

DIDACTIQUE DES LANGUES, EVOLUTION DE LA TECHNOLOGIE ET INTERNET*

Yrd.Doç.Dr. Veda ASLIM-YETİŞ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

vaslim@anadolu.edu.tr

DİL ÖĞRETİMİ, TEKNOLOJİ GELİŞİMİ VE INTERNET

ÖZET

Öğretmek, derslerde özgün bir dil dinletmek, öğrencileri güdülemek ve yabancı dil öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla, dil öğretimi daima yeni araç-gereçler kullanmıştır. Dil öğretimi, teknolojik gelişmeleri takip ederek ve de yeni teknolojik araçları ders kitaplarına, yöntemlerine, öğretimine dâhil ederek zamana ayak uydurmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin sınıfta ve sınıf dışında bu araçları kullanmalarını sağlamıştır.

Bu betimsel çalışmada amacımız, 20'li yıllardan günümüze, yani İnternet'e kadar uzanan, yabancı dil öğretimi/öğrenimini epey etkilemiş olan bu söz konusu teknolojik araçların kısa bir tarihçesini çıkarmak ve de uygulama, iletişim ve bilişim açısından zengin bir araç olan İnternetin yabancı dil öğretimindeki farklı kullanım şekillerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi, Yabancı Dil, Teknoloji, İnternet.

RESUME

Dans le souci d'enseigner, de faire entendre une langue authentique dans les cours, de motiver les apprenants et de faciliter l'apprentissage des langues étrangères, la didactique des langues a toujours fait usage de nouveaux supports. Elle s'est toujours adaptée à son temps en suivant l'évolution de la technologie et en intégrant les différents nouveaux outils technologiques dans ses méthodes, méthodologies, son enseignement. Elle a fait de sorte que les acteurs (enseignants et apprenants) de sa communauté puissent en faire usage dans la classe mais aussi individuellement.

Dans cette étude descriptive, notre objectif est de dresser un bref historique de ces outils technologiques qui ont largement influencé l'enseignement/apprentissage des langues depuis les années 20 jusqu'à aujourd'hui, c'est-à-dire jusqu'à Internet. Pour ce dernier, nos propos seront un peu plus détaillés du fait que nous présenterons les différents usages possibles en didactique des langues de cet outil riche en application, en communication, en information.

Mots Clés : Didactique des langues, Langue étrangère, Technologie, Internet.

* Cette étude descriptive a été réalisée à partir d'une thèse de maîtrise et de doctorat soutenues par l'auteur de l'article.

1. Introduction

« On pourrait croire que l'utilisation des technologies en didactique des langues est un phénomène récent, puisque maintenant les technologies, omniprésentes, gèrent presque nos vies ! » (Desmarais, 1998, p.13). Or loin de là, du fait qu'elle vise à développer des capacités complexes qui sont à la fois de l'ordre des savoirs et des savoir-faire et qu'elle cherche à fournir aux apprenants des outils susceptibles à l'apprentissage, la didactique des langues a toujours recherché à faciliter son enseignement/apprentissage en devenant depuis très longtemps une grande utilisatrice de la technologie. Tout en faisant succéder avec 10 à 15 ans d'intervalles de nouvelles méthodologies (audio-orale, 1940 ; audiovisuelle, 1950 ;...), la didactique des langues a soit intégré ses méthodologies aux technologies existantes (comme par exemple la télévision pour la méthodologie audiovisuelle), soit intégré les technologies nouvelles aux méthodologies existantes comme il en a été pour l'approche communicative qui a privilégié l'ordinateur et mieux encore, à partir de 95, Internet. Ainsi, l'évolution de la didactique des langues est allée de pair avec l'évolution de la technologie qui s'y est intégrée de plus en plus au fil des temps et c'est pourquoi, « L'utilisation des différents médias [n'a jamais été] chose nouvelle pour le professeur de langues. » (Montrol-Amouroux, 1999).

Dans cette étude descriptive, notre objectif est de présenter ces différents outils technologiques qui ont été utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, nous traiterons par ordre d'apparition et d'invention des machines à enseigner, du laboratoire de langue, de la télévision, du magnétoscope, de l'ordinateur (Apprentissage des langues assisté par Ordinateur : ALAO) et d'Internet. Cependant, notre étude se concentrera davantage sur les usages de ce dernier outil : fabuleux outil de travail, Internet ne cesse d'ouvrir de nouveaux horizons pour les langues.

2. Les machines à enseigner

2.1. La machine de Pressey : Drum Tutor

Issue de la théorie Béhavioriste, nommée Drum Tutor et élaborée par Sidney Pressey (professeur de psychologie américain), la première machine à enseigner a fait son apparition dans les classes de langues dans les années 20. Elle consistait en la correction automatique et immédiate de questions à choix multiples et était constituée de quatre boutons, chacun représentant les réponses possibles à la question posée. L'apprenant, actif dans son apprentissage, était en constante interactivité avec cet outil puisqu'il ne pouvait passer à la question suivante seulement après avoir trouvé la réponse correcte.

Le plus grand avantage de Drum Tutor, outre le fait qu'elle permettait un apprentissage individualisé, une révision des acquis et qu'elle allait au rythme de l'apprenant, était qu'elle pouvait garder en mémoire une trace des actions accomplies par l'utilisateur (Halgand, 2004 ; Antoniadis & al., 2006).

2.2. La machine de Skinner : l'enseignement programmé

Ancêtre de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), l'enseignement programmé (EP) élaboré par Skinner (psychologue américain), toujours selon la théorie

béavioriste, consiste en la mise en place de « contingences de renforcement susceptibles d'accroître la probabilité d'apparition de réponses adéquates » (Gaonac'h, 1987, p.21). Le renforcement (tel un "bravo", une récompense, tel trouver la bonne réponse...) est ce qui augmente la probabilité du comportement, au contraire de la punition. Ainsi, pour qu'il y ait renforcement, il faut une réponse exacte.

