

L'enseignant, l'apprenant et l'ordinateur :

Nouveau positionnement didactique

M. Benzeroual Tarek
Département de traduction.
Université de Batna

ملخص

إن الهدف من هذا البحث العلمي ليس التساؤل عن طرق استعمال الحاسوب وبعض أنظمة الاستغلال ولا عن قدراته الاستيعابية، لكن عملنا يركز أساساً على طرح إشكالية الثنائية تعلم / تعليم اللغة الأجنبية وطرق اكتسابها التي يتيحها لنا استعمال الحاسوب كوسيلة تعليمية للطلاب المستعمل في قسم اللغة الأجنبية.

Résumé :

Nous ne voudrions pas nous interroger sur l'utilisation de l'ordinateur en classe ou sur certains aspects techniques, certains logiciels ou encore sur les capacités et limites des ordinateurs. Encore moins de nous poser des questions du genre : comment apprendre à penser avec des machines qui ne pensent pas ? Nous tenons, par ailleurs, à focaliser notre réflexion sur les modes d'acquisition/apprentissage qu'offre ce nouveau support didactique à l'apprenant-utilisateur de la langue étrangère.

INTRODUCTION : Le quotidien des apprenants d'aujourd'hui n'est plus celui des apprenants d'hier. Dans un monde hautement technologique, ils sont appelés à évoluer, harmonieusement, par le biais des nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC) dont la révolution bouleverse nos façons d'apprendre, de travailler et de vivre.

En effet, sans la technologie, les réseaux de communication mondiaux n'existeraient pas, les progrès de la médecine, l'animation par ordinateur, la composition musicale, les prévisions météorologiques et tant d'autres aspects de la vie moderne seraient impossibles.

De la conclusion de Janitza¹ qui pourrait nous servir de cadre à l'utilisation de l'ordinateur en classe, nous émettons les interrogations suivantes : « Faut-il choisir entre une méthodologie qui privilégie le contact de l'apprenant avec la réalité de la langue étrangère et une méthodologie qui prône l'activité sous toutes ses formes, et en particulier l'activité intérieure ? Ne peut-on pas envisager une synthèse harmonieuse entre ces deux attitudes ? » Mais encore convient-il de déterminer les modalités du contact avec les savoirs à acquérir, le contenu des activités proposées aux apprenants et la manière dont auront lieu les interactions

Du côté de l'apprenant : Un des premiers problèmes auxquels on se heurte dès que l'on veut réaliser des logiciels éducatifs, ou bien tout simplement proposer des utilisations de l'ordinateur en classe, est que personne n'est capable de dire, à l'heure actuelle, comment s'opèrent, chez l'apprenant, les apprentissages et les acquisitions.

Ce que dit Janitza (1990)², directeur de l'IUFM de Paris et spécialiste de la didactique des langues, est probablement plus ou moins valable pour toutes les disciplines : d'une conception béhavioriste de l'apprentissage, maintenant presque unanimement rejetée, on est ensuite passé à une conception cognitive, à la suite de Piaget. L'approche la plus moderne serait l'approche socio-constructiviste, qui se base notamment sur la constatation faite par de

nombreux pédagogues, à la suite de Vygotski (1985³), selon laquelle les interactions entre pairs, obligeant à une verbalisation des problèmes rencontrés, entraînent une importante amélioration des performances.

