

Heurs et malheurs de l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues

François Mangenot, Lidilem, université de Grenoble

Après une brève introduction anecdotique, je définirai l'intégration, à la fois au plan pédagogique et au plan institutionnel. J'évoquerai ensuite les temps différents de la pédagogie et de la technologie, soulignant au passage quelques problèmes liés à cette différence de rythme. Je terminerai par les questions de l'accompagnement et de l'autonomie, essentielles pour qui envisage une bonne intégration des TIC.¹

1. Introduction

En 1987, je présentais à Expolangues un logiciel que j'avais programmé, *Écritures automatiques*² : il s'agissait d'un générateur automatique de phrases, sur le principe du cadavre exquis, à partir d'un matériau lexical fourni par les utilisateurs (enseignants ou apprenants). Ce logiciel, explicitement prévu pour une utilisation guidée par un enseignant (voir documentation), a été publié un an plus tard et j'ai alors eu l'occasion de constater que son intégration pédagogique ne se faisait pas sans difficultés. Non pas qu'il ne prévoie pas de place pour l'enseignant, à l'instar des exercices behavioristes, bien au contraire. Le problème était lié à une question d'instrumentation (Rabardel, 2005) : les enseignants devaient, à partir des caractéristiques du logiciel et de leurs objectifs pédagogiques, élaborer des « schèmes d'utilisation ». Or ces schèmes n'avaient rien d'évident : il fallait d'un côté bien comprendre le fonctionnement d'*Écritures automatiques* et notamment accepter que nulle intelligence artificielle ne s'y nichait et que les phrases générées pouvaient donc être absurdes, de l'autre mettre ce fonctionnement au service d'une approche ludique, manipulatoire, de la langue. Il fallait également concevoir une ébauche de dispositif, à savoir alterner travail en salle informatique et travail en classe, décider s'il y aurait travail de groupes devant les ordinateurs ou non, trouver des moyens de valoriser les productions³. Tout cela était beaucoup demander à l'enseignant et ceux qui finalement se sont le mieux appropriés le logiciel, apparemment, sont ceux qui pratiquaient déjà auparavant des activités langagières créatives, encouragés par des auteurs comme Caré & Debyser (1976). Une des leçons tirées de cette première expérience, c'est que les technologies en soi ne sont pas, contrairement à ce que j'espérais ou à ce que semblent écrire des auteurs comme Seymour Papert (1981), génératrices d'innovation pédagogique. D'où un certain techno-relativisme qui a depuis toujours imprégné mes travaux. Il me semble que 26 ans plus tard, l'intégration des TIC dans la pédagogie peine toujours beaucoup à se faire. J'ai personnellement ma petite explication sur cette intégration difficile et vais essayer d'en livrer quelques clés.

2. Quelques définitions de l'intégration

Pour prouver que le problème de l'intégration n'est pas récent, on peut citer le titre d'un ouvrage dirigé par Christiane Bourguignon (de l'université Stendhal – Grenoble 3) et publié par le CNDP en 1994, *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues*. La définition suivante de ce que j'appellerai « l'intégration pédagogique » (au niveau de la classe) est fournie :

¹ Ce texte provenant d'une conférence donnée oralement (le 29 mars 2013 à l'Alliance française de Paris), il contient des traces d'oralité que j'ai choisi de conserver.

² Publié chez Jériko (Paris) en 1988. Disponible en ligne (de même que des extraits de la documentation) : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/ecrauto.htm

³ Pour une expérience conduite avec ce logiciel en classe de CE2 (FLM), lire Mangenot (2000).

Par intégration, nous entendons toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase, les modalités de réalisation sont explicitées en termes de prérequis, d'objectifs, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent. [Bourguignon, 1994, p.19-20]

Quelques années plus tard, dans un chapitre de *Psychologie des apprentissages et multimédia* (Legros & Crinon, 2002) intitulé « L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC », j'insistais sur le fait que l'intégration des TICE ne se jouait pas seulement au niveau de la classe mais également au niveau de l'établissement et citais les travaux des auteurs de *La classe branchée*, pour qui l'intégration des TICE améliore la qualité de l'éducation à quatre conditions :

Premièrement, les enseignants doivent examiner leurs croyances sur l'apprentissage et sur la valeur des différentes activités pédagogiques. Deuxièmement, la technologie doit être considérée comme un outil parmi tant d'autres et faire partie intégrante d'une structure programmatique et pédagogique cohérente. Troisièmement, les enseignants doivent travailler dans des contextes propices à la prise de risque, à l'expérimentation, à la collaboration et au perfectionnement continu. Quatrièmement, bien que la technologie puisse catalyser le changement, on doit considérer son intégration comme une entreprise de longue haleine. [Haymore-Sandholtz, Ringstaff et Owyer, 1998, p. 176].

