APPRENDRE (LES LANGUES) A L'ERE DU NUMERIQUE

Christian Ollivier

Abstract

This contribution reflects on the use of digital technologies for the teaching and learning of languages. We place our reflection in the paradigm of social co-construction of meaning and knowledge that requires the learner to be the actor of his/her learning. It is on this basis that we present an educational model that combines information processing, interaction and co-construction of knowledge objects in a socio-interactive context that determines the action of the learning person. A concrete example illustrates the theoretical model presented. We conclude our contribution with a presentation of some key skills that the student must develop to implement learning in the context of this model.

Introduction

Nous commencerons cette contribution par un retour en arrière, jusqu'à une période encore relativement proche, les années 1980. En contexte institutionnel, on apprenait alors les langues grâce à un enseignant et un manuel. Certains apprenants disposaient d'un dictionnaire (généralement bilingue) et parfois d'une grammaire. Technologiquement, l'apprenant avait parfois à sa disposition des cassettes, pour lesquelles il lui fallait disposer d'un magnétophone, ou des disques souples lisibles sur un électrophone. Dans les établissements les mieux équipés, l'enseignant pouvait avoir recours à un nombre important d'appareils technologiques : magnétophone à bandes, télévision souvent en lien avec un magnétoscope, projecteur de films fixes, rétroprojecteur pour diffuser des transparents, photocopie pour reproduire des documents divers, radio et parfois même fax pour des projets de correspondance entre classe distantes notamment. La liste des machines utilisables est longue.

Aujourd'hui, l'appareillage technologique a fondu, pouvant se limiter pour les établissements de formation et les apprenants à un appareil capable de se connecter à Internet. Un seul de ces appareils – ordinateur fixe ou portable, une tablette et même pour de nombreux usages un téléphone intelligent – permet en effet de remplacer tous ceux que nous avons évoqués ci-dessus. On peut ajouter à cela un vidéoprojecteur et des enceintes pour une diffusion à plusieurs personnes rassemblées en un lieu.

En une trentaine d'années, tandis que le nombre d'appareils diminuait, la technologie a pris une place croissante dans notre vie de tous les jours et dans celle des apprenants. Évidemment, tout reste une question d'équipement et d'accès aux ressources, notamment à travers la Toile. Ainsi, ce que nous évoquons dans ce texte sera, pour certains, une vision d'avenir que ce soit du fait des usages ou du niveau d'équipement tandis que pour d'autres, cela représentera une description du présent voire même d'un passé en cours de révolution.

Quoi qu'il en soit, nous proposons ci-dessous une vision de l'apprentissage des langues intégrant ce que le numérique propose. Le point focal sera posé sur la conception de l'apprentissage, la technologie n'étant conçue que comme une possibilité de mettre en œuvre une conception didactique en apportant une plus-

value ou comme un catalyseur de changements conceptuels.

Apprendre avec les technologies hier et aujourd'hui – Une affaire de paradigmes

Les deux illustrations ci-dessous montrent bien à quel point tout est d'abord question d'approche et de conception didactiques. La figure 1, qui présente une vision du début du XX^{ème} siècle sur l'enseignement-apprentissage au XXI^{ème} siècle, reflète des conceptions de l'époque avec une place importante accordée aux livres et à l'enseignant : les ouvrages restent la source du savoir, ils sont sélectionnés par le professeur. La machine ne sert qu'à transformer les savoirs livresques en informations probablement orales qui atteignent le cerveau des apprenants isolés par le canal auditif. La technologie est introduite dans la salle de classe, mais le paradigme en vigueur d'un l'enseignement-apprentissage centré sur l'enseignant et le livre et pensant l'apprenant comme isolé et récepteur du savoir ne s'en trouve pas modifié.

At School

Figure 1 : La France du XXI^{ème} siècle. École¹.

La photo ci-dessous, représentant une salle équipée pour une utilisation des technologies numériques, reflète, elle, une vision très différente. Les tables sont agencées pour permettre un apprentissage social et des interactions entre apprenants. Les ordinateurs peuvent être utilisés ou non. Les chaises à roulettes permettent des déplacements par opposition aux bancs et tables fixes de l'illustration 1. Le numérique vient ici en soutien à une conception de l'apprentissage fondé sur les interactions entre individus.

