

PUREN 2001i. « L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet) ». En collab. avec Fátima Sánchez. *Études de Linguistique Appliquée* n° 122, avril-juin 2001 (« Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire »), pp. 211-228. Paris : Klincksieck.

**L'ORGANISATION D'UN PARCOURS D'AUTONOMIE GUIDÉE
EN ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE GRAMMATICAL :
COMPARAISON ENTRE UN DISPOSITIF PAPIER (MANUEL)
ET UN DISPOSITIF INFORMATIQUE (SITE INTERNET)**

Christian Puren, IUFM de Paris et Université de Technologie de Compiègne

Fátima Sánchez, Université de Technologie de Compiègne

Résumé

L'article présente la conception de deux dispositifs de parcours d'autonomie guidée en apprentissage grammatical de la même langue (l'espagnol) mis au point indépendamment par chacun des deux auteurs, l'un sur support papier (manuel), l'autre sur support informatique (site Internet), le premier pour l'enseignement scolaire, le second pour des étudiants d'une université de technologie. L'analyse comparative fait apparaître de très fortes similitudes entre les deux dispositifs, les auteurs aboutissant à la conclusion que les technologies numériques ne provoquent pas en elles-mêmes d'innovations didactiques, mais facilitent grandement sur certains points la mise en œuvre d'orientations didactiques existantes encore porteuses d'innovation, telles que l'individualisation et la différenciation. Cependant, le développement de ces technologies et leur intégration de plus en plus massive dans l'enseignement/apprentissage des langues devront impérativement s'accompagner, pour éviter de graves dérives et effets pervers, d'un surcroît d'exigence éthique.

Introduction

Nous définissons comme « enseignement/apprentissage grammatical » *l'ensemble constitué des tâches proposées par le dispositif d'enseignement (enseignants, supports, outils et matériels) et, parmi ces tâches, celles effectivement réalisées par les apprenants dans le domaine spécifique de la grammaire de la langue cible.*

Cette définition est volontairement très générale, afin de couvrir des modes de conception et de mise en œuvre qui ont été extrêmement variés au cours de l'histoire de la didactique, et qui le restent encore sans doute dans les classes de langues : types de grammaires de référence (morpho-syntaxique, notionnelle-fonctionnelle, textuelle ou énonciative, par ex.) ; approche de type déductif (on produit du sens pour utiliser les formes) ou inductif (on utilise les formes pour produire du sens) ; importance accordée aux procédés de type réflexif (conceptualisation-application), mécanique (exercices structuraux) ou empirique (le « bain de langue ») ; tâches plus ou moins variées, plus ou moins nombreuses et plus ou moins articulées entre elles ; rapport plus ou moins étroit entre les tâches proposées et les tâches réalisées suivant le degré de directivité du processus d'enseignement et le degré d'autonomie du processus d'apprentissage ; etc. Toutes ces variantes à paramètres multiples et croisés relèvent d'une analyse spécifique qui est indispensable mais qui n'entre pas dans les limites du présent article.

Cette définition de l'enseignement/apprentissage grammatical est en même temps très limitée, puisqu'elle ne considère strictement que la relation entre les tâches proposées en enseignement et celles *parmi ces tâches d'enseignement* qui ont effectivement été réalisées dans le processus d'apprentissage. La mise en évidence de

tâches d'apprentissage grammatical que l'on pourrait qualifier de « spontanées »¹ doit impérativement être considérée dans tout programme de recherche sur le processus conjoint d'enseignement/apprentissage grammatical puisqu'elles vont montrer les limites de celui-ci, mais elles ne font partie intégrante de ce programme que dans la mesure où elles débouchent sur des propositions de modification des tâches d'enseignement, ou de nouvelles tâches d'enseignement. Cette restriction peut bien sûr être contestée dans l'absolu, mais pas dans le cadre d'une didactique des langues conçue, comme nous le proposons, comme *une discipline à la fois d'observation et d'intervention* en enseignement/apprentissage des langues-cultures.

L'objectif du présent article est de comparer la conception de deux dispositifs de parcours d'autonomie guidée en apprentissage grammatical de la même langue (l'espagnol) mis au point indépendamment par chacun des auteurs, l'un sur support papier (manuel), l'autre sur support informatique (site Internet).

II. Un dispositif de parcours d'autonomie guidée en apprentissage grammatical dans un manuel scolaire d'espagnol : *¿Qué pasa? terminales* (C. PUREN *et al.* Paris : Nathan, 1995).

par Christian Puren

Le dispositif d'enseignement/apprentissage grammatical a été conçu, dans mon manuel, en fonction de trois éléments : une description de la procédure directe d'enseignement/apprentissage scolaire de la grammaire, une analyse de la méthodologie dominante en espagnol, enfin une hypothèse concernant la diffusion des innovations.

La procédure standard d'enseignement/apprentissage scolaire de la grammaire

Cette procédure apparaît avec la méthodologie directe au début du XX^e siècle, et elle est reprise dans la méthodologie active des années 1920-1960. On se reportera au schéma de l'Annexe 1, p. 00, qui présente les trois seules procédures d'enseignement/apprentissage grammatical qui se sont succédé en didactique scolaire des langues depuis un siècle et demi. La procédure directe (II) a su intégrer la procédure traditionnelle (I)², et elle a fini par intégrer de même la procédure d'inspiration behavioriste des années 1960-1970 (III)³.

Toutes les procédures d'enseignement/apprentissage grammatical observables dans les manuels actuels de langues étrangères en France, pour autant que je les connaisse, peuvent s'interpréter comme des variantes de cette procédure directe, qui mérite pour cette raison d'être qualifiée de « procédure standard ». C'est sans doute parce qu'elle correspond parfaitement aux contraintes de l'enseignement scolaire au sein de laquelle elle est apparue, c'est-à-dire parce qu'elle est la plus lente, la plus longue et la plus progressive, qu'elle a si bien résisté jusqu'à nos jours, et qu'elle n'est encore menacée aujourd'hui par aucune alternative crédible. Et aussi parce qu'elle peut être appliquée à tous les types disponibles de description grammaticale : morphosyntaxique, notionnelle-fonctionnelle, textuelle ou énonciative.

