L'imprévisible dans l'enseignement des langues ayant recours aux nouvelles technologies

Jing GUO
INALCO-PLIDAM, Paris

Résumé : Fondée sur deux exemples d'exploitation des dispositifs numériques dans deux universités en France, nous apporterons quelques réflexions sur l'intégration des nouvelles technologies à l'enseignement / l'apprentissage des langues. En prenant appui sur les recherches didactiques, psychologiques et psycholinguistiques, nous proposerons des pistes de réflexion pour une meilleure alternance des démarches prévisible et imprévisible dans le but de favoriser l'apprentissage / l'acquisition.

Mots-clés : anticipation, apprentissage / acquisition des langues, nouvelles technologies, chinois

Abstract: Based on two examples of applying digital devices in language learning in two universities in France, we give some reflections on the integration of new technologies in language teaching / learning. In the light of studies on applied linguistics, psychology and psycholinguistic, we give some advises for a better alternation of predictable and unpredictable approaches in order to favor learning / acquisition.

Keywords: anticipation, learning / acquisition, new technologies, Chinese

Introduction

Les facteurs imprévisibles sont omniprésents dans la vie de tous les jours et à tout instant, comme par exemple pendant un match de sport, un spectacle ou un examen scolaire. L'imprévu fait partie de notre vie au quotidien, tous les facteurs du hasard peuvent interagir entre eux. À ces derniers s'ajoutent nos réactions, nos sentiments et nos comportements, ou ceux d'autrui, que nous ne maîtrisons pas. Afin de minimiser les éventuels problèmes, l'homme s'évertue à anticiper et à prévoir le plus de choses possibles. Nous cherchons toujours à créer des modèles pour les imposer ensuite à toute la société. Nous nous sommes progressivement habitués à fixer notre façon de vivre suivant les normes, les règles et les traditions. Par conséquent, nous avons tendance à rejeter et à éliminer les éléments inconnus relevant de l'incertain : ce qui est imprévu devient parfois insupportable.

Avec le progrès des nouvelles technologies, nous nous servons du réseau Internet et de ses interconnectivités, nous multiplions l'usage des systèmes et des outils numériques, tels que les applications, les plateformes et les environnements numériques pour travailler, soigner, apprendre, se distraire et communiquer. Les nouvelles technologies nous offrent d'incroyables possibilités pour augmenter l'efficacité de notre travail, pour résoudre des problèmes et également pour nous permettre de faire face à l'imprévisible : un exemple concret est l'urgence sanitaire liée à la Covid-19. Dès le début de l'année 2020, il semble que l'homme n'ait jamais été aussi dépendant des nouvelles technologies pour le maintien du bon fonctionnement de la vie professionnelle et familiale. Dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, grâce à Internet et aux différents outils numériques, les ressources et les façons d'enseigner et d'apprendre se sont multipliées et ont donné lieu à une grande créativité. Cependant, les nouvelles technologies apporteraient-elles une véritable efficacité ? Quels sont les facteurs prévisibles et imprévisibles qui entrent en jeu ?

1 L'imprévisible dans l'apprentissage des langues

Dans un cursus classique de formation en langues, l'enseignant s'efforce d'anticiper les détails de son enseignement. De la conception du programme à la répartition des groupes, de la sélection du contenu de l'enseignement à l'enchaînement des scénarii des séances, de la mise en place des activités intra / extra scolaires à la modalité du tutorat et de l'évaluation, tout est planifié et contrôlé. Ceci influence la façon dont l'apprenant participe à l'apprentissage. Puisque tout est proposé par l'enseignant, l'apprenant n'a qu'à suivre les instructions. Tant qu'il assiste bien aux cours, fait bien ses devoirs, révise bien ses leçons, tout semble bien fonctionner. Mais dès qu'il sort de la classe et essaie de mettre en pratique ses savoirs dans des situations non contrôlées par son enseignant, il rencontre d'innombrables difficultés. Des mots et des expressions inconnus, des sujets jamais abordés pendant les cours, des coutumes méconnues… Dans ces situations, l'apprenant perd confiance et doute de l'efficacité de son apprentissage. De même, lorsque l'environnement de son apprentissage change subitement, comme par exemple un changement de groupe / d'enseignant, beaucoup d'apprenants se sentent perdus dans la nouvelle situation d'apprentissage, faute d'avoir jamais appris à réagir face à ces situations imprévisibles.

