignants non spécialistes en informatique puissent utiliser pour programmer à leur tour des séquences de cours. Une vingtaine de laboratoires travaillent sur ces programmes en France et aux Etats-Unis, avec pour objectif primordial l'amélioration des rendements

scolaires, d'une maîtrise des coûts exponentiels du système éducatif, et à la limite trouver des solutions à la crise dans le domaine de l'enseignement:

"la crise que provoque ou que risque de provoquer l'afflux d'élèves dans le secondaire (et le supérieur) et qui se traduit par un rendement insuffisant du système scolaire, -l'accroissement exponentiel des connaissances qui va, combiné au facteur précédent, aggraver la crise. " (Baron, 1996:125)

Le projet d'EAO, sous sa forme première d'EPO, est celui d'une pédagogie de substitution et non de transformation. Il s'agit de faire effectuer par l'ordinateur les tâches traditionnelles des professeurs, en rejetant l'éventualité d'un recrutement massif d'enseignants. En arrière-fond, certains chercheurs, comme Robin (2001), ont vu dans l'EPO une reprise du projet de "taylorisation" de l'enseignement, en vogue aux Etats-Unis durant la période 1910 et 1930, remis au goût du jour sous l'influence des théories de l'apprentissage conditionné.

Quoiqu'il en soit, à la fin des années soixante, force est de constater que les classes ne sont pas devenues des espaces d'enseignement individualisé et qu'il n'y a pas eu création et diffusion en masse de cours en conserve. A vrai dire, l'écriture d'une réplique de cours sous forme de didacticiel demandait près de cent heures de travail, sans compter la rareté, le prix et la complexité des matériels et logiciels alors disponibles. Surtout, la résistance à l'informatisation pédagogique s'est avérée très tenace, notamment les inspecteurs et les directeurs. Et comme le fait remarquer Hebenstreit (1975), quand bien même le degré d'acceptation de l'EPO eût-il été suffisant et la disponibilité des ordinateurs, la pauvreté des programmes aurait suffi à décourager élèves et enseignants:

"L'atomisation des connaissances liée au découpage en items rend difficile une vue synthétique du sujet. Un sentiment de frustration s'est manifesté chez les utilisateurs, dû à la perturbation permanente de l'activité d'apprentissage par la recherche de la page où se trouve l'item suivant. Une tendance à la facilité se traduit par la recherche de la bonne réponse à tout prix, en négligeant les items prévus en cas de réponse erronée, une fatigue rapide due à l'ignorance des tenants et des aboutissants du sujet que l'on apprend par tranches fines, et enfin un sentiment d'exaspération induit par la nécessité de choisir entre plusieurs

réponses imposées sans pouvoir donner sa propre réponse." (Hebenstreit 1975: 368)

Cette analyse désabusée est corroborée par celle d'Albertini, selon qui l'EPO

"a trop souvent voulu s'approprier l'enseigné et parfois l'enseignant, le mettre dans une moulinette algorithmique afin de le former le plus efficacement possible."(Albertini, 1992 : 3-8.)

Autrement dit le fonctionnement de l'homme est différent de celui de la machine. Si l'ordinateur utilise un programme binaire et suit un cheminement rationnel, l'homme fait appel à ses sens et omet le raisonnement logique. En partant de ce principe, l'idée du projet de *l'Enseignement Assisté par Ordinateur* a été abandonnée et a cédé le terrain à *"l'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur"*.

3.2. L'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur (EIAO)

La fin des années soixante est marquée par l'émergence des premières réalisations en *"Intelligence Artificielle"*, emblématisée dans sa tentative d'analyser les procédures de résolution de problèmes mis en œuvre par l'apprenant. La perspective est inversée en centrant toutes les recherches sur l'apprenant. Il s'agit de faire en sorte que l'ordinateur puisse repérer le type de démarche de l'apprenant et construire dans cette interactivité un raisonnement de référence, reproduisant une relation pédagogique. A partir du langage *"LISP"*¹ sont élaborées les bases d'un langage spécifique à l'enseignement, le *"LOGO"*², à l'initiative de l'américain Seymour Papert. L'idée en est de permettre un enregistrement dynamique de modes de résolution de problèmes par les élèves grâce à des tests successifs de modèles, avec pour but de placer l'apprenant dans une situation où il puisse développer sa propre réflexion. C'est ce que Papert appelle :

¹ LISP: List Processing Language. Language de programmation fonctionnel conçu pour le traitement de listes. Il est utilisé dans le domaine de l'intelligence artificielle et des systèmes experts, permettant notamment de développer des programmes qui se modifient eux-mêmes ou engendrent d'autres programmes.

² LOGO: c'est un langage de programmation réflexif et fonctionnel. Il a été adapté du Lisp dans les années 1960 au Massachusetts Institute of Technology (MIT) par Wally Feurzeig et Seymour Papert, mais est plus lisible, ce qui lui a valu le surnom de « Lisp sans parenthèses ». Le logo est surtout connu pour la fameuse tortue graphique, mais est également capable de manipuler des listes, des fichiers et des entrées/sorties, ce qui en fait un langage adapté à l'enseignement des concepts de l'algorithmique, ce dont on pourra trouver un exemple dans les ouvrages *Computer Science Logo Style* de Brian Harvey, professeur à l'Université de Berkeley.

"prendre en compte les tâtonnements nécessaires à l'acquisition d'un "savoir trouver". (Papert, 1999: 49)

Pour Papert, à l'opposé de l'EPO, "*apprendre*" reviendrait d'abord à découvrir ce que nous ne savons pas, puis à identifier ce que nous devons apprendre. Nous aurions donc avant tout à analyser notre façon de poser les problèmes et à réfléchir sur nos choix, sur quoi nous butons et pourquoi. Ayant identifié notre propre méthode et nos lacunes, nous devrions ensuite faire l'apprentissage de la technique informatique afin de rendre plus logique et progressif notre apprentissage. En revanche, si l'on admet que le tâtonnement est pédagogique, il ne peut en aucun cas se substituer à l'enseignant et le remplacer dans son rôle traditionnel dans la synthèse et la transmission des connaissances, comme l'explique Brémond:

" l'apprenant ne peut pas tout redécouvrir sans perdre trop de temps "
(Brémond, 1984 : 29).

D'autre part, et toujours selon cet auteur, l'intention de faire que ce soit l'enfant qui programme l'ordinateur et non l'ordinateur qui programme l'enfant était louable, mais a buté sur les limites intrinsèques du langage de programmation LOGO, sur le faible enthousiasme des enseignants à l'idée d'enseigner une programmation même simplifiée, et surtout sur la lourdeur d'utilisation d'une grosse informatique qui n'avait pas encore dans les années soixante atteint le stade de la micro et des réseaux d'intercommunication.

3.3. La phase de croissance

On peut considérer que durant une vingtaine d'années, l'accent est principalement mis sur la conception de logiciels (Mangenot, 2005 :313). Ainsi selon cet auteur, les recherches relèvent donc du développement informatique, parfois du traitement automatique des langues (TAL¹), la didactique des langues étant rarement au premier plan ; les expérimentations en situation authentique d'apprentissage sont peu fréquentes. Tout semble s'être passé comme si

¹ TAL: **Traitement automatique des langues** est une discipline à la frontière de la linguistique, de l'informatique et de l'intelligence artificielle, qui concerne l'application de programmes et techniques informatiques à tous les aspects du langage humain.

les options techniques et industrielles avaient pris le pas sur les réflexions pédagogiques. Les logiciels éducatifs continuent de dériver leur conception du modèle EPO, l'ordinateur présente à l'apprenant certaines notions dans une séquence, puis lui propose des exercices d'application. L'immense majorité des programmes écrits dans les années soixante-dix et quatre-vingt sont proposés sur le mode tutoriel, hérité des théories behaviouristes du réflexe conditionné (Mangenot, 2005 :315). Cette tendance largement dominante consiste à réaliser des logiciels tutoriels, se substituant à l'enseignant pendant la durée de leur utilisation et dans la limite des activités qu'ils proposent ; c'est ce qui permet à Robin de dire que *l'EAO*