Dans cet objectif, le contenu à enseigner est découpé en un maximum d'unité allant du plus simple au plus difficile afin que même les plus faibles réussissent. Il est question d'un enseignement pas à pas où chaque étape apporte une information, une règle nouvelles et indique la réponse que l'apprenant devait fournir à l'étape précédente : C'est « cette vérification immédiate [qui] correspond au principe de renforcement. » (ibid.).

La machine de Skinner, qui diminuait le délai entre la production et le renforcement, se composait d'un rouleau de papier sur lequel les questions étaient inscrites et que l'apprenant tournait à l'aide d'une molette au fur et à mesure de sa progression dans la leçon. « Il écrivait dans les cases prévues pour ses réponses, puis faisait avancer le rouleau pour obtenir la correction. » (Demaizière & Dubuisson, 1992, p.39). Si sa réponse était juste, il pouvait passer à la question suivante ; si non, il devait s'autocorriger. (Cf. Halgand, 2004 ; Antoniadis & al., 2006). Ces questions étaient des exercices structuraux : exercices répétitifs servant à rebrasser les acquis, à consolider les structures toutes faites et créer des automatismes chez l'apprenant (exercices lacunaires, de substitution...).

3. Le laboratoire de langue

Le laboratoire de langue a été, surtout après l'avènement des magnétophones perfectionnés, « La technologie la plus généralement associée à l'enseignement des langues. » (Desmarais, 1998, p.41). Apparue au début des années 50 à travers la méthodologie audio-orale béavioriste et structuraliste, il avait pour but de fixer des automatismes en matière de linguistique. L'apprenant écoutait avec un casque des dialogues enregistrés et répondait à des questions posées : Il s'agissait d'un travail de compréhension et de production orales. Ou bien, il écoutait des séquences sonores afin de les imiter : Il s'agissait alors d'un travail de prononciation.

Dans les années 80, cet outil à exercices structuraux a cédé sa place au laboratoire multimédia où son, images et écriture se retrouvent : Le travail de la compréhension/production orales devient meilleur, la motivation plus grande.

4. La télévision

Dans l'objectif de faire entendre une langue authentique, de fournir à l'apprenant des activités prenant « racines dans la réalité sociale, politique, culturelle et linguistique de la communauté dont il est en train d'apprendre la langue » (Boucher, 1988, p.161), la télévision est entrée dans la classe de langue à partir des années 50.

Au début, le travail de l'apprenant consistait à visionner des émissions de 5 minutes et à répondre aux questions posées par l'enseignant à propos de ces émissions (Desmarais, 1998, p.25). Puis, dans les années 70, sont apparues des méthodes de langue télévisées tels "En français", "Les Français chez vous", "En France comme si vous y étiez" où

règnent le structuralisme et le béhaviorisme et dans lesquelles sont présentés des situations visant l'acquisition de trois ou quatre structures : « L'objectif est de montrer, de démontrer un mécanisme linguistique et d'en faciliter l'acquisition à force de répétitions. » (Compte, 1989, p.37). Enfin, à partir des années 80 avec le câble et le satellite des émissions authentiques ont fait leur entrée dans la classe de langue. Par exemple la chaîne internationale de langue française TV5 permet de découvrir la langue française et le monde francophone.

5. Le magnétoscope

Dans les années 70 le magnétoscope fait son apparition et prend sa place dans la classe de langue à côté de la télévision. Ce nouvel outil fait succès auprès des enseignants du fait de son don facilitateur puisqu'il permet des retours en arrière, d'accélérer, de repasser une scène, de faire un arrêt sur une image pour l'étudier, la décrire... Ainsi, l'enseignant peut focaliser les apprenants sur une scène précise, faire visionner son film autant de fois qu'il le souhaite. Par ailleurs, il n'est plus besoin de concilier l'horaire de l'émission et l'horaire du cours comme il en était avec la télévision : l'enseignant peut enregistrer par l'intermédiaire du magnétoscope un film émis à la télévision puis choisir le moment de son utilisation.

6. L'ordinateur : ALAO

Entre les années 60-70 l'ordinateur fait son entrée dans le domaine de la didactique des langues et commence alors l'ère de l'Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO). Cependant, au départ son usage pédagogique s'est fait en un "mode tuteur" qui consiste en la transposition sur l'ordinateur des exercices structuraux de l'enseignement programmé de Skinner : Ce nouveau tuteur donne des informations, enseigne des règles à l'apprenant puis lui fait faire des exercices. Il existait deux grandes catégories d'utilisation en mode tuteur (Anderson, 1988, p.6-8) :

-Les logiciels de répétition et d'entraînement : « Ces programmes proposent une progression séquentielle à travers une série d'items ; en d'autres termes, ils attendent que l'élève ait correctement répondu à un item (au besoin en lui soufflant la réponse, en le mettant dans la voie) avant de lui poser l'item suivant. ».

- Les tutoriels : Au contraire des premiers, les tutoriels, en introduisant un contenu ou des concepts nouveaux, ne se bornent pas à poser des questions sur les savoirs préalablement acquis. Allant au rythme de l'apprenant, qui appuie sur une touche pour progresser dans la leçon, les tutoriels peuvent comporter des questions à choix multiples, des compléments d'explication ou des points de répétition.

Ce n'est qu'à partir des années 70 que l'on a pu vraiment parler de l'ALAO qui « constitue le sous-ensemble des applications pédagogiques de l'ordinateur comportant le recours à des didacticiels, c'est-à-dire des logiciels spécifiquement conçus pour l'enseignement. » (Demaizière, 1987, p.193) et l'apprentissage des langues.

