

*Jeannine Gerbault*

*(Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3)*

## **Multilinguisme et didactique des langues dans l'espace européen : le potentiel des environnements informatisés**

### **1. Introduction**

Dans la construction de son identité, l'Europe a choisi de rechercher l'équilibre entre l'unité et la diversité, et, en promouvant officiellement l'enseignement de toutes ses langues, elle s'est engagée dans ce que Moreau Desfarges (2003) appelle un processus d'« effervescence multiculturaliste ». Les gouvernements français et allemand, en particulier, encouragent les mesures visant à découvrir la langue et la culture d'un autre pays. Ces choix politiques sont portés dans une certaine mesure par les besoins croissants de communication dus à la multiplication des échanges – commerciaux, culturels, éducatifs – et à la mobilité d'un nombre toujours plus important de personnes dans l'espace européen. Et pourtant, le bilinguisme et *a fortiori* le plurilinguisme<sup>1</sup> sont encore rares hors des régions frontalières géographiquement bi- ou multilingues, en particulier en Europe de l'Ouest parmi les locuteurs natifs des langues dominantes. Dans nos pays, malgré l'ambition affirmée des institutions européennes de former des individus ayant des compétences dans au moins deux langues, on continue dans l'ensemble de considérer comme la norme les situations linguistiques et les personnes monolingues. Même dans les pays officiellement bi- ou multilingues les individus ne sont pas nécessairement bi- ou plurilingues, car il leur est souvent possible de subvenir à leurs besoins communicatifs au moyen d'une seule langue.

---

<sup>1</sup> L'usage des termes 'multilingue' et 'plurilingue' n'est pas stable parmi les spécialistes du domaine. Nous utilisons les premiers pour désigner la coexistence de plusieurs langues / cultures dans une société, réservant les seconds pour désigner la coexistence de plusieurs répertoires linguistiques / culturels chez une même personne.

On se rend compte aussi que ces mêmes phénomènes de société qui augmentent la mobilité et les besoins de communication peuvent aussi accentuer la tendance à utiliser quelques langues dominantes (en particulier l'anglais, dont on sait qu'il est déjà langue de travail pour une proportion importante de la communication internationale), et aussi à réduire l'importance de l'enseignement des autres langues dans les systèmes éducatifs.

Après ces premiers constats sur l'Europe en guise d'introduction, nous passerons à un constat d'un autre type, qui porte sur les technologies de l'information et de la communication : en même temps que l'Europe est devenue institutionnellement plus grande et plus cohésive, plus ambitieuse par rapport à ses objectifs sur la capacité de ses citoyens de communiquer dans ses différentes langues, la technologie numérique et ses applications dans le domaine de l'information et de la communication ont pénétré notre vie quotidienne et la plupart de nos domaines d'activité. Ce qui est intéressant ici, c'est que le développement des technologies de l'information et de la communication (dorénavant TIC) et de leurs applications dans les différents secteurs d'activité est aujourd'hui un autre des objectifs européens. Il suffit pour le constater de lire, par exemple, les priorités affichées depuis quelques années dans les programmes soutenus par la Commission Européenne, et en particulier pour la mise en œuvre des moyens de la technologie numérique pour la formation, l'enseignement et l'apprentissage.

Nous voulons donc ici considérer le potentiel que les développements des TIC représentent pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, et mettre en évidence concrètement les moyens nouveaux et les perspectives nouvelles pour l'acquisition des langues étrangères que le recours aux TIC peut apporter. Nous savons que l'informatique est là, et la plupart d'entre nous utilise un ordinateur régulièrement pour communiquer – courriel, forums, etc. – ou pour rechercher des informations, ou encore pour jouer ou se distraire, mais son

intégration dans les parcours d'apprentissage n'est pas encore un fait vraiment acquis.

Le développement des TIC met pourtant à la disposition des enseignants et des apprenants de langue des ressources linguistiques et culturelles dans la langue qu'ils enseignent ou apprennent (dorénavant L2), ressources qui peuvent changer le paysage de manière radicale. En effet les pratiques dans les environnements informatisés sont très diversifiées, et elles permettent aux utilisateurs, locuteurs de différentes langues, non seulement de comprendre et d'apprendre à comprendre des textes (au sens le plus général du terme) produits dans d'autres langues, mais aussi de se placer dans de véritables situations de communication, qui vont être source d'apprentissage.

Les TIC ont déjà acquis une bonne visibilité dans le domaine de l'apprentissage des langues, et le marché s'enrichit régulièrement de nouveaux logiciels plus performants et plus conviviaux et de nouveaux dispositifs en ligne pour apprendre des langues étrangères. Mais il reste encore pas mal de route à faire, du côté des institutions comme des enseignants, pour comprendre et exploiter ce formidable potentiel.

Après avoir passé rapidement en revue les pratiques d'utilisation des environnements informatisés en contexte multilingue, nous donnerons quelques exemples de dispositifs et de pratiques s'appuyant sur les TIC qui illustrent ce que l'on peut réaliser pour favoriser la communication multilingue et l'apprentissage des langues. L'un de ces dispositifs, EUROMOBIL, sera présenté plus en détail.

En nous appuyant sur ce dernier exemple, nous mettrons ensuite l'accent sur les caractéristiques des environnements informatisés qui contribuent à l'acquisition de compétences bi- ou plurilingues. Nous considérerons ces caractéristiques par rapport à l'utilisateur apprenant de langue, par rapport à l'utilisateur enseignant, et enfin du point de vue de l'autonomie, qui nous semble jouer un rôle très important avec les TIC.

## **2. Les TIC et le bi- ou plurilinguisme en Europe**

Comment se décline la pénétration des TIC par rapport au multilinguisme ?

Aujourd'hui, de plus en plus de journaux, de stations de radio et de télévision ont créé leurs propres sites Internet auxquels on peut accéder gratuitement. Les occasions de contact avec les langues utilisées dans de véritables situations de communication se multiplient rapidement. Les nouvelles formes de socialisation nées avec la pratique des forums ou des groupes de bavardage (ou *tchats*) se prêtent de toute évidence à la communication multilingue. Les échanges par courriel, en tandem, en forum ou en groupes de bavardage permettent en outre à des personnes ou communautés géographiquement éloignées ou dispersées de communiquer dans leur propre langue tout en comprenant la langue de l'autre.

