



HAL
open science

Intégrer Internet dans un enseignement de langue : une simulation ludique et collaborative pour l'apprentissage d'aspects pragmatiques en français langue étrangère

Joséphine Rémon

► To cite this version:

Joséphine Rémon. Intégrer Internet dans un enseignement de langue : une simulation ludique et collaborative pour l'apprentissage d'aspects pragmatiques en français langue étrangère. Education. Université Nice Sophia Antipolis, 1999. Français. NNT : . edutice-00000221

HAL Id: edutice-00000221

<https://theses.hal.science/edutice-00000221>

Submitted on 18 Nov 2003

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Université de Nice Sophia-Antipolis
Laboratoire LILLA**

THÈSE

pour obtenir le grade de
Docteur de l'université de Nice

Discipline : **Sciences et techniques du langage**

Présentée par **Joséphine RÉMON**

**Intégrer Internet dans un enseignement de langue :
une simulation ludique et collaborative pour l'apprentissage
d'aspects pragmatiques en français langue étrangère**

Sous la direction de **M. le Professeur Henri Zinglé**

M. le Pr. H. Portine, Université de Bordeaux III

M. le Pr. J. -F. Garcia, Université de Nice

M. le Pr. F. Wioland, Université de Starsbourg II

Melle le Pr. E. Mollo, Université de Nice

M. le Pr. H. Zinglé, Université de Nice

20 Janvier 1999

Mes remerciements vont à :

M. Le Pr. H. Zinglé qui m'a proposé de faire une thèse sur Internet pour l'enseignement du français,
M. Deverge et M. Le Pr. H. Zinglé qui ont permis le financement de cette thèse,
Samuel, Corinne, Claude Hennebois, José Munoz, Dominique Diani, Marie-Claude pour leurs
critiques, réponses ou suggestions,
Olivier et Dominique Pannier pour leur aide en Prolog,
Thierry Accart qui a emprunté le premier la passerelle CGI,
Claude Hennebois pour les heures passées à chercher l'erreur,
Dominique Bourdin qui m'a mise sur la voie en didactique,
D. Crookall, D. Renié, R. Lelouche et la bibliothèque universitaire de Toulouse 2 pour les
documents qu'ils m'ont fait parvenir,
Latifa qui m'a suggéré le suivi des utilisateurs,
Hélène qui a bien voulu consacrer son week-end à relire ce travail,
Hélène, Alexandre, Corinne, D. Diani, Mondher, Claude, Luc, Olivier qui m'ont prêté leur voix,
ceux qui se sont laissés photographier dans la bonne humeur,
Luc, qui m'a obligée à mener une vie normale,
les membres du LILLA, qui ont supporté ma présence constante, et récemment ombrageuse.

Introduction

Introduction

Dans le contexte de l'émergence des technologies nouvelles et face au rôle qu'elles semblent pouvoir jouer dans l'enseignement, c'est plus précisément l'intégration d'Internet dans un enseignement de langue qui est considérée ici. Chercher à mettre en évidence les modalités d'une telle intégration, c'est se fixer les objectifs suivants :

- la définition d'un cadre théorique pour des recherches sur l'utilisation des technologies nouvelles dans l'enseignement, et plus précisément dans l'enseignement des langues étrangères, en tenant compte des recherches menées dans des disciplines connexes,
- la justification de cette volonté même d'intégrer les nouvelles technologies dans un enseignement de langue,
- la définition de principes directeurs pour une mise à profit d'Internet dans un enseignement de langue étrangère, en l'occurrence le français, en considérant les applications actuelles et en tenant compte des expériences antérieures,
- l'application des principes définis dans un premier temps au sein d'un système d'apprentissage du français langue étrangère sur Internet.

Plusieurs constats ont présidé au choix de ces objectifs :

L'intégration des technologies nouvelles dans un enseignement, et un enseignement de langue plus particulièrement, sont des domaines pour lesquels on dispose de peu d'ouvrages de fond : la nécessité d'un cadre théorique propre se fait sentir.

Parallèlement, une telle recherche recoupe des disciplines connexes portant sur des problèmes attenants : didactique, didactique des langues, enseignement assisté par ordinateur, théories d'apprentissage, linguistique. Le cadre théorique défini devra donc considérer les principes mis en lumière dans ces domaines et se situer par rapport à eux.

Le caractère polémique de la volonté d'intégrer les technologies nouvelles dans l'enseignement, ainsi que l'absence générale de certitudes quant aux méthodes les plus adaptées dans l'enseignement des langues rendent nécessaire une justification de la démarche elle-même.

Si beaucoup reste à faire dans le domaine théorique, on est déjà, du côté des applications, en présence d'un vaste champ d'expérimentation, dont de nombreux enseignants se sont saisi sans attendre (Webs d'écoles, tests de closure sur

Internet¹, chasses au trésor, communication entre les classes par des listes de diffusion,...).

De plus ces pratiques se situent à la suite d'une longue tradition d'utilisation des technologies disponibles à un moment donné, dans un enseignement quel qu'il soit (réseaux d'écoles rurales, échanges par fax, journaux d'écoles,...).

Si la création d'une application permet de mettre en oeuvre les principes directeurs définis dans un premier temps et de montrer la faisabilité du projet, ce dernier devra nécessairement se situer par rapport à la tradition évoquée ci-dessus et par rapport aux expériences en cours.

A partir des constats ci-dessus, se dessinent les étapes de la recherche :

Si ces expériences actuelles et antérieures doivent être prises en compte et éventuellement dépassées, la première étape consiste donc en un recensement des applications disponibles sur Internet, permettant d'en avoir une vision d'ensemble : peu d'entre elles exploitent les caractéristiques propres des outils concernés.

Dès lors, le second impératif est de créer une application spécifique, qui soit la mieux à même d'exploiter ces caractéristiques sans reproduire simplement des contenus anciens sur un support nouveau.

L'étude de ces spécificités, et des fonctionnalités attenantes, constitue donc l'étape suivante : possibilité de communication / collaboration à distance, consultation / publication de ressources multimédia, programmation.

Ces fonctionnalités rendant elles-mêmes possibles des activités diverses, telles que la publication de documents de cours, l'organisation de débats à distance ou de jeux linguistiques collaboratifs, il s'agit alors de déterminer lesquelles sont adaptées dans le cadre d'un enseignement/apprentissage : on ne pourra procéder à cette sélection que si l'on définit le type d'enseignement envisagé.

Du point de vue de l'enseignement en général, il peut en effet s'agir de réalités très diverses : enseignement à distance, enseignement présentiel, enseignement en autonomie. Du point de vue d'un enseignement de langue plus particulièrement, les présupposés à définir sont à la fois didactiques et linguistiques.

Dans le cadre de la définition du type d'enseignement de langue envisagé, le constat de départ est celui du rejet quasi général d'une pratique qui transmet finalement plus une compétence à passer des tests qu'à communiquer.

Dès lors que l'on cherche à développer au contraire une compétence de communication chez l'apprenant, on se dirige vers une approche dite "communicative", avec en arrière-plan une situation d'immersion comme idéal d'apprentissage.

Les exigences d'une telle approche doivent alors être définies et prises en compte dans la constitution d'un cahier des charges pour une application sur Internet : motivation de l'apprenant, authenticité des activités et des buts communicatifs, et variété des interlocuteurs,...

¹ Internet, Web : définis au chapitre 1.

Or, face à ces exigences, les moyens de mise en oeuvre manquent en contexte classique : uniformité de la communication en classe, absence de but communicatif, inadéquation des médias traditionnels pour l'exploitation de documents authentiques,...

Ce constat s'appuie sur les études qui ont pu être faites des pratiques existantes, mais aussi sur l'analyse de manuels et de logiciels d'apprentissage du français langue étrangère.

Ces difficultés justifient, au moins en partie, l'intérêt porté aux nouvelles technologies dans ce domaine, et sont dès lors à considérer en regard des possibilités de mise en situation virtuelle qu'elles offrent.

Au-delà des prérequis de motivation et de communication, un tel enseignement implique également des théories d'apprentissage comme le constructivisme, qui doivent être évoquées et fournir éventuellement des justifications supplémentaires.

Si, on l'a vu, les exigences liées au type d'enseignement de langue envisagé peuvent être désormais reconsidérées en regard des possibilités éventuellement offertes par les nouvelles technologies, il en va de même des présupposés linguistiques en jeu.

La définition de ces présupposés constitue donc un autre passage obligé de cette recherche. Privilégier la communication et l'efficacité communicative, c'est mettre en relation des fonctions de langage avec une situation de communication. Dans le cas d'une simulation électronique, les outils linguistiques considérés doivent donc permettre une modélisation de ces fonctions du langage en liaison avec des paramètres situationnels. C'est la linguistique pragmatique qui a semblé la plus à même de fournir les outils théoriques nécessaires dans ce contexte, et c'est pourquoi elle est évoquée plus particulièrement dans le cadre de cette étude, de même que l'éventualité de la constitution d'une grammaire pragmatique partielle.

C'est donc par la capitalisation² d'une série de constats successifs sur l'état de l'art du domaine, puis par la mise en lumière des présupposés liés au type d'enseignement envisagé, mis en regard avec les possibilités des nouveaux outils, que l'on arrive à la définition d'un cahier des charges pour un système spécifique, puis à la réalisation de ce système sous la forme d'une mise en situation virtuelle modélisée, supposée motivante pour l'apprenant.

Le présent travail est donc organisé de la façon suivante :

Le contexte général, à savoir l'émergence des autoroutes de l'information, est resitué au *chapitre 1*, et la démarche justifiée, en relation notamment avec l'enjeu stratégique que représente Internet pour la francophonie. Son intérêt éventuel pour l'enseignement en général est étudié dans ce chapitre également, dans le prolongement de pratiques antérieures, à la lumière des caractéristiques techniques des outils, et des applications utilisables en classe ou à distance.

L'utilisation d'Internet pour un enseignement de langue plus particulièrement est traitée au *chapitre 2*. Les exigences d'un enseignement communicatif sont d'abord définies, puis les présupposés linguistiques en jeu.

² L'expression est de H. Zinglé.

Les théories d'apprentissage auxquelles on peut faire référence sont aussi considérées, ainsi que les justifications ou contradictions éventuelles que ces théories peuvent fournir quant à la démarche entreprise.

A partir du constat de la difficulté d'application de l'approche communicative, à travers l'étude de manuels, de logiciels, ou de recherches sur les pratiques de classes, les solutions que peut éventuellement apporter Internet pour illustrer, communiquer, collaborer sont envisagées, ainsi que les effets produits, notamment sur la motivation et les performances.

A la croisée des exigences d'un enseignement tel qu'il a été défini, et des possibilités de remédiation offertes par les nouveaux outils par rapport à des configurations traditionnelles, la forme que peut prendre une application adaptée à ce contexte est décrite au *chapitre 3* : Internet devient instrument de mise en situation.

Quelques systèmes approchants sont considérés. Le statut du jeu et des simulations est étudié en conséquence. La modélisation linguistique requise est elle aussi exposée.

Au *chapitre 4*, enfin, on expose la manière dont le cahier des charges, établi par *capitalisation* au cours des chapitres précédents, a été appliqué sur Internet au sein d'un système pour l'apprentissage d'éléments de pragmatique du français langue étrangère. Ce chapitre comprend également une tentative d'évaluation du système, et notamment un compte rendu du test effectué auprès d'apprenants.

CHAPITRE 1

Intégrer Internet dans un enseignement : le contexte

Intégrer Internet dans un enseignement : le contexte

Dans l'optique de mettre en évidence les modalités d'intégration d'Internet dans un enseignement de langue, on peut, dans un premier temps, justifier la démarche elle-même et définir le contexte dans lequel elle s'insère, considérant notamment l'intérêt stratégique de cet outil et les possibilités qu'il offre d'une manière générale pour l'enseignement.

1. Internet : présentation et intérêt stratégique

Chercher comment intégrer le réseau Internet dans un enseignement de langue, c'est postuler qu'il présente un intérêt dans ce sens. Avant toute considération pédagogique, ce postulat peut être justifié, d'un point de vue stratégique notamment.

1.1. *Situer Internet dans le contexte des autoroutes de l'information*

Une présentation rapide des autoroutes de l'information permet de resituer Internet dans un contexte plus large. Les expériences antérieures et parallèles doivent en effet être considérées.

1.1.1. Définitions

Sans faire une présentation complète, on notera simplement que le terme "autoroutes de l'information" désigne l'ensemble des "voies de communication électroniques, constituées en réseaux et employées pour la diffusion d'informations structurées en services" (Curtil, 1996, p.3). D'un point de vue technique, ces inforoutes sont le résultat de la fusion des télécommunications, de l'informatique et de l'audiovisuel.

Le problème porte sur le type de support le mieux adapté, parmi les réseaux existants (téléphone, radiotéléphone, câble, réseau hertzien, réseau satellite), sachant que la commutation³ et la voie de retour sont indispensables, de manière à avoir une interactivité : le réseau téléphonique est à double sens mais de très faible débit. Les réseaux câblés et la fibre optique sont par contre de capacité plus grande, avec possibilité de retour et de commutation, et considérés par certains comme le support adapté aux inforoutes, les réseaux satellites et hertzien n'offrant pas, ou très difficilement ces possibilités (Curtil, 1996, p.115).

Les différentes composantes de l'autoroute communiquent à l'aide de "protocoles" : "Le jeu de règles qui existe entre les éléments du même niveau", "servant à coordonner les transferts d'information à ce niveau" (Sandoval, 1995, p. 80).

³ La commutation est "la capacité du système à gérer le réseau pour mettre en relation stable et bidirectionnelle" deux sites (Curtil, 1996, p. 114).

Les informations circulant sur les "inforoutes" sont mesurées en bauds, unités de mesure du débit d'information. Un baud équivaut à un bit diffusé par seconde, un bit étant l'information numérique de base, 0 ou 1 (Curtil, 1996, p. 98).

Idéalement, l'autoroute de l'information passe par la numérisation totale de la chaîne de communication, à haut débit et dans les deux sens (Théry et al., 1994).

Les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) désigneraient donc tout simplement l'ensemble des outils ou des savoir-faire permettant l'utilisation de ces "voies électroniques".

On peut, dans ce contexte, et comme le suggère Dieuzeide, distinguer technique et technologie : "La tradition distingue entre la technique, ensemble de procédés employés pour obtenir un résultat déterminé (à l'origine la production de biens matériels), et la technologie, qui est l'étude de l'emploi des outils, appareils, machines, matériaux en vue d'une action définie et l'étude de leurs effets." (Dieuzeide, 1994, p. 12).

La technologie éducative, quant à elle, serait "la mise en oeuvre raisonnée d'une ou plusieurs techniques pour obtenir un résultat éducatif, mais aussi les discours, les valeurs et les effets supposés ou réels attachés à ces pratiques" (p. 12).

1.1.2. Historique

D'un point de vue historique, on situe l'apparition du concept d'autoroutes de l'information aux Etats-Unis. Ross Perot, candidat aux élections aux Etats-Unis, parle en 1992, d'une grande dorsale de communication. Al Gore, vice-président, lance la "global initiative communication". Le Sénat américain, avec un budget de 2 milliards de dollars, entend élever le niveau d'enseignement des universités et des écoles en les reliant en réseau. On évoque tour à tour : "a National information infrastructure", puis "a information superhighway" (Curtil, 1996, p. 9). En Europe, l'expression est reprise dans le Livre Blanc de la CEE de décembre 1993 sous la forme "autoroutes de l'information". Le rapport "l'Europe et la société de l'information planétaire" de Martin Bangemann (1994) est considéré, avec le Livre Blanc, comme le document fondateur des inforoutes européennes (Curtil, 1996, p. 21).

1.1.3. Applications

Toujours dans l'optique de resituer Internet dans un contexte plus large, celui des autoroutes de l'information, on peut, au-delà des aspects techniques évoqués rapidement ci-dessus, considérer succinctement le type d'applications mises en oeuvre. Les inforoutes sont en effet d'ores et déjà un vaste champ d'expérimentation, Internet n'en représentant qu'une partie.

1.1.3.1. Minitel

Le Minitel peut être considéré, au même titre qu'Internet, comme un exemple d'infrastructure et de services d'information.

Le Minitel est le réseau de France Telecom, apparu dans les années 70. Il propose des services interactifs et constitue d'après Curtil (1996) la première expérience multi-services professionnels ou particuliers. C'est le seul réseau intégré à la vie

quotidienne et la première expérience de "société de l'information" à l'échelle d'un pays entier. On sait qu'il présente en outre l'avantage d'un système centralisé de facturation. Mentionner un tel système permet de garder à l'esprit qu'Internet n'est pas le seul système d'information disponible.

1.1.3.2. Téléservices - Télétravail

Parmi les applications possibles dans le cadre des autoroutes de l'information, on trouve notamment les téléservices (services utilisant les outils de communication) (Théry et al., 1994), et le télétravail : télé médecine, télé diagnostic, télé expertise, bibliothèques et bases de données, musées, télé traduction, secrétariat, télé formation, télé informatique, télé gestion, Et pour le grand public : services d'information, services à domicile, jeux, messageries et boîtes à lettres.

La même diversité peut être constatée à travers les projets d'application retenus par le rapport Bangemann (1994) : enseignement à distance, réseaux entre universités et recherche, services télématiques pour les PME, gestion du trafic routier, contrôle de la navigation aérienne, réseaux de santé, informatisation des appels d'offres, réseau transeuropéen des administrations, autoroutes d'information urbaines (Curtis, 1996, p. 23).

Autant d'expériences connexes qui constituent le contexte dans lequel resituer la présente recherche, et Internet.

Si les autoroutes de l'information doivent être considérées au sein d'un contexte historique et technique, Internet lui-même en est une composante, même si celle-ci, pour Kalogeropoulos (1995), est l'illustration actuelle la plus étendue des potentiels ouverts par les autoroutes de l'information.

1.2. Internet

1.2.1. Définitions

"Internet est un réseau mondial (d'équipements informatiques hétérogènes), aux structures souples, composé de plus de 34000 réseaux d'ordinateurs publics ou privés" (Sandoval, 1995, p. 63). Le terme "Internet" désigne donc à la fois les stations, les fils, et les équipements (Simeray, 1995).

Le W3 (ou Web, WWW, World Wide Web, "toile d'araignée mondiale", hypertexte) est un des outils permettant d'exploiter ce vaste réseau. On peut le définir comme un système d'information distribué hypermédia.

1.2.2. Les types d'accès

On se connecte à Internet par un réseau régional et Renater (réseau en fibre optique à haut débit⁴, 64 Kbit ou 34 Mbit/s), ou par un prestataire de service. Le

⁴ La vitesse de débit se mesure en Kbits (milliers de bits) ou Mbits/s (millions de bits). Le débit est le nombre d'informations binaires transmises par seconde, le bit étant l'unité élémentaire d'information. Elle peut prendre deux valeurs, 0 et 1. Ces unités composent le langage binaire, qui permet de transcrire toute information. (Théry et al., 1994).

prestataire dispose d'au moins une liaison vers un des réseaux qui forment l'Internet, c'est-à-dire un point d'accès.

Le particulier est relié au prestataire, soit par une liaison spécialisée (34 Mbit/s, le débit de France Télécom), soit par le réseau public commuté (le réseau téléphonique : 14,4 ou 28,8 Kbit/s) à l'aide d'un modem⁵, ou encore par Numéris (Réseau numérique à intégration de services, 64 ou 128 Kbit/s), ou Transpac (2Mbit/s, facturation en fonction du volume des données) (Simeray, 1995).

1.2.3. Quelques chiffres

On situe la naissance d'Internet, en 1969, avec un projet du ministère de la Défense aux Etats-Unis. Les premiers réseaux sont Arpanet, Milnet, NSFnet.

On considère d'autre part qu'Internet regroupe plusieurs millions d'utilisateurs, en augmentation marquée depuis 1992 (Sandoval, 1995, p. 63). Sandoval parle de 34 000 réseaux reliés, et de 3,2 millions de machines connectées. Andrieu (1994, p. 9) donne le chiffre de plus de 40 000 réseaux dans le monde, et de 30 millions d'utilisateurs estimés en 1994, et Simeray de 38 millions de personnes, avec une augmentation de 15% par mois. Plus récemment, en juin 1996, Delbecq (1996, p. 28) parle de 50 millions d'utilisateurs dans le monde. La difficulté réside dans le fait qu'un site peut correspondre par exemple à 600 postes, 2000 adresses accessibles, et peut-être plus d'utilisateurs réels. (Curtil 1996, p. 63).

Pour ce qui est du coût, on peut compter 8000 à 12000 francs pour l'ordinateur et 1000 à 2500 pour le modem, pour un particulier. A cela s'ajoute l'abonnement, de 100 à 200 francs, et la communication, 14,80 francs pour une heure de connexion au prestataire de service (Curtil, 1996, p. 61). Il est clair que malgré le coût relativement accessible pour un particulier, l'équipement des établissements d'enseignement représente des investissements importants.

1.3. Justification stratégique

On l'a vu, Internet doit être resitué dans le contexte des autoroutes de l'information et n'est en ce sens qu'un outil parmi d'autres, même si c'est d'ores et déjà un phénomène d'envergure, de même qu'un phénomène non négligeable du point de vue technique.

Au-delà de ces aspects techniques, l'intérêt manifesté pour Internet trouve aussi des justifications dans les enjeux stratégiques que ce réseau représente, notamment en ce qui concerne la francophonie.

1.3.1. NTIC dans le monde

Même si les Etats-Unis restent les premiers utilisateurs des NTIC, et que les états en voie de développement sont peu concernés (nombreux sont ceux qui n'ont pas un réseau téléphonique complet), Internet et les autoroutes de l'information sont présents dans bon nombre de pays.

⁵ Le modem est un appareil assurant l'interface entre l'ordinateur et le réseau des télécommunications (Kalogeropoulos, 1995). Il fait le lien entre le message analogique du téléphone et le message numérique de l'ordinateur.

En Grande-Bretagne, Janet, en 1985, "Joint Academy Network et SuperJanet" relie les bibliothèques et les universités. Au Canada, les autoroutes de l'information deviennent, en janvier 1994, stratégie fédérale, avec la création d'un Comité consultatif sur l'autoroute de l'information. Le nombre d'ordinateurs y est élevé, ainsi que le nombre de foyers câblés. Le projet Canarie (Réseau Canadien pour l'Avancement de la Recherche, de l'Industrie, de l'Enseignement), complétera l'équipement.

L'appel à proposition du gouvernement français de novembre 1994, pour tester les nouveaux services dans le cadre de plates-formes expérimentales, est un signe que là aussi la situation a été prise en compte ; le rapport Théry (Théry et al., 1994) en est un autre.

L'intérêt accordé à ces questions en France apparaît aussi dans les deux extraits suivants (parus sur la liste de diffusion Edufrançais⁶ en 1997), dans le domaine de l'éducation cette fois, à propos de l'équipement des établissements scolaires :

"Le ministère de l'Education nationale entend cette année développer à la fois l'équipement existant et son utilisation. Il s'agit de poursuivre et d'étendre la mise en réseau des établissements. Actuellement, 1.500 établissements disposent d'une mise en réseau de leur parc informatique avec accès à Internet via Renater. Il est prévu de connecter la majeure partie des lycées, les deux tiers des collèges ainsi que des écoles, soit 10.000 établissements en 1997-98 et de développer parallèlement les services en ligne à destination des enseignants pour favoriser informations et échanges rapides. Un serveur Educasource devrait être créé d'ici le printemps 1998." (Deverge M., PARIS, 27 août, AFP).

"Tous les lycées d'Ile-de-France seront connectés à Intranet et Internet et vivront à l'heure du réseau d'ici la fin de cette année scolaire, a annoncé lundi le Conseil régional d'IdF." "L'installation d'ordinateurs, entreprise depuis 1996 parallèlement à la construction de nouveaux lycées et à la rénovation des autres, se poursuit, a-t-il dit. 60 MF ont été engagés sur l'année 1997 et l'intégralité des lycées sera câblée avant la fin de l'année scolaire." (Deverge M., PARIS, 8 sept, AFP).

Régine Thomas parle de même de "la décision prise, dans le cadre de la réforme de la DG⁷ lancée en octobre 1994, d'inscrire la formation à distance (FAD) et les NTIC comme l'une des priorités pour accompagner l'effort de modernisation de notre réseau et dynamiser notre action culturelle et linguistique." (1996⁸).

1.3.2. Apport d'Internet pour la francophonie

En plus d'être un enjeu stratégique d'une manière générale, l'autoroute de l'information et Internet sont cruciaux pour la francophonie plus particulièrement.

Ce n'est pas un hasard si en juillet 1995, au Québec, un décret⁹ parle de "faire du français la langue d'usage de l'autoroute de l'information au Québec et un véhicule de développement sur les autoroutes de la francophonie" (Curtill, 1996, p. 52). La compagnie Alis Technologies, entre autres, s'est saisie de cette préoccupation, en

⁶ edufrançais@univ-rennes1.fr

⁷ Délégation Générale

⁸ Quand les numéros de page ne sont pas indiqués, c'est que le document consulté (rapport ou ressource électronique) ne fournissait pas cette information.

⁹ Décret du 2 août 1995.

travaillant à rendre possible un accès à Internet en français (et d'autres langues également, à part l'anglais).

Si le réseau est en effet en grande partie anglophone, il est d'autant plus crucial de l'investir avec des contenus francophones de qualité : "Le multimédia sera un puissant révélateur de l'ensemble du patrimoine national" notent Théry et al..

Porcher (1995) ne dit-il pas que "l'enseignement du français langue étrangère" est la "condition fondamentale du dynamisme de notre langue" (p. 82) et "a évidemment beaucoup à voir avec l'enseignement des langues vivantes dont on sait aujourd'hui qu'il joue un rôle capital dans la compétition internationale" (p. 6) ? Cet enseignement a alors tout intérêt à s'allier des technologies et des moyens de diffusion nouveaux, comme auparavant les médias : "les médias, incarnations emblématiques de la langue quotidienne, doivent aujourd'hui pénétrer dans les classes." (p. 82).

La même idée apparaît dans les recommandations du Collège de France : "L'action scolaire pourrait voir son rendement intensifié si elle s'intégrait consciemment et méthodiquement dans l'univers des actions culturelles exercées par les autres moyens de diffusion. Il faudrait chercher, aussi bien à l'échelle nationale qu'à l'échelle des petites unités locales, l'articulation de toutes les formes de diffusion culturelle." (Guihot, 1995b).

Si la revue *Le Français dans le monde*¹⁰ joue, comme le dit Porcher (1995, p.13), "un rôle de courroie de transmission entre les usagers qui enseignent le français langue étrangère sur toute la surface du globe et les instances centrales qui, à Paris, administrent le champ ou effectuent des recherches dans ce domaine", c'est bien le rôle que peuvent jouer aussi les ressources électroniques ; investir les nouveaux outils permettrait de donner à l'expression de "réseau culturel" une réalité nouvelle. C'est dans cette optique qu'a été créé le réseau REFER, de l'Aupelf-Uref¹¹.

L'impact de l'information, quand elle est véhiculée par les nouvelles technologies, passe à une autre échelle. Si les Alliances françaises et les services culturels ont entre autres comme objectifs "d'établir la présence culturelle française à l'étranger" (Porcher, 1995, p. 6), tous les outils sont bons pour réaliser cet objectif. Le ministère des Affaires étrangères a d'ailleurs été un des premiers à créer son serveur web, avec succès. Les services culturels en font de même. Le coût est réduit, car l'information est diffusée très largement dans les milieux francophones et les autres, à partir d'un poste unique, dont l'alimentation ne demande que peu de personnel.

L'intérêt d'une transmission à distance est flagrante avec cette remarque de Porcher : "sur les 250 000 professeurs de français à travers le monde, on compte que pratiquement la moitié n'est jamais venue dans un pays francophone et ne possède à peu près aucune chance de pouvoir s'y rendre un jour" (p. 93). Le développement des techniques audios sur Internet peut donner au réseau électronique ce rôle de "régénération permanente" que Porcher attribue à TV5 (p. 94).

¹⁰ Le Français dans le Monde, Paris : Hachette - EDICEF.

¹¹ <http://www.aupelf.fr>

Les enseignants n'ont donc "rien à craindre des médias" (p. 96), ils sont au contraire l'élément stable de ce système, "institution éducative" et "institution médiatique" étant complémentaires, "dans la mesure où elles visent un but commun (la diffusion du français) par des chemins différents."

Le besoin réel de matériaux francophones se fait ailleurs aisément sentir. On s'en aperçoit tout particulièrement hors de France. Les listes de diffusion francophones, au Canada par exemple, connaissent un franc succès, et démontrent combien la demande est forte, et combien les ressources sont difficiles à obtenir, même dans un pays en partie de langue française. A titre d'illustration, on peut consulter en annexe (c.f. Annexes, 1- et 2-) la liste des abonnés de deux listes francophones en 1995, ainsi qu'une liste de messages échangés aux mêmes dates.

Le projet d'intégrer Internet à un enseignement, en créant des ressources électroniques ou en utilisant les ressources existantes, s'insère dans des préoccupations telles que celles évoquées ci-dessus.

Si cet intérêt stratégique justifie en partie que l'on se tourne vers ces technologies, l'état de fait qu'elles représentent peut être considéré aussi comme significatif.

1.3.3. Un état de fait : l'Internet francophone existe déjà

Le grand public a parfois encore l'illusion qu'Internet est entièrement anglophone. Les enseignants francophones voient mal dans ces conditions l'intérêt que peut représenter ce média. Mais cette impression n'est plus d'actualité et des ressources francophones sont disponibles, qu'elles soient destinées spécifiquement à l'enseignement ou qu'elles traitent de culture générale.

Ces ressources changent souvent de localisation et de contenu, ou sont parfois retirées du réseau, momentanément ou définitivement. Il est par conséquent difficile d'en dresser un tableau exact. Le but n'est pas ici d'être exhaustif, mais de donner un aperçu de la variété et de l'intérêt des ressources disponibles (seules les ressources culturelles au sens large sont considérées dans un premier temps, les ressources explicitement pédagogiques étant abordées plus loin, 3. Application des possibilités d'Internet en classe), toujours dans l'optique de justifier en amont une démarche d'intégration d'Internet dans un enseignement de langue. La première étape de cette recherche a d'ailleurs consisté en un recensement des ressources disponibles.

Annuaire de ressources / Moteurs de recherche francophones

De nombreux recensements de ressources francophones existent. Quelques-uns sont fournis en annexe (c.f. Annexes, 3-) à titre d'exemple.

Un moteur de recherche est un autre moyen d'inventorier des données : il permet l'interrogation par mots-clés d'un ensemble de sites. Les moteurs de recherche francophones ont fait leur apparition :

Yahoo France : <http://www.yahoo.fr>

Francité : <http://www.francite.com>

Ecila : <http://www.ecila.fr>
Nomade : <http://www.nomade.fr>
Lokace : <http://lokace.iplus.fr>
Eurêka : <http://www.eureka-fr.com>
Echo : <http://www.echo.fr>
etc ...

Listes de diffusion francophones

Les listes de diffusion sont un des outils d'Internet. On s'y abonne gratuitement, pour recevoir toute information envoyée à la liste par un abonné, et envoyer soi-même des informations ou des questions.

Le catalogue des listes de diffusion francophones de l'Université de Rennes1 (<http://www.cru.fr/listes/>) classe ces listes, au nombre de 371 (en janvier 1998) en fonction des thèmes suivants : langue, littérature, art, culture, musique, réseaux informatiques, informatique, sciences et technologies, politique et société, économie, entreprise, emploi, bibliothécaires et documentalistes, enseignement et pédagogie, communautés, santé, sport et jeux, divers. Quelques exemples donnés en annexe (c.f. Annexes, 4-) illustrent cette diversité de thèmes.

Groupes de discussion francophones

Les groupes de discussion, à la manière des listes de diffusion, permettent le partage de l'information, mais les messages ne sont pas reçus par courrier électronique. Ils sont affichés les uns à la suite des autres sur un serveur que l'on peut consulter ou auquel on peut adresser sa contribution, si on le souhaite. On trouve une liste des groupes de discussion francophones à l'adresse suivante : <http://www.francenet.fr/franceweb/Fra/FraNews.html>. Elle est reproduite en annexe (c.f. Annexes, 5-).

Serveurs Web

De nombreux serveurs Web¹² francophones existent. Les exemples donnés en annexe (c.f. Annexes, 6-) montrent l'éventail des aspects culturels, au sens large, abordés par ces sites : tourisme / régionalisme, médias, littérature, culture.

Ce rapide panorama, loin d'être exhaustif, n'a d'autre but que montrer la diversité des sujets et des outils investis par les utilisateurs francophones d'Internet, suggérant par là qu'un enseignant pourrait gagner à s'y intéresser.

1.4. Polémiques

Parallèlement à ces aspects, les polémiques suscitées par Internet et les autoroutes de l'information sont nombreuses.

1.4.1. Implications sociales et culturelles

Les implications sociales et culturelles du développement d'Internet notamment, sont souvent évoquées.

Selon Curtil (1996), la création d'emplois liés aux nouvelles technologies est illusoire et la baisse du coût d'Internet également. Il met en doute les perspectives défendues à la Commission européenne¹³ : une "meilleure intégration sociale, amélioration de la qualité de vie, stimulation de la croissance économique, partage plus équitable du progrès économique". "La seule vérité", selon lui, "est qu'il s'agit d'un marché mondial émergent, dans lequel la lutte entre les entreprises sera féroce" (p. 220).

Dans un autre registre, on évoque également l'apparition d'une culture de base, menaçant l'identité linguistique et culturelle des individus, ou encore un éclatement en communautés virtuelles, voire un éclatement politique volontaire, une dilution des pouvoirs. Le risque de fracture, selon Curtil, n'est pas négligeable, entre ceux qui auront accès à l'information, et sauront l'employer, et ceux qui ne feront que la subir (Curtil, 1996, p. 221). Il envisage, en liaison avec la nouvelle richesse que constitue une plus grande diffusion de l'information, une nouvelle hiérarchie dans la société (p. 222).

On peut considérer, au contraire, que la relative facilité d'utilisation de ces nouveaux outils contribue à universaliser les services disponibles, à condition qu'ils répondent "aux besoins réels des utilisateurs" (p. 223).

1.4.2. Les signes diacritiques

Un autre problème est celui du codage des caractères accentués : le jeu de caractères utilisé sur Internet à l'origine est en effet le jeu ASCII-US, codé sur 7 bits (Simeray, 1995), alors que le jeu de caractères utilisé en France est ISO 8859-1 (ISO Latin-1), codé sur 8 bits.

¹² c.f. 1.2.1. Définitions et 2.3.3.1. Définition

¹³ Commission européenne, note d'information relative à la Conférence ministérielle des pays membres du G7, Bruxelles, 25 et 26 février 1995.

Dans la pratique, un logiciel approprié, permet d'envoyer des messages sur 8 bits (ESMTP extended). Le format MIME (Multipurpose Internet Mail Extensions) permet quant à lui de définir une structure de messages indiquant le type de contenu, le format de codage, et le type de jeu de caractère. Le Web enfin, permet de publier aisément des documents accentués (c.f. 2.3.3, Le Web pour la publication / consultation multimédia).

Ainsi, au quotidien, les signes diacritiques constituent de moins en moins un obstacle aux échanges.

1.4.3. Facturation

Parmi les polémiques suscitées par Internet, on trouve aussi les problèmes de financement et de facturation.

La rémunération des services sur Internet se fait en général sous forme de paiement au forfait au fournisseur de connexion. Le fournisseur d'information lui-même est rarement rémunéré. Nombreux sont ceux, les chercheurs notamment, qui ne souhaitent pas que la situation évolue. Ceux qui souhaitent au contraire voir se développer les services payants envisagent plusieurs modes de paiement : la carte bancaire (carte à puce), le porte-monnaie électronique (la carte prépayée), l'abonnement, le kiosque (un centre commercial électronique dont le but est d'attirer le plus de services possibles, jouant sur l'effet de club : "Plus le nombre d'utilisateurs est grand, plus les fournisseurs de services auront intérêt à être présents sur ce réseau" (Curtil, 1996, p. 181)).

Avec le kiosque Télétel, déjà évoqué (c.f. ci-dessus, 1.1.4.1. Minitel), l'utilisateur paie l'opérateur, qui reverse une partie à l'offreur. Mais cette technique, liée au canal téléphonique, n'est pas directement réutilisable sur les autoroutes de l'information, puisque le téléphone n'est pas le seul canal exploité.

La rentabilité du réseau est donc problématique : "Pour la première fois dans l'histoire de la technologie, un projet destiné au grand public pourrait être remballé dans les cartons de la recherche industrielle en raison d'une demande non solvable." (Curtil, 1996, p. 175). Cette rentabilité passerait, selon Curtil (p. 190), par "un partage correct des ressources techniques entre des services faiblement consommateurs mais très rentables, et des services fortement consommateurs mais peu profitables."

1.4.4. Réglementation et sécurité

Le droit est un autre domaine dans lequel les problèmes sont loin d'être résolus, et à propos duquel on parle de vide juridique : droits d'auteur, droit de la personne, protection des données, adéquation entre le contenu des services et les législations nationales (Curtil, 1996).

La sécurité sur le réseau Internet est à l'origine de bien des réticences également, sécurité des systèmes, des informations, des transactions. L'authentification des personnes, entre autres, reste problématique, aussi bien pour l'imputation de frais, par exemple, que pour la protection de l'anonymat.

Pour la sécurité des systèmes, on recourt à des protections pour les réseaux internes, de type "pare-feu". Le cryptage de l'information quant à lui, avec un logiciel comme PGP, est interdit. Là encore, les polémiques sont nombreuses.

Ce rapide survol du contexte dans lequel s'insère Internet a permis de mettre en évidence que l'intérêt suscité, en dehors même de pratiques d'enseignement, et au-delà des polémiques, trouve plusieurs justifications : Internet est déjà un état de fait et un enjeu stratégique à l'échelle mondiale, mais aussi au sein de la francophonie. C'est également une préoccupation gouvernementale. Dès lors, envisager son utilisation dans l'enseignement, et plus précisément dans l'enseignement des langues semble une démarche légitime.

Les étapes suivantes consistent donc à considérer dans le détail ce qu'Internet peut apporter dans ce type de contexte, et selon quelles modalités.

Dans le cadre d'une recherche sur les conditions d'intégration d'Internet dans un enseignement de langue, une première justification peut être trouvée, on l'a vu, du côté des enjeux stratégiques que représentent ces technologies, en dehors même de toute pratique d'enseignement.

Au-delà cependant, la volonté d'intégrer ces outils dans des pratiques d'enseignement plus particulièrement, trouve sa légitimité d'abord dans une étude détaillée des possibilités qu'ils offrent. La démarche est valide si les exigences de l'enseignement sont servies par les spécificités des nouveaux outils. Ces deux aspects doivent donc être analysés, l'idée directrice étant que s'il peut être intéressant d'utiliser Internet pour un enseignement de langue, c'est aussi parce que c'est le cas pour l'enseignement en général.

2. Quelles sont les possibilités offertes par Internet ?

La détermination nécessaire des spécificités d'Internet passe par l'étude de ses caractéristiques techniques et des fonctionnalités attenantes. Elles seront à confronter ensuite avec les exigences d'un enseignement, à définir également.

2.1. *Problématique*

L'objectif est, comme le dit Dieuzeide (1994, p. 17), de "mettre utilement des techniques au service des objectifs éducatifs en les constituant en outils véritables d'apprentissage". On est avant tout à la recherche de la valeur ajoutée éventuellement liée à ces outils : permettent-ils d'enrichir et de moderniser les pratiques pédagogiques, de gagner en efficacité au sein du système scolaire, d'enseigner "plus vite" (fonction de "démonstration", de "clarification"), "plus solidement (mémorisation)", "à plus d'élèves (enseignement à distance)", des "connaissances nouvelles (culture technique)", "tout en rapprochant l'enseignant de l'expérience acquise par les élèves à l'extérieur de l'école et notamment au foyer (télévision, micro-ordinateur, Minitel)" ?

Ces NTIC ne sauraient être des "technologies de la connaissance" ou "du savoir" en effet : l'information (unités brutes) n'est pas la connaissance (une organisation des données), ni le savoir ou la compétence (résultat d'un travail individuel d'acquisition des connaissances, de mémorisation, intégration, réemploi) (Dieuzeide, 1994, p. 23). Tout comme "l'école n'est pas une machine à communiquer de l'information" (p. 21), les technologies ne sauraient fournir en elles-mêmes la mise en perspective ni la sélection nécessaires à l'acquisition.

Ce n'est donc pas la capacité brute à transmettre des informations qui peut investir les nouvelles technologies d'un intérêt pour l'enseignement, l'accès à l'information n'étant d'ailleurs pas la seule fonctionnalité de ces outils. Leur rôle est donc à chercher plutôt dans la façon dont ils peuvent venir rencontrer les principes d'une certaine pratique pédagogique.

2.2. Informatique, audiovisuel, télécommunications

On a vu que les autoroutes de l'information combinent plusieurs types de réseaux : les réseaux audiovisuels (câble, satellite, ...) et les réseaux de télécommunication (caractérisés par la commutation). Les NTIC sont le résultat de la mise en rapport des trois pôles : audiovisuel, télécommunications, informatique. De cette combinaison résulte des configurations techniques et des applications spécifiques.

2.2.1. Numérisation

La fusion de l'informatique et des télécommunications permet la numérisation¹⁴ des signaux, la fusion de l'informatique et de l'audiovisuel permettant quant à elle la numérisation et la synthèse d'images et de sons. Cette numérisation rend possibles la délocalisation, la portabilité, la compression, l'ubiquité et l'instantanéité (Dieuzeide, 1994).

Les NTIC véhiculent donc des messages immatériels, des "impulsions électriques organisées en signes". Avec cette dématérialisation, une rupture est opérée avec le réel, d'où l'expression de "réalité virtuelle" (Dieuzeide, 1994, p. 28).

2.2.2. Multimédia

De la combinaison de trois pôles décrite plus haut et de la numérisation est issu ce que l'on appelle le *multimédia* : son, texte, données et images (fixes ou animées) sont réunis sur un même support.

Pour Théry et al. (1994), "multimédia" s'applique aussi bien aux programmes permettant de traiter images, son et texte qu'aux services impliquant le support numérique.

Le multimédia à ce titre est une pluralité de moyens et une pluralité de contenus, le terme caractérisant également l'objet créé par les programmes en question. Théry et al. parlent d'une interdépendance nouvelle de la forme et du fond, et c'est sans doute en exploitant cette dernière caractéristique que l'on parviendra à des applications spécifiques (c.f. ci-dessous, 4.3. Des applications spécifiques).

2.2.3. Interactivité

La numérisation, parce qu'elle permet à la fois le stockage et l'accélération des processus, rend également possible l'interactivité, dès lors que le canal choisi permet la circulation des données dans les deux sens (c.f. ci-dessus, 1.1.1. Définitions).

Pour Balpe, "on parlera d'interactivité chaque fois que l'utilisation d'un programme informatique fera appel à l'intervention constante d'un utilisateur humain. En ce sens interactif s'oppose à automatique" (Balpe, 1990, p. 12). Cette

¹⁴ La numérisation est la traduction en langage binaire, composé de combinaisons des deux éléments 0 et 1 (Théry et al., 1994).

intervention peut passer "par l'intermédiaire d'un clavier, d'une souris, d'une manette, du doigt (écran digital)." (Dieuzeide, 1994, p. 30).

Pour Kalogeropoulos (1995), l'interactivité rompt avec la passivité habituelle du spectateur vis à vis des médias audio-visuels. Cette possibilité d'interactivité n'est pas toujours pleinement exploitée cependant, et l'on désigne parfois comme interactifs des systèmes qui utilisent simplement l'hypertexte (c.f. ci-dessous, 2.3.3.3.Hypertexte, hyperdocument, hypermédia).

2.3. Quels outils d'Internet pour quelles utilisations ?

Les caractéristiques décrites ci-dessus sont propres aux nouvelles technologies en général. Au sein d'Internet, défini au vu de ces propriétés comme *multimédia "en réseau"* ou *"connecté"*, elles se traduisent par des fonctionnalités concrétisées à travers différents outils.

Ces fonctionnalités sont la communication à distance, la publication multimédia et la programmation, et sont étroitement dépendantes de la double caractérisation notée ci-dessus (*multimédia* et *connecté*).

2.3.1. Internet pour communiquer à distance

La communication à distance est en effet une des principales fonctions d'Internet. Warschauer (1995a, p. 1) la caractérise ainsi : "text-based and computer-mediated, "many-to-many", "time and place independant", "long distance", "distributed via hypermedia links". Notons que la distance peut être réduite (au sein d'un même bâtiment ou d'un même bureau), et la communication en direct ou en différé. Les coûts engagés sont normalement moins élevés que pour une conversation téléphonique puisque l'utilisateur ne paye la communication que jusqu'à son fournisseur de services (ceux-ci ne sont pas présents partout cependant), quel que soit le pays vers lequel il se connecte.

Cette fonction de communication se concrétise au sein d'Internet à travers différents outils.

Un de ces outils de communication est le courrier électronique. Les logiciels de courrier électronique ne seront pas décrits en détail ici. On peut retenir cependant leur relative facilité d'utilisation et la rapidité d'acheminement des messages. Ils permettent d'envoyer tous types de ressources, textes, images, sons). Les problèmes évoqués à propos du courrier électronique sont notamment la confidentialité, l'authentification de l'auteur, l'absence d'accusé de réception, ou encore la transmission des signes diacritiques.

Comme on l'a vu ci-dessus (1.3.3.), les groupes de discussion ou "newsgroups" permettent de lire les messages échangés par les participants, ou de contribuer soi-même à la discussion, en se connectant sur le serveur approprié.

On a vu de même que les listes de diffusion permettent des échanges semblables, mais qu'elles fonctionnent par abonnement, les messages arrivant directement dans la boîte à lettres électronique de l'intéressé.

Les outils décrits précédemment permettent la communication en différé. D'autres logiciels permettent une communication en temps réel.

Ce sont les logiciels d'IRC (Internet Relay Chat). Un logiciel client IRC permet de se connecter à un des serveurs IRC existant, qui joue le rôle de relais pour les messages. On peut se connecter à un canal existant ou créer son propre canal. Le TALK, un autre système, est limité à deux participants.

Les échanges en temps réel sont en général par écrit, mais il est maintenant possible de faire transiter la voix également. Une image vidéo peut être transmise en même temps que le son. Même si ce type de transmission n'est pas encore généralisé, il est amené à s'améliorer rapidement.

Les MOOs (ou MUDs, Multi User Dimension Object Oriented) permettent également une communication de ce type. Ce sont des environnements textuels qui incluent la métaphore spatiale et la gestion multi-utilisateurs. Ils tendent eux aussi vers des implémentations multimédias. Le choix des outils utilisés pour construire l'application réalisée dans le cadre de ce travail est exposé au chapitre 4, et notamment les possibilités offertes par un MOO pour la démarche adoptée (c.f. chapitre 4, 4. Passerelle CGI).

2.3.2. Internet pour collaborer

La possibilité de collaboration dépend étroitement de la fonction de communication à distance décrite ci-dessus, mais aussi des possibilités de partage (tableau blanc) offertes par certains logiciels.

Le fait que l'information puisse être, on l'a vu, numérisée, stockée et modifiée, facilite la collaboration. Notons que cette notion existe indépendamment des outils informatiques et qu'elle n'est pas forcément associée à une communication à distance (c.f. ci-dessous, 3.1.2. Apprentissage collaboratif).

Tous les logiciels décrits ci-dessus peuvent être utilisés dans le cadre d'activités collaboratives, mais certains y sont destinés plus spécifiquement.

Les logiciels de type CU-SeeMe permettent les conférences vidéos par Internet. D'autres, de type "tableau blanc", permettent le travail collaboratif sur un fichier partagé, les modifications de chacun sur l'écran se répercutant chez les partenaires.

La collaboration est aussi facilitée par la possibilité de se connecter à distance sur un autre ordinateur, et d'en utiliser les ressources (fonction Telnet).

Dans le même esprit, la fonction FTP permet le transfert de fichiers d'un ordinateur à l'autre.

2.3.3. Le Web pour la publication/consultation multimédia

Une autre fonction cruciale d'Internet est la publication de ressources multimédias. La *consultation* de ressources est le pendant direct de cette fonction.

Le vecteur principal de cette fonction est le Web (c.f. définition ci-dessous). Son ancêtre textuel, le gopher, tend à disparaître. Les Wide Area Information Servers traitent également des données textuelles. Ces logiciels permettent de créer des bases de données indexées, de les rendre accessibles par Internet, et de les interroger avec un logiciel client, par mots-clés. Ils permettent une recherche en texte intégral sur des bases de documents indexés au préalable. On trouvera en annexe un exemple de base de données accessible par Internet, celle de l'Unesco (c.f. Annexes, 7-), ainsi que la liste de catalogues de bibliothèques accessibles en

1993 (c.f. Annexes, 8-, repris du menu du Gopher "National Capital Freenet", le réseau Freenet¹⁵ d'Ottawa, Ontario).

2.3.3.1. Définition

Le Web est un système d'information hypertexte distribué, créé en 1989 par le CERN à Genève. Ce système est le plus récent parmi ceux qui permettent l'exploitation du réseau électronique. Il intègre les outils précédemment disponibles sur Internet : FTP, Gopher, UseNet et ses forums, WAIS, telnet, e-mail (courrier électronique).

Il est construit selon une architecture à deux facettes : client/serveur. Le logiciel serveur permet de mettre à disposition des informations. Le logiciel client permet de se connecter aux serveurs existant. "Distribué" fait donc allusion à cette répartition de l'information entre les différents sites serveurs.

C'est le protocole de gestion de l'hypertexte sur Internet, HTTP (Hypertext Transfer Protocol) qui permet la communication entre le serveur (ou logiciel serveur de requêtes HTTP) et le client. Ce sont en effet des liens hypertextes qui permettent de passer d'un document à l'autre. Cette "navigation" est transparente sur le Web : l'utilisateur consulte des informations multimédias stockées sur de nombreuses machines différentes sans s'en rendre compte. Cette navigation est une activité controversée, il est vrai, puisqu'elle peut, de thème en thème, mener rapidement loin du sujet de départ, d'autant plus qu'il n'y a pas d'annuaire centralisé à l'heure actuelle. Ces problèmes ne sont pas développés ici, parce que ce n'est pas la fonction documentaire d'Internet qui a été privilégiée dans le cadre de l'application réalisée au cours de cette recherche, et décrite au chapitre 4.

La publication de ressources sur le Web fait appel au format HTML.

2.3.3.2. Publication HTML

Un ordinateur relié à Internet et un logiciel serveur permettent la mise à disposition du public d'informations multimédias. Un document est répertorié par une "adresse http" ("location") de type : <http://www.ambafrance.org/>. Pour la consultation, cette adresse doit être inscrite dans la case du logiciel "client" prévue à cet effet. On connaît une adresse de ce type par le bouche à oreille, grâce à un bulletin électronique auquel on s'est abonné, par l'intermédiaire d'une autre adresse, etc.

Cette adresse est un URL (Uniform Resource Locator), c'est-à-dire un pointeur vers un document HTML, un fichier FTP¹⁶ ou Gopher, un groupe UseNet, ou un enregistrement de base de données. Cet URL est une convention pour désigner de manière unique un document accessible sur l'Internet, quel que soit son type.

La seule condition pour qu'un document puisse être consulté est l'ajout au sein du texte de codes "HTML" (Hypertext Markup Language). Ce langage est un sous-ensemble de SGML (Standard Generalized Markup Language), dont le principe est de décrire la structure d'un document en la séparant de son contenu. C'est le

¹⁵ Les réseaux Freenet, reposant en grande partie sur le bénévolat, ont été parmi les premières initiatives visant à démocratiser le réseau vers le grand public. Ils offraient des accès gratuits à Internet sur simple demande, et contribution volontaire.

¹⁶ File Transfer Protocol

logiciel client qui interprète ces codes pour afficher la page à l'écran. Parmi ces balises, on trouve notamment celle qui permet de relier des documents entre eux : `nom du lien`, ou encore `<html>` au début du document, pour indiquer que c'est un document de ce type.

2.3.3.3. Hypertexte, hyperdocument, hypermédia

Si le Web est donc un système d'information hypertexte, cette notion elle-même doit être précisée.

"Le mot hypertexte a été créé par Theodore H. Nelson (1967) pour désigner des écrits non-linéaires. Il imagine un réseau de machines coopérantes donnant accès à un immense ensemble de connaissances réparties (Nelson, 1982). On attribue souvent la mise en oeuvre du premier *hypertexte* à Douglas Englebart (Englebart, 1963) qui a réalisé une base de données textuelles gérée par un système de références croisées et a essayé de la concevoir autant comme un outil de rédaction et d'aide dans le travail que de simple lecture. Depuis, les recherches sur ces notions n'ont jamais cessé (Meyrowitz, 1985 ; Conklin, 1987 ; etc...)." (Balpe, 1990, p. 16).

Pour Balpe, les hypertextes sont donc "constitués d'un ensemble d'informations enregistrées, uniquement de nature textuelle, au sein desquelles les parcours de lectures peuvent être multiples" (1990, p. 16).

L'hyperdocument est dès lors un ensemble de documents numérisés et reliés et un hyperlien, "une structure d'information qui représente les relations entre deux ou plusieurs documents ou objets d'information." (Sandoval, 1995, p. 25). Il est censé permettre à chacun de déterminer son parcours de lecture.

Balpe note par ailleurs l'intérêt pédagogique de telles structures : "Les hyperdocuments sont des outils bien adaptés à la formation. Multimédias et interactifs, ils permettent de placer les apprenants dans des situations de simulation et de les amener à acquérir un savoir-faire. Ils offrent l'avantage de proposer souvent l'accès à un ensemble important d'informations et de pouvoir proposer aussi bien du texte que des images, des graphiques ou du son" (1990, p. 32).

On distingue donc *hypertexte* et *hypermédia*, ce dernier terme désignant "un ensemble d'informations appartenant à plusieurs types de médias (texte, son, image, logiciels) pouvant être lu (écouté, vu) suivant de multiples parcours de lectures, en utilisant également la possibilité de multi-fenêtrage." (Balpe 1990, p. 18).

Ces notions sont souvent associées, on l'a vu, à l'interactivité. Elle serait issue de la possibilité laissée au lecteur d'agir "sur ses parcours de lectures - qu'ils soient, ou non, totalement prédéterminés par les concepteurs" (Balpe, 1990, p. 12). La réaction de l'ordinateur peut être mécanique si elle est puisée dans la mémoire textuelle, ou fabriquée à partir d'un programme.

Cette association n'est pas toujours justifiée cependant : Dieuzeide (1990, p. 31) note qu'une relation univoque et passive avec l'information peut être plus productive qu'une interactivité qui prend la forme d'une "flânerie".

2.3.3.4.Flexibilité

Si le Web est donc un système hypermédia, on lui attribue aussi une grande flexibilité : elle tient en partie au fait que les ressources sont mises à disposition à travers plusieurs modes de publication (listes de diffusion, sites Web, groupes de discussion, ...), sous des formes multiples et à partir de sources multiples.

D'après Marshall (1995), en effet, un des avantages du Web est que le standard adopté pour la création de documents a permis de diffuser de l'information hypertexte et multimédia à travers tout l'Internet. Les documents sont stockés dans une forme logique et indépendante de la plate-forme, le Web n'imposant pas de limitation quant au système utilisé pour la consultation, ou le stockage des données. Les problèmes liés au stockage des informations sont donc réduits, puisque l'information est partagée globalement. Il devient inutile de centraliser toutes les données sur le disque dur : il suffit de suivre les liens pour obtenir l'information.

Pour Andrews et al., (1995a), de même, le succès du web est dû à la facilité d'installation des serveurs et au fait que toutes les plates-formes ou presque supportent les clients.

Cette flexibilité permettrait au système de s'adapter à des besoins collectifs, à des schémas divers de réseaux locaux ou aux utilisateurs individuels ou occasionnels (Derycke et al., 1995).

Le contenu des documents, enfin, peut être mis à jour facilement, et le concepteur du service aisément contacté (par courrier électronique notamment).

2.3.3.5.Le Web n'est pas le seul système d'information distribué

Andrews et al. (1995b, p. 69) parlent ainsi du Web : "the most well-known of the interactive information retrieval tools on the internet", mais aussi "the most primitive hypermedia data model".

C'est pour eux un système de première génération qui n'a pas assez de fonctionnalités pour pouvoir être généralisé. Il convient, selon les auteurs, pour un système réduit mais pas pour une application de grande envergure. Selon eux, les outils de structuration et de navigation disponibles actuellement sont en effet insuffisants à exploiter tout le potentiel du réseau (Andrews et al., 1995a). Le seul mécanisme de structuration du Web, par exemple, est l'hyperlien.

Ils présentent pour leur part un système d'information hypermédia qu'ils considèrent de seconde génération : Hyper-G (1995a).

Dans Hyper-G, les liens sont caractérisés comme "context-dependent" (1995b, p. 70) : si un ensemble cohérent de documents est défini, seuls les liens relatifs à cet ensemble seront visibles. Dans le modèle "local link", les liens appartiennent à un document en particulier, tandis que dans le modèle "global link", ce sont des objets adressables, stockés dans une base de données. Ils sont des objets à part entière. La manière dont les liens sont représentés, manipulés, et stockés au sein du Web n'est donc pas la seule possible.

Le modèle global permet aussi de parcourir les liens dans les deux sens, ce qui n'est pas le cas avec le Web. De plus, puisque l'information concernant les liens est stockée à part, et non dans le noeud lui-même, on peut, par exemple, déterminer tous les liens qui pointent vers un noeud particulier, ou accéder au

document sans l'ouvrir, mais pour en lire simplement une description ou modifier les liens le concernant. Dans le même logique, on peut également remonter d'un document vers les documents attenants, avoir une maintenance automatique des liens, et en établir une carte.

Les difficultés d'orientation des systèmes de première génération trouvent ainsi des solutions : plans, historique, collections personnelles. Les auteurs décrivent notamment un navigateur en trois dimensions qui représente les documents en fonction de leur taille comme des blocs disposés dans un paysage que l'on peut survoler.

Ces systèmes permettent aussi un certain contrôle de l'utilisateur sur les données. Hyper-G, par exemple, permet de faire des annotations, qui sont stockées sur le serveur et non par le client, et peuvent être éventuellement partagées. Elles deviennent partie intégrante de la base de données, et on peut en définir les droits d'accès. Un contrôle de la navigation est également possible.

Le protocole client-serveur a été repensé également. Avec le Web, le protocole client-serveur est statique : le serveur ne peut réagir que sollicité par le client. Avec Hyper-G, le protocole client-serveur est actif. Le serveur peut contacter le client. Cela permet par exemple des notifications de mise à jour. De là, des procédures d'identification de l'utilisateur sont possibles, et le serveur peut répondre à une requête en tenant compte de la requête précédente.

Si c'est le Web qui a été choisi dans le cadre de cette recherche, du fait de sa notoriété et de sa facilité d'accès, d'autres solutions, on le voit, auraient pu être envisagées.

2.3.4. Internet pour programmer

Dans l'optique de définir les spécificités d'Internet de manière à les confronter ensuite avec des exigences pédagogiques à déterminer, on a vu que la communication à distance et la collaboration, ainsi que la publication/consultation de documents multimédias sont parmi ses principales fonctions. Mais la combinaison de celles-ci avec un langage de programmation, permet, au-delà, de mettre à disposition sur le réseau des applications complètes.

Les scripts CGI (Common Gateway Interface) ont représenté la première possibilité de passerelle entre un langage de programmation et le Web (c.f. chapitre 4, 4. Passerelle CGI). Ces scripts "de passerelle" sont des programmes qui tournent sur un serveur Web et sont activés à partir d'un client. Dans le répertoire du serveur, un sous-répertoire réservé contient les scripts. La page HTML lue par le logiciel client appelle un de ces programmes, qui effectue les opérations de passerelle, formate le résultat de la requête, et exécute toute autre action prévue par l'application.

Une application illustrant ce principe peut être trouvée à l'adresse suivante : <http://lilla2.unice.fr/jo/choix.htm>. Java permet maintenant de créer des applications en faisant l'économie d'une passerelle.

On trouve également des systèmes-auteur pour le Web. WebCT en est un exemple, expérimenté à l'Université UBC de Colombie Britannique

(<http://www.cc.ubc.ca/ccandc/may-june96/webct.html>) (c.f. ci-dessous, 3.4.1. Le W3 comme système-auteur).

3. Application des possibilités d'Internet en classe

Une fois considérés les fonctionnalités d'Internet et les outils qui en sont les vecteurs, c'est maintenant à la lumière des pratiques pédagogiques qu'elles doivent être évaluées, puisqu'elles sont bien un moyen et non une fin en soi : "l'adoption des TNC est (...) nécessairement subordonnée à la vérification de leur portée, par rapport aux objectifs de l'éducation scolaire" (Avanzini, 1995) ("scolaire" est pris au sens large dans la présente recherche).

Tout comme son pan francophone, le pan pédagogique d'Internet est d'ores et déjà un état de fait :

"The application of the Internet to education is not a future story. Indeed, in the U.S. there are a lot of activities and projects about the Internet and schools. The Clinton/Gore Government issued an ambitious challenge to connect all schools and libraries with the NII (National Information Infrastructure) till the year 2000. State-level project are also going on. A lot of states have networks for education. A typical examples is TENET (Texas Education Network). TENET is used by more than 30 000 educators. A lot of benefits of using Internet for education, such as, administrative use, professional development, benefits for student studying, community outreach, are reported (Tracy, 1994a)" (Watanabe, 1995, p. 671).

Certains ne questionnent même pas ces aspects pédagogiques : "The Internet provides an interactive, global and seamless environment (Tracy, 1994b). No other media have these characteristics". "The Internet with multimedia technology has great possibilities for education" (Watanabe, 1995, p. 671).

Au-delà du simple constat, voir plus précisément, en fonction des spécificités décrites plus haut, quels aspects ont été investis pour l'enseignement, et selon quelles modalités, peut contribuer à déterminer quelle forme prendrait une intégration optimale de ces technologies dans le cadre pédagogique.

3.1. Pour quel type d'enseignement ?

Avant de considérer les différentes manières dont Internet est actuellement exploité par les enseignants et les étudiants, ce cadre pédagogique lui-même, c'est-à-dire celui le plus à même d'intégrer ces pratiques, doit être défini. Ce n'est en effet qu'une certaine vision de la pédagogie et de l'apprentissage qui peut s'accommoder de l'intégration de ces nouveaux outils. Et s'ils présentent des spécificités, l'attitude pédagogique qui peut permettre leur intégration n'est pas nouvelle, et s'est toujours saisi des outils disponibles à une époque donnée.

3.1.1. Faire reculer les murs de la classe

Cette attitude consiste avant tout dans la volonté, inaugurée par Freinet, de faire "reculer les murs de la classe" et "entrer" le monde extérieur à l'école. Bernard Collot (1995) parle de la nécessité de faire pénétrer les informations "dans l'espace habituellement clos de l'école".

Internet est dans la droite ligne de ce type de projets : "The Internet removes "the walls" of classrooms and makes it open to global scale. We call such classroom "an opened classroom" ". (Watanabe, 1995, p. 675).

Si l'attitude pédagogique la plus à même de permettre une intégration des nouvelles technologies en classe est celle décrite ci-dessus, la valorisation d'un apprentissage collaboratif est donc aussi un élément clé du dispositif d'intégration. En effet si l'ouverture de la classe vers l'extérieur facilite les expériences et donc l'apprentissage (c.f. ci-dessous, 3.1.3. Constructivisme), elle multiplie aussi les occasions de communiquer et de collaborer.

3.1.2. Apprentissage collaboratif

Guihot (1995b) reprend la conception de Doyon et Ouellet, selon laquelle "l'apprentissage coopératif est une organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves grâce à la création de petits groupes hétérogènes travaillant selon des procédés établis et assurant la participation de tous à la réalisation d'une tâche". D'après Guihot (1995b), Freinet (1994), Doyon et Ouellet sont les précurseurs de cette approche.

La communication électronique doit donc elle-même être replacée dans ce contexte : "Computer networking attempts to build on earlier collaborative learning models, including cooperative and task-based learning, peer editing/review, and cross-cultural exchanges" (Warschauer et al., 1994, p. 12).

Renié cite (1995, p. 181), à propos d'apprentissage collaboratif, la classification de Deutsch (1949) qui distingue "trois catégories de situations dans lesquelles les élèves peuvent interagir dans les tâches d'apprentissage :

- l'apprentissage "coopératif" (ou collaboratif) : les élèves cherchent des résultats qui sont bénéfiques à tous les membres du sous-groupe.
- l'apprentissage compétitif : un élève peut réaliser son but seulement si les autres ne réalisent pas le leur.
- l'apprentissage individualiste : il n'y a pas de relation entre les buts des différents élèves ; chacun est préoccupé de son propre objectif et ne se préoccupe pas de celui des autres."

Elle considère la première solution comme "largement avantageuse, car favorable à l'ensemble des élèves" (p. 181). Dans l'application décrite au chapitre 4, ce sont les aspects compétition et coopération que l'on tente de mettre en oeuvre.

3.1.2.1. Evaluer l'apprentissage collaboratif

Si les configurations collaboratives semblent être les plus propices à l'intégration des technologies nouvelles, on doit alors envisager leur évaluation.

Pour Warschauer et al. (1994), la valeur de l'apprentissage collaboratif est reconnue par Paolo Freire dès 1970 (Freire, 1974). Renié, dans le même sens, fait référence à Vygotsky et Piaget : "Selon Vygotsky (1978) la collaboration entre les enfants favorise leur développement puisque l'on constate que leurs comportements sont plus avancés en groupe qu'individuellement. La notion de zone proximale de développement (zone qui s'étend du développement potentiel

au développement effectif) fait apparaître la collaboration comme nécessaire à tout développement cognitif et comme plus particulièrement favorable dans certaines situations d'interaction. Selon Piaget, l'interaction entre les participants d'une tâche d'apprentissage est bénéfique car elle suscite des conflits cognitifs qui mettent à jour les erreurs de raisonnement. De nombreux Piagetiens sont favorables à une plus forte intégration d'activités collaboratives dans les écoles (Slavin, 1983)." (Renié, 1995, p. 182).

Renié précise cependant (p. 182) que les "tentatives d'évaluation de l'apprentissage collaboratif et les tâches observées en laboratoire sont en général courtes et artificielles et ne reflètent pas les travaux effectivement réalisés à l'école¹⁷. Elles ne permettent pas réellement d'évaluer l'utilité de l'apprentissage collaboratif. Chercheurs et enseignants arguent d'ailleurs que d'un point de vue théorique les effets de l'apprentissage collaboratif n'ont pas été clairement spécifiés".

Elle cite cependant les critiques suivantes :

"Les détracteurs de ce type d'apprentissage notent (...) que si la différence de capacités cognitives entre les deux interactants est trop ou pas assez marquée, la collaboration peut être sans effet ou même nuisible au processus d'apprentissage, et que d'autre part travailler à plusieurs devient relativement difficile pour les apprenants de niveaux supérieurs (surtout s'ils n'y sont pas habitués). Miyake (1986) a constaté pour sa part que même lorsqu'une solution est atteinte par une paire d'apprenants, il se peut que chaque apprenant intériorise une solution différente (cité par Renié, 1995, p. 182).

et certains avantages :

"On remarque en sa faveur que les apprenants sont plus actifs à réparer leurs erreurs en travaux de groupe, qu'ils font rarement des fautes dans leurs corrections mutuelles et incorporent peu les erreurs faites par les interlocuteurs, que leur discours offre plus d'occasions de négociation du sens et d'autoréparation." (p. 182)

Certaines conditions doivent être remplies cependant pour qu'il y ait apprentissage, comme le recours à la "reformulation" plutôt qu'à "l'explication ou définition", un "objectif/enjeu commun aux deux locuteurs", la "solicitation de l'autre", la "conscience des éventuels obstacles", la "proximité des niveaux de discours des interactants (cas où ce sont deux apprenants)", la "présence d'un contrat didactique" (elle se situe dans le cadre d'un apprentissage de langue étrangère) (p. 183).

Ces critères sont donc à considérer lors de la création d'une application : dans celle décrite au chapitre 4, on a effectivement tenté d'inclure un enjeu commun et la possibilité de solliciter l'autre, de ne pas recourir à l'explication et de permettre des reformulations suite à la prise de conscience des obstacles. L'explication de l'absence de recours des apprenantes à la fonction collaborative lors de

¹⁷ école ou institution d'enseignement en général.

l'expérimentation, décrite elle aussi au chapitre 4, est peut-être, dans cette optique, à chercher dans la disparité de leur niveau de français.

Ce parti pris pour un apprentissage ouvert et collaboratif va de pair avec une conception constructiviste de l'apprentissage.

3.1.3. Constructivisme

Toujours dans l'optique de confronter les caractéristiques des outils d'une part, et les caractéristiques de l'enseignement de l'autre, en vue d'une intégration, le cadre constructiviste est donc à prendre en compte.

A ce propos, Jones et Mercer (1993) distinguent deux conceptions : d'un côté le behaviorisme représenté par Skinner (1938), de l'autre le constructivisme, dans la lignée de Piaget.

