

POURQUOI METTRE À CONTRIBUTION LE NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À L'ÉCOLE ?

Elke NISSEN

Professeure, Université Grenoble-Alpes

L'utilisation du numérique dans un cadre éducatif véhicule depuis ses tout débuts une image de modernité, et ce dans tous types de contextes (scolaires, universitaires, formation professionnelle, etc.). Ses apports potentiels restent cependant soumis à certaines conditions.

De nombreuses études ont tenté d'établir l'efficacité du numérique pour apprendre (cf. Endrizzi, 2012). La vérification de cette efficacité, par rapport à des situations d'enseignement-apprentissage sans recours au numérique, s'est révélée être difficilement réalisable à une large échelle. Cela est avant tout lié à deux éléments. Premièrement, le terme « le numérique » est très large alors que chaque type d'outil¹ et de ressource qu'il recouvre peut avoir des apports dans des types de situations pédagogiques spécifiques, dans le cadre d'activités pédagogiques² et en lien avec un rôle joué par l'enseignant également spécifique (Amadiou & Tricot 2014, p. 7). Deuxièmement, le numérique fait partie d'un tout, et ne détermine pas à lui seul les résultats d'un enseignement ; c'est avant tout le scénario pédagogique³ qui importe (Nissen, 2004 ; Roussel & Gaonac'h, 2017), et non le numérique en tant que tel. Ainsi, par exemple, les effets positifs liés à l'introduction d'un jeu sérieux (dont l'objectif est de faire apprendre) sont dus au fait que le scénario pédagogique mis en place repose sur une mise en situation et en activité de l'apprenant – contrairement à une situation passive – et sur des *feedbacks* réguliers, non à la présence du jeu ou du numérique en tant que telle (Amadiou & Tricot 2014, p. 20). De plus, comme cela sera explicité par la suite, le recours au numérique n'a pas automatiquement ou dans tous les cas un effet positif. Il peut, en revanche, faciliter certaines approches pédagogiques, voire rendre possibles certains types d'activités d'apprentissage (voir plus bas). La question qui sera traitée ici est par conséquent plutôt celle de savoir à quelles conditions le numérique fait sens dans l'apprentissage des langues en contexte scolaire, et comment mettre à contribution le numérique de manière pertinente – cette question se recoupant avec celle de la plus-value possible du recours au numérique.

A. A quelles conditions le numérique fait-il sens dans l'enseignement-apprentissage des langues en contexte scolaire ?

1. Une cohérence avec les objectifs pédagogiques

Si l'on cherche à éviter que le numérique occupe simplement un statut de gadget, ou, pire encore, qu'il puisse être un frein, une première condition est que le choix des outils se fasse de manière à ce

¹ Le terme « outil » regroupe ici des logiciels, des applications, des sites ou encore des plateformes d'apprentissage en ligne.

² Le terme « activité pédagogique » est utilisé dans ce texte comme hypéronyme pour des tâches, exercices, etc.

³ Le scénario pédagogique étant entendu comme la proposition du déroulement de la séquence pédagogique *a priori*, contenant des étapes progressives, inscrites dans un échelonnement temporel, et prévoyant un mode d'organisation pour chaque étape (types d'activités et d'interactions visées, rôles joués par les acteurs de la formation, etc.)

qu'ils s'intègrent de manière cohérente dans le scénario pédagogique. En tout premier lieu, cela signifie qu'ils se mettent au service des objectifs pédagogiques fixés. Par conséquent, ils se mettent également au service des activités d'apprentissage proposées (qui poursuivent à leur tour ces objectifs) et des activités d'évaluation⁴. Inversement, chaque outil garde nécessairement des spécificités, que la scénarisation et les consignes des activités proposées devraient prendre en compte : son fonctionnement, ses contraintes et les possibilités qu'il offre (Hampel 2006, p. 111 ; Dooly 2010, p. 287).

2. Une cohérence du scénario pédagogique dans son ensemble

Plus largement, c'est la cohérence d'ensemble du scénario pédagogique qui importe, où chaque élément est inséré en tenant compte des autres éléments ainsi que des objectifs et du contexte : les approches didactiques et pédagogiques retenues, les activités ou tâches d'apprentissage proposées, leur principe d'enchaînement, les modalités de réalisation de ces activités (de manière individuelle ou à plusieurs, en même temps ou non, en salle de classe ou en dehors), le choix des outils – numériques ou autres –, l'articulation entre des activités réalisées en salle de classe et à distance, les ressources proposées, les rôles joués par l'enseignant (Nissen, 2019).