Comment expliquer ceci ?

Pour le psychologue Christian Pellois, la prévisibilité peut se définir comme :

> des connaissances formelles, dans la mesure où il existe un modèle qui décrit, en fonction de paramètres définis, des relations de cause à effet simples ou plus complexes entre différents éléments […] La communauté scientifique développe alors des actions, des élaborations en vue d'élaborer, « construire » une certaine prévisibilité sous la forme de capacités « prédictibles ». Mais ces actions, ces élaborations, qui réfèrent à des choix pertinents, en termes de prédictibilité, peuvent présenter, à contrario, des inconvénients. En particulier, ils peuvent simplifier, réduire le champ du contexte, ramener la réalité étudiée à des cas simples […] Cette simplifi-

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

> cation peut faire valoir un caractère réducteur masquant d'autres phénomènes plus complexes mais bien réels de la réalité scientifique […]. (Pellois 2008 : 77-78)

Cette remarque nous invite à nous interroger sur notre manière d'enseigner : est-il judicieux de vouloir tout planifier et tout contrôler ? Au lieu de chercher à minimiser les aspects non contrôlables, pourquoi ne pas les valoriser ? Parce que, toujours selon Pellois : « Ce qui est prévisible n'est pas totalement incertain, l'incertitude issue du plein exercice de la liberté renvoie, elle, à une imprévisibilité certaine. » (Pellois 2008 : 79). Dans ses interactions avec toute ressource dont il dispose pour apprendre, un apprenant ne peut pas tout prévoir de sorte qu'il est constamment obligé de s'adapter à des situations nouvelles.

Pour apprendre à se préparer à l'imprévisible et à le gérer, il conviendrait de proposer à l'apprenant des situations les plus variées possibles. Dans l'apprentissage des langues, l'exposition à des ressources / situations de communication authentiques est l'un des moyens les plus efficaces pour atteindre cet objectif, dans la mesure où ils représentent souvent les contextes où la langue cible est utilisée d'une façon naturelle. En exploitant ces ressources, l'apprenant doit apprendre à s'adapter, à prendre appui sur ses acquis, à mobiliser toutes sortes de stratégies pour comprendre, communiquer ou agir (dans le cas de communication réaliste). Il apprend à chercher des solutions pour surmonter des difficultés, et à gérer des situations imprévisibles.

2 Les difficultés dans l'exploitation des nouvelles technologies pour l'enseignement / apprentissage des langues

Depuis ces 20 dernières années, on constate une explosion de l'utilisation des nouvelles technologies en classe de langues. Enseigner / apprendre les langues ne signifie plus transmission et réception passives des connaissances entre l'enseignant et l'apprenant dans une salle de cours. De plus en plus de formes d'apprentissage sont introduites dans les formations de langues : l'apprentissage en ligne et à distance, sous forme de formation hybride en alternant les séances en présentiel et à distance, *via* un téléphone mobile, une application ou une plateforme, seul ou en groupe, avec l'enseignant ou un locuteur natif. Grâce à la diffusion et au partage des supports multimédias en ligne, les ressources authentiques et les outils pour l'enseignement / apprentissage des langues n'ont jamais été aussi variés et faciles d'accès. En dehors de fichiers audiovisuels et écrits, il existe aujourd'hui de nombreux outils et dispositifs permettant de communiquer directement avec des locuteurs natifs géographiquement éloignés. L'apprenant dispose de multiples possibilités pour améliorer ses capacités langagières et l'enseignant est doté de riches moyens pour renforcer son enseignement.

Cependant, s'il est vrai que les nouvelles technologies permettent de varier les ressources de l'enseignement, l'effet de leur utilisation sur l'apprentissage / l'acquisition n'est pas toujours satisfaisant. En voici deux exemples.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

2.1 Projet « *Speakshake* Inalco – Université de Hongkong »

Depuis 2018, les enseignants du département d'études chinoises de l'Inalco, ont mis en place l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage intitulée *Speakshake*. Il s'agit d'une application pédagogique où les locuteurs natifs parlant différentes langues se rencontrent et forment un binôme pour pratiquer ensemble leurs langues cibles respectives. Lors de l'échange, le binôme travaille d'abord pendant 15 minutes une langue puis passe à la suivante pour une durée de temps identique. Pendant les deux sessions de conversation, chaque locuteur natif joue le rôle d'expert et apporte un soutien langagier et culturel précieux à son partenaire.