De son côté, Monique Linard (2003) distingue clairement les conditions de réussite de projets intégrant les technologies :

Les expériences qui donnent des résultats peu ou non significatifs se caractérisent souvent par une décision d'implantation de TIC d'origine hiérarchique, la priorité accordée à l'équipement sur la définition des buts, une absence d'exposé des motifs, des méthodes, de suivi des acteurs et des résultats. Les expériences réussies comportent régulièrement des initiatives individuelles locales portant des projets pédagogiques motivés par des buts explicites, relayés par une prise en charge collective et un fort engagement des responsables sur le terrain, des stratégies évolutives centrées sur l'analyse des usages et le suivi prolongé de tous les partenaires.

Pour prendre un exemple concret, il est clair notamment que les dispositifs hybrides, qui se sont multipliés en langues ces dernières années, requièrent plus qu'un enseignant bon pédagogue : le soutien de l'institution est indispensable, tant pour la question de la reconnaissance du travail effectué hors présentiel, que pour le soutien technologique, la rémunération des acteurs, etc. Haymore-Sandholtz et al. (*op. cit.*) insistent sur l'idée d'*entreprise de longue haleine*. Linard parle, pour sa part, de *suivi prolongé*. On voit bien émerger une conception de l'innovation pédagogique s'appuyant sur une temporalité lente, contrastant fortement avec la fuite en avant technologique à laquelle nous assistons et que je vais aborder maintenant.

3. Temps de la technologie, temps de la pédagogie

Marijo Barbot nous invitait dès 1998 à ne pas céder au « postulat menteur » selon lequel chaque nouvel outil serait supérieur aux antécédents. Albero (2010), pour sa part, souligne bien le défi que pose la fuite en avant technologique :

Un défi majeur posé par les objets techniques contemporains est le rythme apparemment incontrôlable de leur développement et la puissance non mesurée de leur influence sur les activités humaines. Dans tous les domaines, le poids de l'innovation est tel que les exigences techniques prennent régulièrement le pas sur le souci des finalités, l'évaluation des résultats et la réflexion critique sur l'action.

Je vais énumérer rapidement une dizaine de développements technologiques qui ont chacun été accompagnés de « postulats menteurs » ou à tout le moins naïfs ; comme l'écrit Bruno

Devauchelle (2013) sur son blog, « Un mot inventé, une technologie considérée comme nouvelle et nous voici avec une mode et un rêve, mais surtout pas d'analyse approfondie de ce qui a été, ce qui est, ce qui sera. ».

- **L'ÉAO** (enseignement assisté par ordinateur) des années 1970-1980 se fonde sur un postulat d'individualisation, donc d'autonomisation : certes, mais où est l'autonomie quand on réalise des exercices béhavioristes ? Par ailleurs, les logiciels relevant de cette approche ne prévoient pas d'accompagnement, l'idée étant que l'ordinateur remplace l'enseignant, vieux mythe des machines à enseigner qui réapparaît régulièrement et qui contribue au rejet des TICE par bon nombre de collègues qui y voient une menace.

- **L'hypertexte**, dont on a prétendu que la structure serait proche de celle du cerveau, donc idéal pour apprendre (mais connaît-on la structure du cerveau ?).

- **Le multimédia** première génération, avec d'un côté les CD-ROM d'apprentissage des langues qui soi-disant devaient permettre de simuler l'urgence de la communication (discours d'accompagnement de la méthode *Je vous ai compris*, réalisée à Lille 3), ce qui a été contredit par Dejean (2001). De l'autre côté, les CD-ROM grand public, avec leur multimodalité, leur multiréférentialité, leur interactivité (Lancien, 1998) mais que l'on n'a jamais vraiment réussi à intégrer (y compris pour des raisons techniques).⁴

- **Le TBI** (tableau blanc interactif), qui apporterait l'interactivité dans la classe, alors qu'en fait, le plus souvent, les revues de recherches le montrent, c'est l'enseignant qui reste au centre. On peut avancer, de manière certes un peu provocatrice, que cette technologie semble avoir été adoptée plus facilement que les autres justement du fait qu'elle n'oblige pas à changer la pédagogie et qu'elle laisse tout le contrôle à l'enseignant – qui devient une sorte de magicien⁵.