3. Un accompagnement pour des aspects techniques

La prise en main du ou des outils numériques par les élèves est l'un des facteurs qui détermine leur engagement dans la tâche, du moins lorsque celle-ci recourt largement à ces outils (par exemple dans une formation hybride, Nissen, 2012). L'usage du numérique qu'ont les élèves dans leur vie extrascolaire ne les amène pas automatiquement, contrairement à certaines croyances, à savoir maîtriser les outils proposés dans le cadre scolaire, d'une part parce qu'il ne s'agit souvent pas des mêmes outils et que les pratiques extrascolaires varient beaucoup entre les élèves, et d'autre part parce qu'il ne s'agit pas des mêmes compétences qui sont sollicitées dans un contexte d'apprentissage scolaire, telles que « comprendre en profondeur, produire, créer, partager » (Amadiou & Tricot 2014, p. 80). Même si les usages en dehors et dans le cadre scolaire ont tendance à se rapprocher, et que par exemple la recherche d'information fait partie intégrante des pratiques d'un nombre croissant d'élèves en dehors de l'école, ces pratiques restent socialement marquées, et ne s'appuient pas forcément sur des stratégies de recherche informationnelle performantes (Alava & Morales, 2015). Il en découle que la prise en main de l'outil ainsi que de l'usage qui en est fait dans une situation pédagogique demandent à être accompagnés et soutenus (Nissen, 2012), par l'enseignant, par des activités réflexives, ou par une entre-aide entre pairs par exemple.

4. Un accompagnement pour des compétences et stratégies métacognitives, cognitives, etc.

Le numérique peut être mis à profit pour des approches pédagogiques qui favorisent l'activité et la prise en main de son apprentissage par l'apprenant. C'est le cas par exemple – mais pas exclusivement – dans des formations hybrides ou des classes inversées, où une partie des activités ou tâches se déroulent à distance, soit de manière individuelle (comme la réalisation d'un quiz portant sur un document que l'élève lit ou regarde), soit en interaction avec d'autres (voir plus bas). Comme dans toutes les approches autonomisantes qui responsabilisent l'apprenant, l'autonomie des apprenants est non seulement une visée, mais également un moyen pour prendre en main son

⁴ Autrement dit, c'est une intégration cohérente du numérique dans l'alignement pédagogique qui est visée.

apprentissage et son cheminement pédagogique : savoir s'organiser pour réaliser les activités, savoir mobiliser de l'aide de la part d'autres personnes, savoir apprendre, savoir comprendre, sélectionner, réutiliser des informations, savoir utiliser l'outil numérique à bon escient (cf. ci-dessus), savoir mobiliser les acquis langagiers pour comprendre et pour réaliser l'activité, etc. (Albero, 2003 ; Nissen, 2019). Ces compétences ne peuvent pas toutes être considérées comme des pré-requis, mais inversement il n'est pas non plus possible de les travailler toutes, dans le temps imparti pour l'enseignement de la LV. Ce sont donc généralement celles qui sont les plus importantes au vu des visées pédagogiques et du scénario mis en place pour les atteindre, pour lesquelles un accompagnement est (ou devrait être) mis en place, sous forme d'une aide apportée par l'enseignant, d'activités préalables ciblant ces compétences, la possibilité de poser des questions en cas de difficulté (questions auxquelles répondent l'enseignant, les pairs ou des personnes tierces), des fiches d'aide en ligne, etc. (Nissen, 2012). Pellerin (2017) fait état d'un exemple où l'accompagnement est fourni par une application. Des élèves en primaire (6 à 8 ans) y utilisent en cours de français langue seconde, au Canada, des smartphones et tablettes de manière individuelle en salle de classe. Ils se servent d'une application en ligne, *Puppet Pals*, afin de créer la trame d'une histoire et leur propre dialogue avec les personnages proposés par l'application, tels qu'un dragon et un chevalier. Ils déclarent que le fait de pouvoir déplacer les personnages pour s'aider dans la création, et de pouvoir recommencer leur création s'ils ne sont pas satisfaits, les aide dans la construction de l'histoire.

Plusieurs études montrent que ces compétences, ou stratégies, sont une condition incontournable non seulement pour que l'élève puisse prendre en main la réalisation des activités d'apprentissage, mais surtout pour qu'elles lui permettent d'apprendre. Ainsi, dans une situation d'écoute libre de documents numériques en baladodiffusion par exemple, seuls les élèves ayant acquis des stratégies de manipulation de l'écoute, d'arrêter le document à bon escient et de revenir en arrière, bénéficient davantage de cette écoute que dans une situation d'écoute collective en salle de classe (Roussel *et al.*, 2008). De la même manière, Catoire (2017) insiste sur la nécessité que les élèves sachent mettre en œuvre des stratégies métacognitives pour mettre à profit une activité de compréhension de l'oral en baladodiffusion.

B. Comment mettre à contribution le numérique de manière pertinente ? – dans quels types d'activités et d'approches a-t-il sa place ?

Le numérique ne change ainsi pas les principes d'une scénarisation pédagogique cohérente, mais ouvre quelques nouvelles portes ou bien peut soutenir favorablement certaines approches ou méthodes dans l'enseignement-apprentissage des LV. La liste des types d'activités et d'approches qui suit n'est pas limitative, mais contient quelques tendances majeures.