Alors que les environnements informatisés d'apprentissage de langue en autonomie totale sont assez peu performants pour la production écrite et orale, l'ordinateur est un excellent outil pour le développement des compétences de lecture et de compréhension orale. Il existe aujourd'hui de nombreux environnements permettant de lire et d'écouter en diverses langues, où on peut non seulement consulter des dictionnaires mais aussi réaliser d'autres activités visant à développer et vérifier sa compréhension en langue étrangère, à développer son vocabulaire ou à s'initier aux collocations.

La Toile permet l'exposition à des documents authentiques en de nombreuses langues, sur des thèmes aussi variés que l'histoire, la cuisine, les industries ou les voyages. Ces documents constituent des entrées riches en langue(s) étrangère(s) qui permettent un accès direct à la vision du monde des locuteurs natifs. L'ancrage de ces ressources dans le monde réel les rend appropriées aussi pour un apprentissage tout au long de la vie, ce qui, ne l'oublions pas, est un aspect important de la politique de l'Europe.

Il nous faut mentionner aussi les corpus linguistiques informatisés, dont la constitution se développe rapidement. Ils doivent pouvoir contribuer de manière

significative au développement du plurilinguisme. Les corpus parallèles bilingues permettent de comparer des énoncés et des textes en langues différentes. En fait, c'est toute l'activité de traduction, y compris dans la classe de langue, qui est revisitée avec les TIC.

### **3. Quelques dispositifs d'enseignement-apprentissage s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication**

Nous présenterons ici brièvement quelques-uns des projets développés ces dernières années, projets qui témoignent de l'intérêt porté au potentiel des technologies de l'information et de la communication et qui illustrent l'exploitation des caractéristiques des environnements informatisés dont j'ai parlé. Certains d'entre eux sont européens, d'autres visent un public plus large géographiquement.

Pour l'apprentissage de la compréhension en langue étrangère, le projet *Cultura* (Furstenberg *et al.*, 2001) est un exemple d'approche fondée sur l'Internet. Il s'agit de faire communiquer des étudiants français apprenant l'anglais et des étudiants américains apprenant le français, chacun s'exprimant dans sa langue maternelle ; cette communication vise explicitement et exclusivement un certain nombre de dimensions culturelles, au sens le plus large du terme, dont les enseignants qui ont mis en place ce projet pensaient qu'elles pouvaient être porteuses de préjugés – et donc de malentendus possibles entre Français et Américains.

Du côté des initiatives spécifiquement destinées à l'Europe, où la réflexion sur le développement de la compréhension multilingue est amorcée depuis longtemps, on connaît *Eurom 4* (Blanche-Benveniste et Galli, 1997) et *GALATEA* (Dabène et Degache, 1996), qui s'appuient sur les bases communes des langues romanes (français, espagnol, italien et portugais) pour faire atteindre, à partir de la connaissance de l'une d'elles, des compétences de compréhension dans les trois autres langues. Le projet *EuroComRom* (Klein et Stegmann, 2000), quant à

lui, utilise le français comme langue-pont pour faire acquérir aux apprenants des capacités de lecture en plusieurs langues par le biais de vastes bases de transfert linguistique (« les sept passoires »). De son côté, l'université à distance de Hagen a démarré en 1999 le projet *IGLO*<sup>2</sup>, dont le but est, partant de l'expérience de l'intercompréhension scandinave, de créer une intercompréhension centrée sur les compétences réceptives entre sept langues germaniques (danois, allemand, anglais, islandais, néerlandais, norvégien et suédois) et de la mettre à disposition sur la Toile. Le CRIM<sup>3</sup> (Slodzian et Souillot, 1997 ; Pottolia et Stuck, 1999, 2000) s'intéresse aussi depuis plusieurs années à la compréhension multilingue et les TIC occupent aujourd'hui dans ces travaux une place importante.

Le projet *TECHNE* (Blin et Donohoe, 2000), avec ses classes virtuelles, ses listes de discussions, ses visioconférences, ses apprenants naviguant sur la Toile et son courriel, est un exemple de combinaison de diverses activités contribuant à soutenir efficacement un apprentissage de langue.

Plus près de nous, le projet « *Portraits de la Colombie en français* », qui s'est déroulé sous forme de collaboration entre l'Université Nationale de Bogota et l'Université de Bordeaux 3 tout au long de l'année universitaire 2004-2005, a fait correspondre par courriel en français, sur des questions culturelles, des étudiants et élèves colombiens et des apprenants d'espagnol et de français langue étrangère de l'agglomération bordelaise.

Dans la section qui suit, nous présenterons un peu plus dans le détail un autre dispositif, le projet *EUROMOBIL*, dont le deuxième volet a été lancé en octobre 2005 sous la coordination de Bordeaux 3 ; ce projet a pour objectif de promouvoir la mobilité étudiante en Europe en créant des ressources linguistiques et culturelles multimédia sur DVD / CD-ROMs et sur l'Internet. Déjà opérationnel pour l'anglais, l'allemand, le hongrois et le finnois, il doit

---

<sup>2</sup> [http://www.sbg.ac.at/spr/people/hubert\\_haider/iglo.htm](http://www.sbg.ac.at/spr/people/hubert_haider/iglo.htm)

<sup>3</sup> Centre de Recherche en Ingénierie Multilingue, Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), Paris.

s'étendre dans les années 2005-2007 au français, au polonais, au portugais, au roumain et au tchèque.

#### **4. Le projet EUROMOBIL<sup>4</sup>**

La mobilité des étudiants est soutenue aujourd'hui par de nombreux programmes subventionnés par l'Union Européenne et des contrats bilatéraux entre les institutions éducatives. Or on sait que le succès d'un séjour d'études à l'étranger dépend fortement des compétences linguistiques des étudiants et de leur connaissance de la culture et des conventions sociales du pays et de l'université d'accueil.