" n'est pas né dans le milieu des pédagogues mais dans celui des ingénieurs informaticiens et des industriels. L'informatique s'est intéressée à l'école avant que cette dernière ne se sente concernée. " (Robin, 2005:133)

Mais dès la fin des années soixante-dix, des chercheurs s'élèvent contre cette conception de l'ordinateur comme tuteur (Mangenot 2000) : nous allons développer les deux approches brièvement pour faire la distinction entre elles et expliquer la tendance de chacune. La première est celle de l'ordinateur-professeur, où la machine évalue grâce à des questions et exercices les progrès de l'élève et fait varier le rythme de l'apprentissage en fonction des résultats obtenus. Cette conception, développée dans les universités américaines, prétend libérer l'enseignant des tâches fastidieuses et répétitives de transmission des connaissances. L'enseignant pourrait alors jouer le rôle d'un tuteur individuel. La deuxième approche conçoit l'ordinateur comme un répétiteur, comme le précise Leclerc:

"L'ordinateur (ou le système télématique) ne donne pas de cours, mais se contente de présenter des tests ou examens objectifs dont il compile les résultats pour fabriquer des profils d'élèves dont l'enseignant s'inspirera pour orienter son enseignement " (Leclerc, 1986: 152).

Les tutoriels installés dans les années soixante-dix et quatre-vingt ont reproduit la structure des cours, en réduisant l'intervention des enseignants à la détermination de la durée des séances, des délais de réflexion laissés pour les réponses et du temps de pause entre les questions (Mangenot, 2005 :318). Ces tutoriels n'ont pas été réalisés en fonction des façons d'apprendre des élèves mais des méthodes des enseignants. Leur diffusion dans les

établissements d'enseignement est restée assez symbolique, mais significative d'une difficulté générale à organiser l'éducation et la formation autrement qu'autour de cours pré-conçus.

Il est à noter qu'à l'issue des travaux orientés sur l'*Intelligence Artificielle* et les techniques de simulation, dans certaines réalisations de didacticiels, les concepteurs ont tenté de créer des systèmes guidés par des "*bases de connaissances*", aptes à s'adapter à des étudiants de profils différents. Mais la complexité de ces systèmes s'est avérée difficilement maîtrisable et les projets ont été abandonnés. Ils ont néanmoins fondé les bases de l'architecture des actuels moteurs d'inférence et autres *systèmes- experts* (Mangenot, 2005 :321).

A la fin des années soixante-dix et au milieu des années quatre-vingt, les problèmes technologiques et industriels semblent en définitive avoir bloqué toute véritable avancée pédagogique et entraîné une résistance des milieux enseignants, ainsi qu'en témoignent ces propos désabusés de Linard :

"Ne peut-il exister une pédagogie relativiste et technologiquement dégrisée où la maîtrise instrumentale abstraite des choses ne serait qu'une forme de rapport au monde parmi d'autres ? Avec l'EAO, n'essaie-t-on pas de liquider, dans la toute puissance du faire, les incontournables qui nous constituent dans notre spécificité d'humains vivants, somato - affectivo - socio - cognitifs et mépaphysiques ?" (Linard, 2001:29)

Les travaux réalisés dans les années quatre-vingt, avant l'apparition du multimédia, se démarquent progressivement du paradigme béhavioriste et tiennent d'une part mieux compte des évolutions de la didactique des langues et comportent d'autre part presque toujours une expérimentation avec des apprenants, selon un paradigme le plus souvent psycholinguistique.

3.4. Les années 90: un virage stratégique

Après l'engouement des grands projets des années précédentes et en même temps de leurs échecs, l'heure est à la modestie. L'informatique a investi le monde. Elle est présentée comme le recours universel à toutes les difficultés économiques et culturelles. Dans le

domaine de l'éducation, un nouveau marché s'ouvre aux éditeurs scolaires et aux producteurs privés de didacticiels. Les *progiciels industrialisés* font leur apparition et transforment l'EAO en marchandise exploitable par le secteur privé (Mangenot, 1997 :119). Les concepteurs seront de moins en moins des enseignants et de plus en plus des entreprises visant à élargir le marché du didacticiel aux particuliers et aux sociétés qui se sont spécialisées dans la formation pédagogique et professionnelle.

Le projet EAO dans sa version classique avec son mode tutoriel, est investi d'une nouvelle valeur pédagogique. Désormais, l'optique de l'ordinateur-professeur est abandonnée à l'avantage de l'optique ordinateur-exerciseur. Les tutoriels n'ont plus pour ambition de remplacer ni le professeur ni le cours, mais d'aider l'apprenant à remédier à ses difficultés et bien préparer ses leçons. En effet, une demande nouvelle s'exprime pour des logiciels ponctuels que l'apprenant peut utiliser lui-même pour réviser ou pour s'aider à comprendre des notions apprises. Les tutoriels qui seront développés le seront sur des problèmes particuliers et sur des points limités. L'objectif de remédiation ne constitue pas la seule dimension de ce nouveau projet d'EAO. Sa fonction est aussi d'économiser des enseignants en dédoublant les capacités horaires de cours grâce à l'usage de l'informatique. Il s'agit encore une fois, de trouver le moyen de transmettre toujours plus d'informations, d'après l'idée que les stocks de connaissances s'accroissent démesurément et qu'il ne faut pas prendre de retard. Les réseaux télématiques se voient connectés à un nombre sans cesse croissant d'encyclopédies et de bases de données sur CD-ROM, DVD et en ligne. Enfin, la tendance est à individualiser et rationaliser le travail d'apprentissage. En fonction de cette connexion avec les différents réseaux, l'apprenant, selon Bérou (1997), peut avoir accès aux mêmes ressources que dans les séances de travail en classe. On peut ainsi favoriser le travail individuel, car les performances et la rapidité des machines entraînent une nécessaire rationalisation des systèmes d'information et de l'exploitation du matériel, ce qui se traduit par une idée simple: le partage des ressources.

L'essor vertigineux des technologies a favorisé l'apparition des services du câble puis des satellites qui, à leur tour, donnent lieu à de nouvelles intersections entre les média et la télécommunication. De cette intersection entre le domaine de télécommunication et celui d'informatique. Il offre des potentialités que nous retrouvons aujourd'hui avec Internet. Ce sont, par exemple, l'accès aux banques de données, par exemple; la messagerie électronique. La montée de l'enseignement en réseaux, à distance, partagé et utilisant virtuellement les

média les plus divers (ordinateur, téléphone, télévision, etc.) fait qu'à la fin des années quatre-vingt, on ne parle plus guère d'Enseignement Assisté par Ordinateur. On préfère maintenant parler d'enseignement et de formation "*Multi Media*", faisant appel à l'image comme à l'écrit et au son. Béro (1997) explique que l'EAO système multimédia dit "de cinquième génération" aurait une triple vocation:

- comprendre et résoudre des problèmes à l'aide d'inférences,
- gérer des bases de connaissances (systèmes-experts),
- formaliser des méthodes d'apprentissage à l'aide de l'I.A.

Ces méthodes nouvelles appellent des critiques assez semblables à celles que formulaient les opposants à l'enseignement programmé. Retenons seulement en guise d'exemple, celles de Linard et de Robin, pour qui l'acte d'apprendre serait beaucoup plus complexe que les recherches en "*intelligence artificielle et en cognitive*" ne voudraient le laisser croire:

"L'acte d'apprendre est une activité multidimensionnelle et interactive (où la dimension affective est primordiale). Il reste difficilement réductible à des fonctionnalités étroites et immédiates " (Linard, 2001: 61).

Selon cette dernière (2001), le face à face de l'apprenant avec l'ordinateur ne permettrait pas de structurer adéquatement un savoir qui dépend essentiellement de références extérieures à l'individu, telles que la présence physique collective et l'identification à d'autres êtres humains. De plus, le fait d'associer à l'EAO de nouveaux systèmes tel que l'hypertexte: logiciels ouverts et arborescents où l'apprenant peut naviguer librement, risquerait d'amener une certaine confusion dans la sélection et la hiérarchisation des informations, relativement incompatibles avec une approche pédagogique organisée et finalisée.