Le premier considère le comportement comme une suite de manifestations distinctes et figées, observables et mesurables, l'apprentissage consistant au contraire pour l'autre en une interprétation active d'expériences : "Children construct their knowledge and understanding of the world - their own version of the knowledge and understanding of their culture (...) - not just through direct personal experience and discovery, but also through the intellectual sharing and support of those around them." (Mercer, 1993, p. 35).

Jones et Mercer notent que l'optique de Piaget aussi bien que celle de Papert (1980), représentative selon eux des courants constructivistes, restent des théories individuelles d'apprentissage. Dans le cadre de la théorisation d'un apprentissage collaboratif, les théories communicatives leur semblent plus appropriées, et notamment celle de Vygotsky (on a vu ci-dessus que Renié l'invoque également), qui prend en compte les interactions avec le contexte social. "Situated learning" dit Warschauer (1995). Dans cette optique, les représentations communes sont acquises lors d'activités sociales, à travers différents outils et pratiques culturelles, dont le langage.

Si l'attitude pédagogique recherchée comme la plus à même d'être le cadre d'intégration des technologies nouvelles s'interprète donc à travers des théories d'apprentissage élaborées de longue date, sa mise en pratique remonte à loin également.

3.1.4. Réseaux d'écoles : une longue tradition

Perriault et al. (1996) parlent de la mise en réseau d'écoles comme d'une "longue tradition" : échanges par courrier, journaux d'écoles, réseaux de centres de documentation.

Dans la même optique, Dieuzeide (1994) remarque que depuis 50 ans déjà, l'enseignant n'est plus le seul médiateur du savoir, avec l'utilisation de la télévision, de la radio, des cassettes, de l'ordinateur ou du Minitel. Dès 1945, les laboratoires de langue sont équipés et on recourt aux films ou aux rétroprojecteurs. Le plan *Informatique pour tous* date de 1985, la télévision éducative de 1991-1992, et les réseaux d'établissements de 1989-1992. Bernard Collot (Collot, 1996) situe les premiers réseaux télématiques d'écoles en 1984.

1985 voit les débuts du serveur de l'Education nationale, SUNIST. Le serveur ACTI ensuite, est ouvert à toutes les écoles de France.

Portier (1995) évoque une volonté précoce, autour de Freinet, de constituer des réseaux, et d'établir "une structure coopérative horizontale", à l'aide d'une "politique éditoriale autonome et originale". Dès les années 20, apparaissent l'imprimerie à l'école, la correspondance scolaire, le cinéma, les éditions pour enfants, la radio et les disques en 1928.

Alain Pallatier (1995) donne l'exemple, plus récemment, d'un Réseau Expérimental de Télécopie Educative, expérimenté à partir de janvier 1991 au CDDP de Vendée. Le réseau "TéléCOOPicem" allie aussi télécopie et serveur télématique : "chaque jour voit arriver dans la classe un flot d'informations qui sont matière à débats, échanges et travaux divers et parfois font entrer une fantastique bouffée d'oxygène dans le quotidien" (Beaumont, 1995).

Si le réseau et le caractère collaboratif et ouvert de l'enseignement sont une tradition ancrée dans certains milieux enseignants, celle-ci est tout particulièrement présente en milieu rural, en raison du décroisement qu'elle permet. Dans cette optique, la volonté d'intégrer Internet trouve des justifications supplémentaires.

3.1.5. Les nouvelles technologies en milieu rural

Patrice Guihot parle en effet de "la place singulière des écoles rurales en matière d'usage éducatif des technologies de communication" (Guihot, 1995c).

"Les projets des écoles font pratiquement tous apparaître : le manque d'ouverture, de liaison entre les différentes écoles rurales entre elles, et entre les écoles rurales et urbaines, l'absence de lieux de culture, les difficultés dans les domaines de la langue orale et de la langue écrite, le manque de moyens, la pauvreté du milieu social.", note Marie-Pierre Kerleguer (1995), à propos des expériences menées dans les écoles en Pays Toulousain.

Elle décrit, dans cette optique, les effets d'une émission de radio: "*Cache Cache Micro* grâce à l'écoute quotidienne et au forum téléphonique du vendredi permet aux écoles rurales de se décroiser, et ainsi de rompre l'isolement dont elles sont souvent victimes".

Internet pourrait être aussi en ce sens un instrument de décroisement : "Du point de vue des pratiques dans les classes et des apprentissages, l'utilisation de ces différents médias rapides et leur combinaison modifie considérablement la relation entre les enfants, engendrant des échanges réels d'expériences, de ressources de toutes natures." (Rappachi, 1995).

L'effet du Minitel est similaire : "l'arrivée du serveur télématique et du Minitel va élargir le champ relationnel de la communication à distance." (Rappachi, 1995). Avec l'internationalisation du réseau permise par Internet, l'effet est renforcé.

Autre aspect, les écoles rurales sont fréquemment confrontées à des problèmes concernant les matières optionnelles en raison des effectifs réduits. Le savoir est ainsi amené à l'école, et non plus les écoliers délocalisés. C'est la volonté du "Lycée nouvelle génération" de Saint Laurent de Chamousset (Martin, 1995). Il

exploite des fonctions comme la téléprésence qui permet d'assister à des cours donnés dans d'autres établissements et de mutualiser les professeurs pour les matières rares ou à faible effectif.

C'est dans cet esprit également qu'a été monté le projet "Vercors connect" (Carlioz, 1995) : "L'objectif de cette opération est d'explorer les opportunités des technologies de l'information et de la communication dans trois domaines : éducation, télétravail et téléservice." C'est "un projet démonstratif de l'utilisation des nouvelles technologies dans différents secteurs d'activités", "un projet expérimental dont l'objectif est bien de maintenir et de créer l'emploi en milieu rural, en offrant au développement local d'autres outils : les réseaux. Il ne s'agit en aucun cas d'introduire de nouveaux gadgets mais de permettre aux projets latents sur le territoire de trouver une meilleure chance d'aboutir en s'ouvrant sur l'extérieur grâce aux réseaux".

Un des pans du projet, les "Réseaux buissonniers", une "expérience pédagogique de travail en réseau", a été initié en novembre 1994 avec 16 classes (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrw/rb/>) (Arcostanzo, 1995) : "Ce réseau collaboratif vise à rompre l'isolement des enseignants et à améliorer la maîtrise de la langue écrite et la capacité à structurer l'information des enfants. L'école peut ainsi remplir son rôle en permettant à tous les enfants d'un territoire rural de maîtriser les savoir et savoir-faire nécessaires à la vie économique et sociale de demain." (Bocquet, 1997).

Ainsi, c'est dans le cadre décrit ci-dessus que les fonctionnalités d'Internet semblent le plus à même d'être mises en pratique - tradition constructiviste et enseignement ouvert -, et c'est donc bien en regard de l'expertise, encore mise en oeuvre actuellement, acquise par le passé avec des technologies plus anciennes, que l'on peut considérer l'intégration d'Internet dans un enseignement, le domaine ne pouvant être considéré comme s'étant constitué indépendamment de toute expérience antérieure.

Si on a suggéré ci-dessus dans quel cadre théorique et historique les fonctionnalités d'Internet (communication, publication / consultation multimédia, programmation) peuvent s'insérer, il reste à étudier comment elles sont mises à profit du point de vue pratique par les enseignants, les étudiants et les institutions.

3.2. Pour communiquer

En tant qu'outil de communication, Internet concerne en effet aussi bien les étudiants que les enseignants : contacts pour l'enseignant, collaboration entre étudiants, et liaison enseignants / étudiants.

3.2.1. Internet comme réseau de contacts pour l'enseignant

Internet permet à l'enseignant de se créer un réseau de contacts, qui lui permet d'échanger ses idées ou des documents avec des collègues, de faire part de ses expérimentations, de poser des questions sur les dernières technologies disponibles ou d'autres sujets.

Des exemples de listes de diffusion pédagogiques sont donnés en annexe (c.f. Annexes, 9-, issus du répertoire disponible à <http://www.cru.fr/listes>).

L'enseignant peut aussi participer à des groupes de discussion. En dehors des groupes francophones (c.f. la liste des groupes de discussion francophones, Annexes, 5-), il existe un très grand nombre de groupes anglophones, notamment toute la hiérarchie "K12...", par exemple *k12.ed.soc-studies* pour l'enseignement de l'histoire et de la civilisation.

Il peut aussi tout simplement envoyer un message électronique à la personne ressource dont il connaît l'adresse.

Ci-dessous, deux messages sont donnés à titre d'exemple¹⁸ :

Date: Sun Apr 16 18:01:44 1995
From: landry.claire@uqam.ca (LANDRY CLAIRE)
Subject: AQUOPS
To: edufrancais@univ-rennes1.fr

J'arrive d'un colloque fascinant, celui de l'AQUOPS (association quebécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire). Les enseignants de tous les coins du Québec produisent des expériences remarquables avec les nouvelles technologies. Ils sont inventifs pour stimuler les apprentissages de leurs jeunes. Cet organisme est une mine d'or pour tous ceux qui explorent les nouvelles frontières de la techno. Marie-Claire Landry, professeure, Département des sciences de l'éducation, UQAM.

Message #25 (39 is last):
Date: Fri Oct 7 09:25:30 1994
From: as609@freenet.carleton.ca (Josephine Remon)
Subject: Re: Ressources en français sur Internet
To: bethuys@ext.jussieu.fr
Cc: as609@freenet.carleton.ca

Il existe au Canada le Réseau Scolaire Canadien, destiné aux échanges entre enseignants, classes, à la création de projets sur le réseau,...

L'animateur de ce réseau vient de créer une partie entièrement francophone. Il cherche des "innovateurs électroniques" selon sa propre expression; c'est-à-dire des experts en diverses matières qui seraient prêts à répondre à des messages d'enseignants ou d'étudiants, et à apporter ainsi leur contribution à ce réseau francophone.

Connaissez-vous des gens en France intéressés, ou des francophones en général? Vous pouvez écrire à ce sujet à Eric Sabourin du RSC
sabourin@schoolnet.carleton.ca

Il est difficile pour nous au Canada d'avoir des contacts électroniques en France. On sait peu de choses finalement sur l'état d'avancement du réseau en France. Vous ou vos collègues nous serez d'un grand secours si vous trouvez même une personne intéressée.

Merci et à bientôt !

J. Remon

Les institutions de l'enseignement sont aussi sur le réseau, entre autres l'Agence Francophone pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche (<http://www.aupelf.fr>), les académies (<http://www.ac-nice.fr/> pour l'académie de Nice, par exemple), ou les universités et centres de recherche (par exemple http://www.tcom.ohiou.edu/OU_Language/lang-english.html, aux États-Unis).

¹⁸ Le traitement des signes diacritiques était encore problématique au moment où ces messages ont été rédigés.

3.2.2. Activités collaboratives pour l'étudiant

En ce qui concerne les étudiants, les contacts avec des partenaires extérieurs, facilités par les nouvelles technologies, permettent la mise en place d'activités allant de la simple communication à la véritable collaboration : débats, interviews, rédaction en commun d'un conte, d'un guide touristique, etc. Les thèmes d'échange favorisés sont souvent d'ordre culturel, comparant le folklore ou les modes de vie. La sensibilisation à l'interculturel prend ainsi le devant de la scène.

Une liste non exhaustive de ressources liées à ce type d'activités, simple communication, ou collaboration, est donnée en annexe (c.f. Annexes, 10-).

En dehors de ces ressources, la correspondance scolaire connaît un renouveau à travers les nouveaux outils, avec des temps de réponse améliorés. Des listes de diffusion servent d'intermédiaire entre les classes ou les étudiants individuels. Eurosesame (<http://www.eurosesame.com>) notamment, est un instrument privilégié pour l'organisation de contacts. A titre d'illustration, la liste des lycées connectés en décembre 1993 est donnée en annexe (c.f. Annexes, 11-), ainsi que des exemples de demandes de correspondants (c.f. Annexes, 12-). La liste de diffusion IEEC est entièrement consacrée à des projets de correspondance (c.f. Annexes, 13-).

Le projet "Cyberscol" (<http://CyberScol.qc.ca>) a le même type d'objectifs. Initié en 1994 avec 25 écoles du Québec reliées et une centaine d'enseignants, il est destiné à exploiter le potentiel pédagogique d'Internet. Il comprend notamment CyberPresse, la création d'un journal sur Internet, dans le cadre d'un cours de français, Auguill'Art, "Point de rencontre des intervenants en arts", CyberJazz, "A la découverte de la musique", CyberZoo, "un projet favorisant l'acquisition d'habiletés dans le domaine de l'interprétation de la nature", CyberFiction, "les histoires dont vous êtes le héros", etc. (David, 1996).

Cyberfax est un autre projet du même type. Il s'agit d'un journal réalisé, avec l'appui du Centre de Liaison des Moyens d'Information et de l'Enseignement (Ministère français de l'Education Nationale), à partir des articles envoyés par les élèves, au début par fax, puis de plus en plus par Internet.

Un type d'activité qui connaît aussi un certain succès dans les écoles est la communication avec une expédition ou quelqu'un en train d'accomplir un exploit sportif. Joan Boada (1996) donne l'exemple de projets réalisés en Espagne. En mars 1992, les élèves ont pu communiquer avec les astronautes de la navette spatiale Atlantis, avec la Base scientifique "Juan Carlos I", en Antarctique, ou encore avec l'expédition de Jean-Louis Etienne au volcan Erébus dans l'île de Ross. Ces échanges donnent souvent lieu à des enquêtes réalisées par les élèves.

Ce sont des activités de même type qui ont lieu au sein des Réseaux Buissonniers (c.f. ci-dessus, 3.1.5. Les nouvelles technologies en milieu rural) : "une discussion électronique "classe de mer" "est ouverte, lorsque 3 classes s'éloignent de 800 kilomètres pour découvrir une région maritime. Ainsi les observations recueillies par ces élèves pourront être immédiatement transmises à ceux qui sont restés dans "les montagnes"" (Godinet, 1995).

3.2.3. Comme outil de liaison avec l'enseignant

La communication entre étudiants au sein d'activités scolaires ou à titre individuel est un aspect de l'exploitation de la fonction de communication d'Internet dans

l'enseignement. Mais l'étudiant peut aussi utiliser les outils d'Internet pour entrer en contact avec l'enseignant, en dehors des heures de cours.

Yukie Aida, de l'Université du Texas à Austin (Aida, 1995), décrit ainsi une expérience de bureau virtuel, dans le cadre d'un enseignement d'anglais langue seconde. Elle exploite l'IRC (c.f. ci-dessus, 2.3.1. Internet pour communiquer à distance) pour créer un bureau virtuel lui permettant de "recevoir" les étudiants. L'enseignant devient ainsi plus accessible.

Le courrier électronique peut jouer son rôle, aussi bien entre étudiants que d'étudiant à enseignant : demande de consignes supplémentaires et transmission de toute information pertinente. C'est le cas dans l'expérience d'enseignement par réseau menée au University College de Fraser Valley par Wendy Burton (1996).

La fonction de communication d'Internet est donc d'ores et déjà exploitée, aussi bien par les enseignants que par les étudiants.

3.3. Pour consulter des ressources

Il est en est de même de la fonction de consultation de ressources : centre de documentation pour les étudiants ou centre de ressources pour les enseignants.

3.3.1. Le W3 comme centre de documentation pour les étudiants

Certains enseignants choisissent par exemple d'utiliser Internet comme un vaste centre de documentation et d'y envoyer leurs élèves avec des tâches précises, comme ils les enverraient à la bibliothèque, avec les problèmes supplémentaires posés par la difficulté de contrôler les sites consultés. Il existe déjà de nombreux documents à caractère encyclopédique, scientifique, journalistique, polémique, toutes matières confondues (astronomie, zoologie, biologie, etc.), dont la célèbre dissection interactive d'une grenouille à l'adresse suivante : <http://curry.edschool.virginia.edu/insttech/frog/> ; Cyberscol recense aussi des ressources de ce type : <http://CyberScol.qc.ca>.

De telles activités semblent pouvoir s'adapter aussi bien à un niveau primaire qu'à un niveau universitaire. Une expérience de cet ordre est décrite par Bardolph (1997) dans le cadre de l'enseignement de l'anglais scientifique à l'université, à travers des sites sur l'ozone :

<http://acd.ucar.edu/gpdf/ozone/usa/>,

<http://unep.unep.no/unep/secretar/ozone/8mop.snj.htm>,

<http://www.al.noaa.gov/WWWHHD/pubdocs/Assessment94/executive-summary.html>, <http://ciesin.org/docs/>, ...

Sharon Scinicariello (1995), de Case Western Reserve University à Cleveland, relate une autre expérience, menée dans le cadre de l'apprentissage du "français des affaires" : les étudiants doivent mener sur Internet un travail de recherche sur un aspect socio-culturel du monde des affaires, et en communiquer le résultat aux autres étudiants par un groupe de discussion. Ainsi, l'enseignant n'a plus à traiter les questions de type "encyclopédiques", et peut consacrer plus de temps à des activités interactives.

La valeur de l'activité de recherche documentaire elle-même est reconnue. Pour Jean-Louis Durpaire (1995), c'est en effet "un acte intellectuel qui constitue une étape indispensable dans toute réflexion, dans toute préparation de communication ou d'intervention." Par la recherche documentaire, les apprenants tendraient à "acquérir l'autonomie dans leurs activités et l'efficacité dans leurs recherches d'informations ou leurs choix de lecture." (Monthubert, 1996).

Durpaire (1995) insiste cependant sur l'importance de disposer d'un fond suffisamment riche. Internet semble pouvoir aller dans ce sens, en complétant par exemple le fond d'un Centre Régional de Documentation Pédagogique. Chavez (1995) note dans ce sens, à propos de l'enseignement des langues : "I really see the WWW as a literature resource that can supplement foreign language text books. Instead of going to the library or a bookstore, all a student has to do is go to the computer lab and browse the Web." (p. 346).

3.3.2. Le W3 comme centre de ressources pour l'enseignant

Si l'enseignant peut envoyer ses élèves sur Internet pour une recherche de type documentaire, il peut aussi exploiter lui-même les documents du réseau pour préparer ses cours, surtout s'il est isolé pour des raisons géographiques ou linguistiques. Un enseignant de français à l'étranger, par exemple, n'a pas forcément un accès facile à des ressources francophones. Internet peut faire office pour lui de centre de ressources : pour preuve le succès d'un bulletin électronique comme Edufrançais¹⁹, dont un des objectifs est de diffuser des documents utilisables en classe par les enseignants. Ellis (1995) note, pour le Canada par exemple, que l'utilisation des télécommunications dans les cours de français est particulièrement utile dans une province éloignée du Québec comme la Colombie Britannique.

Ainsi, les enseignants ne dépendent plus des seuls manuels et des documents authentiques qu'ils peuvent glaner au cours d'éventuels voyages à l'étranger.

Les ressources peuvent être culturelles au sens large, ou concerner une discipline particulière comme les sciences naturelles, par exemple, sous la forme de fiches pédagogiques ou de documents scientifiques :

<http://mtn.ac-nice.fr/second/discip/svt/>, fiches pédagogiques pour les sciences de la vie et de la terre,

<http://www.ac-Dijon.fr/plus/pedago/c.lpe000.htm>, fiches pédagogiques sur l'éducation musicale, l'histoire, la géographie, l'informatique, les sciences-physiques, les sciences de la vie et de la terre, la technologie, les mathématiques, l'économie et la gestion, l'éducation physique,

<http://www.education.gouv.fr/sec/musique/somsomre.htm>, fiches pédagogiques en rapport avec la musique,

<http://www.tv5.org/fr.edu.fich.html>, fiches pédagogiques de TV5,

<http://sinerj.ec-lille.fr/espech/ficaid.ficped/>, "Chaque fiche pédagogique présente une activité que l'on peut organiser sur l'Internet avec les jeunes et les moins jeunes des associations." (extrait des résultats d'une recherche avec le moteur de recherche HotBot, *<http://www.hotbot.com>*),

<http://www.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/Musique/pagefiche.htm>, fiches pédagogiques sur la musique, ...

¹⁹ c.f. Annexes 1- et 2-.

Il existe également une base de données pédagogiques, ERIC, accessible à <http://ericir.syr.edu/>, qui contient non plus des fiches pédagogiques mais des références d'articles, de résumés, des documents entiers comme des comptes-rendus, des analyses ; autant de documents qui, s'ils ne sont sans doute pas directement applicables dans la classe, permettent à l'enseignant d'en savoir plus et de resituer ses activités dans un contexte qui leur donne du sens.

3.4. Pour créer des ressources

Un aspect est d'utiliser les ressources existantes comme on exploiterait une bibliothèque, un autre est de regrouper des documents en liaison avec un cours précis.

L'enseignant peut donc alimenter lui-même le réseau avec ses propres documents de cours, allant de simples bibliographies, épreuves de l'année précédente, adresses de sites complémentaires, à des ressources créées pour la circonstance. En plus des documents de cours, l'enseignant peut en effet renvoyer à des exercices, de la même manière qu'il indiquerait à ses étudiants un logiciel pour travailler un point précis (la problématique de l'enseignement assisté par ordinateur réapparaît dans ce contexte ; c.f. notamment chapitre 3, 4.2. Critique de la simulation électronique).

3.4.1. Le W3 comme système-auteur

Les enseignants, sous réserve bien-sûr d'en avoir le temps et les compétences, deviennent donc auteurs de ressources, en utilisant un système-auteur ou un langage de programmation quelconque.

Bob Godwin-Jones de Virginia Commonwealth University (Godwin-Jones, 1995), dans le cadre d'un enseignement de langue, met du matériel de cours à disposition des étudiants sur le Web : des exercices mais aussi des histoires, dont certaines sont disponibles en fichier-son, lues par un natif : <http://www.fln.vcu.edu/gj/201/201.html>. Autre exemple : Stephen Mak de Hong Kong Polytechnic University et Linda Mak (1995) de Chinese University of Hong Kong créent des tests de closure et des QCM²⁰ qu'ils mettent sur le Web.

On a cité auparavant WebCT (<http://www.cc.ubc.ca/ccandc/may-june96/webct.html>) (c.f. ci-dessus, 2.3.4. Internet pour programmer), qui permet à l'enseignant de combiner exercices, documents de cours et sites complémentaires, quel que soit le sujet enseigné. Le cours créé prend la forme d'une page d'accueil, avec des liens vers différents modules. L'étudiant peut reprendre son parcours à l'endroit où il l'avait laissé lors de la dernière connexion. Une trace de la consultation des différentes parties du cours peut être gardée, pour savoir lesquelles sont trop difficiles ou plus intéressantes. Tests d'évaluation, outils de discussion, en temps réel ou en différé, index, vidéo ou fichiers audios, bases de données, pointeurs vers des ressources externes, ... peuvent être intégrés dans le cours. Une fonctionnalité permet également à l'étudiant d'annoter les pages du cours.

Virtual-U est un autre système de même type (<http://kochab.cs.sfu.ca:8000/mkabout.htm>, Virtual-U Overview).

Les produits créés avec ces outils cependant, ne s'éloignent guère en général d'exercices traditionnels.

²⁰ Questions à Choix Multiples

Quelques exemples d'exercices, ou de jeux de questions (pédagogique ou simplement ludiques) sont donnés ci-dessous :

<http://www.Kidsonthenet.com/games/index.html>,
<http://ibase002.eunet.be/quizz.html> proposent des jeux de questions,
<http://www.develop.alphamosa.fr/Keydon/PageSom/Fen3.html>, contrôle des connaissances en géographie,
<http://www.guetali.fr/home/berdel/default.htm>, mathématiques au collège, jeux et problèmes logiques, résumés de cours et exercices (Yahoo! France),
<http://CyberScol.cscs.qc.ca/Classes/Physique/PI/physvirt.html>, Regard sur la Physique, cours et exercices sur la lumière (Yahoo! France),
<http://kidslink.bo.cnr.it/irrsaeer/indexh.htm>, en italien.

3.4.2. Publication multimédia

Si l'enseignant peut donc effectivement exploiter la fonction de publication d'internet pour mettre à disposition des ressources en accompagnement d'un enseignement, ce sont des activités de publication multimédia qui s'offrent à l'étudiant.

Les élèves de Ruth Vilmi (Helsinki University of Technology) (Vilmi, 1995), par exemple, engagés depuis plusieurs années dans des correspondances électroniques décident, ainsi que leurs correspondants, de créer des pages Web présentant leurs cultures respectives, mettant ainsi en œuvre leurs compétences créatives et rédactionnelles.

Heidi Shetzer (1995) de l'université d'Illinois à Urbana-Champaign décrit ExChange, un serveur Web pour l'anglais langue seconde qui publie les travaux d'étudiants et d'enseignants (culture, actualité, histoires, ressources pédagogiques) : <http://www.ed.uiuc.edu/exchange/>.

Les serveurs d'écoles sont également nombreux. Chaque école peut avoir sa vitrine sur le Web, et faire partager ses projets (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/primaire/index.htm>, par exemple, présente les écoles d'Engins, St Nizier, Villard-de-Lans, Rencurel, Die dans le Vercors, <http://www.ac-rouen.fr/ecoles/henouville/home.htm> la page de l'école de Hénouville ; <http://www.cspierre-neveu.qc.ca/ecoles.htm> présente des écoles québécoises).

Ces "vitrines" sont parfois critiquées pour être le fruit du travail de l'enseignant plus que des élèves eux-mêmes, et ne pas donner lieu à des échanges véritables entre les écoles concernées.

On voit, dans le cadre d'un enseignement présentiel, que les applications d'Internet sont d'ores et déjà variées, et mises en œuvre par les enseignants, qu'il s'agisse de communication, d'exploitation de ressources existantes ou de création de ressources originales. Mais l'utilité d'Internet peut se révéler également dans le cadre d'un enseignement à distance.

4. Application des possibilités d'Internet dans un enseignement à distance

Dans le cadre d'un enseignement à distance, en effet, Internet est certainement à considérer également. Plusieurs expérimentations l'utilisent déjà dans ce sens.

4.1. Comme prolongement de l'utilisation d'autres technologies

Considérer ce type d'enseignement et les modalités qu'il recouvre permet d'une part de rappeler qu'Internet n'est pas la seule technologie disponible, et d'autre part de lever de l'indétermination quant aux conditions d'intégration de ce nouvel outil.

Verdoire (1994) propose la classification suivante :

- Le *cours à distance* parvient aux apprenants par "un moyen de communication technique (téléphone, système de conférence téléphonique, système audiographique, vidéoconférence, etc.)", mais le rôle de l'enseignant est conservé, "et la relation enseignant-enseigné, quoique modifiée plus ou moins profondément par le support technique de communication, reste semblable à celle d'un cours présentiel".
- Dans l'*autoformation assistée*, l'apprenant "est maître de sa propre formation" grâce à un matériel pédagogique adapté, "sur support papier, audiovisuel ou informatique". Le recours à l'enseignant est occasionnel ("open-learning").
- La *formation à distance institutionnelle* se distingue de l'autoformation assistée par la possibilité d'obtention de diplômes reconnus. L'assistance est assurée par des "regroupements réguliers et/ou par un soutien par correspondance et par téléphone". L'auteur fait remarquer que les tuteurs et les concepteurs de cours seront dans la plupart des cas des personnes distinctes.

4.1.1. Les techniques

Si Internet semble adapté à servir ces trois configurations, d'autres techniques sont exploitées à l'heure actuelle, et si le réseau électronique doit être effectivement utilisé dans ce sens, ça ne sera que dans le prolongement des applications décrites ci-dessous.

4.1.1.1. Enseignement par téléphone, radio, télévision

Verdoire (1994) distingue le "télé cours interactif par téléphone", et le "cours à domicile par téléphone", qui permet de "suivre en direct au téléphone le cours dispensé en "présentiel"" dans un établissement quelconque, à l'aide d'une ligne téléphonique branchée sur le micro du professeur. On perd l'interactivité avec cette solution.

Sur le "télé cours interactif par téléphone", qui permet l'envoi de textes par Minitel et de séquences vidéotex et sonores, il note, entre autres :

- "la concentration qu'exige le support est un élément facilitant l'acquisition de la compréhension et de l'expression orale".
- "le contenu d'un télé cours doit être beaucoup plus diversifié qu'en présentiel, afin de maintenir l'attention des auditeurs en éveil".
- "il est nécessaire de se regrouper physiquement périodiquement".

Comparativement, avec Internet, interactivité, canal visuel, canal sonore et actions au clavier sont combinés, alors que le support téléphonique est caractérisé par "l'utilisation exclusive du canal sonore et l'absence de signaux visuels et corporels", la radio utilisant uniquement le canal sonore, la télévision les canaux sonore et visuel, ces deux derniers médias n'offrant pas d'interactivité.

D'autres techniques, plus directement liées aux nouvelles technologies, exploitant le réseau à haut débit Numéris, sont également utilisées pour l'enseignement à distance.

4.1.1.2. Enseignement par Numéris

On désigne par enseignement par Numéris ou "téléconférence", la "téléréunion, l'audioconférence, la visioconférence, la conférence par ordinateur, la vidéoconférence", autant de "systèmes de communication permettant un dialogue en temps réel entre plus de deux personnes, sans que celles-ci aient à se déplacer en un lieu unique de réunion" (Verdoire, 1994).

Dans la plupart des cas, un intervenant "qui dispense un exposé dans un site peut être entendu simultanément dans plusieurs sites distants". Orateur, public local et publics distants dialoguent en temps réel. Des images stockées sur un PC sont vidéoprojetées sur grand écran et transférées vers les sites distants avant l'intervention, puis appelées à volonté pendant celle-ci. La commande et le commentaire des images peuvent être effectués également par quelqu'un sur un site distant. L'interaction est donc possible mais la "communication non-verbale fait défaut dans l'établissement des perceptions réciproques". Seule la "visioconférence", quant à elle, "associe la transmission de l'image animée" des participants "à celle du son".

Certains logiciels permettent désormais de mettre en place ce genre de communication sur Internet. Une caméra miniature, par exemple, permet de transmettre l'image de l'utilisateur à l'interlocuteur. On a vu aussi que plusieurs systèmes permettent la communication entre plus de deux partenaires (c.f. ci-dessus, 2.3.1. Internet pour communiquer à distance), pour le travail partagé ou d'autres applications.

Il n'est pas certain cependant qu'une utilisation d'Internet comme simple canal de transmission soit la mieux à même d'en exploiter toutes les possibilités. Les autres configurations possibles sont à considérer également : ce sont les fonctions de modélisation et de communication plus spécifiquement, qui sont exploitées dans l'application décrite au chapitre 4.

4.1.2. Projets en cours

Les techniques décrites ci-dessus sont mises en oeuvre dans le cadre de différents projets. En ce sens encore, l'intégration d'Internet trouve un contexte dans lequel s'insérer, et par là une justification supplémentaire.

Les domaines sont divers, comme l'indiquent Théry et al. (1994) : recherche, télé-amphi, options délocalisées, édition de documents pédagogiques multimédia, didacticiels, partenariats entre établissements d'enseignement, formation continue des maîtres aux nouvelles technologies.

Les projets d'expérimentation retenus par le ministère de l'industrie (appel à proposition de novembre 1994) dans le domaine de l'éducation, pour n'en citer que

quelques-uns, sont notamment (Curtill, 1996, p. 232), dans l'Académie de Grenoble, un réseau pédagogique des établissements scolaires et des écoles ; à Nice, un projet de téléenseignement de soutien ; téléenseignement encore par l'Afpa et l'Afpa Nord pas de Calais ; un projet de campus électronique au CNED ; par le Conseil régional de Picardie, le réseau pédagogique Educapole ; à l'Université Joseph Fourier, un projet de "téléenseignement multimédia interuniversitaire" ; Telide, le projet d'Enseignement et formation à distance de l'Éducation Nationale ; au Rectorat de l'académie de Toulouse, la mise en réseau d'établissements scolaires ; par le Pôle universitaire européen de Nancy Metz, un projet d'enseignement interactif à distance ; au Pôle universitaire européen de Lille, le Campus virtuel.

EDUCAPOLE, autre exemple, est destiné à "expérimenter de nouveaux services de formation à l'usage des lycéens et des enseignants en formation initiale et continue, sur des plates-formes expérimentales fournies par l'INRIA (travail coopératif et services d'information multimédia)" (Muron, 1995a, p. 5).

Les universités françaises déjà engagées au niveau international dans des projets impliquant les nouvelles technologies, sont en 1995 Rouen, Dijon (nouvelles technologies et visioconférence), Grenoble 3, Besançon, Paris 3, FIED (Paris 10, Dijon, Besançon) (vidéo, visioconférence), Orléans (visioconférence, fax), CNED (cassettes audio et vidéo) (Sterquel, 1995). La plupart des centres ont ainsi des partenaires étrangers. Certains allient séances à l'université, fonds documentaires, animateurs locaux, permanence téléphonique et réseaux d'étudiants dont les coordonnées sont diffusées. Le public visé est issu du trop plein de l'université, des étudiants expatriés, et des étudiants étrangers.

Catherine Fabreguettes, responsable de l'unité "réseaux multimédia" à l'université de Marne-la-Vallée présente quant à elle une expérience de télé-enseignement, initiée en octobre 1992, avec l'Université de Reims (Fabreguettes, 1995). Elle note qu'une insertion réussie des nouvelles technologies dans l'enseignement passe entre autres par la recherche d'une valeur ajoutée pédagogique.

On remarque que dans ce type d'expérience la technologie est utilisée comme canal de retransmission pour un cours dont le contenu reste somme toute classique. La valeur ajoutée dont parle Fabreguettes est peut-être plus à même d'apparaître si les contenus deviennent véritablement indissociables du support, et sont conçus en conséquence. C'est pour cette raison que la présente recherche s'attellera (c.f. chapitres 3 et 4), à partir des spécificités des outils et d'exigences pédagogiques à définir, à déterminer un cahier des charges pour une application qui vienne rencontrer ces caractéristiques croisées, et à réaliser cette application (c.f. chapitre 4).

Le nombre de projets en cours dans le domaine de l'enseignement à distance, intégrant Internet ou d'autres technologies, montre que le champ d'expérimentation est d'ores et déjà ouvert, en droite ligne, on l'a vu, d'expériences utilisant des techniques plus anciennes.

Au-delà de l'énumération de techniques et de projets, on peut s'interroger plus précisément sur les fonctions que remplissent les technologies nouvelles, et particulièrement Internet, dans ce cadre.

4.2. Application d'Internet à un enseignement à distance

Si d'un point de vue technique, dans le cas d'un enseignement à distance, Internet semble pouvoir intégrer certaines caractéristiques des supports traditionnels, du point de vue des fonctions, l'utilisation d'Internet semble offrir des avantages également.

4.2.1. Comme support de cours et administratif

Les fonctions utiles pour un enseignement présentiel trouvent aussi leur utilité dans le cadre d'un enseignement à distance : communication à distance bien-sûr, qui permet l'envoi de documents ainsi que les échanges entre les apprenants et les questions au tuteur, mais aussi publication et consultation de documents (informations logistiques ou autres).

Les frais postaux et d'impression sont ainsi dans une certaine mesure évités. Debreceny et al. (1995, p. 169) notent dans ce sens : "The real cost reductions in the delivery of computing and communications and the improvements in the range and useability of tools for information discovery on the Internet and other wide area networks all contribute to a change in the mix of delivery methods away from traditional patterns."

Les avantages associés généralement à un apprentissage à distance restent valables : diffusion vers un public plus nombreux et distant, prise en compte des disciplines spécialisées même dans des régions peu peuplées ou éloignées quand un spécialiste n'est pas disponible, sans contraintes de lieu ni d'horaire, réduction des coûts de personnel et d'infrastructure (Le Roy, 1996). Les difficultés restent les mêmes également, et notamment l'absence du groupe, avec en plus le problème de la maîtrise des outils (c.f. ci-dessous, 5. Evaluer l'intérêt des nouvelles technologies). La possibilité d'une collaboration entre les apprenants est quant à elle un élément nouveau par rapport aux schémas traditionnels de l'enseignement à distance.

4.2.2. Exemples

On trouve d'ores et déjà des exemples d'exploitation d'Internet dans l'enseignement à distance, pour mettre à disposition soit des modules entiers de cours, soit des informations administratives, même si l'expression campus virtuel ne désigne souvent qu'une page d'accueil d'université :

Le Cned (Centre National d'Enseignement à Distance) publie une partie de ses informations sur son "Campus électronique" : <http://www.campus-electronique.tm.fr>,

La Sorbonne Nouvelle, avec Télé3, un service d'enseignement à distance, assure des formations reconnues par des diplômes universitaires du DAEU à la maîtrise <http://www.tele3.net/>,

The Open University, fondée en 1987, est dédiée à l'éducation des adultes, <http://www.openu.edu/index.htm>,

Le site "Computing for Commerce and Industry", <http://cci.open.ac.uk>, par exemple, donne des informations sur les cours disponibles à Open University dans ce domaine,

The Open University of Israël, <http://www.openu.ac.il/>, a également sa vitrine sur le Web,

The Open University, sans rapport avec la précédente, présente de nombreuses informations (<http://www.open.ac.uk>), dont un ensemble de modules accessibles directement, pour le programme "Computing for Commerce and Industry" :

M206 - Computing: an object-oriented approach

MZX861 - Computer architecture and operating systems

DMZX862 - Intensive Prolog

MZX867 - User Interface Design and Development

MZX874 - Software Development for networked applications using Java

Des exemples de listes de diffusion consacrées à ces activités et de modules de cours accessibles par le réseau sont fournis en annexe (c.f. Annexes, 14- et 15-), une chose étant, bien sûr, de proposer un module isolé, une autre un véritable enseignement à distance.

Les exemples ci-dessus préfigurent peut-être les ressources auxquelles l'étudiant pourra accéder dans le cadre d'un travail en autonomie, mais elles se présentent pour la plupart, à l'heure actuelle, sous une forme classique.

4.3. Des applications spécifiques

Parmi les exploitations en cours, qu'elles soient destinées à l'enseignement présentiel ou à distance, on le voit en effet, beaucoup utilisent les nouvelles technologies comme canal de transmission pour des contenus restés traditionnels. Les pratiques d'enseignement elles-mêmes sont peu reconsidérées. Guihot remarque ainsi : "Trop d'applications éducatives des technologies ne sont encore qu'une simple transposition sur machine de vieilles méthodes, alors qu'on est en droit de se demander si les nouvelles technologies n'appellent pas de nouvelles méthodes éducatives." (Guihot, 1995a) "On fait parfois du "vieux" (ex : les vieilles méthodes de lecture sur ordinateur) avec du neuf (les technologies modernes). Or, à toute technologie nouvelle doit, croyons-nous, correspondre une pédagogie adaptée." "L'usage d'une technologie est une question pédagogique et non technique." (Guihot, 1995b).

La remarque de Fréal va dans le même sens : "Les enseignants, et surtout les anciens se posent le problème de l'intégration des nouvelles technologies. Ils pensent souvent que c'est l'outil qui pose des problèmes alors qu'en général c'est surtout la capacité de l'enseignant à intégrer ces outils dans son enseignement qui retarde les pratiques d'intégration." (Fréal, 1995).

On est proche de la notion de "pertinence télématique" utilisée comme critère de sélection sur le serveur Génepi, dans le cas du Minitel cette fois : une application doit, pour être maintenue sur ce serveur, trouver une véritable valeur ajoutée du fait de sa transposition sur Minitel (Collège de Guillestre, 1995).

Ainsi, si les applications existantes constituent un contexte à prendre en compte dans une recherche comme celle-ci, elles ne fournissent pas les conditions d'une intégration raisonnée d'Internet dans un enseignement. Ces conditions sont donc bien à définir, en fonction des spécificités des outils énoncées plus haut (c.f. ci-dessus, 2. Quelles sont les possibilités offertes par Internet).

Avant de passer, dans cette optique, à l'étude d'Internet en regard non plus des exigences d'un enseignement en général mais d'un enseignement de langue plus particulièrement, un autre moyen de confronter ces exigences avec les possibilités offertes par les outils considérés, est d'évaluer les effets des pratiques décrites précédemment dans ce chapitre.

5. Evaluer l'intérêt des nouvelles technologies

En effet, si Internet semble pouvoir présenter un intérêt pour un enseignement, qu'il soit à distance ou présentiel, que l'on arrive à cette conclusion en considérant a priori les propriétés de cet outil en regard des principes pédagogiques associés, ou en analysant les différents projets en cours, cet intérêt éventuel peut ressortir aussi des études menées sur les effets produits par son utilisation.

Se demander quel est l'effet de l'intégration d'Internet dans un enseignement, c'est, considérant des grandes fonctions définies plus haut, évaluer l'impact de la communication électronique, des activités collaboratives, et de l'informatique en général, réunis au sein de ce Warschauer appelle "Computer-mediated collaborative learning". Les études à ce sujet sont encore peu nombreuses d'après lui (Warschauer, 1995a).

Toute évaluation sera donc à prendre avec précaution. Il est difficile par exemple d'établir avec précision la valeur d'Internet pour un enseignement, quand les effets de l'introduction de l'informatique elle-même sont encore peu connus. Mercer et Scrimshaw (1993, p. 184) notent : "We still know relatively little about whether computer-based activities really do make the learning of some things - geometry, essay writing, a second language, communication skills - easier or more effective in some way than similar non-computer based equivalents. That is, we still have too little evaluative evidence of the consequences of incorporating computers into teaching-and-learning activities" (p. 185).

Ils remarquent par exemple qu'un même logiciel peut donner lieu à des utilisations différentes d'une classe à l'autre, que les conséquences de l'utilisation du logiciel ne sont pas prédictibles, et que des remarques générales ne s'appliqueront pas forcément à un logiciel spécifique. Selon eux, les observations faites en dehors du contexte informatique sur les activités habituelles de lecture, d'écriture et de discussion ne peuvent être récupérées, parce que ces activités elles-mêmes doivent être repensées.

S'il semble établi que la communication est bénéfique pour un enseignement (c.f. ci-dessus, 3.1.3. Constructivisme), la valeur de la communication *électronique* apparaît donc comme moins évidente, même si certains auteurs l'affirment : "It has been demonstrated that use of computer networks or communication facilities gives the user a richer environment supporting a mix of activities (time for self-paced, asynchronous discussion, formal lecture in real-time, etc) whilst removing

some barriers to knowledge acquisition (possibility of accessing to knowledge sources outside the prepared and stored curriculum content)." (Derycke et al., 1995, p. 182). Avant d'en arriver à cette conclusion, plusieurs aspects doivent être examinés.

5.1. Modification des pratiques de classe

Si Internet, et la communication électronique plus particulièrement, peuvent présenter un intérêt pour l'enseignant et pour l'apprenant, ils ne sont pas non plus sans effet sur le schéma d'enseignement dans son ensemble. Ces modifications tendraient vers une plus grande autonomie de l'apprenant et une meilleure prise en compte de ses besoins.

5.1.1. Une nouvelle pédagogie

Cummins et Sayers (1990, cité par Warschauer et al., 1994, p. 8) dénoncent en effet l'utilisation des nouvelles technologies comme simple moyen de transmettre différemment le même savoir à des apprenants passifs. Elles doivent au contraire être le moyen de développer les compétences d'accès à l'information, et même l'instrument d'une transformation sociale.

"Il faut un fonctionnement spécial dans les classes qui veulent entrer dans un réseau de communication : pédagogie coopérative et/ou de projet, emploi du temps quotidien très souple pour pouvoir traiter les informations dès qu'elles arrivent, autonomie des enfants qui doivent savoir manipuler les appareils ; au minimum, une amorce d'abandon de la pédagogie frontale traditionnelle" dit dans le même sens Jean-Michel Calvi (1995b).

Godinet (1995) critique à ce propos le "poids d'une institution qui laisse peu d'espaces d'initiative à l'élève, qui veut faire fonctionner une pédagogie dite "hétérogène" avec des structures de classe homogène (cours par heure, disciplines cloisonnées, programmes imposés, préparations au bac...)."

"La communication n'est pas seulement tributaire des outils et de leur performance, mais de la capacité des partenaires à repenser la structure de la classe et les processus d'acquisition et de construction des savoirs" (Godinet, 1995).

"Change higher education provision from traditional teacher centered, paper based models to learner centred, electronic based models" tel est le changement que peut provoquer, selon Debrecey et al. (1995, p. 169), l'utilisation des nouvelles technologies. Les réseaux d'ordinateurs semblent être en effet un outil approprié dans cette optique, l'envoi de documents et les commentaires sur le travail des autres étant facilités (Hartman et al., 1991, et Mabrito, 1991, cités par Warschauer et al., 1994, p. 8).

Un abandon de la pédagogie traditionnelle, donc, comme le dit Calvi (1995b), pour aller peut-être vers ce que décrit Christine Charles (1995) : "Pour nous, la communication au moyen des technologies nouvelles n'est pas une activité parmi d'autres, elle est la vie même du groupe. Autour des échanges d'informations, les enfants se structurent seuls ou en groupe, mettant en oeuvre les stratégies qui leur permettent de s'approprier les savoirs, s'ouvrent aux autres, vivent."

Godinet décrit de manière très concrète ce que pourraient être ces changements : "Pour mettre en oeuvre des activités de lecture-écriture interactives, l'enseignant

découvre peu à peu qu'il doit faire évoluer ses stratégies pédagogiques : il organise le travail par ateliers, les élèves ont accès à l'ordinateur de façon autonome...; tout déplacement peut se faire sans autorisation, il ne contrôle pas les accès, etc. Ces pratiques ne peuvent se mettre en place dans l'improvisation. Elles ne sont pas sans conséquence..." On passe dès lors "d'une pédagogie plutôt magistrale, celle de la "classe-autobus", à une organisation plus parcellisée dans l'espace, dans le temps, à une classe éclatée, sans pour cela laisser le pouvoir à la seule intuition" (Godinet, 1995).

On parle indifféremment d'élèves ou d'étudiant, de milieu scolaire ou universitaire, mais du point de vue de l'intégration, la distinction doit peut-être être prise en compte : "La mutation est apparemment plus facile en classe primaire car la communication s'organise autour du groupe-classe, d'un seul enseignant; les contenus d'enseignement, les programmes, semblent moins contraignants" (Godinet, 1995).

Pour Bocquet, les changements, s'ils touchent les pratiques pédagogiques au sein de la classe, se font aussi sentir au sein de l'institution en général : plus de communication permet de mieux "coordonner le travail et les efforts des instituteurs, et par là de faire évoluer plus efficacement le système". "La constitution d'une mémoire collective est enfin rendue possible permettant même à ceux qui prennent le projet en route de bénéficier des tâtonnements des premiers" (Bocquet, 1997).

5.1.2. Le rapport à l'enseignant et au savoir

Au-delà d'une modification des pratiques de classe, l'intégration des nouvelles technologies semble donc impliquer aussi un rapport nouveau au savoir et à l'enseignant (Cornu, 1995).

Le rapport au savoir change parce que sa localisation change : il n'est plus disponible uniquement dans les livres ou dans le cours, même si les nouvelles sources n'offrent pas la même mise en perspective que ce dernier.

L'enseignant "devient d'avantage médiateur, organisateur d'apprentissage que transmetteur unique de connaissances dans des crânes peu ou prou considérés comme vierges de toute connaissance préalable au mépris des représentations construites par chacun à partir de ses expériences personnelles." (Guihot, 1995b).

Mercer (1993) note, dans la même optique, l'importance du contexte d'utilisation de l'ordinateur, l'enseignant étant un élément clé de ce contexte. Le rôle de l'enseignant doit être, selon lui, de faciliter la prise d'autonomie de l'apprenant en s'effaçant le plus que le permet un apprentissage efficace : "the aim should be to make pedagogy and the technical equipment as transparent as possible, thus enabling pupils to master adult forms of enquiry and learning as directly as they can manage at any given time." (Scrimshaw, 1993b, p. 6).

Fisher (1993b) note de même, au vu de plusieurs études, qu'une configuration propice à l'apprentissage réside dans un partage des connaissances entre des personnes de même niveau. L'enseignant, comme source de savoir ne serait pas un élément facilitateur. Les situations à provoquer sont donc celles où les apprenants sont libres et où l'enseignant apprend éventuellement aussi. L'ordinateur n'est pas lié de façon indissociable à ces aspects, mais il peut les faciliter, au sens par exemple où l'enseignant ne connaît pas toujours les réponses au programme choisi. Scrimshaw (1993b, p. 8) met en doute cependant l'affirmation selon

laquelle il faudrait exclure toute source plus savante : "a question which arises here is whether effective learning really does require avoiding input from a more knowledgeable source." Pour Scrimshaw, si ce n'est pas un étudiant plus avancé qui se substitue à l'enseignant, l'ordinateur ne fait que se substituer à lui dans le rôle de référence.

5.1.3. Autonomisation

Les nouvelles configurations décrites ci-dessus semblent donc tendre vers une autonomisation de l'apprenant, en même temps que vers une meilleure prise en compte de ses besoins.

Si, pour Holec (1989, p. 31), l'autonomie est "la capacité de prendre en charge son propre apprentissage", pour Carl Rogers (1989, p. 21), il y a autonomie si l'on dispose d'une "foule de ressources qui constitu[ent] alors pour l'étudiant un environnement dans lequel choisir les éléments les mieux appropriés à leurs besoins", percevant ainsi "qu'il est son propre recours" (André, 1989, p. 13).

Notons que la présence ou l'absence de l'enseignant n'est pas forcément un critère : "un apprenant n'est pas seul parce qu'il travaille individuellement une partie du temps avec un logiciel." "A l'inverse, on peut être largement abandonné à soi-même et perdu dans un groupe." (Demaizière, 1996, p. 27).

On est proche de la notion de "centration sur l'apprenant", que l'on trouve déjà présente chez Margerie et Porcher notamment (1981). Cette centration demande selon eux une souplesse de l'ensemble du dispositif pédagogique, passant par une individualisation du programme d'enseignement, une souplesse d'évaluation, éventuellement une auto-évaluation, et une fréquente rétroaction entre formateur et apprenant. Autant d'éléments habituellement difficiles à mettre en place dans le cadre scolaire et avec des médias traditionnels.

5.1.3.1. Difficulté en milieu scolaire et avec les médias traditionnels

"La nécessité, en enseignement scolaire, d'un programme officiel de référence pour chaque classe, exclut *ipso facto* la possibilité d'une véritable centration constante sur chaque apprenant", note en effet Puren (1995, p. 141).

De même que le cadre scolaire, les médias traditionnels, selon Margerie et Porcher (1981), répondent assez peu à ces exigences de souplesse. Ils génèrent une communication à un seul sens, sans rétroaction possible et ainsi "favorisent un enseignement linéaire" (p. 17). L'individualisation est minimale, le destinataire n'a que peu de possibilité d'intervention ou de choix et la modularité est absente également. Selon les auteurs, seuls les médias combinés laissent envisager une autonomisation, à travers la souplesse induite par la possibilité de choix entre des dispositifs divers et la communication plus libre et accrue qu'ils permettent. Or, cette combinaison est bien le propre des nouveaux médias, et par là, du moins en puissance, la flexibilité recherchée.

5.1.3.2. Flexibilité des nouveaux médias

Pour Brammerts (1995a), ils rendent possible l'adaptation des objectifs d'apprentissage et des décisions méthodologiques aux besoins et aux possibilités du groupe d'apprenants. Le nombre de ressources disponibles, la multiplicité des supports, des formats, la diversité des sources semblent bien aller dans ce sens en

effet (c.f. ci-dessus, 2.3.3. Le Web pour la publication / consultation multimédia). La facilité à modifier un produit (à la différence d'un manuel papier par exemple), l'aspect "service de proximité" ou à la carte (au module) peuvent contribuer à la prise en compte des besoins des apprenants : "dans l'utilisation qu'il fait des informations mises à sa disposition, l'élève reste maître de sa démarche et de l'orientation qu'il donne à sa recherche" (Lacombe, 1995).

C'est aussi de flexibilité dont parle Connell à propos des systèmes multimédias (Connell, 1996, p. 32) : "Ils permettent de répondre de façon rapide, souple et pointue à des demandes de formation diverses et de réduire considérablement les contraintes de temps, de lieu et de disponibilité."

Carver et Gregory (1995) notent dans le même sens, à propos de HTML : "HTML's flexibility, ease-of-use, ease of integration of external applications, and store-and-forward capability make it an ideal tool for the educator. It expands the classroom walls to encompass the student so that the student has access to material previously reserved for the instructor and the class period. Finally, this approach empowers students by providing them with extensive hypermedia tools so that they can explore course material when, where, and how they want to." (p. 144).

5.1.3.3. Gain d'autonomie

La possibilité d'un gain d'autonomie lié à ces nouvelles configurations est commenté ainsi par Carver et Gregory (Carver et Gregory, 1995, p. 144) : "With this power, we are confident that the student will become less of a passive observer and occasional regurgitator of facts, and more of an active participant in his own learning process".

Godinet (1995) note de même : "Lire-écrire sur le réseau met l'élève en situation de "résolution de problèmes". Il doit faire preuve d'initiative individuelle. Certains enseignants ont noté que la lecture des différentes informations envoyées sur le réseau demandait aux élèves un réel travail d'organisation et de structuration des connaissances." "Quand l'enfant de la classe reçoit une question, il peut y répondre immédiatement ou en différé. Il doit pour cela chercher sa réponse, y réfléchir, produire un document..."

Pour Guihot (1995b), ces nouvelles configurations permettent de mettre l'accent sur le travail de recherche et d'investigation de l'élève dans les processus d'apprentissage. La tradition en France tend plus, selon lui, vers un savoir encyclopédique, qui n'est pas le meilleur contexte pour l'intégration des nouvelles technologies, par opposition à des séquences d'apprentissage constituées d'expériences progressives.

Ces pratiques de classe modifiées semblent bien correspondre à la volonté, décrite par Porcher, "de mettre en place des "offres" d'enseignement diversifiées à partir desquelles les élèves se situeront, prélèveront ce qui leur convient" (1995, p. 24). "Il y a de moins en moins de situations", note Demaizière dans le même sens (1996, p. 25) "où l'on va ainsi consommer en totalité et pas à pas un produit pédagogique. Les utilisateurs, enseignants et apprenants, vont être plus à l'aise face à des modules brefs pouvant être travaillés de manière relativement flexible."

5.1.4. Contraintes de temps et de lieu

Un autre effet constaté par ceux qui mettent en application les nouvelles technologies dans un enseignement, est un nouveau rapport au temps. Le courrier électronique permet en effet d'adresser des messages hors des heures de classe et d'un tout autre lieu. Warschauer et al. (1994, p. 4) citent de nombreux chercheurs qui s'accordent sur ce point : Harasim (1986), Hartman K., Neuwirth C., Kiesler S., Sproull L., Cochran C., Palmquist M. & Zubrow D. (1991), McComb M. (1993), Phillips G., Santoro G. & Kuehn S. (1988).

L'étudiant n'a pas besoin d'attendre la permission de parler, ou un moment particulier (Garrison, 1987) et peut s'exprimer à son rythme (Kinkead, 1987) (cités par Warschauer et al., 1994, p. 4). Des activités parallèles aux activités de classe habituelles peuvent être menées. Dans le cas d'une communication avec l'enseignant, celui-ci est aussi plus libre de répondre quand il a du temps, à mesure que les messages arrivent.

Les remarques de Rappachi à propos du serveur télématique vont dans le même sens : "Le serveur télématique est le seul outil qui permette à la fois de diffuser des infos très largement et de les lire sans obligation de répondre. Chacun vit dans le réseau à son rythme." "L'outil télématique permet de réduire le temps d'attente entre l'émission et la réception tout en élargissant l'espace d'évolution" (Rappachi, 1995). La non-obligation de répondre n'est pas évidente pour tous, puisqu'on considère au contraire parfois qu'il est plus difficile de rester silencieux sur le réseau, les plus timides étant ainsi contraints de participer.

Pour Debreceeny et al. (1995, p. 172), la mise en commun des informations est aussi un gain de temps, et évite des répétitions : "It is highly likely that if one student has a question many others will have the same question or, once they have read the question, realise that perhaps they should have asked the question. The bulletin board can provide serendipitous learning as an issue that is raised by one student can inform all students".

Les contraintes de temps jouent aussi dans le cas d'un travail écrit, un compte rendu par exemple, transmis par voie électronique. Contrairement à un compte rendu oral, il n'y pas de risque que l'étudiant soit absent le jour de son exposé, ou que son texte soit difficilement compréhensible à cause d'erreurs trop nombreuses (plus de temps est laissé à l'étudiant pour mûrir son texte, qui peut être révisé par des échanges de courrier électronique avec l'enseignant) ou qu'il manque les exposés des autres. De plus, les textes peuvent rester à disposition par la suite (Burton, 1996).

Carver et Gregory (1995, p. 144) notent, non plus à propos de la communication électronique mais du Web cette fois, que dans un contexte où l'on souhaite toujours couvrir un domaine plus vaste en dépit des impératifs de temps, il peut améliorer la mémorisation : "As discussed in (Seeger, 1990), students recall more than 25% of what they hear and 45% of what they see and hear. By combining lesson slideshows, audio clips, graphics and digital video, Mosaic²¹ allows instructors to present a complete multimedia presentation that facilitates student

²¹ Mosaic est le logiciel client qui a précédé Netscape.

learning." Pour Connell (1996) également, la compréhension et la mémorisation sont facilitées par l'association du texte, de l'image et du son.

A propos des contraintes non plus de temps mais de lieu, Bocquet (1997) décrit ainsi concrètement la situation : "La communication électronique permet "le travail collectif sans les inconvénients des déplacements". "Le travail en commun qui s'appuyait jusqu'aujourd'hui sur des rencontres physiques se voyait limité par deux facteurs : la nécessité de bloquer des rendez-vous et le temps consommé dans les déplacements. Les écoles les plus éloignées sont séparées par au moins 2 heures de routes dans de bonnes conditions météorologiques."

5.1.5. Motivation

Quelles que soient les activités organisées autour de ces nouveaux outils, les auteurs s'accordent sur le fait qu'elles offrent aux apprenants une motivation supplémentaire.

Connell (1996, p. 33) note, à propos des applications informatiques en général, le "gain de motivation" dû à l'attractivité des écrans, de l'image et du son. "La mise en situation, la flexibilité d'utilisation et l'interactivité font que l'apprentissage se rapproche de la découverte ou du jeu".

Mais au-delà, cette motivation accrue vient surtout de la possibilité de collaboration avec des partenaires réels - les réalisations ne sont plus destinées à l'enseignant mais bien à ces derniers - et de la possibilité de réaliser des tâches concrètes, comme des ressources multimédias par exemple. Le travail peut résider non seulement dans la réalisation même du produit mais aussi dans la négociation nécessaire pour atteindre ce but. "The activity becomes an authentic, purposeful, real-life one", note Gonzales-Bueno (1995, p. 5). Bocquet (1997) note la même idée ainsi : "Ces outils sont avant tout de formidables outils de relations aux autres. Même s'ils ne remplacent pas des contacts directs entre enfants, le plaisir d'écrire pour les autres et la découverte du travail en commun restent des éléments de motivation très forts pour les enfants".

Warschauer (1995a, p. 18) se réfère à Vygotsky (1978a, p. 118) selon lequel "writing should be meaningful for children", "an intrinsic need should be aroused and relevant for life". Il fait allusion également au concept de "situated learning", impliquant la notion suivante (Collins et al., 1989) : "an environment that reflects the multiple purposes to which their knowledge will be put in the future" (Warschauer, 1995a, p. 18).

Le but dans ce cadre est de tendre vers un apprentissage actif, et vers un enseignement qui transmette aussi les conditions d'utilisation du savoir : les connaissances, soustraites de leur contexte particulier, puisqu'elles sont acquises dans des contextes variés, doivent permettre une plus grande adaptabilité.

5.1.6. Echanges longue distance et motivation

Les effets sur la motivation sont apparemment plus remarquables lorsque les échanges sont internationaux : "The result is greater student enthusiasm, initiative, and personal commitment" (Warschauer et al., 1994, p. 5). Les auteurs citent, à l'appui de cette remarque, les travaux de Paramskas (1993).

Freinet, déjà (Freinet, 1974), comme l'indiquent Warschauer et al. (1994, p. 3), insiste sur le rôle des échanges longue-distance entre les établissements. Ils donnent selon lui un recul nouveau, et suscitent des interrogations nouvelles par contraste.

Ces échanges longue-distance sont facilités par les nouvelles technologies. Ellis (1995) met en lumière le rôle des télécommunications dans l'émergence éventuelle d'une "classe globale". Les échanges internationaux dépendent pour beaucoup, bien-sûr de la qualité et de la fiabilité des partenaires (Sayers, 1993, cité par Warschauer et al., 1994, p. 11-12).

Sayers (1993, cité par Warschauer, 1995a, p. 14) cite trois exemples de projets collaboratifs de groupe longue-distance : la publication collaborative d'un journal ou magazine, la réalisation d'enquêtes ou de recherches sur le folklore ou l'histoire.

De telles activités donnent non seulement des objectifs communicatifs, mais créent aussi des connexions avec les autres cours (d'histoire, de sociologie, etc.) (Kern, 1996, cité par Warschauer, 1995a, p. 15).

Les échanges, motivants, deviennent de ce fait plus spontanés et les étudiants prennent plus volontiers l'initiative et la responsabilité de la conversation (Barson et al., 1993, cité par Warschauer et al., 1994, p. 12).

La confrontation avec des partenaires et des contenus internationaux est par ailleurs en elle-même une compétence que les étudiants pourront réutiliser par la suite.

5.1.7. Pratique de la technologie

Si ces pratiques nouvelles tendent à l'autonomisation de l'apprenant, l'utilisation même des technologies va dans le même sens.

Warschauer et al. (1994, p. 3) fait ainsi référence à Freinet (1974) : "He urged educators to give youth control over as many audiovisual techniques as possible, including tape recorders, television, radio and movies, in order to achieve profound engagement with their social and physical worlds" (c.f. ci-dessus, 3.1.5. Les nouvelles technologies en milieu rural, et 3.1.4. Réseaux d'écoles : une longue tradition).

Les étudiants se préparent ainsi pour un avenir professionnel qui peut impliquer de tels outils. La communication électronique est pour beaucoup le premier contact de ce type. C'est ce qu'observe Bardolph (1997) notamment, lors d'expériences menées sur Internet pour l'enseignement de l'anglais. "Il est dès lors bien difficile d'imaginer que le système éducatif ne prépare pas les jeunes qui lui sont confiés à la maîtrise critique des dispositifs concernés et n'y recoure pas dans les activités d'apprentissage", note Guihot (1995c). Un tel contact est nécessaire, sous peine d'être exclu de la société de communication.

L'observation de Jacques Arcostanzo (1995) suggère que la maîtrise des outils n'est pas un but inaccessible : "le pari semble tenu : l'outil n'effraie plus, il est suffisamment maîtrisé et son utilisation est source de plaisirs divers (les écoles communiquent, les élèves... et on s'y attendait, mais les maîtres aussi, qui échangent sur leurs pratiques et coordonnent leurs activités)".

5.2. Modification de la communication

Si les pratiques de classes, en se modifiant, tendent à l'autonomisation des apprenants, la modification de la communication elle-même, comme l'indiquent les travaux de Warschauer (1995, et al. 1994), va dans ce sens.

La principale caractéristique de la communication électronique serait de permettre la participation d'un plus grand nombre d'individus (Derycke et al., 1995), dès lors que l'équipement est disponible, bien sûr. Burton (1996) note ainsi : "Learning online democratizes the classroom". "By providing more student control and choice, computer networks can empower students from a variety of backgrounds and learning styles." (Tella 1992b, cité par Warschauer et al., 1994, p. 7).

5.2.1. Répartition des tours de parole étudiants/enseignant

Plus d'individus communiquent, mais la participation de chaque étudiant pris individuellement est aussi plus importante que dans les conditions classiques. Ils prennent plus facilement l'initiative dans les échanges :

"In a comparative study done in EFL classrooms at the University of Puerto Rico, Pratt and Sullivan (1994) found that 85% of the conversational turns were taken by the students in electronic discussions, compared to 35% in traditional oral discussions. In another comparative study, Kern (1993) found that university students of French produced 86%-88% of the total sentences in electronic discussions, compared to 37%-60% of the total t-units during oral discussions. Keln (1992) reports that the students made 92% of the comments in computer conferencing in a university Portuguese class. Chun (1994), analyzing 14 computer conferencing sessions in university German classes, found that 88% of student statements and questions were directed to each other and only 12% were directed to the teacher." (Warschauer et al., 1994, p. 4-5).

Chun (1994) constate que 88% des questions et commentaires sont échangés entre étudiants, lors d'une conférence électronique menée en cours. Kern (1995) constate quant à lui que 232 commentaires contre un sont également ciblés vers un étudiant spécifique (Warschauer, 1995a, p. 10).

Warschauer et al. (1994, p. 5) citent également une expérience menée entre la Finlande et l'Angleterre (Tella, 1992a, p. 244), montrant que les sujets de discussion résultaient plus du choix des étudiants et étaient plus "up-to-date".

5.2.2. Rapports entre les étudiants

Les rapports entre les étudiants sont améliorés également. La constatation habituelle en effet, est que les étudiants communiquent toujours avec les mêmes partenaires, c'est-à-dire ceux qui sont assis au même endroit dans la classe, ou ceux qu'ils connaissent depuis l'année précédente. La communication électronique entre les étudiants créerait au contraire une dynamique dans la classe et une meilleure ambiance : "Student's easy opportunity to communicate with each other, inside or outside of class, can create a new social dynamic, based on student-student collaboration, with the teacher as facilitator." (Warschauer et al, 1994, p. 4).

La communication entre les étudiants permettrait aussi, selon Bocquet (1997), de pallier les "discontinuités pédagogiques vécues par les élèves", lors du passage d'une classe à l'autre, "de découvrir plus tôt ce qui les attend au collège, par

exemple. "Le contact entre les nouveaux collégiens et leurs anciens collègues de l'école primaire est tout à fait bénéfique surtout pour les classes uniques (à niveaux multiples)".

5.2.3. La communication électronique est moins intimidante

"Students don't have to "dress up" or otherwise perform in order to learn" (Burton, 1996) : le jugement de l'interlocuteur se fait moins sentir en effet. Le fait de ne pas le voir réduit l'effet intimidant que peut avoir son expression, si elle est dubitative ou réprobatrice (Finholt et al., 1986, cité par Warschauer et al., 1994, p. 5). D'une manière générale, la timidité n'est plus un obstacle à la discussion.

Warschauer et al. (1994, p. 6) remarquent encore que les étudiants à l'aise ne sont plus forcément ceux qui parlent vite ou interrompent facilement (Selfe et Meyer, 1991 ; Tella, 1992a, 1992b). Des commentaires trop longs dans une discussion électronique risquent d'ailleurs de ne pas être lus, laissant forcément plus de place aux autres locuteurs (Keln, 1992, cité par Warschauer et al., 1994, p. 6).

Pratt et Sullivan (1994) montrent que 100% des étudiants participent dans une discussion électronique contre 52% en face-à-face. Kern (1993) arrive aux mêmes conclusions (cités par Warschauer et al., 1994, p. 6). La discussion électronique n'est pas dominée par un petit nombre de locuteurs, pendant que certains restent silencieux.

Si certains parlent d'une plus grande liberté de répondre ou de se taire dans la communication électronique, d'autres au contraire notent qu'il est plus difficile de rester silencieux dans ce type d'échanges, et qu'il y a au contraire une exigence de réponse, donc plus de participation.

Les effets de ces pratiques se font même sentir par la suite dans la discussion en face-à-face, les plus timides prenant plus volontiers la parole (Kroonenberg 1994, cité par Warschauer et al., 1994, p. 6).

Ellis (1995) souligne également l'avantage par rapport à une conversation téléphonique dans laquelle le stress du direct est plus grand.

5.2.4. Moins de discriminations

Les discussion électroniques seraient deux fois plus égalitaires que les discussions en face-à-face, du point de vue de la participation (Sproull et Kiesler, 1991, cité par Warschauer, 1995a, p. 7-8).

Les femmes ouvrent autant la discussion que les hommes, contre cinq fois moins d'habitude (McGuire et al, 1987, cité par Warschauer et al., 1994, p. 6). Warschauer cite également Flores (1990) à l'appui de ces constatations, et Selfe (1990).

Tella (1992b) remarque que le fait que les filles aient moins accès à un ordinateur chez elles, est compensé par la possibilité qui leur est ainsi donnée de s'exprimer. D'un autre côté, le caractère plus informel des échanges bénéficie aussi aux garçons, qui produisent de moins bons travaux d'habitude.

Le fait d'être plus ou moins diplômé n'a pas d'influence dans la discussion électronique, alors qu'en face-à-face, les plus diplômés sont beaucoup plus crédibles (Huff et King, 1988, cité par Warschauer et al., 1994, p. 6).

Un étudiant sourd ou avec une difficulté d'élocution trouve aussi son compte avec ce nouveau type d'échanges (Batson, 1988, 1993, cité par Warschauer et al., 1994, p. 7). Joy Kreeft Peyton du Center for Applied Linguistics à Washington et Martha French de Gallaudet University à Washington décrivent une expérience de

ce type menée avec des étudiants sourds qui peuvent ainsi pratiquer la conversation (Peyton, 1995).