Effectivement, avec la convergence du Traitement Automatique des Langues (TAL), dont l'objectif est « la conception de logiciels ou programmes capables de traiter de façon automatique des données linguistiques, c'est-à-dire des données exprimées dans une langue (dite "naturelle"). » (Delafosse, 1999), sont nés le traitement de texte, les logiciels de vérification orthographique, de création d'exercices de lecture... qui permettent plus que créer des automatismes chez l'apprenant. Il s'agit de l'usage de l'ordinateur en "mode outil".

Puis, dans les années 80, il apparaît une autre application pédagogique et linguistique de l'ordinateur : l'usage en "mode enseigné" qui est un « type d'utilisation où l'utilisateur dirige l'ordinateur » (Anderson, 1988, p.6). Il est désormais question d'un dialogue entre la machine et l'apprenant puisque ce dernier peut maintenant lui poser des questions.

Par exemple, le logiciel d'anglais langue étrangère SHRINK'N'STRETCH, présenté par Anderson (ibid., p.16-17) et dont l'objectif est l'apprentissage des contractions (He is → He's), est un exemple de l'application de l'ordinateur en "mode enseigné". Outre les exercices structuraux qu'il propose, l'apprenant peut lui demander d'étirer puis de contracter des expressions. Alors deux solutions se présentent à l'utilisateur :

- Soit, le logiciel connaît la réponse et la lui donne ;
- Soit, le logiciel ne connaît pas la réponse et lui demande de la lui enseigner ; « ainsi l'ordinateur devient-il de plus en plus savant. » (ibid, p.17).

C'est ainsi que se présente l'intégration de plus en plus productif et bénéfique de l'ordinateur en didactique des langues. Instrument d'autonomie, de motivation, qui sont des concepts préconisés par l'approche communicative, l'ordinateur, au caractère visuel mais aussi multisensoriel, a toujours attiré les apprenants et continue de les attirer :

« Les élèves sont attirés par la technologie et [...] leur motivation pour utiliser un ordinateur est intrinsèque. Lorsqu'on leur propose de choisir plusieurs activités en classe, le travail avec un ordinateur est toujours l'option la plus populaire. » (Gutrie & Richardson, 1995, cités par Lusalusa, 1999).

7. Internet

Répandu dans le monde essentiellement à partir de 95, Internet est « un nouveau média interactif, dont la particularité par rapport à l'écrit, la radio et la télévision, est de comprimer dans un temps plus restreint, et dans un espace compacté, un grand nombre de canaux de communication humaine : l'image, l'écrit, le son, la vidéo, etc. » (Joël de Rosnay, cité par Tomé (b), 1999). Né en tant que Nouvelle Technologie de l'Information et de la Communication (NTIC) comme le câble, le téléphone portable, l'ordinateur portable, Internet s'est progressivement intégré dans les Technologies de l'Information et de la communication pour l'Education (TICE) de par son caractère informatif, communicatif, son potentiel pédagogique et sa qualité de promouvoir l'apprentissage. Pour ce qui est du domaine de la didactique des langues, son usage

bénéfique s'est révélé essentiellement via les activités collaboratives et individuelles qu'il permet.

7.1. Les activités collaboratives

Les activités collaboratives, définies comme étant une conciliation entre les interactions authentiques, la centration sur l'apprenant et les travaux de groupe (Puren, 1995, p.142), se réalisent sous deux formes via Internet : le e-tandem et le roman virtuel.

Le e-tandem : Le tandem « est un apprentissage autonome qui normalement ne remplace pas le cours de langue mais qui, en répondant à un besoin les complète... Il s'agit surtout d'apprendre en communiquant dans la langue étrangère... » (Brammerts & Little, 1996). Il est question « d'apprentissage en tandem lorsque deux personnes de langue maternelle différentes travaillent ensemble pour apprendre chacune la langue de l'autre, pour en savoir plus sur l'autre et sa culture et [...] pour échanger des expériences et des connaissances » (Bayer & Farah, 1999, p.73).

Cette forme d'apprentissage collaborative en binôme permet une amélioration des connaissances linguistiques de la langue étrangère et permet de développer l'interculturalité. En effet, chacun des deux locuteurs étant une mine d'information, du fait qu'ils sont les mieux placés pour connaître leur langue, leur culture et le mode de vie de leur pays, leurs informations sont précieuses.

Jusqu'à l'avènement d'Internet, « L'idée d'apprendre les langues en tandem [qui] est déjà vieille de trente ans. » (Helmling & Kleppin, 1999, p.32) ne pouvait se réaliser qu'en présentiel, c'est-à-dire face à face avec le locuteur, et supposait donc le déplacement d'un des deux partenaires de son pays d'origine vers un autre pays. Ceci permettait certes « une amélioration notable de l'expression orale, mais il était difficile de disposer suffisamment de natifs de la deuxième langue dans le pays de la première langue... » (Healy & Reville, 2001). Donc, bien que novateur et utile, des contraintes se présentaient à la réalisation des binômes.

Aujourd'hui, la possibilité qu'offre Internet de communiquer dans le monde entier rend très facilement possible l'activité tandem sous le nom de "e-tandem" qui est « un terme de plus en plus fréquemment utilisé pour désigner le tandem à distance. » (Brammerts & Calvert, 2002, p.33).

L'apprenant de langue désireux de pratiquer le français "en discutant" sur Internet sur ses sujets de prédilection dispose de plusieurs moyens selon que la discussion a lieu en temps réel ou en temps différé : le courrier électronique et les forums de discussion pour la communication asynchrone ; le chat et la visioconférence pour la communication synchrone.

a) Les échanges en tandem par courrier électronique : les échanges se font en rédigeant une partie du texte en la langue étrangère et l'autre partie en la langue maternelle.