1. Pour soutenir des interactions

Un objectif majeur de l'enseignement-apprentissage des langues, à l'ère de la perspective actionnelle introduite sur la base du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), et reprise par son complément (Conseil de l'Europe, 2018), est celui que les élèves sachent interagir avec d'autres en langue cible et sachent réaliser des tâches ensemble. L'interaction est, dans ce cadre, à la fois une visée et un moyen pour l'apprentissage, car savoir interagir en langue étrangère nécessite une certaine pratique (Puren, 2002). La mise en place d'interactions se base, en

plus, sur le principe que l'on apprend à travers la coopération et la collaboration avec d'autres. Cet apprentissage peut reposer sur des processus divers, qui sont par exemple l'entre-aide, une imitation active (réfléchie) de ces personnes, le fait de s'apercevoir que ces autres personnes peuvent s'exprimer différemment ou apporter une solution différente à un problème et suite à cela remettre en question sa propre manière de résoudre le problème, de s'exprimer ou de voir les choses, etc. Un exemple évoqué plus bas, au sujet de la pédagogie active, inclut une interaction entre pairs du même groupe-classe. D'autres types d'interaction permettent d'élargir le cercle des interlocuteurs au-delà du groupe-classe et de l'enseignant, autrement dit, de permettre une certaine ouverture vers l'extérieur. Deux cas de figure sont présentés ci-dessous : celui de la télécollaboration et celui du web 2.0.

2. Le cas de figure de la télécollaboration

La télécollaboration, relativement connue dans l'enseignement primaire et secondaire grâce à eTwinning, en est une. Dans une télécollaboration, des élèves de différents pays interagissent en ligne de manière régulière pendant une certaine durée, les échanges étant organisés et accompagnés par leurs enseignants respectifs. La palette d'outils numériques mis à contribution dans les différents projets de télécollaboration est large, et va d'outils simples d'accès, tels que le mél ou un *padlet* (un mur d'affichage en ligne) à des outils plus complexes à gérer, comme des outils de visioconférence (du type Skype) ou des mondes virtuels (comme *Second Life*), en passant par des blogs ou des plateformes dédiées comme celle mise à disposition par eTwinning (le « *Twinspace* »). Les interactions se déroulent le plus souvent soit alternativement dans la langue cible des uns – qui est la langue de scolarisation des autres (et vice-versa) –, soit dans une langue véhiculaire commune.

Dans la télécollaboration également, l'importance de l'accompagnement pour que les élèves tirent pleinement bénéfice d'un tel échange a pu être montrée. Ainsi, des élèves (11 à 14 ans) situés dans des établissements scolaires au Pays-Bas et en Espagne augmentent davantage la confiance dans leur capacité à communiquer en langue cible, et la valeur qu'ils accordent à la communication dans cette langue cible, lorsque la télécollaboration est pleinement intégrée dans le scénario pédagogique et que l'enseignant fournit un suivi régulier (Jauregi & Melchor-Couto, 2018). D'autres apports constatés pour l'apprentissage langagier se situent au niveau de la négociation du sens pour comprendre et se faire comprendre, d'une correction fournie par les pairs en réaction à un énoncé (*feedback* correctif), et du développement de compétences pragmatiques comme l'usage approprié du tutoiement ou du vouvoiement (Lewis & O'Dowd, 2016). En plus de l'apprentissage langagier, on peut constater des apports au niveau du développement de compétences interculturelles. La discussion avec des personnes issues d'autres contextes culturels et autour de leurs habitudes et représentations peut occuper une place tout à fait centrale dans les télécollaborations. Pour les deux, aspects langagiers et interculturels, un travail réflexif sur les échanges qui ont eu lieu, au moyen par exemple d'un extrait enregistré des interactions, apparaît comme un élément important pour apprendre. D'autres visées sont la compétence de communiquer de manière appropriée au moyen d'outils en ligne, ainsi que, dans le cas de projets de télécollaboration conjointement avec des enseignants d'autres matières, des compétences liées à ces matières (compétences disciplinaires) (Lewis & O'Dowd, 2016).

L'intensité des interactions en tant que telle est très variable d'un projet de télécollaboration à l'autre. Elle peut être faible, et se limiter à l'échange de documents ; ces documents étant toutefois

produits pour des destinataires concrets ce qui leur donne donc un objectif dépassant le contexte de la classe. C'est le cas d'un projet de création d'un diaporama, Carnet de voyage virtuel⁵, en classe de 5^e en cours d'anglais et de technologie, où le diaporama se base sur les documents créés (des enregistrements sonores, vidéo, des images sur leur lieu de vie) et fournis par les partenaires, ces phases étant précédées par une présentation de chaque élève dans son profil au sein du *Twinspace*. Les interactions peuvent être bien plus intenses dans d'autres projets de télécollaboration, et aller jusqu'à la collaboration en petits groupes autour d'une production commune, comme dans le cas de la rédaction de brefs romans policiers par des élèves de seconde en cours de langue, avec leurs partenaires à l'étranger⁶.