Afin de donner aux étudiants en mobilité l'occasion de se préparer efficacement pour leur séjour à l'étranger et pour développer chez eux la conscience des contacts interculturels, EUROMOBIL, programme multimédia d'apprentissage linguistique et culturel, a été conçu avec l'appui de la Commission européenne (Socrates / Lingua 2). Il s'agit de permettre aux étudiants en mobilité de tous les pays européens, avant leur départ, d'acquérir des compétences en langue et de se familiariser avec la culture de leur pays d'accueil, et en particulier avec la culture universitaire propre à ce pays.

EUROMOBIL, programme interactif multimédia d'information et d'apprentissage linguistique sur CD-ROM avec des liens vers la Toile, peut être utilisé de manière individuelle ou pour des sessions d'enseignement avec un tuteur. Les groupes cibles sont donc les étudiants européens qui envisagent de faire des études en Allemagne, en Finlande, en France, en Grande-Bretagne, en Hongrie, en Pologne, en République Tchèque, en Roumanie et au Portugal. Les langues cibles sont l'allemand, l'anglais, le finnois, le français, le hongrois, le polonais, le portugais, le roumain et le tchèque. Le nombre de langues actuel reflète le nombre d'équipes engagées dans le projet, mais il n'est pas limitatif, et le programme pourra être développé ultérieurement pour d'autres langues.

---

<sup>4</sup> [www.euro-mobil.org/euromobil2](http://www.euro-mobil.org/euromobil2)

EUROMOBIL a été conçu pour préparer les étudiants à des études à l'étranger et à faire face aux situations quotidiennes dans le pays d'accueil. Le programme comprend deux composantes principales complémentaires :

- des tâches portant sur différentes situations communicatives en langue cible (sur DVD / CD-ROM et sur la Toile),
- des informations sur les universités, les pays et les cultures cibles (sur DVD / CD-ROM et sur la Toile).

Le programme a été conçu à partir d'une enquête d'analyse des besoins et en collaboration étroite avec des étudiants. Puisque les étudiants étrangers en Allemagne, en France et en Grande-Bretagne (et au Portugal dans une large mesure) doivent suivre les cours dans la langue du pays, les programmes allemands, anglais, français et portugais (ce dernier avec les réserves ci-dessus) ont été conçus pour les niveaux avancés. En Finlande, en Hongrie, en Pologne, en République Tchèque, en Roumanie, la connaissance de la langue locale n'est pas prévue mais l'expérience a prouvé que la majorité des étudiants étrangers (plus de 90%) est très intéressée par la langue du pays et s'inscrivent dans un cours de langue de niveau débutant. Les programmes de langue finnoise, hongroise, polonaise, tchèque et roumaine visent donc ce groupe cible.

Les contenus ont aussi été choisis à partir de l'analyse des besoins. Les programmes allemands, anglais, français et portugais sont basés sur des situations que les étudiants rencontreront à l'université tandis que dans les programmes finlandais, hongrois, polonais, tchèque, et roumain les situations de la vie quotidienne ont également été incluses. Les activités et exercices sont basés sur des documents vidéos authentiques et semi-authentiques (conseils sur les cours, cours magistraux, examens, services, loisirs, etc.).

Les programmes comportent des tâches et des exercices liés à certaines ou à l'ensemble des compétences suivantes :

- compréhension générale et détaillée de documents audio-visuels,
- compréhension orale et écrite,



- acquisition du vocabulaire et stratégies d'interaction,
- évaluation de la communication orale et de la discussion,
- production écrite et orale.

De plus, le support hors ligne (DVD / CD-ROM) comporte les sections suivantes :

- *Glossaire* : monolingue dans les programmes allemands, anglais, français et portugais, traduit en anglais dans les programmes finlandais, hongrois, polonais, tchèque et roumain.
- *Bon à Savoir* : informations sur la langue et la culture du pays d'accueil (pour les programmes allemands, anglais, français et portugais, cette section élargit le contexte de l'université à celui de la vie quotidienne dans le pays : rythmes, communication interculturelle, transports, logement, santé, banque, loisirs, médias).
- *Lisez-moi* (ou *Aide*) : explications sur les contenus et les aspects didactiques et techniques des programmes.

Chaque programme de la « première génération » et de la « deuxième génération » EUROMOBIL a ses propres spécificités, tant par le graphisme que par les contenus et leur articulation. Par exemple, dans le programme français, des informations sur la grammaire, la conjugaison et la phonologie figurent dans l'aide linguistique. Les utilisateurs peuvent faire appel à cette aide pour mieux comprendre certains documents d'information qui ne font pas l'objet d'activités et exercices. En raison des niveaux hétérogènes des étudiants, différents niveaux de complexité et d'aide sont proposés pour les accompagner dans leur progression. Les activités, plus ou moins guidées, permettent aux utilisateurs d'obtenir les mêmes informations mais d'acquérir des compétences et des stratégies adaptées à leurs profils.

De même, dans le programme français, les aspects techniques de l'utilisation du programme sont développés dans l'aide technique et les aspects didactiques sont développés dans l'aide méthodologique, qui vise à aider les

utilisateurs à tirer le meilleur parti du CD-ROM et à élaborer des stratégies d'apprentissage.

Sur le site du projet, les transcriptions des vidéos et d'autres informations sur EUROMOBIL sont fournies. En outre, une liste complète de liens sur les universités, les pays et les éléments culturels spécifiques y est disponible. Le forum du site constitue une plate-forme pour l'envoi par les étudiants de leurs réactions aux tâches du programme EUROMOBIL ou pour leurs commentaires et leur propre apport d'informations sur leurs expériences comme étudiants étrangers.

Le site Web est mis à jour régulièrement et le sera après l'achèvement du projet. Les utilisateurs et visiteurs sont invités à envoyer leurs commentaires et suggestions via le forum ou par courriel.

Nous allons nous intéresser maintenant, non plus aux dispositifs eux-mêmes, mais à leurs utilisateurs et aux apprenants de langue en particulier, en mettant en perspective les uns par rapport aux autres.