C'est pour ces mêmes raisons que j'ai conçu le dispositif de ma série de manuels d'espagnol sur cette base, en proposant aux élèves une autonomie qui se limite à choisir l'un ou l'autre des quelques circuits possibles entre les différentes tâches dont est constituée cette procédure standard.

La méthodologie dominante en espagnol

La méthodologie actuellement dominante dans les classes d'espagnol en France prolonge la méthodologie active des années 1920-1960.⁴ Deux de ses caractéristiques fondamentales y déterminent le traitement de la grammaire.

a) La première caractéristique est le recours constant à une intégration didactique maximale autour d'un texte de base, principalement littéraire, intégration maximale dans la mesure où même les tâches effectuées dans des

¹ Je ne dirai pas « naturelles », ce qualificatif renvoyant à une opposition « naturel/artificiel » que je récusé pour ma part (cf. Puren C. 1998, pp. 367-370).

² On y retrouve la même série de tâches (repérage/reconnaissance, conceptualisation, application de règles), même si – méthodes actives obligent – toutes sont réalisées désormais par l'élève lui-même, et non plus seulement la dernière.

³ Voir la note 2 de cette Annexe 1.

⁴ La didactique de l'espagnol est la seule, en France, à ne pas avoir adopté ou du moins intégré la méthodologie audiovisuelle, et cette stratégie de repli s'est répétée vis-à-vis de l'approche communicative.

domaines plus faciles à détacher du support de base que les quatre habiletés langagières⁵ – à savoir celles qui portent sur la phonétique, le lexique et la grammaire – sont effectuées pour l'essentiel dans le cadre de l'« l'explication de texte » : si l'enseignant par exemple décide de se concentrer un moment sur les problèmes de prononciation, ce sera lors de la lecture du texte par les élèves ; les mots de lexique comme les points de grammaire abordés sont choisis dans le texte et ne sont expliqués qu'en contexte ; et surtout, les exercices spécifiques et progressifs de grammaire sont massivement négligés au profit d'un réemploi immédiat en situation d'explication de texte : en réutilisant le modèle de la procédure directe présenté en Annexe 1, je dirai que l'exercice d'explication de texte amène à confondre reprise et réemploi, et par conséquent à faire l'impasse sur les tâches intermédiaires de la procédure standard. Lorsque ces tâches intermédiaires sont proposées, elles sont peu nombreuses, peu intensives, et elles portent, comme nous verrons plus avant, sur des points relativement simples et limités de grammaire de phrase.

L'expression, que j'ai utilisée, de « méthodologie dominante » ne renvoie pas à une quelconque étude statistique sur un nombre significatif d'observations de terrain (nombre impossible à atteindre), mais à une déduction logique à partir du repérage de plusieurs facteurs concordants, en particulier les textes officiels, les manuels les plus achetés et – pour autant qu'on puisse en juger – les modèles de formation pratique toujours actuellement utilisés en formation initiale. Une donnée objective vient renforcer la vraisemblance de cette déduction en ce qui concerne le niveau élevé d'intégration didactique, et c'est le nombre très faible des cahiers d'exercices que les enseignants français d'espagnol font acheter à leurs élèves, comparativement aux enseignants d'anglais et d'allemand : or ce type de matériel constitue, tant en ce qui concerne le lexique que la grammaire, le support privilégié de tâches intensives d'apprentissage détachées des supports de base, que ceux-ci soient des textes authentiques (comme dans la méthodologie active) ou des dialogues fabriqués (comme dans la méthodologie audiovisuelle). En classe terminale s'ajoute un autre facteur très puissant, à savoir le modèle des épreuves orales du baccalauréat, où l'on retrouve la même intégration didactique maximale autour d'un texte de base : le candidat n'est amené à montrer sa maîtrise de la grammaire que dans le cadre de son « explication de texte » devant l'examineur.

Un tel traitement de la grammaire en classe de langue peut sembler plus élégamment naturel et cohérent dans la perspective d'un tel enseignement à partir de documents authentiques, mais il présente dans la perspective de l'apprentissage deux inconvénients majeurs qui se révèlent de plus en plus rédhitoires avec la plupart des élèves actuels :

– Il ne permet aucune différenciation ni de l'enseignement ni de l'évaluation, et il amène à confondre même ces deux processus puisque, pour l'essentiel, les élèves s'entraînent au maniement des structures grammaticales en situation de commentaire de texte et sont évalués, postérieurement voire même simultanément, sur le même type de production.⁶

– Il désavantage les élèves les plus faibles, qui sont ceux qui ont le plus besoin, pour parvenir à une maîtrise des structures linguistiques, d'une part d'une procédure lente, progressive, réursive⁷ et accompagnée d'autant d'évaluations partielles successives, d'autre part de synthèses mettant progressivement en relation les points abordés isolément, au hasard des textes.

b) La seconde caractéristique de cette méthodologie dominante en espagnol concerne la sélection des contenus grammaticaux, et le type d'exercices proposés. Dans les manuels comme dans les épreuves écrites du baccalauréat, même si les exercices destinés à travailler ou juger la « compétence linguistique » des élèves sont reliés aux idées du texte (intégration didactique oblige), ils portent sur un nombre limité de règles grammaticales d'application mécanique : construction de la morphologie verbale, concordance des temps, opposition des modes entre l'ordre et la défense, conjonctions entraînant mécaniquement certains modes verbaux (*para que* + subjonctif, *como si* + subjonctif imparfait,...), etc. Il existe dans cette méthodologie un décalage véritablement impressionnant entre d'une part la relative limitation et simplicité des points abordés et des exercices proposés, et d'autre part la complexité de la grammaire que les élèves sont amenés à mettre en œuvre dans le cadre de la production qui leur est demandée en explication de textes, au cours de laquelle il leur est demandé en particulier d'analyser, d'interpréter, d'extrapoler, d'exprimer réactions, impressions et jugements personnels. La réponse donnée à ce problème est très insuffisante, et se limite à fournir aux élèves un nombre réduit de formules et

⁵ Il s'agit des compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite, qui vont se faire naturellement sur les contenus thématiques et culturels du texte de base.