3. Le cas de figure du web 2.0

Produire afin de publier dans le web 2.0 accroît la volonté et les efforts des élèves de réaliser un travail de qualité, car ils sont conscients du public potentiel élargi (Ollivier & Puren 2011, p. 68 ; Venaille, 2014)⁷. Mais le web 2.0 permet également des interactions, dans un cadre élargi par rapport à celui du groupe-classe. L'apprenant peut potentiellement y agir en tant qu'acteur social – en participant à la vie sociale et en faisant entendre sa voix – au moins autant qu'en tant qu'apprenant. C'est le cas par exemple lorsqu'il donne des conseils sur sa ville natale sur un forum de voyage tel que Wikitravel (Ollivier *et al.* 2018, p. 65). D'autres interactions dans le web 2.0 sont liées à des usages informels des jeunes, ce qui signifie qu'ils se déroulent en dehors du contexte scolaire, et ne poursuivent pas *a priori* un but d'apprendre. Il s'agit par exemple de la pratique de jeux vidéo collectifs en ligne. À travers la pratique langagière, ces jeunes développent leur compétence langagière ainsi qu'une plus grande confiance en leurs capacités langagières (Ollivier *et al.* 2018, p. 67). Ou encore, dans le cadre d'une pratique de fanfiction⁸, les locuteurs non-natifs rédigent des textes dont certaines caractéristiques linguistiques (l'utilisation conjointe de certaines suites de mots fréquemment utilisées) s'approchent beaucoup de celles du modèle (Sokkett, 2018). Une condition néanmoins est toujours liée à une pratique et à un apprentissage dans ces situations informelles : celle que l'activité proposée fasse sens aux yeux des apprenants. Si l'on cherche à faire rentrer de telles pratiques dans un contexte d'apprentissage institutionnel, ce qui est l'une des tendances actuelles, on ne peut pas faire abstraction de cette condition. La négliger peut d'ailleurs conduire par exemple à des situations où l'apprenant s'identifie comme apprenant de langue dans un réseau social de partage de pratiques, et demande à être corrigé au niveau de la langue, alors que cela ne correspond pas à l'usage habituel de ce réseau social – et du coup ne jamais recevoir de réponse (Mangenot, 2017).

4. Pour soutenir une pédagogie active

Le numérique est fréquemment utilisé comme un levier pour mettre en place une pédagogie plus active, basée largement sur une participation et un investissement de la part des apprenants (mais il

⁵<https://www.etwinning.fr/decouvrir/les-projets-etwinning/projet/a-virtual-travel-diary-through-europe-carnet-de-voyage-virtuel.html>

⁶ <https://www.etwinning.fr/decouvrir/les-projets-etwinning/projet/short-detective-stories-in-pictures.html>

⁷ Si la motivation et l'investissement sont perçus généralement comme favorisant l'apprentissage, ils ne sont pas pour autant toujours une condition suffisante, comme le rappelle utilement Catoire (2017) au sujet de la compréhension de l'oral.

⁸ Il s'agit de la rédaction de textes/dialogues sur un personnage ou une série dont les personnes sont fan, en adoptant le style d'expression utilisé par l'auteur ou le personnage, et leur publication sur un blog dédié

serait erroné d'en déduire qu'il conditionne *automatiquement* un changement des pratiques et des approches d'enseignement-apprentissage). Deux exemples qui connaissent un certain engouement à l'heure actuelle et dans lesquels le numérique joue un rôle souvent important sont le jeu et la classe inversée.

Le premier exemple, le jeu, peut être considéré comme tâche au sens de la perspective actionnelle, dans laquelle l'apprenant agit socialement – en jouant – au moins tout autant qu'en tant qu'apprenant, lorsqu'il poursuit le but de gagner ou de réussir dans le jeu. Le recours au jeu repose sur le plaisir de jouer (ou autrement dit sur une « attitude ludique »). Différents apports du jeu sont, entre autres, le fait de varier par rapport à d'autres activités introduites habituellement, une large participation des apprenants qui, en jouant en petits groupes, ont des opportunités de prise de parole fréquentes, et un engagement de certains élèves qui ne sont pas nécessairement actifs dans d'autres types d'activités (Schmoll, 2016 ; Silva, 2008 ; Andlauer *et al.*, 2018). Le numérique ajoute certains apports potentiels, qui sont avant tout la proposition de contextes et d'actions différentes de ceux que l'on peut rencontrer dans le quotidien (telle que la possibilité d'imaginer et de bâtir une ville dans un jeu vidéo), ainsi qu'une variété accrue de décisions et de possibilités (Andlauer *et al.*, 2018). Les jeux d'évasion (*escape games*) peuvent illustrer ce dernier point, comme celui d'*Ellis Island*⁹ pour des élèves de seconde, qui a recours à la réalité virtuelle pour faire découvrir un mot de passe, et à un *padlet* en ligne contenant des informations-clés, auquel on accède par un code que les élèves doivent au préalable trouver, ainsi qu'à des vidéos avec exercices autocorrectifs en ligne, le tout combiné à des énigmes et indices sur papier. Une difficulté pour le recours à tout jeu est l'équilibre délicat à trouver entre aspects ludiques et apprentissage, pour que d'une part le jeu ne soit pas perçu comme un prétexte et un simple exercice par l'apprenant, et que d'autre part il s'intègre « pleinement, avec des objectifs clairs et cohérentes, à la séquence pédagogique » (Silva 2008, p. 23).