Béthoux (2001) propose à ce sujet une méthode de travail en deux parties : la réception d'un courriel et la rédaction d'une réponse. Pour expliquer ces deux parties nous nous baserons sur les explications de Béthoux (ibid.) et nous supposerons, afin de rendre

l'explication plus claire, que le tandem se fait entre un apprenant turc et un apprenant français étudiant chacun la langue maternelle de l'autre.

1. La réception d'un courriel : la lettre électronique reçue de l'émetteur (ici le partenaire français) se compose d'un premier paragraphe en français (langue cible de l'apprenant turc), d'un second paragraphe en turc (langue cible du partenaire français) et d'un troisième paragraphe montrant les fautes de français commises par le partenaire turc lors de sa dernière lettre. Ainsi, lorsque le récepteur turc reçoit la lettre du partenaire français, le travail qu'il doit effectuer se constitue de trois étapes.

- Lecture du premier paragraphe : l'apprenant turc essaie de comprendre la lettre par une première lecture globale et tente de trouver les idées principales. Ensuite, il sélectionne les mots et expressions nouveaux qu'il essaye de deviner à partir du contexte. Puis, il utilisera tous les moyens dont il dispose pour élucider le paragraphe 1 : dictionnaires, enseignant, livre de grammaire...

Ce premier travail permet à l'apprenant du FLE (Français Langue Etrangère) de développer son vocabulaire et d'exploiter sa compréhension écrite.

- Correction du second paragraphe : ici, l'apprenant turc met en œuvre ses connaissances de sa langue maternelle. Il repère les fautes de la partie de la lettre écrite en turc, et il en fait la correction pour son partenaire français qui est, lui, un apprenant du turc qui lui à son tour la lui enverra dans son prochain courriel.

- Correction effectuée par le partenaire français : cette troisième et dernière étape de la lettre se reporte au courrier précédemment envoyé par l'apprenant turc au partenaire français et faisant l'objet de la lettre actuelle. Ici, c'est le partenaire français qui aura mis en œuvre ses connaissances de sa langue maternelle pour montrer les fautes commises en français par le partenaire turc.

C'est une étape importante et précieuse pour l'apprenant du FLE car la réception de cette correction lui permettra d'avancer dans son apprentissage : il verra les erreurs qu'il a commises et apprendra les formes correctes.

2. La rédaction d'une réponse : cette deuxième partie du travail en tandem par courrier électronique se compose également de trois paragraphes ; mais cette fois, c'est l'apprenant turc qui rédigera une lettre en guise de réponse à celle du partenaire français en commençant un premier paragraphe en turc, un second paragraphe en français et un troisième paragraphe où seront énumérées les fautes de turc commises par l'apprenant français dans sa précédente lettre.

- La rédaction en langue maternelle : l'apprenant du FLE écrira sa lettre, ses idées, posera ses questions...dans sa langue maternelle c'est-à-dire en turc afin que le partenaire apprenant la langue turque puisse exploiter sa compréhension écrite dans la langue cible.

- La rédaction en langue étrangère : l'apprenant du FLE complétera sa lettre dans sa langue cible en utilisant les mots nouveaux, les expressions et tournures nouvelles qu'il vient d'apprendre en classe et dans la lettre du partenaire.

Cette étape sera pour l'apprenant turc un travail d'expression écrite en FLE.

- La correction de la lettre du partenaire français : cette fois, c'est l'apprenant turc qui corrigera les erreurs du paragraphe écrit en turc par l'apprenant français dans sa dernière lettre.

b) Tandem via les Forums de discussion : le fonctionnement des forums est le même que le mail à la différence que le message envoyé ne va pas à une personne mais à un serveur qui le publie de manière à être lu par toutes personnes adhérentes au forum de discussion. Le but « est de permettre aux participants de faire des progrès dans la maîtrise de leur langue étrangère et d'atteindre une meilleure compréhension de la culture d'une langue cible en lisant les messages envoyés...et en y envoyant leur contribution. » (Brammerts & Little, 1996).

c) Tandem par chat : en dehors de ces deux possibilités pour participer à une activité tandem, pour ceux qui voudraient réagir immédiatement, sans décalage temporel à ce que dit le partenaire, il existe une autre forme de tandem en mode écrit qui est lui synchrone : le tandem par chat.

Le travail en binôme par l'intermédiaire du chat est également une forme de communication qui peut être utile pour la pratique d'une langue étrangère (Tomé (a), 1999).

Présentant les mêmes avantages que le tandem par courrier électronique, le tandem par chat permet en plus une communication simultanée : le texte écrit par l'apprenant de la langue cible apparaît immédiatement sur l'écran de l'autre partenaire qui lui répond à l'instant dans sa langue cible. Pour cela, il suffit que les deux partenaires soient connectés au même instant sur Internet.

Cependant, bien que cette connexion soit « perçue comme une joie, une façon plaisante, originale et même surprenante de travailler en cours, tout en communiquant de façon authentique. » (Yoshiro, 1997), de fait que les partenaires doivent réagir très rapidement, la langue utilisée est appauvrie, simplifiée et les textes sont pleins d'erreurs. Tomé ((a),1999) explicite les limites du tandem par courrier électronique dans les paragraphes suivants :

« La langue de ces discussions se caractérise en général par un style très relâché (phrases brèves, tutoiement, salutations familières, argot, etc.), par des conventions spécifiques (comme l'abréviation "c" et "t" pour "c'est" et "t'es", 9 pour neuf au sens de nouveau) et par la fréquence élevée de fautes d'orthographe (invariabilité des substantifs et des adjectifs au pluriel, orthographe non-normative des verbes conjugués, par exemple infinitif / passé

composé / 2^{ème} personne du pluriel, absence du –s final à la 2^{ème} personne du singulier.