On a constaté que, dans la classe traditionnelle, c'est l'enseignant qui souvent accapare encore plus de la moitié du temps de parole et que toutes les interactions ont un passage obligé par personne. C'est par ailleurs, encore trop souvent, la pédagogie de la question/réponse qui est utilisée ; pédagogie peu communicative puisqu'un des deux interlocuteurs attend déjà une réponse bien précise voire concise. Si on ajoute à ce problème institutionnel des effectifs beaucoup trop nombreux, on ne peut que constater que l'apprenant est en général trop peu actif, pour ne pas dire passif, dans l'appropriation des savoirs et des savoir-faire. Dans les domaines des langues vivantes, en particulier, Janitza⁴ constate que : « l'une des caractéristique de l'apprentissage en milieu institutionnel est la faiblesse en quantité et en qualité de « l'input », c'est-à-dire de l'exposition à la langue seconde (L2), ainsi d'ailleurs que la faiblesse en quantité et en qualité de « l'output », c'est-à-dire de l'activité langagière productive. Des calculs approximatifs permettent de chiffrer à un maximum de 24 heures le temps de production individuelle possible sur sept années d'enseignement, ce qui correspondrait à peu près à un séjour de 48 heures dans le pays étranger ». Lorsque l'on veut sortir de cette situation dans laquelle les interactions sont peu nombreuses et surtout peu variées, il nous semble que la seule solution c'est de faire travailler les apprenants par petits groupes, ce que font certains enseignants en leur proposant des activités plus autonomisantes où l'enseignant n'est plus l'émetteur ni, en général, le seul destinataire. Toutefois, il reste toujours deux problèmes fondamentaux :

- Il y a une sorte de pari sur l'engagement des apprenants : quand on divise la classe en ateliers (le seul moyen de rendre le maximum d'apprenants actifs), il faut reconnaître que l'activité des groupes

dépend naturellement du bon vouloir, c'est-à-dire de la motivation de ses membres.

- Un autre problème spécifique aux langues étrangères se pose: l'enseignant ne pouvant pas être présent dans chaque groupe, il n'est pas naturel pour les apprenants de s'exprimer, de communiquer dans la langue étrangère. Dans certaines conditions, l'ordinateur peut encourager le travail en petits groupes offrant aux apprenants l'opportunité d'interagir activement.

Quel(s) rôle(s) pour l'ordinateur dans une situation pédagogique ?

Classiquement, dans une situation pédagogique, on envisage trois rôles pour l'ordinateur :

- le rôle de tuteur dans lequel l'ordinateur cherche à remplacer, bien maladroitement, l'enseignant est désormais plus ou moins rejeté pour son incapacité à se livrer à une autre analyse de réponse fine, ce qui exclut la moindre créativité de la part de l'apprenant.
- le rôle d'ordinateur enseigné, imaginé par Seymour Papert (1981)⁵ en réaction au rôle précédent, dans lequel l'apprenant est supposé programmer l'ordinateur. D'un point de vue constructiviste, ce rôle demande, toutefois, beaucoup d'engagements de la part de l'enseignant : la plupart des études montrent que sans un étayage (humain) considérable, les apprenants ne font pas grand chose d'intéressant.
- le rôle d'outil, dans lequel l'ordinateur n'incorpore aucune pédagogie : les ressources, les tâches, l'étayage, l'analyse des productions sont entièrement à concevoir et à assurer par l'enseignant.

Dans une perspective à la fois socio-constructiviste et tout simplement réaliste (en dehors de quelques passionnés, les enseignants ne vont pas utiliser l'ordinateur avec leurs apprenants si cette utilisation leur demande un engagement exagéré), on ne peut plus se satisfaire de ces trois rôles. C'est pourquoi, nous essayerons de proposer deux pistes de recherche, non exclusives l'une de l'autre :

1. le rôle de ressources multi- ou hypermédia : depuis que l'ordinateur permet d'incorporer, en plus du texte, le son et l'image et, qu'on a imaginé des parcours non linéaires à l'intérieur des banques de données (les hypertextes), il devient possible de présenter une grande masse d'informations au milieu de laquelle l'apprenant peut « se mouvoir » librement ; cette liberté est considérée par certains comme garante d'acquisitions plus solides. Mais si on veut éviter un zapping peu fructueux à travers les CD-ROM ou Internet, il convient de proposer des tâches bien précises : ces tâches devront presque toujours être imaginées, puis évaluées par les enseignants. Ces derniers doivent, donc, bien connaître les nouvelles ressources et être formés à leur exploitation.