Le deuxième exemple est celui de la classe inversée. L'acceptation de ce terme n'est, du moins pour l'heure, pas bien stabilisée ; on discerne néanmoins la visée sur laquelle ce terme est fondé : celle de déplacer le travail sur des contenus en dehors et en amont de la classe – *a priori* au moyen du numérique –, de manière à laisser la place à une pédagogie active au sein de la classe (Baker, 2000). Alors que certains auteurs ne font pas d'indication spécifique relative aux types de ressources mises à contribution en dehors de la classe, d'autres estiment qu'il s'agit nécessairement d'une vidéo (Bishop & Verleger, 2013). La notion de « contenus » peut interroger en lien avec les langues étrangères : elle est souvent interprétée comme étant des éléments lexicaux, grammaticaux ou des contenus informationnels des documents dans les classes inversées prévues et mises en place, comme l'a montré une analyse de 52 scénarios de classe inversée décrits par des enseignants de langue (Verch & Nissen, 2017). Dans ces scénarios, les vidéos de type transmissif, telle qu'un exposé sur un point de grammaire par l'enseignant en préparation d'activités qui suivront en présentiel, sont relativement fréquentes (au total, plus d'un tiers des vidéos analysées y est de type transmissif), surtout de la part d'enseignants faisant une projection pour leur première situation de classe inversée – elle est moindre, mais toujours existante, chez les enseignants ayant déjà fait l'expérience d'une classe inversée et qui en rendent compte (*ibid.*). Cette tendance interroge, face à l'objectif d'introduire une pédagogie plus active. Il serait intéressant de disposer de recherches sur les

⁹ L'auteure de ce jeu d'évasion, Carine Alves, en explique les principes ici : <https://view.genial.ly/595290bf408d897f443e1972/escape-the-island-of-tears>

approches pédagogiques effectivement mises en place dans les classes inversées, et leurs éventuelles contradictions¹⁰. Dans ce cadre, il sera important également de poser la question de l'accompagnement des élèves lorsqu'ils sont confrontés aux contenus en dehors de la classe, et qu'ils rencontrent des difficultés. Cette même question se pose dans le cadre des formations hybrides – dont la classe inversée est pour certains auteurs une forme spécifique (Strayer, 2012 ; Kim *et al.*, 2014) – mais qui laisse une plus grande liberté aux enseignants quant à l'enchaînement des moments dans et hors classe (les situations à distance n'étant pas nécessairement, ou pas uniquement, des moments de préparation des moments en classe), et aux types d'activités ou de contenus qui y sont abordés.

Si les pratiques mises en place ou prévues ne semblent donc pas toujours pleinement s'inscrire dans les visées initialement affichées, cela est en revanche le cas dans d'autres cas de figure. Le projet « Ecrire une anecdote gothique »¹¹, pour des élèves de 4^e, peut servir d'illustration pour cela. Il met, par ailleurs, à contribution une pluralité de possibilités offertes par le numérique. Dans ce projet, les élèves commencent par une recherche d'informations sur internet, guidée par des questions (*webquest*). Ils ont la possibilité de poser des questions en cas de besoin, *via* la plateforme pédagogique en ligne utilisée (*Edmodo*) ; ce scénario pédagogique prévoit ainsi une forme d'accompagnement pour les activités étant réalisées à distance. Lorsqu'un élève n'a pas accès à internet à son domicile, il a la possibilité d'aller au centre de documentation et d'information (CDI) du collège ou bien de venir dans une salle de langue dans un créneau convenu. Les élèves rédigent par la suite un document textuel en petit groupe, qui réinvestit les connaissances acquises dans le cadre de la *webquest*. Le travail en petit groupe met à profit une correction par les pairs, au sein du groupe et également entre les différents groupes. Cette correction par les pairs n'est pas conditionnée par le numérique, mais est facilitée par la possibilité d'insérer des commentaires ou modifications apparentes dans un document. Afin de préparer la lecture et l'enregistrement de leur texte, les élèves font un travail d'éléments de prononciation à partir des tablettes, équipées d'écouteurs. Après l'enregistrement du texte, ils préparent un quiz (sur Kahoot) sur le document auquel les élèves de la classe répondront en visualisant les résultats obtenus.

Il paraît utile de mentionner encore d'autres approches pédagogiques et domaines où le numérique fait sens dans le cadre d'un enseignement-apprentissage des langues à l'école, de manière toujours non limitative :

5. Pour soutenir l'individualisation

Cette individualisation est liée de près à la rupture des trois unités de temps, de lieu et d'action (Demaizière & Dubuisson, 1992 ; Dejean-Thircuir & Nissen, 2013) : il s'agit de la différenciation du rythme de travail et d'apprentissage individuel, du moment (voire du lieu) où une activité est effectuée, ou encore de l'activité elle-même, certains élèves travaillant sur certains documents et d'autres sur d'autres documents, de manière à avoir des apports complémentaires pour les activités qui suivent. L'accès aux ressources, leur manipulation individuelle, le choix potentiel parmi différentes activités, etc. sont facilités par le support numérique.