La langue dont on se sert se rapproche de la langue parlée (!) de tous les jours : on y rencontre fréquemment des interjections comme ben ou bof, et la syntaxe a toutes les caractéristiques de la langue parlée avec des reprises et des phrases inachevées. »

Tomé (ibid.) ajoute que « Pour toutes ces raisons, le chat est une technique peu utilisée dans la classe de français. ». Cependant, cette diversité de registre, de style de communication est une caractéristique du chat à ne pas écarter puisque :

« En classe de langue, il n'existe plus qu'une seule langue, qui tend, il est vrai à se rapprocher depuis un certain temps de celle utilisée dans la vie de tous les jours, mais qui reste, néanmoins, soumise à des contraintes pédagogiques qui la neutralisent et lui interdisent toute variété de registre. » (Richterich & Sherer, 1975, p.5).

Ainsi, outre la possibilité de réagir dans l'immédiat aux propos du partenaire, le tandem par chat permet à l'apprenant de se confronter à un nouveau code d'écriture qui serait difficile ou peut-être même impossible à travailler en classe bien qu'il soit un nouveau style de communication faisant désormais partie de la vie des jeunes français internautes.

d) Tandem par visiocommunication : L'exploitation et la valorisation de l'expression et de la compréhension écrites à travers des situations de communication authentiques avec le courrier électronique et le chat sont certes d'une importance majeure pour l'enseignement / apprentissage du FLE. Cependant, « Dans un enseignement communicatif, les élèves doivent avoir l'occasion de s'entraîner à l'oral. » (Equipe Weboscope, 1996).

Avec Internet, il est justement possible d'entrer en contact oralement avec des natifs français. « L'activité qui nous permet de nous exprimer oralement, et en temps réel avec quelqu'un, à travers le réseau, est la vidéoconférence. » (Pérez, 2001) appelée également la visiocommunication.

La visiocommunication est « un système permettant un échange en direct et en temps réel entre deux ou plusieurs groupes éloignés, associant l'image vidéo et le son... » (Blanchamp, 1999). C'est-à-dire que toute personne ayant installé une petite caméra appelée webcam et un microphone sur son ordinateur peut voir et entendre instantanément une autre personne qui a doté son ordinateur des mêmes dispositifs : de cette manière un échange linguistique se crée et « la présence de la vidéoconférence invite aux travaux en tandem. » (Académie de Reims, 1999).

Ainsi, il est possible de travailler en tandem par visiocommunication pour exploiter la compréhension et l'expression orales de la langue étrangère apprise.

Dans le travail du tandem par visiocommunication aussi, les deux codes, c'est-à-dire la langue maternelle et la langue étrangère, sont utilisés. Par exemple, dans le cas d'un apprenant turc dont la langue cible est le français et d'un apprenant français dont la

langue cible est le turc, les deux interlocuteurs utilisent tour à tour d'abord leur langue maternelle pour l'exploitation de la compréhension orale de chacun; puis leur langue étrangère pour l'exploitation de l'expression orale de l'un et l'autre. Dans les deux cas de l'usage des codes, les apprenants obéissent au principe de réciprocité de l'apprentissage en tandem. Et, afin de respecter ce principe et d'empêcher que l'un des partenaires ne prennent le pouvoir linguistique sur l'autre (Veltcheff, 1999, p.31) « le changement de la langue est réclamé automatiquement à l'écran.» (ibid.).

Malgré les avantages qu'apporte le e-tandem, il faudrait préciser qu'il est vrai que trouver et de mettre en relation des apprenants étudiant la langue de l'un et de l'autre dépend en grande partie de la primauté, de l'émergence de langue étudiée. Par exemple, il serait plus facile de trouver des apprenants anglophones apprenant le français comme langue étrangère, et vice-versa, que de trouver des apprenants natifs français apprenant la langue turque même s'il existe davantage d'individus turcs apprenant le FLE.

Le roman virtuel : Outre les activités collaboratives à deux entre des apprenants de langue à travers le monde, Internet permet également des activités de production écrite collaboratives internationales.

Les activités collaboratives en groupe, appelées également travaux d'équipes (Cord, 1999), consistent à mettre en contact non plus un individu avec un autre mais un groupe d'individu avec un autre groupe. En effet, « En faisant disparaître les distances, Internet permet la constitution d'équipe de travail dont les membres peuvent résider un peu partout dans le monde. » (Séguin (a), 1997) et grâce à lui « Le travail collaboratif... se répand fortement... » (Cord, 1999).

L'objectif de ces activités est de proposer à « l'étudiant de participer à la création d'une œuvre artistique collective. » (Séguin(b), 1997) : un roman écrit dans la langue cible appelé roman interactif ou virtuel ainsi qu'histoire interactive ou virtuelle.

Ces romans adoptent deux formes principales :

« la création sérielle ou la création commune. La première s'inspire des cadavres exquis où chacun [chaque groupe classe] est appelé successivement à enrichir l'œuvre en ajoutant librement sa contribution sans discussion avec les autres. La deuxième implique une interaction continuelle des participants à chaque étape de la création, du choix du sujet à la forme finale. » (ibid.)