## **5. Les TIC et les apprenants de langue**

Dans les milieux éducatifs, on sait aujourd'hui que l'utilisation des TIC pour les apprentissages de langue est une ressource supplémentaire, pas une solution miracle aux questions et problèmes qui se posent dans les situations d'apprentissage. Par exemple, l'ordinateur n'est pas là pour prendre en charge tout ce qui peut être ennuyeux dans l'apprentissage. C'est toujours les apprenants qui apprennent. Comme le souligne De Kerkhove (1995), les outils de la technologie sont là pour soutenir l'apprentissage en faisant davantage que fournir des connaissances ; ils sont là pour faciliter, gérer le processus d'apprentissage dans les environnements où l'apport d'information est intensif et se présente sous forme multimédia, pour aider les apprenants à devenir plus autonomes, à apprendre à apprendre et à réfléchir sur leurs propres performances lors de la résolution de problèmes.

Et il ne suffit pas d'avoir un ordinateur par apprenant pour que change l'approche éducative. L'utilisation généralisée des TIC n'est pas une garantie de transformation des comportements des enseignants et des apprenants ; de nombreux exemples au contraire montrent que les TIC ne sont parfois qu'un changement superficiel dans un environnement qui reste conservateur.

Pourtant, les développements des TIC offrent de nouvelles possibilités de relations entre les trois pôles de ce que l'on appelle le triangle didactique, c'est-à-dire l'apprenant, le contenu et l'enseignant ; mais il ne s'agit pas seulement de nouvelles possibilités de relations entre ces pôles, la transformation étant plus profonde. Ce n'est donc pas à ces trois pôles que nous allons nous intéresser maintenant, mais à l'apprenant, à l'enseignant, et à la notion d'autonomie, en faisant référence aux caractéristiques des dispositifs que nous avons présentées plus haut, et en particulier à EUROMOBIL.

### **5.1. L'espace des apprenants**

Comme l'illustrent nos exemples de dispositifs, l'apprentissage des langues avec les TIC s'inscrit dans un espace nouveau par sa configuration matérielle ; nouveaux lieux et temps d'apprentissage, organisation différente des éléments participant à l'opération d'apprentissage (c'est-à-dire les autres apprenants, l'enseignant, les ressources matérielles, et les interactions entre ces éléments). Les DVD ou CD-ROM d'EUROMOBIL, par exemple, ont été créés pour pouvoir être utilisés chez soi ou avec un enseignant, à des moments divers, de manière intensive ou non.

La configuration traditionnelle de la salle de cours occupée par des élèves et un enseignant, où les outils sont du matériel pédagogique sous forme de manuel et parfois de documents audiovisuels, où l'interaction se fait avec un enseignant 'chef d'orchestre' et détenteur du savoir, n'est donc que l'une des formes possibles de l'espace des apprenants ; le centre de ressources, avec son matériel s'appuyant ou non sur les TIC, le face-à-face avec l'ordinateur hors

institution, les modes de communication bidirectionnels en L2 ou en L1 avec le forum ou le courriel, une combinaison de toutes ces formes-là, sont aussi aujourd'hui des formes d'activités dont on reconnaît qu'elles contribuent à l'apprentissage d'une langue.

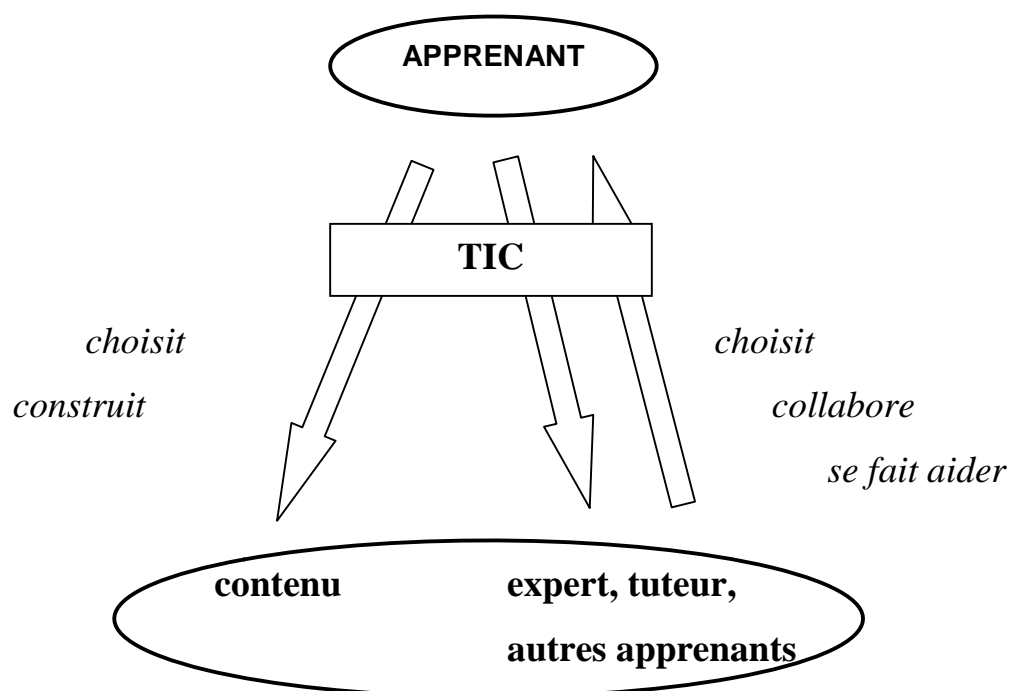
Sur le plan de ce que nous appelons la distribution de l'apprentissage, le développement des TIC a aussi entraîné des changements : on voit bien que les lieux ne sont pas déterminés et clos, que les moments de l'apprentissage sont flexibles dans la journée d'un individu, c'est-à-dire par rapport au cycle de ses autres activités, mais aussi dans sa vie (par rapport aux périodes de la vie d'une personne où il est socialement 'normal' et possible d'apprendre une langue). Par exemple, un étudiant spécialiste de biologie va pouvoir reprendre ou commencer l'étude du français ou d'une autre langue européenne pour être en mesure de séjourner dans le pays de l'université d'accueil où un programme d'échange universitaire lui permet de poursuivre ses études.

## **5.2. Les rôles des apprenants**

Dans les environnements qui s'appuient sur les technologies de l'information et de la communication, on comprendra aussi que les rôles des apprenants se trouvent redéfinis. Lorsqu'ils travaillent hors des contextes de classe ordinaires, ils vont avoir à accomplir des actions dont la présence d'un enseignement traditionnel tend à minimiser l'importance, et que l'on peut résumer en disant qu'il vont avoir à :

- choisir,
- construire,
- collaborer,
- se faire aider.