Les discriminations ou l'isolement que pourraient provoquer la race, le genre, l'âge, le sexe, un handicap, ou tout simplement un domicile éloigné sont donc réduites (Sproull et Kiesler, 1991 et Selfe, 1990, cités par Warschauer, 1995a).

Jennifer Ham de l'université de Wisconsin-Green Bay (Ham, 1995) note que, d'une manière générale, l'absence d'indices visuels permet aux étudiants d'aller au-delà des stéréotypes dans les échanges.

Ces observations sur les effets de la pratique de la communication électronique dans l'enseignement sont autant d'éléments d'une évaluation de ces pratiques.

Si celles-ci semblent donc pouvoir oeuvrer dans le sens d'une autonomisation de l'apprenant et d'une remise en question des pratiques de classe, confirmant ainsi des orientations prises par certains de longue date et qui trouvent ainsi un aboutissement, elles laissent subsister aussi des problèmes liés à ce type de communication lui-même, ou à des aspects plus techniques.

5.3. Réticences

Le gain d'autonomie, par exemple, n'est pas une évidence pour tous les auteurs.

5.3.1. Autonomie

Si un semblant d'autonomie peut être trouvé en effet par l'intermédiaire d'un grand nombre de ressources et de supports mis à disposition, la qualité même des ressources va souvent à l'encontre de la démarche initiale.

L'hypertexte, notamment, souvent associé à l'autonomie et l'interactivité, n'en est pourtant pas forcément l'instrument privilégié (c.f. ci-dessus, 2.3.3.3. Hypertexte, hyperdocument, hypermédia). Un produit censé offrir une multiplicité de parcours à l'apprenant ne permet souvent que de suivre des cheminements prédéfinis. C'est ce qui fait dire à Le Roy (1995) : "L'emploi du multimédia pourrait entraîner un retour vers une forme plus ancienne de didactique des langues étrangères : celle où tout tournait autour du professeur (substitué ici par le CD-ROM ou le didacticiel qu'il envoie à l'apprenant), de textes et d'exercices à solution unique".

Ainsi, si la flexibilité et le nombre de ressources disponibles sont à prendre en compte, la qualité de celles-ci est déterminante. C'est en ce sens que le projet des centres d'autoformation apparaît parfois comme en décalage avec ce que les logiciels utilisés permettent réellement de faire.

M. J. Berchoud (1996) remarque qu'autonomie de manipulation ne signifie pas forcément autonomie intellectuelle. Pour lui, "l'autoformation multimédia fonctionne mieux lorsqu'elle est accompagnée d'échanges avec des co-apprenants, placés dans la même situation". Une contrepartie des activités électroniques souvent citée est en effet l'isolement, même si, pour Demaizière (1996), le travail sur un logiciel ne l'implique pas forcément, de même que le groupe n'apporte pas nécessairement de soutien efficace. Pour elle, comme pour Scrimshaw (1993a) l'encadrement est fondamental, et la technologie n'est pas en soi suffisante.

5.3.1.1. Autonomie et automatisation

Ce problème d'isolement est lié en partie à l'automatisation des procédures d'apprentissage dans des contextes de ce type, souvent liée à l'autonomisation. Vouloir intégrer Internet dans un enseignement, c'est alors rejoindre la problématique plus générale d'une intégration de l'informatique, et justifier l'intérêt accordé à une automatisation des procédures. En l'absence d'un enseignant, elle peut correspondre à des réductions de coûts, ou au traitement de tâches répétitives, laissant plus de temps à l'enseignant pour approfondir d'autres aspects. Le recours à l'automatisation de certaines tâches peut être considéré simplement comme un des moyens parmi ceux utilisables dans l'apprentissage.

Considérer l'automatisation, et les nouveaux outils en général c'est aussi aborder la question du rôle de l'enseignant : "Cela pourra paraître scandaleux à certains pédagogues, mais l'apprentissage, dans l'optique que nous essayons de développer ici, n'est pas forcément toujours médiatisé par un enseignant." (André, 1989, p. 13).

Guihot note dans le même sens : "L'émergence des réseaux de communication, en abattant en quelque sorte les murs protecteurs de la classe remet en particulier en scène un vieux fantasme que la formation permanente avait suscité en son temps : celle du remplacement des enseignants par les TIC, fantasme qui, bien que masqué aujourd'hui (qui oserait se déclarer anti-technologue ?) n'en continue pas moins à fonder nombre d'arguments anti-technologiques." (Guihot, 1995b). "L'apport des inforoutes dans l'enseignement aura comme conséquence secondaire de trahir l'incapacité de nombreux enseignants" dit Curtil (Curtil, 1996, p. 148).

Ces remarques sont discutables, et le rôle de l'enseignant ne semble pas réellement menacé. En effet, une automatisation, de même que l'utilisation d'outils en général, ne sont jamais qu'un palliatif, en aucun cas une panacée, par rapport à la situation idéale d'immersion pour des étudiants en présentiel (qu'il s'agisse ou non d'un enseignement de langue), ou par rapport à la situation de classe pour des individus isolés, tant géographiquement que par leur domaine d'étude, qui n'ont de toute façon pas de relation classique avec un enseignant.

D'autres réticences sont liées non plus aux pratiques induites par la communication électronique, les nouveaux outils en général, ou l'informatique, mais à la nature même de cette communication.

5.3.2. Problèmes de la communication électronique

Si les inégalités ont tendance à disparaître lors de discussions électroniques, d'un autre côté, elles peuvent aussi être maintenues ou renforcées. Elles peuvent être dues à une personnalité plus forte (Hiltz, 1990), une meilleure connaissance de l'ordinateur (Eldred, 1991), ou une vitesse de frappe plus élevée (Murray, 1991) (cités par Warschauer et al., 1994, p. 9), autant d'éléments qui donnent le contrôle sur l'échange électronique.

L'absence de contact direct, tout comme il peut encourager la communication, peut aussi donner lieu à l'expression de sentiments hostiles, proférés à l'abri de l'anonymat (Janangelo, 1991, Sproull et Kiesler, 1991, cités par Warschauer et al., 1994, p. 9).

Sproull et Kiesler (1991, cité par Warschauer, 1995a, p. 8) notent aussi qu'il est plus difficile d'arriver à un consensus par réseau qu'en face-à-face. Les

interlocuteurs ont en effet moins tendance au conformisme et à la convergence qu'à l'oral. Ce type d'activité serait donc plus adéquat pour produire des idées et provoquer la discussion que pour parvenir à une décision.

Le cas de messages trop longs, difficiles à comprendre ou trop nombreux est aussi à prendre en compte (Susser, 1993). D'où le danger d'en venir à des monologues se déroulant en parallèle (Moran, 1991) (cités par Warschauer et al., 1994, p. 9). Hawisher et Moran commentent ainsi l'abondance de messages (1993, p. 636, cité par Warschauer et al., 1994, p. 10) : "We... face the possibility that we will be too well connected".

Si l'information n'est pas le savoir enfin, comme l'indique Guihot (Guihot, 1995b), de même, la communication n'est pas le savoir non plus. Les NTIC sont en effet des "technologies d'information et de communication", et non des "technologies d'apprentissage" ou "de savoir", si on les considère à l'état brut. Considérées comme un outil parmi d'autres, et non comme une panacée, elles ne dispensent pas, dès lors, d'une problématisation, et doivent être employées dans un but précis, au sein d'un projet d'apprentissage ou d'enseignement.

5.3.3. Rôle de l'enseignant

L'enseignant, s'il n'est pas directement concurrencé par les technologies, on l'a vu ci-dessus, voit quand même son rôle modifié, lors de la mise en oeuvre d'activités de communication électronique ou de l'introduction des nouveaux outils en général. Dans les expériences décrites par Warschauer (1995b), en effet, l'enseignant est en retrait, on l'a déjà noté, et l'autonomie favorisée.

Il n'est pas évident non plus que l'enseignant soit au fait des manières de faire parfois expéditives ayant cours sur le réseau (Le Mon, 1998, cité par Warschauer et al., 1994, p. 9).

Il peut ne pas savoir faire face à une situation dans laquelle le pouvoir est ainsi distribué (Kremers, 1990) et avoir tendance à garder le contrôle sur la discussion ou même chercher à accéder aux fichiers des étudiants (Janangelo, 1991) (cités par Warschauer et al., 1994, p. 9).

La remarque de Godinet (1995) va dans le même sens : "Au lycée, le professeur est rarement perçu comme un partenaire dans l'accès au savoir, mais encore trop souvent comme un diffuseur de connaissances. Souvent peu préparé, il se sent inquiet face aux TIC qui s'accompagnent de pratiques pédagogiques souples : recherche de documents au CDI, navigation dans les CDROMs attractifs, ou sur Internet etc..".

L'étudiant de son côté peut être désorienté aussi par le nouveau rôle que ces pratiques confèrent à l'enseignant : "students who have been culturally programmed and disempowered for so long have a great deal of trouble knowing what to do with power once it is given to them" (Geroge, 1990).

Dana Paramskas (1995) de l'université de Guelph en Ontario note que les étudiants les moins avancés ne profitent pas de toutes les activités électroniques. Ils ont parfois l'impression que l'enseignement n'a pas été de qualité, alors que l'enseignant est pourtant considéré, par ailleurs, lors des activités électroniques, comme plus à l'écoute des étudiants.

Le passage des activités traditionnelles aux activités collaboratives peut donc être déconcertant à cause du manque de confiance des étudiants en leur propre autonomie et en celle de leur interlocuteurs.

Les chercheurs notent souvent également que ce type d'activités est très prenant et représente une charge de travail supplémentaire. La préparation d'activités électroniques demande le même soin que la préparation d'un enseignement à distance. Les consignes doivent être bien-sûr clairement énoncées : "Le texte écrit doit prévoir la consigne, et tout commentaire et explication nécessaire, habituellement faits oralement en classe" (Voria-Lumineau, 1996, p. 77) (l'hypertexte permet d'ailleurs d'alléger ce type de présentation). "L'analyse de notre expérience a démontré que l'organisation d'un télé-enseignement repose plus que jamais sur la bonne connaissance de la situation d'enseignement et sur une préparation pédagogique préalable." (Voria-Lumineau, 1996, p. 71).

Si certaines réticences à propos de l'intégration des nouvelles technologies dans un enseignement sont liées aux rôles respectifs des étudiants et des enseignants, d'autres sont liées à des aspects plus techniques.

5.3.4. Aspects techniques et pratiques

Une partie des problèmes pratiques soulevés concernent la formation des enseignants, le coût de cette formation, le coût d'équipement en ordinateurs et en télécommunications, et l'inégalité d'accès. Bocquet (1997) note par exemple, que, dans le projet "Réseaux Buissonniers", le coût de formation pris en charge par l'Education Nationale est sensiblement égal au coût du matériel mis en œuvre. Pour Connell (1996), les inquiétudes des enseignants, quant à leur formation et leur rémunération, sont à prendre en compte. Une assistance informatique leur est souvent nécessaire, de même que l'accès à une documentation conséquente lors du choix du produit.

Ellis (1996) note que ces problèmes d'équipement et de formation n'épargnent pas le Canada, et l'Amérique du Nord en général, contrairement à l'idée habituellement véhiculée. Les mêmes réticences sont présentes chez les enseignants qui ne pratiquent pas l'informatique.

L'inégalité d'équipement concerne aussi bien l'école que la maison (Tella 1992b, Cummins et Sayers 1990, cités par Warschauer et al., 1994, p. 9). Fisher (1993a) note que l'équipement dépend de la taille de l'école, des moyens dont dispose la municipalité, et de la proportion d'étudiants noirs, que ce soit aux Etats-Unis ou en Angleterre. D'autre part, les garçons semblent utiliser les ordinateurs plus que les filles. Les ordinateurs dans les quartiers les plus défavorisés semblent être plus utilisés pour des exercices répétitifs qu'ailleurs, peut-être parce que les capacités des étudiants sont sous-estimées. Les filles semblent retirer plus d'un apprentissage collectif que d'un apprentissage individuel. Enfin, tout dépend aussi de l'aisance avec laquelle on manie l'ordinateur, selon les exigences du logiciel.

Warschauer considère ces problèmes d'équipement comme un obstacle sérieux, car l'accès aux ordinateurs doit être libre et l'apprentissage de leur manipulation réel : "use the computers, rather than feel used by them" (Warschauer et al., 1994, p. 10).

Scrimshaw (1993b, p. 3) demande de même : "How is access to computer supported learning distributed, and how might it be distributed more equitably ?".

Sans un minimum de précautions, l'ajout de la culture informatique à l'apprentissage d'une langue ne fait que créer des difficultés supplémentaires : "Sproull, Kiesler and Zubrow (1984) compare first-time use of computers to entry into a new culture" (Warschauer et al., 1994, p. 10).

Pour Ellis (1995), ces problèmes sont réels mais seront résolus à long terme. Ils ne doivent pas de toute façon empêcher la réflexion, même si elle doit être concrétisée dans un avenir lointain seulement. Godinet (1995) note d'ailleurs : "D'une façon générale, la convivialité des outils des Réseaux Buissonniers permet d'avancer que l'intégration des TIC dans les activités scolaires ne dépend que très peu de l'aspect proprement technique". "Notons au passage l'aisance avec laquelle les élèves, même très jeunes, intègrent les pratiques de parcours, s'adaptent à une lecture multicode, s'accommodent intuitivement du multifenêtrage des logiciels, naviguent dans la superposition des informations, jonglent avec icônes, textes...".

A propos d'Internet en général, d'autres problèmes concernent la difficulté d'avoir une vision suffisamment exhaustive d'un objet en constante évolution, évolution technologique et de contenu. Connell (1996) note à propos des logiciels et du matériel en général le fait qu'ils sont rapidement dépassés.

Ellis (1995) souligne le problème de la collecte des informations sur le réseau, et donne l'exemple d'une ressource importante qu'il n'a trouvé que par hasard. Il est vrai que les ressources sont nombreuses et fluctuantes, mais il est vrai également qu'elles finissent par se recouper et les sites de qualité peuvent être repérés relativement facilement. Une fois que l'on a une vision d'ensemble, le bouche à oreille électronique fonctionne et par une lecture quotidienne, rapide, de plusieurs listes de diffusion pertinentes, on peut savoir quelles sont les dernières ressources parues. C'est l'effet boule de neige (Ellis, 1995).

Les ressources, considérées parfois comme trop nombreuses sont aussi difficilement contrôlables. La difficulté de sélectionner les informations consultées par les étudiants est sans doute plus grande puisqu'elles peuvent arriver à domicile, et toutes à travers le même outil. La solution, outre une éventuelle solution technique, est sans doute à trouver dans l'encadrement par les éducateurs.

Il est certain, considérant ces problèmes, que seule une utilisation planifiée et critique des nouvelles technologies est viable. C'est ce que Warschauer et al. nomment ainsi : "a pedagogy of empowerment" (Warschauer et al., 1994, p. 10).

Ces réticences rappellent donc qu'une intégration des nouvelles technologies dans un enseignement ne manque pas de se heurter à un certain nombre de problèmes, comme chaque fois que les pratiques pédagogiques ont tenté de s'allier des outils nouveaux.

Malgré ces difficultés, on a vu aussi que les caractéristiques techniques d'Internet et les fonctionnalités attenantes s'accordent avec les exigences d'un enseignement ouvert, même si les applications telles qu'elles sont mises en oeuvre actuellement n'exploitent pas pleinement ces spécificités.

Mais puisque que c'est l'intégration de ces outils dans un enseignement de langue qui est plus précisément l'objet de cette recherche, il reste à voir maintenant si les

caractéristiques décrites précédemment s'accordent avec les exigences, à définir, d'un enseignement de ce type.

CHAPITRE 2

Intégrer Internet dans un enseignement de langue : les implications

Intégrer Internet dans un enseignement de langue : les implications

On a vu au chapitre précédent que, même si les applications actuelles n'exploitent pas toujours pleinement les spécificités des nouveaux outils, la volonté d'intégrer Internet dans un enseignement s'insère dans une longue tradition et trouve des éléments de théorisation dans le cadre constructiviste.

On a vu également que nombre de chercheurs s'accordent sur la contribution que peuvent apporter ces outils à la mise en place d'un enseignement ouvert.

En ce qui concerne l'intégration d'Internet dans un enseignement de langue plus particulièrement, la justification du projet, et ses modalités, sont à chercher dans le type d'enseignement de langue que l'on décide de privilégier, dans la vision de la langue et de l'acquisition sous-jacente, et dans le rôle éventuel que cet outil peut avoir dans ce cadre, par rapport aux manuels ou aux logiciels disponibles.

1. Impératifs pédagogiques impliqués par l'approche communicative

Se demander si on peut intégrer Internet dans un enseignement de langue, c'est donc déterminer d'abord le type d'enseignement dont il est question, c'est-à-dire la méthodologie la plus à même d'être le cadre de cette intégration.

1.1. Approche communicative

1.1.1. Méthodologie, didactique, pédagogie

"Il y a quelques années encore", notent Boyer et al. "on semblait considérer que la didactique coiffait la méthodologie et la linguistique appliquée ; aujourd'hui, on tend à voir dans la linguistique appliquée un état antérieur de la didactique, et à distinguer la "didactologie" (les fondements théoriques et méthodologiques) de la "didactique" (la pratique)" ; la didactique du FLE serait "l'articulation (plus ou moins idéale, plus ou moins effective) de plusieurs types d'interventions : théoriques, méthodologiques et pratiques, qui, en interrelation, vont de la sollicitation de diverses disciplines (des sciences humaines et sociales tout particulièrement) au seuil de la classe concrète." (1990, p. 7).

Dieuzeide (1994) distingue quant à lui la didactique qui traiterait de la transmission des connaissances, de la pédagogie qui aurait pour objet des processus d'apprentissage.

Pour Portine (1996), "la didactique d'une langue est un ensemble de procédures visant un ensemble de connaissances culturelles (savoir littéraire, savoir de type sociologique, savoir de type sociolinguistique)" ; "visant à préparer l'étudiant à être capable d'avoir des échanges efficaces en langue étrangère, cette capacité supposant une appropriation guidée de l'objet langue" ; c'est aussi "une co-construction (le préfixe *co-* liant à la fois enseignant et apprenants d'une part, et apprenants et apprenants de l'autre) de réflexes, de connaissances, de savoir-faire."

Comme l'indique ce dernier, les nouvelles technologies peuvent être intégrées au sein de stratégies pédagogiques diverses, et d'applications disciplinaires nombreuses. Dans la droite ligne des pratiques pédagogiques décrites au chapitre précédent, à propos de l'enseignement en général, il semble a priori que la méthodologie ou "didactologie" connue sous le nom d'approche communicative soit la plus à même d'impliquer les stratégies pédagogiques ou "procédures" propices à l'intégration d'Internet dans l'enseignement d'une langue étrangère.

1.1.2. Description de l'approche communicative

L'approche communicative serait d'après Bérard (1990) l'approche privilégiée actuellement en didactique des langues. Porcher (1995, p. 16-17), dit ainsi des méthodologies communicatives qu'elles "dominent (...) sans partage le territoire de l'enseignement des langues et, en particulier, celui du français langue étrangère." Il en situe l'émergence au début des années soixante dix.

Si cela est vrai du point de vue théorique - bien que certains remettent en cause l'approche elle-même (c.f. ci-dessous, 6. Difficultés d'application du fonctionnel) - on verra que les pratiques ne suivent pas toujours (c.f. ci-dessous, 4. Le fonctionnel dans les manuels de FLE).

Galisson (1995, p. 83) décrit ainsi l'émergence de cette approche : "L'AC et la DI²² sont nées à peu près en même temps, au cours de la première moitié des années 70. La notion d'interculturel fit son apparition dans le B.O.E.N²³. du 17/04/1975, et celle de compétence de communication, dans un article de D. Hymes²⁴. Mais c'est le "Threshold Level English" et "Un niveau-seuil" en 1976 qui marquent l'avènement de l'approche communicative, en tant que mode d'intervention didactique d'un type nouveau".

Pour Widdowson (1984, p.1), l'approche communicative repose sur les principes suivants : "Someone knowing a language knows more than how to understand, speak, read and write sentences. He also knows how sentences are used to communicative effect". "It also involves acquiring an understanding of which sentences, or parts of sentences are appropriate in a particular context." (1984, p. 3) "The sense of appropriacy which enables us to distinguish coherence in discourse derives, then, from a knowledge of communicative conventions acquired as a natural and necessary concomitant of language learning." "A knowledge of these conventions derives from the learner's experience of language use." (1984, p. 53).

Widdowson suggère d'enseigner la langue étrangère par le biais d'un autre domaine d'enseignement : "It was suggested that perhaps the best way of doing this was to associate the teaching of a foreign language with topics drawn from other subjects on the school curriculum" (1984, p. 20). Selon lui, le transfert de compétence de la langue maternelle à la langue seconde ne peut se faire que si la communication en langue étrangère met l'accent, comme la communication en langue maternelle, sur l'emploi (actualisation de la compétence en contexte), et non sur l'usage (actualisation de la compétence hors contexte). Le transfert est donc bloqué dans l'enseignement tel qu'il est pratiqué d'habitude.

²² DI : Démarche Interculturelle

²³ Bulletin Officiel de l'Education Nationale

²⁴ Hymes, 1984

Dans l'optique communicative, le but de l'apprentissage n'est donc plus d'acquiescer à la perfection un système formel, mais une compétence de communication. Ce choix ne doit pas occulter pour autant le rôle de la structure dans l'efficacité communicative.

Le langagier ne doit pas être distingué du cognitif, selon Portine (1980), ni le "savoir" du "savoir-faire" (p. 8). Les énoncés ne sont pas conçus en dehors de l'activité qui a donné lieu à leur production. Dans ce cadre, les indications grammaticales doivent être fournies à propos de l'activité linguistique déclenchée lors d'activités communicatives. Boyer et al. citent notamment *Archipel* (1982) et *Cartes sur table 2* (1983) comme mettant en oeuvre ces principes.

C'est dans ce contexte que le terme d'enseignement "fonctionnel" prend son sens. En effet, si l'apprentissage du système formel de la langue n'est plus un but en soi, celle-ci n'est plus une matière d'enseignement destinée à sélectionner les étudiants, mais un outil utile pour leur parcours professionnel futur. C'est pourquoi on associe l'approche communicative avec une "centration sur l'apprenant" opposée à une centration sur la matière à apprendre : l'apprenant est replacé au centre du dispositif (Puren, 1995 ; Bérard, 1995). Les besoins spécifiques de l'apprenant sont censés être pris en compte et deviennent les objectifs de l'apprentissage. Suivant une démarche appelée "systémique", les paramètres de la situation d'enseignement sont analysés : à qui on enseigne, où, quand, quel contenu, pourquoi, comment.

Dans cette optique, deux exigences fondamentales se dégagent : mener l'apprenant vers l'acquisition d'une compétence de communication et, dans ce but, provoquer en lui une motivation pour et par des activités communicatives. Il s'agit de voir par la suite si les nouveaux outils sont à même de répondre à ces exigences et de les servir éventuellement mieux que des outils plus traditionnels ou qu'une situation de classe où il ne serait pas fait appel aux technologies.

1.2. Compétence de communication

L'objectif principal d'un enseignement de langue dans l'optique communicative est l'acquisition d'une compétence de communication par l'apprenant. Cette compétence de communication est conçue diversement selon les auteurs.

"Les objectifs d'un cours de langue sont très souvent définis par référence aux quatre "skills" : comprendre le discours oral, parler, lire et écrire" note par exemple Widdowson (1981, p. 11).

Pour Boyer et al. (1990) la compétence de communication comprend une compétence sémiotique ou sémiolinguistique ("savoirs", "savoir-faire", "représentations" concernant la langue, "la gestualité, la mimique, à l'oral ou la graphie, la ponctuation, à l'écrit"), référentielle (l'univers auquel renvoie la langue), discursive-textuelle (organisation des discours et messages), socio-pragmatique ("dimension interactionnelle et sociale"), ethno-socioculturelle (implicites, mythologies, ...) (p. 48).

Abbou (1990, p. 10, cité par Boyer et al., 1990, p. 51) la décrit ainsi : "l'ensemble des codes et des sous-codes, des règles, des rites, des normes socio-culturelles, des rôles qui interviennent et font la communication, qui sont acquis selon des

apprentissages successifs par les enfants et les adolescents et qui déterminent la production des actes langagiers et l'évaluation de ceux-ci."

Selon Besse et Galisson (1980, p. 112), la compétence de communication serait "une capacité reconnue chez le natif, mais dont on ne sait ni comment il l'acquiert, ni surtout comment la faire acquérir à l'étranger." Il s'agit ainsi d'identifier "l'apport à la communication des éléments extra-linguistiques et extra-verbaux" (De Carlo, 1995, p. 42).

Pour Chaves (1990), ces contenus implicites ont toute leur place dans un enseignement de langue ; d'abord parce qu'ils représentent une grande partie des contenus échangés dans la communication, et qu'ils contribuent à la cohérence textuelle, et parce que la compréhension de ces contenus n'est pas évidente.

Cette compétence de communication est donc avant tout un objet complexe. Costanzo (1995, p. 114) note ainsi à juste titre qu'il est difficile de "prétendre enseigner la "compétence de communication" comme autrefois on enseignait la "grammaire", comme objet monolithique et singulier".

Pour Widdowson (1984), la compétence de communication est non seulement une connaissance linguistique et psycho-socio-culturelle, mais aussi une capacité à mobiliser ces données dans des situations de communication diverses. Cette compétence permet l'adéquation de la forme à la situation de communication en plus de l'adéquation au contexte linguistique. *L'aspect fonctionnel* prend le pas sur *l'aspect formel*.

L'enseignement devrait ainsi tenir compte des situations de communication futures et des discours à produire dans ces situations, dans le but de transmettre une capacité à adapter un énoncé à une situation et non à reproduire un énoncé stéréotypé.

Dans cette optique, la notion de situation de communication devient centrale, de même que ses effets sur la forme des énoncés.

1.2.1. Situation de communication

L'accent est donc mis sur la situation de communication et son influence sur la gamme d'énoncés possibles, sur l'efficacité relative de chacun de ces énoncés pour atteindre un certain but communicatif, ou concrétiser une certaine intention communicative.

La définition de la situation de communication varie d'un auteur à l'autre. Ainsi, pour Portine, la notion de situation recouvre "tous les éléments matériels présents, les valeurs fonctionnelles mais aussi imaginaires dont sont chargés ces éléments, les liens existants entre les individus présents, l'ensemble des connaissances dont dispose chaque locuteur" (1980, p. 26), "l'ensemble des éléments extra-linguistiques dans lesquels s'insère l'énoncé (nous appelons extra-linguistique tout ce qui, quoique non verbal, est en rapport avec l'énoncé)" (Portine, 1976, p. 6). Elle évolue donc au cours de l'échange, au fur à mesure qu'il est fait référence à de nouveaux éléments par exemple.

"La situation-cadre est ce qui dans la situation est perceptible par un spectateur extérieur à l'échange langagier" (Portine, 1980, p. 26), et la situation

d'énonciation, quant à elle, est "strictement limitée à ce qui est pertinent dans l'échange langagier pour son déroulement." C'est "l'abstraction de la situation de communication" (p. 27). En effet, "si s'étant trouvé dans plusieurs situations données, on peut réutiliser ce qui y a été dit, c'est parce qu'on a perçu sous ces multiples magmas de surface la situation d'énonciation qui leur était, en gros, commune (c'est-à-dire les différentes situations d'énonciation comparables)" (p. 27). On peut ainsi "faire face à de nouvelles situations de communication" et "s'y insérer sur le plan du langage." (p. 28).

Ce sont des aspects de cette situation que tentent en général de représenter les dialogues des manuels de langue. Selon Moirand (1982, p. 8), le rôle de l'extra-linguistique est considéré dès 1960, et on s'intéresse dès lors à "apprendre à parler en situation" (p. 10). Des manuels tels que *La France en Directe II, Interlignes* (1975), *De Vive Voix* (1972) (cités par Gros et Portine, 1976), tentent déjà de présenter des variations d'énoncés et de situations en parallèle.

Un enseignement de langue communicatif qui vise l'acquisition d'une compétence de communication inclut donc forcément une réflexion sur la situation de communication et ses effets sur la forme linguistique des énoncés. Si la notion de situation de communication est donc indissociable de celle de compétence de communication, la compétence culturelle en est constitutive également.

1.2.2. Compétence culturelle

Là encore, la notion de compétence culturelle est complexe, et définie différemment selon les auteurs.

"De quoi la culture française (...) est-elle faite ?" demande Porcher (1995, p. 53) : "Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité." (p. 55).

Porcher (1995, p. 55-58) parle de *culture sexuelle* ("les filles ne sont pas élevées comme les garçons"), *générationnelle*, *professionnelle*, *régionale*, *religieuse*, *étrangère* ("cultures migratoires"), auxquelles on ajoute les *héritages historiques*, le *métissage*, les *lieux de mémoire* ("sédimentations imbriquées les unes dans les autres").

Des "éléments culturels" sont "présents constitutivement dans la langue" (p. 61), des éléments sociologiques, des "usages sociaux" de la langue, des implicites (p. 61-63). Porcher prend en compte les stéréotypes et les emblèmes également : "le fait d'avoir entendu, en tant que bébé, fredonner *Au clair de la lune* a une valeur d'emblème." (p. 65) ; "Une didactique qui cherche à les réduire [les stéréotypes] (comme c'est une croyance répandue parmi les enseignants) est une didactique étriquée, qui confond l'apprentissage d'une langue avec celui d'une science exacte." (Porcher, 1995, p. 65).

La compétence culturelle sera par conséquent composée de la *culture cultivée* (littérature), la *culture anthropologique* (les pratiques culturelles des français), la *culture médiatique*, la *culture historique* (les "lieux de mémoire") (p. 66-67) : les

"universels-singuliers" "présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière." (Porcher, 1995, p. 68).

Boyer et al. (1990, p. 73) vont dans le même sens en parlant de "compétence ethno-socioculturelle", "domaine du fonctionnement culturel implicite". Elle comprend :

"- Les représentations du patrimoine historico-culturel, les grandes mythifications" (les "grands hommes", artistes, ...),

"- Les représentations du patrimoine national-identitaire : les emblèmes (...)", etc.

"- Les grandes images du vécu communautaire : de la vie, de la mort, de l'argent, du corps, de la nature, etc., les mythologies "populaires", les représentations interculturelles (des immigrés, des autres civilisations...)." "

" - Les attitudes et évaluations plus ou moins dominantes, durant une certaine période", "l'air du temps".

Si les outils pouvant contribuer à l'acquisition d'une telle compétence sont divers, il s'agit de voir en quoi peut consister l'apport d'Internet dans cette optique.

On a donc vu qu'un des impératifs d'un enseignement communicatif de la langue est l'acquisition d'une compétence de communication et non d'un système abstrait de règles, ou d'une aptitude à passer des tests. On a vu également que cette notion est indissociable de celles de compétence culturelle et de situation de communication. L'intérêt central n'est plus la matière à apprendre mais l'apprenant lui-même, et les activités de communication dans lesquelles il peut être impliqué. Dans ce contexte, la deuxième priorité d'un enseignement communicatif de langue est tout naturellement l'éveil chez l'apprenant d'une motivation pour la communication.

1.3. Motiver l'apprenant

Cette motivation peut passer par différentes stratégies, jouant sur le type d'interlocuteur, et sur la tâche à accomplir.

On va tenter dans la mesure du possible de le confronter avec un interlocuteur autre que l'enseignant, et chercher à lui donner un but autre que celui de montrer ses connaissances à ce dernier.

1.3.1. Confronter l'apprenant avec un interlocuteur autre que l'enseignant

Pour confronter l'apprenant avec un interlocuteur autre que l'enseignant, on peut notamment recourir à des activités collaboratives. Celles-ci se caractérisent entre autres par le fait qu'elles provoquent la communication.

Ces activités peuvent être par exemple des simulations/jeux de rôle. Elles peuvent se dérouler au sein de la classe ou impliquer des partenaires extérieurs. L'activité peut donc être par exemple un simple débat en classe ou un débat dans lequel chacun est investi d'une fonction particulière (agent d'import/export par exemple).

1.3.2. Fournir un but communicatif

Fournir à l'apprenant un but autre que celui de montrer ses connaissances à l'enseignant, passe là encore par le même type de stratégies : le but de l'activité

peut être la réalisation d'une tâche concrète (rédiger un journal par exemple, ou le guide de la ville), une tâche ludique au sein d'un jeu (trouver les rimes,...), ou encore une tâche simulée (par exemple la signature d'un accord international). Là encore, l'activité peut se dérouler à distance ou au sein de la classe.

La stimulation vient donc à la fois du travail de groupe, de la satisfaction de s'adresser à un auditoire réel et de réaliser un produit concret, et du plaisir du jeu.

Si une des exigences, dans le cadre de cette méthodologie, est donc la motivation de l'apprenant, il s'agira de voir, là encore, si Internet convient à la réalisation d'un tel objectif, et s'il facilite ou rend possible les activités décrites ci-dessus.

Qu'il s'agisse d'acquérir une compétence de communication ou de motiver l'apprenant, dans les deux cas l'élément clé semble être la *mise en situation*, par sa capacité à faire percevoir à l'apprenant les effets de cette situation sur les formes linguistiques d'une part, et pour provoquer une motivation supplémentaire d'autre part.

1.4. Mettre l'apprenant en situation

Les observations faites ci-dessus en effet, qu'elles concernent la volonté de susciter une certaine motivation chez l'apprenant, ou de lui faire acquérir une compétence de communication, mettent au premier plan la même notion : celle de *situation de communication* ; une situation qui offre de vrais objectifs et de vrais partenaires dans un cas, et qui permette de mettre en évidence la variation des énoncés dans l'autre. Dès lors, la stratégie toute indiquée pour un enseignement qui se réclame de cette approche est bien la *mise en situation*.

Actuellement d'ailleurs, la position des concepteurs du DCL à l'université (Diplôme de Compétence en Langue) va dans ce sens :

Dans les tests classiques, selon Isani (1996, p. 51), "la focalisation porte sur l'acquisition des capacités à passer des tests plutôt que sur l'acquisition de capacités langagières."

"Nous avons imaginé qu'au lieu d'une évaluation qui orienterait l'enseignant et l'apprenant à focaliser sur des QCM destinés à évaluer des connaissances théoriques, pourquoi pas un système d'évaluation qui les conduirait vers l'acquisition des aspects plus interactifs et pragmatiques de l'utilisation de la langue tels que des tâches langagières communicatives (l'interaction, la communication téléphonique, la rédaction d'une lettre, un rapport, un cv...), pour ne pas citer tous les actes de paroles (se présenter, s'excuser, accueillir, exprimer une préférence, contredire...) ou encore, les stratégies de compensation (reformuler, négocier le sens, paraphraser, substituer...) ?" (Isani, 1996, p. 51).

"Pourquoi ne pas élaborer un instrument de mesure autour d'un scénario où les habiletés linguistiques et les habiletés langagières seront intégrées et se vivront à partir d'un thème ?" demande Denise Luissier (1992, p. 104, cité par Isani, 1996, p. 52). Ce scénario est bien un outil de mise en situation.

Dans le cadre d'une intégration d'Internet dans un enseignement de langue, et puisque l'approche communicative est apparue comme la plus adéquate a priori, les impératifs décrits ci-dessus sont donc à prendre en compte et à confronter avec la capacité des nouveaux outils à venir les rencontrer, notamment en ce qui concerne une mise en situation.

Un autre aspect à considérer, dans le même cadre, est lié non plus aux impératifs pédagogiques, mais à la langue elle-même. Un enseignement communicatif implique en effet une certaine vision de celle-ci.

2. Vision de la langue impliquée par l'approche communicative

On a vu, dans le cadre de l'approche communicative, que l'on ne vise plus en priorité l'acquisition d'un système formel, même si celui-ci doit avoir son rôle à jouer dans l'efficacité communicative, mais une adéquation entre la forme linguistique et un but communicatif dans une certaine situation. Les implications de cette position gagnent à être considérées avec les outils théoriques développés dans le cadre de la pragmatique linguistique et de la linguistique de l'énonciation.

2.1. Pragmatique

2.1.1. Définition

Taleb (Taleb, 1996, p. 109) cite Charles W. Morris comme "le premier à avoir distingué la syntaxe, la sémantique et la pragmatique" : "l'aspect pragmatique du langage concerne les caractéristiques de son utilisation, par opposition à l'aspect syntaxique et sémantique" (Morris, 1939). Taleb précise d'ailleurs : "ce cloisonnement des trois composants du langage est artificiel. Dans le discours, ils sont inséparables."

La "dimension pragmatique" et "sociale" apparaît ensuite chez Wittgenstein (1958), selon Taleb (p. 110) : "Il ne s'agit plus seulement de l'usage du mot dans la phrase, mais de l'usage des phrases dans des situations concrètes : des situations d'action." "Pose-toi la question : à quelle occasion et dans quel but disons-nous cela ? Quelles façons d'agir accompagnent ces mots ? Dans quelles scènes sont-ils utilisés et pourquoi ?"

Elle cite Maingueneau (1992, p. 110), pour qui il est plus approprié de parler de "courants pragmatiques puisqu'il s'agit moins d'une doctrine homogène que d'une nébuleuse aux multiples entrées : le langage comme action, la réflexivité énonciative, l'interaction, le contexte discursif, etc."

Ducrot (1984) définit pour sa part la pragmatique du langage comme l'étude de l'action humaine accomplie à l'aide du langage, la pragmatique portant quant à elle sur l'action humaine en général.

Une pratique de l'enseignement des langues qui passe par des activités communicatives relève donc bien de cette approche.

Une telle approche contient elle-même une certaine conception du sens d'un énoncé, puisque, comme le note Taleb (1996, p. 20), "la linguistique pragmatico-

énonciative part de l'hypothèse qu'il existe de l'implicite", alors que la linguistique formelle "ne considère que le sens propositionnel".

Si la pragmatique s'intéresse à la manière dont un énoncé vient servir un objectif de communication, elle met cet objectif et la situation associée en relation avec les variations linguistiques en priorité, plutôt qu'avec des contraintes syntaxiques, même si celles-ci ont leur rôle à jouer dans la détermination des compatibilités entre unités linguistiques.

On peut considérer, dès lors, avec Wagner et Quemada (1969, p. 62), que "le postulat linguistique d'après lequel les langues varient en fonction des situations dans lesquelles s'effectue l'acte de communication paraît devoir fournir une base d'enquête objective." (cité par Gros et Portine, 1976, p. 8).

2.1.2. "Les langues varient en fonction des situations"

D'après ce postulat, le choix des formes linguistiques dépendrait en grande partie de la fonction à laquelle on les destine, ces formes pouvant dès lors être considérées comme autant de marques ou traces de contraintes pragmatiques.

Pour Portine (1980, p. 21) la pragmatique est en effet "le domaine de l'interaction entre le situationnel et les marques de l'énoncé qui renvoient directement à des éléments de la situation qui y sont discernables (par exemple, "devoir" et le trait situationnel "obligation")".

Pour Récanati (1979b) de même, la pragmatique "étudie l'utilisation du langage dans le discours et les marques spécifiques qui, dans la langue, attestent sa vocation discursive" (cité par Taleb, 1996, p.115).

Communiquer revient dès lors à opérer sur ce système de marques et l'apprentissage passe par la maîtrise de ce système : "'Communiquer" signifie dans ce cadre "se livrer à un échange langagier (écrit ou oral) avec un (d') autre(s) sujet(s) en respectant les données des systèmes de production de discours (articulés entre eux) en vigueur, et ajuster les coordonnées de son discours en fonction de conditions situationnelles et culturelles variables. L'apprentissage de la langue devient alors l'apprentissage d'un système de représentations et de la façon d'opérer sur ce système lorsqu'on veut communiquer" (Portine, 1979, p. 21).

Dans cette optique, *l'acte de langage* peut être défini comme "la réalisation de potentialités de la langue dans une instance de discours unique, c'est-à-dire spécifique quant à la forme et au contenu du message, aux locuteurs, au lieu, au moment, aux diverses circonstances de l'énonciation" (Galisson, 1980, p. 22). Cet acte est étroitement lié à la situation d'énonciation, définie comme un "faisceau de paramètres" (Portine, 1979, p. 21).

Pour Chaves (1990), l'acte de langage est indissociable à la fois des paramètres situationnels, des compétences des locuteurs, et de leurs intentions.

Là encore, cette position, tout comme l'approche pragmatique en général (c.f. ci-dessus, 2.1. Pragmatique, 2.1.1. Définition) implique une certaine appréhension du sens, proche de celle décrite par Balpe (1990, p. 126): "le sens d'un terme n'est pas un ensemble de significations élémentaires présentes dans le système abstrait et supérieur que serait le code d'une langue, mais le résultat de l'ensemble de ses

usages". Ce qu'il note à propos des textes peut être transposé aux situations : "Un terme, une expression, une phrase, sont des éléments du code d'une langue contenant virtuellement tous les sens dont ils ont été un jour investis. D'une part, ils signifient tous les textes possibles dans lesquels ils ont pu être placés et en autorisent la lecture. D'autre part ils sont des entrées d'encyclopédie car sémantiquement constitués à partir d'expériences liées, d'une façon ou d'une autre, au réel, ils portent en eux une somme virtuelle de représentations en dépendant (Eco 1985 ; Bounoux 1989)" (p. 126).

Considérer un lien entre une situation et une forme linguistique, c'est rejoindre par certains aspects des théories développées sur les phénomènes conversationnels et textuels. En effet, si la forme de l'énoncé dépend en partie de contraintes situationnelles, la forme du discours dans son entier est elle-même déterminée par des critères pragmatiques. C'est en ce sens que Portine (1983, p. 16) distingue les opérations discursives (théorisées par Grize 1978, 1977, 1976), constitutives des discours, des opérations énonciatives (théorisées par Culioli, 1978), constitutives des énoncés.

2.1.3. Règles conversationnelles

Si l'on considère non plus l'énoncé, mais le discours dans son ensemble, on peut être amené à considérer la structure du texte ou la structure de la conversation.

Considérer l'approche textuelle, c'est se tourner vers l'écrit. Or le choix fait ici a priori est de privilégier comme objet d'apprentissage des énoncés de la langue orale (c.f. ci-dessous, 2.1.4. Ecrit/Oral) plutôt que des règles de structuration de l'écrit, cette dernière option relevant d'une recherche à part entière.

De même, parler de structure conversationnelle, c'est considérer un enchaînement d'énoncés. Or, là encore, cette recherche porte a priori sur l'énoncé plutôt que sur le discours dans son entier en raison de la complexité de celui-ci. La compétence visée, dans un premier temps, dans le cadre d'une éventuelle application pédagogique, est plus la production d'un énoncé adéquat dans une certaine situation que l'insertion d'un énoncé dans un discours, même si la situation en question inclut des fragments de discours, puisqu'on ne peut isoler artificiellement un énoncé.

Ces règles conversationnelles sont traitées par exemple chez Dessalles (1993). Il en met en évidence un certain nombre, dont il faudrait idéalement tenir compte en production : "Par exemple, lors de l'initialisation d'une conversation ou d'un nouveau sujet, le nouveau sujet doit apparaître comme hautement paradoxal ("c'est marrant..."), improbable ou (in)désirable" (Taleb, 1996, p. 40).

Si ce type de règles n'est donc pas pertinent dans l'optique adoptée par la présente recherche, certains aspects des réflexions sur la structure de la conversation peuvent être retenus cependant, même dans le cas où on ne considère que des énoncés ponctuels ; ainsi la Théorie des faces présentée entre autres par Brown et Levinson (1978) et Goffman (1973, 1974), et la théorie de la politesse (Kerbrat, 1994).

"La notion de "face" d'après Goffman est l'image sociale, le rôle, le statut, la "position d'où l'on parle" [Goffman, 1959 & 1981]. La face définit le rapport de

place entre les interlocuteurs." Le principe du "ménagement des faces" considère l'effort que fait le locuteur "pour ne pas donner une mauvaise image de soi à l'autre et pour ne pas s'imposer en limitant sa liberté d'action." (Taleb, 1996, p. 99) "L'Analyse Conversationnelle américaine considère", par exemple, "la requête comme un acte incursif qui menace la "face" du partenaire [Held, 1994]" (Taleb, 1996, p. 70). "Selon Goffman, l'interaction sociale est guidée par le souci de ne pas "perdre la *face*" (Goffman, 1981, cité par Taleb, 1996, p. 96).

"La théorie de la politesse élaborée par les membres de l'équipe de C. Kerbrat-Orecchioni est un héritage de la théorie des faces [Kerbrat-Orecchioni, 1994]" (Taleb, p. 99).

Certains actes ("Face Threatening Acts") peuvent être "menaçants" pour l'interlocuteur (Kerbrat-Orecchioni C., 1986, p. 229). Certaines règles comportementales doivent donc être respectées. Kerbrat-Orecchioni classe ces règles en deux groupes :

"Règles concernant le comportement de L vis-à-vis de A", c'est-à-dire "Ménagez autant que possible les faces négatives et positives de A" (p. 231) et "n'exaltez pas excessivement la face positive de A" (p. 233).

"Règles concernant le comportement de L vis-à-vis de L", c'est-à-dire "Arrangez-vous pour ne pas perdre trop manifestement la face" (p. 235). Il faut également éviter de se glorifier soi-même.

D'une façon plus générale, les paramètres situationnels contribuent à définir ce qui est attendu du locuteur : le principe de coopération défini par Grice (1975) stipule en effet qu'une "contribution conversationnelle" doit correspondre "à ce qui est exigé" du locuteur, à un certain stade de l'échange parlé, en fonction d'un certain but ou d'une certaine direction (Kerbrat, 1986, p. 195).

Comme l'indique Maingueneau (1991, p. 11), "l'habitude seule nous empêche de réaliser à quel point il est remarquable que deux individus puissent communiquer alors qu'ils ne partagent pas nécessairement les mêmes domaines d'expérience. Cela n'est possible que parce qu'énonciateur et interlocuteur obéissent à un certain nombre de règles du jeu en fonction du rôle qu'ils jouent dans l'échange linguistique."

Ces principes sont directement liés à l'idée évoquée ci-dessus (c.f. 2.1.2. Les langues varient en fonction des situations) d'un lien entre les paramètres situationnels et la forme linguistique de l'énoncé. En effet, ces règles conversationnelles reviennent à restreindre la forme que peut revêtir l'énoncé en fonction des statuts respectifs des locuteurs. Par conséquent, même si on ne prend pas en considération les règles qui régissent les enchaînements d'énoncés (répartition de l'initiative (Cahour, 1991), ouverture, fermeture), celles qui concernent l'influence du statut des locuteurs sur l'énoncé sont pertinentes dans le cadre de cette recherche.

2.1.4. Ecrit/oral

La pragmatique, on l'a vu, met l'accent sur la langue orale, et remet en question, dans le cadre d'un enseignement de langue, la primauté accordée traditionnellement à l'écrit.

On pourra s'étonner que l'on puisse chercher à intégrer Internet dans un enseignement de ce type, quand la communication permise à l'heure actuelle est surtout écrite (c.f. chapitre 1, 2.3.1. Internet pour communiquer à distance).

Notons d'une part qu'il ne s'agit en partie que d'une question technique, les possibilités de transfert du son par Internet évoluant constamment, et d'autre part que si le support est écrit par commodité, on n'en est pas moins dans "l'ordre oral". Peytard (1971, p. 36-37, cité par Moirand, 1979) distingue en effet "l'ordre oral" - "celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition" -, et "l'ordre scriptural" - "celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture" -. Dans un mot griffonné comme "passe me prendre en bas ce soir", si le message est effectivement "réalisé par la graphie", la langue utilisée est caractéristique de l'oral.

La communication électronique, et le courrier électronique notamment, semblent bien mettre en œuvre une communication de ce type.

Dans une application pédagogique sur Internet pour l'apprentissage d'une langue par conséquent, il ne semble pas nécessaire de se restreindre à la pratique de la langue écrite, sous prétexte que le support est majoritairement la graphie à l'heure actuelle.

Si l'on s'accorde donc sur le fait qu'au sein d'une approche communicative, la vision de la langue impliquée peut être théorisée dans le cadre de la linguistique pragmatique, la systématisation proposée par la linguistique de l'énonciation est à considérer également, puisqu'elle conçoit les unités linguistiques comme des traces d'opérations effectuées par le locuteur.

2.2. *Enonciation*

2.2.1. *Définition*

Pour Maingueneau (1991), il est difficile de considérer la théorie de l'énonciation comme un objet unique. Il s'agit plus, selon elle, d'articles épars, de domaines divers qui ne sont pas articulés entre eux : "les phénomènes qui entrent aujourd'hui dans le cadre des recherches se réclamant de l'énonciation sont trop nombreux et trop instables pour qu'on puisse prétendre en offrir une synthèse achevée." (Maingueneau, 1991, p. 5).

L'application de ces théories est selon elle difficile en pédagogie. On est loin de pouvoir "définir une problématique pertinente, un cadre capable d'intégrer certains acquis essentiels des travaux linguistiques récents" (Maingueneau, 1991, p. 5).

Benvéniste définit l'énonciation comme "la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation" [Benvéniste, 1966 & 1974, p. 80] (Taleb, 1996, p. 105).

Ce serait un acte individuel d'utilisation de la langue, un événement unique, supporté par un énonciateur et un destinataire particuliers dans le cadre d'une situation particulière, l'énoncé étant l'objet linguistique résultant de cette utilisation (Maingueneau, 1991). Portine conçoit quant à lui l'énonciation comme renvoyant à des opérations "cognitives et langagières" (Portine, 1980).

Dans ce cadre, le sens d'un énoncé est, pour Ducrot (1984), une description de son énonciation. Il distingue le sens littéral (instanciation référentielle et argumentative) et le sens de l'énoncé (lois de discours, circonstances d'énonciation, effets de sens sans rapport avec les caractéristiques spécifiques de signification phrastique). Maingueneau (1991) distingue de même l'énoncé-type, envisagé indépendamment des diverses énonciations qui peuvent le prendre en charge, de l'énoncé-occurrence. En ce sens, "la description sémantique d'une langue ne peut être complète si elle ne mentionne pas "l'activité linguistique accomplie grâce à cette langue" [Ducrot, 1985]" (Taleb, 1996, p. 105).

Le langage n'est donc pas, comme l'indique Maingueneau (1991), (seulement) une représentation des choses du monde. Le fait de dire se réfléchit dans la structure de l'énoncé, et investit les signes linguistiques d'une valeur pragmatique.

2.2.2. Produire et reconnaître des traces d'opérations

La mise en fonctionnement de la langue par l'énonciateur se manifeste donc dans l'énoncé par des traces formelles : "La théorie de l'Énonciation suppose de retrouver la présence de processus cognitifs et d'opérations énonciatives actualisées dans les productions langagières par des marqueurs. Une analyse énonciative consiste à étudier les "allusions" qu'un énoncé fait à l'énonciation. Cette étude ne peut être que strictement linguistique car elle repose sur l'examen des formes, comme celle des déictiques ou "embrayeurs" [Benvéniste, 1966, t. 1], ou encore celle des modalités sur le "dire"" (Taleb, 1996, p. 105).

"Tout discours comporte des traces", dit encore Portine (1976, p. 9), "(ex : "devoir") renvoyant à un invariant situationnel (ex : l'obligation extérieure) par le biais de catégories telles que la modalité". Ainsi, un énoncé ne porte pas sur des notions mais sur le résultat d'opérations effectuées sur les notions. Les opérations énonciatives correspondent donc à des catégories syntaxico-sémantiques.

Dans cette optique "la langue est un ensemble de schémas d'action avec des traces d'opérations : "l'activité de langage ne consiste pas à véhiculer du sens, mais à produire et à reconnaître des formes en tant que traces d'opérations (de représentation, référentiation, et régulation)" [Culioli, 1991]" (Taleb, 1996, p. 105).

C'est ce qui fait dire à Portine qu'enseigner la pratique de la langue dans l'optique énonciative, c'est "enseigner comment un sujet énonciateur opère dans cette langue" (Portine, 1979, p. 22).

Ces traces rendent compte du "mode" selon lequel l'énonciateur prend en charge son énonciation, de la distance qu'il introduit entre elle et lui.

Dans l'optique d'une intégration d'Internet dans un enseignement de langue, les implications méthodologiques puis linguistiques d'une approche communicative ont donc été dégagées ci-dessus, et notamment la primauté accordée aux aspects pragmatiques et énonciatifs.

Dans un cas comme dans l'autre, on considère que les formes linguistiques sont marquées par la situation de communication et l'intention communicative, c'est-à-dire la manière dont la langue a été "mise en fonctionnement" par le locuteur (Benvéniste, 1966 & 1974, p. 80, cité par Taleb, 1996, p. 105). L'examen plus

détaillé, nécessaire dès lors, des unités porteuses de ces variations est effectué au chapitre 3 (c.f. 5. Modélisation linguistique).

Si l'approche décrite jusqu'à présent semble la plus à même de fournir le cadre d'intégration d'Internet, alors une éventuelle application, si elle se fixe pour objectif de venir rencontrer les exigences communicatives, devra porter sur ces unités. C'est ce que tente de faire le système décrit au chapitre 4.

Toujours dans l'optique de dégager les exigences d'un enseignement communicatif, après ses implications linguistiques et méthodologiques, ce sont les théories d'apprentissage sous-jacentes qui sont à considérer, ainsi que certaines pratiques en jeu. La grammaire "traditionnelle" est remise en question, et avec elle la notion de progression grammaticale, et les exercices généralement utilisés dans ce cadre.

3. Théories et pratiques d'apprentissage impliquées par l'approche communicative

Les théories d'apprentissage impliquées par un enseignement ouvert tel que décrit au chapitre 1 (c.f. 3.1. Pour quel type d'enseignement ?) s'appliquent également au cas plus spécifique d'un enseignement de langue tel qu'il a été envisagé ici.

3.1. Constructivisme

Les comportements langagiers sont, selon Jones et Mercer (1993), difficilement interprétables dans le cadre du behaviorisme skinnérien.

Les positions de Vygotsky, par contre, permettent de prendre en compte les implications de ces comportements, considérés comme générateurs de réflexion et de sens (Warschauer, 1995a, p. 3) :

"The sociocultural perspective, deriving in part from the concepts of Vygotsky (1962, 1978a, 1981a, 1981b) fills this gap, since it illuminates the role of social interaction in creating an environment to learn language, learn about language, and learn through language."

Le langage est considéré comme se construisant au cours d'interactions sociales complexes et non selon un schéma mécanique stimulus-réponse : "social discourse between people gives rise to the growth of an inner voice which provides a person with a sense of control or mastery and which is especially important for language learning". (Vygotsky 1978b, cité par Warschauer et al., 1994, p. 3).

L'apprentissage d'une manière générale, on l'a vu au chapitre 1 (3.1.2., 3.1.3.), serait lié à l'activité sociale, elle-même reposant en grande partie sur le langage : "In Vygotsky's view, all human learning and development is bound up in activity, by which he meant purposeful actions mediated by various tools (Vygotsky, 1978a ; Wertsch, 1979). The most important of these tools was language, since it represented the semiotic system which was the basis of human intellect (Halliday, 1978a ; Halliday, 1993 ; Vygotsky, 1962 ; Vygotsky, 1978)". "All higher-order functions were thus seen as developing out of language-based social interaction." (Warschauer, 1995a, p. 3). Langage, action et interaction sont liés.

Dans le cadre d'une telle approche - "language approach to education" (Warschauer, 1995a, p. 4) - le processus d'apprentissage est décrit ainsi par Warschauer (1995a, p. 5) : "attain literate thinking through talk" (il cite Wells et Chang Wells, 1992).

Pour Bayer (1990, cité par Warschauer, 1995a), la collaboration permet d'apprendre à travers le langage, tout en développant les compétences linguistiques elles-mêmes, et la capacité de réflexion, en créant des connexions entre les idées nouvelles et le savoir déjà acquis.

Cette conception constructiviste est bien celle impliquée par un enseignement communicatif de la langue, qui privilégie l'apprentissage en situation. Les principes de la méthodologie SGAV (structuro-global audio-visuel) décrits par Besse (1985, p. 42-43, cité par Boyer et al., 1990) vont déjà dans ce sens : *global*, "parce que cet apprentissage suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux, biophysiques et physiques", *structural* "parce que cet apprentissage ne se développe que si l'apprenant se montre apte à restructurer constamment la totalité de ces facteurs, lesquels mobilisent l'activité conjointe de tous les sens et plus particulièrement la vue et l'ouïe, d'où les épithètes *audio* et *visuel*."

Porquier (1989, p. 126) note de même que "dans l'apprentissage d'une langue étrangère, le montage progressif d'une compétence de communication passe par l'exposition à des formes, à des énoncés dont la signification est à ré-interpréter ou à redécouvrir, sur la base de l'expérience langagière déjà acquise." "Un apprenant construit non seulement sa grammaire, mais aussi sa propre manière de la construire, selon ses ressources cognitives, son expérience d'apprentissage, ses stratégies adaptatives et, bien-sûr, ses choix, ses motivations et ses besoins." (p. 132).

On voit apparaître, exprimée ci-dessus chez Porquier, la notion de grammaire individuelle d'apprentissage. Cette notion, mais aussi les exigences d'une approche communicative en général, remettent en question la conception traditionnelle de la grammaire, de même que les exercices habituellement utilisés dans ce contexte.

3.2. Statut de la grammaire

Dans l'optique de lever de l'indétermination quant aux exigences d'un enseignement en regard des possibilités offertes par les nouveaux outils, le statut de la grammaire doit donc être exploré également.

3.2.1. Critique de la grammaire traditionnelle

Reboulet (1971, p. 109) recense ainsi les critiques faites à la grammaire traditionnelle : elle utilise des outils de description plutôt conçus pour présenter la grammaire latine, c'est-à-dire qu'elle est plus normative que descriptive. D'autre part, "les grammaires se contredisent entre elles", "manquent de rigueur" "classant les éléments grammaticaux selon des critères hétérogènes", "mélangeant souvent la forme et le sens, l'important et l'accessoire, des états et des niveaux de langue différents" ; "les grammaires sont incomplètes", n'illustrant pas le "fonctionnement dynamique" de la langue.

La méthodologie traditionnelle appelée "grammaire-traduction" repose sur une grammaire normative de ce type. Visant principalement un accès aux textes littéraires, et privilégiant l'écrit, elle consiste en une démarche de type déductif à partir de règles formulées explicitement (Bérard, 1995, p. 9-10).

Le rejet de la grammaire traditionnelle mène à privilégier à l'inverse une approche implicite, dans la droite ligne de théories constructivistes.

3.2.2. Pour une grammaire implicite

La "méthode directe", "audio-orale" (ou "audio-linguale") (dès les années 30) et la "méthodologie structuro-globale audio-visuelle" (SGAV) (années 60/70) excluent toutes trois l'explicitation (Boyer et al., 1990, p. 10-11), la première préconisant le "bain de langage" (Coste, 1978a, p. 12), n'ayant d'autre part recours ni à la traduction, ni à la forme écrite (Boyer et al., 1990, p. 10) ; la seconde, établie dans le cadre skinnérien, présentant des phrases modèles en dialogue ; le SGAV, enfin, privilégiant la communication et une certaine vraisemblance des situations présentées, refusant également les exercices structuraux hors situation (Coste, 1978a, p. 16).

Mais comme l'indiquent Besse et Porquier (1991, p. 86), la pratique d'une grammaire implicite au sens d'un "enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue-cible", n'est pas la prise en compte de la grammaire opératoire de l'apprenant.

Ils vont dans le sens de Krashen (1981, 1982) qui accorde la primauté "à l'acquisition sur l'apprentissage" et préconise "des classes où l'apprenant est confronté à un environnement verbal étranger aussi riche et varié que possible, mais peu programmé, afin de multiplier les occasions de comprendre et de construire interactivement des significations nouvelles" (Besse et Porquier, 1991, p. 76).

Un argument en faveur d'une grammaire implicite est notamment le fait que la formulation d'une règle dépend de chaque individu, en fonction de ses représentations, motivations, stratégies et attitudes face à l'appréhension d'une langue seconde (Courty, 1989 et Bérard 1995). Bérard distingue dans cette optique une grammaire individuelle d'apprentissage, par opposition à une grammaire définie comme un objet clos. L'apprentissage est considéré alors comme une suite de reconstructions, de langue maternelle à la langue étrangère (Bérard, 1995). La prise en compte des erreurs qui révèlent l'existence de grammaires intermédiaires (Costanzo, 1995), la valorisation de ce système intermédiaire, l'interlangue (Bérard, 1995), jouent en défaveur de l'imposition d'une grammaire normative.

Cette conception, privilégiant les interférences effectivement observées et une analyse a posteriori, prévaut d'ailleurs actuellement sur l'analyse contrastive, a priori, à laquelle on reproche notamment le fait que "bien des erreurs prévues (...) ne se produisent pas" et que "nombre d'erreurs (...) sont communes à des apprenants de langues maternelles diverses", car on ne peut "prévoir et cerner tous les problèmes d'apprentissage." (Besse et Porquier, 1991, p. 204).

En ce sens, s'il doit y avoir une explicitation, celle-ci doit correspondre "aux besoins d'apprentissage des étudiants et aux aptitudes du professeur" (Besse et Porquier, 1991, p. 118). Bérard (1995, p. 11) émet ainsi "l'hypothèse que l'explicitation des règles propres à chaque apprenant va favoriser l'acquisition de la langue étrangère" (c.f. ci-dessous, 6.3. Appropriation et explicitation).

De même, s'il doit y avoir une description grammaticale, son objectif est, plus que de "classer méthodiquement les formes observables", de s'intéresser aux "opérations qui sont sous-jacentes" (Besse et Porquier, 1991, p. 47) (c.f. chapitre 3, 5. Modélisation linguistique).

Besse et Porquier (1991) remarquent dans le même sens que l'acquisition d'une description ne signifie pas que le fonctionnement de la langue étrangère est intériorisé. Toute description grammaticale est en effet, selon les auteurs, hypothétique et partielle. Elle ne correspond pas à la grammaire réellement intériorisée par les sujets.

Une règle peut également, d'après Besse et Porquier (1991, p. 99) mener à la "surgénéralisation", puisqu'il est difficile de "faire percevoir peu à peu à l'élève les possibilités et les impossibilités d'utilisation des expressions enseignées dans

certains contextes syntaxiques." ; d'où l'intérêt de la prise en compte des paramètres situationnels (c.f. chapitre 3, 5.2.1. Paramètres situationnels).

C'est aussi "un principe d'économie qui a joué en faveur de la méthode directe contre la grammaire. Que l'on songe à toutes les connaissances grammaticales que suppose la construction d'une simple phrase comme *Il n'y a pas de vin sur la table* (...) ; on comprend aisément que les professeurs préfèrent aujourd'hui enseigner directement ce type de phrase en situation, sans attendre que l'élève soit en mesure d'appliquer consciemment des principes abstraits à l'élaboration des phrases".

Le recours à "un modèle métalinguistique" inconnu est en effet, pour Besse et Porquier, une difficulté supplémentaire pour l'apprenant. Le problème tient au fait que l'on cherche à "communiquer verbalement à des étudiants un certain savoir sur une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore." (Besse et Porquier, 1991, p. 96). C'est pourquoi, selon eux (p. 94), il ne peut y avoir "de description grammaticale compréhensible et utile que de sa langue maternelle, ou d'une langue qu'on pratique déjà au moins partiellement."

Le problème du tel savoir métalinguistique est aussi, comme l'indiquent Besse et Galisson (1980, p. 126), qu'on le retient souvent mieux que ce qu'il était supposé aider à acquérir, sans doute "parce que, dans les techniques de la classe, ce qui n'est qu'un instrument-pour-comprendre, un savoir-pour-apprendre, devient l'objet principal de l'attention et de l'apprentissage."

Si la tendance, au sein de l'enseignement de langue considéré, est donc de délaissier un enseignement explicite de la grammaire au profit de la construction d'une grammaire individuelle d'apprentissage, alors la concrétisation de cette exigence est à confronter avec les possibilités éventuellement offertes par les nouveaux outils. Le système décrit au chapitre 4 tente, dans cette optique, non pas de proposer des règles explicites, mais de simuler, de façon imparfaite bien-sûr, les ajustements progressifs qui auraient lieu en situation d'immersion.

Si, d'autre part, l'approche communicative semble refuser une formulation a priori de règles, elle s'accorde mal également avec les exercices pratiqués traditionnellement.

3.3. Critique des exercices

Les principes de la "psychologie behavioriste - dont Skinner est le représentant le plus connu" notent Boyer et al. (1990, p. 156), "ont donné en didactique des langues" la "trilogie" "stimulus-réponse-renforcement".

Bérard ajoute : "Dans ce type de méthodologie, la grammaire est implicite, il n'est pas fait référence à un métalangage grammatical, il s'agit essentiellement, par la pratique d'exercices systématiques sur les structures, de mettre en place d'une manière quelque peu automatique la langue étrangère, comme s'il s'agissait d'acquérir des réflexes." (Bérard, 1995, p. 10). Il en est ainsi dans le cadre des méthodes "audio-orales" fondées sur des "énoncés-modèles" qui sont "mis en dialogues" (Boyer et al., 1990, p. 10). Si la grammaire y est implicite, ces dialogues, et les exercices attenants, sont quand même destinés à l'acquisition de règles préétablies.

Debyser (1978d, p. 82) nomme ces exercices traditionnels "gammes" : "tous les exercices d'école ayant pour objet le perfectionnement particulier de telle ou telle composante du savoir-faire de sortie, ou d'une habileté intermédiaire prévue dans la programmation comme palier indispensable dans l'itinéraire fixé pour atteindre le savoir-faire de sortie. Ce sont également, mais à des degrés divers, des exercices de répétition".

"Dans la pire des hypothèses, les exercices sont extra-pédagogiques, visant à conditionner l'élève à des consignes sans relation avec la compétence de sortie ; ex : réciter l'alphabet à l'envers ou copier cinquante fois une phrase (...)" (p. 83).

A l'époque où ils sont encore généralisés, ces exercices sont décrits ainsi : "Avec les exercices structuraux, la grammaire ne s'apprend pas indirectement par des règles, mais directement par des oppositions structurales qui font comprendre la règle inductivement et la font pénétrer au point d'automatisme par des exercices de substitution et de transformation. Car vraiment savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme." (Delattre, 1971, p. 13).

On a reproché par la suite à ces exercices leur caractère artificiel, les phrases étant forgées pour présenter une certaine structure, sans souci de vraisemblance et hors contexte. A ce sujet, la remarque faite par Widdowson reste valable en partie : "A good deal of material for the teaching of foreign languages presents the language to be learned in dissociation from a real communicative purpose in contexts devised solely as a means of teaching language." (Widdowson, 1984, p. 53).

Pour Besse et Porquier (1991), l'exercice a un caractère artificiel parce que l'apprenant doit "non seulement pratiquer la langue" sur laquelle porte l'exercice, "mais aussi connaître les contraintes propres à l'exercice selon lesquelles il doit la pratiquer." (p. 121).

Les "conditions d'énonciation" et les "règles discursives" sont peu prises en compte. Leur caractère contraint et répétitif "conduit à une stéréotypisation ou idéalisation des situations interlocutoires présentées et à une réduction ou simplification des formulations langagières proposées."

"Les "balisages", enfin, "que l'exercice impose à la communication" introduisent le risque que "l'erreur corrigée pendant l'exercice réapparaisse hors exercice." (Besse et Porquier, 1991, p. 146-147).

Pour Besse et Galisson (1980), ce type d'exercices peuvent d'autre part difficilement s'adapter à la diversité que recouvre forcément un groupe d'étudiants.

Des exemples d'exercices structuraux sont donnés ci-dessous :

"Modèle :

Ce matin, il fait beau. Jacques fait une excursion.

Ce matin, s'il faisait beau, Jacques ferait une excursion.

Demain, il fera beau. Jacques fera une excursion.

Demain, s'il fait beau, Jacques fera une excursion.

Hier, il faisait beau. Jacques a fait une excursion.

Hier, s'il avait fait beau, Jacques aurait fait une excursion." (Delattre, 1971, p. 29).

"Exercice sur l'impératif + pronom objet direct.

Dites à Paul de vous demander au téléphone, vous seul.
Paul, demandez-moi au téléphone.
Dites à Paul de vous demander au téléphone, vous deux.
Paul, demandez-nous au téléphone.
Dites à Paul de demander Jean au téléphone.
Paul, demandez-le au téléphone.
Dites à Paul de demander Jean et Jeanne au téléphone.
Paul, demandez-les au téléphone.
Etc." (Delattre, 1971, p. 31).

Evaluant les exercices de ce type, Debyser conclut (1978d, p. 84) :

"a) il est probable qu'en l'état actuel des connaissances et de l'expérience pédagogique, aucune méthode d'apprentissage des langues vivantes ne peut se passer entièrement de ce type d'exercices"

"b) en revanche, on peut affirmer qu'aucune compétence complexe ne sera obtenue par simple superposition d'habiletés particulières enseignées au moyen d'exercices de gammes."

"c) les exercices de gammes présentent tous, sur le plan pédagogique, un défaut redoutable : ils sont monotones et donc peu motivants".

"d) le véritable problème est non pas de rêver d'utopiques méthodes naturelles, mais d'insérer dans les méthodes de véritables modèles de simulation de l'utilisation de la langue vivante enseignée."