Nous avons mis en place cette plateforme à titre optionnel au sein des cursus du département. Trois séances d'échange ont été organisées entre une classe de chinois de niveau licence 0 avec une classe d'apprenants de français de l'université de Hongkong. Il s'agissait plutôt de séances de découverte de la plateforme. En dehors de ces séances organisées en présence d'un enseignant dans une salle de cours, les étudiants étaient encouragés à utiliser la plateforme à titre individuel.

Depuis son lancement en 2017, nous avons observé quelques problèmes, notamment :

1) Le fait de pouvoir rencontrer des locuteurs natifs et de communiquer avec eux motive grandement les étudiants, surtout au début de l'échange. Néanmoins, cette motivation semble diminuer avec le temps. Lorsque les séances d'échange ne sont pas encadrées, l'apprenant explore la plateforme par curiosité : il s'agit plutôt de tests ou d'essais.

2) Sans être encadré, l'apprenant se désabonne facilement de la plateforme. D'après le bilan effectué par les administrateurs de cette plateforme auprès des utilisateurs de différents pays, les meilleurs résultats s'observent lorsque les échanges sont réguliers et contrôlés. De plus, idéalement, les lieux de l'échange doivent se trouver au sein de l'établissement dans les classes des différentes institutions : « Pour avoir les élèves impliqués, ils ont besoin d'avoir une structure avec le professeur guidant et contrôlant la régularité. » « Les expériences pour lesquelles le professeur a uniquement conseillé d'utiliser *Speakshake* sans suivi ont toutes été des échecs, avec une frustration pour les élèves et les professeurs ». (rapport du bilan réalisé par *Speakshake*, non daté).

2.2 Formation hybride « chinois A2 » à l'Université Stendhal Grenoble 3

Il s'agissait d'un dispositif d'apprentissage du chinois destiné aux apprenants de niveau A2 d'une formation LANSAD[1] de l'université Stendhal Grenoble 3[2] (Guo 2012). Cette formation était composée de 18 séances d'apprentissage en présentiel (36 heures par an) en alternance avec six séances d'entraînement à distance (12 heures par an). L'objectif d'apprentissage principal de cette formation était d'atteindre le niveau A2. Au début de son lancement en 2006, nous avons constaté une forte préférence des

[1] *LANgues* pour Spécialistes d'Autres Disciplines.
[2] Depuis 2016 intitulée Université Grenoble-Alpes.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

apprenants pour l'apprentissage en présentiel (Guo 2012, 2019). En effet, les étudiants dépendaient fortement de l'enseignant et exigeaient la présence de celui-ci pour apprendre et pour réaliser des activités d'entraînement. Certains apprenants expliquaient qu'ils préféraient attendre de voir l'enseignant pendant les cours en présentiel pour lui poser des questions sur les difficultés qu'ils avaient rencontrées lors des séances en ligne. Pour ces apprenants en effet, c'était beaucoup plus facile et plus rassurant. D'après eux, pendant les séances à distance, devant des mots inconnus, ils ne savaient pas, ou ne voulaient pas les chercher dans un dictionnaire en ligne. Pour certains, c'était une perte de temps, pour d'autres, ils ne savaient pas comment faire. Dans les deux cas, ils abandonnaient la séance et attendaient le cours en présentiel pour rattraper le retard, comme le précise un étudiant dans le questionnaire : « Les outils en ligne comme les dictionnaires me rendent autonome, mais en même temps, c'est une perte de temps, parce que si je suis avec ma professeure, elle peut me traduire les mots inconnus tout de suite. » (Guo 2012, 2019).

Ces deux exemples soulèvent de nombreux points méritant notre attention.