La Figure 1, reprenant les trois pôles traditionnels de l'enseignement-apprentissage, montre comment les rôles sont mis en œuvre avec les environnements informatisés d'apprentissage.

**Figure 1. L'apprenant et ses rôles**

Ce que nous voyons ici, c'est que les TIC médiatisent les relations de l'apprenant avec le contenu et avec le troisième pôle, où nous réunissons l'enseignant (l'expert), le tuteur, qui a pour fonction d'aider l'apprenant, et les autres utilisateurs / apprenants avec lesquels il collabore, dont il reçoit ou à qui il donne de l'aide. Ce schéma montre aussi que l'apprenant a la possibilité de choisir le type d'interaction avec les éléments de ce pôle et que la frontière entre les pôles 'contenu' et 'expert, tuteur, autres apprenants', n'est pas nécessairement très marquée dans les dispositifs informatisés (parce que différents types d'interaction sont possibles).

### **CHOISIR**

Avec les TIC, l'apprenant peut choisir des parcours 'sur mesure' d'apprentissage d'une langue : parcours auto-rythmé ou non, choix d'un parcours comportant guidage ou découverte, tout cela est permis.

Dans le programme EUROMOBIL français, par exemple, les étudiants utilisateurs peuvent choisir entre trois niveaux d'entrée dans le contenu : niveau débutant, niveau moyen, niveau avancé. Cela implique d'abord qu'ils auront réfléchi à leurs propres compétences, et cela les amène à prendre des décisions

sur la marche à suivre à partir de ce premier état des lieux ; nous reviendrons sur ce point un peu plus loin, lorsque nous parlerons d'autonomie. Le programme permet aussi aux étudiants de choisir de consacrer plus de temps à des contenus informatifs, portant sur la culture universitaire ou sur des aspects de la culture quotidienne des Français, ou au contraire à des aspects proprement linguistiques de la présentation de ces contenus. En cliquant sur les liens qui figurent dans le programme, l'utilisateur peut à tout moment se diriger vers des pages de la Toile où il pourra trouver des informations de type 'grand public' (par exemple : la liste des universités françaises, le système judiciaire, le tourisme en région Aquitaine), ou compléter son apprentissage de la langue (par exemple en consultant d'autres sources de descriptifs grammaticaux ou phonétiques).

Avec EUROMOBIL comme avec d'autres dispositifs, on peut donc inclure des composantes d'auto-apprentissage, des supports traditionnels, de la navigation sur la Toile, du tutorat individualisé, médiatisé ou non par les technologies de l'information et de la communication (c'est-à-dire en face-à-face traditionnel ou par courriel ou visioconférence, par exemple). Ces possibilités de choix permettent aux utilisateurs de trouver un équilibre entre préférences socioculturelles et socio-affectives, disponibilité individuelle, dispositions cognitives et besoins de formation spécifiques. On voit bien, effectivement, que les formations en langue pour des publics aux demandes très ciblées sont réellement possibles grâce à l'abondance et à la variété des ressources disponibles avec les TIC.

Il faut dire que les ressources en ligne (sur l'Internet), par les choix proposés à l'utilisateur qui veut apprendre une langue, sont nettement plus riches que les ressources hors ligne (sur CD-ROM) en raison des mises à jour et des ajouts autorisés par la spécificité du support et parce qu'elles permettent différents types de communication bidirectionnelle synchrone et asynchrone. C'est pourquoi EUROMOBIL a opté pour ce système hybride, s'appuyant sur un support mobile hors ligne (CD-ROM / DVD) et sur l'Internet.

Par ailleurs, et ce n'est pas le moins important, le choix laissé à l'apprenant facilite la prise en compte des acquis, tant sur le plan de la compétence en L2 que sur celui de la compétence à utiliser les outils multimédias.

L'attention portée aux besoins individuels caractérise donc les réponses à la démarche de l'utilisateur des TIC, puisque les ressources sont mises à disposition, et que c'est l'utilisateur qui détient les critères de choix. Ceci pose évidemment le problème de la capacité de choisir. Choisir est parfois difficile, et peut parfois paraître perturbant plus que positif. Ce problème renvoie à un autre pôle, celui de l'enseignant, et à son rôle, dont nous allons parler un peu plus loin.

### **CONSTRUIRE**

La mise en application de la théorie constructiviste, selon laquelle l'individu apprend en construisant lui-même son savoir, est le grand gagnant du développement des environnements informatisés pour l'apprentissage. Ce gain se décline sur plusieurs plans, où l'on retrouve le principe selon lequel plus une personne est active dans l'acquisition d'une information, d'un savoir, dans la réalisation d'une tâche, plus elle pourra retenir et intégrer les entrées / connaissances.

L'apprenant utilisateur d'un dispositif comme EUROMOBIL est amené à construire son parcours : comme nous le disions plus haut, il s'engage dans une activité métacognitive (c'est-à-dire de réflexion sur ses propres connaissances) qui prépare le terrain en créant un état de réceptivité vis-à-vis des acquisitions futures, qui lui permet de construire ses nouvelles connaissances à partir de ce qu'il connaît déjà.

Il faut ajouter que l'activité cognitive déclenchée par la navigation dans un dispositif hypermédia conduit l'utilisateur à faire des associations et des mises en relation, à organiser les informations pour les rendre cohérentes. Au lieu d'être pré-digérées et agencées comme dans un manuel comportant une séquence linéaire de chapitres et de sections, les ressources mises à disposition

constituent le matériau à partir duquel la construction du savoir peut se faire ; c'est l'utilisateur qui en réalise l'assemblage, la construction organique, par exemple en décidant de rechercher ou non telle information, ou en réalisant telle activité avant une autre.