Ces modèles de simulation auxquels Debyser (1978d) fait allusion, on le verra, peuvent être retenus dans le cadre d'une intégration d'Internet dans un enseignement de langue (c.f. chapitre 4). En effet, si, au sein d'une approche communicative, les exercices structuraux ou répétitifs d'une manière générale ne semblent pas les outils privilégiés, alors, une intégration d'Internet qui vise à répondre aux exigences de cette approche devra recourir à d'autres types de fonctionnements.

Si la conception traditionnelle de la grammaire est remise en cause dans le cadre des approches communicatives, de même que l'utilisation des exercices structuraux, ou généralement répétitifs, c'est aussi toute la progression habituelle de l'enseignement qui doit être repensée.

3.4. Progression traditionnelle/fonctionnelle

La progression traditionnelle est organisée à partir de la syntaxe de la langue. Dans les méthodes audio-visuelles, par exemple, note Bérard (1995, p. 10), "l'acquisition de la langue étrangère repose sur un apprentissage fractionné d'un ensemble de structures mises en situation (rôle de l'image en particulier) et progressif : chaque leçon introduit une ou deux difficultés grammaticales selon une organisation qui s'appuie surtout sur la structure de la phrase."

Dans une progression fonctionnelle au contraire "les entrées permettant d'organiser un matériel didactique vont s'appuyer sur les actes de parole et les notions, les éléments grammaticaux vont être considérés comme des supports

pour réaliser telle ou telle fonction, et c'est donc la conception de la progression qui se trouve totalement modifiée" (Bérard, 1995, p. 10-11). L'agencement de l'apprentissage n'est donc pas fait, en théorie, autour de contenus grammaticaux. Ce sont, dans ce cadre, les besoins langagiers des apprenants qui sont censés être traduits en objectifs d'apprentissage (Bérard, 1995).

Le choix, dans cette optique, est donc de "privilégier, dans un premier temps les fonctions et les modalités par rapport aux systèmes conceptuels structurant la partie grammaticalisée de la langue" (Besse et Galisson, 1980, p. 125) (c.f. ci-dessous, 4. Le fonctionnel dans les manuels de FLE).

Besse et Galisson (1980, p. 117) citent Wilkins (1974) qui propose deux types de progressions, permettant d'organiser les données, évitant ainsi la présentation à l'apprenant d'une "série d'unités sans liens linguistiques et thématiques précis" : "une intrigue suivie", ou "une progression en spirale : on revient à intervalles réguliers sur le même contenu notionnel mais en travaillant des formulations de plus en plus diversifiées et nuancées." C'est ce que Costanzo (1995, p. 111) décrit comme une "complexification progressive des actes de parole".

Pour Courtillon (Courtillon, 1989, p. 113), il n'y a pas incompatibilité entre présentation fonctionnelle et grammaire : "non seulement cette présentation ne retarde pas l'apprentissage grammatical mais elle le facilite, dans la mesure où, d'une part elle soulage la mémoire, et d'autre part, cela contribue à "rentabiliser très tôt les investissements linguistiques" des élèves, selon la célèbre formule de Wilkins. C'est donc une source de motivation pour l'apprentissage : il y a une acquisition plus rapide et constatée par les apprenants eux-mêmes."

Elle note encore : "Posséder un paradigme communicatif permet d'ajuster une communication qui est mal passée. On se demande par quelle aberration les paradigmes linguistiques ont pendant si longtemps servi à construire des programmes pour l'apprentissage" (p. 117).

Elle donne les indications suivantes pour l'établissement d'une progression dans le cadre communicatif :

- "regrouper un ensemble de structures linguistiques au service de macrofonctions constituant des ensembles de communication choisis comme pertinents pour un public donné;
- insérer des ensembles dans le contexte situationnel et thématique convenant à ce public;
- établir à l'intérieur de ces ensembles une progression morphologique allant du simple au complexe" (Courtillon, 1980, p. 94, cité par Boyer et al., 1990, p. 199).

Pour Moirand (1982, p. 55), une progression fonctionnelle peut présenter d'abord des événements de communication où toutes les interactions sont prévisibles, les interactions non prévisibles introduisant des paramètres plus complexes. Les situations peuvent ensuite être allusives, humoristiques, implicites, impliquer des connivences, etc. La chronologie est donc, dans ce cas, "situationnelle", par exemple à l'intérieur d'un thème. La progression peut aussi suivre la chronologie "authentique" de situations réelles : c'est la "chronologie du référentielle" (p. 55). Un thème peut également être considéré du point de vue des compétences de communication qu'il permet d'acquérir.

D'un thème à un autre, la répartition peut être, toujours selon Moirand (p. 55) pédagogique (par activités, *comprendre des chiffres* par exemple), ou discursive, considérant les actes puis les échanges dans leur ensemble, puis les transactions, les événements (unités communicatives de plus en plus complexes). Les types de discours peuvent également être hiérarchisés selon leur difficulté (descriptif, narratif, argumentatif, critique, polémique).

Là encore, si c'est bien l'approche communicative que l'on souhaite privilégier dans le cadre d'une intégration d'Internet, parce que ses principes semblent s'accorder avec les spécificités des nouveaux outils, alors il faudra éviter une répartition des contenus et une progression purement syntaxiques. C'est ce que tente le système décrit au chapitre 4, on le verra, puisqu'il se présente sous forme d'un parcours ludique à travers une suite de situations.

Si, au-delà des implications linguistiques et méthodologiques d'une approche communicative, on se tourne vers l'étude de sa mise en pratique, à travers les manuels - les manuels de Français Langue Etrangère particulièrement puisque c'est la langue choisie dans le cadre de cette recherche -, et les logiciels notamment, on s'aperçoit que ceux-ci prennent finalement peu en compte les exigences évoquées ci-dessus, et les raisons de cette difficulté de mise en oeuvre doivent dès lors être recherchées.

4. Le fonctionnel dans les manuels de FLE

Si une méthode est un assemblage abstrait, le manuel est censé en être une application. On comprend dès lors qu'il puisse y avoir un décalage entre les deux.

Certains manuels ne se réclament tout simplement pas de l'approche communicative ; ainsi les deux manuels de CIEL (1992a/b). Dans ces deux ouvrages, la progression est organisée autour de points de grammaire, suivis d'exercices structuraux. La leçon 25 du premier livre, par exemple, sur les adverbes en "-ment", propose ce modèle d'exercice (CIEL, 1992a, p. 190) :

"- Cette robe est jolie, c'est vrai. = - Cette robe est vraiment jolie."

"- Sa maladie est légère. = - Il est légèrement malade."

Aussi peu naturel est l'exemple suivant (p. 105) :

"Répondez aux questions en employant le pronom : (...) 3. Détestez-vous le sport ? (...); 11. Achètes-tu cette voiture rouge ?"

Le livre 2 est semblable, à ceci près qu'il introduit des expressions idiomatiques et, dans la dernière leçon, les "niveaux de langage", mais ces deux thèmes sont présentés hors contexte, et succinctement.

Le *Berlitz Essential French* (1992) est de même type. Il présente des dialogues suivis de points de grammaire, des exercices de compréhension et de grammaire, et des listes de vocabulaire associé à sa prononciation.

D'autres ouvrages se réclament explicitement de l'approche communicative. Ils ont pour la plupart une table des matières organisée autour d'actes de parole, et proposent en général des scénarios ou jeux de rôle. Mais dans leur quasi totalité, ils recourent aux exercices traditionnels, c'est-à-dire à des exercices qui donnent lieu à des tâches répétitives sans but communicatif réel.

Besse et Galisson (1980, p. 120) prennent l'exemple de *Communication orale et apprentissage des langues*, par Richterich R. et Scherer N. (1975) qui propose "50 activités qui ne suivent aucune progression imposée" (préface de Waespi E.J.C.) et "ne se réfèrent à aucun contenu linguistique particulier ni à une catégorie spécifique de public" (Richterich, 1975, p. 1).

"Chacune des activités proposées consiste à faire découvrir et pratiquer une fonction double du langage : demander (ou offrir quelque chose) et refuser quelque chose, établir (ou maintenir) un contact et le rompre, etc. Ces activités sont bien présentées et souvent stimulantes."

L'activité 11, par exemple (Richterich, 1975, p. 34), concerne des "demandes délicates". "L'intention pédagogique" est de "montrer que selon la chose, l'information, le service qu'on veut obtenir, selon l'identité et la personnalité de l'interlocuteur, selon la situation, une demande doit être faite avec des détours, de la précaution, de la conviction." Les fonctions concernées sont "offrir/refuser une chose, une information, un service", "approuver/désapprouver une idée, une opinion, un sentiment", "maintenir/rompre un contact social".

"L'objectif global d'apprentissage" est "d'utiliser, selon ses possibilités et ses intentions, les énoncés nécessaires pour essayer d'obtenir quelque chose de difficile sinon d'impossible." Les cas suggérés sont "Demander au professeur : un congé, la suppression d'un devoir, de faire une excursion, etc.", "Demander aux parents : de l'argent, de partir en vacances, de sortir le soir, un vélomoteur, etc.", "Demander un emprunt, une augmentation, etc."

"Mais si on examine les exercices conseillés pour chaque activité et les exemples donnés, on trouve aisément des distorsions langagières en contradiction avec les principes de départ." (Besse et Galisson, 1980, p. 120).

Les auteurs donnent l'exemple suivant : "Pour faire pratiquer la fonction "demander", on conseille de "faire une série d'exercices structuraux classiques de transformation", dans lesquels le stimulus est une phrase affirmative et la réponse attendue de l'étudiant une question ; exemple : - *Je vais vite à la gare* ; - *Où vas-tu ?* (id²⁵, p. 19). Dans ce contexte minimal, la phrase interrogative prononcée par l'étudiant ne remplit pas la fonction de "demander", mais plutôt celle de réitérer l'information" (p. 120).

Les auteurs font des remarques de même type à propos d'ouvrages comme *Pratiques langagières en niveau seuil*, par De Angelis, Boite et Bertocchini, (1977). Pour eux, les "dialogues "fonctionnels" ont finalement peu à envier aux dialogues audio-oraux ou audio-visuels." (Besse et Galisson, 1980, p. 121).

Ces remarques sont valables pour la plupart des manuels ci-dessous, même s'ils tendent quand même vers une prise en compte des spécificités de l'oral, des registres de langue, de situations de communication quotidiennes et variées, et parfois de paramètres situationnels.

- *Bonne route 1* (Gibert, 1988 et Van Zundert, 1988)

²⁵ Richterich, 1975

"Bonne route 1 s'adresse à des étudiants - grands adolescents ou adultes - débutant en français." (Gibert, 1988, p. 7).

Les choix annoncés sont de traiter "un français contrasté", écrit et parlé, standard et vivant, en fonction d'une "progression grammaticale linéaire", à l'aide d'exercices "structuraux", mais aussi de jeux de rôles et de simulations, et de dialogues introduisant des fonctions communicatives. L'aspect culturel, de même, se veut couvrir une diversité d'aspects.

Dans les faits, les leçons traitent en effet chacune certaines fonctions communicatives, comme "Saluer", "Demander une information", "Proposer", "Donner son opinion", ... (p. 256). Les éléments de grammaire sont introduits à propos de telle ou telle fonction.

"Paroles et gestes" (p. 12) introduit une dimension spécifique de l'oral, la kinésique, même si cet aspect n'est que survolé.

Plusieurs activités orales sont proposées, comme par exemple, p. 54, "Présentez des photos de vacances à des amis", ou "Présentez vos deux voisins l'un à l'autre". Il est suggéré parfois de faire les exercices à deux ou à trois (p. 10-11, 16-17).

D'autres activités se rapprochent de simulations, comme p. 83 : "Vous voulez une eau de toilette pour votre ami, pour votre mari ou pour votre père. Une vendeuse vous aide.", ou encore p. 144 : "Poursuivez la consultation. Vous êtes malade. Vous téléphonez au médecin pour lui demander s'il peut passer chez vous.

- Il peut venir dans trois quart d'heure.

- Il ne peut pas venir. Il vous donne le numéro de téléphone du médecin de garde.

- Il ne peut pas venir mais il peut vous recevoir."

Mais la pratique grammaticale reste le domaine d'exercices structuraux classiques :

"Quand j'étais jeune, je n'avais pas mal aux jambes ! (tu) -> Quand tu étais jeune, tu n'avais pas mal aux jambes !" (p. 189).

- *Espaces 1* (Capelle et Gidon, 1990)

"Espaces 1 est le premier de trois ensembles pédagogiques destinés aux adolescents et aux adultes débutants." "Il met en relation le langage, les comportements et les savoir-faire."

La table des matières s'organise autour d'actes de parole, tels que "s'identifier, saluer", "expression des intentions", "justifications", relances de la conversation", ... (Capelle et Gidon, 1990, p. 4) Les auteurs insistent sur les différents types de textes (notices, petites annonces, guides touristiques, ...).

Des actes de parole particuliers sont classés sous l'appellation "stratégies de communication". Les auteurs prennent en compte par là des phénomènes propres à l'oral : "attirer l'attention", "hésiter", "gagner du temps", "mettre fin", "relancer", "solliciter l'approbation", ... (p. 191).

Ils proposent aussi des jeux de rôle :

"Dans la rue un agent de police fait un contrôle d'identité. Pierre Lantier est étudiant à Paris. Il habite à l'hôtel. Jouez la scène." (p. 15), "Un(e) de vos camarades est en colère parce que son ami(e) n'est pas venu(e) à un rendez-vous et

ne lui a pas téléphoné. Il/elle dit qu'il/elle ne veut plus le/la voir. Vous essayez de le/la raisonner et de le/la calmer." (p. 155).

ou des situations de communication diverses :

"Qu'est-ce que vous dites dans ces situations ?

1. Vous offrez votre aide à un(e) ami(e).
2. Vous avez vu un beau film. Vous exprimez votre appréciation.
3. On vous dit : "Nous allons faire 100 kilomètres en vélo aujourd'hui". Vous exprimez votre doute.
4. Un de vos amis oublie de prendre son imperméable." (p. 132).

Les différentes formulations des actes de parole sont traitées au cours d'exercices comme le suivant : "Écoutez les six phrases enregistrées. Dites ce qu'elles expriment. Choisissez chaque fois une des possibilités suivantes : - demande d'information, - appréciation, - confirmation, - doute, - irritation, - offre d'aide." (p. 110).

Les allusions explicites au registre de langue, comme ici "refus poli" sont peu nombreuses, même si la prise en compte de situations de communication diverses implique cet aspect.

Malgré tous les aspects relevés ci-dessus, les exercices structuraux sont toujours présents :

"Mettez au passé composé et faites l'accord si nécessaire.

1. Caroline et Loïc (se dépêcher). (...)" (p. 165).

- *Le Nouveau Sans Frontières 1* (Dominique et al., 1988)

"Le Nouveau Sans Frontières est une méthode complète de français pour adolescents et adultes débutants." (Dominique et al., 1988, p. 3).

Là encore, la table des matières recense, en plus des aspects grammaticaux, les actes de communication traités : "faire connaissance", "féliciter et remercier", "interdire", se plaindre et réprimander", ... (p. 222-223).

Des éventails de formulations sont fournis, mais sans référence au contexte, ou aux paramètres situationnels²⁶ :

"Accord ou désaccord

Je suis d'accord ! Vous avez raison ! Je suis pour ! C'est vrai ! Vous avez tort ! je ne suis pas d'accord ! je suis contre ! Je proteste ! C'est ridicule !" (p. 179).

Certaines activités sont destinées à provoquer la communication : "Faites-les parler. Ils sont en colère." (p. 110), "Présentez votre famille" (p. 119), "Rédigez un document publicitaire pour la ville de Montpellier" (p. 191), "Écrivez pour protester. Vous avez commandé le "baladeur". Vous avez reçu l'appareil mais il ne marche pas." (p. 183), "Vous invitez des amis à venir dîner chez vous et vous leur expliquez l'itinéraire. Rédigez la lettre." (p. 166).

²⁶ C'est aussi le rôle de l'enseignant bien-sûr, de fournir des données sur le contexte (c.f. 6.6. Difficulté d'évaluation d'une méthodologie).

D'autres, comme souvent, restent traditionnelles : "Complétez avec l'article qui convient", "Complétez avec un peu de, quelques, beaucoup de" (p. 96), "Posez la question correspondant à ces réponses", "Complétez avec le pronom qui convient" (p. 99).

- *Le Nouveau Sans Frontières 2* (Dominique et al., 1989)

"Ce deuxième niveau est utilisable après 100 ou 150 heures d'enseignement." (Dominique et al., 1989, p. 3).

Ce volume est très semblable au premier. Les actes abordés dans chaque chapitre sont de même type. Les exercices classiques alternent avec des activités plus propices à la communication ("Imaginez et jouez les scènes" "a/ Un agent de police qui n'a pas le sens des responsabilités se fait réprimander par le commissaire", "b/ Un professeur original et anticonformiste se fait réprimander par le directeur de l'école." (p. 164)).

- *Mosaïque 1* (Job, 1994)

"Mosaïque est une nouvelle méthode de Clé International qui s'adresse fondamentalement aux vrais débutants." (Job, 1994, p. 3). La table des matières distingue le "domaine des compétences" et le "domaine des performances" (p. 202).

Le domaine des performances couvre par exemple, pour l'oral, "Se présenter et saluer", "Décrire et faire visiter une maison", "Saluer en arrivant et en partant", "Décrire des personnes", ..., et pour l'écrit "Rédiger des instructions par imitation, recette de cuisine", "Remplir des fiches d'identité", ...

Beaucoup d'activités sont ludiques, comme les jeux de rôle, et sont destinées à provoquer la communication :

"Par groupes de deux et avec le plan de ville, donnez des instructions pour aller d'un endroit à un autre" (p. 62), "Vous êtes à la gendarmerie. Formez des groupes de deux. L'un joue le rôle du gendarme, l'autre le rôle de la personne interrogée" (p. 63), "Préparez une émission radiophonique contenant plusieurs rubriques en vous servant des éléments rassemblés dans votre magazine (leçons 25 et 26)." (p. 167)

Mais le recours aux exercices classiques paraît là encore inévitable :

"Complétez avec les verbes : "aller", "être", "habiter", "faire", aux formes qui conviennent.

Louis Mignard ... français.

Il ... à Paris. (...)" (p. 62).

"Transformez les affirmations en négations." (p. 69), "A tour de rôle, conjuguez au passé composé, en changeant pronoms et possessifs :

Je me suis levé, j'ai mis mon chapeau et je suis parti... Tu t'es levé ..." (p. 140).

- *Fréquence Jeunes 2* (Capelle et al., 1994)

"Fréquence Jeunes 2 est le deuxième ensemble d'une série spécialement conçue pour les adolescents" (Capelle et al., 1994, p. 3), "destiné à des élèves qui ont déjà

étudié le français pendant un an en milieu scolaire (soit après environ une centaine d'heures)." (Capelle et Gidon, 1994a, p.3).

Le manuel est organisé comme souvent autour d'actes de langage : "identifier", "reprocher", "exprimer la compassion", "se plaindre", "se justifier", ...

Il propose des jeux de rôle : "Jouez ces scènes avec votre voisin(e). Trouvez chaque fois plusieurs façons de vous exprimer.

1. On vous invite à une soirée. Vous acceptez et vous remerciez.
2. On vous offre un chien. Vous refusez et vous donnez au moins une bonne raison.
3. Votre ami(e) a l'air bizarre. Vous vous inquiétez. Il/elle vous rassure." (Capelle et al, 1994, p. 85).

L'accent est mis sur les différentes formulations possibles, mais ces formulations ne sont pas rattachées aux paramètres de la situation.

Certains stratégies conversationnelles sont suggérées :
"atténuer la force et l'autorité d'un énoncé par politesse
J'aimerais vous voir.

Je voudrais vous parler." (p. 78).

Toujours à propos des caractéristiques de l'oral, l'intonation est considérée également.

L'autre aspect, les exercices traditionnels, est présent à la fois dans le manuel et dans le cahier d'exercices (Capelle et Gidon., 1994b).

Ainsi on trouve par exemple dans le manuel des transformations du type "Il arrivait. Je parlais. -> Il arrivait au moment où je parlais." (Capelle et al., 1994, p. 131). Dans le cahier d'exercices ce sont des tests de closure ("Mets les verbes entre parenthèses à la forme qui convient", (Capelle et Gidon, 1994b, p. 71), de brèves productions écrites à partir d'un thème, d'images, de documents, de questions de compréhension sur un texte ou sous forme de "test" ("quel genre de voyageur / voyageuse seras-tu ?" (p. 72)).

- *Cadences 1* (Berger et Mérieux, 1994)

Cadences 1 s'adresse à des adultes et des grands adolescents, "vrais débutants". Il vise à "faire acquérir des savoirs linguistiques, communicatifs et culturels pour mettre en oeuvre des savoir-faire de la vie sociale." (Berger et Mérieux, 1994, p. 3). La table des matières présente des actes de parole ou des "savoir-faire" comme "se présenter", "demander poliment", "exprimer la satisfaction/l'irritation", "exprimer une hésitation", "dialoguer par téléphone", ... (p. 221-224).

Ces actes de parole sont présentés à travers des listes de formulations, mais celles-ci ne sont pas liées systématiquement à un contexte, ou à des paramètres situationnels.

L'exercice p. 125, par exemple, concerne les registres de langue, mais propose des énoncés hors contexte :

"Transformez comme dans l'exemple.

Exemple : Faut pas partir (langue orale, familière) -> Il ne faut pas partir (langue écrite, standard)

1. Vous offrez jamais de cadeau ?
2. T'es pas malade ?
- (...)"

Certaines références sont faites cependant à la situation et aux différentes formulations possibles, à travers les jeux de rôle proposés :

"A partir des situations suivantes, réagissez en exprimant votre irritation ou votre satisfaction.

Exemple : Dans un magasin, la vendeuse refuse de vous servir.

-> Mais enfin, Madame, c'est insupportable, je suis là, devant vous et vous ne me servez pas !

1. Vous êtes en moto. Un automobiliste ne respecte pas le stop. Vous dites ce que vous pensez de son attitude.
2. Votre soeur vous propose une promenade en bateau. Vous réagissez.
3. Votre voisin a un chien bruyant. Vous allez voir votre voisin.
4. Votre fiancé(e) vous offre une montre en or. Vous exprimez vos sentiments.
5. Vos parents refusent de recevoir vos amis. Vous discutez avec eux." (p. 139)

De même, p. 94, "Vous êtes dans une pharmacie, vous demandez de l'aspirine", "Au garage, le garagiste lave votre voiture, vous êtes satisfait", "Dans un magasin, vous passez devant quelqu'un. Vous vous excusez", ...,

ou p. 129 :

"Maintenant, vous savez offrir et recevoir un cadeau.

Construisez par groupes de deux de courts dialogues entre les personnes suivantes ; jouez les scènes.

1. Christophe, 8 ans, offre à sa mère un collier fait avec des pâtes alimentaires.
2. Un étudiant offre un stylo en or à son professeur.
3. Un jeune homme offre un gros bouquet de roses rouges à sa fiancée.
4. Clémence, 10 ans, offre une mini-jupe verte à sa grand-mère."

Ces jeux de rôle alternent avec des exercices plus classiques :

"Complétez les phrases selon l'exemple.

Exemple : (utiliser) J'ai une moto mais *je ne l'utilise pas*.

1. (dépenser) J'ai dix mille francs mais..." (p. 137)

- *Scénarios Professionnels 1* (Blanc et al., 1994)

"Scénarios Professionnels est un ensemble de deux manuels d'apprentissage du français destiné aux adultes impliqués dans le monde du travail ou aux étudiants et lycéens se préparant à y entrer, et qui, dans leur situation professionnelle, ont ou auront à utiliser le français comme langue de travail ou comme outil de communication occasionnel." "Scénarios Professionnels 1 est conçu pour des débutants complets." (Blanc et al., 1994, p. 3). Bien que ce manuel ne se réclame pas explicitement de l'approche communicative, et que sa table des matières ne fasse pas allusion à des actes de parole, son instrument privilégié est le scénario à jouer à plusieurs : "Vous parlez ensemble de l'avenir d'Omniplastiques (en général). A est optimiste : il y a des stratégies possibles pour améliorer le résultat... B est pessimiste : baisse de la demande, salaires trop élevés, crise..." (p. 113).

Les stratégies conversationnelles sont prises en compte également, notamment p. 91 : "Vous ne comprenez pas ou vous comprenez mal", "Vous ne comprenez pas un mot", "Vous cherchez un mot / une expression", "Vous ne savez pas comment prononcer", "Vous expliquez".

Mais les exercices classiques sont toujours présents, comme par exemple, p. 115, "Trouvez le bon verbe et conjuguez correctement".

- *Cartes sur table* (Richterich et Suter, 1981)

"Cartes sur table a été conçu pour des adultes ou des grands adolescents débutants ou faux débutants, c'est-à-dire des personnes qui ont, à un certain moment, appris le français mais ne l'ont plus pratiqué et l'ont, par conséquent, oublié presque totalement." (Richterich et Suter, 1981, p. 5).

Les auteurs font explicitement allusion à l'effet que peut avoir la situation de communication sur l'énoncé : "la communication se traduit, en définitive, par des séries d'actes que les interlocuteurs, dans une situation donnée, réalisent au moyen d'énoncés qui peuvent prendre des formes fort diverses." (p. 6) "Tout dépend de la situation et des rapports des interlocuteurs entre eux. C'est ce phénomène qu'illustrent les petites bandes dessinées des pages de droite (par exemple, pages 29, 73, 123). Leur but est simplement d'attirer l'attention de l'apprenant sur cette dimension de la langue. Mais elles peuvent aussi être le point de départ d'exercices de communication. Chaque acte est énoncé en clair dans la marge et illustré par une ou deux situations." (p. 6)

Ainsi, p. 29, la situation est un repas au restaurant, et les actes "appeler" le serveur, "commander" au serveur (la cliente est une femme), "demander quelque chose" à la serveuse, "réclamer" au garçon, "réclamer" à la serveuse, "payer" (la cliente est une femme).

P. 73, les actes sont "demander une information, donner une information, dire qu'on ne sait pas", "proposer, accepter, refuser, exprimer une opinion", "ordonner, accepter" ; p. 123, on a : "exprimer un sentiment, approuver, désapprouver".

Là encore, des allusions sont faites au registre de langue, avec par exemple p. 25, une observation de la négation "pas"/"ne pas".

Certaines activités proposées ont un caractère communicatif : exprimer son opinion sur un tableau (p. 85), que dire pour entamer la communication avec une personne, "En petits groupes, choisissez une activité (fête, soirée) que vous aimeriez organiser ensemble. Chaque groupe propose son activité. La classe choisit l'activité à organiser." (p. 105), ...

De nombreux exercices restent cependant répétitifs : "Soulignez les pronoms personnels dans les phrases suivantes" (p. 49), "Donnez une opinion contraire. Exemples : J'ai trouvé le film très mauvais. -> Pas moi, je l'ai trouvé très bon." (p. 59).

Même avec des exercices de compréhension comme le suivant, on est dans une communication biaisée : "Relevez tous les mots qui se rapportent à des personnes", ou "Lisez silencieusement. Résumez l'histoire à l'aide du tableau suivant." (p. 93).

- *Grand large 1* (Paccagnino et Poletti, 1988)

"Grand large est un ensemble pédagogique spécialement conçu pour un public d'adolescents et d'adultes non débutants, après 3 années d'apprentissage du français." (Paccagnino et Poletti, 1988, p. III).

Les "diverses réalisations linguistiques" sont "classées selon les actes de parole qui apparaissent dans l'unité". Les "éléments grammaticaux" apparaissent à la suite d'activités de découverte et de conceptualisation". (p. III).

Des activités orales sont prévues également, "pour l'intonation et l'articulation". En fin de chapitre, "un ensemble de documents authentiques rassemblés autour d'un thème motivant" "mettent en valeur de nombreux aspects de civilisation". Les fonctions de communication traitées sont par exemple "Dire qu'on ne comprend pas", "Quand on se rencontre...", "Pour demander son chemin", "Pour protester", "Pour dire ce qu'on a envie de faire", ... (p. V et suivantes).

Certaines activités proposées sont destinées à faire pratiquer l'oral, comme un exercice de présentation p. 7, ou p. 9 : "Par groupes de trois, choisissez un autre concurrent et jouez de nouveau ce dialogue :

- C'est ... ? - Bien sûr, c'est ...".

Là encore, on trouve des suggestions pour des simulations. P. 18, par exemple, l'étudiant revêt le rôle d'un agent de voyage : "Préparez ce dialogue avec un de vos camarades, puis jouez-le devant la classe.

- Vous le saluez et vous lui demandez ce qu'il désire.

- Pour mieux connaître votre client, vous lui posez des questions.

- Vous lui donnez un conseil, il n'est pas d'accord avec vous. Vous cherchez donc toutes les raisons possibles pour le convaincre."

Quelques allusions sont faites aux registres de langue, comme par exemple p. 51 : "Où habitez-vous ? Habitez-vous en France ?" sont donnés comme registre soutenu. "Où est-ce que vous habitez ? Est-ce que vous habitez en France ?" sont donnés comme registre moyen, "Vous habitez où ? Vous habitez en France ?" sont donnés comme registre familier.

Certains exercices proposés sont plus ludiques que dans la plupart des manuels : "Comment réaliser ce dessin ? Ecrivez les consignes nécessaires (mettez tous les verbes à l'infinitif).

Dessiner un carré de 3 cm de côté.

Tracer..." (p. 32)

Ou encore : "Complétez. En rentrant de vacances, vous avez perdu votre valise. Rédigez la déclaration de perte. Vous devez décrire le contenu de votre valise avec le maximum de détails." ; "Voici la carte météo du 1^{er} janvier 1986 ; retrouvez le temps qu'il faisait ce jour-là dans les différentes régions de France." (p. 142) ; "Dans la page blanche que nous vous avons laissée, à vous maintenant de créer un autre dialogue dans une autre situation, où vous utiliserez l'expression "Ce n'est pas la mer à boire"." (p. 74) ; "Les vingt bateaux sont au port. Ecoutez et inscrivez les noms des bateaux à la place qu'ils occupent. Vérifiez ensuite vos réponses avec votre voisin." (p. 67) ; "Lisez rapidement et classez les émissions dans le tableau suivant en indiquant l'heure et le titre de l'émission." (p. 70)

D'autres restent classiques :

"Voici quelques affirmations à propos de l'article "La tragédie de Bruxelles".
Lisez-les et répondez." (p. 94) ;

"Remplacez le groupe souligné par y ou en.

1. Elle vient juste de sortir de la salle de bains.

2. Tourne à gauche, tu verras une rue assez large, tu trouveras le supermarché à cet endroit.

(...)" (p. 173).

- *Avec plaisir 1* (Capelle et Raasch, 1986)

Avec plaisir 1 s'adresse à des débutants ou faux débutants. C'est un des rares manuels à expliciter le lien entre les paramètres situationnels et les énoncés : "Dans cet ensemble, la vidéo joue un rôle privilégié", "la langue est présentée dans des contextes authentiques : les éléments de la situation, analysables, permettent de comprendre grâce à ces contextes." (Capelle et Raasch, 1986, p. 5).

Chaque leçon correspond à certains actes de parole et à certains éléments situationnels.

L'émission 1 (p. 8), par exemple, traite le fait de "se présenter", "saluer", "s'excuser", "demander et donner des informations", "distinguer entre tu et vous", se comporter "avec des amis, avec des étrangers", ...

L'émission 9 (p. 104) concerne "des gens qui sont en conflit", et traite le fait de "critiquer", "exprimer sa désapprobation", "informer quelqu'un d'un risque", "s'informer", "donner des renseignements".

Les activités proposées sont souvent des jeux de rôle :

"Vous vous arrêtez à une station service. Vous voulez faire vérifier l'huile, les pneus,..." , "Vous êtes en panne. Vous téléphonez à un garage. Dites ce que vous avez, où vous êtes..." (p. 111).

Ou encore :

"Vous voulez adresser la parole à quelqu'un que vous ne connaissez pas.

Un inconnu vous adresse la parole. Vous ne voulez pas accepter son invitation mais vous ne voulez pas non plus le blesser... Vous finissez par accepter." (p. 147)

Les exercices de compréhension restent classiques : "Mettez les événements dans le bon ordre", "Éliminez une phrase qui ne convient pas", "Vrai ou faux ?" (p. 109)

Les exercices structuraux réapparaissent également :

"Ex: Vous avez entendu quelque chose ?

- Non, je n'ai rien entendu.

a. Vous avez parlé à quelqu'un ?

b. Vous avez remarqué quelque chose ?

c. Vous avez vu quelqu'un ?

(...)" (p. 112)

"Transformez les phrases.

Ex : Bernard et Laurent vont s'occuper de la page 12.

-> Ils s'en sont déjà occupés.

a. Sophie, Patricia et Martine vont se rencontrer.

b. Bernard et Laurent vont s'excuser.

c. Martine va se promener." (p. 113)

- *Soleil 2* (Papo et Cintrat, 1994)

Soleil est aussi un manuel qui privilégie des activités ludiques et insiste sur le lien entre situation et énoncés.

"Soleil : trois années d'apprentissage du français (11 à 15 ans)" (Papo et Cintrat, 1994, p. 5).

"Elian Papo et Iva Cintrat ont, tout à la fois :

- travaillé les valeurs pragmatiques d'échanges souvent familiers, elliptiques, aux intonations à forte portée expressive,
- mis attentivement à jour les régularités et le fonctionnement formel qui sont à la base de ces effets en communication,
- fait une large place à des indices et des repères culturels qui, dans le choix du lexique aussi bien que dans les sections intitulées "culture et civilisation", deviennent partie constitutive d'une préparation à communiquer en français" (p. 4).

La table des matières est à la fois fonctionnelle et grammaticale. Les actes abordés sont par exemple "Caractériser (surprise, enthousiasme, curiosité)", "Inviter (accepter, refuser)", "Apprécier, comparer, exprimer son opinion, donner son avis", "Faire honte à quelqu'un en plaisantant pour ce qu'il a dit".

Les niveaux de langue, les expressions idiomatiques, et la variété des registres possibles sont abordés : les "expressions familières", p. 27, "Bien parler, mal parler", p. 101. Les différentes stratégies communicatives sont prises en compte également : "Comment s'adresser aux personnes qu'on ne connaît pas dans les transports publics", p. 212, "que dire quand on n'a pas de réponse à une question ?", p. 183, "faire de l'humour", p. 162.

Un lien est effectivement établi entre situation et formulation. A propos des expressions familières, par exemple, la consigne est la suivante : "Choisis deux de ces expressions et imagine une situation pour chacune d'elles (à qui tu parles, où, quand, etc.)." (p. 27). Le registre est abordé encore p. 33 : "Ton père fait quoi ? Il fait quoi ton père ? Qu'est-ce qu'il fait ton père ? Que fait ton père ?".

La partie "Usages" fait aussi intervenir des éléments situationnels, comme à la page 167, "Au téléphone".

Les activités proposées, de nombreux jeux de rôles notamment, semblent propres à provoquer la communication.

"Un copain t'invite à la croissanterie. Tu refuses et tu dis pourquoi. Il insiste en donnant une bonne raison. Tu hésites et tu dis pourquoi. Il continue à insister. Tu finis par accepter." (p. 24).

D'une manière générale, l'ouvrage insiste sur les aspects ludiques, jeux de prononciation, jeux d'écriture : "Prends une feuille de papier et pose une question qui commence par *depuis quand* ... Plie-là et passe-la à ton voisin. Sur la feuille de ton voisin, écris une réponse commençant par *depuis*..." (p. 210).

Les exercices de grammaire sont présents malgré tout, regroupés à la fin de chaque chapitre.

Les scénarios communicatifs, présents dans la presque totalité des manuels décrits ci-dessus, ainsi que la variation des énoncés en fonction de la situation, parfois prise en compte aussi, sont prônés par d'autres auteurs également.

Debyser (1978d, p. 91), notamment, donne lui aussi des exemples de scénarios pour des simulations en classe. Ainsi, "une situation d'accident de voiture, avec un personnage debout, M. Dupont, et un autre, blessé." "Le professeur demande alors à la classe ce que fait M. Dupont". Ou encore, "M. Dupont est en voyage d'affaires à Marseille, il repart pour Paris ce soir par le train ; demain matin, il a un rendez-vous important à Paris ; son train est à 11 heures. Seulement voilà, M. Dupont est allé dîner avec des amis ; ils ont bien mangé, bien bu et M. Dupont est arrivé en retard à la gare ; il a raté son train." (Debyser, 1978d, p. 93)

Rivers (1978, p. 132) présente quant à lui "douze catégories d'activités d'interaction verbale", présentées comme des "modes d'utilisation naturelle du langage dans l'interaction" : "amorçage et maintien de relations sociales" (salutations entre personnes d'âge et de niveau social semblables ou différents, refus polis, excuses, justification, etc.), "recherche d'information" (enquêtes), "communication d'information sur soi-même", "apprentissage d'un savoir ou d'une technique", "expression de réactions personnelles", "dissimulation de ses intentions", "résolution de difficultés par l'échange verbal", "solution de problèmes", "participation à des activités récréatives", "conversation au téléphone", "animation de divertissements", "présentation de ses réalisations".

Moirand (1974, p. 22), à propos de la "demande d'objets", propose des énoncés qui vont de "Un petit whisky, ça me ferait du bien !" à "Voudriez-vous me préparer un whisky ?". Boyer et al. (1990, p. 47) citent cet exercice et précisent que pour éviter les "stéréotypes de discours", on peut insister sur les différentes réalisations possibles dans la même situation d'énonciation : c'est la "paraphrase communicative", qui produit des énoncés différents pour un même ensemble de paramètres.

On trouve des idées de même type chez Galisson (1980, p. 15), qui parle de "variations paramétriques" : "si la dame est vexée...", "si elle est fatiguée par une longue journée de travail, elle bougonnera", ou "si elle craint les foudres de son mari, elle soufflera".

Si les manuels évoqués ci-dessus, malgré leurs défauts, tentent de prendre en compte l'oral, Boyer et al. (1990, p. 91) considèrent Calbris et Montredon (1975) comme des pionniers sur les "faits spécifiques de l'oralité". Ces derniers présentent ainsi les "Valeurs intonatives du *ça va*" (p. 22) :

"Le patron : - Ca va ?

Le client : - Ca va.

Le patron : - Un Ricard ?

Le client : - Ouais... tut, ça va; merci.

La petite fille : - Papa, regarde... Papa ?... Mais Papa !

Le client : - Oh ça va !"

Les ouvrages passés en revue ci-dessus montrent donc que les activités communicatives y sont en général combinées avec des exercices classiques. S'ils proposent presque tous des scénarios communicatifs et prennent en compte des phénomènes propres à l'oral, faisant parfois allusion aux paramètres situationnels, ils ne tentent aucune systématisation de la correspondance paramètres/énoncés, dont on a vu par ailleurs les difficultés (c.f. chapitre 3, 5.1. Une grammaire pragmatique, 5.1.2. Critique).

De même que les manuels de langue sont parfois en décalage avec l'approche communicative telle qu'elle est décrite en théorie, l'étude rapide de quelques logiciels montre également qu'ils restent, pour la plupart, classiques dans leur conception, laissant le champ libre à Internet qui semble pouvoir donner lieu à des applications plus proches d'un enseignement privilégiant la mise en situation.

5. Le fonctionnel dans les logiciels

Si d'après Simon Connell (1996, p. 28), le nombre de produits multimédias augmente : "en cinq ans le nombre de produits [informatisés destinés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues] sur le marché a été multiplié par au moins dix et atteint actuellement plus de 314 au total, méthodes produits auteurs et dictionnaires confondus", la qualité ne suit pas forcément la même évolution.

5.1. *Exerciseurs*

"The earlier CAL programs showed little imagination and tended to promote rote learning in a sort of programmed instruction sequence", note Crookall (1988, p. 3). "Drill-and-practice programs" "were thought to be interactive, when in fact they were simple page-turning tutorials." (Crookall et Coleman, 1992, p. 99).

Parmi les logiciels généralement disponibles, beaucoup se présentent encore sous une forme classique, proposant tests de closure, QCM, et fiches de grammaire ; ainsi ceux exposés dans les actes du colloque CREAL (Knoerr, 1994), et ceux regroupés par Bougaïeff (1994).

Michel Laurier (1994), par exemple, décrit un système expérimental, CAPT (Computer Adaptive Placement Test), qui permet des tests de classement et de diagnostic adaptatifs. Les activités proposées sont : écouter un document et répondre à des questions, choisir la bonne réponse suite à la lecture d'un paragraphe, lire la description d'une situation et choisir l'énoncé approprié. On note quand même la prise en compte de la situation de communication dans cette dernière activité.

Georges Benoît et Marielle Lemay (1994) présentent un logiciel pour la révision de la grammaire. Les exercices proposés dans ce cas sont des phrases à reconstituer, des phrases et dialogues à compléter, des questions à choix multiple, des traductions, des transformations.

Les applications décrites par Christian Vandendorpe (1994) relèvent des aides à la rédaction. On assigne à l'étudiant un parcours à effectuer, avec une liste de points à travailler, en indiquant quelles parties du didacticiel les traitent : Egapo et Autographe pour la grammaire, "La phrase simple" (voir ci-dessous) et "Communication écrite" pour la rédaction.

"Computer Assisted Language Learning Generator" (CALLGEN) (Bougaïeff, 1994), autre exemple, est un système de création d'exercices interactifs de langue seconde (plusieurs langues sont traitées). Les modèles prévus sont révélateurs : tests de closure, exercices à choix multiples, exercices de traduction, de transformation, de compréhension, questions culturelles, dialogues.

"Aller bon train" (Bougaïeff, 1994) est classique également : un thème par leçon, constituée d'un texte et de vocabulaire. L'étudiant doit répondre à des questions de compréhension. Il peut accéder à des rappels. Le vocabulaire est structuré par des relations sémantiques et morphologiques (synonymie, antonymie, familles,...). L'aide est optionnelle et la traduction masquée. La terminologie grammaticale est donnée avec un exemple du terme.

"La Phrase Simple" (Bougaïeff, 1994) suit aussi l'axe linéaire *présentation-exercice-corrigé*. L'enseignant peut suivre le cheminement des étudiants, voir ses points faibles, sa moyenne, pour lui indiquer de nouvelles tâches.

"VI-CONTE" et "VICF", bien qu'ils s'organisent autour de situations vidéos, proposent des activités classiques.

VI-CONTE (Mydlarski, 1994) est construit à partir d'un film muet sous la forme d'un "conte visuel". C'est à partir de ces situations non verbales que la langue est abordée petit à petit. Les activités, même si certaines sont ludiques, restent classiques dans leur ensemble : grammaire, vocabulaire, lecture / compréhension, dictée.

VICF (Vidéodisque Interactif et Communicatif de Français) (Mydlarski, 1994) propose des activités semblables, organisées autour de scènes animées de la vie courante.

LTV (C. Muhlstein-Joliette, Paris III, Jeriko) est de même type, mais la compétence visée est la compréhension, à travers des questions sur les scènes vidéos présentées et des activités de répétition et de reformulation.

Il en est de même quelle que soit la langue considérée. Ainsi, pour l'allemand, *Multimedia Lehrer* (Mulhouse : Commet) propose une leçon à écouter, accompagnée d'explications grammaticales, de tests et d'exercices (dictée, version, thème, grammaire, prononciation).

Pour l'italien, *Dentro l'italiano* (Martinengo G., Messori N., Fiori M., Rome : Didael), ou *In italiano* (Chiuchiu A., Minciarelli F., Silvestrini M., Perugia : Guerra Edizioni, 1997) sont de même type.

En anglais, bien qu'il y ait plus de titres, beaucoup sont aussi de simples exercices. Ainsi, *Keys* (Paris : Worldline, 1997) consiste en un cours de grammaire accompagné d'exercices.

D'autres applications permettent d'écouter et de visionner des dialogues, mettant l'accent sur la langue orale, mais les activités proposées sont rarement plus motivantes :

Flying Colours (Oxford : Heinemann Publishers, 1990-1992, EuroPlus, YDP 1992, Commet) permet à l'étudiant de s'enregistrer et de comparer le résultat avec un modèle. *Talk to me* (Auralog, Voisins le Bretonneux) propose un jeu de pendu, des dictées, tests de closure, exercices de prononciation, d'association de mots ou mots dans le désordre.

Media Euro Anglais propose, toujours selon le même schéma, des exercices de compréhension et de prononciation, des tests de grammaire, dictée, traduction. Il permet là encore de s'enregistrer et de comparer cet enregistrement avec un modèle.

Autre exemple, *Méthode 90, L'anglais d'aujourd'hui en 90 leçons* (Ward J. et Gallego P., Livre de Poche, Les Langues Modernes, Studio Multimédia 1993, La Librairie Générale française 1992), qui propose les mêmes activités.

Certains logiciels à caractère culturel ou encyclopédique peuvent aussi donner lieu à des applications pédagogiques, qui sont peut-être alors plus originales. Ainsi, au hasard, pour l'anglais, *Twain's World* (Parsippany, NJ : Bureau Development Inc., 1993), ou *JFK Assassination* (Medio Multimedia, 1994, USA).

Bernard Dumont (1996) distingue ainsi les multimédias "dédiés", "conçus pour être utilisés dans des séquences d'apprentissage", et les multimédias "détournés". Mangenot (1996) et Lancien (1996) proposent, eux aussi, de bâtir des scénarios pédagogiques autour de ces produits grand public.

Si, comme on l'a vu, la majorité des produits ne correspond pas aux critères recherchés, certains revêtent malgré tout des aspects plus ludiques, et recourent à une mise en situation.

5.2. Mise en situation ludique

Pierre Moeglin (1996) note, à propos du multimédia, le "clivage" qui "oppose les tenants de son utilisation à des fins monosémiques et redondantes (dans la filiation des pédagogies du conditionnement et des machines à enseigner) à ceux qui, en héritiers plus ou moins directs de Freinet ou de la pédagogie des centres d'intérêt par exemple, y voient l'occasion de faire varier les stimulations et d'assouplir les modalités d'apprentissage."

Pour Besse et Galisson (1980, p. 127), les jeux et autres "procédés de dramatisation" font office d'exercices "d'exploitation", permettant "de parfaire l'acquisition des formes et de leur pragmatique d'emploi dans des situations variées, prévues par le cours ou correspondant aux activités et préoccupations personnelles des apprenants."

Les activités proposées par Michèle Bate (1978), par exemple, même sans être liées à un support informatique, vont dans ce sens puisqu'elles "encouragent l'expression de tous les étudiants quel que soit leur niveau de maîtrise, quels que soient leurs intérêts personnels" : autoportrait, simulation d'un procès, résolution d'une énigme policière, création d'un scénario, psychodrame (par exemple, un

détournement d'avion avec un pirate de l'air, une hôtesse, un passager), conférence de presse, jeux, miniexposé (sur un sujet concret), minirêve (imaginer la suite d'une histoire), dessins humoristiques, jeux sur le langage (charades, devinettes, mots croisés), scénario bruité (un bruit de clé dans une serrure, etc.), situations tactiles (des objets hétéroclites à décrire). D'autres supports peuvent donner lieu à des discours "plus analytiques" : dessins humoristiques, perspective (illusions d'optique, etc.), caricatures, peintures, publicités.

L'auteur note par exemple que "c'est dans les dessins humoristiques qu'il y a le plus de possibilités d'acquérir du vocabulaire parce que les gestes sont exagérés, les expressions plus marquées (...)" (p. 146).

Quelques exemples de produits relevant de cette approche sont donnés ci-dessous.

Pour l'anglais notamment, *Who is Oscar Lake* (Jersey Cow Software Company Inc., Language Publications Interactive Inc., 1996) propose à l'apprenant de résoudre une énigme. Il doit pour ce faire exécuter les instructions qui lui sont fournies en anglais, et trouver son chemin à l'aide de la souris. Il se rend par exemple au guichet de la gare, et face à l'employé qui lui pose une question, il choisit entre plusieurs énoncés celui qui peut convenir comme réponse.

English + (EMME Interactive, Paris, Edustar America), conçu selon une structure plus classique (dialogues à écouter, questions de compréhension), propose cependant de nombreux jeux en guise d'exercices, et une énigme à résoudre.

Pour le français langue étrangère, plusieurs produits recourent également à des scénarios.

Dans *A la rencontre de Philippe* (Mydlarski, 1994), par exemple, l'apprenant accompagne un personnage qui recherche un appartement dans Paris. Des indices téléphoniques ou écrits permettent de trouver des appartements à visiter. Le déroulement du scénario dépend en partie des choix de l'apprenant.

Mydlarski (1994) cite encore *Montevideo*. L'apprenant visite un village mexicain. De ses réponses aux questions des natifs dans différentes situations, dépend la suite du parcours (marché, restaurant, prison), l'utilisateur pouvant d'autre part revêtir une identité féminine ou masculine.

Camille (Pothier, 1996) repose aussi sur une simulation : l'apprenant doit réagir devant une séquence vidéo en choisissant entre plusieurs énoncés. S'il oublie de se présenter par exemple, il risque de se voir refuser un entretien, etc.

Je vous ai compris 2 (Université de Lille 3, Suresnes : Neuro Concept) présente des scènes de la vie quotidienne accompagnées d'exercices, mais aussi "deux histoires interactives dans lesquelles l'apprenant est mis en situation d'accomplir des missions, d'effectuer des tâches concrètes : retrouver la trace d'un ami, écrire, téléphoner, décider, organiser un repas d'affaires".

Ces aspects ludiques et dramatiques, développés au chapitre 3, semblent devoir être un élément déterminant d'une intégration d'Internet dans un enseignement,

puisqu'ils sont vraisemblablement à même de provoquer aussi bien la motivation que la communication, les deux impératifs associés ci-dessus à l'approche communicative (c.f. ci-dessus, 1. Impératifs pédagogiques impliqués par l'approche communicative).

Le constat, fait à travers l'étude de manuels de FLE et de logiciels de langue, du décalage entre les exigences théoriques d'une approche communicative et les moyens mis en oeuvre pour y satisfaire, s'il laisse le champ libre à Internet dans l'optique de venir rencontrer ces exigences, oblige aussi à revenir sur celles-ci et sur les polémiques attenantes.

6. Difficultés d'application du fonctionnel

Avant de considérer les causes du décalage mentionné ci-dessus, on peut généraliser les observations faites précédemment à propos du caractère majoritairement traditionnel des activités impliquées par les manuels et les logiciels.

6.1. *Des pratiques et des manuels restés ou redevenus traditionnels*

Dans cette optique, les indications données à la Faculté des Sciences à Nice, en 1997, aux enseignants d'anglais, à propos de l'évaluation, sont révélatrices : "une dizaine de questions en anglais sur le texte auxquelles les étudiants devront répondre en français", pour la compréhension de l'écrit ; "une vingtaine de phrases à réécrire ou un exercice à trous", pour "tester à la fois le vocabulaire et les quelques points de grammaire vus lors du semestre".

De même, l'examen d'anglais donné aux B.E.P. - C.A.P. industriels en 1997 contient des exercices du type "Complétez les phrases suivantes en utilisant l'adjectif possessif approprié contenu dans la liste de mots ci-dessous", "Posez la question portant sur les mots soulignés", "Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Justifiez votre réponse dans tous les cas en vous aidant du texte", "Cherchez dans le texte le mot équivalent en anglais", ...

On comprend dès lors la remarque de Besse et Galisson (1980, p. 123) : les "exercices structuraux restent à l'honneur", malgré leur rôle "dans les généralisations abusives en langue étrangère". Les auteurs précisent cependant que leurs remarques "se fondent sur la lecture de manuels ou de descriptions d'expériences fonctionnelles et donc, rarement, sur l'observation directe des classes elles-mêmes, lesquelles peuvent évidemment être très différentes de ce que nous pouvons en imaginer (en mieux ou en pis)." (p. 116).

Besse et Porquier (1991, p. 115) confirment également la tendance notée à propos des manuels : ils "portent essentiellement sur les descriptions grammaticales de la phrase, et non sur celles des suites de phrases ou de leurs conditions d'emploi". Ils ne "font pas ou peu appel aux "grammaires" textuelles, discursives ou

pragmatiques" ; ceci dans "la presque totalité des manuels de langue actuels", "particulièrement quand ils s'adressent à des débutants".

Costanzo (1995, p. 112), pour qui la situation de communication est "présente dans tous les manuels", la dit cependant "souvent banalisée car elle met en jeu seulement deux ou trois facteurs parmi ceux qui la caractérisent dans la réalité (ex : le cadre physique de l'échange, l'âge et le statut social des participants à l'échange)."

Renié (1995) note dans le même sens que l'influence des paramètres pragmatiques sur la forme syntaxique n'est jamais explicitée aux apprenants dans les méthodes d'apprentissage du FLE.

Même les techniques proposées par Moirand (1977), si elle permettent une approche non linéaire des textes en se basant sur des connaissances extralinguistique, ne changent guère, d'après Besse et Galisson (1980, p. 123), les pratiques au sein de la classe, où "tout se passe verbalement par questions-réponses entre enseignant et apprenants". "Cette démarche permet probablement de reconnaître que ce qu'on connaît déjà se retrouve dans le texte étranger. Elle nous paraît beaucoup moins fiable en ce qui concerne les informations vraiment nouvelles pour les apprenants et celles qui sont fortement intégrées à la culture étrangère."

L'évaluation que tente de mettre en place le Diplôme de Compétence en Langue (DCL), décrit par Isani (1996), doit cependant être signalée, puisqu'elle évite le recours aux exercices traditionnels pour privilégier des activités communicatives insérées dans un scénario global (c.f. chapitre 3, 3.2.4. Simulation et DCL).

Cette tendance apparaît aussi dans le Guardian Weekly (25 janvier 1998, p. 3 et 7) : "New test reflects changing needs of today's pupils" (Jonas Hughes), à propos de l'apprentissage de l'anglais. "The vast majority of students take EFL exams for work purposes." "Learners need to understand short, basic texts, and to write things such as reports and job applications." Le Cambridge First certificate exam (FCE) a été modifié en fonction de ces exigences nouvelles, mais il recourt toujours cependant aux QCM et tests de closure.

6.2. Un retour à la grammaire

Les difficultés diverses auxquelles sont confrontés les enseignants qui tentent de pratiquer le communicatif sont telles que certains parlent d'un retour à la langue et à une grammaire de type traditionnel. L'ère communicative serait passée (Bérard, 1995). Besse et Porquier (1991, p. 90) notent de même qu'on "en revient souvent à des pratiques grammaticales (exercices ou explications) très traditionnelles", "après avoir affirmé que la fréquentation assidue des documents "authentiques" ou la multiplication d'interactions simulées ou vécues dans la classe suffisent à l'acquisition de la grammaire".

Boyer et al. (1990, p. 217) remarquent encore : "Dans certaines des méthodes parues récemment, on remarque une présentation très traditionaliste de la grammaire et des activités grammaticales ; il y a là un "retour de choses" que seule une histoire qui tiendrait compte de toutes les dimensions, internes et

externes, de l'évolution de la didactique du FLE, pourrait probablement expliquer."

L'absence d'explicitation grammaticale est donc remise en question : "Nous admettons donc (...) que l'acquisition en classe de langue se mêle toujours d'apprentissage, et que celui-ci se réfère toujours à une ou plusieurs descriptions grammaticales de la langue-cible." (Besse et Porquier, 1991, p. 92). Courtillon (1989, p. 124) note que "le problème grammatical est capital dans une approche fonctionnelle, surtout si elle s'appuie sur des documents non primitivement destinés à la classe".

L'apprentissage du lexique semble être concerné également par cette réaction : Porcher note en effet (1995, p. 36) que "les mots sont devenus inessentiels au profit des formes linguistiques globales. Tout se passe comme s'il n'y avait pas de problèmes d'apprentissage des mots en eux-mêmes."

Un autre problème rencontré dans le cadre de la mise en oeuvre de l'approche communicative concerne l'appropriation.

6.3. Appropriation et explicitation

Selon Besse et Galisson, on n'acquiert pas une langue étrangère comme une langue maternelle. La mise en situation ne serait donc pas suffisante à l'appropriation de la langue.

Pour Courtillon (1989, p. 119), en effet, constructivisme ne veut pas dire "élaboration collaborative de "règles sauvages"". Pour elle, "les apports de la linguistique" doivent être exploités "pour ajuster les règles en construction et guider l'élève dans sa recherche."

Une phase de conceptualisation est donc nécessaire. Elle peut reposer par exemple sur des outils sémantiques, qui permettent, selon Courtillon, "des conceptualisations plus simples et plus économiques des phénomènes grammaticaux", et semblent correspondre à ce que les étudiants utilisent spontanément dans leurs explications (p. 119). Si le découpage en phases d'apprentissage est différent d'un manuel à l'autre, comme l'indiquent Boyer et al. (1990, p. 168-169), ils incluent pour la plupart cette conceptualisation.

Si la formulation d'énoncés en situation permet d'émettre des hypothèses, celles-ci doivent donc être vérifiées, et c'est cette rétroaction qui est parfois considérée comme insuffisante dans le cadre communicatif : "l'exploitation de l'acquis antérieur ne nous paraît pas suffisamment systématique : on donne à l'apprenant l'occasion de réemployer ce qu'il a appris dans une situation analogue, mais ce réemploi ne s'articule pas sur une richesse et une diversité d'intentions énonciatives suffisantes parce que les personnages et circonstances sont réduits à quelques traits généraux (ami, connaissance, inconnu, thème de l'échange) qui ne suffisent évidemment pas à leur donner cette épaisseur psychosociale, cette connivence vécue sans laquelle on ne peut produire ou reconnaître des formulations implicites faisant appel aux sous-entendus ou à l'ironie. Il ne s'agit pas de simulations véritables de communication en langue étrangère mais plutôt

de consignes qui peuvent tout au plus rappeler à l'apprenant les situations qu'il connaît déjà." (Besse et Galisson, 1980, p. 118).

Pour Besse et Porquier (1991, p. 72), si en matière d'acquisition "aucune argumentation ou expérimentation décisive" n'a été proposée, "parce qu'on n'a pas de certitudes précises quant à la manière dont on acquiert une langue maternelle ou étrangère" (p. 74), la grammaire est cependant "ce qu'on ne peut éviter de faire dès qu'on fait un usage approprié d'une langue" (p. 72). Selon eux, "même dans les jeux et les simulations les plus motivants", il y a toujours une "activité métalinguistique", une certaine conscience de la langue (p. 79). Ils conseillent même de donner "le plus vite possible" (p. 177) les moyens aux étudiants de parler de la langue-cible, en fonction de la métalangue qu'ils possèdent éventuellement déjà.

Pour certain, l'appropriation est difficile, parce que la grammaire ne peut tout simplement pas être acquise dans le cadre fonctionnel : "Pour les tenants de l'approche "structurée" des contenus des méthodes, il y aurait incompatibilité entre la progression fonctionnelle et l'acquisition de la grammaire, parce que, dans un programme de type communicatif, les données grammaticales présentées "dans le désordre" ne peuvent pas être intégrées par les apprenants qui ont besoin qu'on leur présente des points de grammaire les uns après les autres, ce qui les "sécurise" et leur permet de "savoir" le passé composé par exemple ou le partitif, parce qu'ils les ont "vus", et ils savent à quel endroit précis de la méthode et à travers quel exercice ils les ont "appris"." (Courtilon, 1989, p. 113)

Si l'on prétend donc effectivement tenter de mettre en place les conditions d'un apprentissage de langue sur Internet dans le cadre d'une approche communicative, il faudra tenir compte de ces difficultés, c'est-à-dire trouver l'équilibre entre les données pragmatiques et les données syntaxiques, et rendre possible cette appropriation. Le système décrit au chapitre 4 traite à l'heure actuelle le premier type de données principalement, même si les unités concernées sont en dernière instance toujours syntaxiques. Les conditions d'une appropriation ont été recherchées, on le verra, dans un parcours à travers des situations diverses, jouant sur la variation des paramètres situationnels en jeu ; la vérification de cette appropriation étant supposée résider dans le passage même d'une situation à l'autre.

Tout comme une approche implicite de la grammaire, une progression fonctionnelle, si elle est envisageable, soulève là encore un certain nombre de difficultés.

6.4. Difficultés de la progression fonctionnelle

Besse et Galisson (1980, p. 118), par exemple, à propos de la progression en spirale, mettent en garde contre "l'ennui qu'il y a à revenir sans cesse sur la même situation avec des variations très faibles", et évoquent "le risque que l'étudiant interprète l'exercice de telle manière qu'il stéréotype abusivement les registres aux conditions de communication qui lui sont proposées."

A propos d'une "programmation situationnelle" (Besse et Galisson, 1980, p. 92) Wilkins note (1974, p. 120) : "S'il est possible de prévoir les situations dans lesquelles les gens auront des besoins linguistiques, alors on peut leur fournir les formes linguistiques appropriées à ces besoins (...). Un programme situationnel est basé, par conséquent, non sur un inventaire des structures grammaticales mais sur une liste de situations". Selon Wilkins, un tel programme n'est pas viable parce que "les mêmes formes linguistiques se rencontrent dans différentes situations, et les mêmes fonctions sont accomplies dans différents cadres". On peut tout au plus parvenir, selon lui, à la mise en place d'un "répertoire sémantique de notions utilisables" (Wilkins, 1974, p. 120).

Une difficulté de l'élaboration d'une progression fonctionnelle est donc l'articulation du communicatif et du grammatical. C'est le problème de l'élaboration d'une grammaire pragmatique qui réapparaît ici. L'enseignement est en effet difficile à programmer parce que la systématisation de la correspondance entre les formes et ce qu'elles permettent d'accomplir dans un certain contexte reste hypothétique.

La difficulté d'établir une progression mène à des solutions bancales, notamment des progressions grammaticales "sous un habillage d'actes de parole" (Vivès, 1989, p. 95).

Les documents authentiques comme support de cours ne facilitent pas non plus l'élaboration d'une progression, puisqu'ils ne sont pas conçus en vue d'introduire un point de langue. Les problèmes linguistiques sont donc plutôt introduits au hasard des documents, même s'ils peuvent se prêter plus particulièrement à l'étude de telle ou telle structure.

Certains chercheurs, comme Courtillon-Leclercq et Papo (1977), proposent parfois une solution intermédiaire, distinguant une "grammaire fondamentale" qui concerne des actes peu modalisables ou non modalisés, et une "grammaire du sujet" "liée à l'insertion du sujet dans l'énoncé", chacune correspondant alors à une progression différente (cité par Besse et Galisson, 1980, p. 124). Pour Besse et Galisson (p. 125) un acte engage nécessairement les deux types de grammaire. Il leur paraît par conséquent difficile de proposer certaines activités destinées à travailler séparément l'une ou l'autre.

Là encore, comme on l'a signalé ci-dessus, un parcours simulé, sur Internet, à travers des situations diverses, telle que celui décrit au chapitre 4, tente de contourner ces problèmes, même si dans l'état actuel du système les situations ne sont pas hiérarchisées par niveau de difficulté. C'est la complexité relative des énoncés que les apprenants doivent fournir à chaque situation qui détermine pour le moment ce niveau.

6.5. Evaluation des étudiants

Si une progression fonctionnelle est difficile à établir, il en va de même, dans ce cadre, de l'évaluation des étudiants.

On peut évaluer, en expression orale par exemple, la correction linguistique, la variété des registres, la cohérence des registres, l'efficacité pragmatique, etc. (Moirand 1982, p. 65). Mais il reste difficile, en effet, d'évaluer la compétence de communication, alors qu'il n'en existe pas de modélisation, et qu'on ne sait en isoler les composantes.

Vivès (1989, p. 96) note que "s'il paraît possible de présenter, ne serait-ce qu'en utilisant des documents authentiques, des enchaînements d'actes de parole conformes aux usages de la (ou des) société(s) cible(s), il est beaucoup plus difficile de réguler le maniement qu'en font les élèves lors des activités de simulation. Faute de transactions réelles dans la classe avec des interlocuteurs natifs ou avertis, il n'y a aucun moyen objectif pour les apprenants de vérifier l'adéquation de leur comportement langagier global."

Le tout en effet n'est pas tant de pratiquer des actes de parole, que de pouvoir vérifier leur adéquation. Le rôle éventuel d'une application informatique dans la simulation de cet interlocuteur "natif ou averti" absent du cadre de la classe a été envisagé par Renié (1995) (c.f. chapitre 3, 7.2.1. ELEONORE).

Une ébauche de solution peut résider dans la nature même des activités choisies : comme l'indique Moirand (1982, p. 65), "toute activité communicative est en même temps évaluative." Atteindre le but communicatif est la preuve d'une certaine adéquation de l'énoncé produit. C'est le principe adopté dans le cadre de l'application décrite au chapitre 4.

Au-delà du constat de ces difficultés, et avant de les reconsidérer à la lumière des possibilités éventuellement offertes par les nouveaux outils, on peut rappeler qu'une méthodologie est de toute façon difficile à évaluer.

6.6. Difficultés d'évaluation d'une méthodologie

Les critiques formulées à l'encontre de l'approche communicative ou fonctionnelle, on l'a vu, sont nombreuses. On peut y ajouter encore, par exemple, la remarque de Wilkins (1976, p.69, cité par Besse et Galisson, 1980), selon laquelle il est "douteux que les cours de langue générale soient le champ d'application le plus rentable de l'approche notionnelle." "Si on écarte la question de la motivation de l'apprenant, il est difficile de prétendre que les besoins langagiers doivent être associés à la communication réelle dès le début de l'apprentissage." Les besoins des apprenants sont selon lui, difficiles à déterminer à ce stade.

Pour Galisson (1995), le communicatif est difficilement exportable, et difficilement applicable pour des enseignants non-natifs.

D'après Besse et Galisson (1980, p. 127), c'est l'individualisation nécessaire à l'apprentissage qui n'est pas envisageable dans le cadre fonctionnel : les activités mises en oeuvre leur "paraissent trop tenir compte de ce que les apprenants ont besoin de faire en langue étrangère et pas assez de ce qu'ils sont et font quand ils apprennent cette langue en classe" (p. 128).

Autant d'arguments qui sont à prendre avec précaution en raison de la nature même du domaine envisagé, trop récent et trop indéterminé pour pouvoir fournir des éléments de réponse définitifs.

Crookall et Scarcella (1990, p. 230) notent ainsi : "Clearly, research and theory concerning the development of second and foreign language are only in the initial stages."

André (1989, p. 14), parle du Français Langue Etrangère plus particulièrement, comme un domaine non "autonome".

Besse et Porquier (Besse et Porquier, 1991, p. 98) ajoutent dans ce sens : "Nous considérons que, dans l'état actuel de nos connaissances, on ne sait pas, de manière précise et prouvée, comment on acquiert réellement une langue, maternelle ou étrangère, dans un cadre naturel ou institutionnel. Les hypothèses psycho-linguistiques dont on dispose actuellement éclairent certes certains processus, mais demeurent des hypothèses controversées."

Pour Besse et Galisson (1980, p. 133) enfin "il n'existe pas d'évaluation sérieuse de l'efficacité d'un cours de langue, simplement parce que cette efficacité dépend d'un nombre trop important de paramètres dont beaucoup sont difficiles à cerner."

Les critiques formulées à l'encontre des manuels de langue sont à prendre avec les mêmes précautions : un manuel est un outil que l'enseignant intègre dans sa propre pratique et complète de cette manière. Il est normal par conséquent qu'il n'aborde pas tous les aspects.

Au-delà de ces précautions, si, on l'a vu, en raison de difficultés concernant l'appropriation, l'évaluation et la progression notamment, l'approche communicative n'est pas toujours mise en oeuvre dans la pratique, dans les manuels de FLE ou dans les logiciels d'apprentissage d'une langue étrangère, alors il est justifié d'envisager une nouvelle fois ces difficultés, à la lumière maintenant des caractéristiques des nouveaux outils.

7. Internet pour un enseignement de langue communicatif

On a vu que l'intégration d'Internet dans un enseignement en général, et un enseignement de langue plus particulièrement implique certaines options pédagogiques et didactiques. On a parlé de l'acquisition d'une compétence de communication et d'une compétence culturelle, et par là, d'une prise en compte des aspects pragmatiques de la langue, passant par une mise en situation de l'apprenant, favorisant la communication et la motivation.

Internet semble pouvoir présenter un certain nombre d'avantages pour la concrétisation de ces impératifs. Brammerts (1995a, p. 70) parle ainsi de "l'espoir que l'apprenant puisse, grâce à son ordinateur, avoir accès à tout moment à des informations authentiques, actuelles ou spécialement conçues pour lui (communication à sens unique), et qu'il puisse, grâce à son ordinateur, communiquer avec son enseignant, avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs de la langue cible étudiée".

7.1. Médias et documents authentiques

Un des arguments en faveur de l'intégration d'Internet est en effet l'accès facilité à des documents authentiques. Considérant la classe comme un monde clos,

Richterich et Scherer (1975, p. 8-9) proposent d'y "introduire", " grâce aux moyens techniques, d'autres réalités pour mieux les comprendre et pour, éventuellement, les imiter et s'en inspirer." "C'est avant tout à la présentation et à l'exploitation de matériel authentique, pris sur le vif et non pas élaboré pédagogiquement, qu'ils devraient servir."