Il est certain que la seule mise en place des dispositifs supportés par les nouvelles technologies numériques ne suffit pas pour garantir l'apprentissage / l'acquisition des compétences langagières. Les deux dispositifs présentés ci-dessus étaient conçus par des spécialistes pour lesquels les outils à disposition étaient performants. Les scénarii du dispositif hybride Chinois A2 étaient particulièrement soignés. Alors, quelles sont les raisons de ces dysfonctionnements ?

Le témoignage du projet *Speakshake* a maintes fois souligné l'importance du « contrôle par le professeur » dans les séances d'échange. Ce qui semble révéler que, à cause des aspects non contrôlés ou non contrôlables, l'utilisation de ce genre de plateforme engendre souvent l'échec. D'après nous, si certains aspects, comme par exemple l'organisation des séances et la mise à disposition des outils peuvent être contrôlés et sont prévisibles, certains autres points, en revanche, restent imprévisibles. Le manque de maîtrise pourrait nuire au bon déroulement de l'ensemble du dispositif. Sans prétendre être exhaustif, le tableau 1 ci-dessous liste quelques aspects prévisibles et imprévisibles de l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement / apprentissage des langues.

Les différentes facettes du prévisible et de l'imprévisible recensées dans le tableau 1 nous incitent à revoir les relations entre le prévisible, l'imprévisible, l'apprentissage et l'acquisition.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

Tab. 1 : Identifier le prévisible et l'imprévisible dans l'utilisation des nouvelles technologies

		prévisible	imprévisible
supports techniques	ergonomie de l'interface (Bastien ; Scapin 1993)	X	
syllabus[3], scénario[4]	- programme général (connaissances et compétences) - scénario (consignes / guidage, outils à disposition, calendrier et délais, modalités d'aide, modalités d'intervention / tutorat) - évaluation - maintenance des ressources	X	
parcours de l'apprenant[5], effet de l'apprentissage / acquisition	- interactivité et interaction avec l'interface - respect et appréhension des consignes - façon d'exploiter les ressources - interaction avec les autres - état psychoaffectif face aux obstacles - appropriation du contenu		X

3 Prévisible *vs* imprévisible et utilisation des nouvelles technologies

Richterich prend comme point de départ le fait que « la didactique des langues est la discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre… » (Richterich 1996 : 57). Selon lui, les actions d'enseignement comprennent : transmettre ; aider… ; quant aux actions d'apprentissage, elles sont : recevoir ; exploiter. En associant les fonctions langagières à ces actions, l'auteur considère que l'ensemble des opérations d'enseignement et d'apprentissage constitue quatre aspects qui se rapportent à tout ce qui y est invisible, prévisible, imprévisible, visible (Richterich 1996 : 58-59). Puis, il propose d'analyser le fonctionnement des stratégies selon quatre composantes en relation avec les interactions entre enseignant, apprenant, contenus et espaces-temps (Richterich 1996 : 48, 1998 : 193).

Parmi ces composantes, nous nous limiterons à la présentation de deux[6] d'entre elles qui sont pertinentes pour cette recherche.

[3]Selon *Wikipédia*, https://fr.wikipedia.org/wiki/Syllabus(enseignement), un syllabus dans le domaine de la pédagogie, est le résumé du cours d'un enseignant. Il annonce le contenu du cours, avec son plan développé, mais aussi de multiples informations comme : le niveau pré-requis, le déroulement et l'organisation pratique, le nombre de crédits représentés, les coordonnées de l'enseignant, ou les modalités d'évaluation.

[4]Le terme « scénario » désigne le scénario pédagogique. C'est la « planification d'une séquence ou d'une séance pédagogique par l'enseignant – ou encore par les concepteurs d'un manuel scolaire. Il s'agit là du déroulement programmé d'un projet pédagogique. Il décrit la discipline concernée, le thème, les objectifs, le public ciblé, les activités, les pré-requis ainsi que, de manière plus détaillée, les objectifs des activités, les rôles de l'élève, les outils, les ressources, les phases, l'évaluation éventuelle et des suggestions de réinvestissement. » (Nissen 2004 : 14).

[5]Nous définissons la trajectoire comme la manière avec laquelle l'apprenant exploite les ressources mises à sa disposition.