- **Les blogs**, prometteurs en termes d'écriture personnelle socialisée, mais qui semblent être passés au second plan avec l'arrivée de *Facebook*.

- **Le e-learning**, qui permettrait d'apprendre sans contrainte de lieux ni de temps. On y reviendra plus loin.

- **La collaboration par Internet** grâce aux plateformes, wiki et autres outils de travail en commun à distance. Mais souvent, on ne distingue même pas le simple fait de discuter via Internet et celui de collaborer (c'est-à-dire de produire quelque chose en commun par petits groupes), autrement plus exigeant. On parle d'outils collaboratifs mais sans poser la grande exigence que demande le travail en commun à distance.

- **Le web 2.0** et la fascination pour ses usages privés : s'agirait-il d'un milieu immersif pour pratiquer la langue sans bouger de chez soi ? La porte à des apprentissages informels ? Il y a certes un potentiel (Mangenot, 2013) mais pas sans un rôle central joué par le pédagogue : sélection des applications, aide à la communication, évaluation (outre l'évaluation sociale).

- **Aujourd'hui, les MOOC**, Massive Open Online Courses, qui sont le dernier avatar de la relégation de la figure enseignante : on prétend que les pairs vont pouvoir s'évaluer entre eux (selon une forme de *crowdsourcing*⁶). Notre ministre des universités les a évoqués à plusieurs reprises, incitant les universités françaises à en créer, notamment parce que l'Université de

⁴ La 19^{ème} Rencontre ASDIFLE de Paris en 1997 a accordé une grande place à ces deux types de produits : *Les Cahiers de l'Asdifle n°9*, Multimédia et français langue étrangère.

⁵ Il existe bien sûr des utilisations du TBI, surtout à l'école primaire, qui font manipuler celui-ci par les élèves.

⁶ Selon l'article Wikipedia (consulté le 20/10/2013) définissant ce terme, le crowdsourcing est « l'utilisation de la créativité, de l'intelligence et du savoir-faire d'un grand nombre de personnes, en sous-traitance, pour réaliser certaines tâches traditionnellement effectuées par un employé ou un entrepreneur. ».

Stanford a commencé à en proposer et a obtenu jusqu'à 100.000 inscrits pour certains cours. Là aussi, on crée un dispositif dont les plus autonomes (5% des gens si on est optimiste) peuvent tirer profit mais pas les autres. Le premier MOOC francophone possède un nom qui sonne en lui-même comme un postulat menteur⁷, ITYPA : « Internet, tout y est pour apprendre ».

Finalement, comme l'écrit bien Linard (2003), nous sommes entraînés dans une sorte de tourbillon :

Agir pour agir et faire vite plutôt que bien, oublier les fins au profit des moyens, négliger la durée du temps au profit de l'urgence et de l'expansion dans l'espace, se désintéresser des conséquences qui ne sont pas directement utiles au besoin du moment : tous ces comportements activistes sont des réactions typiques à la surexcitation propre aux TIC. En éducation, qui ne déplore les ravages du couper/coller et les raisonnements bâclés réduits à la juxtaposition d'emprunts hétéroclites ?

Quel rôle peut / doit alors jouer le chercheur dans ce maelstrom technologique ? Doit-il pour sa part, à l'instar du mouvement « slow food », faire de la « slow research » ? Une dimension fondamentale consiste en tout cas à savoir raison garder et adopter une attitude critique face aux incessantes évolutions technologiques. Les fondateurs d'ALSIC (*Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*) ne disaient pas autre chose quand ils exprimaient, en 1998, leurs « motivations scientifiques à la création de la revue »⁸ :

Les décisions politiques tant de l'Union Européenne que des différents gouvernements nationaux vont à très court terme impliquer des millions d'apprenants et de formateurs dans la pratique des systèmes d'information et de communication pour l'aide à l'apprentissage des langues. La communauté universitaire se doit, pour des raisons intellectuelles et aussi pour des raisons d'utilité sociale, d'apporter une réflexion théorique sur cette transformation sociale, réflexion venant équilibrer des considérations purement pratiques, techniciennes ou technocratiques.

4. Postulats trop optimistes quant à l'autonomie, accompagnement insuffisant

Il y a un peu plus de dix ans, on assistait aux USA à ce qu'on a appelé « l'éclatement de la bulle du e-learning ». Mon interprétation tout à fait personnelle de ce phénomène, c'est que les entreprises et les particuliers se sont écartés de ce mode de formation parce qu'elle ne prévoyait pas les moyens humains nécessaires pour permettre aux apprenants de bien travailler avec les technologies. Comme l'a écrit Linard (2003) :

Les plateformes et les e-books du *e-learning* sont un exemple. La plupart sont des encyclopédies ou des cours magistraux interactifs redécoupés et formatés en hypertexte, associés à une gestion automatisée du travail, des contacts et de l'évaluation des étudiants.