⁶ On comprend les problèmes que se posent les enseignants d'espagnol concernant « l'évaluation de l'oral », parfaitement insolubles dans le cadre d'un tel dispositif.

⁷ Autorisant à chaque moment des retours en arrière (comme dans les « reprises » ou les « révisions »).

d'articulateurs logiques que la plupart d'entre eux ne peuvent que « plaquer » de manière plus ou moins mécanique et artificielle dans leur discours : *yo pienso que..., en mi opinión, además, mientras que, de modo que...*⁸

L'hypothèse concernant la diffusion des innovations

Le dispositif d'enseignement/apprentissage grammatical a enfin été conçu, dans mon manuel d'espagnol, en fonction de l'hypothèse selon laquelle une innovation ne se généralise chez les enseignants que dans l'exacte mesure où elle s'intègre dans un ensemble de pratiques « traditionnelles » qu'elle vient modifier, certes, mais qui la modifient elles aussi. Cette hypothèse me semble validée par les deux seuls cas connus pour l'instant de généralisation d'une innovation technologique : dans le cas de l'audiovisuel (magnétophone + film fixe), cette intégration s'est faite à la fin des années 50 au cours de l'élaboration initiale de la méthodologie correspondante en français langue étrangère⁹ ; dans le cas de l'outil vidéo, elle s'est faite tout au long des années 80-90, au cours de sa lente diffusion parmi les enseignants français de langues vivantes étrangères¹⁰. Ces deux seuls exemples attestés n'autorisent certainement pas à parler de « loi », mais ils m'ont semblé suffisamment convergents dans deux contextes très différents pour que dans mon manuel d'espagnol je fasse le pari de diffuser rapidement une innovation (un dispositif d'apprentissage grammatical en autonomie guidée) en la concevant d'emblée de manière à ce qu'elle soit immédiatement compatible avec la tradition.

Le dispositif proposé

On se reportera à l'Annexe n° 2, p. 00, où je présente l'ensemble du dispositif mis en place dans le *¿Qué pasa? terminales*, que je vais maintenant commenter.

– La « grammaire ponctuelle », sous chaque texte, consiste en une série d'exercices de grammaire de même type que ceux généralement proposés dans les manuels scolaires d'espagnol, et qui reprennent le type des exercices de compétence linguistique des épreuves écrites du baccalauréat. Chaque exercice renvoie comme dans ces manuels à un « précis grammatical » qui, comme son nom l'indique, présente un nombre limité de points de grammaire présentés de manière succincte parce que relevant de la morphologie (lexicale, verbale et « grammaticale ») et d'une syntaxe simple de phrase. Cette partie du dispositif est entièrement « compatible tradition ».

– Sous chaque texte est proposée une rubrique qui est par contre nouvelle de par ses contenus et la démarche d'apprentissage proposée. Elle est appelée, en opposition à la « grammaire ponctuelle » présentée ci-dessus, « grammaire réflexive », parce que ses contenus portent d'une part sur des points de grammaire plus complexes, jamais abordés bien qu'essentiels pour le type de discours demandé aux élèves (les modes d'énonciation, le discours rapporté, l'aspect et la modalisation), d'autre part sur des synthèses larges (les prépositions, les oppositions des temps du passé, les auxiliaires verbaux, l'opposition *ser/estar*¹¹ et le subjonctif), et parce que la procédure d'enseignement/apprentissage correspondante va s'appuyer ici fortement sur la réflexion et la compréhension des élèves (cf. les rubriques « Observer », « Réfléchir » et « Analyse »).

– Même si cette « grammaire réflexive » est nouvelle quant à ses contenus, elle respecte le dispositif traditionnel de l'intégration didactique, dans la mesure où c'est toujours le texte qui sert, pour le parcours d'apprentissage grammatical, de point de départ et de point d'arrivée, c'est-à-dire qu'il sert au repérage/reconnaissance des formes (« Observer ») et à leur réemploi guidé (« Pratiquer »)¹², et dans la mesure aussi où il est prévu que l'on puisse continuer à passer directement de l'une à l'autre tâche (cf. la flèche entre « Observer » et « Pratiquer »).

– C'est entre ces points de départ et d'arrivée que se greffe une démarche innovante parce qu'incitant à un parcours en semi-autonomie guidée, le carrefour stratégique en étant, comme on pourra le constater sur le schéma

⁸ « Je pense que..., à mon avis, en outre, tandis que, de sorte que... ».

⁹ C'est très justement que certains didacticiens, comme Robert Galisson, l'ont considéré comme une « méthodologie directe de seconde génération ». Cf. aussi l'analyse détaillée de la méthodologie audiovisuelle comme héritage et prolongement de la méthodologie directe dans C. PUREN 1988, pp. 319-340.

¹⁰ Les recherches d'Alain Verreman (1999) sur tous les produits vidéo (films et livrets d'utilisation) actuellement disponibles pour l'enseignement scolaire de la langue allemande en France font clairement apparaître la compatibilité des différents modèles d'utilisation avec les principes, les finalités et les objectifs de l'enseignement scolaire des langues, la logique de l'élaboration méthodologique des livrets analysés étant celle d'une amélioration et d'une diversification des méthodes existantes, et non celle d'une rupture méthodologique.

¹¹ Ce sont les deux verbes rendant avec des valeurs différentes, selon les contextes, ce qui est exprimé en français par le seul verbe « être ».

¹² Il s'agit bien d'un réemploi, puisque la production de l'élève représente un commentaire personnel du texte, mais ce réemploi est en même temps guidé par ce texte, et il s'agit donc en même temps d'un entraînement. Les productions des élèves se situent en fait sur un continuum entre ces deux extrêmes, depuis la simple reprise paraphrastique (pur entraînement) jusqu'à la réaction spontanée aux idées du texte (pur réemploi).

reproduit en Annexe 2, « l'auto-évaluation » en début de « grammaire de référence », avec les trois décisions consécutives matérialisées par les trois flèches correspondantes.