Figure 2 : *e-learning classroom*, salle d'apprentissage numérique

Savoir et construction de savoirs

Nous commencerons par présenter succinctement les conceptions du savoir qui sous-tendent notre réflexion. En opposition aux conceptions exogéniques qui posent un savoir existant *a priori*, nous adoptons ici une vision non réifiante du savoir et considérons, d'une part, que celui-ci est un construit de l'activité humaine et, d'autre part, qu'objectivé et médié, il devient information organisée en texte. Au risque de contredire ainsi Serre (2012), nous poserons donc que c'est l'information, conçue comme savoir médié et objectivé, qui, sous forme de texte, est accessible à tous et non le savoir.

En toute logique, nous devons donc considérer, dans un mouvement complémentaire du processus d'objectivation, que, pour devenir savoir, l'information issue d'un ou plusieurs textes (et/ou de l'expérience) doit faire l'objet, de la part du sujet pensant, d'un processus de traitement et de construction voire le plus souvent de co-construction. Car, le savoir étant médié sous forme de texte, nous ne pouvons concevoir la construction du savoir que comme une co-construction de sens, celle-ci impliquant nécessairement au moins deux sujets agissant en co-énonciateurs (Culioli, 1999 ; Jacques, 2000). La co-construction de sens et de savoirs est donc une action conjointe d'au moins deux sujets constituant une « *communauté de communication* » (Jacques, 1979). Ainsi, en croisant la pensée de Jacques à celle de Derrida (1967), nous dirons que les sens et les savoirs apparaissent *dans* le « *dire avec autrui* » (Jacques, 2000), voire, de façon plus générale, dans le faire avec autrui, introduisant ainsi la notion de tâche, familière de la didactique des langues.

Nous nous inscrivons ainsi dans une approche interactionnelle de la construction de savoirs, qui pose toute construction de savoir dans un contexte socio-interactionnel, et, partant, dans le paradigme socioconstructiviste de l'apprentissage et celui de la cognition partagée. Dans une telle vision, « les connaissances ne sont pas localisées dans la «tête» des individus mais situées au niveau des interactions entre membres engagés dans une tâche » (Grosjean, Robichaud, 2010, p. 33). Les savoirs sont ainsi le résultat de co-constructions interactives réalisées par des acteurs sociaux impliqués dans un projet commun, voire

associés à ce projet.

Co-construction de savoirs en didactique des langues

Dans ce cadre, nous adoptons aujourd'hui, une conception tridimensionnelle de l'apprentissage en nous fondant sur les trois métaphores de l'apprentissage de Paavola et Hakkarainen (2005) que nous articulons.

Figure 3 : modèle tridimensionnel de l'apprentissage

Afin d'explicitier ce modèle, nous nous proposons de fournir un exemple en didactique des langues en nous basant sur une tâche de nature littéraire à réaliser par des étudiants en langue.

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, si on entend former les apprenants non seulement à communiquer, mais surtout à agir en langue cible, il nous semble primordial de leur fournir, dans le cadre institutionnel de formation, des opportunités d'action et de faire en sorte que le cadre de ces opportunités soit aussi proche que possible de celui de la vie réelle. C'est pourquoi nous proposons de placer tout apprentissage dans un contexte socio-interactionnel fort, comme c'est le cas dans la vie de tous les jours où toutes nos actions s'inscrivent au sein d'interactions sociales impliquantes. Nous suivons en cela les philosophes du langage tels que Jacques (1979, 2000) et Grillo (2000), mais aussi des chercheurs tels que Brassac, Grégori ou Grosjean (Grosjean, Brassac, 1998 ; Brassac, Grégori, 2000) pour qui toute communication voire toute action – et donc ajouterons-nous tout apprentissage conçu comme action sociale – est soumis au principe du *primum relationis*. La dynamique interactionnelle, dans laquelle s'inscrit toute action, détermine essentiellement cette action car nous ne réalisons pas une même action de la même façon selon la relation dans laquelle elle prend place.