Traditionnelles dépassées ou novatrices ambitieuses, ces réserves font encore actuellement l'objet d'un débat qui dépasse la sphère de l'éducation pour toucher à la question de l'évolution des modes d'acquisition, de tri et d'utilisation de l'information. Un compromis reste sans doute à trouver entre la liberté de naviguer sur les réseaux et la soumission à des séquences d'enseignement fortement structurées et programmées. Pour les théoriciens de l'EAO, comme Archambault (2005), il faudrait, à l'exclusion d'un "*zapping-surfing* "

désordonné, coupler un didacticiel et un hypermédia, dans lequel les apprenants pourraient cheminer sous le contrôle d'un tutoriel pour extraire des éléments de solution aux problèmes posés :

"Il semble qu'il faille concevoir des cheminements associant une linéarité globale et une flexibilité locale. "(Linard, 1996:47)

Ainsi l'élève se voit dans ce projet pédagogique assigner pour tâche de naviguer au cœur d'une base de données et de construire une corrélation entre des informations sur un sujet donné en mode texte, graphique, image, sonore, selon le cas. Les objectifs qui lui sont proposés sont ambitieux:

- explorer une vaste base de données
- accéder à une information enrichie sur un sujet donné,
- construire et personnaliser une base de données.

Grâce aux logiciels hypertextes comprenant des interfaces entre les informations facilement accessibles sur l'Internet, des parcours de lecture multiples sont possibles, et par conséquent diverses stratégies pédagogiques peuvent être mises en application. Béro (1997) note qu'à la différence d'une base de données traditionnelle, les choix locaux sont privilégiés et non plus traités globalement par un logiciel coercitif. C'est pourquoi la tendance la plus récente revendique la mise en situation de l'apprenant dans un environnement hypertexte et hypermédia.

4. Le multimédia

4.1. Définitions

Auparavant, on parlait plutôt de « vidéo interactive » qui consistait au pilotage de magnétoscopes par des ordinateurs. Il faudra attendre la fin des quatre-vingt-dix avec l'arrivée de méthodes de compression de son et de vidéo, ainsi qu'une certaine montée en puissance des ordinateurs personnels, pour atteindre simultanément des qualités semblables aux différents autres médias réunis. Selon Portine (1996) le préfixe *multi-* dans *multimédia* peut

signifier deux types de multiplicités: celle des supports techniques en présence : magnétoscope, ordinateur, scanner, etc. et celle des composants du message, notamment le triplet : son, texte, image. Quant au vocable *media*, lui, est le pluriel du mot latin *medium* "milieu", "centre" mais aussi "intermédiaire" et "médiateur" (Gonnet 1997:7). Car, comme le remarque Portine (1996) chaque message oral correspond à une pluralité de *media*.

Lancien souligne l'ambiguïté de concept d'une culture à l'autre, les américains, par exemple, utilisent le terme "*hypertexte*", alors que ce mot ne désigne que l'un des constituants du *multimédia*, d'autres utilisent "*hypermédia*" ou "*hyperdocuments*". En revanche, selon lui le concept *multimédia* " désigne une:

"œuvre qui comporte sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques et dont la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité".
(Lancien, 1998a:19)

Actuellement, selon Brouste (1993), le concept *multimédia* est utilisé pour désigner toute application utilisant ou servant à travailler sur au moins un média spécifique. Il désigne un support ou une technologie capable d'enregistrer, de restituer ou de transmettre une combinaison de textes, de sons, d'images fixes et de vidéo. En revanche, dans le domaine de l'éducation, la définition la plus courante est la suivante : le *multimédia* est

"la réunion sur un même support de fichiers contenant du texte, du sons, de l'image fixe et animée et organisés au moyen d'une programmation informatique" (Brouste et Cotte 1993:29).

Le *multimédia* propose, à l'instar des méthodes structuro-globales, des images fixes ou comme les méthodes vidéo, des images animées et du son alliés à de l'écrit ; ce n'est donc pas cette multicanalité qui fait l'originalité du *multimédia* même si l'accès à ces différents canaux est plus rapide et sur le même support. La caractéristique forte du *multimédia* et son plus grand intérêt tient à son interactivité dont on n'avait qu'une fort pâle esquisse dans la possibilité d'aller et venir sur la bande vidéo

Nous pouvons dire, à partir de la définition ci-dessus, que le triple : texte, son et image, appelés également trois *media*, sont réunis sur un même support donné : disque dur, Cd-rom ou réseau, dans un langage commun dit numérique, traité et contrôlé par un micro-ordinateur.

A partir du moment que *l'Enseignement Assisté par Ordinateur* (EAO) a cédé la place au *multimédia*, comme le souligne Baron et La Passardière (1991:9), dans le domaine de l'éducation l'expression EAO a été victime d'un certain discrédit et remplacée par le terme *multimédia* dans ces dernières années, nous opterons nous aussi pour l'utilisation la plus courante: *multimédia*. Car, il semble aujourd'hui le plus répandu, même si son usage a tendance à se généraliser sous des appellations telles que *TIC* (Technologies de l'Information et de Communication), *NTIC* (Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication), voire *TICE* (Technologies de l'Information et de Communication pour l'Enseignement), (Demaizière 1995), qui sont

" fréquemment employées dans la littérature publiée et dans des textes officiels depuis une décennie en ce qui concerne, surtout, l'éducation. Pourtant toutes ces expressions émergent dans la suite de l'apparition du multimédia, ainsi qu'elles regroupent sous leur pluralité des réalités variées " (Carrier, 2000:7-8).

Après cet aperçu terminologique, nous allons maintenant examiner les principales caractéristiques du *multimédia* sans lesquelles la notion *multimédia* serait vide de sens. Nous allons donc traiter successivement du langage numérique du *multimédia*, de *l'hypertextualité* et de *l'interactivité* :

4.2. Les principales caractéristiques du multimédia

Rappelons que l'ordinateur a son propre langage. En effet, comme le souligne Jacquinot (1997:157), c'est avec l'ordinateur et son langage numérique qu'on entre dans l'ère de *multimédia*. Ce langage spécifique, est composé de chiffres, diffère des systèmes analogiques comme la vidéo. Il s'agit, plus précisément, d'un langage dit "*binnaire*" : combiné de 0 et de 1.

La numérisation permet de créer non seulement des textes, images et images des synthèses, mais aussi de recoder textes, images et sons télévisuels et cinématographiques,

ainsi qu'elle peut mêler images, textes et sons de toutes origines. De plus, ces constituants sont facilement enregistrables sur un support magnétique peu cher et de grande capacité tels que disque dur, disquette Cd-rom ou encore DVD, qui sont accessibles tous. La numérisation permet également comme le montre Carrier : "*le stockage des données et leur traitement grâce à l'accès immédiat*" (Carrier, 2000:8).

4.2.1. L'hypertexte

L'hypertexte est une des caractéristiques importantes du multimédia, dont les origines remontent à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale (1945). Vannevar Bush, auteur, mathématicien et conseiller du président Roosevelt, veut concevoir un dispositif, pouvant être capable d'archiver l'information d'une manière différente, non linéairement. Suivant ces tentatives et recherches, vingt ans plus tard, en 1965, un autre américain Teodor Holm Nelson, connu plutôt sous le nom Ted Nelson, propose le terme "*hypertexte*" pour désigner cette approche (Testable 1995), qui désigne :

" une technique pour organiser de l'information textuelle d'une manière complexe et non linéaire et de faciliter l'exploration rapide d'un large champ de connaissances. Conceptuellement, une base hypertexte peut être vue comme un graphe orienté, où chaque nœud du graphe est un (usuellement court) morceau de texte et où les arcs du graphe connectent chaque morceau de texte à d'autres morceaux ayant une relation. Une interface est fournie qui permet de consulter les textes, suivre les liens, explorer d'autres parties de la base, revenir sur ses pas pour rechercher des informations complémentaires, etc." (Weiland et Schneidermann, 1988:121).