– Le dispositif est prévu de telle manière que l'enseignant puisse contrôler la progression collective (les tâches « Pratiquer » n'ont pas de corrigés) sans pour cela avoir à s'obliger à une démarche collective d'enseignement qui ne peut être, quoi qu'il fasse, qu'inadaptée à la plupart de ses élèves pour des raisons opposées (trop lente et progressive pour les uns, ou au contraire trop rapide et elliptique pour les autres).

– L'innovation réside en particulier dans le fait de mettre à la disponibilité de l'apprenant les moyens d'organiser lui-même le parcours d'apprentissage qu'il va suivre (en le confrontant avec les résultats de son observation en « Observer » et avec ceux de sa production en début de « Grammaire de référence ») ; mais il y a, simultanément, respect de la tradition dans la mesure où ce parcours d'apprentissage différencié est construit sur la base des éléments qui correspondent exactement aux différents points de passage du parcours traditionnel d'enseignement collectif (cf. ci-dessus la présentation de la « procédure standard d'enseignement/apprentissage scolaire de la grammaire », et aux exigences de la préparation à l'évaluation institutionnelle (le baccalauréat).

– L'ensemble du dispositif permet enfin à l'enseignant ou aux élèves de choisir des points de grammaire et de les aborder à partir de la Grammaire d'apprentissage ou de la Grammaire de référence (voir les flèches des « entrées » correspondantes, en Annexe 2), et donc, s'il le souhaite, d'inverser complètement la démarche traditionnelle : la grammaire n'est plus étudiée en fonction des textes, ce sont les textes qui sont étudiés en fonction de la grammaire.

II. Un dispositif informatique pour un travail en autonomie sur la grammaire espagnole pour les étudiants de l'Université de Technologie de Compiègne

par Fátima Sánchez

Le public visé

Le dispositif dont il est ici question – un site Internet – a été conçu pour être utilisé de manière autonome et en complément des cours présentiels à l'Université de Technologie de Compiègne. Il s'adresse à des étudiants qui doivent, en fin de semestre, atteindre le niveau intermédiaire d'espagnol défini par le Cadre de Référence du Conseil de l'Europe. Les étudiants qui s'inscrivent à ce cours ont des niveaux de départ très différents, et certains d'entre eux éprouvent des difficultés à l'oral comme à l'écrit – qu'ils ressentent plus vivement lors de l'expression que lors de la compréhension –, liées à une faible compétence grammaticale. Ces étudiants sont ainsi souvent demandeurs de « révisions ». Le dispositif informatique conçu, et en partie mis en place, vient compléter la palette des aides qui se trouvent déjà à leur disposition (livres de grammaire et d'exercices). Il est susceptible de séduire certains étudiants en fonction de leur personnalité et de leur connaissance de l'outil, et il présente à mes yeux, de par sa nature, un certain nombre de caractéristiques intéressantes qui seront analysées plus loin.

Le cahier des charges

Au moyen de cet outil destiné au travail individuel et autonome de la grammaire, les étudiants doivent pouvoir réaliser les opérations suivantes :

– Réaliser une évaluation de leurs connaissances sur divers aspects de la grammaire.

– Accéder à la présentation ponctuelle de certaines structures à travers des documents authentiques, choisis en fonction du point de grammaire étudié et didactisés éventuellement à cet effet. Grâce à l'observation de ces structures contextualisées, l'apprenant peut induire leur mode de fonctionnement. Une série d'exercices fermés pourrait permettre de réaliser une évaluation des connaissances.

– Se reporter à une grammaire de référence, à une réflexion métalinguistique leur permettant de passer à la phase de conceptualisation.

– S'entraîner à une automatisation des structures apprises au moyen d'exercices prévus à cet effet. Il s'agit de structures ayant un certain intérêt pour l'étudiant du fait qu'elles présentent une différence entre le français et l'espagnol (par exemple, l'utilisation du passé simple en espagnol et son opposition avec le passé composé, ou l'emploi du présent du subjonctif dans une proposition subordonnée temporelle lorsqu'il y a une idée d'action future ou non réalisée). Mais il peut aussi s'agir d'une particularité à l'intérieur de l'espagnol même (le choix du

subjonctif ou de l'indicatif dans les propositions subordonnées modales, par exemple). On peut proposer des exercices où le sens est imposé de façon à ce que l'apprenant focalise son attention sur la forme.

– Obtenir un *feed-back* immédiat lors de la réalisation de ces exercices d'entraînement qui leur permette d'évaluer l'apprentissage du point de grammaire en question.

– Réaliser des exercices de pratique contrôlée, où sont demandées ce que J.-P. Narcy appelle des « tâches de manipulation ». Il s'agit d'inviter l'apprenant à formuler des énoncés mettant en jeu la forme étudiée. À la différence des exercices d'entraînement dont il a été question plus haut – exclusivement destinés à l'automatisation des structures apprises –, on ne se concentre pas uniquement ici sur la forme, mais aussi sur le sens. Dans la réalisation de cet autre type d'exercices, il y a déjà une mise en œuvre des opérations mentales qui permettent le passage de l'intention de produire un énoncé à sa production réelle. Toutefois, comme J.-P. Narcy le préconise, ils limitent la charge pragmatique des énoncés pour que les apprenants puissent rester attentifs aux opérations de bas niveau. Ainsi, pour le cas de l'opposition passé composé/passé simple, on peut imaginer des vignettes représentant des actions précises – réalisées le jour même (utilisation du passé composé) et la veille (utilisation du passé simple) – que l'apprenant devrait verbaliser.