La création sérielle d'un roman virtuel collectif :

Il s'agit d'une « Narration linéaire et chronologique proche de la narrativité d'un roman... » (Vaz, 2001). Les participants sont des classes du monde entier qui apprennent la même langue étrangère. Leur objectif est de continuer une partie du roman dont le début est donné sur un site Internet tel le "Roman Inachevé" et de l'envoyer par courrier électronique au site en question qui le publiera. Chaque classe écrit une suite en fonction de ce qu'ont écrit les classes précédentes. Ainsi, « L'initiative

des participants sera donc limitée car ils ne pourront que poursuivre dans la direction impulsée par leurs prédécesseurs et réagir à ce qui a été conçu auparavant. » (ibid.).

La création commune d'un roman virtuel collectif :

Il s'agit d'un projet pédagogique « donnant lieu à la création d'objets réalisés en commun grâce aux fonctionnalités d'Internet... » (Cord, 1999). Il est question d'écrire un petit roman collectif par courrier électronique dans la langue cible en simulant une situation précise avec des classes du monde entier.

Selon Chevalier & al. (1997, p.136) l'objectif de ces histoires collectives est « d'offrir des activités qui mettent en jeu des capacités dont l'apprenant aura besoin lorsqu'il se trouvera confronté à des situations réelles. ». Effectivement, la technique de ces histoires étant basée sur la pédagogie de la simulation et plus précisément sur la technique de la simulation globale, les apprenants feignent dans leur langue étrangère, des actions qui peuvent se rencontrer dans la vie de tous les jours. Il en est ainsi de l'activité de simulation globale fait au moyen du courrier électronique et intitulée "L'Immeuble". Cette activité qui engendre la participation des classes du monde entier, est inspirée d'un ouvrage pédagogique (L'Immeuble) de Francis Debyser basé sur la technique de la simulation globale, pratiquée dans la classe pour permettre une création collective et qui débouche sur un petit roman racontant la vie des locataires d'un immeuble :

Chaque classe participante choisit une famille résidant dans un immeuble d'une ville de leur choix et les apprenants de ces classes deviennent « homme ou femme, enfant ou vieillard, Belge ou Maghrébin, informaticien ou concierge, disc-jockey ou acrobate, etc. » (Magnin, 1999), choisissent un étage, un nom, emménagent sous la forme d'une famille et simulent la vie correspondante à chaque famille, locataire.

Pour cela, en classe, ils imaginent, dessinent et donnent un caractère à leur(s) personnage(s). Ensuite, selon le canevas, les consignes et le planning proposés par l'animateur du projet qui gère à distance toutes les classes, chaque classe rédige son histoire à propos de sa famille et l'envoie par mail à ce même animateur. Ce dernier, qui est un enseignant de FLE d'une des écoles participantes, « vérifie et valide les textes et les images envoyés par les élèves. » (Perdrillat, 2003) et les publie directement sur le site ad hoc. De cette manière, chaque classe chargée d'une famille locataire peut connaître ses voisins, les événements qui se passent chez eux, leurs réactions à certains problèmes surgissant dans l'immeuble... en visitant le site en question.

Ainsi, il y aura par exemple « un baptême chez les Fisher du 6^{ème}, un vol, une pétition contre les mauvaises odeurs des Martin, des histoires d'amour, une grève... » (Cord, 1999). De par ce fait, il se créera une communication entre les locataires et par conséquent entre les classes. Par exemple, pour le baptême les Fisher enverront un carton d'invitation à chaque famille ; pour les histoires d'amour, un jeune locataire enverra une lettre pour révéler ses sentiments à une jeune locataire et attendra une réponse ; pour le vol, tous les locataires se réuniront et discuteront sur les précautions à prendre... Et finalement, petit à petit les classes composeront le roman et il sera publié dans son intégralité sur le site Internet.

7.2. Les activités individuelles

Parmi les possibilités offertes par Internet, il existe des sites « qui offrent des matériels d'apprentissage, exercices et/ou activités... » (Komatsu, 2000) aux apprenants. Ces activités ou exercices se présentent généralement sous forme de QCM, de phrases à trous, d'appariements... et sont autocorrectifs. Elles visent un travail sur les savoir-faire langagiers (compréhension/production orales-écrites) et linguistiques, cadrent un apprentissage individualisé, et, dans le contexte scolaire, peuvent être pratiquées au sein d'un laboratoire informatique de langue. L'objectif de ces activités n'est pas de favoriser la communication mais de mettre à la disposition de l'étudiant des matériaux d'apprentissage.

Nous donnerons ici quelques exemples de ces sites pour le Français langue étrangère en les classant sous deux rubriques: les savoir-faire langagiers et les savoirs linguistiques.

Les savoir-faire langagiers :

La compréhension orale : Pour l'exploitation de cette habileté il existe sur Internet des sites avec des documents sonores non-authentiques où la compréhension est testée sous forme de QCM autocorrectifs et qui donnent la transcription, la traduction, un glossaire, les points de grammaire (Komatsu, 2000). Par exemple, "Bonjour de France" est un site pour le FLE avec des enregistrements audio, des exercices et des tests de compréhension.

La compréhension écrite : Le travail sur la compréhension écrite se fait à travers des documents écrits authentiques ou non et les exercices liés à ces documents sont du même type que pour la compréhension orale (QCM,...).

Par exemple, le site "Au pays de l'imaginaire" présente des contes de Grimm, Perrault...que même les « débutants commenceront à comprendre... » (Pérez, 1999, p.27) très vite « car ils connaissent déjà les histoires dans leur langue maternelle. » (ibid.).

Pour la production écrite : Il existe de nombreux sites qui proposent aux apprenants des rédactions sur divers sujets. Nous pouvons citer "Raconte-moi un film" : il propose à l'apprenant de rédiger des résumés de films francophones et de les envoyer par mail pour qu'ils puissent être publiés sur ce site. Nous pouvons aussi citer le site qui s'intitule "L'écrivain public virtuel" et qui donne des conseils, des stratégies et des modèles d'écriture tels que les modèles épistolaires.