Dans *la grande encyclopédie de l'informatique* (2005), nous trouvons la définition suivante de l'hypertexte ; c'est

" un système permettant de gérer une collection d'informations auxquelles on peut accéder de manière non séquentielle. Il est constitué d'un réseau de nœuds et de liens logiques entre ces nœuds" (G. E. I., 2005)

Les nœuds contiennent des informations de nature très diverse, textes entiers, paragraphes, phrases, mots, images et sons. Un hypertexte est dès lors une collection de documents associés entre eux par des liens dynamiques, qui constitue un réseau que nous pouvons parcourir.

" Ce procédé consiste à relier, par un simple clic de la souris, un premier texte sur l'écran avec d'autres textes qui sont appelés et apparaissent à leur tour sur ce même écran " (Lancien 1998a:20).

A n'importe quel mot ou phrase d'un texte ainsi peut-on associer sa traduction ou sa définition ou encore une explication supplémentaire, ceci ne s'affichera que par l'appel "clic" du lecteur sur la zone dite "sensible", désigné à l'attention du lecteur par l'emploi d'une couleur différente ou par la transformation du pointeur de la souris en une main levée.

" Les liens entre le premier et les autres textes peuvent être de différentes natures (texte → image, photo ou icône, ou à l'inverse) et en nombre très élevé. Grâce à cette technique, le texte est édité non seulement dans des livres mais aussi dans des supports numériques à l'instar de Cd-rom. " (Charnet, 1999:8)

A ce point-là il faut rappeler que ce terme est confondu le plus souvent avec une autre notion largement utilisée dans des environnements multimédias pédagogiques, c'est l'*hypermédia*. En plus, comme nous avons déjà évoqué ci-dessus, ce dernier est utilisé dans le même sens particulier du terme *multimédia*. Pourtant Carrier rappelle qu'

"on parle d'hypertexte lorsque le document ne comporte que de l'écrit, et d'hypermédia, lorsqu'il utilise également des images fixes ou animées et des sons". (Carrier, 2000:14)

Nous pouvons donc remarquer que ces deux concepts sont des "moteurs d'interactions" qui:

" nous permettent non seulement la création de liens et de banques de données hypertextuelles mais aussi une "navigation" en passant de liens en liens, ceux étant différents endroits définis à l'avance par le concepteur du support" (Petitgirard, 1996:7).

4.2.2. L'hypertexte comme support de l'apprentissage

Dans le domaine de l'enseignement, les hypertextes et leur théorie ont un rôle à jouer. Ils induisent de nouveaux modes de représentation et de pensée, dont l'école devra tenir compte. Ils peuvent favoriser divers types d'apprentissages. Ils représentent un mode d'accès à l'information, un type d'organisation.

- L'hypertexte comme support de l'apprentissage : L'hypertexte propose une organisation de la matière et un mode de recherche particulier de l'information.
- L'hypertexte comme métaphore de l'apprentissage : Chaque média engendre une représentation particulière de son contenu et favorise donc un mode d'appropriation des connaissances spécifique.
- L'hypertexte comme plate forme d'un développement interactif : Plusieurs travaux ont montré l'importance de l'usage de la technologie qui dévie, voire transforme, la finalité des dispositifs techniques. Un hypertexte peut constituer la mémoire et la plateforme de travail d'un groupe. Cet aspect de l'hypertexte peut être exploité pour ajuster les outils d'apprentissage dans le cadre de leur utilisation en profitant de l'interaction entre apprenants, formateurs et développeurs.

Dotée d'un objectif très clair, l'hypertexte exige une activité consistante de recherche. L'effet suspensif créé par le passage d'une unité d'information à l'autre permet certainement à l'esprit à formuler des hypothèses, validées ou non par la suite, importantes pour l'apprentissage. Le problème du rapprochement entre espace des connaissances et espace cognitif de l'usager est posé; quelle est l'interface qui favorise ce rapprochement ? Cette question est abordée par Dufresne (1991) qui montre que la structure des interfaces les plus efficaces peut dépendre du style cognitif de l'apprenant, mais que les hypertextes les plus linéaires assurent une satisfaction maximale pour tous les types d'élèves. Moreira (1991) précise que la profondeur ne devrait jamais dépasser deux niveaux. Ce qui pose la question de savoir une fois, du point de vue de l'utilisateur, cette notion de profondeur est acquise. De façon plus générale ces remarques semblent condamner l'usage des hypertextes à fin

d'apprentissage. Mais, il convient de distinguer les méthodes d'apprentissages classiques, basées sur l'organisation et la logique et les processus spontanés.

Par ailleurs, d'après Vignaux (2005) il faut éviter le problème de la surcharge d'information, qui met les utilisateurs sur leur défensive en essayant de rendre les recherches moins oppressives possibles et plus flexibles. La solution réside surtout, semble-t-il, dans le mode d'utilisation. En effet, le but de la recherche doit être clair, les accès bien indiqués. Mais parfois les détours imprévus peuvent amener leur lot de découvertes ! Du point de vue du contenu, il faut se référer au phénomène de "*subsumption*" défini par Ausubel (1968), c'est à dire à la façon dont les nouvelles acquisitions s'accrochent aux anciennes ou à la notion de *zone proximale de développement* de Vygotsky (1978). L'hypertexte permet de découper l'information et de la livrer selon des progressions diverses.

On retrouve ici l'opposition entre ouverture et structuration des apprentissages réifiée par les structures hypertextuelles. Comment concilier le "flou" généré par l'hypertexte : facilité de se perdre, limite peu définie, etc., et la structuration d'une matière qui est souhaitée chez les apprenants. La solution technique consiste à limiter temporairement les accès du système et de les adapter aux difficultés voire au profil cognitifs des apprenants. Une solution pédagogique est d'envisager, en plus d'une matière donnée, de façon transverse, l'exercice des capacités cognitives de base : mémoire, combinatoire, etc.

En définitive, il faut noter que l'hypertexte n'apporte pas de solution originale à des problèmes posés par d'autres systèmes. C'est dans la globalité de la démarche qu'il faut y voir des apports intéressants. En revanche, nous pensons que l'hypertexte offre un modèle perfectible et modulable des connaissances. Et par voie de conséquence, conduit l'apprenant à construire son propre modèle et réseau des connaissances. Quant aux applications d'hypertexte dans les supports multimédias (dans les Cd-rom de langue plus exactement), elles sont nombreuses. Nous allons à travers l'analyse des produits retenus dans le cadre de notre recherche dans les chapitres suivants, le confirmer ou l'infirmer.

4.2.3. Le dialogue homme/machine

L'ordinateur ne se contente pas de stocker et de créer ou consulter des informations (hyperxtextualité), il est aussi capable de les traiter. Si la communication entre humains permet à une ou des personne(s) de réagir et de s'adapter en fonction des réactions de son ou ses

interlocuteur(s). La communication "*homme-machine*" selon (Lancien 1998a:29) est qualifiée de "robotique" puisqu'elle est prévue (scénarisée) à l'avance est ainsi "robotique" puisqu'elle est prévue (scénarisée) à l'avance par le concepteur du logiciel et s'établit à un autre niveau à la fois que celle qui existe entre les hommes ; une communication sociale et psycholinguistique.

Si nous en revenons au dialogue "machinique" ou technologique, comme le note Bélisle (1998), il est caractérisée par un dispositif comme étant capable de donner des réponses différenciées en réaction à l'intervention de l'utilisateur. Ainsi permet-il une action du spectateur, appelée "rétroaction" ou "feed-back", par rapport à un programme "machinique", ce qui est impossible avec les messages unidirectionnels d'autre média à savoir la télévision, la vidéo ou la radio (Lancien 1998a:30). Toute fois il faut rappeler que toutes ces "réponses différenciées" ou éventuelles sont préétablies et dues au concepteur du programme.