[6]Les deux autres composantes sont « l'invisible ou les attentes » et « le visible ou les résultats ». « L'invisible ou les attentes » sont des « facteurs dont les partenaires ne se rendent pas immédiatement compte, dont la perception est inexistante ou occulte, ou diffuse, influencent directement ou indirectement toute interaction d'enseignement / apprentissage et de communication langagière […] » (Richterich 1998 : 193). « Le visible ou les résultats » désigne des « actions soit directement observables en tant que telles soit non observables mais dont on peut évaluer et observer les résultats. » (Richterich 1998 : 198).

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

1) *« Le prévisible ou les objectifs »* désigne la planification qui prévoit le déroulement de l'enseignement / apprentissage par rapport aux espaces-temps, aux contenus et moyens (Richterich 1998 : 194-197).

2) *« L'imprévisible ou les parcours »* désigne tout évènement qui modifie, de façon inattendue, un espace, le déroulement prévu du temps et le contenu à enseigner ou à apprendre ; tout événement qui change de façon inattendue les actions de l'apprenant pendant qu'il apprend en interaction avec l'enseignant ou seul ; tout événement qui influence son apprentissage (Richterich 1998 : 197-198).

En nous basant sur ces composantes, nous avons établi le tableau 2 pour éclairer les relations entre l'imprévisible, le prévisible, les stratégies de l'enseignant et celle de l'apprenant dans l'utilisation des nouvelles technologies pour l'enseignement / apprentissage des langues. Nous proposons maintenant quelques pistes de réflexions sur les stratégies de l'enseignant.

Tab. 2 : l'imprévisible et le prévisible : les stratégies de l'enseignant et de l'apprenant

	éléments	Stratégies de l'enseignant	Stratégies de l'apprenant
imprévisible	parcours, effet	valoriser et improviser	valoriser, s'adapter et optimiser
prévisible	syllabus, scénario	accompagner : structurer et soutenir	apprendre à être réflexif et autonome ; interagir

3.1 Valoriser et improviser

Tout d'abord et comme nous l'avons expliqué plus haut, se confronter à une situation imprévisible devrait être considéré dans l'apprentissage des langues, comme une force précieuse permettant de s'améliorer. C'est parce que : « Dans la réalité d'une communication, en dehors de tout contexte d'apprentissage ou d'enseignement, on est toujours confronté à un entrecroisement de prévisibilité et d'imprévisibilité. » (Porcher [1981] 1989 : 68).

Improviser davantage des situations de communication et d'apprentissage permet d'accumuler des expériences et de mieux gérer les situations imprévisibles. Cependant, improviser ne signifie pas laisser l'apprenant se débrouiller tout seul, surtout dans des formations utilisant les nouvelles technologies en ligne et à distance et au sein desquelles l'un des rôles de l'enseignant est de préparer et d'accompagner l'apprenant. Cela peut se réaliser par différentes actions pédagogiques contrôlables et prévisibles.

3.2 Accompagner : structurer et soutenir

Pour tout dispositif destiné à l'apprentissage des langues en ligne, il faut impérativement établir un programme d'accompagnement pédagogique. Sans ce dernier en effet, ces dispositifs ne sont que des outils de communication ou des divertissements personnels, au même titre que les téléphones portables ou les sites Internet. Dans le cas

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

du projet « *Speakshake* Inalco – Université de Hongkong », bien que l'enseignant ait mobilisé les étudiants pour utiliser la plateforme en dehors des cours, très peu d'entre eux sont parvenus à former un tandem durable. Cela est peut-être dû à l'absence de scénario précis et de suivi pédagogique régulier, comme cela a été soulevé par le rapport des bilans des utilisateurs, mentionné ci-dessus. L'utilisation libre d'un dispositif d'apprentissage en ligne demande chez l'apprenant une grande autonomie pour faire face à différentes situations imprévisibles, comme par exemple, le choix des supports parmi de nombreuses ressources en ligne, souvent variables et instables. L'apprenant doit aussi être capable de mobiliser différentes stratégies et de trouver des solutions pour surmonter les difficultés et les obstacles. Or, d'après notre étude (Guo 2019), cette compétence d'autonomie n'est pas innée chez tous les apprenants et elle a besoin d'être stimulée et développée, puisque « l'autonomie est toujours quelque chose vers quoi l'on va, que l'on construit, que l'on ne possède jamais totalement » (Porcher 1981).