2. le rôle d'environnement pédagogique amène à transcender un peu tous les rôles précédents : le logiciel contient d'une part des données classées en fonction d'objectifs pédagogiques, d'autre part un certain nombre d'outils permettant soit de traiter ces données, soit de réaliser des activités à partir de celles-ci. Mais il propose, surtout, des tâches à réaliser, demandant une véritable production à l'apprenant. L'enseignant est ainsi relevé du rôle ingrat, et souvent inefficace quand il s'adresse à toute une classe, de dispensateur de consignes ; l'ordinateur permet de prévoir la réalisation des tâches par petites étapes, donnant chacune lieu à une nouvelle consigne précise, chaque apprenant (ou groupe d'apprenants) avançant à son rythme. Un certain rôle d'étayage selon Vygotsky⁶ est ainsi dévolu à la machine, ce qui n'empêche pas l'enseignant d'aider plus particulièrement tel ou tel apprenant en difficulté. L'évaluation des réalisations, par contre, relève uniquement des humains : évaluation par les pairs, facilitée par le fait que l'ordinateur est aussi une machine à communiquer (écran, imprimante, réseaux), puis évaluation par l'enseignant.

Quelles activités pour la classe de langue ?

Parmi les diverses activités constructives, nous proposons de mettre l'accent sur trois types d'utilisation communicative de l'ordinateur en classe de langue.

— **Le traitement de texte (TT)** : Outre les trois grandes familles d'outils professionnels informatisés (les gestionnaires de bases de données, les tableurs et les logiciels de communication), le TT reste le plus usité dont les avantages sont :

- L'ordinateur n'est pas seulement un outil, mais plutôt un miroir des processus mentaux (travail que l'on accomplit). L'écrit acquiert une mobilité, une virtualité qu'il n'a pas sur la feuille de papier et qu'on peut, également, mieux le partager avec des pairs ; l'écran constitue un point de focalisation pour les regards, un lieu de l'élaboration collective du texte en train de s'écrire⁷.
- Avec le TT, l'ordinateur a aussi un rôle de canal : le texte élaboré est destiné à être imprimé (à distance, éventuellement) ou envoyé par la poste électronique afin d'être lu par d'autres. La socialisation des écrits, si importante pour donner un sens (communicatif) à l'activité, est bien plus immédiate, bien plus facile.
- Plusieurs expérimentations conduites en classe de langue étrangère montrent que le TT incite les apprenants à discuter entre eux sur les solutions linguistiques à adopter pour rendre leur texte le meilleur possible. En cas de désaccord, ou de problème qu'ils n'arrivent pas à résoudre, ils font appel à l'enseignant. En outre, ils peuvent avoir accès à toute une bibliothèque de textes déjà écrits, pouvant servir de modèle ; il suffit que l'enseignant ait pensé à mettre ces textes sur la disquette ou le disque dur.
- Sur le TT également, ou à l'aide de petits logiciels auteur spécifiques, on peut concevoir toute une gamme d'exercices de manipulation textuelle, comme les remises en ordre de lignes, de phrases ou de paragraphes (ce qui oblige à s'interroger sur les phénomènes de connexion et de cohésion), les recherches de ponctuation, les textes lacunaires, etc. toutes ces activités consistant à retrouver un texte original authentique présentent, au contraire des exercices structuraux, une dimension de type résolution de problème qui amènent l'apprenant à une réflexion linguistique.

Et pour finir, nous rappelons les outils proposés, aujourd'hui, autour de tout TT tels que: les correcteurs orthographiques, les dictionnaires synonymes, les analyseurs de fréquence, les banques de données textuelles, etc.