Chanier (2000) désigne ensuite ce couple "intervention-rétroaction" entre humain et système informatique en trois degrés dont nous trouvons les deux premiers assez proche du triple classique (*stimulus- réponse - renforcement*) de la psychologie béhavioriste de Skinner (1968):

-Premier degré : *Le système informatique offre à l'utilisateur un moyen d'accès à différentes représentations (image, texte son) d'une même réalité (nous le décrivons comme un stimulus) ;*

-Deuxième degré : *Exécution par le système des ordres de l'utilisateur (à ce degré nous considérons l'accès ou l'intervention de l'utilisateur au système comme une réponse, que ce soit au moyen de clavier ou d'une clique de souris, et la rétroaction du système (positive ou négative comme un renforcement) ;*

-Troisième degré : *L'utilisateur agit sur les informations mises à sa disposition (il s'auto-évaluera et se décidera alors pour la suite du parcours proposé au sein du logiciel). Le pouvoir d'attraction de l'interactivité réside ainsi dans cette graduation adaptation des ressources pédagogiques aux besoins de l'apprenant et la prise en charge par l'apprenant de son apprentissage. Au total cela signifie que l'interactivité favorise l'individualisation de l'enseignement, voire l'auto-formation. (Chanier 2000:57-58)*

Cette caractéristique porte également en partie sur la conception de la méthodologie communicative dans l'apprentissage des langues qui vise à maîtriser une "*compétence de communication*" dans la langue cible (Hymes 1991:127). C'est pourquoi elle séduit les spécialistes de l'enseignement des langues. En outre Brammerts (1995:68) postule que l'expansion de l'ordinateur dans tous les domaines de la vie ainsi que son utilisation la plus diverse coïncident temporellement avec l'émergence de la notion de "*compétence de communication*" comme objectif primordial dans la didactique des langues étrangères. En ce qui concerne la nature des interactivités que nous trouvons dans les produits de nos jours, comme nous le remarquerons lors de l'analyse de Cd-rom de langue et de sites Internet, elle se présente très variée, qui va de

"la possibilité de revisionner un document ou d'en arrêter le déroulement, à des actions plus complexes qui permettent à l'utilisateur de faire des choix, de proposer des réponses ou d'effectuer des transformations sur les éléments qu'il traite." (Lancien 1998a :30).

Bien que la notion multimédia voit le jour pour la première fois avec le vidéodisque, l'apparition du Cd-rom en 1986, ayant une énorme capacité de stockage (650 méga-bits, soit l'équivalent d'une heure et demie d'enregistrement de sons ou d'une demi-heure d'images animé (vidéo) ou encore des milliers de pages d'écriture) bouleverse le terrain médiatique et le multimédia trouve enfin sa dimension définitive (Dufresne 1996:141).

Certes, l'apparition du Cd-rom a bien contribué au développement du multimédia. Pourtant, le lien Cd-rom et multimédia n'est pas évident. En effet, Devauchelle souligne que :

"Le Cd-rom est avant tout un système de stockage de l'information numérique non modifiable, hormis pour les versions "réinscriptibles". Ce type de support s'inscrit donc dans l'histoire du développement des moyens de stockage de l'information numérique, dont la prochaine étape sera le DVD (Digital Video Disk) - en attendant les suivantes (Devauchelle, 1999:132)

Bien que sa vocation première fût réservée à des applications institutionnelles seules, le Cd-rom est devenu, parallèlement avec la baisse des coûts du micro-ordinateur, un produit grand public sous différents aspects tels que jeu, logiciel ludo-éducatif, dictionnaire et

encyclopédie. Mais dans le terrain éducatif, c'est l'enseignement des langues qui s'y investit le premier. Et les Cd-rom de langue apparaissent ainsi sur le marché.

4.2.4. Les CD-Rom de Langue :

En effet, il existe actuellement un nombre important de cédéroms pour l'apprentissage/ enseignement du Français Langue Etrangère. Pour permettre aux utilisateurs de choisir des cédéroms en fonction de leurs besoins, Lancien (1998a:36-39) propose des paramètres assez larges mais en même temps très synthétiques touchant à l'apprentissage et aux constituants des cédéroms. Pour le premier point, il tient compte des aspects suivants : méthode ou complément, théories sous-jacentes, développement des aspects linguistiques ou communicationnels, aptitudes développées, évaluation de l'apprenant ou non, possibilité d'utilisation en autonomie et lien avec un programme scolaire ou autre. Pour les contenus, il s'intéresse aux supports et à leur variété, aux aides et données, aux documents, aux tâches ou exercices et aux fonctionnalités. Il propose un classement en deux grandes catégories :

4.2.4.1. Cédéroms de système auteur :

Ce sont des cédéroms de langue développés sous environnement d'un système auteur. Le plus connu est "*Speaker*" qui permet au concepteur de récupérer ses sources pédagogiques personnelles (photos, vidéos, bande sonore, textes et dessins) et de les intégrer dans des "protocoles" qui lui sont proposés par le logiciel. Ces protocoles sont des types d'exercices comme les questionnaires à choix multiples (QCM), les textes à trous, mais aussi des activités comme l'analyse d'éléments de phrase ou de prononciation. L'interactivité est rendue possible par différents types de "dialogues" (questions/ réponses, enchaînement de dialogues) et par des manipulations qui consistent, par exemple, à mettre en relation des vignettes, les unes avec les autres, pour composer de nouvelles phrases.

4.2.4.2. Cédéroms "prêt-à-porter" :

Les cédéroms de langue, qui ne sont pas développés à partir des systèmes auteurs "*Speaker*", sont construits au moyen de langages de programmation conçus pour le développement et la mise au point de programmes multimédias. Ils se répartissent en deux ensembles.

- Dans le premier, on trouve des cédéroms généralement peu coûteux, largement distribués dans des grandes surfaces et qui, à de rares exceptions près, présentent des contenus d'apprentissage pauvres ou très traditionnels et des ressources multimédias plutôt réduites. En termes de conception linguistique, ils mettent l'accent sur la langue plutôt que sur la communication. Ainsi, grammaire et lexique y sont largement abordés sans être restitués dans des enjeux de communication. Du point de vue de la quantité et de la diversité des exercices, ces cédéroms restent assez pauvres : les exercices qu'ils proposent, n'aboutissent pas à de véritables tâches permettant d'acquérir des savoir-faire mais privilégient l'usage du système formel de la langue ; l'interactivité y est aussi très limitée par des répétitions de certaines répliques dans un dialogue et de certaines opérations mécaniques sur des images.
- Dans le second ensemble, on trouve des produits plus originaux, qui visent des compétences particulières ; enseignement d'une langue de spécialité par exemple ou un seul type d'aptitude comme la production orale, et qui ont recours à certaines spécificités originales du multimédia, comme la simulation.

5. Quelle place pour les TIC ?

Selon Naymark (1999), "*L'utilisation des nouvelles technologies en formation peut être la meilleure ou la pire des choses* " la pire des choses serait que l'utilisation des nouvelles technologies ne fasse qu'accroître les inégalités entre ceux qui y ont accès et ceux qui n'y ont pas. Dans le cas intermédiaire, les TIC peuvent s'avérer être un « *agréable succédané* » si elles servent, par exemple, à agrémenter la consultation d'une encyclopédie d'images et de sons. Et l'utilisation des nouvelles technologies sera la meilleure des choses si les

" applications pédagogiques sont de bonne qualité », c'est-à-dire, « construites à partir d'une véritable réflexion pédagogique ". (Naymark, 1999 : 27).

Une réflexion est engagée dans la même perspective par le Centre d'Enseignement et de Recherche en Informatique (CERI) : "*de même qu'il n'existe pas une unique utilisation optimale d'enseigner au moyen de la technologie, le logiciel éducatif optimal n'existe pas non*

plus même pour une tâche donnée ". Le rapport fait aussi état d'une liste comprenant une série de questions qui se posent quant à l'emploi des nouvelles technologies dans la classe :

" Le logiciel favorise-t-il le développement des compétences d'ordre supérieur ? Favorise-t-il l'utilisation de l'exploration et de la découverte ? Est-il adapté au programme scolaire ou y trouve-t-il une place appropriée ? Ajoute-t-il quelque chose au programme scolaire ou l'améliore-t-il en rendant possible une activité auparavant irréalisable ? Y a-t-il adéquation entre le sujet traité par le logiciel et les principes qui prévalent dans la partie du programme visée ? " (CERI, 1989 : 34).