7.1.1. Définition

Margerie et Porcher (1981, p. 18) définissent les documents authentiques comme "n'ayant pas été faits pour des buts pédagogiques" mais "utilisables dans l'enseignement". Ils sont pour lui "les véhicules privilégiés des connotations de notre langue", représentant celle-ci "telle qu'elle fonctionne dans la réalité sociale de la communication" et non "filtrée par les impératifs pédagogiques". Les documents authentiques seraient donc "tout ce qui constitue la réalité de la communication socio-langagière" (p. 19), ou encore des discours produits en situation. Ce ne sont pas forcément tous des documents médiatisés, mais ils sont très souvent issus des médias, ceux-ci étant, selon les auteurs, une "dimension importante de la réalité socio-langagière française" (p. 19), "miroir et conserves de la communication sociale" (p. 14) et ayant de ce fait des "potentialités négatives et positives, à l'égard des dimensions essentielles d'une didactique des langues" (p. 14).

7.1.2. Difficultés d'exploitation des documents authentiques avec des médias traditionnels

Margerie et Porcher (1981) passent en revue les modalités d'utilisation dans les cours de langue de la radio, de la télévision, du cinéma, et des journaux. Ils notent que les caractéristiques de chacun en font un outil plus ou moins adapté à une utilisation didactique, et destiné à faire travailler telle compétence plutôt que telle autre.

Ces médias, constitutivement, ne permettent aucune rétroaction, mais la télévision et la radio, par exemple, combinées avec les possibilités d'enregistrement et de retour en arrière sont adaptées, selon les auteurs (p. 80), à l'enseignement : "magnétophone et radio sont doublement complémentaires : l'un est très centré sur l'apprenant, l'autre très représentatif d'une communication authentique; le premier permet un travail d'analyse, d'étude, de retour, l'autre fournit le matériau socio-linguistique sur lequel travailler". La remarque vaut pour le couple magnéscope-télévision. "Les pouvoirs et les infirmités complémentaires des médias prennent donc leur signification didactique par croisement avec les compétences visées chez l'apprenant", notent les auteurs (p. 14).

Tout comme la dimension fonctionnelle de chaque médium ne doit pas, selon eux, être négligée ou contredite, les spécificités d'Internet doivent être elles aussi soigneusement analysées.

"L'idéal", dit encore Moirand (1982, p. 169) "est de pouvoir combiner la télévision (...) avec l'écoute de la radio et la lecture de la presse écrite".

Si c'est effectivement une combinaison de médias qui est préconisée, comme l'indiquent Moirand mais également Margerie et Porcher, Internet, à plus forte raison, doit pouvoir convenir.

7.1.3. Nouveaux médias et documents authentiques

Cette combinaison, on l'a vu, autrement dit l'aspect multimédia, est en effet une des principales caractéristiques d'Internet (c.f. chapitre 1, 2.2.2. Multimédia). Cet

outil peut faciliter l'accès à des documents ou informations authentiques, parce qu'il réunit sur un seul support des capacités jusque-là partagées entre les médias "traditionnels".

Dieuzeide (1994, p. 37) note ainsi : "Chaque technique utilisée isolément tirait l'utilisateur vers une application spécifique déterminée par ses possibilités et ses limitations. Regrouper les apports de ces techniques sur un support commun devrait permettre de dégager des approches "polyphoniques" plus riches et plus globales, mais plus complexes à gérer", qu'il s'agisse d'exploiter des documents ou d'autres applications.

Dieuzeide note encore, dans la même optique : "tout exercice d'activité pédagogique pourra être pratiqué sur un matériel unique rassemblant les messages jadis proposés par des médias hétérogènes" (Dieuzeide, 1994, p. 37).

"Cette vision "maximaliste" qui voudrait varier les canaux pour mieux favoriser le développement d'une compétence de communication en langue étrangère paraît utopique aux enseignants de langue." (Moirand, 1982, p. 170). Il leur paraît matériellement difficile, en effet, d'avoir recours à une combinaison de médias.

Internet rend cette conception plus facilement concrétisable, même si l'utilisation des médias, qu'ils soient ou non regroupés sur un support, n'apporte pas en soi une solution pédagogique.

Margerie et Porcher (1981, p. 11) s'opposent en ce sens à Marshall Mac Luhan (1969, 1968, 1967) qui considère les médias comme inducteurs, créateurs : "le message c'est le medium", une civilisation étant déterminée "par les modes de communication dont elle dispose".

L'élaboration du message didactique, selon les auteurs, nécessite toujours la même attention, quels que soient les outils utilisés. Ils sont plus proches en ce sens de Piaget qui, à propos de l'audiovisuel, considère au contraire que les moyens didactiques valent ce que valent les méthodes utilisées, et notent d'ailleurs que l'efficacité des médias augmente auprès d'un public déjà culturellement armé.

Si une des attributions d'Internet dans un enseignement de langue peut être de faciliter l'accès à des documents authentiques, une autre peut consister à permettre une communication plus authentique également, notamment à travers des activités collaboratives. Cette fonction, tout comme la précédente, répond bien aux exigences d'un enseignement tel qu'il a été défini ci-dessus (c.f. ci-dessus, 1. Impératifs pédagogiques impliqués par l'approche communicative).

7.2. Communication authentique / collaboration

Même si, on l'a vu, provoquer une communication authentique, liée à des besoins et des intentions de communication réels, est un des objectifs principaux de l'approche communicative, dans les faits, au sein de la classe, il est souvent difficile de satisfaire à cet impératif.

7.2.1. Difficultés d'une communication authentique en classe

"Lorsqu'on s'interroge sur les possibilités de mener à bien les approches communicatives en contexte scolaire, on est tenté de définir la communication à

l'école en termes de manque ou d'insuffisance : la communication est dépourvue d'enjeu, l'interaction et la négociation sont biaisées, les échanges réels sont reportés dans le temps. D'autre part, les possibilités de mises en oeuvre du communicatif sont limitées dans la salle de classe : il est souvent illusoire de vouloir créer un véritable "bain de langue", et l'enseignant ne peut pas toujours axer son enseignement sur des échanges scolaires réels." (Pendanx, 1995, p. 119).

"Ce qui est difficile", notent Besse et Porquier (1991, p. 182), citant Kennedy (1973, p. 77), "ce n'est pas d'apprendre des langues étrangères, mais de les apprendre en classe."

7.2.1.1. Uniformité de la communication en classe

Un des problèmes cité est la difficulté d'obtenir une variété de registres de communication en classe.

"Dans la vie hors de la classe, on peut être forcé, en une journée, à communiquer avec des personnes d'identité et de personnalité différentes et dans des réseaux de communication variés" (Richterich et Scherer, 1975, p. 4).

Les contraintes pédagogiques neutralisent les variétés de registre habituellement à l'œuvre : "Il y a toujours d'un côté l'enseignant, avec la même identité et la même personnalité, dont les humeurs peuvent parfois varier, et qui maîtrise la langue et organise toute la communication et, de l'autre, le groupe des apprenants, toujours les mêmes, qui ne savent pas bien utiliser la langue et qui ne communiquent, en général, que lorsqu'on le leur a demandé. Tout acte de communication sera donc nécessairement marqué par cette différence et cette inégalité de pouvoir d'action" (Richterich et Scherer, 1975, p. 4-5).

Les auteurs opposent de même les horaires et le décor fixe de l'école à la diversité de lieu, de fréquence et de durée de la communication non scolaire.

Costanzo (1995, p. 110) fait aussi référence à la diversité, dans les activités cette fois, puisqu'il propose de mêler "les quatre habiletés" "pour s'approcher le plus possible de la réalité de la communication".

7.2.1.2. Absence de but communicatif

Le but que l'on cherche à atteindre dans la conversation quotidienne disparaît aussi en classe : "Si je commande une bière, ce n'est pas pour qu'on me l'apporte mais pour exercer une des formes de la demande" (Richterich et Scherer, 1975, p. 5). Les auteurs remarquent que "la réalisation d'un acte de communication perd le plus souvent tout son contenu fonctionnel et pragmatique pour se limiter à l'audition ou à la production d'énoncés pour eux-mêmes avec le seul but de les avoir compris ou prononcés correctement".

La communication n'est authentique qu'à partir du moment où les interlocuteurs sont "engagés dans une situation de communication en vue d'atteindre, consciemment ou non, certains buts." (Richterich et Scherer, 1975, p. 2). En situation scolaire, on produit des phrases, des objets linguistiques, qui provoquent une réaction normative, alors qu'en situation naturelle, à l'oral, on réalise des actes de parole, et la réaction provoquée est en général une réaction au contenu du message et non à sa conformité linguistique. En situation naturelle de lecture, de même, il y a une "intention de lecture" (Moirand, 1982, p. 127), tout comme il y a un "dialogue effectif" à l'oral. En situation non naturelle - Moirand donne l'exemple d'un tract que l'on étudierait en classe - les fonctions sont détournées, et

les conditions de production parfois inaccessibles. L'écrit n'est plus ressenti comme un canal communicatif mais comme une activité scolaire.

7.2.1.3. Double énonciation

Si elle n'offre pas de but communicatif authentique, la situation de classe propose souvent un but biaisé, puisqu'elle est, pour Pendants (1995, p. 121), en rupture avec la situation naturelle. Elle présente une dimension métacommunicative (Pendants, 1995, p. 121) ou une "double énonciation".

Pour Widdowson (1981, p. 18) de même, quand l'enseignant produit des énoncés de type "this is a pen", on est loin d'un comportement communicatif normal. C'est bien pourquoi, considérant la compétence de communication comme la capacité à utiliser la langue "à des fins de communication" (Widdowson, 1981, p. 11), il prône non pas un enseignement de la langue pour elle-même, mais pour d'autres fins. Il cherche à "montrer que la langue étrangère peut être utilisée pour traiter de sujets abordés dans les autres cours." (Widdowson, 1981, p. 28). Dans ce cas, si l'on explique ou commente, on accomplit bien des actes de communication, et non des actes tautologiques.

La prise en compte des besoins des apprenants dans le cadre de la classe est un autre problème souvent abordé.

7.2.1.4. Intérêts individuels / collectifs

Puren (1995, p. 144) note ainsi qu'on ne peut prétendre contrôler les besoins et les motivations d'un groupe entier, même dans le cadre communicatif : "Il est illusoire de penser que des méthodes communicatives doivent forcément et constamment motiver les élèves parce qu'elles sont communicatives : certains élèves et tous à certains moments n'ont simplement pas envie de communiquer en classe de langue étrangère, parce qu'ils ne ressentent même pas/plus ces "besoins immédiats" censés suppléer aux véritables besoins langagiers".

Il se demande comment concilier, dans le cadre d'interactions authentiques, centration sur l'apprenant et travaux de groupe : "Il s'agit de concilier deux intérêts souvent contradictoires : l'intérêt individuel (ou du petit groupe) et l'intérêt de la classe. Le petit groupe doit pouvoir s'exprimer. Il y a une joie certaine à faire part de ses découvertes. Mais cette communication ne doit pas se heurter à l'indifférence de la classe et ainsi décourager des entreprises ultérieures." (Girard, 1995, p. 81, cité par Puren, 1995, p. 142).

Dans le même ordre d'idées, Richterich et Scherer notent que "le nombre d'étudiants est souvent ressenti comme un empêchement majeur à toute communication orale naturelle" (1975, p. 7). Ils proposent au contraire de considérer le réseau de communication que peut représenter le groupe. Internet, par la communication qu'il induit à l'intérieur du groupe et vers l'extérieur, peut aller dans ce sens également.

La situation centralisée que représente la communication en classe est également considérée comme un obstacle. Ce rôle centralisateur de l'enseignant doit être, selon les auteurs, neutralisé pour développer des communications transversales. On l'a vu (c.f. chapitre 1, 5.1.1. Une nouvelle pédagogie), c'est bien vers ce type de configuration que tend l'intégration des nouvelles technologies dans la classe.

La situation de classe ne se prête donc pas toujours à la mise en place d'activités communicatives, ce qui explique les critiques formulées plus haut à l'encontre de cette approche. Les exemples suivants (Warschauer, 1995b) montrent qu'Internet, s'il ne résout pas tous les problèmes, semble convenir à ce type d'expériences et est d'ores et déjà exploité dans cette optique.

7.2.2. Exemples d'activités de communication sur Internet

Les activités de communication mises en oeuvre à travers Internet peuvent revêtir des formes diverses.

7.2.2.1. Communiquer

Ainsi Ricardo Chavez (1995), du Santa Barbara City College, utilise, en cours d'Espagnol, le courrier électronique pour faire réagir ses étudiants sur des publicités. Il fait un envoi groupé par l'intermédiaire d'un alias²⁷. Les étudiants doivent réagir par écrit en dix lignes. Ils corrigent ensuite leur production, suivant les indications de l'enseignant, avant de l'envoyer au groupe.

Parfois, il s'agit simplement de se présenter et d'échanger des points de vue, comme sur n'importe quelle liste de diffusion ou groupe de discussion. C'est l'expérience décrite, pour la pratique de l'anglais, par Scott Schiefelbein, Hiromi Imamura et Shuji Ozeki (Schiefelbein, 1995) au Japon. Les thèmes de prédilection pour ce genre d'échanges sont souvent le folklore, les contes ou les superstitions. Ainsi, non seulement les étudiants pratiquent la langue, mais ils peuvent accéder aussi à des éléments culturels.

Les débats sont parfois menés en temps réel grâce au "chat" ou à d'autres logiciels. Dans le même but, les étudiants sont souvent encouragés à s'inscrire à des listes de diffusion ou des groupes de discussion, et à tenter d'obtenir de locuteurs natifs des informations sur des points culturels ou sociologiques.

Barbara Sanchez (1995) de l'université du Texas à Austin utilise le MOO français, accessible par Telnet à daedalus.com 8888. Il fournit aussi bien un bureau virtuel à l'enseignant que des "salles" pour des discussions sur des sujets divers. Les conversations peuvent être imprimées puis traitées en classe. On peut également indiquer aux étudiants un parcours à suivre, à la suite duquel ils devront décrire ce qu'ils ont "vu". Ils peuvent aussi créer leur propre pièce et la décrire en français.

Julie Falsetti (1995) de Hunter College à New York fait la même utilisation du scMOOze, dédié aux apprenants d'anglais. Les étudiants peuvent y créer leur propre pièce, et les enseignants y disposer d'une classe avec tableau noir, et filtrage de l'accès des étudiants (arthur.rutgers.edu 8888 - connect guest - <http://arthur.rutgers.edu:8888/>).

Manuela Gonzalez-Bueno (1995) de University of Southwestern Louisiana décrit, pour l'enseignement de l'Espagnol, une autre expérience qui reprend le principe des "dialogue journals", initialement sur papier, et le transpose sur courrier électronique. A l'origine, dans un laps de temps réservé à cette activité, les élèves écrivent à l'enseignant sur un cahier, dans un style proche de celui de la conversation. L'enseignant ramasse de temps en temps les cahiers pour répondre.

²⁷ Alias : une adresse unique correspond en réalité à une liste d'adresses.

Nancy Kroonenberg (1995) de Hong Kong utilise un groupe de discussion, "French Connection". Les étudiants doivent y recourir pour répondre à des questions polémiques autour d'un sujet de débat. Le thème est ensuite repris pour une discussion en classe.

Laura Kimoto (1995) de l'Université d'Hawaii décrit son utilisation d'Internet pour l'apprentissage du japonais. Les activités sont diverses : des communications envoyées directement à l'enseignant, des travaux envoyés à la liste de diffusion de la classe, des réponses à ces mêmes travaux, des comptes-rendus d'échanges téléphoniques avec le Japon.

D'autres activités, en plus de fournir des motifs de communication, donnent lieu à une élaboration collective.

7.2.2.2. Collaborer

On a vu au chapitre 1 ce que l'on entend par activités collaboratives (c.f. chapitre 1, 3.1.2. Apprentissage collaboratif) et l'intérêt qu'elles semblent pouvoir présenter pour l'enseignement en général. Pour l'enseignement d'une langue étrangère, cet intérêt apparaît également, à travers le grand nombre d'expériences déjà en cours, relatées notamment par Warschauer (1995b).

Ces activités électroniques collaboratives prennent la forme de débats, enquêtes, rédaction collaborative, échange de documents, ...

Ainsi Anita Rayburn-Klein (1995) de Lesley College, Massachusetts, décrit un jeu qui consiste à passer, par l'intermédiaire de messages électroniques, d'un texte à sa traduction, puis de la traduction à la langue d'origine et ainsi de suite, jusqu'à ce que tous les joueurs aient pu participer. On observe ainsi les effets des ambiguïtés, par exemple, en comparant la première et la dernière version, ainsi que des versions intermédiaires.

Timothy Janda (1995) de l'Université du Nebraska-Lincoln, met en oeuvre un jeu dans lequel chaque étudiant détient des informations sur une enquête policière, sous la forme d'une lettre qui aurait été rédigée par un des protagonistes. Les étudiants doivent résumer cette lettre et l'envoyer aux autres. Chacun doit ensuite rédiger un document de type "rapport de police" sur les circonstances et conséquences de l'événement, après avoir éventuellement demandé des détails.

Christine Meloni (1995) de l'Université George Washington à Washington relate une expérience d'écriture collaborative d'un guide de ville, par des équipes inter-universitaires.

Christine Manteghi (1995) de l'université de Pennsylvanie, dans le cadre de l'enseignement de l'allemand, rapporte une autre expérience d'écriture collaborative, portant cette fois sur un conte. Une phrase initiale est envoyée au premier étudiant sur la liste alphabétique. Il est chargé de trouver une suite et d'envoyer le texte au prochain participant, avec copie à l'enseignant. L'activité crée, d'après les auteurs, un véritable engouement, les étudiants attendant leur tour avec impatience.

Plusieurs serveurs Web sont consacrés à la rédaction collaborative (référencés à l'adresse <http://www.swarthmore.edu/clicnet/fle.htm>) :

<http://www.swarthmore.edu/clicnet/pedagogie/miss/ecriture/loisirdemain/loisirdemain.html>, "les Aventures de Gilles Hubert Loisirdemain",
<http://www.swarthmore.edu/clicnet/litterature/moderne/milliet/moucheninette.html>, "les Aventures de Moucheninette",
<http://WWW.Soirillustre.be.roman.html>, "Le Feuilleton des lecteurs",
<http://ww.emse.fr/~rougeron/G/Ficto/ficto.html>, "Le Ficti-Polar"
<http://www.theatra.net>, "Mille auteurs".

D'autres expériences font coopérer un locuteur natif et un étudiant en langue seconde. Des collaborations de ce type vont bien dans le sens de la diversification nécessaire des sources linguistiques (c.f. ci-dessus, 7.2.1.1. Uniformité de la communication en classe) :

Giselle Kett de Macquarie University à Sydney (1995) expérimente un système qui regroupe les étudiants de sections diverses par paires, la langue seconde de l'un correspondant à la langue maternelle de l'autre.

Le principe est le même avec Tandem (programme européen Lingua), décrit par Helmut Brammerts (1995b) de l'université de Bochum en Allemagne. Ce réseau est ouvert à tous les étudiants ou adultes qui souhaitent pratiquer la langue par courrier électronique. Les langues concernées sont à l'heure actuelle l'anglais, l'espagnol, le français, le danois, l'allemand, le suédois, le portugais et le japonais (900 utilisateurs en avril 1995). Une base de données est également disponible avec des propositions d'activités pour les apprenants.

Elke St. John (1995) de l'université de Sheffield, UK, présente une expérience semblable au cours de laquelle, en correspondant avec un locuteur natif pendant six mois, un étudiant fait de réels progrès en allemand.

On a vu, au chapitre 1, les apports de la communication électronique, et de la collaboration pour l'apprentissage en général (c.f. chapitre 1, 5.2. Modification de la communication, 5.1. Modification des pratiques de classe et 3.1.2. Apprentissage collaboratif). Des activités comme celles présentées ci-dessus ont en partie les mêmes effets : rapports nouveaux entre étudiants et enseignant, entre étudiants, participation accrue et moins discriminante, plus de liberté de temps et de lieu, motivation, autonomisation. Mais ces activités ont aussi des effets spécifiques en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue, et semblent bien pouvoir apporter certaines solutions là où la situation de classe permettait difficilement la mise en place d'activités communicatives. Il en est ainsi de l'uniformité de la communication.

7.2.3. Un canal de communication supplémentaire

En effet, si, comme on l'a vu ci-dessus, un élément déterminant est la qualité et la variété d'exposition à la langue, le canal de communication supplémentaire que représente Internet prend toute son importance ; l'exposition à la langue n'étant

fournie, dans un cours traditionnel, que par les documents disponibles, par l'enseignant et les autres apprenants.

D'une manière générale, le seul fait d'ajouter un canal de communication augmente les chances de voir des échanges se créer (Kimoto, 1995). Or, c'est bien la préoccupation première de l'enseignant de langue. Les possibilités de communication offerte par Internet (c.f. chapitre 1) semblent bien à même de permettre à cette préoccupation première des enseignants de langue de se concrétiser.

Ishbel Galloway (1995) de Tokai University au Japon rappelle à ce sujet que les échanges électroniques internationaux sont souvent le premier contact approfondi des étudiants avec une culture étrangère.

Si Internet vient pallier le manque de variété d'exposition à la langue en classe, il semble pouvoir apporter aussi des solutions à l'absence de but communicatif et de motivation.

7.2.4. Effets sur la motivation

Les enseignants ayant expérimenté la communication électronique (Warschauer, 1995b) s'accordent sur le fait qu'un de ses conséquences principales est de sortir la langue du contexte scolaire et de fournir des objectifs de communication plus authentiques. Un enseignant d'espagnol note ainsi : "Spanish was no longer a subject restricted to the classroom sphere, but rather a vehicle for interesting communication and interaction outside of class." (Gonzalez-Lloret, 1995, p. 18). Kendall (1995) note de même, dans le cadre d'activités de communication électronique pour l'apprentissage de l'espagnol, que la motivation à lire les messages est forte, et il qu'y a souvent matière à discussion en classe par la suite.

Pour Godinet (1995), la diversification des activités de lecture-écriture permise par les communications électroniques entre élèves est aussi un facteur de motivation : "on s'envoie des lettres, en sollicitant une réponse", on rédige des petites annonces accrocheuses", "on propose des fiches techniques de fabrication", "on écrit des poèmes, des contes", "on devient journaliste".

Bardolph (thèse à paraître), note, dans la même optique, le sérieux adopté par les étudiants lors d'activités de recherche sur Internet dans le cadre de l'enseignement de l'anglais.

Schiefelbein et al. (1995, p. 24) remarquent, également à propos d'un enseignement d'anglais, que ce n'est pas tant le niveau de langue que la motivation et la confiance qui est améliorée : "The most positive aspect of the project was the students who found that they could communicate using English even if their skills were not so strong."

Si Internet fournit un canal de communication supplémentaire et plus d'exposition à la langue, ainsi que des buts communicatifs réels et par là un gain de motivation, la communication électronique, lorsqu'elle prend la forme d'une collaboration - tout comme, on l'a vu, elle peut avoir des effets sur l'apprentissage en général (c.f.

chapitre 1, 3.1.2. Apprentissage collaboratif) - semble pouvoir contribuer à l'apprentissage même de la langue.

7.2.5. Effets de la collaboration sur l'apprentissage de la langue

L'analyse des effets d'activités collaboratives mises en place à travers Internet pour l'apprentissage des langues entre dans le cadre plus général du lien entre apprentissage en général / des langues et collaboration.

A propos de ce lien, Warschauer (1995a, p. 2) cite Krashen (1981, 1985, 1987), pour qui l'apprentissage d'une seconde langue dépend pour une large part de la quantité "d'input" à laquelle on est confronté. Les activités collaboratives, en provoquant l'interaction, fournissent justement les données à partir desquelles peut se construire la compétence de l'apprenant.

Selon Renié (1995, p. 179), si tous les auteurs ne s'accordent pas sur le rôle de la collaboration pour l'enseignement des langues - rôle dans l'apprentissage, ou seulement dans la stimulation de la communication (Long et Sato, 1983 ; Faerch et Kasper 1983) -, les locuteurs natifs auraient quand même une "tendance naturelle à adopter un discours collaboratif envers les apprenants pour les aider à communiquer, voire à apprendre" (Renié, 1995, p. 179).

Pour elle, l'interaction, et la communication exolingue notamment - "communication entre locuteurs natifs et alloglottes" (Renié, 1995, p. 184) -, auraient bien un rôle dans l'acquisition d'une langue seconde. Plus que comme une élaboration collective, la collaboration est vue dans cette optique comme une entraide. Mais les deux aspects sont liés, puisque c'est bien au sein d'activités collaboratives que cette entraide peut avoir lieu.

Renié résume ainsi les avantages de l'interaction pour l'apprentissage d'une langue :

- "l'interaction permet de compléter l'apprentissage de la langue d'un apprentissage socio-culturel" ; les activités collaboratives seraient d'ailleurs, selon Renié, particulièrement adaptées à "l'apprentissage des phénomènes pragmatiques de la langue" (p. 180) : il "se fait implicitement par interaction avec d'autres locuteurs ; en langue seconde l'interaction avec un locuteur natif constitue un mode d'acquisition de ces connaissances." (p. 184) ;
- "l'interaction permet la mise en oeuvre des connaissances de l'apprenant et l'éventuelle remise en question de mauvaises conceptions" : "Lorsqu'il produit un énoncé non attendu, l'apprenant reçoit généralement un feedback correctif qui lui fait prendre conscience de son erreur et facilite l'acquisition de la forme correcte (Ellis, 90)." (p. 184) ;
- "l'interaction dans l'apprentissage est une préparation nécessaire à l'interaction en cadre naturel" (p. 184) : Renié cite ainsi Grandcolas (1984) qui préconise de "préparer l'apprenant à se comporter de manière naturelle et efficace dans les conversations" (Renié, 1995, p. 185). "Certains pédagogues (Brown 1983) préconisent l'enseignement d'expressions particulièrement pertinentes pour conduire une interaction (signifiant que le locuteur accepte ou non de coopérer,

exprime son accord, indique un doute possible, demande des précisions ou des clarifications, etc.)" (p. 185).

Si les effets de la collaboration ou de l'interaction sur l'apprentissage d'une langue sont reconnus, alors Internet, puisqu'il favorise ces processus, peut donc bien contribuer à cet apprentissage également. Les effets de ces pratiques se font particulièrement sentir, lors d'échanges électroniques, sur l'écrit.

7.2.6. Effets de la communication électronique / collaboration sur l'écrit

Les auteurs sont en effet nombreux à noter l'amélioration de la qualité des travaux produits lors d'échanges électroniques, qu'il s'agisse de collaboration ou simplement d'activités communication.

Le constat est général, que ce soit d'un point de vue lexical, syntaxique (Warschauer, 1995a, p. 10), ou du point de vue des fonctions communicatives et discursives (Chun, 1994 et Kern, 1995, cités par Warschauer, 1995a, p. 10). Hartman et al. (1991) ainsi que Mabrito (1991) (cités par Warschauer et al., 1994, p. 6) notent par exemple que les étudiants produisent, par l'intermédiaire du support électronique, des écrits meilleurs, et notamment plus pertinents.

La langue écrite, loin d'être négligée, dans le cadre de la communication électronique, prend donc au contraire une importance particulière : "Si l'on a beaucoup entendu que le multimédia ferait disparaître l'écrit", note Bocquet (1997), "l'analyse des pratiques de terrain montre qu'il n'en est rien. Bien au contraire, la maîtrise de la langue écrite reste absolument nécessaire pour communiquer en utilisant les réseaux. Alors que la réception d'information prédigérée (le fameux "push" qui fait l'actualité des revues spécialisées) laisse le récepteur passif, la communication nécessite des émetteurs/récepteurs actifs, capables de concevoir des messages courts (économie de temps), allant à l'essentiel et suffisamment précis pour ne pas porter à confusion."

Diverses raisons sont avancées pour expliquer cette amélioration des productions dans le cadre d'échanges électroniques. La réduction du stress serait un de ces facteurs.

7.2.6.1. Réduction du stress

Les auteurs sont nombreux à faire cette remarque. Pour Kroonenberg par exemple (1994/1995, cité par Warschauer, 1995a, p. 7), dans une situation d'écrit classique, l'étudiant pèse parfois trop longuement chaque phrase, et, à l'inverse, il est souvent paralysé à l'oral par le manque de temps de réflexion. La situation de communication électronique présente des avantages puisqu'elle est intermédiaire à cet égard. Elle remarque, à l'occasion d'échanges internationaux notamment, que les interactions sont rythmées, tout en permettant des pauses pour la réflexion dès que le besoin s'en fait sentir.

Un autre aspect est le statut particulier qu'Internet donne à la fois à l'oral et à l'écrit.

7.2.6.2. Une communication hybride

Pour Warschauer (1995a), l'apprentissage requiert à la fois réflexion et interaction. La pratique de la langue doit normalement permettre de satisfaire à ces deux impératifs, mais c'est en général l'interprétation de l'expérience (la réflexion) qui est favorisée, par l'intermédiaire de l'écrit, aux dépens de l'interaction.

Avec la communication électronique, les deux aspects ne sont plus incompatibles : "For the first time in history, human interaction now takes place in a text-based form - what's more, a computer-mediated form that is easily transmitted, stored, archived, re-evaluated, edited, and rewritten."

"The historical divide between speech and writing has been overcome with the interactional and reflective aspects of language merged in a single medium. It is precisely this feature, the combination of writing and speech, which led cognitive scientist Steven Harnad²⁸ (...) to describe the Internet as bringing about "the fourth revolution in the means of production of knowledge", on a par with the "three prior revolutions in the evolution of human communication and cognition : language, writing and print". (Warschauer, 1995a, p. 6).

Plusieurs auteurs notent ce statut hybride de la communication électronique et ses avantages : Chun (1994, cité par Warschauer, 1995a, p. 11) considère la discussion électronique comme un bon compromis entre l'écrit et l'oral, mêlant des caractéristiques des deux domaines et bénéficiant aux deux compétences ; pour Warschauer et al. (1994, p. 8), la discussion électronique combine les avantages de l'oral (s'adresser à tous et avoir un retour rapide) et de l'écrit (plusieurs intervenants peuvent envoyer des messages en même temps, et organiser leurs idées au calme).

Robinson (1993, cité par Scrimshaw, 1993c, p. 94) note elle aussi ces particularités : "She points out that there is already evidence that this is not simply a new form of written communication or a new form of "spoken" communication, but a novel hybrid containing features of both, and still visibly evolving its own conventions."

7.2.6.3. Mettre par écrit

Le simple fait de devoir mettre des idées par écrit est d'ailleurs considéré par certains auteurs comme améliorant les productions, en forçant à un supplément d'analyse : "When clarity of thought can only be expressed through print-based text, the literacy demand grows" (Burton, 1996). DiMatteo (1990, p. 76-77, cité par Warschauer et al, 1994, p. 7) exprime la même idée : "They [the students] create intensely visible language out of what they consider to be forgettable, facile words - their own talk and conversation."

De même encore Wells : "By making a record of text of thought available for reflection, and, if necessary, revision, a written text serves as a 'cognitive amplifieur' (Bruner 1972), allowing the reader or writer to bootstrap his own thinking in a more powerful manner than is normally possible in speech". (Wells, 1992, p. 122, cité par Warschauer, 1995a, p. 5). Les textes n'ont pas en général ce statut dans le cadre scolaire, note Wells. Ils sont considérés plutôt comme véhiculant une information définitive, ou alors utilisés comme support pour la

²⁸ Harnad, 1991, p. 39

lecture à haute voix, par exemple, alors qu'ils devraient n'être au contraire qu'une étape dans un processus global d'élaboration.

7.2.6.4. Ecrire pour un public

S'il est parfois difficile pour les étudiants, comme le note Burton (1996), "d'apprendre devant tout le monde", le fait que les travaux soient lus par un large public est considéré comme un facteur d'amélioration des productions.

Godinet (1995) note que, lors de la rédaction de textes destinés à être publiés sur le réseau, "les auteurs (individus ou groupe-classe) sollicitent fortement la réaction participative des lecteurs car ils souhaitent être compris, avoir une réponse. Ils écrivent pour être lus".

"Impossible de laisser partir des messages incompréhensibles ou des informations non vérifiées ou mal structurées", note Bocquet (1997). Selon lui, le retour est souvent quasi immédiat qu'il soit positif ou négatif.

Pour Godinet, à l'inverse, l'effet se fait sentir même sans retour réel du réseau : "Le réseau permet à l'auteur de valoriser sa production car il dispose d'un public virtuel. Or, il n'est pas rare qu'il n'ait aucun retour. Nous constatons que ce type d'écrits, véhiculés sur le réseau, s'épuise rapidement, une fois la nouveauté passée. Cependant la production est souvent soignée sur le plan linguistique et typographique car la diffusion sur les Réseaux Buissonniers concrétise l'enjeu." (Godinet, 1995).

La motivation à écrire vient aussi de ce que la présence de lecteurs réels permet plus difficilement, lors d'échanges électroniques, de rester "silencieux" : "It is more difficult to remain silent online, because the silent student is invisible to the other students and the instructor. This invisibility is noisier than a similar silence in the classroom." (Burton, 1996).

7.2.6.5. Prise en compte des aspects grammaticaux

Mark Irvine (1995) de l'université de L'Aquila en Italie note que certains enseignants reprochent aux échanges électroniques de favoriser les fautes de grammaire et d'orthographe. S'il est vrai que, dans ce cadre, l'enseignant n'a pas toujours de contrôle sur les productions des étudiants, plusieurs auteurs notent que les aspects grammaticaux ne sont pas mis de côté pour autant.

Ron Corio (1995) de l'université Virginia Commonwealth, qui décrit des échanges dirigés dans un style précis (journalistique, débat, etc.), précise que les occasions d'écrire des textes complets et non pas des énoncés isolés sont rares, et que les erreurs éventuelles sont justement l'occasion d'un apprentissage (avec l'intervention de l'enseignant bien-sûr). Il précise que les natifs commettent des erreurs aussi. Pour lui, un bon moyen de traiter les erreurs est de faire évaluer les productions par les étudiants eux-mêmes, mêlant apprenants de langue seconde et de langue maternelle. Les productions des uns sont souvent prétexte à des mises au point grammaticales pour les autres, et les échanges informels donnent lieu en général à la rédaction d'un rapport en langue plus soutenue.

Pour Ady (1995, p. 102) de Punahou School à Honolulu, il est possible d'apprendre des structures grammaticales, le comparatif et superlatif dans son cas, au cours d'activités électroniques : "By the end of this project, most students had

truly acquired these patterns since they had to use them so many times in actual situations".

McComb (1993, cité par Warschauer et al., 1994, p. 8) note encore que les traces que l'on peut garder de la discussion permettent ensuite une analyse, l'avantage étant, selon Keln (1992) que les étudiants peuvent étudier leurs propres interactions plutôt que des exemples tirés d'un manuel (cités par Warschauer, 1995a, p. 11).

Warschauer (1995a, p. 18) note donc ainsi : "issues of linguistic form are not dropped out but rather are subsumed within a meaningful context."

On a vu ci-dessus qu'Internet fournit des éléments de réponse à l'impératif d'acquisition d'une compétence culturelle et communicative propre à un enseignement de langue communicatif, parce qu'il facilite l'accès à des informations authentiques et permet de mettre en place des activités de communication, souvent collaboratives. Il répond aussi à l'impératif de motivation, tout comme il semblait pouvoir le faire dans le cadre d'un enseignement général (c.f. chapitre 1, 5.1.5. Motivation), parce que ces activités fournissent des objectifs et des partenaires réels.

Mais au-delà de documents et d'une communication authentiques, et englobant ces deux aspects, c'est la *mise en situation* recherchée que semble pouvoir fournir Internet, palliant là encore, comme dans le domaine de la communication et de la documentation, à certaines des difficultés rencontrées dans le cadre scolaire.

CHAPITRE 3

Intégrer Internet dans un enseignement de langue : selon quelles modalités ?

Intégrer Internet dans un enseignement de langue : selon quelles modalités ?

La volonté d'intégrer Internet dans un enseignement, on l'a vu dans les chapitres précédents, s'insère dans une tradition d'enseignement ouvert, et trouve des éléments de théorisation dans le cadre constructiviste, et à travers l'accent mis sur un apprentissage collaboratif.

Dans le cas d'un enseignement de langue plus particulièrement, les exigences d'une approche communicative, étayée par des outils disponibles dans le cadre de la linguistique pragmatique et de la linguistique de l'énonciation, sont apparues comme les plus à mêmes d'être servies par les spécificités des nouveaux outils.

Si Internet semble en effet aller dans le sens d'un accès amélioré et d'une exploitation plus facile de documents authentiques, et d'une communication plus authentique également, en fournissant des partenaires et des objectifs, c'est, au-delà, comme instrument de *mise en situation* qu'il semble devoir être caractérisé.

Le choix dans ce chapitre, qui tentera de définir les modalités d'une intégration d'Internet dans un enseignement de langue, en accord avec la conception décrite précédemment, est donc de rechercher ces modalités à travers cette capacité spécifique de mise en situation.

1. Mise en situation

Si la mise en situation est un concept central, c'est que la configuration d'apprentissage considérée comme idéale est toujours, en dernière instance, l'immersion.

1.1. La situation idéale est l'immersion

Richterich et Scherer (1975, p. 6) citent à ce propos Mac Luhan (1969, p. 46-47) : "Observez un enfant qui apprend à parler ou mieux, observez un enfant de cinq ans assimiler une langue étrangère. Cet enfant vit dans un pays étranger, il a la possibilité de jouer abondamment et sans contrainte avec les enfants du voisinage, sans le moindre cours, quel qu'il soit, et vous le voyez apprendre sans effort cette nouvelle langue. Imaginez le résultat que l'on obtiendrait si l'on mettait cet enfant dans une classe, en ne l'autorisant à quitter sa place qu'en des temps réglementés, en ne lui présentant que quelques mots par séance, mots qu'il lui faudrait apprendre par cœur avant d'en aborder d'autres, en lui infligeant des exercices de prononciation, en corrigeant ses "erreurs", en lui enseignant la grammaire, en lui donnant des devoirs à la maison, en le soumettant à des interrogations de contrôle, et, pis que tout, en lui mettant dans la tête que tout ceci constitue un travail et non un amusement. Dans ces conditions, l'enfant apprendrait la langue en question avec autant de dégoût et de difficulté qu'un adolescent ou un adulte."

Le problème étant, comme on l'a vu ci-dessus (c.f. chapitre 2, 6.6. Difficultés d'évaluation d'une méthodologie, p. 107), que "dans l'état actuel de nos connaissances, on ne sait pas, de manière précise et prouvée, comment on acquiert réellement une langue, maternelle ou étrangère, dans un cadre naturel ou

institutionnel" (Besse et Porquier, 1991, p. 98), ou "la façon dont s'apprend la grammaire, dans un cadre naturel non pré-structuré par des descriptions pédagogiques" (p. 182).

1.2. Recherche d'une mise en situation

La recherche d'une mise en situation dans l'enseignement des langues, avec en arrière-plan une hypothétique immersion, est, on l'a vu (c.f. chapitre 2, 1.4. Mettre l'apprenant en situation) une caractéristique de l'approche communicative. Mais, même en dehors de ce cadre, comme l'indiquent Besse et Porquier (1991, p. 87), à propos de l'évolution de l'enseignement des langues, "le projet de reproduire en classe les conditions mêmes d'une acquisition naturelle des langues hante toute cette histoire".

C'est déjà le principe, on l'a vu (c.f. chapitre 2, 3.2.2. Pour une grammaire implicite) de la "méthode naturelle" ou méthode directe, puis audio-orale dès les années 30. Dans la méthode audio-visuelle, ensuite, "l'appropriation grammaticale se fait (...) inductivement à partir non pas de paradigmes de phrases analogues structurellement, mais à partir d'une pratique intensive de répliques situationnellement situées" (p. 89). Le SGAV, enfin, "suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux, biophysiques et physiques" (Besse, 1985, p. 42-43, cité par Boyer et al., 1990, p. 158).

1.3. Difficulté d'une mise en situation en classe

Si, comme indiqué au chapitre 2 (c.f. chapitre 2, 7.2.1. Difficultés d'une communication authentique en classe) une communication authentique est difficile à mettre en oeuvre en classe, c'est aussi parce qu'une mise en situation en général n'est pas facilitée dans ce cadre.

"La classe n'est pas la vie, c'est un cadre artificiel où, si l'on parle, on n'agit pas. L'apprentissage s'opère dans la vie par la répétition d'une certaine suite de signaux acoustiques (un certain mot ou groupe de mots, une phrase donnée) simultanément à une certaine situation (un certain "sens") ; l'association entre les deux se fixe dans la mémoire de l'enfant de telle sorte que la situation évoque la suite de signaux acoustiques et vice versa. L'apprentissage n'est pas que répétition de formes, comme il risque de l'être en classe, où les valeurs sémantiques des formes auront du mal à se fixer". (Reboulet, 1971, p. 111).

"Il est irréaliste de supposer" note dans le même sens Halliday, "que la situation de classe peut être, de quelque façon que ce soit, identique à la vie réelle, parce qu'il n'est pas possible de reproduire ses conditions mêmes dans une situation d'enseignement organisée" (Halliday, 1978b, p. 16, cité par Besse et Porquier, 1991, p. 92).

Ce ne sont plus, en classe, les contraintes situationnelles qui déterminent la forme de l'acte de communication ; celle-ci devient une "fin en soi". Ces contraintes sont par ailleurs difficilement perceptibles en classe : "Vouloir faire pratiquer une langue fonctionnelle en tenant compte de ses valeurs pragmatiques exige la prise en compte de variables (...) difficiles à recréer, à simuler dans le cadre d'une classe" (Besse et Galisson, 1980, p. 121).

Là encore, c'est l'uniformité de la situation de classe qui est mise en cause : on a "d'un côté, la diversité des situations de communication, et l'imprévu auquel on doit faire face pour les maîtriser, de l'autre, l'uniformité de la situation de communication et la programmation de la langue qu'on y utilise." (Richterich et Scherer, 1975, p. 6). "Tant que les systèmes d'éducation fonctionneront selon la règle des trois unités, unité de lieu : l'école ; unité de temps : la scolarité ; unité de contenu : le programme, la réalité de la classe ne correspondra que de très loin à celle de la vie." (Richterich et Scherer, 1975, p. 6). C'est bien à l'encontre de cette règle des trois unités que peut aller l'introduction d'Internet dans un enseignement de langue.

Au vu du rôle accordé à la mise en situation, et des difficultés que génère sa prise en compte en milieu scolaire, **se demander comment intégrer Internet dans un enseignement de langue revient donc à se demander comment faire d'Internet l'instrument de cette mise en situation.** Rendre effective une intégration d'Internet, c'est donc trouver les configurations propres à servir ce projet ; configurations adaptées au support en question, mais, au-delà, s'en trouvant optimisées.

Les activités de communication électronique et notamment celles donnant lieu à une collaboration (c.f. chapitre 2, 7.2.2. Exemples d'activités de communication sur Internet) semblent aller dans le sens de ces critères, particulièrement quand elles prennent la forme de jeux et/ou de simulations. De telles combinaisons sont donc à envisager comme le lieu possible de rencontre des spécificités d'Internet d'une part et des exigences pédagogiques évoquées d'autre part.

2. Jeu et pédagogie

Jeu et pédagogie sont liés dans la classe de langue, mais aussi quelle que soit la matière enseignée, et sur Internet également.

2.1. Exemples

2.1.1. Des jeux en classe

De nombreux auteurs proposent des activités ludiques pour la classe :

Ainsi Reboullet (1978, p. 32) cite, plus particulièrement pour l'apprentissage des langues, les jeux sur les mots, palindromes, rébus, charades, mots croisés ; mais aussi des jeux de transformation comme "on remplace tous les substantifs d'un texte par le septième qui le suit dans un lexique donné" ; des jeux sur les sons : ainsi "identifier un même son dans plusieurs mots, ces mots étant suggérés par l'image" (p. 33) ; d'autres jeux font trouver sur un dessin ou une photo tous les mots commençant par telle lettre, ou "qui finissent tous par les quatre mêmes lettres" (p. 36), etc.

Vever cite pour sa part le jeu du "baccalauréat", qui consiste à trouver, commençant tous par la même lettre, des mots correspondant aux catégories "pays", "ville", "savants", "musiciens", ... (Vever, 1978, p. 44). On peut aussi "changer une lettre d'un mot, et trouver des mots nouveaux" (p. 45). Dans le "jeu

de Kim" (p. 47), les joueurs doivent se rappeler d'un certain nombre d'objets qu'on a dissimulés après une phase d'observation. Devinettes, jeu du pendu, "Jacques à dit", peuvent aussi être utilisés en classe.

Debyser (1978b) propose également les "mots-valises" (p. 123), le "jeu du dictionnaire" (p. 125) : les joueurs créent pour un mot inconnu une définition plausible ; les jeux des "petits papiers" : Chaque joueur inscrit quelques mots sur une feuille qu'il replie et passe à son voisin" (Aveline, 1961), qui fait de même. Selon ce principe, on peut associer "pourquoi" et "parce que", "Qu'est ce que" et "C'est", "Si..." et le conditionnel, "Quand..." et le futur ; on peut également créer des histoires "en chaîne" (Debyser, 1978b, p. 133).

Les "jeux sur matrice" semblent offrir aussi des possibilités intéressantes : "Qu'est ce qu'un X peut faire avec un Y", ou "Comment faire un X avec un Y" ; de même les jeux d'association à partir d'un mot (p. 134, p. 137).

Weiss (1983), pour sa part, inclut dans son inventaire des activités de présentation, des "techniques de libération de l'expression orale" ("Le remue-méninges" - "Mobiliser rapidement des solutions pour résoudre un problème ou un conflit" (p. 13) -, "Le jeu de rôle" - "S'entraîner à réagir spontanément dans différentes situations de communication" (p. 15) -), des jeux de chiffres (Loto des nombres par exemple, p. 20), des jeux de lettres (le pendu, mots croisés, devinettes, charades, trouver le mot intrus dans une liste, trouver le contraire des mots, etc.), de questions ("Le détective" - "qui devra poser des questions à toute la classe pour découvrir qui est le criminel" (p. 52) -, la "Chasse au trésor" - "Vous expliquez à votre classe qu'un trésor a été placé quelque part dans la salle de classe", ils "poseront des questions fermées auxquelles vous répondrez par "oui" ou par "non" (p. 53) -), des activités fondées sur des situations de communication (dialogues à compléter, à remettre dans l'ordre, trouver la situation correspondant à une question, compléter un texte, trouver les légendes de dessins humoristiques, etc.), des "mimes, sketches et jeux de rôles" (à partir de "situations problématiques, conflictuelles" notamment (p. 81)), des activités stimulant la créativité (création de mots nouveaux, de phrases ou de récits, jeu des conséquences, "qu'est-ce qu'on peut faire avec...", "Avec des si...", etc.), et des jeux "pour se détendre" ("Didier dit", "téléphone arabe", etc.).

Des activités de ce type ont, selon Weiss, l'avantage de combiner, pour la plupart, le travail de groupe, la simulation et le recours à la créativité.

Dans un autre domaine, Moirand (1990) propose, pour l'apprentissage de l'écrit, des activités comme la déduction d'informations à partir de conditionnements alimentaires ("boîtes de potage, de riz, etc.") (p. 13) ou de recettes de cuisine (p. 15), d'annonces publicitaires (p. 25), de "panneaux d'affichage dans les gares, les aéroports, les ports" (p. 26).

Le chapitre 2 (c.f. 4. Le fonctionnel dans les manuels de FLE) présentait d'autres exemple de jeux, à travers l'étude des manuels de langue, ou d'autres ouvrages, ainsi Michèle Bate (1978).

S'il ne s'agit pas de faire l'inventaire des activités ludiques proposées en classe, on peut tout au moins faire le constat que c'est un domaine riche, et que certaines configurations sont à retenir dans le cadre d'applications sur Internet. Des activités

ludiques sont d'ailleurs d'ores et déjà mises en place sur le réseau, comme en témoignent les exemples ci-dessous.

2.1.2. Des jeux sur Internet

Ainsi Truna Aka J. Turner (1995), de Queensland University of Technology à Brisbane en Australie, décrit une activité de chasse au trésor au sein d'un MOO (c.f. chapitre 1, 2.3.1. Internet pour communiquer à distance). Des messages virtuels sont disposés dans diverses "pièces", chacun indiquant comment trouver le prochain.

Suzanne Lepeintre et Laurie Stephan (1995) de l'université de Washington décrivent eux aussi une chasse au trésor, cette fois sur un gopher (c.f. chapitre 1, 2.3.3. Le Web pour la publication/consultation multimédia). Les étudiants doivent répondre à des questions après avoir visité différentes pages.

Certains sites proposent des jeux de piste, jeux d'aventures, qui, même quand ils ne sont pas créés dans une optique pédagogique, peuvent éventuellement être exploités dans ce sens :

"Les aventures de Tintin dans le labyrinthe", par le Rectorat de Nice, propose des questions du type "Dans l'Île Noire apparaît ce gentil gorille. Quel est son nom ?", permettant, quand la réponse est juste, de passer à la page suivante :

<http://www2.ac-nice.fr/second/discip/recre/jeutintin/tintin.htm>

"Le Bal du Prince" fonctionne ainsi : "A chaque fin de page il vous sera offert un certain nombre de choix d'action. A vous de juger quelle doit être l'option la plus appropriée pour atteindre votre but, à savoir, charmer le Prince Rodolphe." :

<http://www.captage.com/bdpdata/ap.html>

Le site Eurosésame propose le jeu de "Qui l'a dit ?", avec des questions du type "Et pourtant elle tourne ! - Qui de ces trois savants européens (Galilée, Copernic, Kepler) a dit cela ?" :

<http://www.eurosesame.com>

Le site <http://www.imagnet.fr/momes/jeudepiste/jeudepiste.html> présente un jeu de piste d'après "Le petit chaperon rouge".

Le site <http://www.mygale.org/10/sweep/> informe les utilisateurs des jeux de "chasse au trésor" en cours ou à venir, et permet de participer à la chasse au trésor "Ludic".

Intermots (intermots@cur-archamps.fr) est non plus un site cette fois, mais une liste de diffusion (c.f. chapitre 1, 3.2.2. Activités collaboratives pour l'étudiant), consacrée aux "activités et échanges scolaires autour des jeux de mots et des textes à contraintes".

La liste inclass@schoolnet.ca est depuis plusieurs années le cadre d'un jeu de questions ("The Great Canadian Trivia Contest"). Sur des thèmes divers, une nouvelle question est envoyée chaque semaine, ainsi que la liste des gagnants de la semaine précédente.

Si dans les faits, des activités ludiques générales ou destinées à l'enseignement des langues sont intégrées dans les pratiques de classe, et existent sur Internet, le rôle du jeu dans l'apprentissage, quant à lui, n'est pas toujours reconnu.

2.2. Rôle du jeu dans l'apprentissage

2.2.1. "Le discrédit dont le jeu est victime"

On trouve chez plusieurs auteurs l'idée que la séparation jeu / apprentissage ou jeu / travail n'a plus lieu d'être : "Le discrédit dont le jeu est encore victime" note Favel (1994, p. 49) "résulte d'une séparation artificielle jeu/loisir/travail". "La traditionnelle opposition entre le travail (intellectuel, ou pratique et intellectuel à la fois) et le jeu est un non-sens dont la fausse évidence a été souvent dénoncée", note de même Schutzenberger (1986, p. 21), pour qui "s'instruire en s'amusant, c'est mieux intégrer des connaissances, mieux assimiler les informations". Faugère (1994, p. 13) va dans le même sens : "une compréhension trop réductrice du jeu dans le sens d'activité inutile, loin du travail, seule activité sérieuse, l'a éloigné de nombreuses pratiques pédagogiques soucieuses de respectabilité."

Une des causes de ce discrédit, même contesté, est sans doute liée au fait, noté par plusieurs auteurs là encore, qu'on présente parfois comme ludiques des activités somme toute répétitives et scolaires : Weiss (1983, p. 8) déplore que "les jeux dans la classe de langue" ne soient considérés en général que "comme de simples activités "bouche-trou" pour terminer une leçon ou pour meubler une dernière heure de classe avant les vacances ou encore comme récompense pour une classe qui a bien travaillé".

Debyser (1978a, p. 10) remarque pour sa part : "Habituellement, les jeux n'entrent dans la classe que par la petite porte : l'étroitesse du pertuis fait que ne peuvent y passer que de petits et pauvres jeux étriqués, tristes jeux des familles, petits mots croisés fades, devinettes pâlottes, histoires très peu drôles, "quiz" consternants." On n'obtient souvent ainsi qu'un "camouflage ludique" d'activités traditionnelles. Sous prétexte que "l'argument le plus souvent invoqué en faveur de l'utilisation du jeu dans la classe de langue ou de langage est que les jeux sont amusants", on cherche parfois à "rendre plaisant un cours raté ou un mauvais manuel en l'agrémentant de quelques jeux", et on n'arrive pas aux effets escomptés parce qu'en fait "l'amusement n'est pas la seule motivation de l'apprentissage" (p. 10). Faugère (1994, p. 13) indique de même qu'il "ne s'agit pas par le jeu de faire passer la pilule du travail en le rendant "attrayant" et "facile".

C'est un risque à considérer lors de la réalisation d'applications informatiques pédagogiques. Le problème est effectivement apparu lors de l'expérimentation, décrite au chapitre 4, du système réalisé dans le cadre de cette recherche.

Au delà de ces réticences, bon nombre d'auteurs s'accordent sur la valeur du jeu en pédagogie.

2.2.2. Jeu et apprentissage

Crookall et Saunders (1989a, p. X) notent ainsi : "Although the word 'game' has connotations that are not usually associated with intellectual growth, there are few concepts or skills that could not be learned with a rare degree of understanding and durability through an educational game approach. In fact, a 'game approach' permits the development of a learning environment that is much more congruent to what we know about learning than any other approach now used in schools (Postman & Weingartner, 1969)".

Debyser (1978a) retrace l'évolution des relations entre jeu et pédagogie. Si pour Karl Gross à la fin du 19^e, les jeux sont "des activités de préparation et d'entraînement à la vie des adultes", et pour Claparède "*la clé de voûte* de l'école active" (p. 8), tandis que Freinet se refuse à réduire méthodes actives à activités ludiques, "c'est Piaget et l'école de psychologie génétique de Genève qui ont fait les observations les plus fines et les plus solides sur le rôle du jeu dans le développement de l'intelligence." (p. 9).

La classification des jeux proposées par Piaget (1945, 1966, 1969) met "en évidence la valeur éducative des activités ludiques. Fervent partisan des méthodes nouvelles, il insiste sur le rôle fondamental de tous ces jeux et la nécessité de les introduire à l'école." (Debyser, 1978a, p. 9).

"En un résumé un peu hâtif, on pourrait dire que pour Piaget jouer serait apprendre à penser, et que le jeu serait le fil rouge qui mènerait l'être humain du jeu du hochet aux constructions abstraites les plus sophistiquées des mathématiques ou aux oeuvres d'art les plus élaborées." (Faugère, 1994, p. 10).

Même si le jeu expose parfois l'individu au ridicule, une fois ces blocages franchis, il "se révèle un levier efficace. Il facilite les apprentissages, améliore le climat de la classe (rapport entre élèves, entre ceux-ci et l'enseignant). Certains enseignants notent même un changement de perception par rapport au lieu classe lui-même : on y vient avec plaisir." (Faugère, 1994, p. 14).

Si le jeu peut jouer un rôle dans l'apprentissage, il semble qu'il en soit de même dans l'apprentissage d'une langue plus spécifiquement.

2.3. Jeu et apprentissage d'une langue

A propos du jeu linguistique, Reboullet et Verdol (1978, p. 43) sont d'avis qu'il "n'est pas un *gadget* gratuit, mais une des techniques essentielles de la pédagogie des langues vivantes." Pour Décuré (1994), le jeu, en classe de langue plus particulièrement, provoque à la fois la motivation, le déblocage des inhibitions, la communication et la contextualisation.

2.3.1. Le jeu facteur de motivation

Le jeu fournit des objectifs : "Il est plus gratifiant de voir remplie une grille de bataille navale qu'une page d'exercices à trous, même si l'activité a été la même." Le jeu "donne l'impression qu'un travail concret est à accomplir." (Décuré, p. 20).

Les activités classiques n'ont pas le même pouvoir : "On fait ingurgiter, bon gré mal gré, d'invraisemblables quantités d'information à des apprenantes²⁹ qui ne savent qu'en faire, pour qui elles restent des notions abstraites : elles n'ont pas l'occasion de les utiliser vraiment, pour dire quelque chose qu'elles auraient envie de dire, et donc les oublient aussitôt. La pure curiosité intellectuelle n'est pas un ressort universel, loin s'en faut. Le travail par paires ou petits groupes a comme ressort principal l'envie d'accomplir la tâche." (p. 21).

"La motivation ludique - l'envie et le plaisir de jouer -", note Weiss (1983, p. 8), "peut grandement contribuer à animer les classes de langue et à permettre aux élèves de s'impliquer davantage dans leur apprentissage en prenant plaisir à jouer avec les mots, les phrases et les textes qu'ils créeront individuellement et collectivement."

Favel (1994, p. 50) considère lui aussi "l'élément ludique" comme "un moteur essentiel de l'apprentissage : il permet de provoquer une implication rapide des élèves, plus réelle et plus efficace. Le joueur doit prévoir, anticiper les intentions et les réactions des autres avant d'exprimer les siennes."

Les réactions d'étudiants rapportées par Anny Plancke (1988, p. 49-50) sont révélatrices en ce sens. Lors d'un jeu par paire, où il s'agissait de prendre rendez-vous par téléphone, les étudiants inscrivent leurs impressions dans un journal de bord ; par exemple : "Nous jouions tous bien le jeu : alors que la prof avait le dos tourné, nous aurions pu nous arrêter de parler. Or tout le monde faisait bien ce qu'il avait à faire, ce qui prouve que les jeux plaisent et qu'on apprend bien grâce à ce système."

"Le travail par paires ou par petits groupes est aussi très intéressant parce que pour une fois, on n'entend pas cinq ou six fois la même chose : les dialogues des autres sont aussi formateurs que les nôtres, on entend de nouvelles phrases. Plus d'échanges entre élèves : on arrive à mieux se connaître, à s'adresser plus facilement la parole... donc plus de construction collective, d'apport collectif, aussi bien sur la leçon même que sur d'autres sujets. Le rôle du prof est atténué lors de ces discussions."

Cette motivation générée dans le cadre d'activités ludiques peut contribuer à provoquer la communication.

2.3.2. Le jeu facteur de communication

Pour Lamy (1978, p. 13) en effet, le jeu peut provoquer la parole, lorsqu'on énonce la règle et le déroulement du jeu, lorsqu'on le commente, que l'on tente d'influencer un joueur, ou lorsque "le déroulement du jeu [lui-même] repose, en tout ou en partie, sur des mots, des sons, des lettres."

Pour Décuré (1994), il est une incitation à la communication, et même l'activité de communication "par excellence", qui fait "tomber les barrières entre les individus." "Pour jouer, il faut parler à ses camarades et non plus - sinon très fortuitement - à l'enseignante." (p. 20).

²⁹ L'utilisation du féminin est un clin d'oeil de la part de l'auteur.

Si plus de communication est générée, c'est aussi parce que le jeu a des effets, là encore déjà cités à propos de la communication électronique (c.f. chapitre 1, 5.2. Modification de la communication, 5.2.3. La communication électronique est moins intimidante), sur la timidité des apprenants : "Le jeu exerce une fascination qui entraîne une diminution de la timidité et de la peur d'expérimenter, endémiques dans nos classes, et qui sont les principaux obstacles à la production d'un langage étranger. Le jeu en petits groupes sécurise. On ose parler, essayer, se tromper. Il n'y aura ni sanction ni jugement." (Décuré, 1994, p. 19).

Cette communication induite à travers le jeu, n'est pas toujours facile à contrôler en classe il est vrai. Décuré (1994) note qu'elle a parfois tendance à dériver vers la langue source. Achard et Péchou (1994) font la même remarque. L'ordinateur peut permettre, dans cette optique, de combiner jeu et contrôle linguistique. C'est ce que le système décrit au chapitre 4 tente de mettre en oeuvre (c.f. ci-dessous, 4. Simulation électronique, et chapitre 4).

2.3.3. Le jeu facteur d'acquisition

Si le jeu motive et provoque la communication, il peut être aussi, et par là même, un facteur dans l'acquisition d'automatismes et de fluidité : "S'il sert rarement à la présentation, il peut servir constamment pour la pratique et le renforcement (acquisition des structures et du vocabulaire, création d'automatismes)", "pour améliorer l'aisance dans le maniement de la langue, l'expression libre et spontanée, ce but vers lequel tendent idéalement la plupart des cours de langue, qui cherchent à recréer la situation "dans le pays"." (Décuré, 1994, p. 16).

Il y aurait un lien entre jeu et mémorisation : "L'expérience se personnalise (et cela est encore plus vrai dans les jeux de rôles) et donc se mémorise mieux car la personne est impliquée." (p. 21).

Pour Weiss (1983, p. 8), "les jeux et les exercices de créativité" permettent aux étudiants "d'utiliser de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et les structures acquis au cours des leçons en les faisant sortir du cadre, du contexte, de la situation dans lesquels ils les ont appris. Cette utilisation nouvelle et personnelle constitue un palier capital dans tout apprentissage, palier qu'il est souvent difficile d'atteindre à l'aide des exercices courants proposés par les différentes méthodes."

Le jeu, tout comme la communication électronique, provoquerait donc plus de communication, mais aussi une communication d'un meilleur niveau.

Si la valeur pédagogique des jeux en général est reconnue par bon nombre d'auteurs, certains d'entre eux ont un statut particulier par rapport aux préoccupations d'une approche communicative : "Certains jeux non linguistiques mettent en situation d'énonciation adéquate l'emploi fonctionnel de la langue dans des actes de parole et dans des interactions langagières dont la répétition est largement aussi pédagogique que leur simulation dans des échanges plus scolaires ou plus structuraux." (Debyser, 1978a, p. 12). Ces jeux particuliers ne sont autres que les simulations, jeux de rôles et dramatisations en général. Si, dans l'optique d'étudier les possibilités offertes par les nouveaux outils en regard d'une mise en situation, les notions de jeux et de collaboration sont à prendre en compte, celle de

simulation semble bien devoir être un autre élément clé de la configuration recherchée.

3. Simulation

Dans le domaine de la simulation, les distinctions ne sont pas toujours tranchées. Caré estime ainsi que "de la dramatisation au psychodrame, en passant par les études de cas et les jeux de rôles, il n'est pas toujours aisé d'établir des frontières nettes." (Caré, 1978, p. 64).

3.1. Définitions

Pour Schutzenberger (1986, p. 81), le jeu de rôle est un "jeu ou exercice dans lequel on joue un rôle donné, défini largement : vendeur ou acheteur-client, professeur ou élève, médecin ou malade, garçon de café ou client-consommateur, mari ou femme, père ou fils, gendarme ou voleur, juge... conducteur d'autobus... de la même façon que les enfants jouent à la marchande ou à l'école (c'est une prise de rôle)."

Pour Boyer et al. (1990, p. 71), dans le cadre de l'enseignement des langues, le jeu de rôle implique une "suite d'actes langagiers relativement contraignante", donnant lieu à une "production dirigée".

Qu'il s'agisse de jeux de rôle ou de simulations, l'élément ludique n'est pas forcément présent, même si jeu et simulation sont quand même étroitement liés.

Pour Stallbaumer (1994, p. 34), la simulation "est souvent interprétée de différentes façons, et donc ne renvoie pas (...) à une réalité bien précise."

Weiss (1983, p. 7) distingue parmi "les exercices de simulation", les exercices "de dramatisation" dans lesquels les étudiants "jouent les rôles des différents personnages dont ils reproduisent les dialogues tels qu'ils apparaissent dans les méthodes actuelles", les "sketches ou saynètes que les élèves peuvent inventer, écrire, mettre en scène et jouer devant leurs camarades", les "jeux de rôles, qui, à la différence du sketch, ne sont pas préparés à l'avance et au cours desquels chaque participant doit réagir instantanément comme dans un dialogue normal."

Caré (1978, p. 66) fait aussi la distinction, en l'occurrence dans le domaine de la pédagogie : "Nous appelons ici jeux de rôles, l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites (...)" (par exemple : "un touriste demande un renseignement à un agent"). Pour Costanzo (1995), de même, le jeu de rôle doit être synonyme d'improvisation, la simulation étant plus stéréotypée, présentant des situations plus banales.

La simulation globale, quant à elle, selon Yaiche (1994, p. 44), "est une manière de faire entrer le réel dans l'univers de la classe". A la fois un autre lieu de vie et une autre identité sont adoptés de manière fictive. Les activités d'expression orale et écrite sont fédérées, dans la classe, en fonction de cet arrière-plan. "La liste [d'activités] est sans fin, car c'est la vie qui passe, et tout ce qui se passe dans la vie est susceptible de devenir ici production écrite, production orale ou jeu de rôles." (p. 45).

Une simulation est à distinguer de la traduction d'un modèle formel en dialogue en vue de son acquisition.

On pourrait considérer, note Debyser (1978d, p. 85) "que la méthodologie des langues vivantes à introduit, sans le savoir, la simulation à trois étapes de son évolution : 1) avec l'introduction de la méthode directe ; 2) avec les méthodes fondées sur l'exploitation d'un dialogue en situation ; 3) à certains moments de la classe, notamment celui du réemploi, et dans certains exercices allant vers l'expression libre."

Mais si "les dialogues ou saynètes par lesquels commencent les leçons sont bien des simulations", leur but est uniquement "de donner plus de vie à un modèle que l'on demande à l'élève de reproduire, puis d'imiter." (p. 65). Ces "dialogues en situation" sont "truffés d'intentions méthodologiques" et "bien éloignés de la communication authentique" (p. 86).

L'élève n'est pas impliqué dans des simulations de ce type : "il écoute, comprend, répète, mémorise, reconstitue par cœur le dialogue, au mieux le joue comme une petite scène de théâtre, mais n'est jamais à l'intérieur d'une simulation qui l'implique et où il puisse réellement simuler de devoir personnellement faire face à une situation de communication non scolaire." (p. 86). L'expression libre n'est alors souvent que la répétition "par cœur à quelques variantes près" du dialogue étudié (p. 87).

Si les définitions proposées par les auteurs ne s'accordent pas toujours entre elles, c'est sans doute lié au fait que, même si la simulation est un procédé ancien et répandu, il a été peu théorisé.

Les simulations, selon Besse et Porquier (1991, p. 171) "étaient déjà recommandées par les tenants de la méthode directe (par exemple, par le Congrès des langues vivantes de Vienne, en 1898)." Debyser considère, en 1973, la simulation comme un "procédé pédagogique nouveau" (Debyser, 1978c, p. 58). Selon lui, à l'époque, la notion est "peu familière aux enseignants, alors qu'elle s'est imposée dans toutes les formes d'apprentissage ou de formation non académiques" (Debyser, 1978c, p. 64).

D'après Crookall et al. (1986, p. 346) le procédé s'est maintenant généralisé : "Simulations have thus gained wide-spread use in many fields, particularly those that involve social interaction and its consequent communicational processes. These are essential in education and training, for example, in teacher training, social services, foreign language learning, social sciences, intercultural relations, and management." (p. 349).

Si elle est utilisée, la simulation est, si l'on en croit Crookall (1990, p. 30), peu théorisée, surtout dans le domaine de l'enseignement des langues : "In contrast to the number of (1) collections of language learning games ..., (2) volumes on simulation outside language learning and (3) language learning teacher books on other topics ..., only very few books actually have as their main focus the use of simulation/gaming in language learning." Crookall et Scarcella (1990, p. 223) notent encore : "no comprehensive rationale for using simulation/gaming in foreign and second language learning has yet been developed."

Si la simulation fait encore l'objet de peu d'études, on peut tout de même avancer certains arguments en sa faveur, justifiant par là le choix de cette configuration pour un système d'apprentissage sur Internet, comme c'est le cas.

3.2. Avantages de la simulation

3.2.1. Simulation et pratique fonctionnelle

La simulation semble être un instrument privilégié de la mise en oeuvre de l'approche communicative, pour l'acquisition d'une compétence de communication - parce qu'elle permet de mettre en scène, mieux que dans des exercices classiques les actes de paroles et les fonctions discursives (Caré, 1978, p. 69) - et d'une compétence culturelle - "Simulation can also help students acquire and internalize cultural norms [and] can be used to teach a variety of culturally sensitive areas, such as greeting, tipping, apologizing, cheating, and self-presentation." (Crookall et Scarcella, 1990, p. 229).

Pour Achard et Péchou (1994, p. 26), la simulation peut fournir la pratique fonctionnelle reconnue comme nécessaire à l'acquisition d'une langue, la simple connaissance d'un système de règles ne garantissant pas "la capacité à s'exprimer dans une conversation à bâtons rompus, qui dépend pour sa part d'un savoir implicite (...)." Bardolph (thèse à paraître) note à ce sujet, à propos d'un entretien oral avec des étudiants, portant sur un travail écrit effectué auparavant, que certains, alors qu'il avaient rédigé un bon rapport, étaient incapables de s'exprimer à l'oral.