Dans notre exemple littéraire, nous supposons que nous demandons aux apprenants de présenter un auteur africain qu'ils apprécient. Selon que cette présentation s'adressera aux autres membres du groupe-classe, à des personnes extérieures à la classe, par exemple des partenaires francophones ou encore soit vouée à être publiée en ligne, par exemple dans la Wikiversité (<https://fr.wikiversity.org>), l'apprenant ne réalisera pas la tâche de la même façon s'il prend au sérieux le cadre social de celle-ci. D'où l'importance

de toujours bien spécifier le contexte socio-interactionnel de toute tâche donnée aux apprenants. Le cadre social défini, l'apprenant va pouvoir se lancer dans la réalisation de la tâche qui lui a été assignée. Nous privilégions personnellement des tâches à réaliser à plusieurs de façon à permettre une co-construction de savoirs. La réalisation de la tâche va demander aux apprenants de mobiliser des connaissances et de les approfondir par des recherches, d'interagir ensemble pour organiser leur travail et co-construire un savoir, d'interagir avec d'autres personnes pouvant leur apporter une aide. Mais surtout, la tâche va les amener à co-construire un objet de savoir : leur présentation d'un auteur. Nous détaillons et exemplifions ci-dessous les trois dimensions de l'apprentissage en lien avec l'utilisation des technologies numériques.

Information - Ressources

Les apprenants vont pouvoir avoir recours aux technologies et ressources numériques pour s'informer sur l'auteur et compléter ainsi ce qu'ils en savent déjà. Ils vont également pouvoir utiliser les technologies pour la dimension langagière et linguistique de leur travail. Au niveau du contenu, une requête sur des moteurs de recherche scientifiques (Worldcat (<http://www.worldcat.org/>), BASE (<http://www.base-search.net/>) ou Google Scholar (<https://scholar.google.fr/>) par exemple) permettra d'avoir accès à des articles sur l'auteur et ainsi à une information de qualité. Les étudiants pourront en outre constituer une bibliographie grâce à un logiciel de gestion bibliographique (Zotero par exemple), ils pourront également rechercher des vidéos de l'auteur, etc.

Au niveau langagier et linguistique, les ressources numériques – notamment celles de l'ingénierie linguistique – sont nombreuses : qu'il s'agisse de celles intégrées aux outils de traitement de texte (correcteurs et thésaurus par exemple) ou de ressources en ligne tels que les traducteurs automatiques – qui pourront permettre de mieux comprendre un texte en français –, les dictionnaires contextuels (tel que celui de Reverso (<http://context.reverso.net/traduction>), les conjugueurs (<http://www.leconjugueur.com>), les concordanciers (Lextutor par exemple : <http://lxtutor.ca/conc/fr/>) ou même les moteurs de recherche qui peuvent remplir des fonctions proches de ces derniers outils.

Interaction

Les interactions auront, quant à elles, lieu entre pairs dans les différents groupes, mais peuvent également dépasser le groupe : il pourra s'agir d'interaction indirecte avec des spécialistes à travers leurs textes, mais aussi directement en prenant contact avec eux par mail – certaines revues en ligne indiquent ainsi les coordonnées de leurs auteurs. Nos propres recherches ont également montré que les étudiants contactaient parfois des personnes ressources proches ou lointaines (Ollivier, 2015). On peut ainsi poster une requête sur un forum spécialisé, écrire à un expert du domaine... Au niveau de la langue, il existe des communautés d'apprenants (Babel, Bussu, Speakmania...) qui permettent d'entrer directement en contact avec des locuteurs natifs auxquels on pourra par exemple soumettre son texte pour relecture et correction.

Co-élaboration d'objets de savoir

La co-élaboration d'objets de savoir peut se faire au sein du groupe grâce à l'utilisation de suites bureautiques en ligne permettant de créer et partager des documents pour y travailler ensemble (Google Drive (<https://drive.google.com>), Zoho (<https://www.zoho.com/>) ou Framapad (<https://framapad.org/>) par exemple). La co-élaboration de documents peut également se faire avec des personnes distantes n'appartenant pas au groupe des apprenants. C'est le cas par exemple si on a demandé aux étudiants de publier dans la Wikiversité des articles présentant leurs auteurs. La technologie utilisée par le site permet en effet à d'autres personnes d'intervenir sur le texte des étudiants. Nous avons montré que sur un site semblable (Wikipedia) un véritable processus collaboratif se met en place autour des articles (Ollivier, 2010). Cette co-élaboration de documents se nourrira des informations et ressources consultées et sera régulée

par les interactions au sein du groupe. Mais elle renverra également les apprenants vers des besoins qu'une recherche ou des interactions complémentaires pourront combler. Les trois dimensions restent donc systématiquement liées les unes aux autres.