Ce sont autant de questions pertinentes qui nous intéressent dans le cadre de notre recherche, et feront l'objet de notre partie pratique.

5.1. L'accès à la culture de l'autre

Même s'il y a toujours des réticences quant à l'utilisation d'Internet et son exploitation en classe, tout le monde s'accorde autour du fait qu'Internet est une mine d'or de ressources. Aussi, Jacques Naymark (1999) précise qu'Internet rend la recherche d'informations *" d'une aisance déconcertante "*. Brodin (2002), à son tour, et en abordant les *" interactions sociales via l'ordinateur "* explique que les réseaux sont des:

" facilitateurs d'accès aux sources d'information et aux autres humains, en ouvrant la voie à la communication médiatisée par ordinateur et en permettant le développement du travail collaboratif et la construction collective de connaissances par l'entremise des TIC ". (Brodin, 2002 : 156)

En effet, les technologies de communication mettent à la disposition de l'apprenant une mine d'or de ressources qui peuvent servir de supports interactifs aux interactions sociales et langagières dans la perspective d'une cognition située et distribuée dans des contextes sociaux, institutionnels. L'introduction de l'ordinateur est considérée comme une innovation majeure parmi tous les changements survenus dans le domaine de l'apprentissage des langues. Il s'agit, comme le précise Brodin d'interactions sociales via l'ordinateur :

" L'usage de l'ordinateur comme moyen pour gérer l'interactivité, la communication à une utilisation d'outils qui permettent à l'élève de partager des savoirs, de mettre en œuvre, d'acquérir et de tester des connaissances dans des contextes significatifs et signifiants pour l'élève " (Brodin, 2002 : 174).

5.2. L'individualisation des rythmes

Un des atouts évidents et maintenant largement reconnus de l'utilisation des TIC, c'est l'individualisation des rythmes des apprenants. Elle s'inscrit dans une démarche générale de recherche d'adaptation d'un système de formation aux besoins de l'apprenant, à ses objectifs personnels. Individualiser, c'est prendre en compte le profil "personnel" de l'apprenant. C'est aussi, Offrir aux apprenants la possibilité d'effectuer des parcours d'apprentissage différents selon leurs besoins et leurs objectifs personnels. Il s'agit notamment de pouvoir progresser à son propre rythme et de pouvoir éviter de travailler sur des compétences déjà acquises. Selon Meirieu, qui reconnaît l'utilité de l'introduction des TIC, ne manque pas de souligner le rôle indispensable d'une réflexion didactique;

" que l'on maîtrise mieux les technologies éducatives, avec suffisamment de distance pour les introduire sans les systématiser, et il y a fort à parier pour qu'une grande partie des élèves y trouve bénéfice (...) chacun pourra peut-être trouver une situation où il pourra s'approprier le savoir proposé... ". (Meirieu, 2000 : 135)

Cette utilisation des TIC en classe a permis à l'apprenant de prendre confiance en soi, de se libérer d'une certaine pression, seul, face à son écran. Il dispose de tout le temps nécessaire pour réfléchir à la langue. L'apprenant peut oser, il ne se trouve plus en situation de comparaison de sa performance par rapport à celle des autres. Cependant, il faut souligner que si l'individualisation des rythmes peut être vécue comme un outil d'encouragement ou comme un palier vers une meilleure compétence langagière, elle peut éventuellement être perçue, comme le précise Bertin (1997), comme un facteur d'enfermement, selon le profil de l'apprenant.

5.3. L'autonomie de l'apprenant

Le concept d'autonomie est souvent pris dans le sens de " liberté " bien qu'il recouvre en fait une réalité multiple et complexe. Elle constitue une visée, et ne signifie en aucun cas une révolution pédagogique, ou inversion des rôles enseignant/enseigné et ou mode d'apprentissage. Elle n'est pas également une méthodologie que l'enseignant peut décider de mettre en œuvre. Selon Holec, l'autonomie est

" la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Il s'agit d'une puissance de faire quelque chose et d'une conduite, façon d'agir. Autonomie et donc un terme qui décrit une compétence potentielle de comportement dans une situation donnée, celle de l'apprentissage et non le ou les comportement(s) effectif(s) d'un individu dans cette situation. " (Holec, 1997 : 31.32)

Autrement dit, l'apprenant est appelé à préparer et prendre les décisions adéquates pour gérer son apprentissage dans le temps. A cette vision, s'ajoute aussi celle où la notion d'autonomie en *DLE* est considérée comme la présentation objective des éléments qui permettront de construire des hypothèses de travail, d'élaborer des stratégies d'enseignement et d'entreprendre les actions dans le cadre de son enseignement/apprentissage. En effet l'implication de l'apprenant dans l'apprentissage développe sa motivation qui est un facteur constitutif de l'autonomie.

L'apprenant est convié à prendre la responsabilité et assumer le choix de tous les aspects de son apprentissage : les objectifs, le contenu, la progression, la méthode, le rythme, le moment, le lieu et l'évaluation. Cependant il est important de souligner que l'introduction de ces nouveaux dispositifs implique

" La définition des nouveaux rôles à assumer et l'organisation de formations appropriées " (Holec, 1997: 3).

Il est évident que les TIC ont un rôle primordial à jouer dans ce cadre mais il faut reconnaître que pour tendre vers une utilisation de le multimédia en classe, les représentations des enseignants devraient évoluer. Comme le précise Meirieu, le domaine de l'enseignement/apprentissage a bien besoin

" d'un changement d'attitude de l'enseignant qui ne doit plus mesurer son efficacité à son temps de parole devant toute la classe ". (Meirieu, 2000 : 138)

Pothier souligne un autre problème : certains apprenants *" ne voient absolument pas l'utilité de se fatiguer à trouver leur propre chemin. (...) Savoir apprendre, qui est la condition sine qua none, n'est pas à la portée de tout le monde. "*(Pothier, 2001: 76)

Sur le plan langagier, il doit prendre conscience de ses représentations de la langue, les enrichir à la lumière des découvertes actuelles et développer une certaine conscience langagière ; enfin dans le domaine de l'apprentissage, il doit aussi réfléchir à sa culture d'apprentissage c'est-à-dire se poser la question : *" qu'est-ce qu'apprendre pour moi ? "*(Holec, 1997 : 87). Comme le souligne Girard,

" L'autonomie de l'élève ne se décrète pas : elle se prépare soigneusement et progressivement ". (Sanchez, 2002 :212).

C'est la raison pour laquelle, selon lui, il faut développer ce nouveau concept d'*"apprendre à apprendre "*. Pothier reprend le même argument en précisant que, la représentation que l'enseignant a de l'autonomie et de sa mise en œuvre joue un rôle crucial :

" Il va de soi qu'une telle autonomie ne peut être mise en œuvre que par un enseignant ayant lui-même su se dégager de certaines contraintes méthodologiques excessives ". (Pothier, 2001: 39)

En effet, l'enseignant doit mettre à la disposition des apprenants des méthodes de travail, des stratégies et des démarches d'apprentissage leur permettant d'apprendre à apprendre. Camilleri (2002 : 84) que l'enseignant doit amener les apprenants à se construire des méthodes de travail et à sortir d'un enseignement cloisonné, rigide et étriqué afin de faire germer la créativité dans une perspective multidimensionnel.

5.4. L'interactivité

L'interactivité constitue un autre enjeu pédagogique de l'introduction des TIC dans l'enseignement / apprentissage des langues. C'est un concept qui pose problème au niveau de

la signification. Proulx et Sénécal soulignent que la définition de l'interactivité n'est pas neutre :

"les sens attribués à l'idée d'interactivité font l'objet de luttes socio-sémantiques entre acteurs sociaux impliqués dans le développement des techniques d'information et de communication" (Proulx et Sénécal, 1996:143).