Les simulations permettraient aux apprenants "de choisir ce qu'ils veulent dire et la manière de le dire", et de détourner l'attention des formes linguistiques elles-mêmes, "la partie du langage qui devient automatique" n'étant pas "celle sur laquelle se concentre l'attention" (Achard et Péchou, 1994, p. 26). Suite à des activités de ce type, les auteurs notent que "sur le plan purement linguistique", les étudiants "ont mémorisé un grand nombre de formes idiomatiques exactes, qu'ils savent employer en contexte avec une intonation appropriée." (p. 30).

En plus de contribuer à l'acquisition d'une compétence de communication, la simulation servirait également l'objectif de motivation, et contribuerait à l'autonomisation de l'apprenant, au même titre, on l'a vu, qu'un enseignement ouvert en général (c.f. chapitre 1, 5.1. Modification des pratiques de classe, 5.1.3. Autonomisation).

3.2.2. Simulation, autonomie, motivation

Pour Crookall et Ho (1995, p. 235), la simulation, et mieux la simulation ludique, peuvent contribuer à l'autonomisation de l'apprenant : "Simulation can provide an authentic context for language learning and for promoting learner autonomy" (p. 240), "[the learners] taking greater responsibility for their own learning", "[sharing] in each other's learning", "[maintaining] the important social and collaborative aspect of the learning enterprise." (p. 242).

La simulation, en autonomisant l'étudiant, le motive par la même occasion. Cette motivation accrue permettrait également une meilleure concentration : "Simulation, by inherently generating motivation and involvement, in one sense helps draw attention to input", "it also helps the language learner to concentrate on

communicating meaning - in other words, to become a motivated language user." (Crookall et Scarcella, 1990, p. 225).

La langue n'est plus fin en soi, mais devient un instrument pour atteindre un but autre, et est de ce fait moins biaisée que dans la situation de classe. Tout comme la communication authentique en général, la confrontation à des objectifs authentiques lors de simulations est stimulante pour les étudiants.

La motivation provoquée au sein de simulations est aussi liée à l'aspect ludique qu'elles peuvent revêtir. Pour Crookall et Scarcella (1990), c'est en effet un des principaux intérêts de la simulation dans l'enseignement : "having fun while learning" (p. 230) est en soi, pour les auteurs, une justification suffisante à la mise en place de simulations.

Les simulations globales génèrent elles aussi, selon Costanzo (1995, p. 112), la motivation ; elles "s'avèrent très efficaces", "probablement parce que dans les univers fictifs que l'on crée on trouve enfin la possibilité d'avoir des besoins".

Les auteurs s'accordent en général sur le fait que l'introduction d'un certain relief dans la simulation est un autre facteur de motivation : Caré (1978, p. 68) note ainsi qu'il est parfois plus facile pour les étudiants "de jouer avec des moyens limités des rôles caricaturaux (un bandit, un agent de police, un président de la République) que des rôles plus proches d'eux où ils vivraient péniblement l'écart entre leurs besoins et leurs moyens expressifs." Si une certaine vraisemblance de situations est parfois nécessaire, c'est dans le cadre d'un enseignement de langue spécialisée notamment (Stallbaumer, 1994).

"Il faut que la situation de départ contienne en germe un déséquilibre, une charge affective, un événement accidentel ou imprévu, une ambiguïté, un conflit qui fera basculer la situation initiale pour permettre le rebondissement de l'action." (Caré, 1978, p. 75).

Moirand (1974, p. 19, citée par Boyer, 1990, p. 26) dénonce dans le même sens le caractère "conventionnel" des thèmes des dialogues didactiques. "A vouloir préserver à l'extrême l'école des grandes questions existentielles" note Yaiche (1994, p. 45), "on transforme souvent celle-ci en lieu aseptisé où rien d'important ne se passe et où l'élève s'ennuie." "Bruno Bettelheim a souvent commenté la question de l'échec scolaire, accusant l'école de démotiver les élèves en leur proposant des supports d'apprentissage qui ne sont pas des supports à enjeux existentiels." (Yaiche, 1994, p. 46).

3.2.3. Statut des erreurs dans la simulation

Les auteurs s'accordent sur un autre avantage de la simulation, également cité, on l'a vu à propos de la communication électronique (c.f. chapitre 1, 5.2.3. La communication électronique est moins intimidante), le fait que c'est une situation plus sécurisante, dans laquelle les erreurs ont moins de conséquences.

"Pour des étudiants en cours de langue, comme pour les acteurs sur une scène, le trac, le manque de confiance en soi et les tensions qui en résultent sont des obstacles qui les empêchent de s'exprimer avec aisance. Créer une atmosphère détendue et susciter des tours de parole spontanés qui ressemblent à ceux de la vie, sans toutefois négliger le besoin de corrections et d'explications des étudiants,

n'est-ce point le rêve de tout enseignant ?" (Achard et Péchou, 1994, p. 25). Comme les jeux en général, la simulation lèverait en effet certaines inhibitions.

"Elle permet", selon Yaiche (1994, p. 42), "de faire l'épreuve du réel sur un modèle construit présentant les conditions ordinaires et extraordinaires, prévisibles et imprévues que l'on risque de rencontrer dans la réalité."

Stallbaumer (1994, p. 36) va dans le même sens : "Pour beaucoup de nos apprenants, le scénario constitue un avantage psychologique dans la discussion en classe. Ce n'est pas l'apprenant lui-même qui s'exprime et argumente : tout ce qu'il dit est lié au personnage du jeu. Grâce à cette technique, le professeur réussit à faire parler des adultes qui n'ont rien à dire sur un sujet, probablement parce qu'ils n'aiment pas afficher ouvertement leurs pensées et réactions vis-à-vis de certains sujets."

L'erreur n'a plus le même statut : "La faute ou l'erreur n'entraînent pas alors de conséquences graves et sont susceptibles d'être réparées" (Yaiche, 1994, p. 42). Warschauer et al. (1994, 1995b) font la même remarque à propos de la communication électronique, qui, lorsqu'elle prend la forme d'une simulation, atténue les erreurs éventuellement commises.

Crookall et Scarcella (1990, p. 224) vont dans ce sens également : "Moreover, because simulation is a socially bounded activity and the consequences (for the outside, nonsimulation, world) of making errors is relatively low, participants are under less pressure to produce complex language, than they may well be in many natural or "real-world" situations. The relatively safe environment provided by simulation allows participants to use and repeat simpler language, as well as to examine their errors."

3.2.4. Simulation et DCL

La mise en place du Diplôme de Compétence en Langue (DCL) à l'université est un exemple de prise en compte des possibilités offertes par la simulation. Ce diplôme, comme le décrit Isani (1996, p. 48), "validera, à différents degrés, les compétences en langue de communication usuelle et les compétences de communication à usage professionnel", "la capacité du candidat à réaliser un certain nombre de tâches communicatives courantes."

Le DCL se détourne des QCM, pour aller vers une nouvelle forme d'évaluation : "Nous avons imaginé qu'au lieu d'une évaluation qui orienterait l'enseignant et l'apprenant à focaliser sur des QCM destinés à évaluer des connaissances théoriques, pourquoi pas un système d'évaluation qui les conduirait vers l'acquisition des aspects plus interactifs et pragmatiques de l'utilisation de la langue tels que des tâches langagières communicatives (l'interaction, la communication téléphonique, la rédaction d'une lettre, un rapport, un cv...), pour ne pas citer tous les actes de paroles (se présenter, s'excuser, accueillir, exprimer une préférence, contredire...) ou encore, les stratégies de compensation (reformuler, négocier le sens, paraphraser, substituer...)" (p. 51).

Cette évaluation d'un nouveau type prend comme outil le scénario, "un scénario pédagogique que la québécoise Denise Luissier (1992) décrit ainsi : "Un nouveau matériel didactique se met en place qui vise à intégrer les habiletés linguistiques

et les objectifs d'apprentissage des programmes d'études, afin de présenter aux apprenants des activités semblables aux situations qu'ils sont susceptibles de vivre dans la vie réelle. Chaque unité d'enseignement/apprentissage présente souvent un thème sur lequel on vient greffer un scénario d'apprentissage. A partir de ce scénario, toutes les activités d'apprentissage vont se dérouler les unes derrière les autres." (Luissier, 1992, p. 104, cité par Isani, 1996, p. 52).

Isani précise que le scénario d'évaluation est utilisé à Québec depuis 1982. Elle le définit, citant le DCL, comme : "une simulation constituée de l'enchaînement d'une série de tâches communicatives entreprises en vue d'aboutir à l'accomplissement d'une mission complexe en fonction d'un objectif donné." (DCL, 1994, cité par Isani, 1996, p. 53).

Si de telles tentatives sont faites, c'est que les moyens existants, et la situation de classe notamment, n'offrent pas toujours la latitude nécessaire par rapport aux objectifs fixés (communication et motivation notamment).

3.2.5. Apports de la simulation par rapport à la situation de classe

On a vu qu'une communication authentique, de même qu'une mise en situation en général, est difficile à obtenir en classe (c.f. chapitre 2, 7.2.1. Difficulté d'une communication authentique en classe et ci-dessus, 1.3. Difficulté d'une mise en situation en classe). La simulation peut être un instrument facilitateur dans la recherche de ce type de configuration.

La simulation revêt les mêmes avantages que la mise en situation en général, et notamment une variété nouvelle dans l'exposition à la langue.

"Simulation can compensate for the limitations of the traditional teacher-centered language classroom by relocating the locus of conversational control and allowing other language models to be introduced and experienced. Indeed, simulation can go some way toward "declassrooming" the classroom, as Sharrock and Watson (1985) put it. It can provide students with a whole range of conversational models between a variety of speakers (e.g., doctor/patient, boss/employee, lawyer/client) in a variety of speech situations. In addition, it can expose students to a variety of speech acts not normally found in teacher-centered classes, such as apologies, excuses, promises, threats, and compliments." (Crookall et Scarcella, 1990, p. 228-229).

"In addition to increasing the learners target language experiences, simulations may also provide learners with exposure to a wide range of genres (such as letters, documents, and telegrams) to which students are not often sufficiently exposed in the language classroom." (p. 226).

Les auteurs rappellent en effet les limitations de la situation de classe dans cette optique : "Researchers such as d'Anglejan (1978), Henzl (1979), Holmes and Brown (1976), and others have discussed the limitations of the language classroom in developing communicative competence." (p. 228). "A number of research reports have demonstrated that exposure to input is insufficient; that is, even when learners are exposed to large quantities of input, this alone does not result in optimum language learning." (p. 224).

Si la simulation peut être un instrument de mise en situation et permettre une communication plus authentique, elle n'apparaît pas comme telle à tous les auteurs.

3.3. Critique de la simulation

Besse et Porquier (1991) notent à ce propos : "Toutes ces simulations nous paraissent, à des degrés divers, faire pratiquer la composante verbale étrangère à partir de composantes relevant plutôt de l'univers socio-culturel de départ des apprenants, puisqu'il s'agit de spéculer sur la prégnance de celles-ci (référentielles, discursives et interactionnelles) pour faciliter la prise de parole en langue étrangère". D'où, d'après les auteurs, des risques d'interférences (p. 173).

Un des problèmes de la simulation est aussi qu'elle nécessite la possession d'outils linguistiques auxquels n'ont pas encore accès les débutants. Debyser (1978d, p. 88) admet en ce sens qu'une compétence minimale est nécessaire, et qu'elle est souvent obtenue par des exercices structuraux. Mais il remarque aussi "qu'il ne faut pas confondre les difficultés provenant de la compétence insuffisante des élèves et les lourdeurs ou les contraintes imposées par le modèle méthodologique." La difficulté de mise en oeuvre d'une simulation peut être due tout simplement à la "rigidité des consignes" et au "manque d'initiative des élèves" "ainsi qu'à la place excessive faite à des exercices répétitifs (...)". (Debyser, 1978d, p. 89).

Les simulations en classe de langue sont parfois considérées comme "sans rapport direct avec [l'] objectif de formation qui est de faire des progrès en langue et non de s'entraîner à l'analyse, à la discussion et à la résolution de problèmes ou de cas." (Caré, 1978, p. 66).

Pour Caré, ce décalage est pourtant bénéfique : "Cette différence d'objectif, ou, si l'on préfère, ce caractère de simulation au deuxième degré, les étudiants de français faisant comme si ils se trouvaient devant un cas réel, ne nous semble pas une contre-indication à l'utilisation de simulations dans la classe, ni leur donner un caractère d'irréalité contradictoire avec le désir de placer les échanges dans une situation se rapprochant du réel." (p. 66).

Malgré ces divergences, si la combinaison des aspects ludiques et collaboratifs au sein de simulations semble venir rencontrer les exigences de communication et de motivation d'un enseignement communicatif, cette combinaison elle-même apparaît comme optimisée par l'utilisation de l'informatique, et au-delà d'Internet.

4. Simulation électronique

4.1. Présentation

Dans la simulation électronique, l'interaction se fait par l'intermédiaire de l'ordinateur. Pour Crookall (1988), une véritable valeur ajoutée se dégage de la combinaison ordinateur/simulation, tout particulièrement pour un apprentissage.

Selon l'auteur, la simulation est même l'instrument d'une optimisation de l'ordinateur en classe : "One might say that simulation has come to the rescue of computer use in the classroom." (p. 3) "There are enough clearly identifiable advantages to justify optimism that computer simulations will play a major part at the far reaches of computer-assisted instruction." (Versluis, 1984, cité par Crookall, 1988, p. 11).

Pour lui, l'adéquation est flagrante, et la combinaison simulation / ordinateur donnerait un tour nouveau à l'apprentissage : "the natural symbiosis of simulation and computers in a new form of learning known as computerized simulation" (p. 10). L'efficacité d'une telle configuration - "the richness and sophistication which can be accomplished with CSs" - semble devoir dépasser celle d'outils plus traditionnels - "which probably no other pedagogical or research medium can never hope to emulate." "The versatility and flexibility of CSs³⁰ make them potentially very effective as learning vehicles." (p. 11).

Et si les applications ne sont pas encore généralisées, les simulations électroniques sont quand même utilisées dans diverses disciplines d'enseignement : "Computer-assisted simulations in international education have a variety of applications which span academic disciplines. The earliest simulations to take advantage of computer networks were pioneered by Professor Robert C. Noel of the University of California at Santa Barbara (Noel 1969, 1979; Noel et al. 1987)." (Crookall et Landis, 1991, p. 106).

Crookall et Landis (1991) décrivent ainsi le projet IDEALS, dans le cadre duquel les étudiants, dispersés dans plusieurs pays, communiquent par voie électronique, et simulent la négociation d'un traité international.

Si la simulation électronique semble avoir un rôle à jouer dans l'enseignement en général, elle aurait de même un intérêt tout particulier pour un enseignement de langue.

Dans une simulation électronique, les participants interagissent en général par l'intermédiaire de l'ordinateur sur des sujets divers. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, la simulation vise à faire pratiquer la langue cible.

Deux cas se présentent alors : l'ordinateur peut conserver son statut d'outil, et la simulation, au lieu de se faire en langue maternelle, se fait dans la langue cible ; mais l'ordinateur peut aussi revêtir un rôle différent, et devenir partenaire dans l'interaction : "This type of simulation has been called a computer-assisted language learning conversational simulation (CALL CS)." (Crookall et Coleman, 1992, p. 100-101).

La simulation électronique pour l'apprentissage des langues, parce qu'elle rejoint la problématique de l'Enseignement Assisté par Ordinateur en général, s'expose également en partie aux mêmes critiques (c.f. chapitre 1, 5. Evaluer l'intérêt des nouvelles technologies, 5.3. Réticences).

³⁰ CS : Computer Simulations

4.2. Critique de la simulation électronique

La simulation électronique, comme l'EAO en général, est notamment accusée d'isoler l'apprenant, et d'appauvrir la communication au lieu de la provoquer.

4.2.1. Ce qui se passe autour de l'ordinateur

"The computer is suspected of isolating its operator, of cutting him or her off from social interaction, and of interfering with the learning of social skills." (Crookall et al., 1986, p. 349).

Les auteurs répondent à cet argument : "Compulsive programmers are, after all, few and far between, and perhaps lonely people turn to machines for company in the first place. This is not the same as saying that the computer causes loneliness. The debate will continue for years, but what is important within the present context is the recognition that some CSs could prove so enjoyable that some people may take them too seriously and even mistake what they represent for other more human aspects of social life." (p. 350).

De toute façon, comme ils le rappellent, il est difficile d'évaluer un système informatique d'apprentissage assisté (c.f. chapitre 1, 5. Evaluer l'intérêt des nouvelles technologies), et les questions habituellement posées à propos de l'EAO ne sont pas pertinentes dans le cas de simulations électroniques. La question ne serait pas en effet de savoir si l'EAO en général est plus efficace qu'un enseignement classique, mais, étant donnés certains objectifs définis à l'avance, d'établir s'ils ont bien été atteints, et dans quelles conditions.

Le facteur déterminant serait, plus que le système en lui-même, l'environnement dans lequel il est utilisé, et ce qui se passe lors de cette utilisation (Crookall et al., 1992). Cet environnement est un ensemble de relations incluant l'enseignant et les apprenants, l'ordinateur n'en étant qu'une composante.

Dans ces conditions, les systèmes à privilégier sont ceux favorisant ces interactions.

Les auteurs distinguent à cet égard plusieurs configurations, déterminées par les critères suivants : computer control, learner control, computer-learner interaction, learner-learner interaction (Crookall et al., 1992). Les configurations types étant : Computer-Determined Environment (computer control, computer-learner interaction)

Computer-Controlled Environment (computer control, learner-learner interaction)

Computer-Based Environment (learner control, computer-learner interaction)

Computer-Assisted Environment (learner control, learner-learner interaction).

Dans le cas par exemple, où l'apprenant a le contrôle du parcours, mais qu'il interagit avec l'ordinateur (Computer-Based Environment), peu de communication parallèle est engendrée.

Les auteurs donnent les exemples suivants : "TERRI (Coleman 1985 1987b, based on Winograd 1976), allows the student to 'converse' with the computer to move objects around, focusing on accuracy within a communicative context. A similar program is TIGLET, 'in which a tiger cub asks for food and the user must offer it things to eat' (Higgins 1987: 163)."

L'apprentissage de compétences orales et sociales serait par contre favorisé lorsque le système donne le contrôle aux apprenants, et provoque l'interaction (Computer-Assisted Environment): "Much research seems to imply that communicative skills are developed most effectively when learners are given the opportunity to use language for communicative purposes - perhaps this amounts to little more than a confirmation of the adage, 'you learn what you do'." (Crookall et al., 1992, p. 111).

Les simulations en langue étrangère qui utilisent l'ordinateur comme canal de communication relèvent bien de ce dernier type. L'apprenant, dans ce cas, n'est pas isolé devant la machine, mais au contraire impliqué dans des échanges, parfois internationaux (Crookall et Landis, 1991).

La solution adoptée dans le cadre de cette recherche et décrite au chapitre 4 suit une configuration mixte, combinant interactions avec le système, et interactions entre apprenants.

Si les critiques peuvent être écartées dans le cas de configurations telle que celle décrite ci-dessus, il n'en est pas forcément de même quand l'ordinateur est lui-même un partenaire dans l'interaction.

4.2.2. La capacité à tenir une conversation n'est pas un critère d'évaluation

Dans le cas où l'ordinateur tient le rôle de l'interlocuteur, il est vrai que la communication peut apparaître comme tronquée : "Although the computer may be made to play the part of another person or team, it cannot emulate the essential dynamism of face-to-face communication and personal confrontation." (Crookall et al., 1986, p. 350).

Dans le cas d'une simulation sur Internet, le problème peut trouver des solutions, on l'a évoqué ci-dessus, dans la combinaison d'interactions avec des partenaires réels, l'ordinateur étant le canal de communication, et d'interactions avec l'ordinateur lui-même, devenu interlocuteur.

Pour Crookall et Coleman, les limitations auxquelles sont soumis les échanges avec l'ordinateur ne sont de toute façon pas rédhibitoires : "Humans have an amazing capacity for illusion (...). Humans conversing with the computer (especially in a simulation setting) can fairly readily suspend disbelief, and allow themselves to be convinced of a certain degree of resemblance to conversing with a real human." (Crookall et Coleman, 1992, p. 101).

Ils prennent l'exemple du système RELATIONS (Coleman 1988) qui permet à l'apprenant de poser des questions simples à propos des liens de parenté (Qui est le frère de X ? Est-ce que Y est le père de X ?) auxquelles il répond par "oui", "non", ou une demande de reformulation. (Crookall et Coleman, 1992). Les auteurs notent que si c'est un simple système de questions/réponses, il n'en est pas moins, et de ce fait, très robuste. C'est cette robustesse qui contribue à créer et à maintenir l'illusion d'une conversation - "trigger and maintain the language learner's suspension of disbelief" - , plus que la parfaite imitation d'une conversation réelle : "The issue of whether or not the discourse overall resembles

one between two native speakers is moot. Within its rather limited game-like task, RELATIONS performs surprisingly well." (Crookall et Coleman, 1992, p. 104).

Pour Crookall et Coleman, à défaut d'une immersion (c.f. ci-dessus, 1. Mise en situation, 1.1. La situation idéale est l'immersion), des simulations de ce type peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage : "In fact, in cases in which native speaker participants are not available for interaction with the learner-participants, the use of CALL CSs can actually improve the validity of the conversational interaction." (Crookall et Coleman, 1992, p. 108).

Selon eux, critiquer un tel système sous prétexte que la "conversation" simulée ne présente pas un caractère d'authenticité, c'est oublier aussi qu'il porte seulement sur un domaine restreint : "One might as well criticize a simulation of international relations for not having elements necessary to deal with ordering a meal in a restaurant." (Crookall et Coleman, 1992, p. 105).

La capacité à tenir une conversation naturelle n'est donc pas un critère d'évaluation pertinent, puisqu'un tel système a de toute façon peu de chances d'aboutir un jour. "Such systems are unlikely to appear in the near future, if ever. The ability to engage in open-ended exchanges is not a useful criterion for defining what is or is not "simulated conversation" in a CALL program." (Crookall et Coleman, 1992, p. 99).

Les auteurs s'opposent en ce sens aux remarques de Connell (1996, p. 33) : "Les capacités d'analyse et d'interactivité de certains programmes sont impressionnantes mais forcément limitées, comparées au rapport humain. Enfin, les possibilités de mise en situation communicatives sont également relatives. Elles relèvent plutôt de la simulation du réel puisqu'elles ne comportent pas le même degré de richesse, de flexibilité ou de "risque" si typique des échanges authentiques."

Entre un système capable de converser et des exercices répétitifs, on doit donc pouvoir trouver un juste milieu : "The choice is not simply between mechanical drill at one extreme and human-like simulated intelligence at the other" (Underwood, 1984, p. 47, cité par Crookall et Coleman, 1992, p. 99).

4.2.3. Une modélisation partielle

C'est une modélisation linguistique partielle qui peut fournir cette solution intermédiaire. Une telle modélisation, forcément simplifiée, irait, si l'on en croit Crookall et Scarcella, dans le sens d'un apprentissage : "The theory also suggests that the best input for beginners may come from other language learners, since this input is often likely to be just above the current level (Krashen 1980b). Later, when the students reach a more advanced stage, it is suggested that more optimum input might be provided by native speakers who are sympathetic to the linguistic and cultural backgrounds of nonnative speakers and who thus simplify their own language. If this is true, simulation should be an ideal tool for providing language students with optimum input, since they can be given sufficiently simplified and comprehensible models of input from native speakers and even more simplified models of input from their peers." (Crookall et Scarcella, 1990, p. 224).

Une simulation électronique pour l'apprentissage d'une langue, dans cette optique, inclut donc une description linguistique, de laquelle dépend d'ailleurs la qualité du système. Ce modèle linguistique partiel doit permettre de circonscrire les énoncés

produits par l'utilisateur, et de programmer des réponses en conséquence (Crookall et Coleman, 1992).

Cette description linguistique doit sans doute pouvoir être réalisée à partir d'options théoriques diverses, mais celles suggérées au chapitre 2, impliquant la linguistique pragmatique et la linguistique de l'énonciation (c.f. chapitre 2, 2. Vision de la langue impliquée par l'approche communicative, 2.1. Pragmatique, 2.1.2. "Les langues varient en fonction des situations") semblent les plus appropriées, dans le prolongement de la démarche suivie jusqu'à présent dans la présente recherche.

Si la simulation électronique, ludique et collaborative de surcroît, semble devoir être l'instrument privilégié de la mise en situation nécessaire à un apprentissage communicatif, la stratégie attenante, du point de vue linguistique, serait donc, dans l'optique suivie ici, la prise en compte du rapport entre les variations de situations et les variations linguistiques, et au-delà, une modélisation - partielle - de ces variations.

5. Modélisation linguistique

Une telle modélisation, même partielle, n'est pas une tâche aisée. Envisager, en effet, de systématiser la correspondance entre un certain faisceau de paramètres situationnels et des formes linguistiques données, ou un certain agencement de formes, c'est tendre ni plus ni moins vers une grammaire pragmatique ou une "théorie des contextes" (Ruwet, 1967).

5.1. *Une grammaire pragmatique*

L'intérêt d'une telle modélisation pour une application informatique destinée à l'apprentissage des langues, a été évoquée ci-dessus : pouvoir programmer des réactions aux énoncés de l'utilisateur, sans pour autant devoir recenser tous les énoncés possibles.

Puisque dans le cadre ébauché jusqu'à présent, l'accent a été mis sur l'efficacité communicative de l'énoncé plus que sur sa perfection syntaxique, on attend d'une ébauche de grammaire pragmatique qu'elle permette de dégager certains mots clés, susceptibles d'apparaître étant donné un certain faisceau de paramètres situationnels ; l'absence ou la présence de ces mots clés devant permettre, dans une certaine mesure, de mesurer l'adéquation communicationnelle de l'énoncé produit par l'apprenant devant une situation simulée.

5.1.1. **Problématique**

La problématique de la constitution d'une grammaire pragmatique est présente chez de nombreux auteurs. Elle est exprimée ainsi par Pottier (1989, p. 39) : "On pourrait penser à une "grammaire inverse" de la langue, celle qui consisterait à montrer comment les grands axes de pensées sur lesquels on se déplace peuvent être exprimés par les ressources langagières."

La démarche est onomasiologique³¹, et "fonde l'élaboration d'une grammaire de production" (Porquier, 1989, p. 125) : une telle grammaire serait construite sur "les mécanismes qui conduisent l'émetteur à fabriquer des textes à partir de ses propres intentions de signification. Parler une langue, c'est dans ces conditions, mettre en œuvre des moyens linguistiques en étant responsable de choix multiples, tous sémantiques à la base, mais contraints de se mouler dans le système de la langue." (Pottier, 1987, p. 97, cité par Porquier, 1989, p. 125).

Porquier (1989, p. 125) décrit dans la même optique l'œuvre de Ferdinand Brunot (1953) : il "présente un exposé méthodique des faits de pensée, considérés et classés par rapport au langage, et des moyens d'expression qui leur correspondent." Brunot cite lui-même (1953, p. XX) Bally, qui écrit, en 1912 : "Partant du fait de pensée, on devrait établir la relation avec le fait d'expression qui lui correspond" (rapporté par Besse et Galisson, 1980, p. 111).

Nicolas Ruwet (1967, p. 19) décrit un projet de même type sous l'appellation "théorie des contextes" : "le contexte est un des nombreux facteurs qui interviennent dans la performance : pour chaque acte de parole, le contexte et la situation varient", alors devient nécessaire "une théorie des contextes et des situations dans lesquels les sujets sont amenés à exercer leur compétence linguistique." Il développe ainsi l'idée (p. 21) : "comme l'observe Langendoen (1964, pp. 307-308), si on admet que "le sens des énoncés est déterminé en partie par leur contexte de situation", il est nécessaire d'élaborer une théorie de ce contexte de situation. Cette théorie doit garantir au moins deux conditions : "D'abord, on doit, d'une manière ou d'une autre, être capable d'identifier deux instances de contexte comme étant des répétitions partielles l'une de l'autre; ensuite, il doit exister une limite supérieure raisonnable au nombre d'éléments des contextes de situation requis pour la description sémantique d'une langue donnée.""

Moins récemment, on trouve déjà chez Fries (1967) des éléments d'une telle systématisation :

"We can proceed on the assumption that if a particular response regularly occurs after a speech form or a language pattern then this pattern or form "means" this response" (p. 36).

Dans une optique pédagogique cette fois, Courtyllon (1989, p. 117) note : "Peu d'auteurs se sont essayés à produire des grammaires onomasiologiques, et pourtant l'étudiant en langue étrangère a bien, au départ, une intention de communication qui est d'ordre conceptuel et il doit traduire cette intention à l'aide des formes qui lui correspondent". "Une entrée par la situation de communication conçue fonctionnellement amène l'étudiant à avoir à sa disposition des paradigmes communicatifs, c'est-à-dire des séries d'énoncés servant une même fonction : *je voudrais / vous avez / vous n'avez pas / vous n'auriez pas ...*" (p. 117).

Hickel (1991, p. 141) parle de même de "l'apprentissage des usages qu'on peut faire d'une langue étrangère dans ses relations avec des interlocuteurs variés, dans

³¹ Courtyllon (1989, p. 114) distingue ainsi "grammaire sémasiologique (qui va de la forme vers le sens)" et "grammaire onomasiologique (qui part du sens pour aller vers la forme)".

des situations diverses". Elle propose de "construire un répertoire de conduites langagières et non langagières" (p. 133).

Lelouche et Huot (1991, p. 6) reprennent quant à eux l'expression de Roulet (1976) : une "grammaire de l'emploi des variétés de la langue".

Chez Portine (1980, 1979), il s'agit d'une "grammaire de l'énonciation", autrement dit d'une tentative de systématisation de l'activité du sujet énonciateur.

Coste (1978b, p. 113) parle lui aussi de "la souhaitable mais encore hypothétique grammaire de l'énonciation qui viendrait ordonner ce que les actes et les énoncés qui les réalisent ont, malgré les efforts de classement, de prolifération et de relativement atomisé."

La démarche de Halliday (1978a, 1978b, 1993) de même, "consiste essentiellement à aborder le langage, non de l'intérieur par ses régularités morphologiques et syntaxiques (...), mais de l'extérieur, à partir de ce à quoi il peut servir dans la communication sociale, l'organisation interne du langage étant, par hypothèse, considérée comme le reflet des fonctions qu'il remplit dans les échanges langagiers." (Besse et Galisson, 1980, p. 41).

La question abordée encore par Vivès (1989, p. 95-96) qui demande : "Alors c'est quoi, la nouvelle grammaire en didactique ?". Elle doit faire découvrir à l'apprenant "les liens qui existent entre les ressources de la langue (lexique, syntaxe) et les paramètres de la situation de communication, y compris les intentions de communication des locuteurs."

Porquier (1989, p. 127) donne, comme illustration de ces principes, le projet, critiqué, connu sous le nom de "Niveau-Seuil" (Coste et al., 1976). Les "fonctionnements grammaticalisés" du français y sont rapportés "aux axes et aux réseaux sémantiques fondamentaux que ces fonctionnements servent à exprimer" (Coste, 1978b, p. 113).

Si l'on s'accorde donc sur le fait que certaines actions humaines sont effectuées au moyen du langage, certaines formes linguistiques peuvent être associées à certaines intentions communicatives et situations. La pragmatique linguistique tend alors bien vers une théorie des contextes, c'est-à-dire vers la mise en évidence de ces corrélations. La constitution d'une telle grammaire se heurte à de nombreuses difficultés cependant.

5.1.2. Critique

Idéalement, à un certain faisceau de paramètres correspond un seul énoncé possible, mais il existe bien évidemment un nombre de formulations indéterminé : "One cannot predict the particular speech sounds that A will utter in any situation or whether he will utter any sounds at all" (Fries, 1967, p. 34).

En effet, note Taleb (1996, p. 114), "il n'y a pas de relation biunivoque entre la forme des énoncés et les intentions. Une intention peut être formulée avec un nombre infini d'énoncés. De même qu'un énoncé peut formuler un nombre infini d'intentions."

Pour Caré (1978, p. 70), "nous ne disposons pas et nous ne sommes pas prêts de disposer de la "grammaire de communication" qui permettrait d'ordonner et de programmer de façon satisfaisante l'acquisition de la compétence de communication définie comme objectif de l'enseignement". Le risque est par

conséquent "d'atomiser artificiellement la communication en très courtes séquences ou situations simulables pour des objectifs très précis (...)"

"Il n'existe pas", ajoute Vivès (1989, p. 96), "de description écrite des diverses modalités normées des conduites communicatives dans une société donnée".

La modélisation du contexte extra-linguistique est en effet un domaine de recherche qui est peu exploré. La remarque de Ruwet (1967, p. 21) reste valable : "Quant au contexte non-linguistique, le moins que l'on puisse dire, c'est que, au point où nous en sommes, nous n'en avons aucune connaissance sérieuse, et que nous ne possédons même pas assez de données empiriques sûres pour servir de point de départ à une théorie". Il cite Chomsky (1966, p. 24) : "Absolument rien de significatif n'est connu du rôle de l'information extra-linguistique dans l'interprétation des phrases, si ce n'est le fait qu'elle existe, et qu'elle est un facteur important de la performance".

5.1.3. Une théorie partielle des contextes

Il ne s'agit pas en fait d'établir une "théorie complète du contexte" (Ruwet, 1967, p. 22). "Comme le notent Katz et Fodor (1963, p. 486 sv.), une théorie complète du contexte impliquerait à la limite une connaissance totale de la réalité - et donc que la science soit achevée" (Ruwet, 1967, p. 22).

Les possibilités combinatoires sont plus réduites si l'on sélectionne un domaine déterminé, comme le fait Renié (1995), quand elle se propose d'étudier les interrogatives.

Courtillon (1989, p. 117) propose la même démarche quand elle parle "de "mini-paradigmes" grammaticaux où la grammaire a été sélectionnée" en fonction de sa probabilité d'apparition dans la situation dans laquelle elle est apprise.

Huot (1981) remarque que, de toute façon, les grammaires traditionnelles non plus ne parviennent pas à une description complète de la langue. A propos des nouveaux manuels de français langue maternelle, elle note : "Reprocher aux théories linguistiques actuelles de ne pas pouvoir rendre compte du fonctionnement de tout le français contient implicitement l'affirmation que la grammaire traditionnelle, elle, en était capable. Mythe tenace, mais mythe tout de même, car on a amplement démontré le caractère totalement illusoire et faux des "règles" de la grammaire scolaire traditionnelle (cf. par exemple Petiot et Marchello-Nizia, 1972). Quant aux contraintes réelles du fonctionnement de la langue, cette même grammaire les a toujours omises, comptant - sans le dire - sur la compétence des utilisateurs." (p. 73-74).

On ne vise donc pas, dans le cadre d'une application pédagogique, une modélisation générale. Si l'on peut difficilement prédire les énoncés qui seront produits dans une conversation courante en effet, on peut au moins, dans une application pédagogique où certains paramètres sont maîtrisés (et notamment l'intention, on le verra ci-dessous), prévoir dans une certaine mesure quels énoncés sont exclus dans un contexte donné. C'est ce que l'on tente de faire, sur un domaine très réduit, dans le cadre de l'application décrite au chapitre 4.

Considérer une grammaire onomasiologique, c'est donc considérer, en plus des contraintes syntaxiques, des contraintes pragmatiques.

5.2. Définir les contraintes pragmatiques

Portine et Gros (1976, p. 8) présentent ainsi le problème : "Puisque la situation d'énonciation implique des variations de signification, il faudra faire l'analyse des situations correspondant à tel énoncé afin de pouvoir mettre en valeur, lors de l'enseignement, ce qui est pertinent pour la production de cet énoncé."

Ruwet (1967, p. 22) note la difficulté d'une telle démarche, même partielle : elle revient à poser "au niveau du contexte de situation (c'est-à-dire, à la limite, au niveau de la réalité naturelle, sociale et culturelle toute entière), le problème de la détermination des éléments invariants, au sens où ce problème s'est posé à la phonologie il y a trente ans. La tâche est colossale (...)".

La remarque de Fries (1976, p. 33), à propos des comportements en général, met en lumière la même difficulté : "In many circumstances when we observe acts of behavior we can do little more than guess which particular elements of a situation actually operate as the stimulus".

Si les auteurs sont nombreux à s'accorder sur le fait que ces invariants, ou paramètres situationnels, peuvent être mis en relation avec la forme de l'énoncé (c.f. chapitre 2, 2.1.2. "Les langues varient en fonction des situations"), ils les définissent diversement.

5.2.1. Paramètres situationnels

Costanzo (1995, p. 112) par exemple, parle de "la complexité de la communication qui, dans tout échange, est conditionnée par les facteurs suivants :

- caractéristiques des participants à l'échange (âge, sexe, ...) ;
- relations de groupe entre ces participants ;
- rapports sociaux ;
- rapports affectifs ;
- intentions de communication ;
- cadre physique (lieu, moment, durée, ...) ;
- thème de l'échange."

Les auteurs du Niveau Seuil (Coste et al., 1976, p. 88) donnent quant à eux comme paramètres :

- le canal,
- "l'ordre" de l'acte de parole (par exemple quand on donne à quelqu'un la permission de partir avant ou après qu'il ait sollicité cette permission),
- le contexte syntaxique (on répond différemment à Est-ce que je peux sortir, ou à Je voudrais sortir),
- le statut des interlocuteurs dans la situation,
- le référent de l'acte de parole ("on ne demande pas de la même manière de nous passer le sel, de nous prêter la voiture ou de nous laisser tranquille").

"Il y aurait sans doute bien d'autres paramètres à isoler", notent-ils (p. 88), "par exemple le fait de devoir se faire entendre dans le bruit, ou au contraire de chuchoter pour que les voisins ne s'aperçoivent pas qu'on parle, impose des restrictions formelles différentes sur le choix des énoncés".

Selon Moirand (1982, p. 14), décrire une situation de communication revient à se demander : "Qui₁ parle ? A qui₂ ? Qui communique ? En présence de qui ? A propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles sont les relations entre qui₁ et qui₂ ? Entre qui₁ et quoi , qui₂ et quoi ? (...)"

Pour Taleb (1996, p. 116) dans le cadre du dialogue homme-machine cette fois, ces paramètres situationnels forment le "contexte", "les informations non-linguistiques dont l'analyste a besoin pour interpréter et comprendre les énoncés."

"Il peut s'agir :

- du lieu d'énonciation ;
- de l'identité du locuteur ;
- de son état mental (stress) ;
- de ses intentions ;
- de sa tâche ;
- des compétences du locuteur (novice ou expert) ;
- de la position du locuteur par rapport à ses propres productions ;
- de la relation avec l'interlocuteur (place ou rôle de chacun) ;
- du cadre dans lequel ils conversent ;
- de l'environnement physique appelé "environnement immédiat observable" ;
- des connaissances du monde appelé "mémoire à long terme" ;
- "des connaissances encyclopédiques, etc."

Elle note "la difficulté de faire le tour de toutes ces connaissances extralinguistiques".

Huot et Lelouche (1991, p. 8) présentent le tableau de paramètres situationnels de Preston (1986, p. 34-35), qui met en correspondance cinquante paramètres (âge, rôles, lieu, canal, etc.) avec les auteurs concernés en fonction des paramètres qu'ils ont chacun sélectionnés : ils ont tous des inventaires différents (Cassidy 1972, Ervin-Tripp 1964, Gregory 1967, Halliday 1978a, Hymes 1972, Sherzer et Darnell 1972, Stewart 1968).

Dans le cadre d'une modélisation informatique, les choix peuvent là encore être divers (c.f. ci-dessous, 7.1. Systèmes existants, 7.2.1. ELEONORE, 7.2.2. PILEFACE). Le système décrit au chapitre 4 utilise des paramètres liés aux caractéristiques du locuteur, de l'interlocuteur et du référent.

On note, parmi les paramètres proposés, la présence de l'intention de communication. Ce paramètre semble devoir revêtir un statut particulier.

5.2.2. Intention

C'est en effet d'intention dont il s'agit lorsque Kerbrat-Orecchioni, laissant de côté les classifications et les inventaires d'actes de langage, retient le principe selon lequel "tout énoncé est illocutoirement marqué" (Kerbrat, 1980, p. 186), et note "la spécificité des valeurs illocutoires par rapport aux contenus informationnels"

Elle affirme ainsi que "tout énoncé quel qu'il soit peut être considéré comme comportant, outre son contenu propositionnel (correspondant à ce qui est dit), un marqueur illocutoire, qui peut être complexe, et doit spécifier le statut

pragmatique de l'énoncé (ce à quoi vise le dire : obtenir tel type de comportement-réponse, mais aussi, par exemple, l'adhésion du destinataire aux contenus assertés)". (Kerbrat, 1980, p. 188).

Pour Gardiner (1989), c'est bien l'intention du locuteur qui fait d'une suite de mots une "phrase". Selon lui, "la qualité phrastique, ce caractère de la phrase qui révèle l'intention spécifique du locuteur, n'est en effet rien d'autre que l'indication linguistique des relations particulières unissant les facteurs du discours qui constituent la situation présente de l'énoncé, et c'est à l'auditeur de déduire la façon dont le locuteur a voulu concevoir ces relations." (Gardiner, 1989, p. 171). Le locuteur choisit de parler, il choisit la manière d'influencer l'auditeur, il sélectionne les "choses" auxquelles il fait référence, il élabore la forme pour les présenter.

Pour Wilkins encore (1974, p. 120, cité par Besse et Galisson, 1980, p. 92), "l'intention du locuteur est un facteur beaucoup plus important" que le contexte situationnel, "et ce n'est que rarement qu'elle [en] découle".

Portine (1996) de même, note que "la signification n'est pas que le produit d'une interaction entre réseau(x) d'oppositions et contextes d'emploi, elle suppose aussi un objectif du locuteur et une action dirigée vers un objectif".

"Les faits linguistiques apparaissent au service d'intentions communicatives" dit encore Hickel (Hickel, 1991, p. 141).

On retrouve cette notion d'intention dans le cadre "actionnel" proposé par Ozkan (1994, cité par Taleb, 1996, p. 42) : "Elle envisage la communication dans un cadre actionnel, "c'est-à-dire en tant que processus dynamique, relevant d'effets visés et d'effets produits, contraint par les relations sociales qui lient les interlocuteurs, et engendrant, au fur et à mesure de son déroulement, un univers commun aux interlocuteurs."

L'intention est encore un élément déterminant avec la "reconnaissance des plans" : "Des chercheurs, s'inspirant des travaux de Cohen³², Perrault, Allen³³, conçoivent le dialogue comme un mécanisme de planification [Siroux J., Guilloux M., Guyomard M., Sorin C., 1989] : "les participants d'un dialogue produisent des énoncés qui sont des éléments d'un plan d'action conçu en fonction d'un objectif à atteindre. Ces actions sont capables de modifier les connaissances, les croyances et les buts d'un auditeur" (Taleb, 1996, p. 22).

Intention de communication et acte de langage (c.f. ci-dessous, 5.3.1. Actes de langage) semblent donc indissociables ; savoir s'ils sont ou non confondus est difficile à établir. Ainsi, Moirand (1990, p. 83) elle-même parle tantôt d'intention sous-jacente à l'acte de langage, les deux étant donc distincts - "s'il y a toujours acte de parole dès que l'on prend la parole, il n'y a pas toujours de trace formelle qui rende compte de l'intention sous-jacente : celle-ci peut découler de la seule situation, ou de l'intonation ou du contexte, l'entourage linguistique de l'énoncé." - , et tantôt d'acte de parole sous-jacent à l'énoncé - des "actes de parole sous-jacents aux énoncés produits (l'intention de communication du locuteur)" - acte et intention apparaissant comme confondus.

³² Cohen, 1992

³³ Allen et Perrault, 1980

5.2.3. Intention en analyse / en production

Taleb (1996), dont le travail se situe en analyse, remarque à ce propos : "L'intention est rarement donnée dans le texte ; il faut interpréter l'énoncé en fonction de la finalité du dialogue pour reconstruire, inférer cette intention. Dans le dialogue, le caractère implicite de la notion d'intention ne gêne pas les locuteurs. En revanche, l'analyste ne peut pas toujours reconstruire facilement sur quoi porte l'intention. Les éléments dont il dispose sont inscrits dans les énoncés. La typologie des actes qui consiste à conférer à un énoncé un intention ne nous paraît pas toujours évidente à appliquer" (Taleb, 1996, p. 113).

Or, dans le cadre d'une application pédagogique au sein de laquelle l'apprenant produit des énoncés, l'intention peut justement être maîtrisée. Elle devient dès lors un paramètre déterminant pour une modélisation éventuelle.

C'est bien l'optique de Huot et Lelouche par exemple (1991, p. 3) (c.f. ci-dessous, 7.2.2. PILEFACE), qui assignent pour but à leur système "à partir d'une situation de communication et d'une intention de communication données, de déduire une ou des réalisations appropriées", ou d'émettre "un diagnostic d'acceptabilité ou de non-acceptabilité de la réalisation linguistique d'une intention donnée dans une situation donnée." Lelouche ajoute (1992, p. 31) : "the communication intention is clearly specified." "We restricted our system to deal with the intention of *greeting someone*, and the intention is now a system constant".

C'est également la démarche suivie dans le cadre du système décrit au chapitre suivant.

Si l'on opte donc pour un modèle impliquant une intention de communication et des paramètres situationnels, la notion de registre, quant à elle, offre le lieu de la combinaison des deux types de facteurs.

5.2.4. Registre et "appropriativité"

Pour Costanzo (1995, p. 112), les paramètres situationnels déterminent en effet le "registre" : "Différente de la notion de "niveau de langue" liée à la classe sociale de référence, la notion de "registre" entre de plein pied dans l'AC comme étroitement liée à celle de "situation de communication", et désigne "une variante linguistique dépendant de plusieurs facteurs (le thème du discours, la nature du rapport entre les interlocuteurs, le mode de communication choisi...)".

Dès lors, "l'appropriativité" (Kerbrat, 1980, p. 160) ("appropriacy") d'un énoncé est définie par rapport à ce registre.

D'autre part, si l'on retient le rapport à l'interlocuteur comme un des principaux paramètres situationnels présidant à la détermination du registre le plus probable, on peut considérer, s'inspirant de la théorie des faces (c.f. chapitre 2, 2.1.3. Règles conversationnelles), que l'énoncé produit est le résultat de la volonté de ménager ou non la face de l'interlocuteur. Il est donc plus ou moins direct/atténué, poli, humoristique, ... Ces caractéristiques, à hiérarchiser éventuellement, correspondant idéalement à des traces linguistiques : traces dans le lexique (insultes par exemple, qui seraient codées + *direct*), traces morphologiques (conditionnel, qui serait codé - *direct* ou + *atténué*, ou impératif, codé comme + *direct*). De tels codages sont bien sûr à nuancer attentivement. Le chapitre 4 présente une modélisation qui tente de mettre en oeuvre ces principes.

L'introduction de significations implicites peut être envisagée dans le même cadre, comme le résultat d'une tension entre le registre requis d'une part et l'intention sous-jacente d'autre part, la relation entre implicite et atténuation étant à déterminer (notons que les remarques ci-dessus tendent à poser une distinction théorique entre intention et registre, celle-là se réalisant dans le cadre d'un registre déterminé par la situation. On pourrait considérer, au contraire, que l'intention de communiquer n'existe pas en dehors d'un registre particulier, ou que la détermination du registre dépend de cette intention).

La prise en compte de paramètres situationnels exposée ci-dessus permet d'envisager la mise en relation d'un croisement de paramètres avec certaines formes linguistiques. Ce sont des modélisations de ce type qui sont adoptées par les deux systèmes décrits ci-dessous (c.f. 7.2.1. ELEONORE et 7.2.2. PILEFACE). Si les contraintes que l'on cherche à mettre en évidence dans ce cadre ne sont plus syntaxiques mais pragmatiques, on peut se demander alors quel statut donner aux unités linguistiques : traces d'opérations énonciatives ou traces d'actes de langage. Au-delà de la détermination des paramètres pertinents, leur mise en correspondance avec des unités linguistiques semble donc pouvoir être envisagée en regard de ces deux cadres théoriques.

Dans l'optique de la recherche d'invariants, certains auteurs établissent en effet une correspondance entre formulations linguistiques et acte de langage.

5.3. Définir les unités minimales

5.3.1. Actes de langage

On considère en général les réflexions de C.S. Pierce comme fondatrices de la théorie des actes de langage. "La théorie de C. S. Pierce", note Taleb (1996, p. 111), "fondateur de la sémiotique, est (...) orientée vers l'action. Selon Pierce, les idées évoluent en fonction de leurs effets." "Cette conception actionnelle a inspiré Austin et Searle pour ce qui est de la théorie des "Actes de Langage" (Taleb, 1996, p. 111). "Selon l'approche philosophique du dialogue [Austin, 1962] [Searle, 1969], les énoncés du discours sont l'expressions d'actes". "Pour Austin, dire quelque chose c'est faire quelque chose. Ce faire est un acte langagier ou acte de parole."

Chaves (1990) remarque à ce propos que les linguistes utilisent plutôt l'expression "acte de langage" pour éviter la dichotomie langue/parole. Bérard (1995, p. 10) oppose quant à elle "fonctions (dans la terminologie anglo-saxonne)" et "actes de parole (dans la terminologie française)".

Là encore, les définitions sont diverses. Pour Gardiner (1989) l'acte de langage ne se réduit pas à "un groupe de mots susceptible d'être répété en un certain nombre de circonstances différentes", mais est "un événement particulier et momentané, faisant intervenir des individus, et ancré en un temps et en un lieu spécifiques" (p. 70).

L'acte de langage typique impliquerait le locuteur, l'auditeur, des mots prononcés et des choses signifiées, avec une "intention d'affecter l'auditeur d'une certaine façon" (p. 72).

Francis Tollis (1991, p. 36) cite Guillaume, pour qui l'acte de langage "prend son origine à la langue", et a "son aboutissement au discours" (Guillaume, 1973, p. 12-13). Tollis parle encore d'un "passage de la puissance à l'effet" (p. 47).

Charaudeau (1982, p. 7-10, cité par Boyer, 1990, p. 42) définit pour sa part "l'acte de langage comme une mise en scène de la signification à laquelle participent des partenaires qui sont liés par un certain nombre de contrats et qui ont chacun un certain projet de parole qui détermine l'enjeu de cette mise en scène." "Le message doit être reçu comme un moyen d'agir sur un destinataire/des destinataires selon certaines normes en vigueur (sociales, culturelles ...) et la situation concrète de communication" (Boyer, 1990, p. 45). Par conséquent l'acte de langage "signifie toujours autre chose que ce qu'il signifie explicitement" (Charaudeau, 1982, p. 7-10, cité par Boyer, 1990, p. 42).

Les auteurs ont tenté diversement de proposer des classements et des listes d'actes.

Austin considère l'acte de langage sous trois angles différents :

- l'acte locutoire "consiste à dire quelque chose, c'est une simple énonciation" (Taleb, 1996, p. 112) ;
- l'acte illocutoire "qui renvoie à la théorie des intentions" (p. 112), est doté d'une valeur énonciative liée à des circonstances précises (Costanzo, 1995, p. 109) ;
- "l'acte perlocutoire qui a pour but de modifier l'univers extérieur ou l'univers de croyance de l'interlocuteur" (Taleb, 1996, p. 112).

Gardiner (1989), en fonction de sa définition de l'acte de langage - "Tout acte de langage est l'action délibérée d'un "locuteur" employant des "mots" afin d'attirer l'attention d'un "auditeur" sur quelque "chose"" (p. 166) - classe les actes en fonction du degré d'importance de chaque facteur (locuteur, auditeur, contenu). Privilégier le locuteur revient à émettre une exclamation, privilégier le contenu revient à émettre une déclaration, et privilégier l'auditeur revient à demander une information (question) ou une action (requête).

De tels classements sont critiqués, et avec eux la théorie des actes de langage en général.

5.3.2. Critique de la théorie des actes de langage

Kerbrat note ainsi (1986, p. 62) : "La pragmatique linguistique ne fournit à l'heure actuelle (...) aucun inventaire même provisoirement clos des actes de langage". "Chacun y va maintenant de sa liste plus ou moins longue, mais toujours prudemment assortie d'un «etc. »". Elle cite par exemple Récanati (1979a, p. 10) : « "ordonner", "interroger", "conseiller", "exprimer un souhait", "suggérer", "avertir", "remercier", "critiquer", "accuser", "affirmer", "féliciter", "supplier", "menacer", "promettre", "insulter", "s'excuser", "avancer une hypothèse", "défier", "jurer", "autoriser", "déclarer", etc. ».

Un problème majeur, souvent cité par les auteurs, est en effet la confusion entre les actes et les verbes utilisés pour les dénommer : "En fait la tentation est forte de

distinguer autant d'actes de langage que la langue offre au métalangage de verbes susceptibles de les étiqueter." (Kerbrat, 1986, p. 63).

Selon Kerbrat, s'il n'existe pas d'inventaire cohérent d'actes de langage, il n'existe pas non plus de classement satisfaisant. Elle parle de "l'épineuse distinction introduite par Austin" (Kerbrat, 1980, p. 186), à propos de sa classification des actes de langage. A propos ce propos elle note : "on a pu dénombrer, pour les seuls U.S.A., une vingtaine de propositions en ce sens (mentionnons par exemple la classification proposée, à partir de la critique de celle d'Austin³⁴, par Searle (1975)), et celle de Fraser 1975, qui répartit en huit classes les 176 actes par lui inventoriés...)." (Kerbrat, 1986, p. 64).

La correspondance énoncés / actes est également problématique : "Quand a-t-on affaire, dans une séquence donnée, à un seul et même acte, à deux actes successifs, à deux actes amalgamés, ou encore à deux actes superposés à la faveur du processus d'indirection ?" (Kerbrat, 1986, p. 64).

Les inventaires proposés dans le cadre de la transposition didactique de la théorie des actes de langage présentent les mêmes défauts. Ils ne suivent pas en général un modèle raisonné et ne sont pas standardisés. L'observation de quelques tables des matières fonctionnelles proposées par des manuels de FLE confirme ces remarques :

Ainsi, Mosaïque (Job, 1994, p. 202-203) propose "présenter des objets, se présenter et saluer", "se décrire et décrire les autres", "demander et calculer des prix", "décrire et faire visiter une maison", "saluer en arrivant et en partant", "commander dans un café", "dire où on est et où on va", etc.

Soleil (Papo, 1994, p. 6 et suivantes) inclut "faire une supposition", "exprimer une opinion", "dire à quelqu'un qu'il se trompe", "exagérer", "réagir aux paroles de quelqu'un", "s'excuser de ce qu'on a dit", "faire honte à quelqu'un en plaisantant pour ce qu'il a dit", "exprimer sa surprise, son admiration, son indignation", etc.

L'inventaire de Fréquence Jeunes (Capelle, 1994a) comprend "exprimer des intentions", "exprimer son appréciation", "exprimer des souhaits", "comparer", "faire des reproches", "se justifier", etc.

Si l'objectif des manuels n'est pas de proposer une modélisation ni une systématisation des contraintes pragmatiques, l'observation de ces listes permet simplement de confirmer la diversité d'interprétation à laquelle donne lieu la notion d'actes de langage.

Moirand met en garde contre l'aspect réducteur de ces inventaires, quand ils ne prennent pas en compte le contexte socio-linguistique. Elle préconise d'intégrer les unités minimales dans des unités plus larges, régies par exemple par les stratégies conversationnelles, la "macro-unité" étant l'événement de la communication (Moirand, 1982, p. 34).

Un inventaire de notions en effet, n'est pas une systématisation, alors que pour l'étudiant, le problème est bien "d'apprendre comment ces notions s'organisent, se délimitent dans la langue qu'il s'efforce d'apprendre par leurs formulations

³⁴Austin, 1970, 1979

signifiantes et signifiées." (Besse et Galisson, 1980, p. 101). Les auteurs évoquent le risque, d'autre part, que l'apprenant vive "son apprentissage de la langue étrangère comme un sur-codage de sa langue maternelle" (p. 100).

Pour eux (p. 118), les inventaires notionnels fonctionnels ne prennent pas assez en compte les "spécificités culturelles et de civilisation des situations langagières qu'ils proposent aux apprenants", d'où un risque de stéréotypisation.

Si les inventaires et les classifications d'actes sont souvent fondés sur l'intuition, et donc peu exploitables dans le cadre d'une modélisation, le problème principal réside dans le fait qu'il est très difficile d'établir des correspondances systématiques entre un acte et des marques formelles dans l'énoncé.

Non seulement un recensement de ces marques semble difficilement faisable - il faudrait "recueillir des documents authentiques sur chaque acte de parole permettant l'établissement d'une grille de réalisations possibles pour chaque situation communicative." (Voria-Lumineau, 1996, p. 67) -, mais ces marques ne sont même pas toujours présentes : l'ancrage des valeurs illocutoires est en effet problématique.

Kerbrat (1986, p. 66) remarque ainsi : "Les valeurs illocutoires sont susceptibles d'un ancrage direct ou indirect : soit elles possèdent en propre un (ou plusieurs) marqueur(s) spécifique(s) figurant dans la séquence énonciative, soit elles viennent se greffer, selon certains processus dans lesquels n'intervient aucun signifiant linguistique particulier, sur un contenu illocutoire hyper-ordonné."

"Un grand nombre de valeurs illocutoires, ne disposant ni d'une forme de phrase spécifique, ni d'une expression performative appropriée, sont dans l'incapacité de se formuler explicitement, et dans l'obligation de recourir à la formulation implicite." (Kerbrat, 1986, p. 74).

Taleb note dans le même sens qu'il "existe un grand nombre d'énoncés qui ne pourra pas être étiqueté." "Seuls les énoncés qui portent des marques linguistiques, permettant de les catégoriser en actes, seront retenus." (1996, p. 113).

Les actes de langage, tels que considérés jusqu'à présent, ne semblent donc pas à même de donner lieu à la systématisation recherchée dans le cadre d'une ébauche de grammaire pragmatique.

C'est vers la théorie de l'énonciation que l'on peut alors se tourner dans ce contexte. Même si elle ne peut trouver de solution au fait que toutes les contraintes pragmatiques ne se traduisent pas forcément en marqueurs, on doit en tenir compte puisqu'elle analyse, on l'a vu (c.f. chapitre 2, 2. Vision de la langue impliquée par l'approche communicative, 2.2. Énonciation), les énoncés en *traces* de l'énonciation.

5.3.3. Opérations énonciatives

La démarche est décrite ainsi par Bouscaren et Chuquet (1987, p. 7), en l'occurrence pour la linguistique anglaise : "Nos analyses se situent dans le cadre de la théorie des opérations énonciatives élaborée par A. Culioli³⁵. Cette théorie s'appuie sur deux concepts majeurs : 1) celui de repérage ; 2) celui d'intersubjectivité". "C'est en termes de repérage et d'intersubjectivité que nous

³⁵ Voir notamment Culioli, 1991

analyserons les marqueurs grammaticaux : cela nous permettra d'expliquer les catégories du temps, de l'aspect, de la modalité, de la quantification."

Autrement dit, les énoncés sont considérés comme porteurs de traces d'opérations énonciatives, traduisant (Maingueneau, 1991) :

- la présence des énonciateurs (marques personnelles, termes évaluatifs en contexte ou par nature, désignation, comparaison, caractérisation, qualification ou quantification selon une norme sous-jacente),
- le renvoi au référentiel, au lieu, au moment (déictiques, marques spatio-temporelles),
- les rapports énonciateurs-énoncés (thématisation, modalités),
- les rapports entre énonciateurs (modalités, marques personnelles).

Pour Moirand (1989, p. 147), ces opérations permettent "la "mise en texte" des faits de la réalité ou des paroles des autres ou de soi".

Dès lors "la syntaxe ne constitue plus le domaine neutre de règles purement formelles, mais le mode d'organisation (propre à une langue donnée) des traces de repérages énonciatifs." (Pêcheux et Fuchs, 1975, p. 20, cité par Moirand, 1989, p. 153).

Les opérations énonciatives portent sur des notions, ou des notions combinées en relations prédicatives et en énoncés : une notion "est construite, organisée par les énonciateurs à partir d'un ensemble structuré de propriétés physico-culturelles. La notion est donc une représentation cognitive et linguistique". "Toute notion à un caractère prédicatif et est définie en intension (...)." (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 145).

"On peut considérer tout d'abord qu'à un stade primitif, la notion prédicative n'est pas encore spécifiquement un nom ou un verbe : ce n'est que par mise en relation des différentes notions au sein d'une relation prédicative et par constructions complexes entre ces relations (par exemple les complétives) que les notions vont se spécifier dans le rôle de prédicats (relateurs) ou dans celui d'arguments. On aura alors des notions correspondant à des procès (processus, état...) et des notions renvoyant à des agents, des patients, c'est-à-dire aux "objets" linguistiques mis en relation par ces procès." (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 147-148).

Si le système ébauché fait donc porter les opérations énonciatives sur des notions, ces opérations se traduisent toujours dans la langue, en dernier instance, à travers les catégories syntaxico-sémantiques considérées habituellement : "si nous nous plaçons dans l'optique d'opérations cognitives et langagières, cela ne signifie pas que la grammaire (à constituer) prenne pour fil conducteur ces opérations. Ce serait confondre grammaire et théorie linguistique. Une grammaire de l'énonciation reposera sur les catégories syntaxico-sémantiques correspondant aux opérations qui de ce fait sont sous-jacentes au discours grammatical." (Portine, 1980, p. 5)

"Enoncer, c'est éliminer progressivement de l'indétermination." (A. Culioli)" (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 131). La détermination est donc centrale dans la théorie des opérations énonciatives.

5.3.3.1. Détermination

Bouscaren et Chuquet notent ainsi : "Toute notion devra subir une suite d'opérations de détermination (qualification/quantification) pour entrer en relation avec d'autres notions et former ainsi des relations prédicatives; ces dernières subissent à leur tour des opérations de détermination, en particulier de repérage par rapport à la situation d'énonciation (...)". "C'est par le jeu des opérations énonciatives sur des opérations prédicatives (effectuées elles-mêmes sur des notions) que se définit la référentiation, c'est-à-dire la construction de la signification." (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 146).

Repérage

Le repérage est une forme de détermination : "un terme repéré est un terme qui gagne en détermination" (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 131).

Pour ce qui est des substantifs par exemple, l'énonciateur a à sa disposition des expressions capables d'isoler, d'identifier un objet ou un groupe d'objets à l'exclusion d'autres : embrayeurs, descriptions définies (groupes nominaux), noms propres (Maingueneau, 1991).

Pour Portine (1980, p. 9), le repérage effectué par le sujet parlant peut être situationnel (*je/tu, ce...là*), temporel ou spatial (par rapport à passé, présent, avenir ; deixis), aspectuel (accomplissement, itération, etc.), anaphorique (*j'ai vu Jean qui ..., il ...*), coréférenciation (*M. X ... Le premier ministre...*). Les repérages peuvent être composés également (*X a dit que...*).

La thématisation (actif, passif, *il y a jean qui*) est également, selon lui, un repérage, en l'occurrence une localisation.

Pour Bouscaren et Chuquet, le repérage peut être une identification, une différenciation (localisation), une rupture, ou un repérage fictif (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 131).

"Je" par exemple, "représente une identification entre le sujet énonciateur-origine et le sujet de l'énoncé ; "tu" "est d'abord une différenciation-localisation par rapport à l'énonciateur tout en restant dans le plan énonciatif" (p. 132).

Les auteurs donnent également l'exemple suivant pour l'anglais :

"Be est souvent utilisé comme marqueur d'identification :

this book is a dictionary

X = Y

Have, comme marqueur de la localisation ou différenciation :

John has a good dictionary" (p. 132).

Le repérage concerne aussi la relation prédicative dans son entier :

"Pour le repérage de la relation prédicative par rapport à la situation d'énonciation (Sit₀) nous retrouvons également la mise en jeu de l'opérateur de repérage, par exemple :

- identification avec marqueur spécifique *be + ing* (actualisation) : Sit_i = Sit₀

- localisation (différenciation) avec *have-en* (construction d'une antériorité et d'un état résultant repéré par rapport à Sit₀ : Sit_i différent de Sit₀

- la valeur de rupture pourra ne s'accompagner d'aucun autre repérage, exemple : le présent simple, à valeur générale;

ou bien il fera intervenir un autre repère (adverbe de temps, date, etc.), exemple : le prétérit anglais qui présente les événements comme disjoints du moment d'énonciation et repérés dans un système chronologique indépendant." "On parle de valeur aoristique du repérage."

"- repérage fictif : $Sit_i * Sit_0$, utile chaque fois que l'énonciateur-origine se dissocie de la situation de référence par rapport à laquelle la relation prédicative est prise en charge (ou situation d'assertion) : on voit que de toute façon, on a rupture par rapport au plan d'énonciation." (p. 132-133).

Parcours

Le parcours, autre forme de détermination, est présenté ainsi par Bouscaren et Chuquet :

"Le parcours est une opération de détermination et de ce fait concerne à la fois la notion et la relation prédicative envisagée comme notion complexe. On peut donc parler de parcours dans la détermination des substantifs aussi bien que dans le mode de repérage de la relation prédicative par rapport à une situation qui la valide et par rapport à l'origine énonciative. Il s'agit d'une opération abstraite que l'on peut caractériser comme un "trajet de point à point" (l'expression est de A. Culioli) sans qu'il soit possible (on ne peut pas ou on ne veut pas) de s'arrêter à une valeur unique et stable que l'on isolerait. Le parcours se fait sur une classe d'éléments (qu'il s'agisse de classe d'occurrences de situations ou d'une classe d'occurrences de la notion p) (...)"

"En tant qu'opération de détermination, le parcours fait intervenir le qualitatif et le quantitatif, dans la mesure où il envisage les occurrences une à une (quantification) et ne s'arrête à aucune parce que toutes se valent (qualification)."

"Le parcours sur les situations de validation d'une relation prédicative peut déboucher sur l'itération, l'habitude ou la propriété (énoncés génériques au présent simple par exemple)." (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 160).

Les auteurs donnent l'exemple suivant pour l'anglais : "Pour les déterminants de substantif, *any* est le marqueur par excellence du parcours, dans la mesure où il refuse d'introduire toute propriété distinctive et particulière permettant de singulariser un élément par rapport aux autres" (p. 161).

Les opérations de détermination, définies d'une manière générale ci-dessus, se manifestent différemment selon qu'il s'agit de substantifs ou de prédicats.

5.3.3.2. Détermination des substantifs

"Pour ce qui va devenir "substantif" on aura des opérations d'extraction, de prélèvement, de fléchage (qualitatives et/ou quantitatives) ; on pourra également parcourir les occurrences de la propriété, etc." (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 147)

Portine (1980, p. 9) donne comme exemples de quantification/détermination : *un cheval, quelques chevaux, ce cheval, le cheval, peu de chevaux*, etc.

"Déterminer un nom, c'est en construire l'existence par rapport à un repère, cette construction revenant en fait à une opération de quantification/qualification sur la

notion. Cette opération de quantification/qualification est étroitement liée à celle que l'on effectue sur la relation prédicative.

Lorsqu'on a une relation prédicative qui construit un événement spécifique (ponctuel, singularisé, etc.), le terme de départ de cette relation doit être :

- soit déterminé de façon interne par rapport à cette relation :

A child turned up the other day...

(une occurrence de /child/ valide une occurrence de /turn up/)

- soit déterminé de façon externe à cette relation :

The child turned up the other day... (...again!.../The one I told you about...)"

(Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 157).

Les opérations faites au niveau d'un nom sont signalées par les déterminants. Cette détermination a un certain degré (*0, a, the*), et une certaine référence (générique ou spécifique, classe ou individus) (p. 81).

Ces opérations sont liées au fonctionnement des noms, certains fonctionnant en discontinu (prélèvement possible), en continu dense (non-individualisable, prélèvement possible à l'aide d'un dénombreur : *a drop of*), ou en continu compact (aucun prélèvement possible) (p. 83).

L'opération effectuée par "l'article zéro", par exemple, est le renvoi à la notion. "Il s'agit de la valeur qualitative du nom sans aucune spécification de quantité" (p. 83).

Le marqueur "a", quant à lui, indique une opération de prélèvement ou d'extraction "d'un élément unique sur une classe" (p. 84).

"The" enfin, "est la trace d'une opération de fléchage, c'est-à-dire d'une détermination particulière. Cette opération est toujours seconde : c'est-à-dire qu'elle suppose une première opération (toujours antérieure) : prélèvement implicite ou explicite qui indique la pré-validation de l'occurrence." (p. 85). Le fléchage présuppose toujours l'existence, c'est-à-dire l'extraction de l'élément dans un contexte externe à la relation (Situation d'énonciation, anaphore par rapport à un autre énoncé...). Les noms propres, les noms auto-déterminés font partie de ce cas de figure." (p. 157).

A une valeur, bien sûr, "ne correspond pas, lorsqu'il existe, un marqueur et un seul", quelle que soit d'ailleurs l'opération (p. 132).

5.3.3.3. Détermination des prédicats

Bouscaren et Chuquet exposent ainsi les opérations de détermination sur les prédicats :

"Pour ce qui est des prédicats, les opérations de détermination feront entrer en jeu :

- la construction du domaine notionnel (à partir de /chanter/ par exemple).
- des opérations portant sur le degré d'intensité (détermination qualitative chanter fort, à tue-tête, chantonner, etc.) et d'extensité des procès (détermination quantitative : se mettre à, être en train de..., finir de chanter, etc.).
- des opérations portant sur l'aspectualité et la modalité qui constituent elles-mêmes des notions grammaticales (vouloir, essayer, ordonner..., de chanter, par exemple)" (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 147).