Travailler avec des dispositifs proposant des ressources authentiques demande nécessairement un guide méthodologique. À part l'intégration des séances de guidage avant le début du travail, il est également possible de transmettre des stratégies d'apprentissage dans les consignes. Une consigne est définie comme « l'exercice d'une contrainte, plus ou moins directe et plus ou moins forte, sur l'activité de l'apprenant en vue d'améliorer ses compétences langagières » (Rivière 2006 : 19). Les consignes véhiculent la pensée pédagogique et didactique du concepteur de la formation. Dans les dispositifs en ligne et à distance, elles ont au moins deux fonctions :

1) La première est la fonction organisationnelle. Elle a pour but la création de conditions permettant qu'une activité puisse être menée. Il s'agit de la mise en ordre et de la mise au travail (Zakhartchouk 2000 : 64).

2) La seconde est d'ordre didactique. Son but est centré sur l'apprentissage. Il s'agit d'une dimension "cachée" : « les préoccupations de l'enseignant, les normes professionnelles, les intentions, les motifs présidant à l'élaboration et la distribution des consignes, les micro-décisions » (Dominguez ; Rivière 2015 : 2).

C'est cette deuxième fonction qui nous intéresse davantage, car dans les dispositifs d'enseignement / apprentissage des langues en ligne, c'est le seul moyen explicite qui guide l'apprenant à se repérer, à s'organiser, à établir le lien entre le but / l'objectif et les activités / actions, et à apprendre à être réflexif dans ses actions. Grâce aux consignes, on apprend à apprendre et à apprendre plus efficacement. Il nous semble nécessaire qu'elles soient beaucoup plus précises et complètes que dans les cours en présentiel. Dans un dispositif d'apprentissage en ligne, elles doivent permettre d'expliquer à l'apprenant : les objectifs à atteindre (pour quoi faire), les tâches à réaliser (quoi faire), la procédure (comment faire), les moyens (avec quelles ressources), les stratégies (comment mieux réussir), les résultats attendus (s'auto-évaluer), les possibilités de soutien à solliciter en cas de difficultés (pédagogique, technique et social).

Pour les plateformes de formation, les qualités de l'interface peuvent contribuer à maintenir la motivation, et une attention rigoureuse portée aux critères d'ergonomie

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

permettrait à l'apprenant de mieux se concentrer sur le cours, sans devoir consacrer d'énergie à comprendre le fonctionnement de l'interface. Les concepteurs de dispositifs en ligne s'efforcent de rendre leurs sites ou leurs plateformes plus attrayants et faciles à manipuler. Mais comme nous l'avons souligné, la simple mise à disposition de contenu et d'outils ne conduit pas nécessairement à l'apprentissage / l'acquisition. C'est parce que la manière dont l'apprenant les exploite est imprévisible. Selon des didacticiens interactionnistes, il n'y a pas d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage (*noticing*) (Narcy-Combes 2005 : 47-48, Ellis 1994, 1997, 1999). Pour que l'acquisition s'opère, il faut que l'apprenant focalise son attention sur la forme de la langue et qu'il ait un besoin d'apprendre. La mise en place d'un système métacognitif d'auto-contrôle est par conséquent, d'une grande utilité. Par le biais de la mise en forme sur une page, il est par exemple possible de rendre les données à saisir plus saillantes pour en faciliter le repérage. De même, afin d'aider la rétention, les données importantes pourraient être présentées en répétition, idéalement d'une manière espacée (Médioni 2009).

3.3 Proposer une médiation permanente et soutenir

Lorsque l'apprenant travaille seul avec des ressources authentiques ou lorsqu'il est en communication avec des locuteurs natifs, il est difficile pour lui d'être toujours en position de repérer et de saisir par lui-même « le décalage entre sa compréhension de données nouvelles, son discours ou ses actes, et le sens, l'objectif, voire l'effet de ces données » (Narcy-Combes 2005 : 17). Une médiation est nécessaire (Demaizière ; Narcy-Combes 2005). La médiation peut conduire à mettre en place des moyens et des activités destinés à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage.