Les simulations : Le domaine qui correspond au rôle de l'ordinateur enseigné est celui de la simulation. Simuler signifie reproduire symboliquement un système réel complexe, en évaluant à tout moment les interdépendances entre les éléments de ce système. On peut distinguer deux grandes familles de simulations : celles qui reproduisent des systèmes existant dans la réalité (cas des simulateurs de vol et des jeux d'entreprise) et celles qui simulent la production langagière elle-même (cas des simulations linguistiques qui répondent à une logique plus complexe). Dans le deuxième cas, la langue étant elle-même faite de symboles, mais elles sont spectaculaires, car leur résultat est la génération automatique de textes par l'ordinateur. Ce sont les apprenants qui élaborent les éléments conduisant à cette génération ; ils doivent donc comprendre comment fonctionne la langue, ils doivent modéliser celle-ci. Supposons qu'on veut simuler un exercice de langue à l'ordinateur : il faut qu'on détermine un certain nombre de structures de phrases simples du type (Sujet + Verbe + Complément), puisque nous mettrons du lexique dans les catégories définies. Si, par ailleurs, nous désirons que les phrases produites aléatoirement soient correctes sur un plan morpho-syntaxique, nous allons être obligés de prévoir les accords sujet-verbe, et distinguer les verbes transitifs et intransitifs : l'ordinateur, avec ses dons de classement, va nous permettre de faire tout cela sans utiliser de mots grammaticaux ; nous aurons de petites boîtes sur l'écran, nous mettrons des groupes de mots dedans, puis nous combinerons les boîtes entre elles, et à la suite d'une série d'essais/erreurs, nous finirons par obtenir des phrases correctes, en nombre infini⁸.

Le multimédia : On a trop tendance à présenter le multimédia comme la panacée éducative ; il est vrai que l'on assiste à une explosion éditoriale sans précédent, mais à côté de cette multiplication des CD-

ROM et des sites INTERNET, nous remarquons qu'il y eu peu de propositions pédagogiques sérieuses. Il convient de distinguer au moins trois utilisations, se basant sur des produits complètement différents. François Mangenot⁹ a proposé une typologie qui semble applicable aux autres disciplines que celles du domaine linguistique.

- Un premier type de produit, dont la vocation première est plutôt l'auto-apprentissage, est constitué par les cours de langue multimédia. En combinant son et image (fixe ou animée), on peut présenter des dialogues bien caractérisés dans leur situation de communication, puis proposer aux apprenants toute une gamme d'exercices permettant d'une part de développer la compréhension orale, d'autre part, en réponse à des questions, d'enregistrer sa voix et de la comparer aux réponses d'un locuteur natif. François Mangenot a réalisé un tel logiciel (Echolanges/Labo-FLE) et il a examiné deux produits FLE plus récents, tous deux issus de la recherche universitaire (Je vous ai compris) et (A la recherche d'un emploi). Il constate que, malgré la possibilité de jongler avec texte, son et image qu'offrent les CD-ROM, ils ont bien du mal à sortir d'une approche tutorielle encore empreinte d'un certain béhaviorisme, sauf en ce qui concerne l'entraînement à la compréhension (orale et écrite). Donc, ce type de logiciel permet de mettre à la disposition des utilisateurs d'une part des documents vidéo authentiques ou semi authentiques au contenu motivant, d'autre part, en parallèle, des ressources de type lexical, civilisationnel, grammatical, communicatif. L'objectif maximal que l'on puisse assigner aux produits de ce type est de développer des savoir-faire dans le domaine de la compréhension et d'amener à un début de réflexion sur la langue.

- Une seconde possibilité consiste à utiliser les produits grand public. A la différence des logiciels étudiés précédemment, les objectifs premiers de ces CD-ROM ne sont pas d'ordre pédagogique. On retrouve la même différence qu'avec la vidéo en classe de langue, selon que l'on utilise un cours de langue, ou que l'ont fait appel à des émissions, films et clips enregistrés à la télévision : dans le second

cas, le matériel, plus authentique, demande cependant à être didactisé. Le parallèle avec la vidéo s'étend également à certains grands principes de cette didactisation. Un premier niveau d'utilisation de ces logiciels consiste tout simplement à les mettre à la disposition des apprenants dans les médiathèques : on assistera alors à des pratiques de zapping à travers divers CD-ROM et on jouera sur l'aspect bain de langue que procurent ces logiciels. La seule compétence travaillée sera la compréhension (orale et écrite). Les produits utilisables sont assez divers. On peut mettre à la disposition des apprenants des encyclopédies générales, ou des CD-ROM thématiques en se procurant leur version originale.