¹⁰ Du moins dans le domaine des langues, de telles recherches n'ont à notre connaissance pas été menées.

¹¹ Rafika Selmi, <https://vimeo.com/172384931> ; <https://interlangues-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/experience-de-classe-inversee>

6. Pour accéder aux ressources

Plus largement, internet facilite l'accès aux ressources en langue cible, même s'il peut être utile de rappeler que la masse d'informations à disposition demande des compétences de recherche, de sélection et de traitement de ces informations (voir plus haut), pour lesquelles il est utile de mettre en place un accompagnement (Ciekanski 2014, § 21). Et même si c'est l'enseignant qui effectue cette recherche, elle est coûteuse en temps surtout lorsqu'il s'agit de documents audio ou vidéo (Detey *et al.*, 2009).

7. Pour soutenir le travail de l'oral (compréhension de l'oral, phonétique, prosodie)

Les enseignants qui sont amenés à enseigner une LV, surtout en primaire, n'ont souvent pas acquis une prononciation et une prosodie relevant finement des caractéristiques de celles de cette langue (l'anglais en l'occurrence) (Voise, 2011). Pour ne pas prendre comme référence idéale – mais difficile à atteindre – le niveau d'un locuteur natif, le Complément au CECR (Conseil de l'Europe 2018, p. 141) utilise les notions d'intelligibilité (effort que l'interlocuteur doit investir pour décoder ce qui est dit), d'articulation des sons de la LV (la familiarité et la confiance avec lesquels ils sont produits), et de traits prosodiques (par exemple, savoir donner une intonation particulière pour souligner un message particulier). Pour permettre de confronter les élèves à d'autres sources de production orale que l'enseignant ou encore les ressources du manuel, le recours au numérique apporte également des avantages. Le recours à la baladodiffusion a déjà été abordé plus haut ; elle permet une individualisation du travail de la compréhension de l'oral. L'accès à des ressources audio ou vidéo numériques permet également de disposer d'une palette de variations de la langue, et de travailler éventuellement de manière systématique sur les différences par rapport au système écrit, comme le proposent Detey *et al.* (2009) qui exploitent un corpus de données orales, dans une même LV, pour l'enseignement de l'oral.

Magnat (2013) met en avant la nécessité de mener un travail explicite sur la reconnaissance et la production de phonèmes – plus précisément la segmentation des mots en phonèmes et la combinaison des phonèmes – pour faire progresser les élèves. Dans son étude, des élèves en primaire (CE1) disposent de cartes couleur où chaque couleur correspond à une représentation sonore des phonèmes en anglais, et qu'ils peuvent manipuler sur tableau blanc interactif (TBI), afin d'aider la manipulation mentale de ces éléments. La visée est ici d'élargir leur répertoire de phonèmes, par rapport à ceux de leur(s) première(s) langues. La situation mise en place permet par ailleurs aux élèves d'échanger autour des phonèmes devant le TBI.

Une large partie du lexique en anglais, langue la plus enseignée dans le système scolaire en France, a des origines françaises (par exemple, *to agree, people*). Il en résulte une graphie souvent proche des mots dans les deux langues, ce qui rend d'autant plus difficile aux élèves ayant pour langue première le français de ne pas être influencés par la prononciation française pour les mots en question (Forlot & Beaucamp, 2008). Si en primaire la forme écrite du mot n'est généralement introduite qu'en fin de leçon, certains enseignants donnent toutefois des brèves listes de vocabulaire à retenir aux élèves, et celles-ci sont assez répandues dans le secondaire (Forlot & Beaucamp, 2008). Notons ici l'existence d'applications gratuites et faciles à prendre en main, comme Quizlet, qui permet de combiner pour une liste de mots une image ou la forme graphique du mot avec sa forme sonore, et propose des *flashcards* pour la mémorisation sonore et écrite, des dictées de mots, etc. Les dictionnaires en ligne, comme Leo, disposent également d'une forme sonore des mots de leur base de données.

8. Pour soutenir une réflexion sur et une aide pour l'emploi du lexique

C'est ici l'appui sur un concordancier qui est mis en avant par certains chercheurs (Boulton & Tyne, 2014 ; Schaeffer-Lacroix, 2014), c'est-à-dire sur un corpus de textes dans une langue donnée qui permet ensuite de faire un travail de recherche, par exemple, des prépositions qui sont utilisées en lien avec tel verbe. Ici plus encore que pour d'autres outils, la prise en main de l'outil est une étape incontournable, ce que soulignent bien ces auteurs.