Une des grandes différences entre l'apprentissage en ligne et en présentiel réside dans le fait qu'à distance, face à des difficultés, l'apprenant n'obtient pas d'aide immédiate et personnalisée. Par conséquent, la forme et la qualité d'intervention / *feedback* constitue un des points les plus sensibles dans l'intégration des nouvelles technologies numériques à l'enseignement / apprentissage des langues. Dans des formations en ligne, il est courant pour l'enseignant de proposer des aides ou des *feedbacks* standards qui sont engendrés automatiquement si l'apprenant clique sur un bouton, comme c'est le cas pour les activités de compréhension de l'oral. Or, ce genre d'interventions est loin d'être suffisant. Juste indiquer la bonne réponse avec une explication grammaticale ne suffit pas pour aider l'apprenant lorsqu'il est bloqué par des difficultés auditives. Avant d'aboutir au sens de l'énoncé, l'apprenant a besoin d'aide pour localiser les segments constituant l'origine de ses difficultés (Guo 2012). Pour cela, l'intervention rapide de l'enseignant lui est indispensable. De même, pour les activités de production orale, lors des échanges en ligne, il est difficile pour l'apprenant de savoir si sa production convient ou non aux normes grammaticales et si sa prononciation est correcte ou inappropriée. Même dans des dispositifs de communication en ligne comme le projet *Speakshake*, il n'est pas évident pour l'apprenant de s'appuyer sur la correction spontanée des partenaires natifs pour identifier ses points faibles, parce que les partenaires ne sont pas enseignants et tous les locuteurs natifs ne savent pas comment et quand apporter des corrections appropriées (Guo 2012). D'autant plus que pendant les activités de communication, l'attention des interlocuteurs se focalise en général

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

sur le sens et non sur la forme. À long terme, un suivi irrégulier voire absent de la part de l'enseignant, contribue au découragement de l'apprenant et par la suite à son décrochement.

Par ailleurs, nous avons constaté que dans des environnements d'apprentissage virtuels, les interactions produites ont besoin d'être stimulées, et ce, par l'intervention stratégique de l'enseignant. Des échanges libres et volontaires entre les apprenants restent rares dans des forums et des chats en ligne (Guo 2012). Afin de promouvoir les interactions, il est impératif d'accompagner les apprenants voire de participer aux interactions avec eux et de leur donner des retours régulièrement.

Enfin, l'enseignant / tuteur doit prévoir d'apporter un soutien psycho-affectif.

Pour les apprenants n'ayant jamais suivi de formations en ligne et à distance, un sentiment d'isolement et de frustration s'installe très vite, surtout au début de l'apprentissage. Ce sentiment se renforce encore davantage lorsqu'ils rencontrent des difficultés ou des obstacles récurrents, comme l'ont souligné les apprenants dans la formation hybride évoquée plus haut. Dans notre étude (Guo 2019), nous avons constaté que l'autonomie psycho-affective (Nissen 2006) des apprenants participant à la formation hybride proposée, est l'une des compétences d'autonomie la plus difficile à développer. L'autonomie psycho-affective est définie comme la capacité de chaque individu à se connaître afin de réguler ses émotions dans son apprentissage et d'assumer la responsabilité de ses choix (Nissen 2007 : 133, 136-137). En effet, Chaplier et Crosnier (2014) montrent que la dimension psycho-affective est omniprésente et constitue un élément clé dans la démarche d'autonomisation au cœur de l'apprentissage, et ce d'autant plus que les étudiants ne sont pas familiarisés avec les dispositifs hybrides ni avec ces activités. D'après ces mêmes auteurs, « Les facteurs émotionnels, notamment l'anxiété, peuvent constituer un frein à la réussite des tâches orales. Ils ont davantage de poids que la motivation et contribuent à l'absence de réussite de certains étudiants. » (Chaplier ; Crosnier 2014).