Compétences en jeu

Chacune des composantes de l'apprentissage va demander à l'apprenant d'activer une ou plusieurs compétences qu'il lui faudra avoir développée auparavant et que chaque tâche contribuera à construire. Parmi ces compétences, nous nommerons surtout : la compétence communicationnelle, la compétence informationnelle, une compétence opérationnelle, une compétence sociale et une compétence de collaboration.

La compétence sociale et la compétence de communication, fortement liées l'une à l'autre, permettront d'interagir avec les autres dans le respect du contexte socio-interactionnel. Nous rejoignons en effet Grillo lorsqu'il affirme que « l'aptitude à la communication [...] réclame encore et surtout une compétence communicationnelle qui garantit l'adéquation des actes accomplis relativement à la relation engagée » (Grillo, 2000, p. 257). Soulignons ici qu'Internet permet de varier les interactions sociales. Ainsi, publier un texte dans la Wikiversité ou sur Wikipédia ou encore dans un forum adapté place les apprenants dans des contextes socio-interactionnels divers, dépassant largement celui du group-classe. Cela permet aux apprenants de ne pas rester cloisonnés dans leur rôle d'apprenants, mais de devenir rapidement des usagers de la langue dont l'action se situe dans le monde réel et dont les productions pourront intéresser des internautes. Internet permet ainsi de proposer aux apprenants une grande variété de contextes socio-interactionnels et de mieux les préparer à la vie réelle et sa grande diversité en termes de relations sociales.

La compétence informationnelle permettra de rechercher, trouver et gérer les informations nécessaires. Nous retenons la définition que l'IFLA en donne dans la Proclamation d'Alexandrie qui souligne également l'importance du contexte socio-interactionnel : « la maîtrise de l'information inclut les compétences nécessaires pour reconnaître les besoins en information et pour localiser, évaluer, appliquer et créer une information dans un contexte culturel et social donné » (IFLA, 2005).

La compétence opérationnelle est celle, plus technique que les autres, dont l'apprenant aura besoin pour se servir des logiciels lui permettant de collaborer et interagir avec ses pairs ou d'autres personnes, mais aussi d'utiliser les technologies de l'ingénierie linguistique. A l'instar de Portine (2013), il nous semble en effet important qu'aient été développées des compétences dans ce domaine afin que les apprenants sachent à se servir efficacement des outils numériques tels que concordanciers, synthèse vocale, traducteurs automatiques...

La compétence de collaboration permettra aux apprenants de gérer au mieux le processus collaboratif de co-construction des savoirs. Il s'agira de savoir construire un but commun, de gérer les phénomènes d'interdépendance positive, de mettre en œuvre des compétences sociales de collaboration, de gérer le group (Johnson, Johnson, 1989 ; Dillenbourg et al., 1996).

Perspectives d'avenir

Comme nous l'avons montré à travers les exemples concrets, les ressources et outils numériques peuvent contribuer à la co-construction de savoirs dans une conception pluridimensionnelle de l'apprentissage. La liste des compétences que nous venons de dresser fait ressortir que les compétences à acquérir pour les mettre en œuvre dans le cadre d'actions dépassent largement celles que l'on cite habituellement dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. Certes, une partie de ces compétences sont transversales et liées à l'apprentissage en général, mais le cours de langue doit permettre, nous semble-t-il, de contribuer à leur mise en place. Certaines sont, en outre, spécifiques à l'apprentissage des langues :

savoir se servir, par exemple, des outils de l'ingénierie linguistique ou encore le développement d'une compétence de communication en langue cible. Il ressort en tout cas de façon évidente de notre propos qu'un enseignement-apprentissage des langues qui entend équiper l'apprenant de compétences lui permettant d'agir en langue-cible dans la vie de tous les jours et de continuer à apprendre après être sorti de l'institution éducative en ayant recours aux technologies numériques se doit d'envisager, d'une part, une préparation spécifique aux différentes compétences nécessaires pour cela, d'autre part, un changement de paradigme correspondant.