A peu près à la même époque, je constatais dans un numéro du *Français dans le monde* qu'en formation à distance, la médiatisation était presque toujours privilégiée par rapport à la médiation :

L'importance de la médiation pédagogique humaine dans les processus d'apprentissage avec les technologies est insuffisamment prise en compte : on préfère acheter des machines que former les enseignants, créer des salles informatiques surveillées par des moniteurs non pédagogues que de concevoir des dispositifs impliquant la présence de pédagogues formés aux auto-apprentissages, mettre des contenus en ligne sur la toile que privilégier Internet dans ses fonctions de communication, concevoir des produits tutoriels plutôt que des produits laissant un rôle à l'enseignant. En un mot, la médiatisation est presque

⁷ Quand on pense notamment à la manière dont certains étudiants utilisent Internet, dans des pratiques à la limite du plagiat.

⁸ <http://alsic.revues.org/965/>

toujours privilégiée par rapport à la médiation. Il conviendrait sans doute de passer de la conception de produits (sur CD-ROM ou sur Internet) à la conception de dispositifs combinant interactivité informatique et interactions humaines. (Mangenot, 2002b).

Depuis 2002, on peut estimer que la situation s'est plutôt améliorée en ce qui concerne la prise en compte de l'accompagnement dans le e-learning, surtout dans les dispositifs hybrides. On observe néanmoins toujours une fascination pour les apprentissages informels et les apprentissages mutuels. Pour les premiers, plusieurs articles analysent l'intérêt des jeux en ligne massivement multi-joueurs pour la pratique de la langue (Thorne & Fischer, 2012, dans un numéro récent d'*Alsic*, par exemple). Certes, ceux qui pratiquent les jeux en ligne peuvent progresser en langue étrangère, cela m'a par exemple été confirmé par une collègue enseignante de japonais ; mais on ne va pas faire jouer à des jeux en ligne les nombreuses personnes qui n'apprécient pas ce type d'activité de loisir, on peut donc difficilement intégrer le jeu en ligne dans un cours. L'influence d'Illich, avec sa proposition de *Société sans école*, est palpable dans les écrits abordant la question des apprentissages informels ; il est notamment fait référence à cet auteur dans l'article Wikipedia en anglais sur les MOOC.

Quant aux apprentissages mutuels (par les pairs), ils sont également souvent idéalisés, comme c'est le cas dans les MOOCs et dans les nombreux sites d'apprentissage mutuel des langues (*Livemocha, Busuu, Babbel, etc.*). Or la longue expérience que nous avons maintenant de la télécollaboration en langues montre que se faire corriger par un pair, comme c'est le cas dans les e-Tandem, n'a rien d'évident. Là aussi, une bonne autonomie est requise, ou alors un accompagnement inversement proportionnel à l'autonomie de départ, comme l'exprime à nouveau Linard (2003) :

Puisque l'autoformation et les TIC font toutes deux appel à l'autonomie, elles devraient s'allier sans peine pour offrir des solutions efficaces, en formation à distance en particulier. Ce n'est pas le cas, à deux exceptions près : celle des individus déjà autonomes, experts, motivés ou indépendants par nature, et celles d'expériences qui remplissent des conditions maintenant connues d'accompagnement humain de l'apprentissage médiatisé. Dans les autres cas, les dispositifs d'(auto)formation par TIC font appel implicitement à la capacité d'autonomie des apprenants mais ils ne la prennent pas en charge. Ils se contentent de la présumer acquise.

Cette auteure appelle également à ne pas sous-estimer la complexité des outils. Il est clair par exemple que ne pourront apprendre à travers les MOOC que des gens déjà particulièrement autonomes, notamment dans leurs capacités sociales à apprendre avec des pairs, la distance ne faisant qu'augmenter la difficulté de cet apprentissage collectif.