En fait, la confusion entre interaction et interactivité semble assez courante, comme le souligne Springer (1999), Cette confusion tient peut-être au fait que l'approche communicative met en évidence " *l'importance de l'interaction et de l'authenticité communicative* ", donnant à l'apprenant le rôle d'« *acteur dans la communication* ». Or, bon nombre de produits multimédia mettent en avant les mêmes possibilités d'interaction que dans la salle de classe, proposant de « *transformer l'utilisateur en acteur tout puissant* ». Mais comme le dit Springer,

" On oublie de dire que le modèle de l'apprenant virtuel en interactivité avec la machine n'est qu'une piètre reconstruction de l'apprenant communicateur réel". (Springer, 1999 : 255).

Selon Proulx et Sénécal (2006 :133), la notion d'interactivité est souvent liée avec l'interaction sociale: elle implique ou crée nécessairement l'interaction sociale. Poissant (2006 :213), à son tour, souligne qu'il était tentant de réduire l'idée d'interaction à l'interactivité technique. Cette interaction fait référence à une idée de réciprocité dans la relation et de résultat: la situation est en effet transformée suite à cette interaction. Dans la même optique, Demaizière et Dubuisson (1992) rappellent que les deux termes ont une racine latine commune 'inter' dont un des sens fait référence à une " *relation réciproque*". "Interaction" et "interactivité" renvoient donc tous les deux à des aspects de "réciprocité" et d'" *activité* ". Pour elles, l'interaction serait utilisée

" dans une session de formation classique, par exemple, pour traiter des échanges entre formateur et apprenants », alors qu'interactivité serait réservé " *aux cas où, outre un ou plusieurs individus, un dispositif informatique au sens large est impliqué* ". (Proulx et Sénécal, 1996 : 27)

Reprenant la même idée de "réciprocité", Naymark définit l' "interactivité" comme "la capacité de réaction de l'ordinateur (et de ses logiciels) aux actions de l'utilisateur, sa capacité de rétroaction ou *feed-back*" (1999 : 21). Il ajoute à cela le potentiel dans le champ de l'apprentissage rendu possible grâce à cette interactivité, ainsi que la dimension intentionnelle dont nous reparlerons ci-dessous. Il souligne le fait que cette notion d'échange implique une certaine réciprocité, d'où une dimension humaine donnée à la machine. Par ailleurs dans le "Robert Electronique" nous lisons la définition suivante: "une activité de dialogue entre l'utilisateur d'un système informatique et la machine, par l'intermédiaire d'un écran".

Barchechath et Pouts-Lajus (1991) font mention qu'il existe deux types d'interactivité, l'interactivité fonctionnelle et l'interactivité intentionnelle. Paquelin rappelle la différence entre ces deux types d'interactivité :

"L'interactivité fonctionnelle est celle "qui concerne la partie du logiciel qui établit et gère le protocole de communication entre l'utilisateur et le hardware (...) c'est-à-dire la logique et l'ergonomie des échanges d'information". elle reprend "L'idée que l'individu apprend lorsqu'il est placé dans une situation de relation avec l'environnement sur lequel il peut agir et qui réagit en modifiant certaines de ses composantes". Tans dit que l'interactivité intentionnelle "concerne la partie du logiciel qui établit et gère le protocole de communication entre l'utilisateur et l'auteur du logiciel". (Paquelin, 2002 : 4-6)

Selon Demaizière, c'est l'interactivité intentionnelle qui va permettre de simuler ou de reproduire un échange entre êtres humains. Autrement dit, à travers la machine c'est l'utilisateur qui peut communiquer avec le concepteur.

" Cette notion d'interactivité a toujours soulevé de nombreuses questions quant à la relation homme / machine et aux conclusions à en tirer pour l'enseignement / apprentissage des langues. L'interactivité en termes de multimédia est primordiale, agissant directement sur le potentiel d'un logiciel de langues." (Demaizière, 1996 : 76)

Quelle que soit la définition que l'on donne à " l'interactivité ", cet élément a une importance cruciale dans la construction d'applications utilisant les TIC. Nous nous arrêterons sur cette notion d'interactivité dans l'analyse des produits multimédia qui prendra une place importante dans notre dernier chapitre, partie où nous interrogerons sur les rôles potentiel et effectif des produits multimédia dans le développement de la compétence de production, qu'elle soit orale ou écrite.

5.5. La métacognition

Les dernières années de recherche didactique ont apporté une meilleure connaissance des processus d'apprentissage et ont mis en évidence l'importance de la métacognition. Danielle Bailly reprend la définition de Gombert (1990) selon laquelle le concept de métacognition renvoie au domaine qui regroupe :

- 1)" les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs,
- 2) les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé " (Bailly, 1998a : 162).

La cognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage ainsi la régulation et l'organisation de ces processus. Naymark explique qu' :

" apprendre, c'est comprendre la démarche que l'on a suivie et être capable de la formaliser. La formaliser, c'est la rendre transférable et reproductible, de façon relativement indépendante de l'objet même de l'apprentissage ".
(Naymark, 1999:28)

Selon Vasseur (1996), c'est " en se posant tout haut les questions qu'il se pose tout bas, c'est à dire en laissant apparaître des traces de ses activités de réflexion sur le nouveau système, [que] l'apprenant se donne une chance d'aboutir à des réponses, c'est à dire de développer plus efficacement son système linguistique " (Pothier, 2001 : 34)

En fait, Lamy (2001) montre que chaque apprenant a une façon propre de conceptualiser un savoir, ce qui l'amène à penser que les apprenants ont intérêt à construire ensemble des savoirs et des savoir-faire. Une phase de conceptualisation, selon elle, pourrait consister à amener les apprenants à émettre des hypothèses, les discuter entre eux, les remettre en question, etc. Il semble important que chacun prenne conscience de ses erreurs et tienne compte de l'avis des autres. C'est ce que Naymark qualifie de *conflit socio-cognitif*, c'est-à-dire

" La possibilité de se confronter à des pairs et d'éprouver la justesse ou la pertinence d'un raisonnement en le confrontant à d'autres ". (Naymark, 1999 : 28)

Brodin, quant à elle, regrette que cette démarche de conceptualisation ne soit pas plus répandue dans les pratiques intégrant les technologies, ou qui n'est pas largement exploitée. En effet, elle met le lecteur en garde contre les raccourcis *" un peu abusifs "*, qui amèneraient à conclure qu' *" instrumentation "* signifie nécessairement *" conceptualisation "* :

" L'instrumentation de l'apprentissage ne garantit pas le passage de l'activité pratique déployée par l'élève (...) à l'activité mentale de conceptualisation " (Brodin, 2002 : 176).

Mangenot, de son côté, met l'accent sur la qualité des produits pour un meilleur apprentissage;

" Le multimédia hors ligne peut se trouver utile, dans le cas des meilleurs produits, pour les activités de compréhension et de prise de conscience de la manière dont la langue et le discours fonctionnent ". (Brodin, 2002 : 153)

Cependant, Brodin souligne que même, *" dans le cas des meilleurs produits "*. Trop souvent, les logiciels

" font l'impasse sur les processus de haut niveau et ne se soucient pas de la conceptualisation nécessaire à la création d'automatismes procéduraux". (Brodin, 2002:158)

En fait, comme le fait remarquer Mangenot, même avec un exercice de type QCM, un enseignant peut mener une activité de conceptualisation.