En guise de conclusion

Pour résumer, dans un contexte scolaire, ou plus largement institutionnel, il apparaît essentiel de ne pas se focaliser avant tout sur tel outil ou telle ressource numérique, mais sur leurs apports possibles. Le recours au numérique paraît pertinent avant tout dès lors qu'il permet une plus-value, une nouvelle possibilité, voire qu'il alimente un changement visant une amélioration pédagogique (le terme « innovation » est fréquemment utilisé pour cela aujourd'hui). En parallèle, il est essentiel que le recours au numérique soit en adéquation avec des objectifs pédagogiques poursuivis et s'inscrive dans une scénarisation pédagogique cohérente, et que les élèves bénéficient d'un accompagnement adapté pour les différentes compétences et stratégies mobilisées – ou du moins pour celles qui auront été identifiées comme étant essentielles dans le contexte donné et par rapport à la tâche proposée et les objectifs poursuivis.

Il peut s'agir également de viser à soutenir les élèves dans leurs pratiques extrascolaires de la LV (écouter de la musique, lire des mangas, échanger avec des amis, écrire dans des réseaux sociaux, etc.). Cela passe du coup par une identification des pratiques qu'ont les élèves d'une classe ou d'une institution données, ainsi que, sans doute, l'identification des compétences et stratégies nécessaires, puis une réflexion et un accompagnement pour celles-ci. Ce soutien s'inscrira alors à son tour dans la planification et scénarisation pédagogique.

Parfois, le changement recherché par le recours au numérique peut aussi reposer sur le plaisir de l'enseignant à essayer de nouvelles choses et à chercher dans le numérique des solutions à certaines difficultés qu'il a rencontrées dans son enseignement. Dans ce cas, explorer le potentiel des outils, ou explorer un nouveau type d'activité appuyé sur le numérique, peut pour certains être une source de motivation. Cette motivation, à son tour, est essentielle car elle suscite un certain enthousiasme, et est dans une certaine mesure « contagieuse » pour les élèves et leur implication dans l'apprentissage de la langue vivante (Dörnyei, 2018, p. 4294). Dans tous les cas, et de manière plus générale que pour ces « explorateurs », si le recours au numérique doit faire sens aux yeux des élèves, il doit en tout premier lieu faire sens aux yeux des enseignants.

1. Une visée basée sur la pédagogie, et une formation des enseignants

Ainsi, imposer l'utilisation du numérique de manière hiérarchique conduit fréquemment à des échecs, lorsque l'achat et l'installation du matériel nécessaire sont au centre des préoccupations, et que la réflexion sur les visées, sur le rôle et la place de l'enseignant ainsi que celle de la scénarisation pédagogique intégrant les outils en question est insuffisamment menée. Ces initiatives suivies d'échec ont pu être constatées face à l'introduction du tableau blanc interactif (TBI) ou des tablettes dans la classe par exemple (Mangenot 2017, p. 23). Les différentes conditions pour une intégration réussie du numérique mentionnées dans ce texte font en parallèle entrevoir que cette introduction

demande certaines compétences aux enseignants (l'intégration du numérique dans la scénarisation pédagogique, l'accompagnement, la préparation des compétences métacognitives, cognitives, etc.), et soulignent la nécessité d'une formation – ainsi que celle de l'utilité, pour les enseignants, de pouvoir bénéficier d'un appui pédagogique aussi bien que technologique.

2. Un exemple actuel : le manuel numérique

Les mêmes remarques semblent adaptées par rapport au projet actuel, dans plusieurs régions en France, d'introduire massivement des manuels numériques pour faire face à la fois à la réforme du lycée et du baccalauréat dès septembre prochain, et à la nécessité de fonctionner à coût quasiment constant (*Café pédagogique* du 21/2/19). Au lieu d'être intégralement payé lors de son achat initial comme le manuel papier, le manuel numérique est en effet payé annuellement pour son utilisation. Un nouvel argument s'ajoute ici à ceux des exemples précédents du TBI et des tablettes : de pouvoir accéder aux manuels s'inscrivant dans les programmes modifiés, à un coût annuel supportable. De plus, le poids des cartables s'en trouvera allégé. Mais il se posera nécessairement, et de manière accrue, la question d'un accès au manuel aussi bien à l'intérieur de l'établissement scolaire qu'à l'extérieur (à domicile). Et, comme le soulignent Puren (2013) et Guichon & Soubrié (2013), d'une part, le recours à un manuel numérique ne fait pleinement sens que lorsqu'il apporte une valeur ajoutée par rapport au manuel papier et d'autre part, les aspects ajoutés dans les manuels de FLE analysés (allant d'un niveau A1 à un niveau B1, sans indication d'âge particulière) sont limités. Ils concernent la mise en page, un accès à des ressources supplémentaires, une fonctionnalité de recherche accrue, parfois la possibilité pour les enseignants de réorganiser les contenus ou d'en importer eux-mêmes, ou un accès à des sites compagnons avec des exercices autocorrectifs, mais sans accompagnement prévu par l'enseignant. Très rarement, ils permettent la publication de productions orales ou écrites en ligne, et très exceptionnellement, de participer à une discussion thématique sur un forum (Guichon & Soubrié, 2013). Or, comme le soulignent ces auteurs, les apports accrus des manuels numériques qui permettraient de se mettre au service d'une perspective actionnelle, et qui vont pleinement dans le sens des visées évoquées dans ce texte (permettre une pédagogie davantage active, une individualisation, et des interactions), ne sont intégrés dans ces manuels de langue – du moins en ce qui concerne les manuels numériques analysés – que de manière marginale.