5. Conclusion

Je terminerai par quelques conseils d'une part aux praticiens du FLE, d'autre part aux jeunes chercheurs du domaine. Pour les praticiens, il convient tout d'abord de ne pas sous-estimer la dimension chronophage des TIC, de la faire reconnaître par leur employeur. Ensuite, il est bon de raisonner en termes de « dispositif », plus global que la classe, tout en étant conscient qu'il faut pour cela aussi avoir le soutien de l'institution. Enfin, il serait bon de prévoir pour les apprenants une formation à l'apprendre à apprendre... notamment dans le cas des dispositifs laissant une importante autonomie (dispositifs hybrides, Centres de ressources langues, télécollaboration, portfolio numérique, etc.)⁹. Pour les jeunes chercheurs, je leur conseillerais tout d'abord ne pas se laisser entraîner par les discours marchands ou utopiques selon lesquels les TIC seraient en soi porteuses d'innovation, de ne pas chercher forcément à prouver que l'apprentissage avec les TIC est supérieur à l'apprentissage dit « classique » : les TIC modifient certes les dynamiques d'enseignement / apprentissage mais les conditions à remplir

⁹ Comme cela a été préconisé depuis fort longtemps par le CRAPEL de Nancy.

pour que leur utilisation se révèle efficace sont trop nombreuses pour en faire des variables quantifiables (Mangenot, 2002a) ; mesurer l'apport des TICE est « une question impossible » (Pouts-Lajus, 2002, Colpaert, 2013). Je leur dirais aussi de ne pas chercher à tout prix à aligner usages privés et pratiques éducatives : est-ce par exemple toujours une bonne idée que de communiquer avec ses élèves à travers *Facebook* ? Je les inviterais enfin à bien resituer toute nouvelle technologie dans son contexte, y compris historique : je reprendrai l'exemple des MOOCs, qui présentent bien des caractéristiques déjà étudiées dans le passé (scénarios pédagogique, chronologique et communicationnel bien définis, approche par tâches combinée avec une utilisation des forums, cf. Mangenot, 2003, Mangenot, 2008), alors qu'on les présente comme une grande nouveauté.

Références

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et Didactique* (4)1, 7-24.
- Barbot, M.-J. (1998). Présentation : Diversification des ressources et évolutions de la didactique des langues. *Etudes de linguistique appliquée* n° 112 (oct.-déc. 1998).
- Bourguignon, C. (1994). *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues*. Paris, CNDP.
- Caré, J.-M. & Debyser, F. (1976). *Jeu, langage et créativité*. Paris, Hachette.
- Colpaert, J. (2013). Peripatetic Considerations on Research Challenges in CALL, in Hubbard, P. et al. (dir.) *Learner-Computer Interaction in Language Education: A Festschrift in Honor of Robert Fischer*, p. 272-279. Calico.
- Dejean, C. (2001). Intérêt et limites des « simulations d'interaction » dans quelques didacticiels de français langue étrangère. In R. Bouchard & F. Mangenot (dir.) *Interactivité, interactions et multimédia*. Notions en question en didactique des langues, p.105-115. Lyon, ENS-Editions.
- Devauchelle, B. (2013). La machine à enseigner... quel avenir ! Billet de blog du 23/1/2013. <http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=1295>
- Haymore Sandholtz J., Ringstaff C. & Owyer D. C. (1997) *La classe branchée*. Enseigner à l'ère des technologies. Paris, CNDP. Titre original : *Teaching with Technologies : Creating Student-Centered Classroom*.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris, éditions du Seuil.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris, CLE International.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie, in Albero, B. (dir.) *Autoformation et enseignement supérieur*, p. 241-263. Paris, Hermès-Lavoisier.
- Mangenot, F. (2000). L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s). *Repères* 22, Les outils d'enseignement du français, 177-192. Paris, INRP.
- Mangenot, F. (2002a). L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC. In D. Legros & J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, p. 169-184. Paris, Armand Colin (collection U).
- Mangenot, F. (2002b). Produits multimédias : médiation ou médiatisation ? *Le Français dans le monde* 322 (juillet-août 2002), 34-35.
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 6 / 1, 109-125. <http://alsic.revues.org>
- Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir, G.-L. Baron, E. Bruillard (Ed.) *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), p. 13-26. Paris, Hermès, Lavoisier.

Mangenot, F. (2013). Internet social et perspective actionnelle. *Recherches et applications* 54 (juillet 2013). Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues, 41-51.

Papert, S. (1981). *Jaillissement de l'esprit*. Ordinateurs et apprentissage. Paris, Flammarion.

Pouts-Lajus, S. (2000). *Une question impossible*. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/30/HTML/>.

Rabardel P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris, Colin.

Thorne, S.L. & Fischer, I. (2012). Online gaming as sociable media. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 15 / 1. <http://alsic.revues.org>