" La question n'est peut-être plus tant 'est-ce que les technologies sont efficaces ? Que 'dans quelles conditions sont-elles efficaces ? ". (Brodin, 2002 : 132)

L'auteur défend l'idée selon laquelle les TIC doivent impérativement être intégrées dans une séquence pédagogique car plusieurs observations montrent qu'une nouveauté technologique entraîne souvent un retour en arrière pédagogique. Brodin explique ce phénomène par le fait que l'arrivée des ordinateurs dans la salle de classe correspond à un moment où l'oral était largement privilégié dans les pratiques d'enseignement. Or, les ordinateurs ne pouvaient alors traiter que l'écrit. Le début des années 80 a donc été caractéristique d'un décalage entre les contraintes techniques des ordinateurs et le courant communicatif qui se développait alors rapidement. Brodin parle de

" vide théorique compensé par un retour du béhaviorisme à travers des programmes proposant souvent des activités mécaniques répétitives sans contextualisation, réactualisant des modèles pédagogiques dépassés ". (Brodin, 2002 : 154)

Narcy tient un discours du même type en confirmant l'idée de Brodin :

" une tâche inefficace sans support technologique restera inefficace avec support technologique. (...) Il arrive même que l'on assiste à une régression des pratiques (...) où sont proposés des exercices décontextualisés et répétitifs qu'aucun enseignant de bon sens n'oserait proposer en classe "(Narcy, 1993:59).

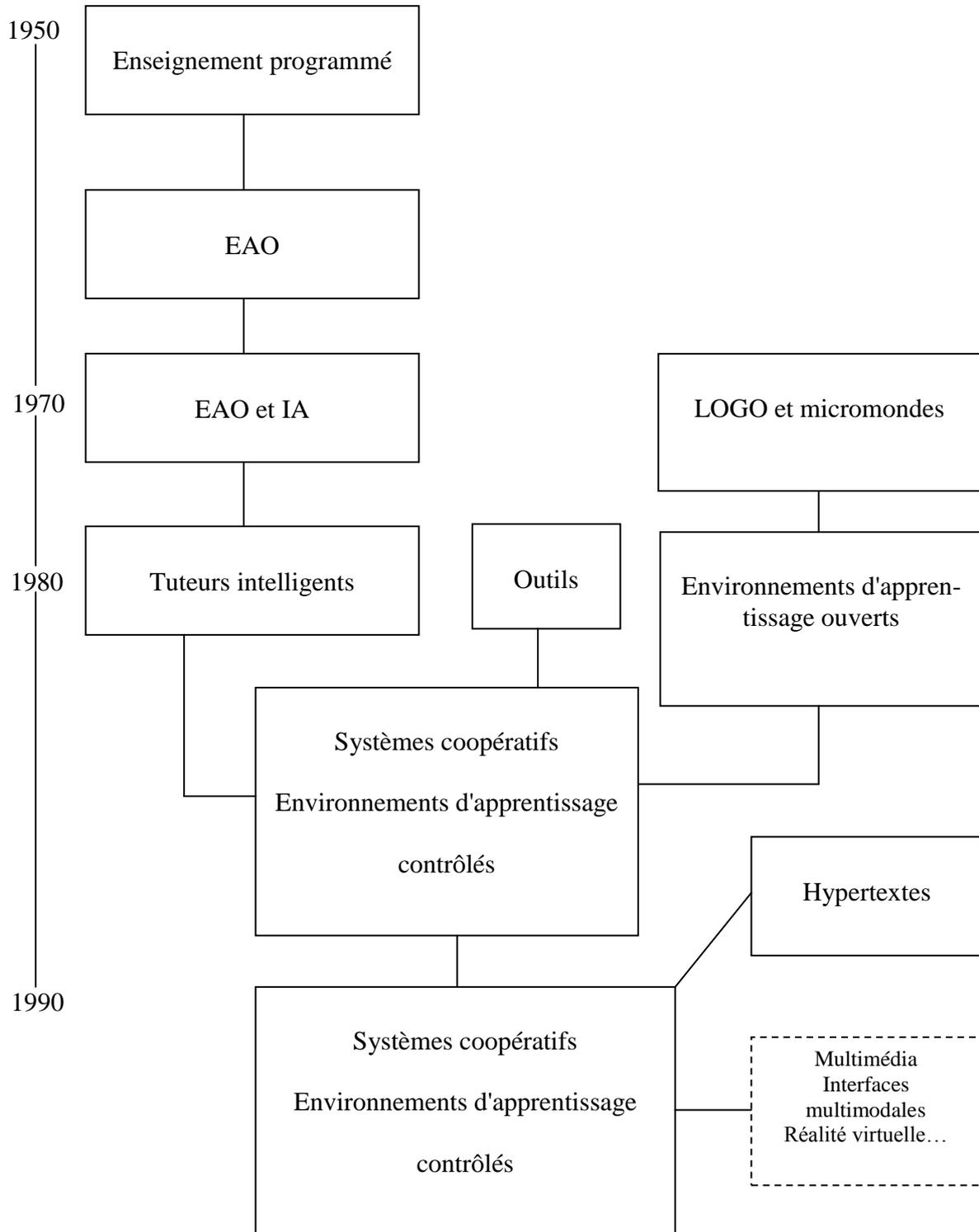
Demaizière souligne également le décalage entre les discours des concepteurs des produits multimédia qui se réclament de l'approche dite communicative et les pratiques réelles qui vont introduire une partie 'exercices' avec

" *des phrases hors contexte et hors situation, ce qui est a priori en contradiction avec leurs postulats de départ et correspond plutôt à une méthodologie structurale béhavioriste* ". (Demaizière, 1996 : 74)

Quant aux applications que l'on peut observer dans les logiciels, Springer souligne que trop de produits multimédia "*se contentent d'exploiter les ficelles simplistes de la méthodologie audiovisuelle* ". (Springer, 1999 : 256)

En guise de récapitulation, nous pouvons dire que le cheminement que nous avons suivi, n'est qu'en partie chronologique qui n'était en aucun cas visée, privilégiant les grandes mutations des courants de pensées et des méthodologies, en essayant de les situer les uns par rapport aux autres, comme le montre Bruillard (1997: 22) dans le schéma 10 ci-dessous.

Schéma : 10. Principe courant en informatique éducative.



Conclusion :

Nous sommes conscient qu'une telle évidence impose des choix et rend difficile la présentation. Par ailleurs, nous ne manquons pas de préciser que les technologies sont en constante mutation, et ne cessent de changer : leur évolution à une vitesse vertigineuse, entraîne et transforme les usages continuellement, ce qui rend difficile la tâche de les incorporer aux processus éducatifs. De nos jours un nombre important de méthodes numérisées de langues a fait son apparition. Toutes provoquent un phénomène d'engouement et d'" *espérance pédagogique* " qui mène à penser qu'elles favoriseront l'apprentissage des langues étrangères. Alors, comment passer du savoir sur la langue au savoir parler la langue ? Dans quelle mesure le multimédia peut-il favoriser cette démarche de procéduralisation ? C'est ce que nous allons tenter de voir dans la deuxième partie de notre recherche, consacrée aux didacticiels, à travers les analyses que nous ferons à partir d'un ensemble de produits que nous avons pu réunir.

CHAPITRE 2. DE L'APPRENTISSAGE PROGRAMME AUX DIDACTICIELS

Introduction	83
1. L'évolution des méthodologies	83
1.1. La méthodologie audio-orale	83
1.2. La méthode structuro globale audio visuelle (SGAV)	87
1.3. L'approche communicative	92
1.3.1. Lignes de force de l'approche communicative.....	97
2. Ere de l'image animée	108
2.1. Les méthodes télévisées	108
2.2. Le document vidéo	109
2.3. Le vidéodisque	110
3. Ere du Multimédia	111
3.1. L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO)	112
3.2. L'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur (EIAO)	114
3.3. La phase de croissance	115
3.4. Les années 90: un virage stratégique	117
4. Le multimédia	120
4.1. Définitions	120
4.2. Les principales caractéristiques du multimédia	122
4.2.1. L'hypertexte	123
4.2.2. L'hypertexte comme support de l'apprentissage.....	125
4.2.3. Le dialogue homme/machine	126
4.2.4. Les CD-Rom de Langue :	129
5. Quelle place pour les TIC ?	130
5.1. L'accès à la culture de l'autre	131
5.2. L'individualisation des rythmes	132
5.3. L'autonomie de l'apprenant	133
5.4. L'interactivité	134
5.5. La métacognition	137
Conclusion	137