Bibliographie

- Alava, S. & Morales, L. (2015). Usages numériques non formels chez les jeunes et performance scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 138–164. <https://doi.org/10.7202/1036036ar>
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In I. Saleh, D. Lepage, S. Bouyahi (eds.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Université Paris 8 – Vincennes - St Denis, 139-159.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris : Retz
- Andlauer, L., Thiault, F. & Bolka-Tabary, L. (2018). Apprendre avec le jeu numérique Minecraft.edu dans un dispositif interdisciplinaire en collège, *Sciences du jeu*, 9. DOI : 10.4000/sdj.1057
- Baker, J. W. (2000). The « classroom flip »: Using web course management tools to become the guide by the side. In J. A. Chambers (Éd.), *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning* (p. 9-17). Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings* (p. Paper ID #6219). Atlanta, GA.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Catoire, P. (2017). *Entraîner à la compréhension orale en anglais avec l'outil numérique: Les apports du baladeur et des stratégies*. Thèse de doctorat. Université Paris Descartes - Paris V, 2017. DOI : tel-01538183
- Ciekanski, M. (2014). Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques, *Alsic*, 17. DOI : 10.4000/alsic.2762
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg, www.coe.int/lang-cecr.
- Dejean-Thircuir, C. & Nissen, E. (2013). Évolutions technologiques, évolutions didactiques, *Le Français dans le monde, recherches et applications*, 28-40. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00978035>
- Demaiziere, F. & Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris : Ophrys.
- Detey, S., Lyche, C., Tchobanov, A., Durand, J. & Laks, B. (2009), Ressources phonologiques au service de la didactique de l'oral : le projet PFC-EF. *Mélanges CRAPEL*, 31, 224-236.
- Dooly, M. (2010). Teacher 2.0. In S. Guth, F. Helm (eds.) *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang, 277-303.
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating Students and Teachers. In Liontas, J. I. (éd.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, vol. 7, 4293-4299). Alexandria, VA: TESOL
- Endrizzi, L. (2012). *Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, 78. Lyon : ENS de Lyon.

- Forlot, G. & Beaucamp, J. (2008). Heurs et malheurs de la proximité linguistique dans l'enseignement de l'anglais au primaire. *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 1, 77-92.
- Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003). Comprendre en langue étrangère. In D. Gaonac'h, M. Fayol (eds.) *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette, 137-154.
- Guichon, N. & Soubrié, T. (2013). Manuels de FLE et numérique: le mariage annoncé n'a pas (encore?) eu lieu, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 54, 131-143.
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1) pp. 105–121.
- Jauregi, K. & Melchor-Couto, S. (2018). Successful telecollaboration exchanges in primary and secondary education: what are the challenges? In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018*, 112-117. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.822>
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50.
- Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016). Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review, In R. O'Dowd, T. Lewis (éds.), *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge, 21-66.
- Magnat, E. (2013). *Le TBI comme instrument du développement de la conscience phonémique à l'école : une approche ergonomique*. Thèse soutenue à l'Université Stendhal, Grenoble.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette FLE.
- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue, *Les Langues modernes*, 4, 14-24.
- Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les Langues modernes*, 3, 18-27.
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.
- Ollivier, C. & Puren, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Edition Maison des langues.
- Ollivier, C. (2018). *Littérature numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe/ CELV
- Pellerin, M. (2017). Rethinking the Concept of Learner Autonomy within the MALL Environment, in M. Cappellini, T. Lewis, A. Rivens Mompean (eds). *Learner Autonomy and Web 2.0*, Sheffield/ Bristol: Equinox Publishing.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle, *Les Langues modernes*, 3, 55-70.
- Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 54, 122-130.
- Roussel, S. & Gaonac'h, D. (2017). *L'apprentissage des langues. Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L. & Tricot, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand – L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en

langue seconde. *Alsic*, 11(2), 7-37.

Schaeffer-Lacroix, E. (2014). Utiliser des corpus numériques avec un public Lansad, *Alsic*, 17, DOI : 10.4000/alsic.2720

Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique, *Sciences du jeu*, 5. DOI : 10.4000/sdj.628

Silva, H. (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.

Socket, G. (2018). Les TIC et l'apprentissage informel des langues à l'université, Colloque international « *Enjeux et défis du numérique pour l'enseignement universitaire* », Zwickau (Allemagne), 24-25/11/2018.

Strayer, J. F. (2012). How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.

Venaille, C. (2014). Etre publié sur Internet, une motivation pour se surpasser. *Les Langues modernes*, 3, 41-48.

Verch, A. & Nissen, E. (2017). Which Roles does Video play in Flipped Language Classrooms? *Eurocall Conference 2017*, août 2017, Southampton, United Kingdom.

Voise, A.-M. (2011). La « mastérisation » et la formation des enseignants du premier degré en didactique de l'anglais. *Les Langues modernes*, 3. 19-24.