### **COLLABORER**

C'est sans doute pour la collaboration que les dispositifs informatisés apportent le plus à l'apprenant de langue, qui a besoin de communiquer en langue étrangère pour apprendre. Comme le note Warschauer (1995), pendant cinq siècles le prix de la fonction réflexive dans le monde de l'éducation a été la suppression de l'interactivité et de la collaboration dans la construction du sens. Avec les TIC, celles-ci sont de retour. La communication médiatisée par les TIC augmente les occasions de collaboration, qui sont pour les apprenants de langue des occasions de formuler leur pensée face à un auditoire. Ceci est important dans toute activité d'apprentissage, mais c'est central dans un apprentissage de langue. L'objectif d'EUROMOBIL est de faire une large place à l'interactivité et à la collaboration : cet objectif est visible dans la nature des rétroactions associées aux activités et aux exercices du CD-ROM : toute réponse de l'apprenant, juste ou erronée, donne lieu à un commentaire de la part du programme, où l'utilisateur est amené à comprendre pourquoi sa réponse est juste / erronée, et éventuellement mis sur la voie si la réponse est erronée.

Prenons un autre exemple, celui des projets de groupe : les systèmes éducatifs les ont depuis quelque temps intégrés dans les activités des apprenants de langue. Un projet de groupe présente l'avantage de faire appel à un processus de décision collaboratif, où négociation et utilisation de la L2 sont nécessaires pour réaliser les tâches. La communication à distance qui est possible avec les TIC élargit les contextes dans lesquels peuvent se déployer des projets de groupe (avec des locuteurs natifs à distance en particulier), elle enrichit l'éventail des activités dans lesquelles il est possible de collaborer et de négocier, et elle permet la communication bidirectionnelle (qu'elle soit ou non synchrone). Dans



le projet « *Portraits de la Colombie en français* » mentionné plus haut (Université Nationale de Bogota et Université de Bordeaux 3, 2004-2005), les apprenants de français et d'espagnol communiquaient pour s'exprimer à propos des spécificités culturelles de la Colombie et de la France et de la perception qu'ils en avaient respectivement et construisaient leurs connaissances de manière socio-collaborative.

Quant au forum, il apporte une contribution pédagogique bien spécifique en tant que dispositif de communication médiatisée par ordinateur. Il favorise la collaboration et la participation. Quand il est utilisé comme complément d'un enseignement présentiel, il améliore la qualité des échanges dans le cours, favorise la responsabilisation de l'apprenant par rapport à son apprentissage, crée ce qu'on appelle des communautés d'apprentissage. On trouve dans Forgues (2000) de nombreux exemples d'utilisation du forum comme support d'apprentissage : FAQ (foire aux questions), dépannage, équipes virtuelles d'apprentissage (pour la réalisation de travaux), discussion sur l'actualité, réflexion devant les pairs, critique entre apprenants, publication de travaux.

De plus en plus de projets d'apprentissage en collaboration à distance dans lesquels les apprenants construisent leurs connaissances de manière socio-collaborative s'appuient aujourd'hui sur les environnements médiatisés par les TIC. Les activités de communication collaborative conduites par courriel – à la différence du forum, le courriel n'est pas une relation de groupe, mais une relation d'individu à individu – sont aussi de plus en plus fréquentes dans le cadre de l'apprentissage institutionnel d'une langue (par exemple, les dispositifs d'apprentissage en tandem).

Nous pouvons ajouter que dans la formation à distance et la formation en autonomie, et l'utilisation d'un dispositif comme EUROMOBIL peut entrer dans l'une et l'autre de ces catégories, les TIC apportent un élément de substitution aux effets sociaux du groupe classe et de l'effort réalisé en communauté. Elles permettent de remplacer les activités de collaboration traditionnelles par d'autres

activités. Elles réduisent le sentiment de solitude des apprenants travaillant individuellement ou dans des contextes géographiquement isolés.

## 6. Les TIC et l'enseignant

Puisque l'enseignement est l'organisation de situations d'apprentissage, l'utilisation des TIC pour les apprentissages entraîne une redéfinition de la fonction des enseignants. Même invisible, l'enseignant va être amené à jouer de nouveaux rôles, ceux de conseiller, d'accompagnateur, d'animateur, de concepteur. Ces rôles, dans lesquels les valeurs et les échanges traditionnels sont également redéfinis, sont dans une certaine mesure l'image miroir des nouveaux rôles de l'apprenant.

Le tableau de la Figure 2 ne montre pas explicitement la présence des TIC. Il met simplement en correspondance les rôles de l'enseignant avec ceux des apprenants tels que nous venons de les présenter.

**Figure 2. Correspondance entre les rôles de l'apprenant et les rôles de l'enseignant**

Apprenant	Enseignant
Choisit	Conseille
Construit	Accompagne
Collabore	Anime
Reçoit de l'aide	Conçoit les dispositifs

### CONSEILLER

Nous avons dit que l'utilisateur apprenant peut avoir le choix de ses objectifs et de son parcours. Bien souvent cependant, il n'est pas capable de faire seul ses choix. Il a besoin d'être informé sur la nature des outils disponibles. Ce besoin se double parfois aussi de celui de faire le point face à un interlocuteur sur ses propres acquis et sur sa manière d'apprendre.

Notons que ce rôle peut être rempli par un conseiller humain en face-à-face ou par l'intermédiaire de dispositifs informatisés. Dans le second cas, la fonction de conseil s'intègre dans l'ensemble de ressources informatisées. Dans EURO-MOBIL, l'aide méthodologique a été conçue de manière à jouer ce rôle de conseil aussi efficacement que possible. On y trouve par exemple des pistes pour choisir son niveau d'entrée dans les activités, ou des propositions pour faire les activités dans tel ordre.

### **ACCOMPAGNER, ANIMER**

Le rôle de l'accompagnateur-animateur peut prendre des formes diverses : dialogue en face-à-face, commentaires écrits – deux formes d'interaction traditionnelles – mais aussi interactions par courriel, forum, ou systèmes de visioconférences. La communication médiatisée par ordinateur et les dispositifs de téléprésence (vidéo et visioconférence) pour le tutorat et l'animation peuvent neutraliser les obstacles du temps et de l'espace dans la relation entre l'apprenant et l'enseignant. Dans un dispositif comme EUROMOBIL, l'un des objectifs du site Internet est de jouer ce rôle d'accompagnateur, en soutenant la motivation des utilisateurs et en répondant à leurs questions et commentaires.