La production orale : Pour cette habileté langagière, les sites n'offrent pas beaucoup de variétés. L'apprenant « se contente de simples répétitions des phrases et expressions en comparaison avec un modèle enregistré. » (Komatsu, 2000). Par contre, il y a de nombreux sites destinés aux enseignants en vue de travailler l'expression orale en classe tels que : "Idées d'activités orales pour la classe de FLE", "Les pages du FLE"

Les savoirs linguistiques :

La grammaire : Les sites envisageant un travail sur la grammaire présentent des documents théoriques suivis d'exercices à trous, des QCM, une base de données sur la

conjugaison. Ainsi, après avoir vu (ou revu) les règles grammaticales à travers les documents, les apprenants pourront tester leurs niveaux de connaissance.

Par exemple le site intitulé "Le Français pour tous" propose des leçons et des exercices de grammaire pour tous les niveaux ; "Le Point du FLE" propose des fiches de grammaire et des exercices dont les corrections sont automatiques.

Le vocabulaire : « On sait qu'un lexique étendu est une des conditions nécessaires pour être à l'aise dans l'utilisation d'une langue étrangère. Pour faire acquérir aux apprenants le plus possible de vocabulaire, de multiples sites proposent des activités ludiques... » (Komatsu, 2000) tels que le jeu du pendu, les mots croisés, les mots mêlés, l'association des mots à des images, etc.

Citons par exemple le site "LexiqueFLE" qui offre un point de vue sur le vocabulaire autour de différents centres thématiques (la famille, l'Europe, le calendrier...) mais autour de conte, de jeux. Le site "Les pages du FLE" permet de faire de nombreux exercices de vocabulaire.

L'orthographe : Au moyen de ses capacités de sonorité, Internet permet à l'apprenant de FLE de faire des dictées. Il existe également des sites qui donnent des explications sur l'orthographe française. Par exemple le site "La dictée PGL" qui propose des dictées sonores en ligne, classées par niveau et par types de difficultés et dont les corrections se font par courrier électronique. Nous pouvons aussi citer des dictionnaires de français en ligne comme il est proposé dans le site "Lexilogos".

La prononciation : Les apprenants peuvent trouver sur Internet des sites de cours phonétiques mais aussi des sites qui permettent de travailler la prononciation française.

"Phonétique" est un excellent support pour l'apprentissage de la phonétique, pour la maîtrise de l'alphabet phonétique internationale et la prononciation avec ses activités de discrimination auditive, de liaisons, d'intonations.

"Langue orale" présente des exercices vocaux pour la prononciation, la diction, l'intonation.

8. Conclusion

Nous voyons donc qu'un nouvel outil pédagogique est venu s'ajouter à l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et que par le biais d'Internet, l'ordinateur est toujours présent. Sans Internet, ce dernier occupait déjà une place importante dans la didactique des langues : l'ordinateur était une source de motivation pour les apprenants, un critère de choix puisque «Lorsqu'on leur propose de choisir plusieurs activités en classe, le travail avec un ordinateur est toujours l'option la plus populaire. » (Gutrie & Richardson, 1995, cités par Lusalusa, 1999). Avec Internet, il est devenu un outil primordial de travail, de communication, de vitesse, de recherche, de documentation. Certes, les autres outils technologiques comme la télévision, le magnétophone, le magnétoscope...ont toujours leur place dans les salles de classe mais n'oublions pas qu'un ordinateur connecté à Internet rassemble toutes les caractéristiques de ces outils cités : il est maintenant possible de regarder la télévision, d'écouter de la musique, des dialogues, de télécharger (« d'enregistrer ») des documents sonores et/ou visuels, de

manipuler les images comme le permettait le magnétoscope (arrêter l'image, faire des retours en arrière...). En fait, nous avons désormais dans les mains un outil multimédia où sons, images fixes ou animées, écriture sont réunis sous un même « toit ». Cet outil nommé Internet a beaucoup apporté à la didactique des langues et ne semble pas en rester là.

Bibliographie

- Académie de Reims (1999). « La Visiocommunication », <http://www.ac-reims.fr/datice/allemand/visio/visio.htm> (Page consultée le 16 avril 2003)
- Anderson, J. (1988). « Apprentissage des Langues et Ordinateur », **Le Français dans le Monde – Recherches et Applications** numéro spécial : 6-19.
- Antoniadis, G. & al. (2006). « Quelles Machines pour Enseigner les Langues ? », <http://www.noekaleidoscope.org/group/idill/repository/Antoniadis.pdf?PHPSESSID=fbma6q2e12576o21or18ach0d3> (Page consultée le 25 juillet 2007)
- Aslm, V. (2004) **Usage d'Internet dans l'Enseignement/Apprentissage du Français Langue Etrangère**. [Thèse de maîtrise]. Anadolu Üniversitesi.
- Aslm-Yetiş, V. (2008). **Enseignement – apprentissage de l'expression écrite en FLE, Environnement Numérique de Travail et Internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie**. [Thèse de Doctorat]. Cotutelle Anadolu Üniversitesi/Lyon2.
- Bayer, V. & Jamil F. (1999). « Apprentissage des langues en tandem par Internet », **Etudes de Linguistique Appliquée** 113 : 73-78
- Béthoux, C. (2001). « Fiche Tandem Numéro 1 : Guide de Travail en Tandem par CourrierElectronique », <http://perso.uiv-lyon2.fr/~cbethoux/tan1guid.htm> (Page consultée le 11 août 2007)
- Blanchamp, G. (1999). « Visiocommunication et Projet d'Etablissement », <http://crdp.ac-clermont.fr/crdp/tice/resources/visio.htm> (Page consultée le 28 novembre 2002)
- Boucher, A-M. (1988). « A Quoi Reconnaît-on du Matériel Pédagogique de Nature Communicative ? », **Propos sur la Pédagogie de la Communication en Langues Secondes** : p.155-164. Belgique : De Boeck Université.
- Brammerts, H. & D. Little. (1996). « Guide Pour l'Apprentissage des Langues en Tandem par Internet », http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/inffra_11.html, (Page consultée le 25 juillet 2007)