- enfin des opérations de repérage sur la classe des instants (par rapport auxquels on pourra situer le "produit" des opérations précédentes) et par rapport aux coordonnées énonciatives (...).".

Les formes verbales reflètent ce système. Pour Portine (1980, p. 7), en effet, le temps grammatical est une trace d'opérations sur une relation.

Bouscaren et Chuquet indiquent, à propos du système verbal anglais : "Chaque type de forme (simple ou auxiliée) traduit une opération faite par l'énonciateur par rapport au contenu de ce qu'il dit.

- Les formes simples indiquent que l'énonciateur livre une information comme si elle était indépendante de tout point de vue particulier. Il s'agit d'une information nue, "en soi".

- Les formes auxiliées, au contraire, indiquent que l'énonciateur adopte un point de vue marqué sur le contenu qu'il propose ; ce contenu ne peut se comprendre que par rapport à ce point de vue là. L'information cette fois, est liée au repère que constitue le point de vue adopté.

- L'incidence du point de vue peut porter soit sur les conditions d'existence de ce dont il est question : l'énonciateur établit alors un commentaire modal portant sur la validation de la relation prédicative ; l'auxiliaire est dans ce cas un auxiliaire de modalité (*do, shall, will, may, must*, etc.). Mais l'énonciateur peut également commenter la façon dont à ses yeux se déroule le procès. Il s'agit alors d'un commentaire aspectuel (formes en *have-en* ou *be+ing*). Le commentaire est un certain "repérage par rapport à un repère-point de vue" (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 9-10).

Une détermination possible sur les relations prédicatives est donc la modalisation.

Modalité

"Parler", notent Bouscaren et Chuquet (1987, p. 36), "c'est prendre position sur un contenu de pensée devant celui auquel on s'adresse. Cette prise de position s'inscrit dans l'énoncé grâce à la modalité." La modalité concerne soit la "relation de l'énonciateur à la relation prédicative", soit la "relation intersubjective", c'est-à-dire la "relation de l'énonciateur au co-énonciateur".

"Modaliser c'est, pour un sujet énonciateur, effectuer des opérations d'assertion (au sens large d'une prise en charge d'un contenu propositionnel, prise en charge "qualifiée", "pondérée" ou non), à partir d'une relation prédicative constituée (c'est-à-dire orientée et organisée autour d'un terme de départ) mais non encore repérée par rapport à une situation." (p. 167).

Les auteurs notent que "la modalité participe des opérations plus générales de qualification et quantification" (p. 167).

Ils font référence (p. 36) à Culioli (1983-1984) qui distingue quatre types de modalités :

- modalité de l'assertion : l'énonciateur définit son contenu propositionnel comme validé, ou validable par l'interlocuteur (interrogation). L'assertion positive "se passe de marqueur", alors que "tout "travail" sur la relation prédicative fait

apparaître un marqueur spécifique : marqueur spécifique : marqueur de négation, d'interrogation, de reprise, de contradiction, etc." (p. 36-37).

- modalité "épistémique" : elle "établit une relation entre l'énonciateur et le contenu propositionnel représenté par la relation prédicative". Elle "exprime de la part de l'énonciateur une absence de certitude quant à la validation de la relation prédicative" L'énonciateur évalue quantitativement les chances de validation par l'intermédiaire de marqueurs tels que des adverbes (*perhaps, possibly, certainly*, etc.) ou des auxiliaires modaux (en anglais)." (p. 37).

- modalité appréciative : elle exprime une appréciation qualitative (p. 37).

- modalité "radicale" : "Elle concerne les relations entre le sujet et le prédicat à l'intérieur de la relation prédicative." "On trouvera ici les valeurs déontiques (ordre, permission, souhait, suggestion, volonté, causation, possibilité, capacité,...)" (p. 37).

L'aspect est une forme possible de détermination sur les procès.

Aspect

L'aspect lexical se manifeste dans les procès comme processus ou état : "Ainsi :

- *tenir* (duratif), *attraper* (ponctuel) auront un fonctionnement de processus.

- *être rouge*, *contenir (du vin)*, *avoir (dix ans)* auront un fonctionnement d'état." (Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 163).

"L'aspect, en tant que catégorie grammaticale, fait intervenir des opérations portant sur la notion prédicative, opérations qui peuvent avoir, selon les langues, leurs marques spécifiques en surface : c'est le cas par exemple en anglais avec *be+ing*, *have-en* ou la marqueur 0 (comme il y a un 0 en détermination des substantifs)." (p. 163).

L'aspect renvoie " à différents concepts linguistiques tels que :

- le concept d'intervalle :

intervalle non borné

intervalle borné et ouvert [---

intervalle borné et fermé à droite [---]

le point : qui peut se ramener à un intervalle borné-fermé dont les deux bornes sont confondues.

- la catégorie des instants dont on construit la classe d'occurrences (tout comme celle de la notion prédicative) (...) par rapport à un repère chronologiquement donné." (p. 164).

L'aoristique, par exemple, "représentera donc les procès soit comme des "points" isolés, soit comme une succession de points appartenant à une classe d'occurrences que l'on pourra parcourir." (p. 166).

Pour Maingueneau (1991), de même, l'aspect est une information sur la manière dont le déroulement du procès est envisagé. A un système fermé de marques

intégrées à la conjugaison du verbe, on oppose ainsi les phénomènes aspectuels manifestés par d'autres marqueurs linguistiques associés à la détermination du mode de déroulement du procès. Les formes simples exprimeraient l'inaccompli, le procès se réalisant au moment indiqué par l'énonciation ; les formes composées exprimeraient l'accompli, le procès étant antérieur au moment indiqué par l'énonciation et le résultat considéré à ce moment-là.

La détermination des procès, ainsi opérée à travers l'aspect et la modalité, génère la temporalité. Elle "est produite en réalité dans et par l'énonciation" (Benvéniste, 1970, cité par Bouscaren et Chuquet, 1987, p. 161) et "résulte d'un calcul de repérage de "l'événement" ou "état de choses" décrit par rapport à l'événement que constitue le fait d'énoncer."

Maingueneau (1991, p. 47) note ainsi : "En réalité, le temps linguistique est différent du temps extra-linguistique en ce sens qu'il s'ordonne uniquement par rapport à l'activité d'énonciation". La valeur temporelle n'est pas le seul facteur qui intervient dans le choix des "temps". Ils sont aussi l'indicateur d'un certain rapport de l'énonciateur à son énoncé, donc des traces de l'énonciation.

Si on peut, au terme de cette présentation succincte de la théorie de l'énonciation, distinguer, avec Moirand (1982), plusieurs approches :

- l'approche conversationnelle (p. 94) qui analyse les éléments de type ouverture, fermeture, développement, actes préparatoires, actes directeurs, macro-unités interactionnelles, traduits par des marqueurs interactionnels ("d'accord", "bon", "oui", ...) et des stratégies interactives (prendre l'initiative de la conversation, faire savoir que l'on veut poursuivre, faire savoir que l'on veut arrêter l'échange, repérer une intention de clôture),
- l'approche textuelle (p. 109) qui cherche à établir des modèles textuels (cohésion, progression) et discursifs (connecteurs, cohérence), prenant en compte par exemple des connecteurs rhétoriques ("d'autre part", "et", ...),
- l'approche situationnelle (p. 91) qui s'intéresse aux éléments pertinents de la situation,
- l'approche pragmatique (p. 100) qui cherche à mettre en évidence les unités minimales de communication (actes de parole) et les intentions de communication (valeurs illocutoires), à travers les marqueurs d'illocution ("vous pourriez...") ou syntaxiques ("est-ce que...") correspondants,
- l'approche énonciative (p. 104) qui analyse la présence des énonciateurs (marques personnelles), le renvoi au référentiel, au lieu, au moment d'énonciation (déictiques, temps verbaux, indicateurs spatio-temporels), les rapports entre énonciateurs et énoncés (thématisation, modalités), les rapports entre les énonciateurs (modalités, marques personnelles),

on peut aussi chercher leur point d'articulation.

5.4. Concilier énonciatif et situationnel

Kerbrat (1980, p. 203) demande en ce sens : "comment s'articulent les trois problématiques suivantes, qui ont fait récemment irruption sur le devant de la scène linguistique :

- 1) Problématique du sens dérivé, de la signification indirecte, de la polysémie textuelle,
 - 2) Problématique de l'énonciation, et des relations existant entre l'énoncé et son cadre énonciatif,
 - 3) Problématique des actes de langage ?"
- "Qu'est-ce que le modèle doit (...) générer ? les valeurs illocutoires, et/ou les valeurs dérivées, et/ou les valeurs liées à la situation ?".

Si cette articulation n'est pas évidente à établir, la correspondance entre des traces d'opérations énonciatives et un certain registre, déterminé par des paramètres situationnels semble quant à elle possible.

La démarche de Moirand tend à confirmer cette correspondance. Elle distingue (1979, p. 10) des "opérations de désignation/référence et de caractérisation/prédication, qui renvoient aux acteurs et aux objets du monde ainsi qu'à leurs interrelations" et des "opérations de communication/énonciation qui traduisent les interactions entre celui qui prend la parole, ceux à qui il la destine et le lieu d'où il parle". Ces opérations d'énonciation sont "directement liées à la situation de communication" (p. 9).

Ce sont donc ces dernières qui peuvent entrer dans le cadre d'une modélisation et sont susceptibles d'être soumises, dans leur réalisation, à des contraintes de registre. En effet, les opérations de référentiation, par exemple, traduisent plus un fonctionnement interne de la langue qu'un choix du locuteur en fonction de contraintes situationnelles.

Elle prend l'exemple suivant :

"Simple témoin, je veux "mettre en texte" cette histoire en une phrase :

- a. Jeudi dernier, un homme s'est fait voler son porte-monnaie dans un café de Saint-Germain-des-Prés.
- b. Jeudi dernier, dans un bar de Saint-Germain-des-Prés, j'ai vu une jeune fille s'emparer du porte-monnaie de son voisin de comptoir, à qui elle avait demandé du feu !
- c. C'est une jeune fille inconnue, élégamment vêtue, qui, jeudi dernier, a volé le porte-monnaie de mon ami hongrois, alors que nous prenions un dernier verre aux Deux-Magots.

L'on voit déjà le rôle de la grammaire dans les choix que l'on fait de ce que l'on communique et dans la manière de le faire : effacement de l'agent par passivation dans a, fonctions de "relation" du possessif dans a, b, c, thématization sur l'agent et ses caractérisations dans c : interviennent également, simultanément aux opérations de référence/désignation et prédication/caractérisation, les opérations d'énonciation dans la manière de dire ce que l'on veut dire, selon à qui on le dit et pourquoi et dans la manière d'intervenir dans son énoncé (présence/absence des énonciateurs)." (Moirand, 1989, p. 149).

Si l'on reprend les opérations présentées ci-dessus (c.f. 5.3.3. Opérations énonciatives) à travers des exemples, on voit que les traces qui les traduisent peuvent être des marques personnelles, des agencements syntaxiques, des choix morphologiques ou lexicaux.

5.4.1.1.Exemples

Ainsi, la détermination semble effectivement pouvoir traduire un certain rapport entre les interlocuteurs.

Un énoncé comme "Ah non, je ne suis pas libre, je vais voir l'expo photo demain", suppose que l'interlocuteur en a déjà entendu parler, ce qui, si ce n'est pas le cas, met par exemple en évidence son ignorance, et peut le mettre en situation d'infériorité.

Dans l'énoncé "Tu sais qu'il y a une expo photo demain ? On peut y aller si tu veux.", au contraire, le déterminant indéfini, entre autres, ménage l'interlocuteur.

Autre exemple, l'énoncé "Je t'ai vu avec une fille l'autre jour, boulevard Saint Germain", peut correspondre, en raison du déterminant indéfini à une demande d'information indirecte ("C'était qui ?"), de même "Y a un type qui est venu chercher la clé de ta part" ("mais je ne lui ai pas donné, je ne le connaissais pas").

Notons que si, dans les exemples ci-dessus, une opération énonciative (en l'occurrence la détermination) est bien mise en correspondance avec des éléments situationnels (rapport à l'interlocuteur, et intention notamment), seule une étude beaucoup plus exhaustive, ou sur un domaine réduit permettrait d'établir des correspondances systématiques (c.f. chapitre 4). Ces correspondances ne sont interprétables, d'autre part, qu'en fonction d'un certain contexte. Mais ce contexte, et l'intention, on l'a vu, peuvent être maîtrisés dans le cadre d'une application pédagogique (c.f. ci-dessus, 5.2.3. Intention en analyse / en production et chapitre 4).

Pour ce qui est de la détermination des prédicats, là encore, certaines correspondances peuvent être mises en évidence.

Ainsi, si l'on choisit de repérer la relation prédicative par rapport aux coordonnées énonciatives, le choix de "je" ou "tu" par exemple, n'est pas indifférent :

"Moi, je pensais voir un film demain soir." peut être une manière indirecte de demander "Ca te dis pas qu'on aille voir un film demain soir ?".

De même, "Moi, je note toujours la référence exacte" peut sous-entendre "Tu devrais faire pareil".

Là encore, il faut être prudent avant d'énoncer des contraintes généralisables. En effet, si, dans les exemples ci-dessus, l'utilisation de la marque personnelle "je" semble être associée à un registre "indirect", dans le sens "d'atténué", on ne peut assurer, bien-sûr, qu'un registre de ce type soit caractérisé par cet élément.

Les opérations portant sur le degré "d'intensité et d'extensité" des procès donnent lieu, elles aussi, à des interprétations en contraintes de registre et en paramètres situationnels.

Ainsi, à "Tu chantes fort" (détermination qualitative) (c.f. ci-dessus, 5.3.3.3. Détermination des prédicats) peut correspondre l'intention d'agir sur l'interlocuteur sans pour autant dire directement "Arrête !". De même, "Il est en train de manger" (détermination quantitative), peut signifier d'une manière atténuée "Tu ne peux pas lui parler maintenant".

Mais, là encore, le "commentaire aspectuel" n'exprime pas toujours pour autant une intention communicative ou des contraintes de registre identifiables, le choix du sujet parlant étant en effet déterminé en dernier lieu par des critères multiples et difficilement isolables (culture familiale qui privilégie telle expression par exemple).

Les opérations liées de la manière la plus flagrante aux contraintes de registre sont sans doute les modalités. Elles renvoient pour Moirand "au pourquoi et/ou au pour quoi faire" (Moirand, 1979, p. 14).

Son classement des "traces modales", bien qu'arbitraire, "tant leur fonction en discours dépend de l'ordre du texte et des interactions du dialogue" (Moirand, 1990, p. 80) distingue les catégories suivantes :

- les modalités d'énonciation portent sur la forme globale de l'énoncé (assertion, injonction, interrogation),
- les modalités logiques indiquent un degré de probabilité (verbes ou adverbes modaux) et portent sur l'énoncé ou un élément de l'énoncé,
- les modalités appréciatives ou évaluatives traduisent une évaluation de la part du locuteur sur son énoncé ou un élément de l'énoncé,
- les modalités pragmatiques "rendent compte des relations entre interlocuteurs (mode de l'obligation, de la permission, du conseil)" (p. 83).

Elle donne les exemples suivants - "Tu viens manifester ce soir ?" ou "Venez tous manifester..." (modalité d'énonciation), "Il faut venir manifester..." ou "Vous devez venir manifester..." (modalité logique), "Cette manifestation est très importante..." (modalité appréciative) - qui montrent qu'en effet, "selon les relations que l'on entretient avec son interlocuteur, on peut à propos d'un même contenu référentiel, formuler de différentes manières une même intention de communiquer" (Moirand, 1979, p. 15).

Les modalités offrent donc une vaste gamme de formulations, plus ou moins directes, en fonction du rapport que l'on souhaite (ou que l'on doit) instaurer avec l'interlocuteur.

Certaines opérations énonciatives et les traces par lesquelles elles se traduisent dans l'énoncé semblent donc pouvoir coïncider avec ces lieux d'inscription des paramètres situationnels recherchés dans le cadre d'une ébauche de grammaire pragmatique, même si, là encore, une opération peut être non seulement traduite par des traces diverses, mais revêtir aussi des valeurs pragmatiques différentes. Une systématisation ne peut donc guère être tentée que sur un domaine restreint dans un premier temps (c.f. chapitre 4).

Si l'élaboration d'une ébauche de grammaire pragmatique ou situationnelle semble maintenant envisageable, de manière partielle donc, c'est, à ce stade, la

compatibilité d'une telle démarche avec les spécificités d'Internet qui doit être envisagée.

6. Mettre en scène la modélisation

Il peut paraître contradictoire en effet d'introduire la notion de modélisation linguistique dans le cadre de la réalisation d'une application sur Internet, après avoir affirmé que parmi les spécificités de cet outil, la possibilité de collaboration et de communication authentique est à exploiter en priorité, si ce sont les exigences d'un enseignement communicatif que l'on souhaite prendre en compte.

6.1. *Internet et modélisation*

L'utilisation d'une modélisation suppose plutôt, en effet, des interactions entre l'apprenant et le système qu'entre les apprenants eux-mêmes ou avec des locuteurs natifs.

Mais la difficulté des échanges authentiques, par courrier électronique par exemple, est l'absence de contrôle, et par là de correction, sur les productions. La modélisation permet, au contraire (c.f. ci-dessus, 5.1. Une grammaire pragmatique), pour un énoncé produit, de contrôler sa relative adéquation pragmatique.

Dans l'optique de ne pas perdre de vue les possibilités spécifiques d'Internet, on a donc envisagé une solution mixte, impliquant à la fois des interactions avec le système et une collaboration parallèle entre apprenants, en vue d'accomplir la tâche qui leur aurait été assignée. Les scénarios permettant de concrétiser cette proposition sont étudiés au chapitre 4.

Notons aussi qu'envisager des interactions entre l'apprenant et le système, et un contrôle de celles-ci en référence à une modélisation, c'est privilégier semble-t-il une situation d'autoformation, et exclure la présence de l'enseignant. A ce sujet, on peut remarquer qu'un système conçu pour une utilisation en autonomie semble pouvoir être a fortiori utilisé en présence de l'enseignant.

On l'a déjà dit (c.f. chapitre 1, 5.3.1.1. Autonomie et automatisation), puisque ce n'est pas la situation de classe que l'on cherche à modéliser, mais une situation d'immersion, une application informatique de ce type doit pouvoir être exploitée aussi dans une situation de classe.

Si la détermination de paramètres situationnels pertinents, et leur mise en relation avec des unités linguistiques semble donc possible, et compatible de surcroît avec les spécificités d'Internet, une telle modélisation doit encore être compatible avec les impératifs pédagogiques évoqués plus haut (c.f. chapitre 1 et chapitre 2).

Or une simulation informatisée permet justement une mise en scène de la modélisation préconisée, et peut favoriser par là chez l'apprenant une prise de conscience du rôle des paramètres situationnels dans la formulation des énoncés.

La mise en situation recherchée ne vise donc pas la reproduction d'une situation d'immersion, mais bien la possibilité d'opérer sur ces paramètres.

6.2. Opérer sur les paramètres situationnels

Pendanx (1995, p. 120) note ne ce sens : "on cherche non pas à recréer artificiellement les conditions d'un apprentissage naturel", mais plutôt à préparer l'apprenant "à intégrer les paramètres communicationnels dans sa confrontation avec les textes et documents écrits et oraux, à réagir dans diverses situations d'échanges et d'expression personnelle (compte tenu des limites de son identité d'étranger), et à considérer, au-delà des formes linguistiques, la valeur pragmatique des énoncés, les fonctions communicatives, les notions et le sens."

Portine (1979, p. 23) affirme de même qu'il est "inutile de vouloir faire entrer le monde dans la classe de langue". Il fait une distinction entre imaginer des pseudo-situations concrètes et opérer sur les conditions situationnelles. Ce n'est pas la situation d'immersion dans son intégralité que l'on reconstruit, mais les éléments de cette situation pertinents pour l'apprentissage.

Opérer sur la situation, c'est notamment faire varier certains paramètres. "On peut aussi, une situation étant donnée, ou plutôt préalablement construite, chercher à lui faire subir des transformations :

- en modifiant certains rapports entre les interlocuteurs,
- en modifiant le lieu, cadre de l'échange langagier,
- en introduisant des contraintes locales (comportement caractéristique d'un individu, par exemple)." (p. 28).

Pendanx (1995, p. 126) fait aussi allusion aux variations que l'on peut exercer sur une situation, en parlant d'un "aller-retour entre ces deux pôles : similitudes et différences".

Montredon note dans le même sens : "Plutôt que sur la répétition du même message, c'est à partir de messages voisins différemment modulés, apportés par divers canaux que l'imprégnation sonore et visuelle (mimiques et gestes) nécessaire à l'apprentissage d'une langue est réalisée" (Montredon, 1987, cité par Atienza et al., 1995).

L'apprentissage serait lié à ces variations, et à la "reconstruction"³⁶ de régularités à partir des observations qu'elles permettent. Les activités de "dramatisation" ou impliquant une "théâtralisation" permettant "la mise en scène du caractère heuristique (permettant d'apprendre à découvrir) de cette phase" seraient le lieu privilégié de ces reconstructions (Portine, 1980, p. 18).

Costanzo (1995, p. 114) rappelle à ce propos, à la suite de Roulet (1980), "le concept piagétien selon lequel on apprend bien et durablement ce qu'on a pu comprendre et reconstruire soi-même."

Caré (1978, p. 68-70) note en ce sens que les "jeux de rôles précontraints" (ou simulations), permettent de mettre "en relation une situation et l'emploi privilégié de certaines formes structurales" et de présenter "dans la situation des éléments structuraux réutilisables dans des scènes plus libres".

Favoriser une décomposition / reconstruction de l'objet d'apprentissage, c'est aller dans le sens de la prise de conscience langagière évoquée par plusieurs auteurs.

³⁶ "reconstruction" parce que l'enseignant s'est déjà livré à cette activité (Portine, 1980, p. 18).

Pour Christiane Luc (1992, p. 30, cité par Pendanx, 1995, p. 123), l'enfant doit parvenir en effet à "se "décentrer", c'est-à-dire à se détacher de sa langue maternelle pour effectuer les nouvelles opérations cognitives et langagières qu'exige dans ces cas précis sa "migration" vers un autre système linguistique".

Pendanx (1995, p. 124) parle aussi de favoriser le "processus de décentrement", et fait allusion à ce propos à la notion de "language awareness", développée en Grande Bretagne. L'auteur insiste sur l'importance d'une "prise de conscience, plus ou moins explicite et explicitée selon l'âge des apprenants, de ce qu'est une langue et de ce qu'est le langage, à partir de la langue intériorisée, de leur pratique langagière en compréhension et en production, aussi bien pour la langue maternelle, la langue seconde, que tout au long de l'apprentissage en langue étrangère." (Pendanx, 1993, p. 34, cité dans Pendanx, 1995, p. 123).

Si les simulations et tâches ludiques, ou activités de dramatisation en général, évoquées ci-dessus (c.f. ci-dessus, 2. Jeu et pédagogie, et 3. Simulation) vont donc bien dans le sens d'une prise de conscience des correspondances pragmatiques, et plus que vers une imitation de la réalité, vers la mise en scène d'une modélisation linguistique appropriée, cette mise en scène semble pouvoir être avantageusement servie par le caractère multimédia des nouveaux outils et la visualisation qu'ils permettent.

6.3. *Le multimédia, "outil de construction assistée de signification"*

Si "l'étudiant ne peut pas toujours saisir ce qui, dans la situation-cadre, est pertinent pour la production de l'énoncé en question, et cela même lorsque l'on introduit des variations de situations destinées à mieux cerner le sens et l'utilisation de ce type d'énoncés" (Portine, 1976, p. 8), un élément clé offert par les technologies et/ou la simulation est en effet la possibilité de visualisation.

Ainsi Gros et Portine (1976, p. 12) notent : "A un niveau débutant, la présentation des invariants situationnels devra être visualisée au maximum. " "Plus le niveau s'élèvera, plus il faudra affiner l'analyse et contextualiser les invariants."

"On s'appuiera", note Portine (1980, p. 18), "sur des documents : textes, enregistrements, productions d'étudiants à partir d'images, productions d'autres étudiants, montages sur bande magnétique ou à la vidéo couplant des productions de différents locuteurs, etc. On multipliera les supports (...)"

Le but préconisé par Margerie et Porcher (1981, p. 31) est aussi de rendre visible l'énonciation et de permettre l'accès à la situation, en donnant "à voir un cadre, mais aussi et surtout les rapports sociaux, les contextes socio-culturels, les données psychologiques, affectives, psychanalytiques", en permettant d'accéder à l'implicite.

"Quel rôle peut jouer le multimédia quant à cette interaction entre réseaux d'invariants et contextes d'emploi ?" demande alors Portine (1996).

Si la "valeur pragmatique ne peut non plus être définie par la seule fréquence de ses contextes d'emploi", "seule la maîtrise d'un nombre suffisant de ces contextes

détermine la possibilité de l'intercompréhension", note Balpe (1990, p. 126). Les nouveaux outils peuvent fournir ces contextes et la multiplicité de supports évoquée ci-dessus : "On peut construire une situation équivalant à un contexte, on peut traduire en contexte les traits situationnels pertinents. Par ses grandes possibilités de stockage, par la multiplicité des liens que l'on peut établir, par le jeu des empilements, le multimédia permet un travail très riche sur les contextes d'emploi. Le multimédia démultiplie les possibilités de mise en situation d'un énoncé." (Portine, 1996).

Jack Lonergan (1984) fait des remarques de même type à propos de l'utilisation des techniques de vidéo pour un travail sur les registres de langue.

"Many learners are able to achieve reasonable fluency and accuracy in the target language, in the context of the classroom. The same learners then go on to make mistakes in personal dialogue with native speakers, or when drafting written correspondence." "In terms of the situation in which the language is used, the learner is saying or writing something which is inappropriate" (Lonergan, 1984, p. 45).

Cette inadéquation des énoncés serait liée à une mauvaise appréhension des paramètres situationnels. Celle-ci pourrait être améliorée, selon l'auteur, à travers une visualisation de la situation : "For language learners the ability to recognise, understand and perhaps use these features of the target language is an integral part of achieving communicative fluency." (p. 41). "Visual cues can aid comprehension of more than just words" (p. 42).

La définition de Besse (1985, p. 42-43, cité par Boyer et al., 1990) de la méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle) revient aussi sur l'importance de la visualisation : structurale "parce que cet apprentissage ne se développe que si l'apprenant se montre apte à restructurer constamment la totalité de ces facteurs, lesquels mobilisent l'activité conjointe de tous les sens et plus particulièrement la vue et l'ouïe, d'où les épithètes audio et visuel." C'est dans l'optique de simuler cette saisie globale de la réalité que l'audio-visuel est utilisé, note Chaves (1990).

Notons, au titre des difficultés liées à l'utilisation du visuel, que l'image n'est pas forcément universelle, mais qu'elle est un "lieu culturel", et peut en ce sens rendre la tâche de l'apprenant plus difficile (Margerie et Porcher, 1981). D'autre part, une image fixe rend difficilement certains indices visuels, notamment ceux relevant de la kinésique ou la proxémique.

La visualisation d'une situation de plus, en dehors du fait qu'elle laisse peut-être moins de place à l'imagination, peut contribuer à la création de stéréotypes. Comme les autres outils cités jusqu'à présent, tous les instruments d'une visualisation de la situation prendront leur valeur à travers l'utilisation qui en sera faite.

Au-delà de ces remarques, cette sollicitation de la vue et de l'ouïe est le propre des systèmes multimédias, et d'Internet notamment. Ainsi, si les médias traditionnels pouvaient jouer ce rôle, les nouvelles technologies, à plus forte raison, tout comme pour la diffusion de documents authentiques (c.f. chapitre 2, 7.1. Médias et documents authentiques), le peuvent aussi.

Pour Portine (1996), la visualisation, et le caractère multimédia en général, sont en étroite correspondance avec les processus mis en oeuvre lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il considère ces processus, à la suite de Piaget, comme "l'intégration mentale" d'éléments juxtaposés reconstitués en un ensemble (Portine, 1996), et établit un parallèle entre cette juxtaposition/construction mise en oeuvre lors de l'apprentissage et les opérations induites par les produits multimédias :

"La juxtaposition est le résultat d'une démarche de division. Le réalisateur d'un produit méthodologique qui veut proposer un travail sur un point donné cherche à dresser la liste des composantes de l'emploi qui en est fait. Cette liste comporte des éléments visuels et sonores et des assemblages de ces éléments. Il y a donc bien là une division (un morcellement) qui va entraîner la juxtaposition de ce qui aura été retenu. La compréhension transforme cette juxtaposition en intégration en réalisant en quelque sorte le mouvement inverse de celui qui est opéré par le réalisateur du produit méthodologique. A la démarche analytique de ce dernier correspond la démarche synthétique de l'utilisateur. " (Portine, 1996).

Le multimédia serait dès lors **"un outil de construction assistée de signification"**.

La juxtaposition permise par le multimédia correspondrait elle-même à la juxtaposition de paramètres que constitue la situation de communication :

"La prise en considération de la multiplicité des supports de signification nous a mis sur la voie d'une intégration mentale : l'apprenant prélève des traits pertinents (sur la chaîne sonore, dans le mouvement, et dans le fond situationnel) et les compose en une signification." (Portine, 1996).

La modélisation proposée et sa traduction multimédia constitueraient en ce sens un raccourci vers le savoir linguistique visé. Seuls les éléments pertinents sont retenus, conformément à la nature de l'enseignement, qui consiste à livrer non pas une expérience brute à l'apprenant, mais son analyse, sans que celui-ci ait à la reproduire dans son intégralité.

Renié (1995) considère elle aussi qu'un système informatique permet un meilleur contrôle sur les paramètres situationnels, et une dissociation des processus, difficile en situation d'immersion : "demander à un apprenant d'analyser une situation de communication d'une part et de produire un énoncé d'autre part, constitue une surcharge cognitive, ce qui ne peut se concevoir que si chaque sous-processus a été acquis au préalable. L'avantage considérable d'un environnement informatique ici est précisément qu'il permet de dissocier ces processus qu'un locuteur doit mettre en oeuvre simultanément dans une interaction authentique." (Renié, 1995, p. 158).

Les principes décrits ci-dessus sont déjà en partie mis en oeuvre au sein de systèmes d'apprentissage informatisés. Avant d'évoquer sur quelle application peut déboucher l'analyse menée jusqu'à présent, et de la synthétiser en un cahier des charges, ces systèmes existants doivent être considérés.

7. Systèmes existants

Renié (1995) recense un certain nombre d'applications exploitant le principe de collaboration.

7.1. Systèmes collaboratifs

Elle note ainsi (Renié, 1995, p. 186) : "La collaboration est un thème à la mode de nos jours en apprentissage assisté par ordinateur et dans le domaine de l'Intelligence Artificielle et Education (IA-Ed) (Dillenbourg et Self (1990-92), Terveen (1993))".

"L'apprentissage collaboratif est en effet apparu comme une nouvelle préoccupation pour les chercheurs désireux d'échapper à l'architecture traditionnelle des tuteurs intelligents (Wenger, 1987) et de concevoir des environnements d'apprentissage évitant le modèle tuteur / élève." (p. 186).

L'idée "a commencé à intéresser les chercheurs de ce domaine : Cumming³⁷, Dillenbourg³⁸, Self³⁹, et Chan⁴⁰ sont parmi les représentants de ce nouveau courant de recherche." ; alors que jusque-là "cette vue de l'apprentissage comme phénomène social" avait "été invoquée par les psychologues, mais jamais prise en compte par les auteurs d'environnements d'apprentissage intégrant des notions d'intelligence artificielle." (p. 186).

L'exemple cité par Renié est le système "Integration-Kid" pour l'apprentissage des mathématiques (Chan, 1992). Le système comporte "un agent enseignant, un agent apprenant et un agent compagnon" (p. 186).

Elle note toutefois que "s'il existe déjà plusieurs exemples d'environnements collaboratifs dans lesquels la problématique de l'acquisition / apprentissage est toujours centrale, rares sont ceux qui portent sur l'acquisition de la langue seconde." (p. 187).

7.2. Systèmes situationnels

A propos de la prise en compte de critères pragmatiques dans des systèmes informatiques d'apprentissage, Lelouche (1994, p. 2) note : "To our knowledge, the communicative approach to language acquisition, and therefore the incorporation of pragmatics into a CALL (Computer-Assisted Language Learning) program, had scarcely been considered when our project started in 1985".

Pour lui, d'une manière générale, si la pragmatique a parfois été considérée en traitement automatique du langage - notamment par Allen et Perrault (1980) -, il n'y a pas eu de tentatives de l'incorporer dans un système d'apprentissage.

Le système ALICE par exemple (Cerri, 1989), s'il intègre des aspects pragmatiques, ne prend pas véritablement en compte les interactions paramètres situationnels / formes des énoncés : "Cerri writes that his ALICE system "relies on

³⁷ Cumming, 1989, 1990a, 1990b, 1992

³⁸ Dillenbourg, 1990, 1992a, 1992b

³⁹ Self, 1986, 1988

⁴⁰ Chan, 1988, 1990, 1991, 1992

a pragmatic representation of conceptual differences of linguistic terms in several languages" (Cerri, 1989, p. 63), but the term "pragmatic" in this statement is to be understood in its general meaning of "practical", not its linguistic one or at least *our* linguistic one : ALICE makes no reference, even implicitly, to the knowledge, beliefs or intentions of the participants, as we do ; it uses sentences exemplifying the uses and meanings of conjunctions in various (semantic) contexts, but there is no participant or speech event involved in these contexts." (Lelouche, 1994, p. 2).

Le système ELEONORE, fait exception, puisqu'il va au contraire, comme PILEFACE (c.f. ci-dessous, 7.2.2.) dans le sens d'une intégration de critères pragmatiques.

7.2.1. ELEONORE

ELEONORE est un environnement d'apprentissage collaboratif qui repose sur une "modélisation informatique de l'acquisition des interrogatives directes en français langue seconde dans leur dimension pragmatique" (Renié, 1995).

Renié, en se fondant sur diverses études de l'acquisition en langue maternelle et en langue seconde, tente de construire un système qui tienne compte des stades d'acquisition de la langue seconde et de la notion d'interlangue.

Selon elle, si "des apprenants de langues maternelles diverses passent grossièrement par les mêmes stades d'acquisition des interrogatives pour une même langue" (Renié, 1995, p. 116), c'est sans doute que leur interlangue en langue seconde présente des similitudes, du point de vue syntaxique, avec celle générée lors de l'apprentissage de la langue maternelle.

Mais "la similarité observée dans les étapes d'acquisition en langues seconde et maternelle au niveau syntaxique ne se retrouve pas dans l'acquisition de la pragmatique (pour des apprenants L2 adultes)." (p. 92).

De ce fait, un apprenant anglophone par exemple, dans le domaine pragmatique, "ne trouvera pas de réelle correspondance dans la langue source et n'aura par conséquent pas de possibilité de transfert de L1 à L2. C'est un nouveau système linguistique [qu'il] doit acquérir, dans lequel l'interrogative jouit d'un statut différent" (p. 115).

Si non seulement les étapes d'apprentissage de la pragmatique présentent peu de similitudes en langue maternelle et en langue seconde, il semblerait de plus que les apprenants en langue seconde acquièrent en priorité une compétence grammaticale et non pragmatique.

Une étude de MacWhinney (1975) suppose en effet "une non simultanité de l'acquisition des niveaux pragmatique et linguistique." (Renié, 1995, p. 88).

Bates (1976), pour qui "l'apprentissage de la dimension pragmatique de la langue se fait progressivement, parallèlement à l'apprentissage de la syntaxe, de la sémantique, etc.", note quand même que "la capacité à raisonner activement sur les choix pragmatiques" cependant, "relève d'un développement postérieur à la compétence pragmatique passive" (Renié, 1995, p. 91).

Pour Renié, ce sont autant d'arguments en faveur d'un système destiné à l'apprentissage d'aspects pragmatiques.

7.2.1.1. Un système collaboratif

Le système, qui comprend trois modules (expert, pédagogue, modèle de l'apprenant), permet de :

- choisir une situation par l'intermédiaire de paramètres représentés par des icônes, et observer l'énoncé produit par le système,
- choisir les paramètres situationnels compatibles avec un énoncé,
- obtenir des explications,
- produire un énoncé à partir d'une formule sémantique et d'une étiquette syntaxique,
- produire un énoncé à partir d'une formule sémantique après avoir sélectionné les paramètres situationnels,
- produire un énoncé, au sein d'un scénario, en collaborant avec un interlocuteur natif simulé.

L'apprentissage peut donc se faire en mode "tutoriel" (l'apprenant n'intervient pas dans le déroulement), découverte, ou collaboratif.

L'aspect collaboratif du système est décrit ainsi : "Le groupe d'activités "Choisir et produire une activité" offre un mode d'apprentissage solitaire et un mode d'apprentissage collaboratif."

"L'apprenant est impliqué dans un premier dialogue (avec un interlocuteur fictif), et peut faire appel à la collaboration d'un compagnon simulé avec lequel il participe à un second dialogue en parallèle." (Renié, 1995, p. 188).

Le "compagnon-natif" guide l'apprenant "en répondant à ses sollicitations ou éventuellement en lui indiquant qu'il fait fausse route. En outre, par l'interaction le compagnon peut plus facilement identifier l'erreur de l'apprenant : si celui-ci ne produit pas l'énoncé attendu, est-ce parce qu'il n'a pas su bien prendre en compte la situation de communication (niveau pragmatique), ou parce qu'il ne sait pas produire l'interrogative désirée (niveau syntaxique) ?" (Renié, 1995, p. 189).

Cette prise en compte de l'aspect collaboratif est fondée sur la conviction "que l'acquisition de la pragmatique est facilitée par l'interaction de l'apprenant avec des locuteurs natifs." (Renié, 1995, p. 263).

Au-delà de cet aspect collaboratif, la prise en compte des phénomènes pragmatiques en liaison avec la situation d'énonciation est un autre principe directeur du système, caractérisé dans cette optique comme "situationnel".

7.2.1.2. Un système situationnel

Renié se propose en effet d'extraire "un ensemble de paramètres pragmatiques particulièrement pertinents dans la production d'une interrogative en français" puis de "décrire le fonctionnement de ces paramètres entre eux". "Une combinaison de paramètres définit selon notre conception une situation de communication" (Renié, 1995, p. 55).

Ses objectifs sont clairs : "Plus que de simplement exposer les apprenants aux formes interrogatives, nous voulons les sensibiliser aux divers paramètres qui justifient cette variété, et au fonctionnement de ces paramètres entre eux" (p. 10), "faire apparaître la syntaxe non comme la représentation en surface d'un énoncé, mais comme une marque linguistique du contexte pragmatique, proposer aux apprenants un modèle du fonctionnement des cinq paramètres pragmatiques déjà

identifiés et une mise en évidence de leur effet sur le choix de construction syntaxique de l'interrogative" (p. 62).

"Le rapport entre la syntaxe et l'acte d'énonciation figurera au centre de notre étude de la dimension pragmatique des interrogatives" (p. 33).

Elle caractérise la situation de communication par les composantes suivantes : "le cadre de la conversation, la proximité entre les locuteurs, le canal de communication qu'ils utilisent, les fonctions illocutoires portées par leurs énoncés, et enfin le statut de ces énoncés dans la conversation" (p. 55). Les trois cadres de conversation retenus sont : "Au restaurant", "A la maison", "Au bureau".

Au terme de son expérimentation, Renié constate que "les apprenants peuvent être sensibilisés à la dimension pragmatique de la langue s'ils sont amenés à prendre en compte la situation de communication d'une part, les contraintes de grammaticalité d'autre part." (p. 262).

7.2.1.3. Modélisation dans *ELEONORE*

L'optique de Renié (1995) est inverse de celle adoptée dans *PILEFACE* (Lelouche, 1992, 1994 ; Huot et Lelouche, 1991, 1993, c.f. ci-dessous, 7.2.2. *PILEFACE*). En effet, au lieu de prendre pour point de départ une fonction de communication (la salutation dans le cas de Lelouche et Huot), Renié choisit pour objet d'étude un ensemble de structures syntaxiques ("quatre constructions syntaxiques pour les propositions interrogatives directes" (Renié, 1995, p. 16)), et se propose de mettre en évidence les contraintes régulant leur utilisation.

La composante pragmatique est bien présente cependant, dans les contraintes mises en évidence pour expliquer la diversité de ces structures.

Les composantes retenues pour caractériser la situation de communication sont, on l'a vu ci-dessus :

- "le cadre de l'échange linguistique et la langue en usage" (Renié, 1995, p. 55), en l'occurrence "Au restaurant", "A la maison", "Au bureau",
- "la proximité entre les locuteurs" (p. 57), "élevée", "faible + respect", "faible + attente de respect", avec les positions correspondantes : égale, supérieure ou inférieure (p. 58),
- "le canal de communication" (p. 58) (oral ou écrit),
- "la fonction illocutoire", en l'occurrence "demande d'information", "demande d'action" et "suggestion" (p. 58),
- la place de l'énoncé dans l'échange (p. 60), "énoncé d'ouverture", "énoncé emphatique", "énoncé enchaîné".

A partir de ces paramètres, Renié propose "un modèle d'usage des interrogatives, c'est-à-dire une systématisation de l'activité du locuteur lorsqu'il produit une interrogative : comment est-il susceptible de poser sa question, la situation d'énonciation étant ce qu'elle est ?" (p. 74).

Les contraintes dégagées sont les suivantes :

- "la fonction illocutoire de demande d'information peut être exprimée par n'importe laquelle des structures syntaxiques" mises en évidence,

- la fonction de suggestion et de demande d'action "ne peuvent suivre la structure ESK⁴¹ ou Inv-clit⁴² que s'il y a emploi d'un verbe modal (ou de *aimer, désirer, avoir envie de* + infinitif). Elles excluent la structure Inv-styl⁴³ par le seul fait que les propositions qui les expriment sont toujours des pleines",
- ESK est souvent utilisée quand "l'énoncé ouvre l'échange ou le réoriente" (p. 75),
- ESK est "très fréquente" quand l'énoncé est emphatique, de même que Conserv⁴⁴,
- un énoncé "simplement enchaîné dans l'échange" peut présenter la structure Conserv, Inv-clit ou Inv-styl,
- "la communication par canal oral accepte tous les types d'interrogatives", "la communication par canal écrit préfère l'inversion", "Inv-clit est plus fréquente à l'écrit qu'à l'oral", "Conserv est réservée à l'oral" (p. 76),

Ces paramètres se combinent entre eux également : canal / rôle, canal / unité de dialogue, unité de dialogue / fonction illocutoire, unité de dialogue / forme sémantique, forme sémantique / fonction illocutoire.

Par exemple (canal / rôle), si les interlocuteurs ont un statut équivalent, Conserv est privilégiée à l'oral, Inv-clit, Inv-styl ou Esk à l'écrit ; si le locuteur a un statut "supérieur", Conserv ou ESK sont privilégiés à l'oral, Inv-clit, Inv-styl ou Esk à l'écrit ; si le locuteur a un statut "inférieur", on trouve de préférence Inv-clit, Inv-styl et Esk à l'oral et Inv-clit/Inv-styl à l'écrit.

Renié remarque que les facteurs pragmatiques dégagés sont "beaucoup moins impératifs" que les contraintes syntaxiques. "Toute structure syntaxique est toujours possible, mais certaines sont parfois privilégiées par rapport à d'autres" (p. 74). Il s'agit donc plus de lever de l'indétermination que d'établir avec certitude les énoncés possibles.

Dans l'optique d'une application informatique pour l'apprentissage des aspects pragmatiques d'une langue, les principes mis en oeuvre dans ELEONORE paraissent appropriés. Combinée avec des aspects ludiques et collaboratifs, une telle modélisation semble bien pouvoir être intégrée à un apprentissage par simulation sur Internet (c.f. ci-dessus, 6.1. Internet et modélisation).

PILEFACE est un autre système de même type.

7.2.2. PILEFACE

Le système décrit par Lelouche (1992, 1994 ; Huot et Lelouche, 1991, 1993) repose aussi sur des principes situationnels. PILEFACE est décrit comme un environnement informatique d'aide à l'apprentissage des aspects pragmatiques du français langue seconde. C'est un système de simulation de situations de

⁴¹ "incluant la particule *est-ce que* et ses composées" (p. 18)

⁴² "inversion du clitique sujet" : "Vend-il des fruits ?" (p. 18)

⁴³ "déplacement du syntagme nominal sujet après le verbe" : "A quelle heure commence le match ?" (p. 19)

⁴⁴ L'interrogative "reprend l'ordre des mots de la proposition déclarative" (p. 17).

salutation, destiné à traiter à la fois l'analyse et la génération, à partir de variables situationnelles.

Le système, à partir d'un contexte décrit textuellement, extrait un contexte modélisé. Il détermine à partir de là le style que doit revêtir l'échange, et peut dès lors analyser l'énoncé de l'apprenant ou produire un énoncé adéquat.

Lelouche donne la succession suivante :

extractor -> summarized context -> formalizer -> exchange style -> generator/analyze -> utterance

Seuls les paramètres pertinents sont donc pris en compte, et non la situation dans son ensemble. Cette extraction automatique des paramètres situationnels permet à un enseignant d'ajouter à loisir des situations.

L'intention de communication (l'acte de parole) est prise en compte dans le cadre d'une situation de communication définie par un ensemble de paramètres : style de l'échange (degré de politesse, d'intimité), contexte (degré de proximité, de liberté, niveau social, intensité de l'échange). Les valeurs de ces paramètres déterminent quel énoncé sera choisi pour exprimer l'acte de parole en fonction de la situation de communication.

7.2.2.1. Modélisation dans PILEFACE

Huot et Lelouche (1991, p. 4) présentent ainsi leur démarche :

- "Il s'agira ainsi, pour désigner et structurer les variables, de récolter les données explicites relatives à ces variables et de tenir compte, notamment, des travaux sur la variation linguistique".
- "Dans une deuxième étape, il s'agit d'associer ces variables entre elles par la formulation d'un certain nombre de règles. Chaque association entre deux ou plusieurs variables se manifeste alors dans la situation par la présence d'une ou plusieurs règles. Par exemple, si le "lieu physique" (un bar, une salle de classe) et le "degré de familiarité" (familier, distant, protocolaire) devaient figurer dans la liste des variables retenues, des règles les associeraient entre elles. Une telle règle serait par exemple, "on peut parfois être plus familier dans un bar". De même, des règles comportant d'autres variables ressembleraient à "un professeur est supérieur à un étudiant" ou "il faut être respectueux quand on s'adresse à un supérieur".

Les auteurs notent d'ailleurs, en raison de la complexité de la tâche : "il est possible que l'étude de ces règles nous amène à réviser la structuration des variables." (Huot et Lelouche, 1993, p. 4).

- L'étape suivante est la hiérarchisation des règles. "En effet, ces règles peuvent être partiellement en conflit les unes avec les autres, et il est nécessaire de déterminer alors laquelle (ou lesquelles) devra avoir préséance sur les autres. C'est le cas, par exemple, des règles "un bar permet d'être familier" et "il faut être respectueux quand on s'adresse à un supérieur", pour lesquelles une certaine hiérarchie permettrait de savoir quelle règle s'applique lorsqu'il s'agit de s'adresser à un supérieur dans un bar." (Huot et Lelouche, 1993, p. 5).

Il arrive que "la préséance d'une règle sur l'autre" soit subordonnée à certaines conditions, associant alors un champ d'application à la règle.

- La hiérarchisation peut concerner également les variables : "Par exemple, si la règle demandant à un étudiant d'être respectueux envers un professeur l'emporte sur celle qui lui permet d'être familier dans un bar, on pourra peut-

être en déduire que les variables concernant le statut social de l'interlocuteur sont plus déterminantes que celles concernant le lieu physique." (p. 5).

Les connaissances générales impliquées concernent le lieu (continent, pays, région, ville, type de bâtiment, type de pièce), le temps (année, période de l'année, jour, moment de la journée), les individus (nom, prénom, âge, sexe, statut social), leurs comportements (signification de la poignée de main par exemple), leur rôle (relations familiales / professionnelles, relations affectives, relations psychologiques (timidité, humour, etc.) (Lelouche, 1994, p. 13).

Les paramètres situationnels retenus sont (Lelouche, 1992, p. 34) :

- "the *degree of mutual acquaintance*"
- "the *degree of freedom*"
- "the *relative social level* of the speaker"
- "the *degree of intensity* of the exchange" ("the speaker would rather not communicate, but is forced to by circumstances" / "the intention to communicate corresponds to usual practice, but is not personalized" / "the intention to communicate is positively personalized") (p. 35)
- "*locutor's psychological state*" (Lelouche, 1994, p. 17).

L'auteur définit également un registre d'échange : "We thus define an arbitrary border, called the *exchange style*, as a compulsory intermediate step of the system cognitive process." (Lelouche, 1992, p. 33).

Ce registre est composé de cinq variables (Lelouche, 1994, p. 14) :

- "the *exchange style level*" (poli, respectueux, ou familial)
- "the *personalization index*" (impersonnel, nominatif, affectueux, et/ou intime).
- "the realization *tonality*" (sérieux, désinvolte, et/ou incongru)
- "the realization *insistance*" (marqué, normal, et/ou atténué)
- "the retained *addressing style*" ("tu" / "vous")

Lelouche et Huot donnent l'exemple suivant "tiré d'un système partiel implanté de façon exploratoire" (Huot et Lelouche, 1991, p. 5) :

"Le degré de personnalisation de l'échange et l'utilisation de mots affectifs, du prénom ou du nom dans les réalisations linguistiques impliquent que le locuteur (ici l'ordinateur en mode génération) observe des règles comme les suivantes :

- si le degré de connaissance mutuelle est *aucune connaissance* ou *simple connaissance*, alors l'indice de personnalisation peut être impersonnel.
- si le degré de connaissance mutuelle est *simple connaissance*, et si le rapport de forces social est différent de *inférieur*, avec un degré de liberté de l'échange autre que *formel*, alors l'indice de personnalisation peut être nominatif.
- si le degré de connaissance mutuelle est *camaraderie*, alors l'indice de personnalisation peut être *nominatif*,
- si le degré de connaissance mutuelle est *camaraderie*, et si le degré de liberté de l'échange est décontracté, alors l'indice de personnalisation peut être *affectif*.
- si le degré de connaissance mutuelle est *camaraderie*, si le degré de liberté de l'échange est *neutre*, et si le rapport de forces social est différent de *supérieur*, alors l'indice de personnalisation peut être *affectif*."

Les règles sont donc de types divers (Lelouche, 1994) :

- typological rules : "an office is a working place",
- situational rules : "a working place is a formal place",
- socio-cultural rules : "there exists a repulsion between X and Y",
- relational rules : belle-mère, etc.,
- behavioral rules (personnalité) : quelle priorité on donne à telle et telle chose,
- language rules.

Les auteurs visent donc une systématisation générale, et utilisent des variables éventuellement applicables dans d'autres langues. La définition d'un "style d'échange" notamment, permet d'envisager séparément les aspects pragmatiques des caractéristiques propres à une langue spécifique.

Malgré cela, un modèle de ce type, tout comme celui de Renié (1995), semble bien exploitable dans la perspective d'une application informatique visant à combiner les possibilités d'Internet et une approche pragmatique de la langue, dans le cadre d'un enseignement communicatif, et selon les principes dégagés ici jusqu'à présent.

Ces principes sont paradoxalement peu exploités par les applications actuellement disponibles sur Internet. Ainsi, si les logiciels, dans leur majorité on l'a vu, laissent peu de place à la pragmatique, et sont souvent peu adaptés à un enseignement qui privilégie la mise en situation, on peut formuler les mêmes critiques à l'égard d'Internet. Les modules destinés à un apprentissage linguistique y sont pour la plupart de forme classique, tests de closure ou QCM.

7.3. Mise en œuvre actuelle sur Internet

Les applications actuellement disponibles sur Internet pour l'apprentissage des langues utilisent le réseau, pour la plupart, comme un support pour la transposition d'un cours traditionnel.

S'il est vrai, comme l'indique Ellis (1995), qu'Internet doit être considéré comme un outil parmi d'autres, et ne peut se substituer au contenu lui-même, il est vrai aussi que les spécificités de l'outil doivent être prise en compte. Une chose est de transmettre un enseignement par un nouveau canal, une autre est de repenser l'enseignement en fonction des nouvelles possibilités offertes. La particularité d'Internet est en effet la capacité à n'être plus seulement auxiliaire, mais à la fois outil de diffusion, d'accès et de conception, même si celle-ci requiert toujours le même soin dans le cadre pédagogique.

Les applications mises à disposition actuellement sur Internet dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues sont donc, malgré cette spécificité, surtout des test de closure ou des QCM, des dictionnaires, lexiques ou des cours magistraux, apportant par là peu d'innovations par rapport aux logiciels déjà disponibles.

Un inventaire relativement complet pour le français langue étrangère est disponible à l'adresse : <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html>. Des exemples divers sont fournis en annexe (c.f. Annexes, 15-) - ressources phonétiques, dictionnaires et lexiques, grammaire, orthographe, vocabulaire, exercices à effectuer à distance -, tous de forme classique en effet.

Il serait faux cependant de prétendre qu'aucun site ne tente d'exploiter pleinement les possibilités spécifiques d'Internet.

Ainsi, <http://www.has.vcu.edu/fln/faculty/smoore/intro.html>, The WWW Notebook for Teachers of French (Sonja Moore, USA: Virginia Commonwealth University), propose des questions de compréhension sur des documents issus de serveurs web divers, pour l'apprentissage du français. Les réponses peuvent être envoyées par formulaire électronique, <http://www.lamc.utexas.edu/fr/home.html>, First Year French @at Austin (USA), fonctionne selon le même principe, http://pages.infinit.net/@KcdsfxcA*UIrPrKQ/jaser2/, Exercices de français de Réal Saint-Jacques (Canada) ; ce site manifeste une volonté de créer des activités plus variées et interactives.

Des aspects ludiques sont parfois mis en oeuvre :

<http://titania.cobuild.collins.co.uk/>, Collins Cobuild, propose un jeu de définitions, pour l'apprentissage de l'anglais, <http://193.190.97.21:80/franca/fram001.htm>, Jeux de langue (Site officiel de la Communauté française de Belgique) aborde les aspects ludiques, mais sous forme d'inventaire et non sous forme de jeux à effectuer à distance, http://pages.infinit.net/@XVEFlRcA*UKJJJ3j/gulliver/, Machines 1 et 2 (Cadavres exquis et Générateur poétique) de Gina Bernier (Canada), illustrent aussi cette approche plus ludique de la langue.

Certains sites enfin, adoptent la technique de mise en situation ou de simulation, et semble en ce sens sur la voie d'une réelle intégration des spécificités d'Internet :

<http://www.ambafrance.org/ALF/>, Say it in French (Ambassade de France à Ottawa), se présente sous la forme d'une mission à accomplir, à travers l'audition de messages et la réalisation de tâches diverses. Des sites web en rapport sont indiqués au fur et à mesure, <http://www.mygale.org/00/moncade/>, "Activités inspirées de l'Immeuble de Francis Debyser (Debyser et Yaiche, 1986) (Collège Moncade, France)", simule un immeuble, animé par les contributions électroniques de chaque "habitant".

La rentabilité d'une application mise à disposition sur Internet est certainement à prendre en compte quand on examine des inventaires de ressources. En effet, étant donné les difficultés de facturation liées à la mise en service sur Internet, on comprend que la priorité ne soit pas donnée à des projets de grande envergure intégrant cet outil.

Au-delà du constat de difficultés dans la concrétisation de l'approche communicative en classe, de l'insuffisance des manuels, mais aussi des logiciels, et enfin du champ laissé libre encore sur Internet dans le domaine de la mise en situation pour l'apprentissage d'une langue, c'est maintenant un cahier des charges pour une application que l'on peut proposer - à la croisée des exigences d'un enseignement communicatif et des possibilités des nouveaux outils - et mettre en

oeuvre, au sein d'une simulation ludique et collaborative mettant en scène une grammaire pragmatique partielle.

Le chapitre 4 présente la configuration type pour un logiciel répondant à ces critères, et le système au sein duquel ils ont été appliqués : PARLE Français, Enquête Collaborative et Ludique pour l'Apprentissage d'éléments de Pragmatique en Français.

CHAPITRE 4

Esquisse d'application

Esquisse d'application

Les chapitres précédents ont permis de dégager tour à tour l'intérêt d'Internet, puis les formes possibles ou en cours de son exploitation dans l'enseignement, et enfin les modalités plus précises de son intégration dans un enseignement communicatif de langue : une simulation ludique et collaborative fondée sur une grammaire pragmatique partielle.

A partir de ces principes directeurs, une configuration type peut être définie.

1. Configuration type pour un logiciel

Un logiciel répondant aux critères exposés dans les chapitres précédents est donc supposé :

- simuler une communication authentique en la modélisant, c'est-à-dire permettre de travailler une ou plusieurs fonctions de communication en liaison avec une situation modélisée,
- donner lieu aussi à des interactions réelles et à une collaboration,
- présenter un aspect ludique,
- exploiter éventuellement les ressources disponibles sur le réseau.

Les jeux collaboratifs permettent de répondre à la plupart de ces impératifs, et semblent conciliables avec une implémentation informatique.

Le "jeu de piste collaboratif", notamment, a été expérimenté avec succès sur Internet de mars à juin 1997, par 28 joueurs de pays et d'âges divers.

Chaque joueur dispose au départ de l'adresse électronique d'un autre participant et d'une adresse de site Web (francophone en l'occurrence) accompagnée d'une question.

Ces questions sont autant d'indices permettant de découvrir par exemple un personnage célèbre. Les sites sélectionnés ont de préférence un contenu culturel marqué.

Pour collecter l'ensemble des questions, les joueurs communiquent par courrier électronique. Selon la stratégie qu'ils adoptent, ils peuvent fournir des informations vraies ou fausses à leurs correspondants.

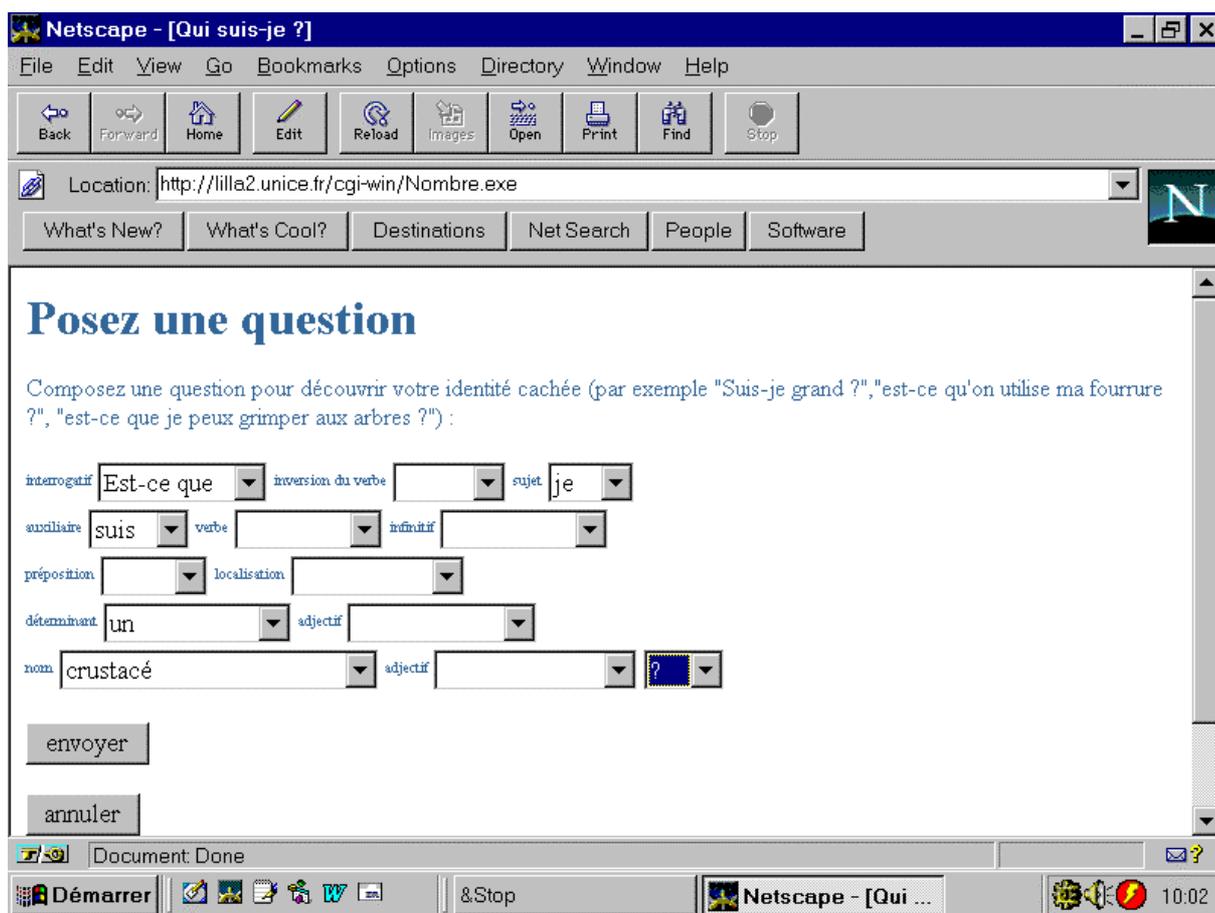
Cette solution, si elle présente l'avantage de donner lieu à une collaboration et à l'utilisation des ressources du Web, permet difficilement le contrôle des échanges générés entre apprenants. Aucune modélisation linguistique et situationnelle n'intervient.

De cette configuration on retient cependant le principe de la tâche à accomplir, et du recours incontournable à des partenaires. Comme dans le "jeu des

sept familles", chacun est dépendant du groupe pour compléter un ensemble.

Parmi les jeux évoqués au chapitre 3 (c.f. chapitre 3, 2. Jeux et pédagogie, 2.1.1. Des jeux en classe), certains présentent des aspects collaboratifs, et peuvent, là encore sans répondre nécessairement à tous les critères établis précédemment, donner lieu à des applications sur Internet.

L'implémentation du jeu de "Qui suis-je ?" (<http://lilla2.unice.fr/jo/choix.htm>) constitue un essai dans ce sens, bien que la version actuelle ne soit pas collaborative : le joueur pose des questions successives pour découvrir quel animal il incarne ("est-ce que j'ai des ailes ?", "suis-je grand ?"). En variant l'objet à découvrir, différentes structures syntaxiques peuvent être abordées.



Le jeu de "Qui suis-je ?"

Tous les jeux sur matrice (Debyser 1978, p. 134, 137, c.f. chapitre 3, 2.1.1. Des jeux en classe), d'une manière générale, permettent la compétition / collaboration, et un maniement ludique du langage, même s'il est très difficile d'évaluer avec précision leurs effets sur l'acquisition. Dans cette optique, l'intérêt d'une *enquête collaborative*, qui ne progresse que si les étapes précédentes ont été franchies avec succès, est d'inclure des éléments d'évaluation (c.f. ci-dessous, 8.5. Evaluation des étudiants), sommaires certes, dans son principe même.

C'est ce dernier principe qui a été retenu dans le cadre de ce travail, comme le mieux à même de répondre d'une part aux exigences de motivation et d'acquisition d'une compétence de communication, et d'autre part d'exploiter les spécificités des

nouveaux outils énoncées au chapitre 1 (2.3. Quels outils d'Internet pour quelles utilisations ?) : une énigme est proposée à l'apprenant, qui doit produire des énoncés face à des interlocuteurs virtuels pour obtenir des éléments de réponse, mais aussi communiquer avec les autres joueurs pour obtenir des informations supplémentaires.

1. Scénario type

Le choix d'un scénario pour une application de ce type est déterminé par les impératifs suivants :

- il doit si possible présenter un intérêt pour l'apprenant, par son aspect polémique ou humoristique par exemple ;
- il doit provoquer l'utilisation des fonctions de communication prévues par la modélisation linguistique incluse dans le système ;
- ces fonctions doivent pouvoir s'intégrer dans un enchaînement vraisemblable de situations ;
- elles doivent également donner lieu à des réalisations linguistiques différentes, mais modélisables, selon les situations.

C'est en ce sens que Décuré (1994, p. 89) propose d'imaginer "des situations où le projet sémantique et la nécessité expressive imposent la forme", "contraignantes du point de vue structural" : non pas "une conversation à bâtons rompus entre deux amis à une terrasse de café", mais plutôt "le discours qu'une mère tient à son fils lorsqu'elle l'envoie faire des courses." Dans cette optique, simulation et modélisation ne sont donc pas incompatibles.

2. Présentation générale du système

Face à ces impératifs, un système à quatre composantes a été créé (PARLE Français, Enquête Ludique en Réseau pour l'Apprentissage d'éléments de Pragmatique en Français, <http://lilla2.unice.fr/jo/jeu/jeu.htm>).

Le scénario lui-même est présenté ainsi aux utilisateurs :

"Jouez et apprenez à vous exprimer en français dans des situations variées...

La famille Martin accuse le chien des Chabert d'avoir volé une poule.

Le chien, Max, a disparu. Vous le connaissez, c'est un labrador. Parcourez les rues du village et découvrez ce qui s'est passé. Quand vous arrivez à un croisement, cliquez sur le nom de la rue où vous voulez aller. Dans chaque rue, vous rencontrerez un habitant du village : lisez bien les informations qui s'affichent dans l'image. Demandez à ces habitants s'ils n'ont pas vu le chien.

Attention, vous n'êtes pas seul ! D'autres joueurs peuvent se trouver dans la même rue que vous : vous verrez leur photo apparaître.

N'oubliez pas de refermer les fenêtres que vous ouvrez. En cas de problème pour l'affichage d'une fenêtre, vérifiez qu'il n'y a pas une fenêtre ouverte, cachée pas votre navigateur. Vous pouvez essayer également le bouton RELOAD de votre navigateur.

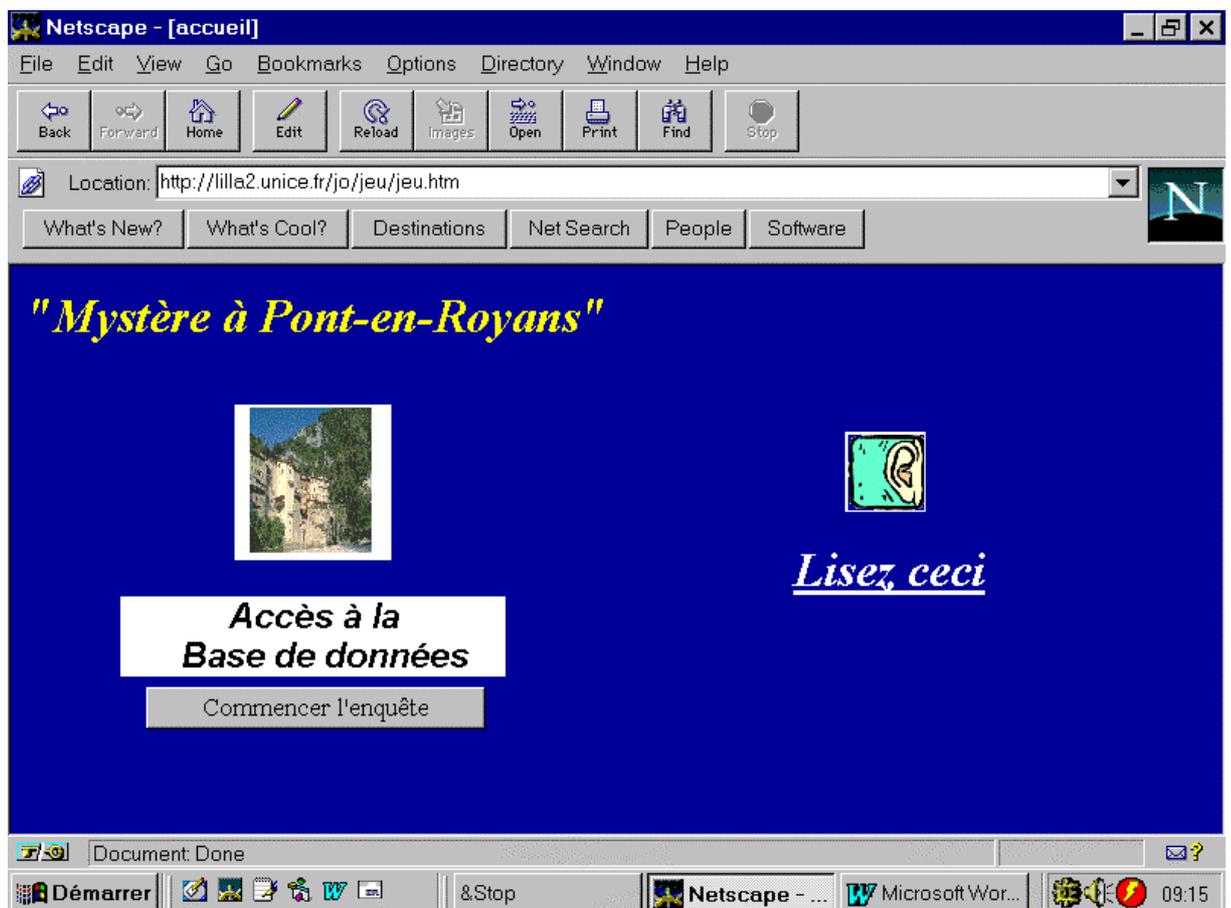
Certains fichiers se réactualisent automatiquement : vous verrez l'image disparaître et réapparaître aussitôt.