Conclusion

Dans l'enseignement / l'apprentissage des langues, l'alternance des éléments prévisible et imprévisible est permanente, tant sur le plan organisationnel du travail que sur l'activité de communication elle-même. Bien que de nombreux éléments sont contrôlés et préparés pour optimiser l'effet de l'apprentissage / acquisition, des situations imprévisibles sont toujours présentes aux différents stades de l'apprentissage. Loin d'être négative, cette caractéristique de l'enseignement est fondamentale pour préparer l'apprenant, et c'est ainsi que, improviser davantage en proposant des ressources / possibilités à l'aide des nouvelles technologies numériques est l'une des solutions pour préparer l'apprenant à s'adapter aux situations imprévisibles. La mise à disposition de nouvelles ressources / dispositifs exige une planification pédagogique rigoureuse. Face au changement d'environnement d'apprentissage, l'apprenant dessine son nouveau parcours où des évènements imprévisibles le stimulent à mobiliser ses stratégies pour parvenir au but qu'il a fixé. Des soutiens langagiers, techniques, méthodologiques et psycho-affectifs sont indispensables pour accompagner l'apprenant à réussir ce défi.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

Bibliographie

Bastien, J. M., Christian ; Scapin, Dominique, L. (1993), HAL, « Ergonomic Criteria for the Evaluation of Human-Computer Interfaces », Report. INRIA : https://hal.inria.fr/inria-00070012/document (consulté le 19/09/2019).

Chaplier, Claire ; Élisabeth, Crosnier (2014), « Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2 », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication,* No. 17. (consulté le 19/09/2019). Doi :10.4000/alsic.2739.

Demaizière, Françoise ; Jean-Paul, Narcy-Combes (2005), « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication,* vol. 8. No. 1, p. 45-64. (consulté le 19/09/2019). Doi :10.4000/alsic.326.

Dominguez, Estefania ; Véronique, Rivière (2015), « Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard. Quel apport des discours réflexifs et quels enjeux de formation ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 12, No. 2. (consulté le 19/09/2019). Doi :10.4000/rdlc.715.

Ellis, Rod, *The Study of Second Language Acquisition,* Oxford University Press, Oxford, 1994.

Ellis, Rod, *Second Language Acquisition,* Oxford University Press, Oxford, 1997.

Ellis, Rod, *Learning a Second Language Through Interaction,* John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 1999.

Guo, Jing (2012), TEL, « Améliorer la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère : quelles compétences développer et avec quel scénario de formation hybride ? ». (consulté le 19/09/2019). https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00788294.

Guo, Jing (2019), « Formation hybride dans l'enseignement / apprentissage des langues et rénovation des pratiques pédagogiques : le cas d'une formation hybride de chinois », *in* Suzuki, Elli ; Potolia, Anthippi ; Cambrone-Lasnes, Stella *et al.* (dir.), *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations : Idéologies, politiques, dispositifs*, Presses universitaires de Rennes, France, p. 213-225.

Médioni, Maria-Alice (2009), « L'acquisition du vocabulaire : encore une question d'activité », *Les langues modernes,* No. 1, p. 16-25.

Narcy-Combes, Jean-Paul, *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable,* Ophrys, Gap, 2005.

Nissen, Elke (2004), « Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne », *Les Langues modernes,* No. 4, p. 14-24.

Nissen, Elke (2006), « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides », *in* Dejean-Thircuir, Charlotte ; Mangenot, François (dir.), *Le français dans le monde – Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, Clé International, France, p. 44-57.

Nissen, Elke (2007), « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication,* vol. 10, No. 1, p. 129-144. (consulté le 19/09/2019). Doi :10.4000/alsic.617.

Pellois, Christian (2008), « Contrainte et liberté du sujet : entre incertitude et prévisibilité ? », *in* Cadet, Bernard ; Chasseigne, Gérard ; Foliot, Gérald (dir.), *Cognition, incertitude et prévisibilité*, EPU, France, p. 77-101.

Porcher, Louis (1981), « Les chemins de la liberté », *Études de linguistique appliquée (Éla)*, No. 41, p. 127-135.

Richterich, René (1996), « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », *in* Henri, Holec ; David, Little ; René, Richterich, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 41-76.

Richterich, René (1998), « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », *Le Français dans le Monde,* No. 24, p. 188-213.

Rivière, Véronique (2006), TEL, « L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde ». (consulté le 19/09/2019). https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/document.

Zakhartchouk, Jean-Michel (2000), « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle,* [En ligne], vol. 22, No. 1, p. 61-81. (consulté le 19/09/2019). Doi :10.3406/.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574