

Nouvelles technologies, innovation pédagogique?

Françoise ZAY & Isabelle RACINE

Université de Genève

Ecole de Langue et de Civilisation Françaises

Uni-Bastions, 1211 Genève 4, Suisse

francoise.zay@unige.ch, isabelle.racine@unige.ch

1. Introduction

Le caractère a priori relatif de l'expression "nouvelles technologies" n'apparaît jamais mieux que lorsqu'on s'y penche dans une perspective historique: au cours d'un siècle qui a vu l'école passer de l'ardoise à la tablette tactile, une technologie utilisée dans l'enseignement ne reste vraiment "nouvelle" ou "novatrice" que dans le laps de temps où une autre technologie ne prend pas (totalement ou partiellement) sa place. Le tableau noir a ainsi été détrôné par le rétro-projecteur, tous deux considérés aujourd'hui comme des fossiles par les adeptes des tablettes numériques. Le magnétophone à cassettes, technologie "nouvelle" des années cinquante, a définitivement été relégué aux oubliettes par les enregistreurs numériques, intégrés ou non à du matériel informatique, technologie "actuelle". Cela dit, même si aujourd'hui l'expression est concurrencée par celle de "technologies de l'information et de la communication dans l'éducation" (TICE), elle reste utilisée pour tracer une ligne de fracture entre un avant et un après multimédia, entre un enseignement simplement "outillé" et des outils susceptibles d'instaurer de nouveaux rapports entre enseignants et apprenants. Ces technologies peuvent alors être, sinon un vecteur d'innovation pédagogique, du moins la source d'un questionnement sur ce qu'implique leur intégration – intégration qui ne se limite pas à l'ajout d'une nouvelle ressource ou d'un nouveau gadget à un environnement pédagogique existant.

Ces deux axes de réflexion (l'outillage proprement dit et le questionnement didactique sur son efficacité) sont illustrés, à des degrés divers, par les articles dont il sera question ici (Merkt 1984; Bennett 1985; Gauthier & Münch 1989). Ces derniers contribuent en effet à remettre en perspective non seulement la question de la pérennité ou de l'obsolescence des technologies, mais également celle de leur apport à l'enseignement en général et à l'enseignement des langues en particulier. Entre technologies "anciennes" et "nouvelles", ils témoignent du fait que la mutation des supports

d'apprentissage que nous connaissons depuis quelques décennies n'est peut-être pas non plus sans répercussions sur les manières d'apprendre.

2. L'évolution technologique moderne: une fuite en avant?

"Quel avenir pour les laboratoires de langue?" s'interroge Merkt (1984: 77), à l'heure où les approches communicatives, nouvelles venues, privilégient l'interaction sans médiation technique. La défense élaborée par Merkt illustre un des inconvénients majeurs de la technologie, qu'elle soit analogique ou numérique d'ailleurs: coûteuse, elle "vieillit" cependant relativement vite et on attend d'elle une preuve de son efficacité avant d'y investir à nouveau. L'article de Bennett permet également de mesurer la distance technique qui nous sépare des problèmes de "hardware" qu'il mentionne (1985: 112-113), aujourd'hui totalement démodés. Même les difficultés éprouvées à confectionner des séquences vidéo (Gauthier & Münch 1989) peuvent faire sourire à l'heure où n'importe qui dépose des séquences filmées avec son téléphone portable sur la toile et les réseaux sociaux.

Créés dans et pour un certain environnement technologique, les supports d'enseignement seront inévitablement frappés de la même obsolescence, voués à disparaître à mesure que les nouveaux formats ou les changements de normes de codage les rendront illisibles, parfois inutilisables avant même d'être diffusés alors que leur "fabrication" est, comme Bennett le faisait bien remarquer, "time-consuming" (1985: 115)¹. Cela a pour corollaire de rendre plus difficile, voire impossible, l'accès direct aux ressources et aux expériences passées. L'environnement technologique suscite la créativité, certes, mais risque aussi de la décourager, tout autant qu'il la rend illusoire s'il amène à réinventer constamment la roue – à "redécouvrir à intervalles réguliers des évidences pédagogiques de base", selon Demaizière & Grosbois (2014:11). Dans cette perspective, se replonger dans le contexte technologique des années quatre-vingts grâce aux articles de Merkt, Bennett et Gauthier & Münch, c'est aussi s'apercevoir, par-delà leur caractère technologiquement dépassé, de la totale actualité de leurs questionnements et intuitions didactiques.