### **CONCEVOIR, CRÉER**

Surtout lorsqu'il s'agit de publics bien définis, comme les étudiants cibles d'EUROMOBIL, les programmes font l'objet d'un travail de conception qui s'appuie souvent sur des analyses de besoins comme celle qui a été réalisée dans ce cas précis. Les enseignants sont souvent les mieux placés pour connaître ces besoins.

Un enseignant peut suggérer ou imposer à un apprenant ou à un groupe d'apprenants l'utilisation d'un programme donné, lorsqu'il correspond à leurs besoins, mais il peut aussi composer des 'menus' originaux, des parcours où les apprenants auront à utiliser plusieurs programmes ou dispositifs, et il peut aussi

lui-même utiliser des logiciels-auteurs pour créer des ressources d'apprentissage<sup>5</sup>.

Aujourd'hui, la composition de programmes de langues sur mesure passe souvent par une activité de conception d'environnements d'apprentissage de la part de l'enseignant. Comme le chef d'un restaurant, l'enseignant de langue va faire son marché, se munit de produits non datés (les approches des structures de la langue ; les dossiers culturels permanents) et de produits frais (les documents authentiques d'actualité ; les récentes applications technologiques), puis revient dans sa cuisine-laboratoire pour élaborer ce qu'il va proposer à sa clientèle au moyen des logiciels-auteurs.

## 7. Les TIC et l'autonomie

Comme le note Vogel (2001),

L'organisation et la mise à disposition de l'information sur la Toile est tout aussi chaotique qu'elle l'est dans la vie réelle. On peut probablement comparer la navigation sur la Toile à une promenade dans la rue principale d'une ville dans un pays dont les apprenants parlent ou comprennent peu la langue. Ils entendent des sons, de la langue, qui parfois leur sont destinés, parfois ne le sont pas. Quelqu'un pourrait s'adresser à eux, et ils essaieraient de comprendre. De temps en temps il leur faudrait demander leur chemin. Ils sauraient finalement s'ils ont compris la réponse lorsqu'ils trouvent l'endroit qu'ils cherchent. (p. 138 ; notre traduction)

Et selon Jacques Beillerot, « un individu peut s'engager dans un processus créatif quand les formes d'organisation lui offrent une marge de liberté et donc une part de pouvoir ; non pas tant de pouvoir sur les autres mais de pouvoir sur ce qu'il fait [...] »<sup>6</sup>. C'est exactement ce que les environnements informatisés

---

<sup>5</sup> Fabriquer des ressources d'apprentissage à partir d'un logiciel-auteur demande un savoir-faire spécialisé. Même si la majorité des enseignants n'a encore pas vraiment été préparée à les utiliser, l'existence de logiciels conviviaux permettant de créer des produits destinés à l'apprentissage rend la tâche relativement aisée (*Didalog, Hot Potatoes*).

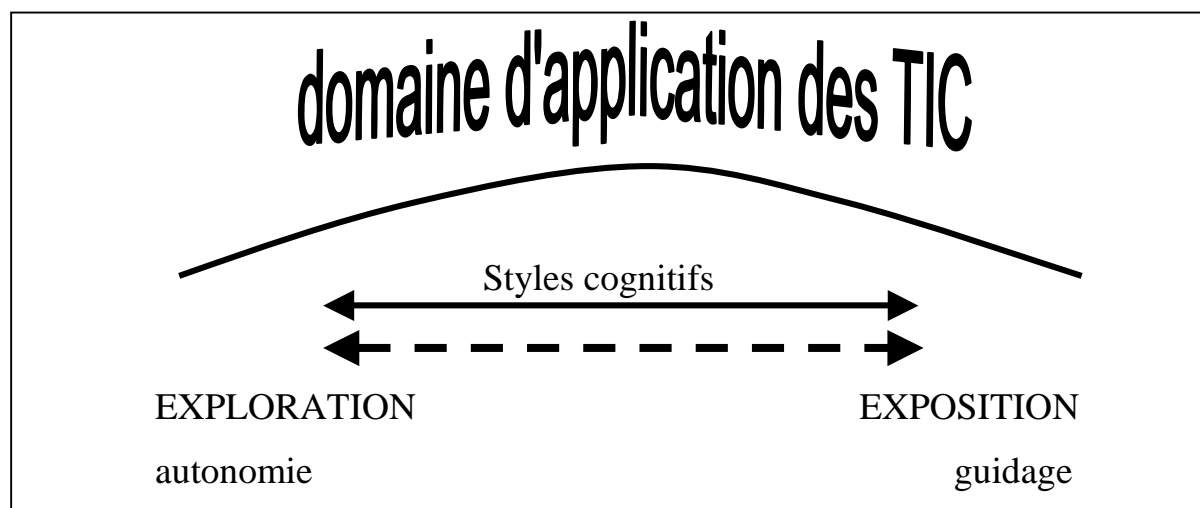
<sup>6</sup> M. J. Beillerot est professeur en Sciences de l'Education à l'université Paris X-Nanterre ; « De la difficulté de travailler en équipe », entretien paru dans *Le Monde de l'Education*, mai 2000, p. 66.

permettent par l'organisation de la relation de l'individu à l'information et à la communication.

Une grande qualité des dispositifs informatisés d'apprentissage, c'est de pouvoir proposer, du point de vue cognitif et sur le plan de l'autonomie, ce qui convient pour chacun. Les utilisateurs, comme chacun de nous, se positionnent en effet le long d'un continuum de comportements d'accès à l'information et de son traitement qui va de l'exploration autonome à l'exposition contrôlée de l'extérieur : tout le monde n'a pas les mêmes capacités d'autonomie, celles-ci étant déterminées en partie par ce qu'on appelle les 'styles cognitifs' ; dans l'accès à l'information en général et dans l'apprentissage de langue en particulier, les techniques, stratégies, comportements adoptés varient d'une personne à l'autre. Le style cognitif fait référence à l'orientation de l'utilisateur (par exemple : holiste / sérialiste, visuel / auditif, etc. ; on trouvera dans Cuq (2003) sous la rubrique « Style » une courte synthèse des recherches dans ce domaine).

La Figure 3 représente ce continuum – le fait que les individus peuvent souhaiter plus ou moins d'autonomie dans leur accès à l'information et dans l'apprentissage, plus ou moins d'interaction au cours de leur démarche. Elle représente aussi le fait que les TIC peuvent prendre en compte différents styles cognitifs.