Le support informatique peut permettre de passer d'une étape à l'autre de deux façons :

1) Passage commandé par le dispositif

Il est possible de programmer l'accès aux étapes à mesure qu'elles sont validées (en fonction des résultats de l'étudiant à l'étape précédente, par exemple) et de définir ainsi un parcours prédéterminé. En somme, à chaque étape, la « porte » ne s'ouvrirait que lorsque le but recherché à l'étape précédente aurait été atteint. Un tel parcours prédéterminé peut, par exemple, commencer par un exercice d'observation de structures contextualisées au terme duquel, en fonction des résultats obtenus, l'étudiant est orienté vers l'exercice pratique de réemploi ou vers la grammaire de référence ; de la grammaire de référence, il peut passer aux exercices d'entraînement ; puis, en fonction des résultats, à la pratique contrôlée. Ainsi, il serait impossible à l'étudiant n'ayant pas assimilé le point traité de « brûler les étapes », mais rien n'empêcherait par ailleurs un étudiant de les parcourir toutes, même s'il n'en avait pas besoin. La détermination du passage d'une étape à une autre pourrait se faire en fonction d'un résultat moyen attendu ou lorsque toutes les réponses sont correctes. Cette forme de parcours automatisé permet à l'étudiant de s'affranchir de contraintes matérielles et de reporter toute son attention sur la compréhension et l'exécution des exercices. Pour une illustration de ce type de parcours, se reporter à l'Annexe 3.

2) Passage commandé par l'apprenant

Le passage d'une étape à l'autre commandé par l'apprenant est lui aussi possible, et il permet à certains étudiants plus désireux d'autonomie (même s'il ne s'agit là que d'une autonomie très relative, puisque le terrain est déjà balisé) de construire leurs propres parcours. Cette libre navigation entre les différentes parties du dispositif, qui est possible à tout moment, s'effectue au moyen de liens hypertextuels et d'un système de *frames*¹³ permettant d'accéder directement à toutes les étapes. Pour une illustration de ce type de parcours, se reporter à l'Annexe 4.

Les avantages

L'ensemble de ce dispositif informatique propose un apprentissage de la grammaire organisé de telle manière que l'apprenant puisse travailler seul, et pour qu'il puisse effectuer le parcours qu'il considère adéquat à chacun des moments de son apprentissage : il peut choisir de suivre le parcours prédéterminé, mais il peut également décider d'en faire autrement. Par exemple, si une structure est déjà acquise et que l'étudiant n'a pas besoin de passer par les étapes de conceptualisation et d'entraînement, il peut éventuellement passer directement à la phase de pratique contrôlée. Pour un autre point de grammaire, en revanche, ce même étudiant aura peut-être besoin de passer par toutes les étapes et souhaitera, ou non, suivre un parcours prédéterminé.

L'avantage d'un dispositif informatique de ce genre est l'affranchissement de l'apprenant d'un certain nombre de contraintes matérielles. Ainsi, devoir passer de la page *x* à la page *y* pour revenir ensuite à la page *z* peut être malcommode pour l'apprenant, alors même que le système du « renvoi » est intéressant. Un support informatisé – à condition que l'on sache employer l'outil – rend la navigation beaucoup plus simple et fluide.

L'informatique offre aussi la possibilité de prévoir un *feed-back* immédiat et automatique. Lors de la réalisation de certains exercices, il peut être intéressant de prévoir des aides « individualisées ». La connaissance de la langue première des apprenants et l'expérience de l'enseignement permettent de connaître certaines réponses erronées et de les prévoir dans une base de données ; et ainsi, plutôt que d'apporter la bonne réponse directement – ce qui se produit généralement avec les exercices classiques de type « quiz » –, un système d'aides progres-

¹³ Terme anglais désignant une subdivision de la fenêtre de travail principale pouvant contenir des informations connexes (un index disponible en permanence, par exemple).

sives, fondé sur une interactivité réelle entre la machine et l'apprenant, peut conduire ce dernier à trouver lui-même la bonne solution.

Un tel dispositif rend en outre possible la mise en place d'un suivi – en tâche de fond pour ne pas troubler l'apprenant – qui conserve une trace des parcours réalisés par chacun des étudiants ainsi que de leurs résultats. Cette trace peut être une aide précieuse pour l'apprenant, qui peut ainsi réfléchir sur sa façon d'apprendre, mais aussi pour l'enseignant (s'il est le concepteur ou s'il travaille en contact avec les concepteurs) car elle peut faciliter l'optimisation de l'outil.

Enfin, d'un point de vue pratique, une mise en ligne sur Internet présente d'autres avantages intéressants :

– il est facile pour l'enseignant ou le concepteur de modifier et d'enrichir un site Internet : il suffit pour ce faire d'une simple manipulation de chargement sur le serveur.

– cette solution entraîne peu de contraintes matérielles pour l'établissement lorsque celui-ci est équipé d'ordinateurs multimédia connectés au réseau Internet.

– les étudiants disposant chez eux d'un ordinateur peuvent utiliser le dispositif lorsqu'ils le souhaitent, indépendamment des horaires d'ouverture de l'établissement, et travailler ainsi en fonction de leurs disponibilités horaires et de leurs rythmes d'apprentissage.

Un dispositif complémentaire

Le dispositif informatique proposé pour ces cours n'est destiné à constituer qu'une partie du système d'enseignement/apprentissage de l'espagnol du niveau intermédiaire, et devrait servir à mettre en place ou à consolider une partie des savoirs déclaratifs. Il ne peut pas permettre à lui seul le passage aux savoir-faire. La phase de « procéduralisation », au moyen des activités de production spontanée – si tant est que l'on puisse parler de spontanéité dans une situation de cours – reste essentielle et a lieu lors des cours présentiels. C'est lors de ces productions que l'apprenant peut focaliser sur le sens plutôt que sur la forme, lorsque les savoirs déclaratifs sont en place ; et grâce au *feed-back* qui s'exerce en toute production en interaction, il peut vérifier la réalité de l'acquisition des connaissances déclaratives. Or il n'existe pas encore de système informatique autonome permettant d'apporter à l'apprenant la correction et la réflexion que le professeur peut lui offrir dans une production libre. En revanche, une utilisation des TIC¹⁴ destinée à favoriser l'acquisition des savoirs déclaratifs peut permettre de mieux profiter des cours présentiels pour mettre en place des savoir-faire qui requièrent cet échange irremplaçable enseignant-apprenant.