- _____ & M. Calvert. (2002). « Apprendre en Communiquant », **L'Apprentissage Autonome des Langues en Tandem**. France : Didier.
- Chevalier, Y., B. Derville & D. Perrin. (1997). « Vers une Conceptualisation des Apprentissages Assistés ? », **Le Français dans le Monde - Recherches et Applications** numéro spécial : 132-137.
- Compte, C. (1989). « L'Image Animée dans l'Apprentissage du Français Langue Etrangère », **Langue Française** 83, 1 : 32-50.
- Cord, B. (1999). « Internet et Pédagogie. Etat des Lieux », <http://www.adm.adm6.jussieu.fr/fp/uaginternetetp/> (Page consultée le 25 mai 2003)
- Delafosse, L. (1999). « Glossaire de la Linguistique Computationnelle. Traitement Automatique des Langues », <http://perso.orange.fr/ldelafosse/Glossaire/Tal.htm>, (Page consultée le 26 juillet 2007)
- Demaizière, F. (1987). « Enseignement Assisté par Ordinateur et Langues Etrangères à l'Université », **Revue de l'EPI** 47 : 192-196. http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b47p192.pdf (Page consultée le 25 juillet 2007)
- _____ & C. Dubuisson. (1992). **De l'EAO au NTF. Utiliser l'Ordinateur pour la Formation**. Paris : Ophrys.
- Desmarais, L. (1988). **Les Technologies de l'Information et de la Communication**. Québec : Les Editions Logiques.
- Equipe Weboscope (1996). « FAQ Vidéoconférence », http://millennium.arts.kuleuven.ac.be/weboscope/parler/faq_vc.htm (Page consultée le 28 juin 2003)
- Gaonac'h, D. (1987). **Théorie d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère**. Paris : Hatier.
- Halgand, Mathieu. (2004) « Design d'Interface Multimédia et Internet », (Mémoire de DESS) [En ligne]. http://ubicuite.free.fr/IMG/doc/20040920_memoire_design_evaluation_MH.doc
- Healy, C. & N. Reville. (2001). « L'Apprentissage des langues assisté par ordinateurs », http://student.dcu.ie/~copains/fr489a_02/celc/Claire&Nicfinish.html (Page consultée le 03 avril 2003)
- Helmling, B. & K. Kleppin. (1999). « Apprendre les Langues en Tandem », **Le Français dans le Monde** 303 : 32-34.

- Komatsu, S. (2000). « Une Analyse Pédagogique et Technique de Sites Internet pour un Emploi en Autonomie des Apprenants du F.L.E. », <http://skomatsu.free.fr/articles/Cef2000.pdf> (Page consultée le 12 février 2003)
- Lusalusa, S. (1999). « Que Pensent les Elèves des NTIC à l'Ecole ? », <http://tecfa.unige.ch/proj/learnnet/groupe9899/groupe7/article.rtf>, (page consultée le 14 septembre 2003)
- Magnin, M. (1999) « L'Immeuble », <http://home.sandiego.edu/~mmagnin/Immeuble.html> (Page consultée le 26 juin 2007)
- Montrol-Amouroux, P. (1999). « Le Prof de Langue : un Familier des Technologies », <http://www.cemea.asso.fr/multimedia/reflexions.html> (Page consultée le 17 décembre 2002)
- Perdrillat, M. (1998). « Un Exemple de Réalisation Pédagogique sur Internet : Création d'un Roman Collectif International », *Revue de l'EPI* 89 : 195-206. <http://www.epi.asso.fr/revue/89/b89p195.htm> (Page consultée le 30 juin 2003)
- Pérez, C. V. (2001). « Internet en Clase de Francés Lengua Extranjera », <http://centros6.pntic/mec.es/eoi.de.hellin/sevilla/exporal.html> (Page consultée le 13 décembre 2002)
- Puren, C. (1995). « La problématique de la Centration sur l'Apprenant en contexte scolaire », *Etudes de Linguistique Appliquée* 100 : 129-149.
- Richterich, R. & N. Sherer. (1975). **Communication Orale et Apprentissage des Langues**. France : Hachette.
- Séguin, P.(a). (1997). « Cueillette Collective des Données », <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/cuecoll.html> (Page consultée le 25 octobre 2002)
- _____ (b). (1997). « Exploration Assistée », <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/explora.html> (Page consultée le 25 octobre 2002)
- Tomé, M.(a). (1999). « Communication », http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/analyse_comm.htm (Page consultée le 10 avril 2003)
- _____ (b). (1999). « Internet et Didactique du FLE », <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/methodologies.htm> (Page consultée le 10 avril 2003)
- Vaz, F. (2001). « Romans Virtuels », <http://www.espagnolenseignement.com/site%20stage/Ecrire.htm> (Page consultée le 15 janvier 2003)

Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 18, Sayı 2, 2009, Sayfa 40-56

Veltcheff, C. (1999). « Le Tandem Lausatel », **Le Français dans le Monde** 304 :29-31.

Yoshiro, Y. (1997) « L'Efficacité de la Télématicque », <http://www.berlol.net/relion6.htm> (Page consultée le 23 avril 2002)