CONCLUSION : Au terme de cet article, il convient de redessiner le schéma de la classe traditionnelle et de restituer de nouveaux rôles pour l'enseignant qui désormais devient un conseiller et un organisateur des apprentissages :

- C'est lui qui détermine la tâche à accomplir, qui donne la consigne initiale et qui, parfois, complète les tâches à l'aide de la partie auteur d'un logiciel.
- C'est lui qui aide les apprenants pendant la réalisation de leur tâche.
- C'est lui qui doit, finalement, évaluer les productions apprenant/machine.

Cela suppose que cette nouvelle mutation des supports didactiques rend les apprenants plus actifs où l'ordinateur n'est absolument pas amené à occuper un des sommets du triangle didactique ; mais plutôt, à multiplier les interactions en jouant un rôle de relais par rapport aux tâches à accomplir. Sa place devient plus complexe : tantôt diffuseur de savoirs (pôle matière), tantôt pourvoyeur de consignes (pôle enseignant), tantôt outil de communication (sur les côtés du triangle). Il nous semble enfin qu'un ordinateur sera toujours infiniment plus limité qu'un être humain, mais que l'homme peut donner plus d'efficacité à son intelligence en utilisant l'ordinateur. Ainsi, ces « ailes de l'esprit »¹⁰ qui permettent d'écrire « à la vitesse de la pensée »¹¹ ils sont devenus, de nos jours, un réalité indéniable, un quotidien pour ne pas dire une destinée.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et Articles

ANIS Jacques & TEMPORAL-MARTY Nicole (éds. 1990), « Ecriture, informatique », pédagogies. Paris, CNDP (Collections de l'ingénierie éducative).

DEG'INNOCENTI Ricardo & FERRARIAS Maria (1998) « Il computer nell'ora d'italiano », Zanichelli, Bologna.

JANITZA Jean (1990), « trois conceptions de l'apprentissage », in *Le Français dans le Monde* N°231 (fév./mars 1990). Paris, Hachette, EDICEF.

LINARD Monique (1990) « Des machines et des hommes, Apprendre avec les nouvelles technologies », Editions Universitaires, Paris, 1990.

MANGENOT François (1996) « Les aides logicielles à l'écriture », Paris, CNDP (collections de l'ingénierie éducative).

PAPERT Seymour (1981) « Jaillissement de l'esprit, Ordinateurs et apprentissage ». Paris, Flammarion.

VYGOTSKY L.-S. (1985) « Pensée et langage ». Paris, Messidor.

REFERENCES

¹ JANITZA Jean (1990), « *trois conceptions de l'apprentissage* », in *Le Français dans le Monde*

² JANITZA Jean (1990), « *trois conceptions de l'apprentissage* », in *Le Français dans le Monde*

³ VYGOTSKY L.-S. (1985) « *Pensée et langage* ». Paris, Messidor

⁴ JANITZA Jean (1990), « *trois conceptions de l'apprentissage* », in *Le Français dans le Monde*

⁵ PAPERT Seymour (1981) « *Jaillissement de l'esprit, Ordinateurs et apprentissage* ». Paris, Flammarion.

⁶ VYGOTSKY L.-S. (1985) « *Pensée et langage* ». Paris, Messidor

⁷ JANITZA Jean (1990), « *trois conceptions de l'apprentissage* », in *Le Français dans le Monde* N°231 (fév./mars 1990). Paris, Hachette, EDICEF.

⁸ JANITZA Jean (1990), « *trois conceptions de l'apprentissage* », in *Le Français dans le Monde* N°231 (fév./mars 1990). Paris, Hachette, EDICEF.

⁹ MANGENOT François (1996) « *Les aides logicielles à l'écriture* ». Paris, CNDP (collections de l'ingénierie éducative).

¹⁰ DEG'INNOCENTI Ricardo & FERRARIAS Maria (1998) « *Il computer nell'ora d'italiano* », Zanichelli, Bologna.

¹¹ *Ibid.*