Conclusion

Ce qui frappe surtout, lorsque l'on compare ces deux dispositifs réalisés indépendamment l'un de l'autre et recourant à deux supports différents – papier et site Internet –, ce sont leurs très fortes similitudes. Ils ont été construits en effet *en complément* des cours habituels, et avec le même objectif de proposer aux apprenants, parmi les *tâches classiques* du travail en grammaire¹⁵ utilisées comme autant de phases ou d'étapes possibles, des *parcours* qui soient à la fois *différenciés* (sont proposés de multiples modes d'entrée et de circulation interne), *autonomes* (ce sont les apprenants qui choisissent entre ces différents modes), et *guidés* (au moyen d'un balisage très précis, et des corrigés fournis à chaque étape).

L'apport spécifique du site Internet, si on le compare au support papier, consiste en des améliorations sur cinq points : 1) la possibilité pour l'enseignant d'améliorer en permanence les contenus voire le dispositif proposés ; 2) la possibilité pour ce même enseignant d'implémenter un système d'aides personnalisées et progressives ; 3) la circulation plus simple et plus fluide pour l'apprenant ; 4) un *feed-back* immédiat pour ce même apprenant ; 5) un suivi individuel systématique plus simple pour l'un comme pour l'autre.

Il s'agit bien là de simples *améliorations* : dans le cas présenté ici, tout au moins, l'innovation technologique n'a pas généré d'innovations didactiques, mais facilité la mise en œuvre d'orientations didactiques (principalement l'individualisation et l'autonomisation) bien connues, et dont le dispositif proposé dans le manuel d'espagnol *¿Qué pasa?* nous semble montrer qu'elles étaient depuis longtemps techniquement réalisables et généralisables

¹⁴ Acronyme désignant les Technologies de l'Information et de la Communication.

¹⁵ Ces tâches sont elles-mêmes très semblables d'une réalisation à l'autre, la seule différence notable concernant l'application, qui n'apparaît pas comme telle dans le modèle utilisé par Fátima Sánchez.

sur support papier. La plupart des manuels de langues en France – y compris ceux de français langue étrangère – n'intègre même pas cette mise en œuvre aisée et minimale de différenciation qui consisterait à proposer systématiquement, dans chaque unité didactique, des exercices de différents niveaux de difficulté clairement repérés, comme cela se fait dans d'autres pays. Si cela n'a pas été le cas en France, ce n'est donc pas en raison d'impossibilités ni même de difficultés techniques, mais pour des raisons d'absence d'offre et de demande correspondantes, c'est-à-dire, en définitive, en raison d'insuffisances dans la *formation didactique* des enseignants.

Il est bien entendu difficile de tirer des conclusions générales d'une comparaison aussi limitée de deux dispositifs parallèles d'enseignement/apprentissage de la grammaire en autonomie guidée. Elle ne prouve rien, mais elle illustre du moins parfaitement la philosophie qui nous semble devoir être en cette affaire celle des didacticiens de langues : il ne s'agit pas pour eux de partir des innovations technologiques (des potentialités et des effets qui seraient propres à ces technologies) pour imaginer des innovations didactiques, mais à l'inverse de partir des innovations didactiques pour proposer, en fonction d'une analyse préalable de l'ensemble des paramètres de chaque situation d'enseignement/apprentissage, des dispositifs combinant éventuellement toutes les technologies disponibles, y compris les plus anciennes.¹⁶

Il nous paraît évident qu'un enseignant de langue d'une université de technologie comme celle de Compiègne – où l'informatique est partout présente, constamment accessible et d'ores et déjà intégrée dans la culture propre à chaque apprenant – a toutes les raisons de chercher à intégrer fortement les technologies numériques à des dispositifs d'enseignement/apprentissage conçus à cet effet. Mais il nous apparaît tout aussi évident que la déontologie professionnelle d'un didacticien l'oblige *dans tous les cas* à s'interroger et interroger sur les possibles causes inavouables (fuite en avant, idéologie du progrès technologique, effets d'annonce,...) et les possibles conséquences négatives (déstabilisation, culpabilisation ou frustration de certains enseignants, renforcement des inégalités par l'introduction de la « fracture numérique » dans l'enseignement/apprentissage des langues,...) d'une telle intégration. De telles interrogations ne visent ni n'aboutissent absolument pas à mettre en cause la légitimité des recherches et expérimentations sur l'utilisation des TIC même dans des conditions défavorables. Mais elles attribuent forcément à leurs résultats un poids que l'on ne doit jamais perdre de vue étant donné le *statut* général des recherches et expérimentations en didactique des langues, à savoir celui d'éléments parmi d'autres dans une réflexion par nature systémique.

Le progrès, en didactique des langues, ne consiste sûrement pas à passer d'une « linguistique appliquée », que l'on espère heureusement dépassée, à une tout aussi fantasmagorique « technologie appliquée », mais à élargir la vision et fonder l'action sur des valeurs telles que la *conscience* et la *responsabilité*. Il faudra bien – et le plus tôt sera le mieux – que la didactique des langues se joigne enfin aux autres disciplines humaines, de plus en plus nombreuses, où l'on considère que les avancées technologiques, comme les avancées scientifiques, ne peuvent participer au véritable progrès que dans l'exacte mesure où elles s'accompagnent d'un surcroît d'exigence éthique.

¹⁶ Sur les 4 modèles de relation entre l'innovation technologique et la didactique des langues qui se sont succédé en didactique des langues depuis les premières expérimentations des « machines parlantes » (phonographes à rouleau) dans les premières années du XX^e siècle, voir PUREN C. à paraître. C'est la philosophie définie ici qui inspire la nouvelle Formation doctorale créée à la rentrée 2000 à l'Université de Technologie de Compiègne par C. Puren et A. Kazeroni, et intitulée « Didactique des langues et technologies éducatives ».

BIBLIOGRAPHIE

NARCY Jean-Paul 1997. « Vers une pratique théorisée et humaniste », pp. 45-90 dans : *Du laboratoire des langues à la salle de cours multi-médias*, Paris, Nathan.

PUREN Christian 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement scolaire des langues*, Paris, Nathan-CLE international, 448 p.