3. Technologie et didactique

3.1 *Exercices structuraux vs approche communicative*

Le développement des laboratoires de langue a certes répondu, dans les années 70 et 80, aux méthodes béhavioristes visant à l'acquisition et à l'automatisation de structures grammaticales à l'oral. Critiquer cependant les

¹ Mentionnons en passant que l'édition de supports et de contenus numériques est également "money-consuming", nettement plus coûteuse que l'édition de manuels papier (Guichon & Soubrié 2013: 137).

méthodes audio-orales (tout comme, plus tard, les "exerceurs" et autres tutoriels fermés de l'enseignement assisté par ordinateur) au profit de la promotion des approches communicatives, a conduit trop souvent à abandonner la technologie, en oubliant que ce n'est pas elle qui avait créé l'approche structurale. Si Merkt plaide pour la conservation et la modernisation des laboratoires de langue, il le fait dans la perspective d'une intégration didactique des possibilités offertes par l'outil, notamment en termes d'autonomie et d'individualisation de l'apprentissage, mais également en termes d'efficacité dans l'entraînement de certaines compétences ciblées (on parlerait aujourd'hui de "micro-tâches"). La position nuancée de Merkt contraste alors avec la radicalisation prêtée aux "partisans" des laboratoires de langue ou de l'enseignement assisté par ordinateur, suspectés d'obscurantisme didactique, et éclaire la sous-utilisation avérée des technologies dans l'enseignement des langues aujourd'hui. Si les attentes sont grandes et la recherche dans le domaine très active, les usages réels restent en effet marginaux, constate Guichon (2012: 53). Les raisons en sont certainement multiples, mais continuer à dénigrer les technologies sous prétexte qu'elles font obstacle aux "vraies" interactions et au développement de compétences communicationnelles contextualisées, ne peut être actuellement que l'alibi de technophobes mal informés des potentialités ouvertes par l'environnement numérique moderne.

3.2 *Multimédia et documents authentiques*

Merkt (1984) et Gauthier & Münch (1989) illustrent de deux façons différentes la question de l'utilisation de documents authentiques en classe (enregistrements audio et vidéo) qui a surgi dès l'intégration des outils multimédia et la possibilité de diffuser en classe une parole autre que celle de l'enseignant. "Ouvrir" la classe au monde a été et reste encore le principal espoir associé aux nouvelles technologies (espoir aujourd'hui incarné par l'usage d'Internet). Dans l'enseignement des langues, il concerne à la fois la nature de l'input langagier fourni aux apprenants et sa didactisation: discuter de la valeur respective des documents authentiques vs fabriqués, ou des documents bruts vs préparés, met en lumière la nécessité de la médiation pédagogique (en dépassant le fantasme dogmatique de la "réalité" de l'authentique opposé au "scolaire" décontextualisé), mais également celle de la réflexion sur la langue, de ses normes et de ses variantes. La question est réactualisée aujourd'hui par le développement de la linguistique de corpus (Durand 2009) et plus précisément des usages de ces derniers dans l'enseignement des langues (Boulton 2008; Chambers 2009; Debaisieux 2009; Tyne 2009; Detey *et al.* 2010). Focalisée sur l'oral jusqu'à ces dernières années, elle se pose crucialement maintenant pour l'écrit, à l'heure où le web et les réseaux sociaux exposent à quantité d'usages "non standard" de la langue.

3.3 *Nouvelles technologies et démarche actionnelle*

L'expérience relatée dans l'article de Gauthier & Münch (1989) témoigne d'une autre dimension de cette ouverture de la classe à l'extérieur: à la recherche d'images et de stéréotypes dans une perspective anthropologique, impliqués dans une tâche d'enregistrement patrimonial, les apprenants de langue s'émancipent du modèle transmissif des connaissances (en l'occurrence la transmission de savoirs culturels encyclopédiques) et exploitent ou développent "par la bande" leurs compétences langagières. De façon avant-gardiste, l'exploitation d'un outil nouveau (la vidéo) a amené les deux enseignants à adopter une des approches pédagogiques valorisée aujourd'hui, la démarche actionnelle, qui vise à contextualiser l'apprentissage et à positionner l'apprenant comme un acteur social². Bennett envisageait également que les avancées technologiques permettraient à l'apprenant d'être plus actif face à la machine et à l'enseignant de proposer du matériel suscitant plus de créativité. Il postulait alors déjà que, dans les simulations complexes rendues possibles par les progrès informatiques, l'accent pourrait être mis sur l'apprentissage de la langue comme outil et non comme objet:

Thus, there is an increasing attempt to put the language being taught into contexts where it is a tool (rather than an ability that is tested or developed in a direct, frontal approach) (1985: 116)

Les technologies de la communication numérique actuelle peuvent répondre à cette attente: pensons par exemple à toutes les macro-tâches dans lesquelles la composante TICE – courrier électronique, chats, forums de discussion, réseaux sociaux, visioconférence – est intégrée à la réalisation des objectifs pédagogiques (Guichon 2012: 157). Elles peuvent aussi bien continuer à proposer les exercices structuraux les plus routiniers à certains moments et pour certains apprenants. Il convient dès lors de bien garder à l'esprit une des remarques centrales de Merkt: nouvelles technologies et nouvelles approches didactiques ne sont ni assimilables – une nouvelle technologie n'entraîne pas forcément une rénovation pédagogique – ni opposées – l'innovation didactique ne peut ignorer les supports et les ressources constituées par les technologies.