Références

- BRASSAC, Christian et GRÉGORI, Nicolas, (2000). Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique. In : *Studia Romanica Posnaniensia* [en ligne]. 2000. n° 25/26, p. 55-66. Disponible à l'adresse : https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/7549/1/06_Ch_Brassac_N_Gregori_Co-construction%20de%20sens%20en%20situation%20de%20conception_55-66.pdf.
- CULIOLI, Antoine, (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Tome 2, Formalisation et opérations de repérage*. Gap; Paris : Ophrys. ISBN 2-7080-0900-1.
- DERRIDA, Jacques, (1967). *L'écriture et la différence*. Paris : Seuil. Points. Série Essais, 100. ISBN 2-02-005182-6.
- DILLENBOURG, Pierre, BAKER, M., BLAYE, A. et O'MALLEY, C., (1996). The evolution of research on collaborative learning. In : REIMANN, Peter (éd.), *Learning in humans and machines: towards an interdisciplinary learning science* [en ligne]. Oxford; New York : Pergamon. p. 189-211. ISBN 0-08-042569-0. Disponible à l'adresse : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>.
- GRILLO, Eric, (2000). *Intentionnalité et signifiante : une approche dialogique*. Bern; Berlin; New York : Peter Lang.
- GROSJEAN, Sylvie et BRASSAC, Christian, (1998). L'émergence de l'objet: de l'objet cognitif à l'objet social. In : TROUSSE, Brigitte et ZREIK, Khaldoun (éd.), *Les objets en conception: actes de 01Design'97, cinquième Table ronde francophone sur la conception, Théoule-sur-Mer, le 24-26 Septembre 1997* [en ligne]. S.l. : Europia production. ISBN 2909285103. Disponible à l'adresse : <http://www.univ-nancy2.fr/pers/brassac/PublicationsBrassac.pdf/01Design97.pdf>.
- GROSJEAN, Sylvie et ROBICHAUD, Daniel, (2010). Décider en temps réel : une activité située et distribuée mais aussi disloquée. In : *Langage et société* [en ligne]. 2010. Vol. 134, n° 4, p. 31-54. [Consulté le 14 novembre 2014]. DOI 10.3917/ls.134.0031. Disponible à l'adresse : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LS_134_0031.
- IFLA, (2005). *Proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie* [en ligne]. 2005. S.l. : FORMIST IFLA National Forum on Information Literacy (NFIL, USA) UNESCO. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1913-proclamation-d-alexandrie-sur-la-maitrise-de-l-information-et-l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie.pdf>.
- JACQUES, Francis, (1979). *Dialogiques: recherches logiques sur le dialogue*. Paris : Presses universitaires de France. ISBN 2-13-035757-1.
- JACQUES, Francis, (2000). *Écrits anthropologiques: Philosophie de l'esprit et cognition*. Paris : L'Harmattan. ISBN 978-2-296-42213-1.
- JOHNSON, David W et JOHNSON, Roger T, (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina : Interaction Book Co.

- OLLIVIER, Christian, à paraître. Co-construction de savoirs sur documents partagés – Information, interactions et co-élaboration d’objets de savoirs. In : ROUISSI, Soufiane, PORTES, Lidwine et STULIC, Ana (éd.), *Dispositifs numériques pour l’enseignement des langues, littératures et civilisations étrangères à l’université*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- OLLIVIER, Christian, (2010). Ecriture collaborative en ligne: une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. In : *Revue Française de Linguistique Appliquée*. 2010. Vol. 15, n° 2, p. 121-137.
- PAAVOLA, Sami et HAKKARAINEN, Kai, (2005). The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. In : *Science & Education* [en ligne]. 1 août 2005. Vol. 14, n° 6, p. 535-557. [Consulté le 17 juin 2013]. DOI 10.1007/s11191-004-5157-0. Disponible à l’adresse : <http://link.springer.com/article/10.1007/s11191-004-5157-0>.
- PORTINE, Henri, (2013). L’ingénierie linguistique: des technologies au service d’une didactique intégrant la cognition. In : OLLIVIER, Christian et PUREN, Laurent (éd.), *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues. Recherches et applications*. Paris : Clé International. p. 159-168.
- SERRES, Michel, (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le Pommier. ISBN 978-2-7465-0605-3.

About the Author

Christian Ollivier, Université de La Réunion, laboratoire Icare, département de FLE