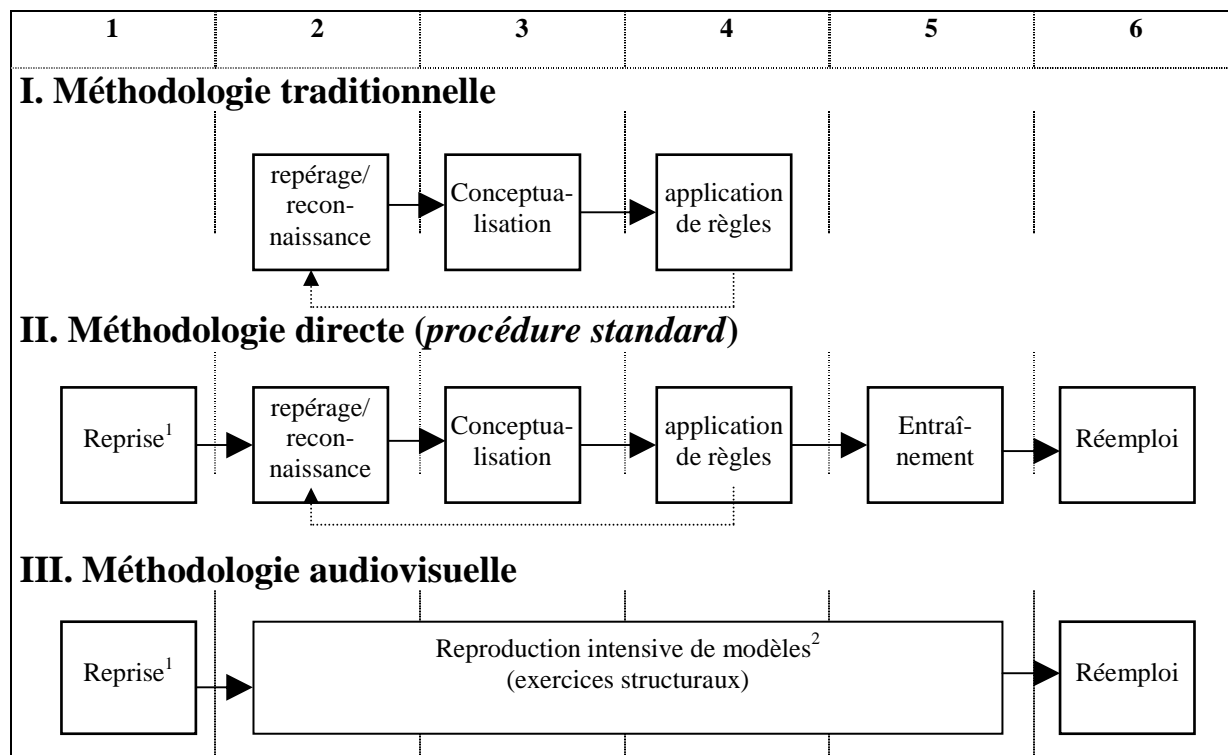
– 1998 : « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 111, juil.-sept., pp. 359-383.

– À paraître : « La didactique des langues face à l'innovation technologique » [Conférence inaugurale], Actes du Colloque de Compiègne sur « Environnements virtuels et apprentissage des langues », 23-25 mars 2000.

VERREMAN Alain 1999 : *La vidéo en classe de langue, un révélateur des modèles et des matrices d'une discipline. Étude des livrets pédagogiques accompagnant les vidéos en allemand*. Université Marc Bloch de Strasbourg, nov. 1999. Dir. Maurice Sachot.

ANNEXE 1

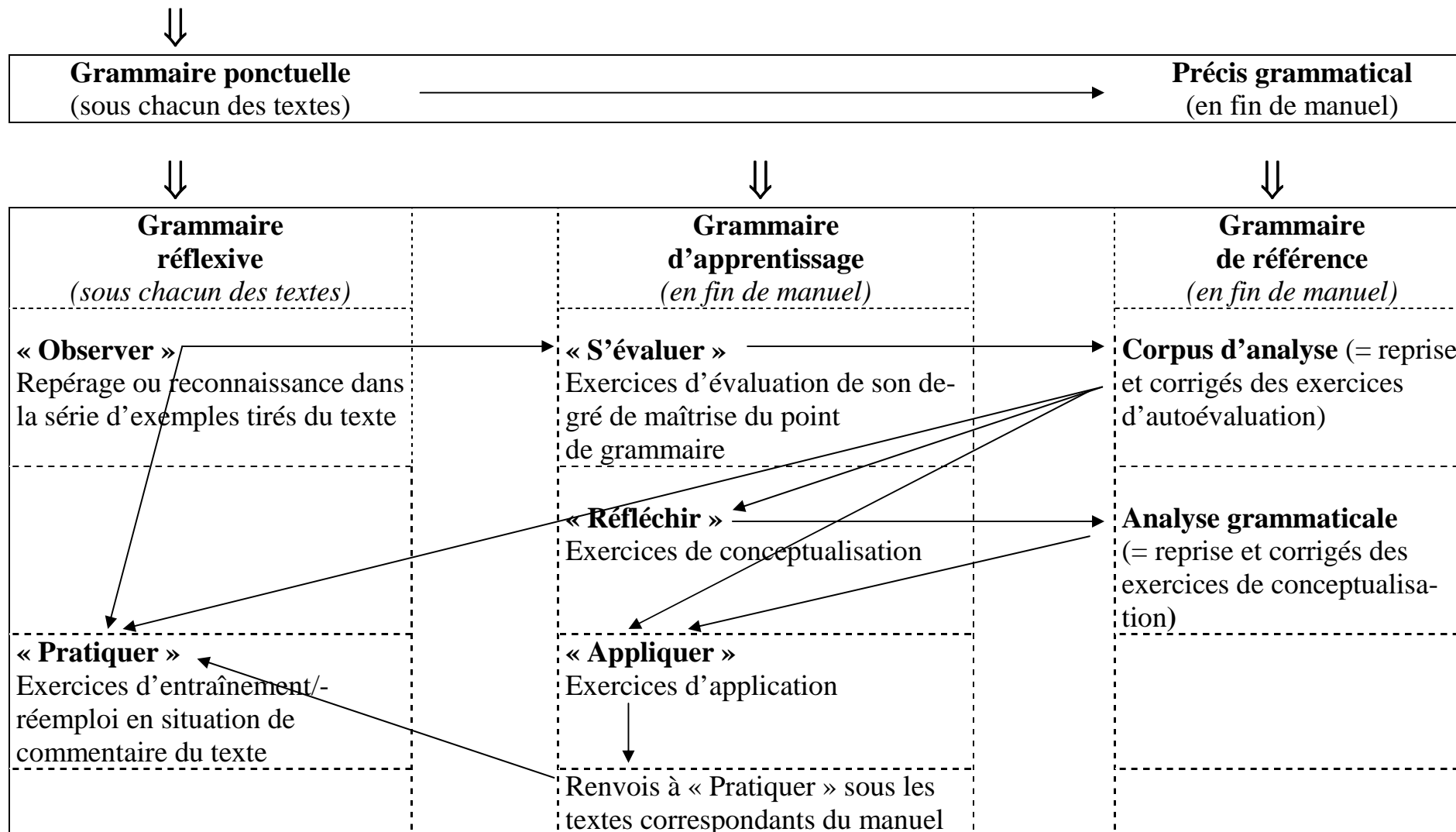
LES TROIS PROCÉDURES HISTORIQUES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE GRAMMATICAL EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES



¹ Il s'agit de la phase d'explication « littérale » (dans le cas du support de base littéraire de la méthodologie active des années 1920-1960) ou d'explication « sémantique » (dans le cas du dialogue de base fabriqué de la méthodologie audiovisuelle), au cours de laquelle les élèves sont amenés à reprendre d'emblée les nouvelles formes linguistiques (lexicales ou grammaticales) en réponse aux sollicitations de l'enseignant. Les questions très fermées de l'enseignant provoquent des reprises littérales ou des périphrases limitées (passages au style indirect, par ex.) de portions réduites du support de base. Voir aussi la note 2 ci-dessous.

² Dans beaucoup de manuels actuels d'allemand et d'anglais, cet exercice d'origine behavioriste a été intégré au modèle standard (modèle II), en étant utilisé à la fois comme un autre mode de « reprise » et d'« entraînement ».

ANNEXE 2

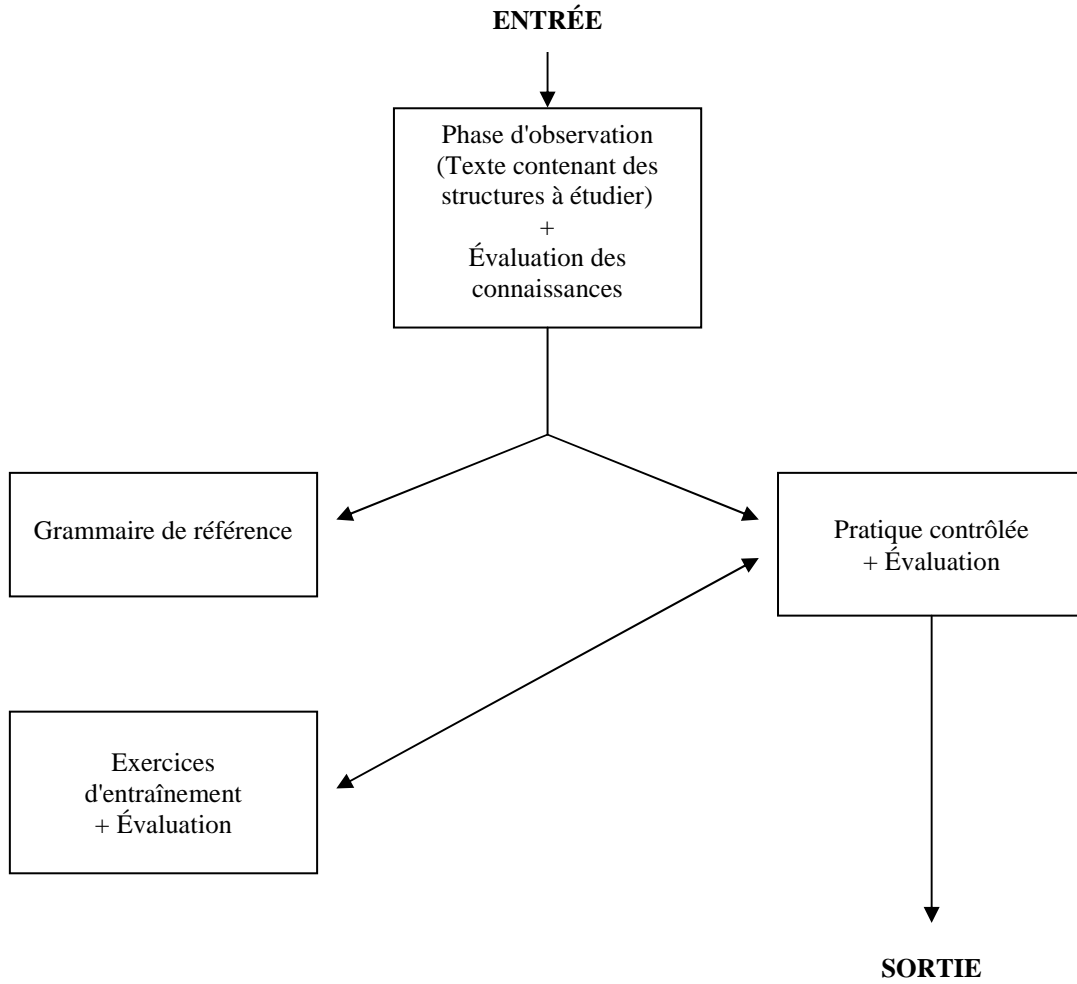


↓↓ : entrées possibles

C. Puren et al.. : *¿Qué pasa ? terminales*. Paris : Nathan, 1995)

ANNEXE 3

PARCOURS COMMANDÉS PAR LE DISPOSITIF



ANNEXE 4

PARCOURS COMMANDÉS PAR L'APPRENANT