4. Et maintenant?

Individualisation et autonomisation ont été les maîtres mots des laboratoires de langue et de l'enseignement assisté par ordinateur, le multimédia y a ajouté le supplément de motivation lié à l'exploitation d'un matériel

² Villanueva prend notamment l'exemple des "webquests" pour illustrer l'intégration des technologies numériques dans une démarche actionnelle basée sur des principes socio-constructivistes: "L'apprenant devient un acteur social qui doit accomplir des tâches, langagières ou pas, et pour ce faire la langue a un rôle instrumental et de communication, dans le travail de recherche et dans les rapports de coopération." (2009: 77)

"authentique", les technologies numériques l'immersion facilitée dans des situations où les apprenants contribuent à créer "pour de vrai" leurs propres documents. On constate aujourd'hui que l'évolution technologique est telle qu'elle rend tout simplement impossible la passivité des étudiants devant les écrans: ils ont appris à naviguer, à se promener dans les menus, ils cliquent partout, ils essaient... Ces nouveaux comportements ne peuvent rester sans incidence sur la manière de considérer leur rapport à l'apprentissage, ce que soulignent Mangenot & Penilla:

"L'apprenant a changé pour devenir un être social qui évolue dans un univers de plus en plus dématérialisé, dans la sphère privée comme dans le monde du travail, aux potentialités d'échanges sans cesse démultipliées (mail, chat, sms, jeux en réseau, peer to peer, etc.). [...] Acteurs de genres nouveaux, les jeunes apprenants sont davantage aujourd'hui des opérateurs multi-tâches qui ont grandi avec Internet dans un monde en partie virtuel et en ont appris les codes et les processus comme une 'langue maternelle' (on parle de *digital natives*)" (2009: 83-84).

Il paraît de moins en moins possible de "brimer" les apprenants en les obligeant à suivre un parcours plutôt qu'un autre, moins individuel et indifférencié. Cette notion de contrôle actif donné à l'étudiant correspond aussi à la volonté de le considérer comme un acteur de sa formation (ce que préconise le CECRL).

Cela a pour corollaire un changement de rôle pour l'enseignant, qui devient plus un modérateur qu'un modèle linguistique (Guichon 2012: 92). Il est évident que les utopies d'autrefois qui menaçaient directement leur expertise pouvaient induire un mouvement de rejet de la part d'enseignants bien formés et efficaces; il est tout aussi évident que les nouvelles technologies ne sont pas miraculeuses – l'ordinateur n'est pas devenu intelligent au point de remplacer l'enseignant, par exemple dans l'analyse des erreurs et leur remédiation, comme l'espérait Bennett (1985: 117). Il n'en reste pas moins que "nul ne saurait aujourd'hui faire l'impasse sur les possibilités de ces technologies: on ne peut pas, actuellement, faire comme si les ordinateurs et Internet n'existaient pas" (Pothier 2003: 73).

Dans ce cadre, comme le souligne Guichon (2012: 214), il est absolument nécessaire de repenser la formation des enseignants, confrontés à la peur de ne maîtriser ni les TICE ni les nouvelles situations pédagogiques dans lesquelles elles jouent le rôle de catalyseur. Les technologies représentent, à l'heure actuelle comme autrefois, une boîte à outils flexible, pouvant servir des approches didactiques diversifiées, dont l'usage doit être subordonné à la finalité et aux objectifs des tâches et des activités effectuées. Il ne s'agit plus alors de continuer à s'interroger s'il faut ou non faire entrer les nouvelles technologies dans l'enseignement des langues, mais bel et bien de propulser l'enseignant dans l'ère numérique.

RÉFÉRENCES

- Boulton, A. (2008). Esprit de corpus: promouvoir l'exploitation de corpus en apprentissage des langues. *Textes et Corpus*, 3, 37-46.
- Chambers, A. (2009). Les corpus oraux en français langue étrangère: authenticité et pédagogie. *Mélanges CRAPEL*, 31, 15-33.
- Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques aux corpus: un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges CRAPEL*, 31, 36-56.
- Durand, J. (2009). On the scope of linguistics: data, intuitions, corpora. In: Y. Kawaguchi, M. Minegishi & J. Durand (éds.), *Corpus analysis and variation in linguistics* (pp. 25-52). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Demaizière, F. & Grosbois, M. (2014). Numérique et enseignement-apprentissage des langues en Lansad – Quand, comment, pourquoi? *Alsic*, 17 [Mis en ligne le 25 avril 2014. Consulté le 02 septembre 2014. URL: <http://alsic.revues.org/2691>]
- Detey, S., Durand, J., Laks, B. & Lyche, C. (éds.) (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone: ressources pour l'enseignement*. Paris: Ophrys.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Guichon, N. & Soubrié, T. (2013). Manuels de FLE et numérique: le mariage annoncé n'a pas (encore?) eu lieu. In: C. Ollivier & L. Puren (éds.), *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues* (pp. 131-142). *Recherches et applications – Le français dans le monde*, 54.
- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. In: E. Rosen (éd.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (pp. 82-90). *Recherches et applications – Le français dans le monde*, 45.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap – Paris: Ophrys.
- Tyne, H. (2009). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges CRAPEL*, 31, 91-111.
- Villanueva, M.-L. (2009). Tâches et cybergenres: une perspective actionnelle. In: E. Rosen (éd.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (pp. 71-81). *Recherches et applications – Le français dans le monde*, 45.