**Figure 3. Le domaine d'application des TIC dans les comportements d'accès à l'information**



L'utilisation des environnements informatisés, parce qu'elle permet et encourage l'autonomie et les cheminements exploratoires, tend aussi à encourager la mise en œuvre de stratégies métacognitives. La planification, le contrôle et l'évaluation de ses propres comportements (qu'ils soient d'apprentissage ou de simple recherche d'information) sont favorisés par les types d'activités conduites dans les dispositifs informatisés : par exemple, lorsqu'il choisit personnellement un support, un mode de communication ou une séquentialisation de tâches, l'utilisateur apprenant a naturellement tendance à justifier ces choix vis-à-vis de lui-même ; lorsqu'on est engagé dans un projet médiatisé par les TIC, on doit planifier ses actions et en rendre compte ; lorsque, dans un groupe de discussion ou un échange de courriel en langue étrangère, on se rend compte que ce qu'on a écrit n'a pas été compris, on doit rapidement s'interroger pour rechercher une solution au problème.

## **8. Conclusion**

Comme nous le disions au début de cet article, les TIC offrent de nouveaux moyens et de nouvelles perspectives pour l'apprentissage des langues et donc pour le multilinguisme. C'est surtout aux nouvelles perspectives que nous nous sommes intéressée. En permettant de créer des ressources multilingues et en rendant les situations d'apprentissage plus attrayantes et praticables, les environnements informatisés donnent de nouvelles chances d'apprendre vraiment à communiquer en d'autres langues.

Les occasions de collaboration et de communication contribuent à construire la motivation pour l'apprentissage de la langue et conduisent l'apprenant à élargir l'éventail des stratégies qu'il utilise, à prendre conscience de ces stratégies et à réfléchir plus systématiquement sur son apprentissage.

Ensuite, les changements de rôles et de relations dans l'apprentissage (apprenant, enseignant, contenu) ont un impact sur l'organisation de l'apprentissage et sur les acquisitions. Cependant, nous ne devons pas oublier que les dispositifs ayant en commun l'utilisation des TIC peuvent se différencier par des

représentations de l'apprentissage et des pratiques très diverses. De plus, les outils élaborés pour l'apprentissage d'une langue doivent, s'ils sont utilisés en contexte institutionnel, réussir à s'intégrer dans un environnement d'apprentissage pré-structuré.

L'ensemble des possibilités offertes par les environnements informatisés pour la pratique et l'apprentissage de compétences plurilingues permet donc de nourrir un certain optimisme sur la capacité des TIC d'élargir le répertoire communicatif des Européens. Ce qui nous semble intéressant est surtout que les ressources s'appuyant sur les TIC proposent aux apprenants de langue d'associer de véritables activités de la vie réelle à des activités d'apprentissage de langue : communiquer sur des sujets divers, s'informer en une ou plusieurs langues étrangères, faire des choix à partir de ses propres intérêts et besoins, se donner plus ou moins d'autonomie. Tout cela rend plus perméable la frontière entre activités d'apprentissage et activités de communication réelle. L'utilisation des TIC pour l'apprentissage d'une langue permet une approche vraiment communicative, car elle 'sort' l'apprenant de la salle de cours pour le faire communiquer réellement, dans un espace virtuel, certes, mais avec des entités du monde réel.

Et c'est justement cela, le bi- ou plurilinguisme. On n'apprend pas une ou des langues 'dans le vide' : ce sont les conditions d'interaction sociale qui motivent leur apprentissage et le font se développer. Il est donc permis de penser qu'une utilisation des ressources informatisées multilingues ancrée dans la vie réelle est à même de répondre au souci de développer chez les Européens des compétences en plusieurs langues. Mais bien entendu, il ne suffit pas que le potentiel existe pour que son exploitation devienne réalité. Il est important en particulier de travailler à faire connaître les caractéristiques des dispositifs informatisés existants pour la communication multilingue et l'apprentissage des langues, de faire en sorte que les enseignants et les apprenants se les approprient, et aussi de continuer à créer de nouveaux environnements informatisés d'apprentissage structurés ayant cet objectif d'ancrage dans la vie réelle.

## Références

- Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (coord.), *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, numéro spécial du *Français dans le Monde, Recherches et Applications* (1997).
- Cuq, J.P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International (2003).
- Dabène, L. et Degache, C. (coord.), *Comprendre les langues voisines, Études de Linguistique Appliquée*, 104 (1996).
- De Kerkhove D., *The Skin of culture*. Toronto: Somerville House Publishing (1995).
- Furstenberg, G. et al, "Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: the Cultura Project", *Language Learning & Technologies* 5, 1, (2001), 55-102.  
Revue en ligne: <http://llt.msu.edu>
- Klein, H. G. et Stegmann, T. D., EuroComRom, *Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*, Editiones EuroCom, T. 1, Aix-la-Chapelle, Shaker (2000).
- Moreau Desfarges, P., "L'Union européenne, jusqu'où ?", *Le Français dans le Monde*, 326, (2003), 38-39.
- Pottolia, A. et Stuck, F., "Multimédia et apprentissage d'une langue étrangère : le cas du grec moderne", *Quatrième Conférence en Linguistique grecque*, Nicosie, Chypre (1999).
- Pottolia, A. et Stuck, F., "Compréhension multilingue et apprentissage du grec moderne : le projet Athos", *Congrès Apprentissage du grec moderne comme langue maternelle et seconde*, Rethymno, Crète, oct. 2000 (2000).
- Slodzian, M. et Souillot, J. (eds.), "Compréhension multilingue en Europe", *Actes du Séminaire de Bruxelles, 10 et 11 mars 1997*. Centre de Recherche en Ingénierie multilingue, Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) (1997).



Vogel, T., "Learning out of control: some thoughts on the world wide web in learning and teaching foreign languages" dans Chambers, A. et Davies, G. (eds), *ICT and Language Learning: a European Perspective*, Lisse, Swets et Zeitlinger Publishers, (2001), 133-145.

Warschauer M., "Computer-Mediated Collaborative Learning: theory and practice". *Research Note 17*, Honolulu, HI: U. of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center (1995).