Vous allez recevoir une lettre anonyme : notez bien son contenu, et parlez-en avec les autres joueurs. Soyez observateurs : certaines pages cachent des indices.

Partagez vos indices, en dialoguant par écrit et en français, avec les autres joueurs de votre famille, en utilisant la fenêtre "échangez des informations avec les autres joueurs présents".

Utilisez la fenêtre "demandez à X si..." pour demander aux habitants du village s'ils ont vu le chien. Les informations qui s'affichent dans l'image vous indiquent qui est votre interlocuteur. Le système vous indiquera si votre énoncé n'est pas adapté à la situation. Vous pouvez retourner plusieurs fois à la même situation, mais aussi passer sans rien dire. Vous trouverez sans doute utile également de vous procurer un plan de la ville : débrouillez-vous ! Quand vous pensez avoir suffisamment de preuves, rendez vous à la gendarmerie. Vous pouvez jouer à ce jeu en groupe ou individuellement. Vous pouvez obtenir un mot de passe et consulter la base de données des joueurs. Pour quitter le jeu, utilisez le bouton QUITTER LE JEU. Octobre 1998. Pour toutes remarques, suggestions, doléances, vous êtes invité à contacter jremon@lilla.unice.fr Pour imprimer ce texte, cliquez sur ce lien, utilisez PRINT SCREEN sur votre clavier, puis ouvrez WORD et faites COLLER, puis IMPRIMER. (Merci à F. Danieu pour les photos sit10.gif et sit_init.gif)"

Les indices permettant de résoudre l'énigme sont donc récoltés à la suite d'un échange avec un interlocuteur virtuel. Celui-ci ne livre, dans sa réponse, un indice, que si l'énoncé produit est adéquat dans la situation courante. Certains indices visuels sont également à découvrir au hasard des situations ou croisements de rues. Le texte de "règle du jeu" peut être imprimé et gardé à proximité par l'utilisateur. Le cadre et l'énigme choisis restent délibérément terre à terre, pour plus de vraisemblance. Ce choix facilite l'introduction d'un contenu culturel, sans doute plus difficile dans un cadre fantastique par exemple. L'utilisation d'un village réel, et de personnages authentiques dans la mesure du possible, relève aussi de cette volonté.



Page d'accueil

Le système comprend donc :

- une énigme à résoudre à travers dix situations présentant chacune un interlocuteur virtuel, et un indice,
- une base de données des utilisateurs et une interface d'interrogation de cette base de données,
- une interface de communication entre les joueurs,
- une grammaire pragmatique partielle et adaptée au scénario choisi.

3. Passerelle CGI

Ecrit en Visual Basic, le système communique avec le Web à l'aide d'une passerelle CGI. JavaScript a été utilisé également dans un deuxième temps (ce langage a été développé alors que la recherche était déjà en cours).

Une passerelle CGI est un programme qui récupère les informations générées automatiquement par le serveur Web lorsqu'il est sollicité par un client (c.f. chapitre 1, 2.3.4. Internet pour programmer).

Le serveur utilisé est Website1.1e (<http://website.ora.com/>). La passerelle est celle fournie avec le serveur (cgi32.bas, version 1.7, par Robert B. Denny).

Des données cachées sont véhiculées par chaque page HTML à l'aide du marqueur `<input type=hidden>`. La première étape d'un programme actionné à partir du Web est donc de lire ces données, ainsi que celles entrées par l'utilisateur dans les champs prévus à cet effet.

Dans le cas de la passerelle CGI32.BAS, c'est l'instruction "GetSmallField" qui permet d'effectuer cette opération.

Le système PARLE utilise notamment les informations cachées suivantes :

- le nom de la base de données dans laquelle sont stockées les informations sur le joueur courant (on aura par exemple `nom_base = GetSmallField ("nom_base")` c'est-à-dire `c:\website\cgi-win\Lilla.mdb`), et le nom du tableau consacré à ce joueur,
- le nom du groupe auquel appartient le joueur, et le répertoire consacré à ce groupe,
- le nom et le prénom du joueur, ainsi que le prénom fictif choisi par le joueur pour son personnage,
- la "famille" (l'équipe) choisie par le joueur pour la partie en cours,
- l'énoncé entré par le joueur pour dialoguer avec les autres joueurs présents,
- le nom du fichier dans lequel sont stockés les énoncés échangés par les membres d'une même "famille" dans la situation courante,
- le nom de la situation virtuelle courante.

Le choix d'une passerelle CGI comme fondement du système a été motivé par des contraintes liées aux techniques et à l'expertise disponibles au début du projet, mais d'autres solutions auraient certainement pu être adoptées, et notamment un MOO (c.f. chapitre 1, 2.3.1. Internet pour communiquer à distance). La métaphore spatiale et la communication inter-utilisateurs sont incluses de manière constitutive dans ce dispositif, ce qui le rend particulièrement adapté à un parcours d'apprentissage tel que celui décrit ici.

Pour de futures recherches, cette solution doit donc être exploitée également, et notamment le moyen d'inclure au sein d'un MOO une modélisation linguistique qui filtre les échanges entre les participants.

4. Fonctionnement du jeu : les modules Visual Basic

Les modules Visual Basic qui forment l'ensemble du système, en dehors de la grammaire elle-même, sont à l'heure actuelle autant de programmes distincts, mais ils gagneraient à être rassemblés au sein d'un seul exécutable, de manière à pouvoir transporter facilement le programme d'un ordinateur à l'autre.

4.1. Page d'accueil

Accueil.bas, activé à partir de la page d'accueil <http://lilla2.unice.fr/jeu/jeu.htm>, envoie le formulaire de saisie qui permet de commencer la partie. Ce formulaire permet à l'utilisateur de saisir son nom et prénom, et d'indiquer :

- s'il est un joueur isolé,
 - s'il fait partie d'un groupe,
 - s'il veut commencer une nouvelle partie,
 - s'il veut retourner à la dernière situation visitée,
- et dans le cas d'un joueur isolé, s'il veut se joindre à un groupe qui accepte les joueurs extérieurs, et dans ce cas, il peut là encore recommencer une partie ou retourner à la dernière situation laissée.

La gestion des joueurs a révélé la difficulté de choisir entre un système ouvert qui puisse être rejoint à tout moment par des joueurs de tous horizons, et un parcours clos, déterminé par un début et une fin, qui oblige les utilisateurs à une utilisation simultanée. Le fonctionnement en groupe permet aux joueurs de commencer une "partie" en même temps. La possibilité de prendre une partie en cours est proposée malgré tout.

Le premier type de scénario est adopté dans certains MOOs, auxquels les joueurs peuvent contribuer à tout moment, et sans limite dans le temps, ni à l'initiale, ni au final.

Un scénario du deuxième type a été adopté dans cette recherche, à défaut d'avoir trouvé le biais pour concilier un système ouvert avec un parcours linguistiquement vraisemblable, et modélisable à relativement court terme.

Le parcours proposé actuellement peut donc être effectué une fois dans son intégralité, mais présente un intérêt minime pour des utilisations ultérieures par le même joueur.

Accueil.bas vérifie également dans la base de données des groupes (*groupes.mdb*), avant d'envoyer le formulaire de saisie, si, parmi les groupes existants, certains acceptent les joueurs isolés.

Si aucun groupe de ce type n'est présent dans la base de données des groupes (*groupes.mdb*), le programme affiche "*aucun groupe pour l'instant*". Si un ou plusieurs des groupes présents dans la base acceptent les joueurs isolés, alors les noms de ces groupes sont affichés.

Une fois que le joueur a inscrit les informations demandées dans le formulaire envoyé par *accueil.bas*, plusieurs solutions se présentent, traitées par le programme *join.bas*.

4.2. Reprendre une partie en cours

Join.bas vérifie dans un premier temps si les champs ont été remplis correctement, si les champs "nom", "prénom", "nom du groupe" ne contiennent pas de chiffres, ou des chaînes de caractères trop longues.

- Commencer une nouvelle partie avec son groupe

Le programme cherche le nom de tous les groupes existants dans la base de données *groupes.mdb*, ouvre la base de données correspondant à chaque groupe, à la recherche du joueur.

Lorsque le tableau correspondant au joueur est repéré, le programme inscrit "partie terminée" dans le champ "dernière situation visitée", et remet à zéro le compteur attribué à chaque situation pour ce joueur.

Les compteurs sont également remis à zéro pour tous les joueurs du groupe.

Si le joueur existe déjà dans la base de données, cette information est stockée dans une variable.

Si la base de données existe déjà, alors le répertoire courant devient le répertoire dédié à ce groupe, et les fichiers "communication" et "situation" sont vidés des icônes qui y seraient éventuellement restées.

Si la base de données n'existe pas encore, alors le répertoire dédié à ce groupe est créé, les fichiers "communication" et "situation", ainsi que tous les autres fichiers nécessaires y sont copiés. Les fichiers "situation" et "communication" sont alors vidés (c.f. ci-dessous, 5.4. Interface de jeu).

- Commencer une partie en rejoignant un groupe qui accepte les joueurs isolés.

Le programme cherche le nom de tous les groupes existants dans la base de données *groupes.mdb*, ouvre la base de données correspondant à chaque groupe, à la recherche du joueur.

Lorsque le tableau correspondant au joueur est repéré, le programme inscrit "partie terminée" dans le champ "dernière situation visitée", et remet à zéro le compteur attribué à chaque situation pour ce joueur.

Si le joueur existe déjà, cette information est stockée dans une variable.

Le répertoire dédié à ce groupe devient le répertoire courant. Les fichiers ne sont pas vidés, puisque le fonctionnement du groupe est indépendant des joueurs qui peuvent le rejoindre.

- Commencer une partie seul.

Le programme cherche le nom de tous les groupes existants dans la base de données *groupes.mdb*, ouvre la base de données correspondant à chaque groupe, à la recherche du joueur.

Lorsque le tableau correspondant au joueur est repéré, le programme inscrit "partie terminée" dans le champ "dernière situation visitée", et remet à zéro le compteur attribué à chaque situation pour ce joueur.

Si le joueur existe déjà, cette information est stockée dans une variable.

Le répertoire courant est dans ce cas `c:\website\htdocs\labo_fr\membres\jo\jeu\`. Un répertoire spécifique n'est créé que lorsqu'il s'agit d'un groupe. Le répertoire général est utilisé pour les joueurs isolés.

- Un joueur isolé veut reprendre une partie qu'il avait laissé.

Le système vérifie si le joueur est bien présent dans le groupe *users.mdb*. S'il est présent, le système stocke dans des variables la dernière situation visitée, le nom du fichier "communication" correspondant. Sinon, un message d'erreur est généré.

- Un joueur veut reprendre une partie en groupe.

Si le joueur et le groupe existent, alors le système stocke dans des variables le nom de la dernière situation visitée, de l'icône choisie par le joueur pour le représenter et du fichier "communication" attendant. Sinon, un message d'erreur est généré.

Le répertoire courant devient celui du groupe en question.

- Un joueur veut reprendre une partie qu'il avait commencé en rejoignant un groupe.

Si le joueur et le groupe existent, alors le système stocke dans des variables le nom de la dernière situation visitée, de l'icône choisie par le joueur pour le représenter, et du fichier "communication" attendant. Sinon, un message d'erreur est généré.

Le répertoire courant devient celui du groupe en question.

Une fois ce premier traitement effectué, le système envoie à l'utilisateur le prochain écran en conséquence :

- Si les variables stockant la dernière situation visitée, le nom de l'icône et le nom du fichier "communication" ne sont pas vides alors le système envoie cette situation, ainsi que l'interface de dialogue entre utilisateurs et l'interface d'interrogation des interlocuteurs virtuels. Il instancie les paramètres situationnels en fonction de la situation sélectionnée, et recherche dans la base de données le champ "plan, pour savoir si cet utilisateur en particulier est autorisé à consulter le plan de la ville (c'est-à-dire s'il a déjà fait la demande d'un plan).

- Si ces variables n'ont pas été instanciées, c'est donc que le joueur ne souhaitait pas reprendre une partie en cours. Dans ce cas, si le joueur existe déjà dans la base de données, le système lui envoie directement le formulaire de choix d'un avatar.
- Si le joueur n'existe pas encore dans la base de données, alors le système lui envoie le formulaire de saisie des informations sur les utilisateurs.

Ce formulaire permet d'enregistrer,

- * si le groupe n'est pas encore dans la base :
 - le nom du responsable du groupe,
 - l'adresse électronique du responsable du groupe,
 - le type du groupe (s'il accepte les joueurs extérieurs ou pas),
- * dans tous les cas :
 - la nationalité du joueur,
 - sa langue maternelle,
 - son âge,
 - le nombre d'années de français effectuées,
 - son lieu de connexion,
 - son adresse électronique.

4.3. Choix d'un avatar

Le programme *avatars.bas* traite les informations entrées par l'utilisateur dans le formulaire généré par *join.bas*.

Il vérifie si tous les champs ont été remplis correctement, si les champs âge et nombre d'années de français contiennent bien des chiffres, et si les autres champs contiennent bien des lettres, et si les chaînes de caractères entrées ne sont pas trop longues.

Si l'utilisateur a fait une erreur dans la saisie des informations, le système lui renvoie le même masque de saisie pour qu'il recommence.

Si le groupe existe déjà, un tableau est créé pour le joueur dans la base de données du groupe. Les données du formulaire y sont stockées :

- le nom du joueur,
- son prénom,
- son âge,
- son lieu de connexion,
- le nombre d'années français effectuées,
- sa langue maternelle,
- sa nationalité,
- son adresse électronique.

Un compteur par situation est créé, et initialisé à zéro.

Les champs de la base de données permettant de stocker les énoncés adressés aux interlocuteurs virtuels et les énoncés produits lors du dialogue avec les autres joueurs sont initialisés à vide, ainsi que les champs correspondant à la dernière

situation visitée, au fichier communication attendant, à l'icône choisie par l'utilisateur pour le représenter, à la disponibilité du plan de la ville pour cet utilisateur.

Les champs permettant de comptabiliser les énoncés erronés et corrects sont initialisés à zéro.

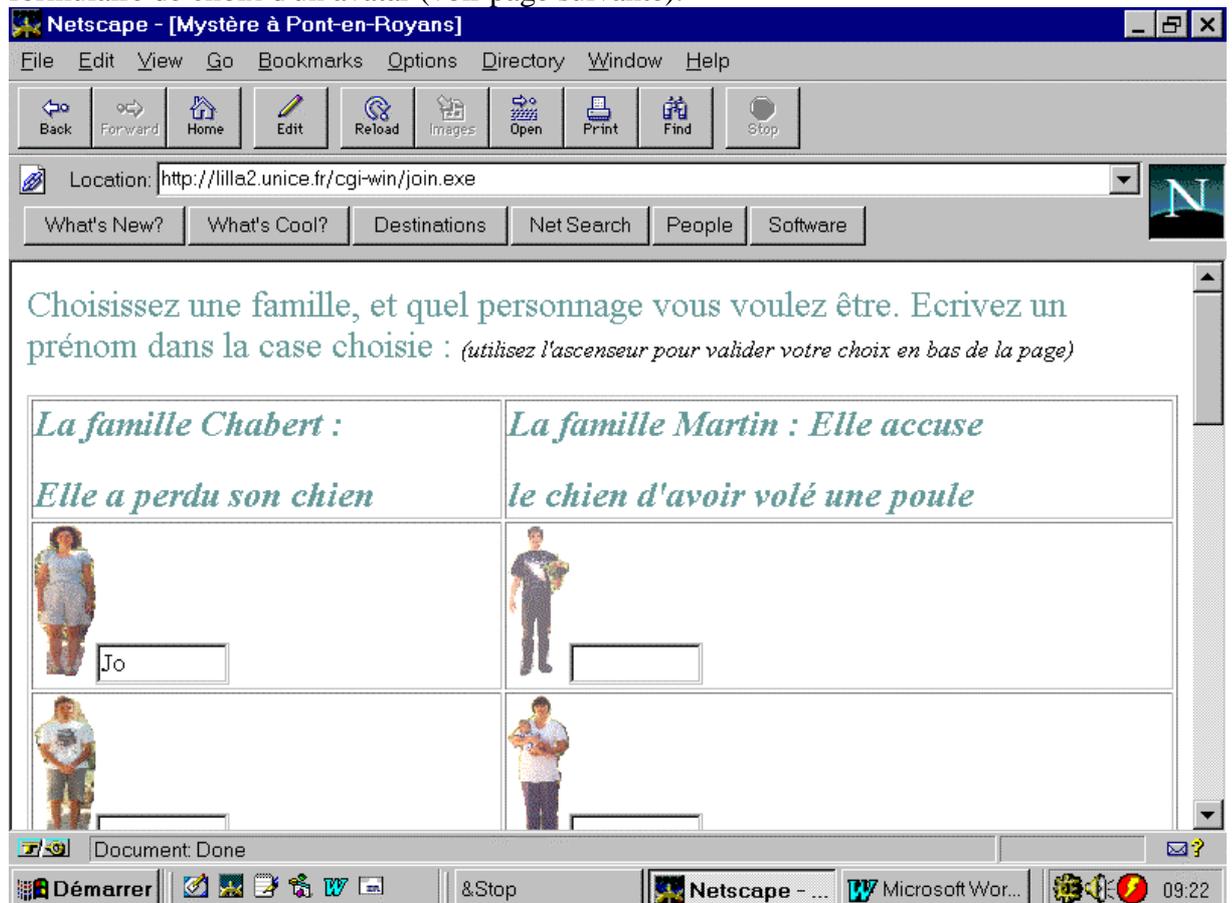
Enfin, le champ "ouvert" indique si le groupe de cet utilisateur accepte les joueurs extérieurs.

Si le groupe n'existe pas encore dans la base de données, la même procédure que ci-dessus est suivie, sauf que la base de donnée pour ce groupe est créée auparavant, et le groupe ajouté dans la base de données *groupes.mdb*.

Dans ce cas, les données enregistrées sont :

- le nom du groupe,
- le type du groupe (ouvert aux joueurs isolés ou non),
- l'état du jeu ("en cours" - oui/non),
- l'adresse électronique du responsable,
- le nom du responsable,
- son mot de passe (dans la version actuelle du système, un joueur isolé peut désormais également obtenir un mot de passe).

Une fois ces opérations effectuées, le programme envoie à l'utilisateur le formulaire de choix d'un avatar (voir page suivante).



Interface de choix d'un avatar

4.4. Interface de jeu

Le programme *jeu.bas* est activé après que l'utilisateur ait choisi une photo qui va le représenter tout au long de son parcours, à la suite de *avatars.bas*.

Le système vérifie tout d'abord si les champs ont été correctement remplis, c'est-à-dire si le nom entré n'est pas trop long, et s'il ne contient pas de chiffres.

Chaque icône est numérotée, et, quand elle est sélectionnée, envoie directement à la situation au numéro correspondant. Ainsi, si l'icône sélectionnée correspond au fichier *sit1.gif*, la situation de départ sera *sit1.htm*. De cette manière, la situation initiale varie.

Le numéro de l'icône indique également la famille choisie par l'utilisateur : de 1 à 10, il s'agit de la famille "Chabert" ; de 11 à 20, il s'agit de la famille "Martin".

Le fichier dans lequel apparaissent les énoncés échangés entre joueurs est créé de la même manière : *com_g* dans le cas de la famille Chabert, *com_m* dans le cas de la famille Martin, suivi du numéro courant, par exemple *com_m1.htm*.

Ainsi, les messages de la famille adverse n'interfèrent pas avec ceux de la famille courante ; ils voient cependant s'afficher dans la situation courante les icônes représentant les adversaires.

L'icône représentant le joueur est en effet ajoutée dans la situation courante, accompagnée de son prénom fictif et du nom de la famille choisie, de manière à ce qu'elle apparaisse quand l'utilisateur visionne la situation, ainsi que les icônes de tous les autres joueurs présents dans la situation à ce moment-là. L'icône est retirée de la situation par le programme *continue.bas*.

Les messages d'un groupes de joueurs n'interfèrent pas avec ceux d'un autre groupe, ni avec ceux d'un joueur isolé, puisqu'à chaque groupe correspondent des fichiers propres. De même, les utilisateurs ne visualisent que les fichiers "situation" dédiés à leur groupe.

Ainsi, certains fichiers sont partagés par les membres d'un groupe, et d'une "famille" au sein de ce groupe, et sont consultables sur le disque tout au long de la partie (les situations et les fichiers contenant les messages échangés entre les joueurs), et d'autres sont créés et effacés au fur et à mesure (notamment les fichiers d'explications pragmatiques, qui sont différents à chaque analyse et pour chaque joueur).

Selon la situation sélectionnée, les paramètres situationnels (c.f. ci-dessous, 7. Grammaire) sont instanciés et le compteur correspondant au nombre de passages dans cette situation incrémenté.

Les paramètres attribués à chaque situation sont parfois différents en fonction de la "famille" choisie par le joueur ; par exemple :

situation 2 : Le droguiste vous connaît et connaît le chien (*famille=Chabert*)
Liste_paramètres="familier_référent,connu_interlocuteur,inconnu_situation"

situation 2 : Le droguiste vous connaît et connaît le chien (*famille=Martin*)

Liste_paramètres="connu_référent,connu_interlocuteur,inconnu_situation"

situation 8 : Le patron vous connaît et n'aime pas le chien : il fouille souvent dans ses poubelles (*famille=Chabert*)

Liste_paramètres="complexe_situation,familier_référent,inconnu_situation,connu_interlocuteur,interpeller_interlocuteur"

situation 8 : Le patron vous connaît et n'aime pas le chien : il fouille souvent dans ses poubelles (*famille=Martin*)

Liste_paramètres="connu_référent,inconnu_situation,connu_interlocuteur,interpeller_interlocuteur"

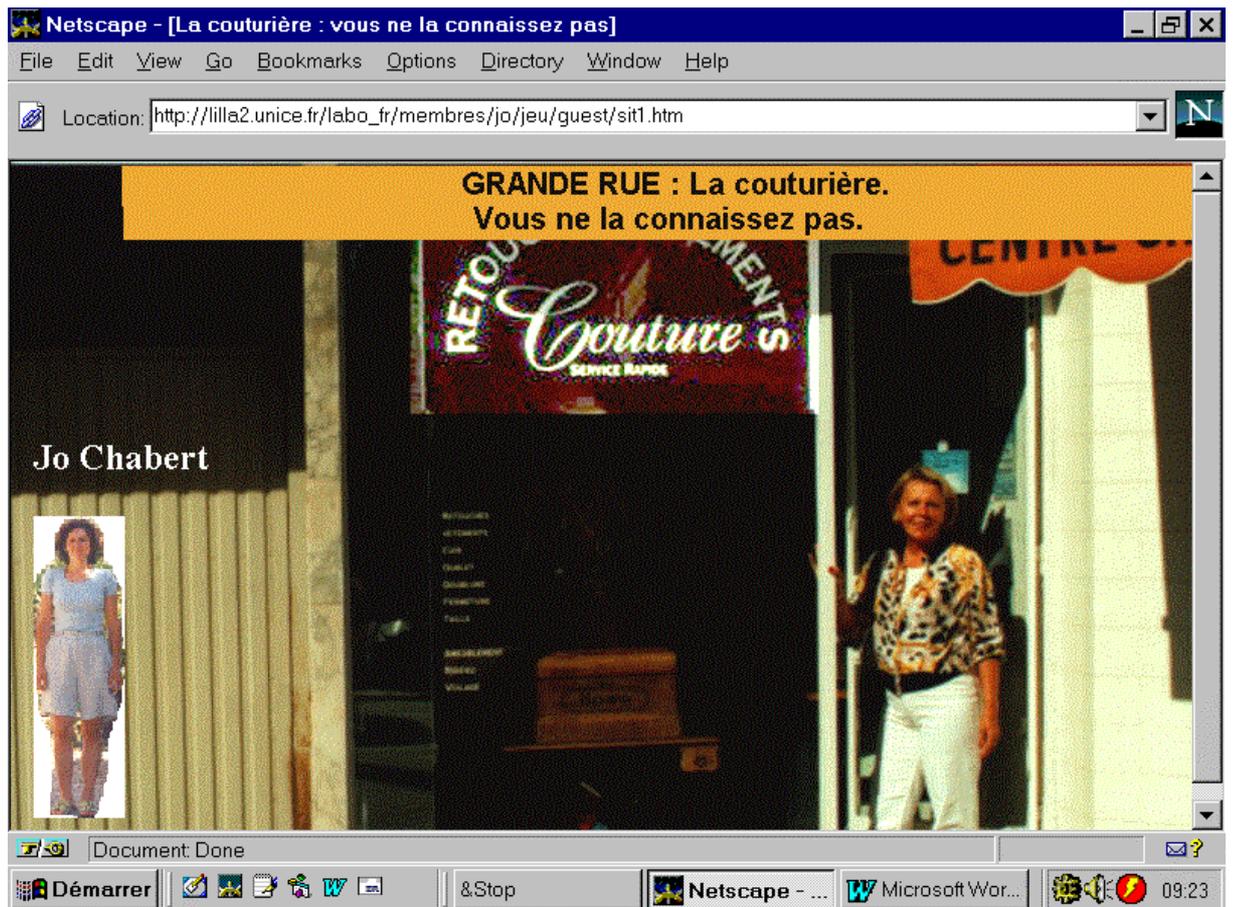
Dans un deuxième temps, l'intention est traitée : s'il s'agit de la famille Chabert, "bonne" est ajouté au début de la liste des paramètres, pour indiquer que l'intention du locuteur est bonne envers son interlocuteur virtuel. L'analyseur Prolog prend le premier paramètre de la liste comme l'*intention*.

S'il s'agit de la famille Martin, l'intention est instanciée à bonne, sauf pour la situation 10, où le locuteur est confronté à un membre de la famille Chabert.

Les nouvelles informations quant à la situation choisie, au fichier "communication" attendant, à l'icône et au prénom fictif choisis, sont stockées dans la base de données, dans le tableau consacré à ce joueur.

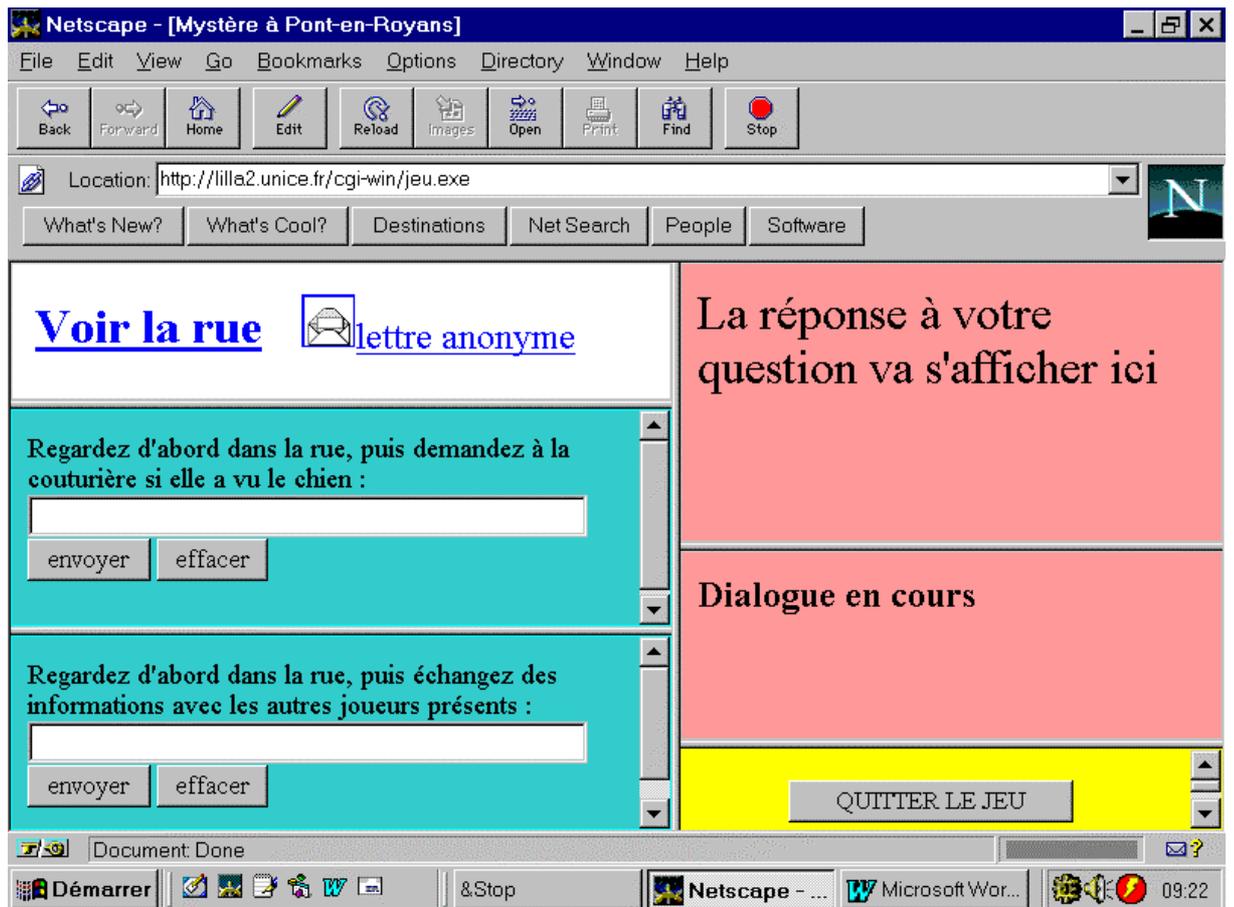
En sortie, *jeu.bas* affiche donc :

- la situation courante,
- l'interface de saisie de l'énoncé adressé à l'interlocuteur virtuel,
- l'interface de saisie des énoncés adressés aux autres joueurs présents dans la situation à ce moment là,
- et le fichier où est affiché ce dialogue entre les joueurs.



Exemple de situation

L'interface de saisie des énoncés destinés aux interlocuteurs virtuels permet de demander à l'interlocuteur s'il a vu le chien, conformément au scénario choisi (c.f. ci-dessus, 3. Présentation générale du système), de demander un plan de la ville, et de demander où est la gendarmerie (voir page suivante).



Interface de saisie

La disposition générale des fenêtres de saisie doit d'ailleurs être modifiée pour plus de naturel dans le parcours (c.f. ci-dessous, 8. Evaluation du système).

4.5. Dialogue entre les utilisateurs

Le programme *dialogue.bas* traite l'énoncé entré par l'utilisateur pour dialoguer avec les autres joueurs présents dans la situation courante.

Après un contrôle du champ au cas où il serait vide, un filtre simple vérifie que le joueur ne tente pas de dialoguer en anglais. Si tel est le cas, un message d'erreur est généré.

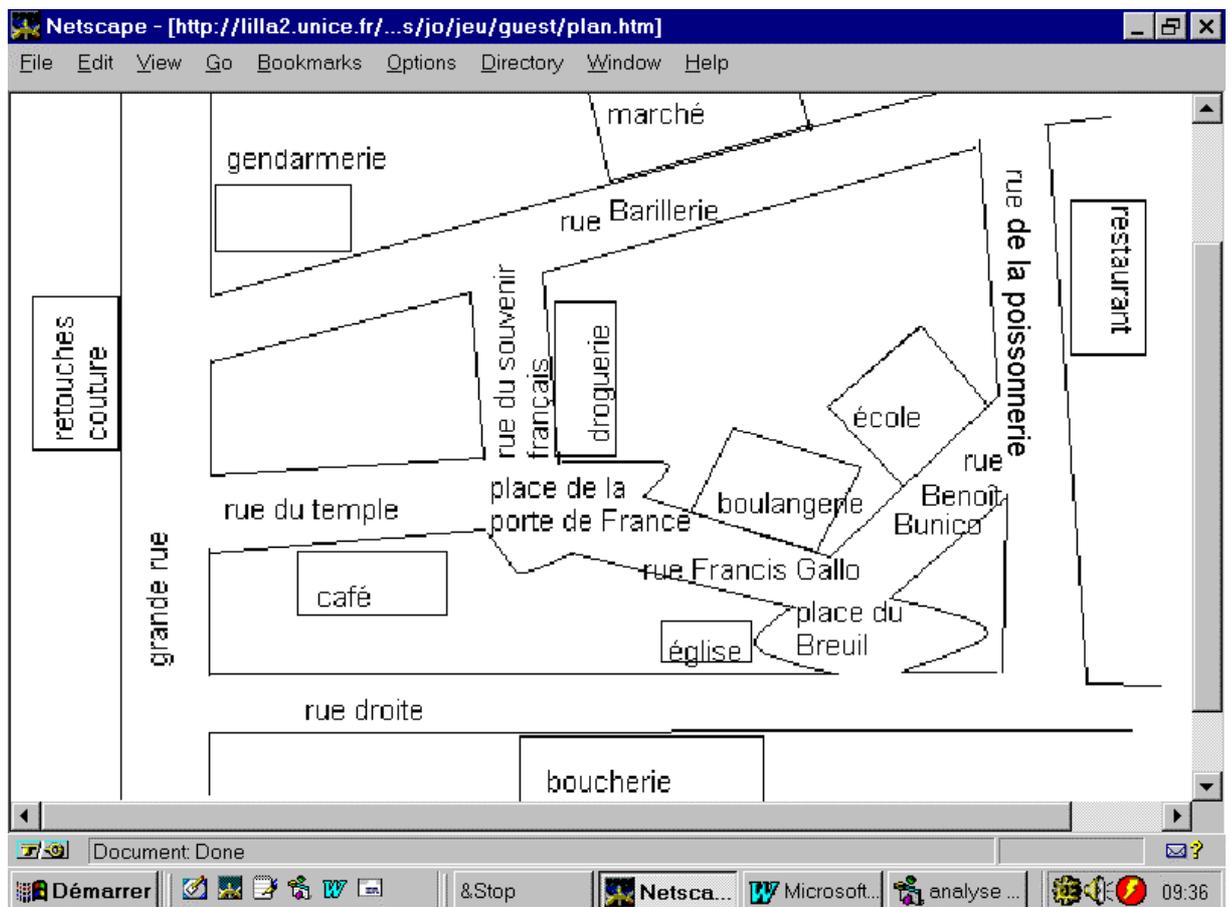
Ce filtre est un simple contrôle par mots clés qui demanderait à être développé, et étendu à d'autres langues : le système vérifie que certains mots courants en anglais et susceptibles d'être utilisés ne sont pas présents dans l'énoncé.

Si aucun mot anglais n'est détecté, alors l'énoncé est sauvegardé dans le champ "dialogue" de la base de données correspondante, celle du groupe auquel appartient le joueur dans le tableau le concernant, ou *users.mdb*, s'il s'agit d'un joueur isolé, dans le tableau portant son nom.

Enfin, l'énoncé est ajouté dans le fichier "communication" correspondant, dans le répertoire approprié, accompagné du prénom fictif du joueur et de son "nom de famille", en fonction de la famille choisie au début du jeu.

A chaque situation correspondent deux fichiers "communication" : un par famille. Ainsi, ne peuvent dialoguer entre eux que les joueurs d'une même famille. Ils voient s'afficher les photos des membres de la famille adverse présents dans la situation à ce moment-là, mais ne peuvent lire les informations qu'ils échangent. Ces fichiers sont *com_m1.htm* ou *com_g1.htm* par exemple, pour la situation 1. Ils sont actualisés automatiquement. Ainsi, chacun voit les énoncés entrés par les autres joueurs s'afficher au fur et à mesure.

Le champ "plan" est mis à jour après une vérification dans la base de données. Si ce champ à la valeur "oui", alors, dans la fenêtre de dialogue apparaîtra un lien hypertexte "Consulter le plan de la ville". Le champ "plan" à la valeur "oui" si l'utilisateur a déjà demandé un plan à un interlocuteur virtuel.

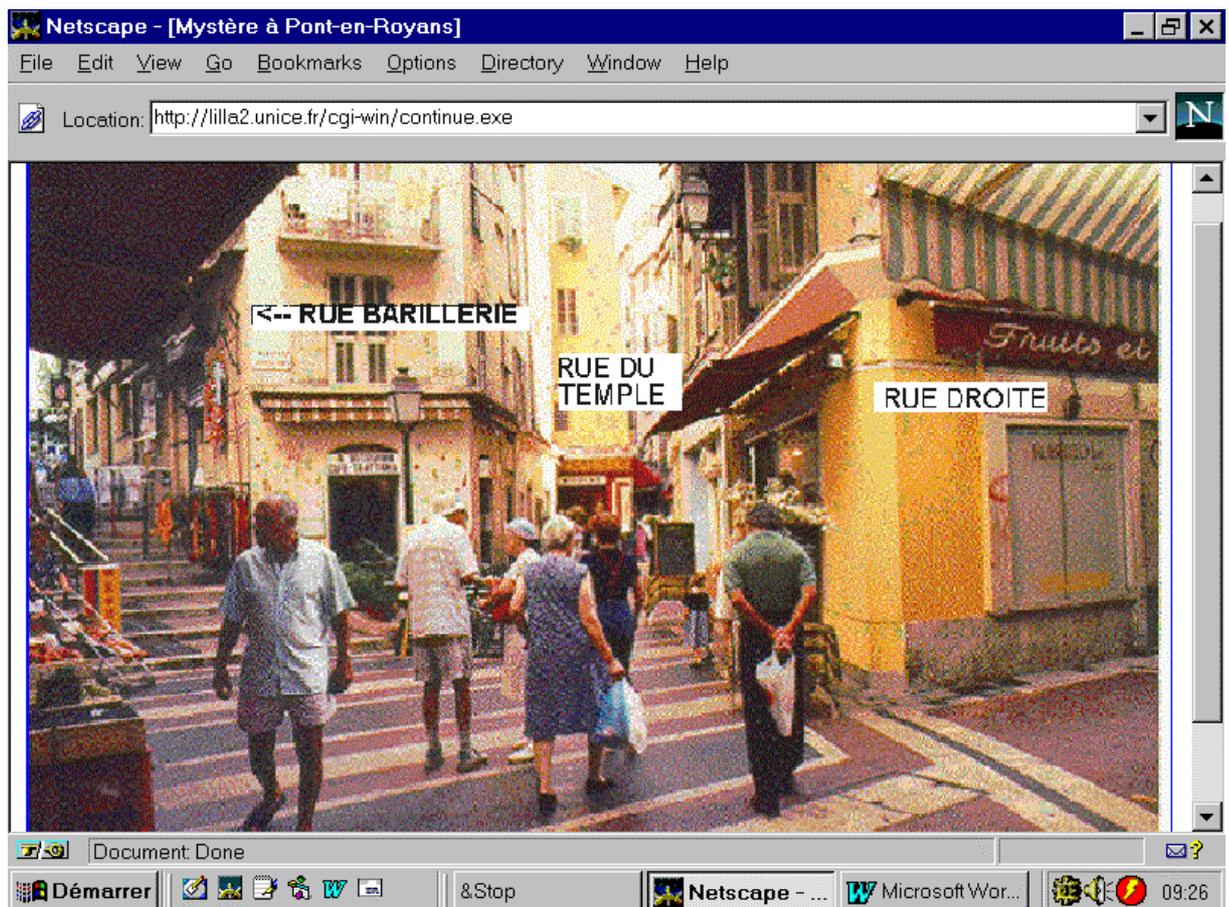


Plan du "village"

4.6. Choisir une situation

Le programme *continue.bas* envoie à l'écran un croisement de rues, qui permet à l'utilisateur de choisir sa direction en cliquant sur le nom de la rue choisie. Ce programme a aussi pour fonction de vider le fichier situation précédent de la photo représentant le joueur.

Le "croisement" présenté à l'apprenant est créé en fonction de la situation précédente. A chaque numéro de situation correspondent trois nouvelles directions possibles, en fonction de la disposition des rues sur le plan du village.



Choix d'une direction

4.7. Envoi d'une nouvelle situation

Le programme *new_sit.bas*, en fonction de la direction choisie par l'utilisateur au croisement, détermine quelle nouvelle situation envoyer. Chaque situation, correspondant à un certain numéro, mène vers trois rues différentes, selon le nom de rue sur lequel l'interlocuteur a cliqué ; ainsi :

```

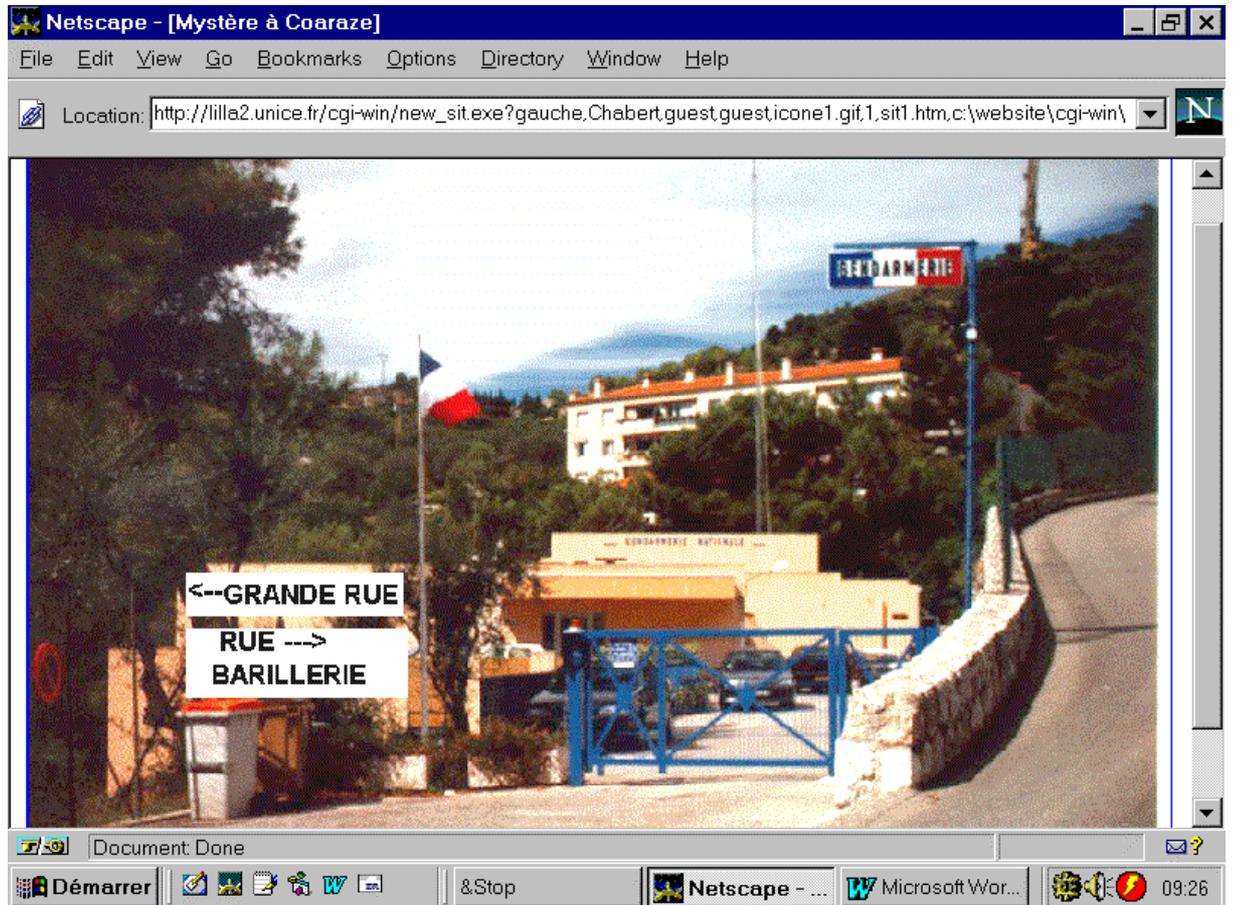
If numéro = "1" And direction = "à gauche" Then situation =
"darmerie.htm"
If numéro = "1" And direction = "tout droit" Then situation =
"sit3.htm"
If numéro = "1" And direction = "à droite" Then situation =
"sit9.htm"

If numéro = "2" And direction = "à gauche" Then situation =
"sit10.htm"
If numéro = "2" And direction = "tout droit" Then situation =
"sit4.htm"
If numéro = "2" And direction = "à droite" Then situation =
"sit3.htm"

```

Deux cas se présentent : soit la direction choisie correspond à la gendarmerie, soit elle correspond à une situation quelconque.

Si la direction choisie correspond à la gendarmerie, alors l'utilisateur se retrouve devant celle-ci, son icône est affichée, et il peut alors choisir d'y entrer ou de prendre une rue à gauche ou à droite, déclenchant ainsi *new_sit2.bas*.



La gendarmerie

Si la direction choisie correspond à une situation quelconque, alors les paramètres situationnels correspondant sont instanciés, et l'interface habituelle est envoyée : la situation avec l'icône représentant le joueur, l'interface de saisie du dialogue entre les joueurs, le fichier où s'affiche ce dialogue, et l'interface de saisie des énoncés adressés aux interlocuteurs virtuels.

Là encore, si le champ "plan" de la base de données est instancié à "oui" pour ce joueur, alors l'interface de dialogue entre utilisateurs affiche un lien vers le plan du village.

La liste de paramètres correspondant à la nouvelle situation est instanciée : une liste de paramètres de base est créée en fonction du numéro de la situation. Ensuite, les paramètres "connu/inconnu_situation" et "connu/inconnu_référent" sont ajoutés en fonction des informations lues dans la base de données quant au nombre de passages dans cette situation :

- si le compteur correspondant indique que le joueur est déjà passé dans cette situation, alors les paramètres "connu_situation" et "connu_référent" sont ajoutés à la liste de paramètres de base,
- si le compteur indique que c'est le premier passage du joueur, alors les paramètres ajoutés sont "inconnu_situation" et "inconnu_référent".

Le paramètre intention est déterminé en fonction de la famille d'appartenance du joueur et de la situation : elle est instanciée à "mauvaise" pour la situation 10, si la famille est "Martin", parce que l'interlocuteur appartient à la famille adverse. Ce choix est bien-sûr caricatural et discutable (c.f. ci-dessous, 7. Grammaire).

Les données sont actualisées dans la base de données : la nouvelle situation courante, le nouveau fichier "communication" courant, le compteur associé à la nouvelle situation courante.

L'interface de communication avec l'interlocuteur virtuel offre la possibilité de passer à la situation suivante sans entrer d'énoncé. Dans ce cas, le programme *continue.bas* est activé.

Le joueur peut ainsi continuer, mais en contrepartie il n'obtient pas de nouvel indice. Cette option permet par exemple, au joueur qui pense être en possession de tous les indices, de se rendre directement à la "gendarmerie". Cette possibilité est utile également si l'on souhaite tester le système.

Le programme *new_sit2.bas* traite le choix effectué par l'utilisateur qui se retrouve "devant la gendarmerie".

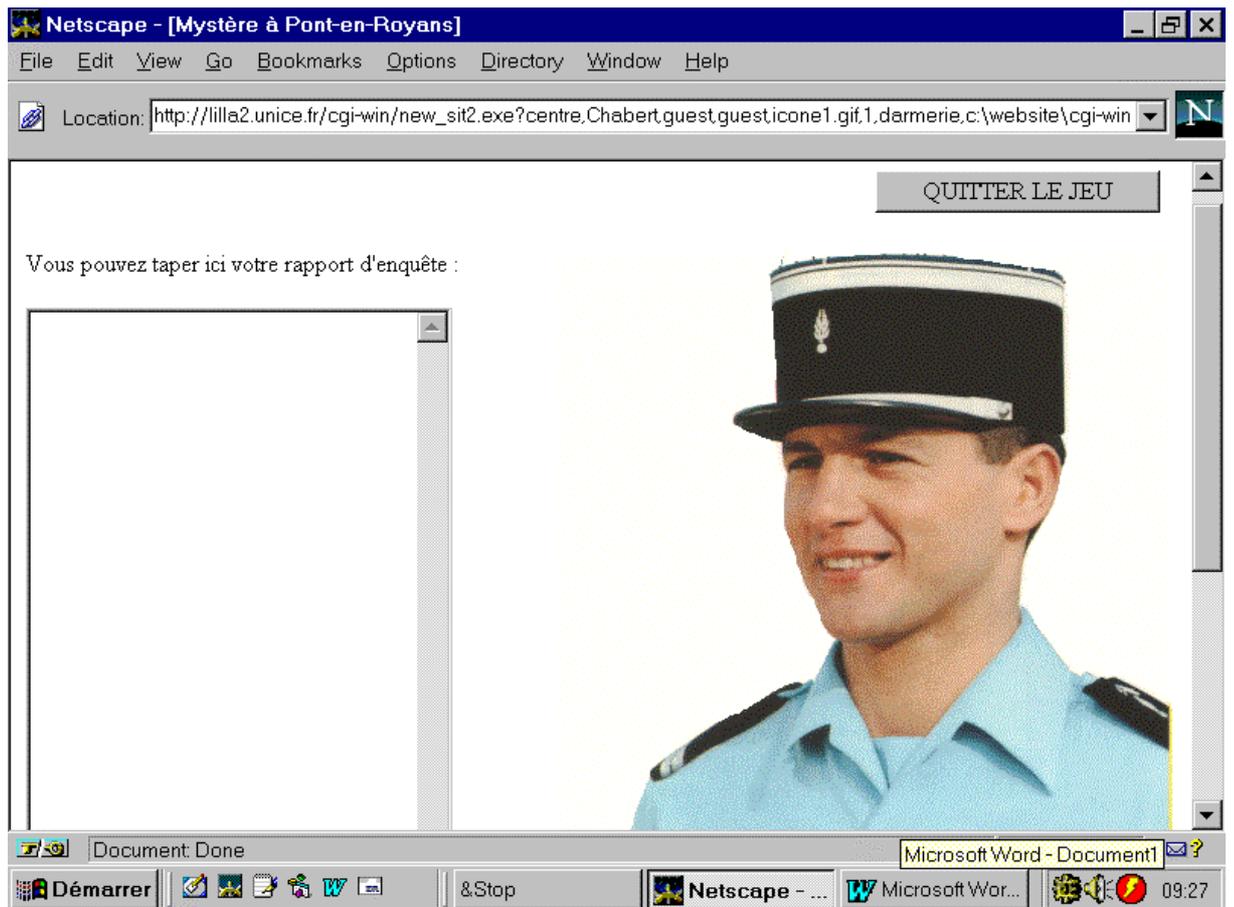
L'utilisateur est renvoyé soit à une nouvelle situation s'il choisit d'aller "à gauche" ou "à droite", soit à une interface de saisie de son rapport s'il choisit "d'entrer" dans la gendarmerie. Ce rapport est lui-même analysé par le programme *rapport.bas*.

Le compteur lié au nombre de passages dans la gendarmerie est incrémenté.

Si une situation quelconque est choisie, alors la procédure habituelle est enclenchée, sur le modèle de la procédure utilisée dans *new_sit.bas* (c.f. ci-dessus, 5.7. Envoi d'une nouvelle situation).

4.8. Rapport final

Le programme *rapport.bas* traite les données entrées par l'utilisateur à la "gendarmerie", dans le formulaire destiné à recueillir son "rapport".



Saisie du rapport final

Un simple contrôle par mots clés permet de vérifier si tous les indices sont réunis, en rapport avec l'énigme utilisée.

Ce filtre teste la présence de tout ou partie des mots suivants dans l'énoncé : "boulangier", "concours", "chaussures", "boue", "pantalon", "sale", "déchirer", "accroc", "vol", "kidnap", "tu", "terre" (*le boulangier a volé le chien parce qu'il présente son propre chien au prochain concours canin, et il craint la concurrence. Il s'est déchiré le pantalon et a mis de la boue sur ses chaussures en entrant dans le jardin des Chabert pour accomplir son dessein*).

S'il manque des mots clés, alors le rapport est rejeté, et le joueur peut choisir à nouveau d'entrer dans la gendarmerie, ou d'aller à gauche ou à droite, déclenchant une nouvelle fois dans les trois cas le programme *new_sit2.bas*.

Si tous les mots clés sont présents, alors une image du chien est envoyée, ainsi qu'un fichier son et un message de félicitations.

La base de données est actualisée : les compteurs sont remis à zéro, et le champ "dernière situation" prend la valeur "partie terminée".

Le jeu peut-être interrompu même si cette étape n'est pas atteinte. Un bouton actionne le module *quitte.bas* qui provoque la suppression, dans la situation courante, de l'icône représentant le joueur qui se déconnecte. On évite ainsi, dans une certaine mesure, l'accumulation d'icônes obsolètes dans les fichiers correspondant aux diverses situations.

Le contrôle automatique des connexions et déconnexions n'a pas encore été implémenté cependant : ainsi, si un joueur ferme son navigateur sans adopter la

démarche prévue, alors son icône n'est pas supprimée. Même si d'autres filtres sont prévus pour limiter l'affichage de ces icônes parasites, une vérification périodique manuelle est nécessaire, en l'état actuel du système.

5. Bases de données

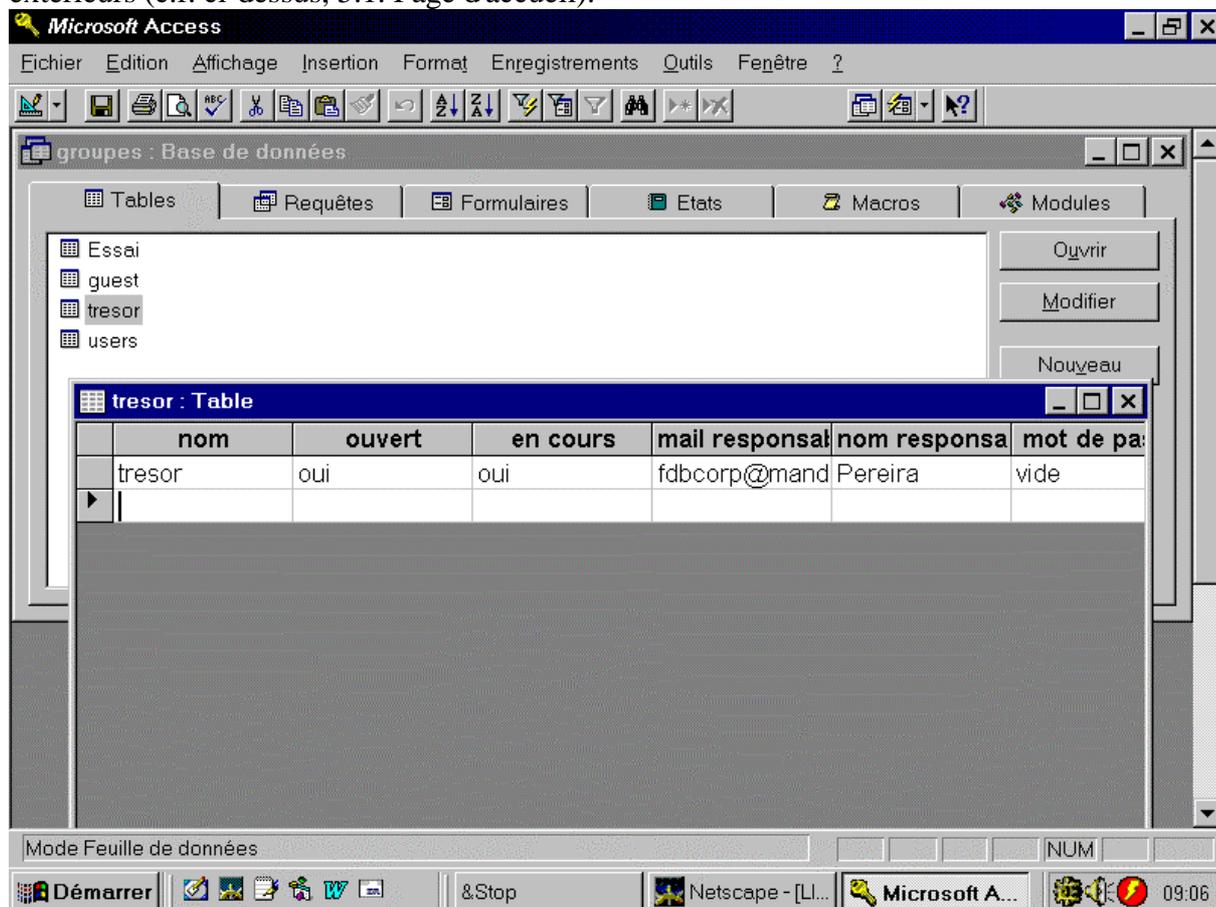
Les bases de données utilisées par PARLE sont générées sous Access 7.0 pour Windows 95.

Le système comprend au départ *users.mdb*, qui stocke les informations concernant tous les joueurs isolés, et *groupes.mdb* qui stocke les informations sur les groupes participants.

Une base de données est créée pour chaque nouveau groupe, et aussitôt référencée dans la base de données *groupes.mdb* (voir page suivante) sous la forme :

- le nom du groupe,
- le nom du responsable,
- l'adresse électronique du responsable,
- le mot de passe pour ce groupe,
- si le groupe est ouvert aux joueurs extérieurs,
- si la partie est en cours ou non.

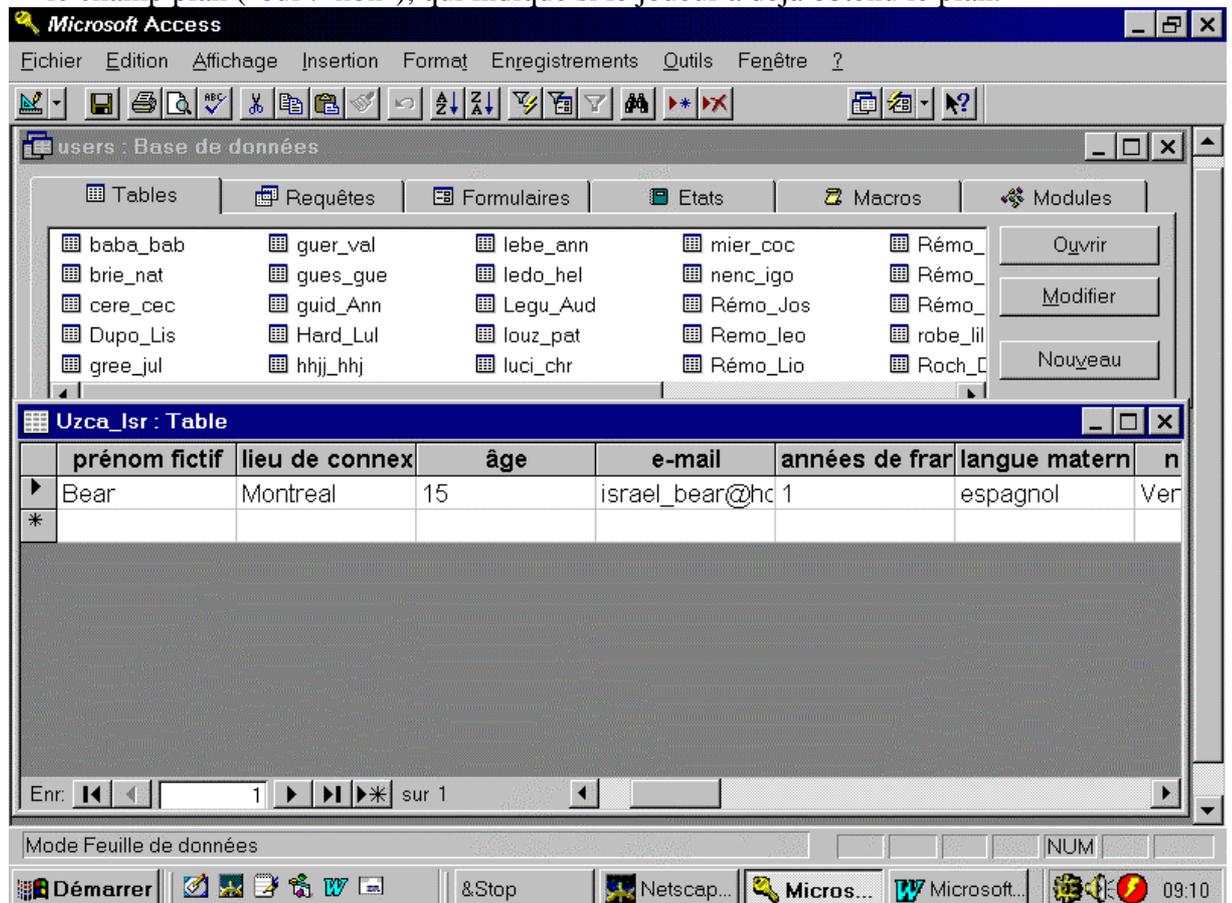
Ce dernier champ est utilisé dans l'affichage des groupes qui acceptent les joueurs extérieurs (c.f. ci-dessus, 5.1. Page d'accueil).



Base de données *groupes.mdb*

La base de données *users.mdb* répertorie pour chaque joueur :

- nom,
- prénom,
- prénom fictif (celui qu'il a choisit pour son personnage),
- lieu de connexion,
- âge,
- adresse électronique,
- nombre d'années de français,
- langue maternelle,
- nationalité,
- le nombre de passages dans chaque situation (il n'est pas limité ; l'étudiant peut effectuer plusieurs passages jusqu'à obtenir l'indice recherché),
- la dernière situation visitée,
- le fichier "communication" courant, c'est-à-dire celui où est affiché le dialogue entre utilisateurs attendant à la situation courante,
- le nom du fichier image choisi par le joueur pour le représenter,
- les énoncés entrés par le joueur lors de ses dialogues avec ses partenaires,
- les énoncés entrés par le joueur pour interroger l'interlocuteur virtuel (ce sont les énoncés analysés par le système),
- le nombre d'énoncés corrects,
- le nombre d'énoncés erronés,
- le champ plan ("oui"/"non"), qui indique si le joueur a déjà obtenu le plan.

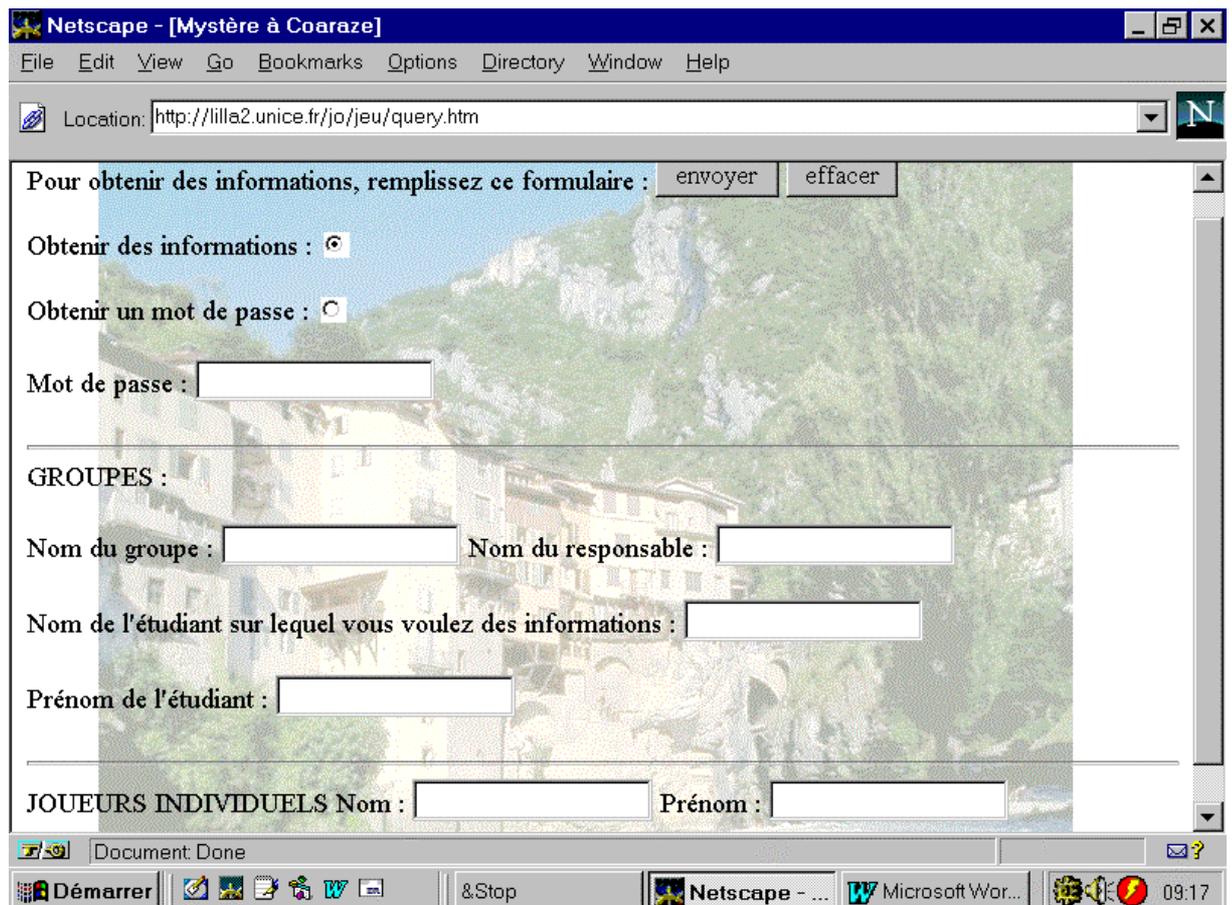


Base de données *users.mdb*

Pour les joueurs faisant partie d'un groupe, chaque table de la base de données stocke les mêmes informations, avec en plus l'indication du type de groupe ("ouvert : oui/non"), selon que le groupe accepte les joueurs extérieurs ou pas.

Query.bas (voir page suivante) est le programme d'interface avec la base de données destinée aux responsables de groupe qui veulent obtenir des informations sur un joueur/étudiant, ou aux joueurs individuels qui veulent retracer leur parcours.

Ce programme est accessible à tout moment à partir de la page d'accueil du jeu (<http://lilla2.unice.fr/jo/jeu/jeu.htm>).



Interface d'interrogation de la base de données

Le programme *query.bas* vérifie si tous les champs ont été remplis : nom du groupe, nom du responsable, nom de l'étudiant sur lequel on veut des renseignements, mot de passe.

Il contrôle aussi la longueur des chaînes entrées dans les champs et s'ils contiennent ou non des chiffres.

Si l'utilisateur a demandé un mot de passe, alors, un mot de passe est créé. Le programme vérifie auparavant dans la base de données, pour un groupe, si le nom du responsable est correct, et s'il n'y a pas déjà un mot de passe pour ce groupe. Il en est de même pour un joueur isolé.

Le mot de passe est l'heure exacte à laquelle le joueur a fait sa demande.

Si l'utilisateur a demandé des informations sur un joueur, le programme vérifie si le mot de passe entré est correct. Les informations demandées sont alors recherchées dans la base de données par le programme, et affichées.

A l'heure actuelle, le programme affiche l'ensemble des informations, mais il peut facilement être modifié pour n'en afficher qu'une partie.

Ces informations sont :

- nom
- prénom
- âge
- adresse électronique
- nationalité
- lieu de connexion
- langue maternelle
- nombre d'années de français
- énoncés analysés par le système
- énoncés échangés lors des dialogues
- nombre d'énoncés erronés
- nombre d'énoncés corrects
- nombre de passages dans chaque situation
- dernière situation visitée

Par exemple :

Nom : Uzcategui

Prénom : Israel

Age : 15 ans

E-mail : israel_bear@hotmail.com

Nationalité : Venezuelien

Lieu de connexion : Montreal

Langue maternelle : espagnol

Nombre d'années de français : 1

Enoncés analysés par le système :

bonjour, vous avez vu un chien ici?

j'ai perdu mon chien

excuse moi, j'ai perdu mon chien

c'est un labrador.

ecoutez-moi! c'est un labrador.

excusez moi, c'est un labrador.

salut, vous avez vu mon chien?

tu sais ou est la drogerie

bonjour monsieur Beuret, vous avez vu mon chien?

excusez moi monsieur Beuret j'ai perdu mon chien

bonjour pascal, vous auriez vu mon chien, max?

bonjour monsieur, vous auriez vu mon chien, max?

(etc...)

Enoncés échangés lors des dialogues :

salut!

bonjour a tous

Rapport final entré par l'étudiant :

vide

Nombre d'énoncés erronés : 55
Nombre d'énoncés corrects : 12
Nombre de passages dans la situation 1 : 1
Nombre de passages dans la situation 2 : 1
Nombre de passages dans la situation 3 : 2
Nombre de passages dans la situation 4 : 3
(etc...)
Dernière situation visitée: sit6.htm

Les commentaires envoyés par la grammaire pour chaque énoncé analysé pourraient également être stockés et envoyés sur demande.

6. Grammaire

La grammaire *analysep.pro* actionnée par le module Visual Basic *analyse.bas*, lors de l'analyse d'un énoncé destiné à un interlocuteur virtuel, est écrite en PDC Prolog (3.30).

Le principe général de cette grammaire est d'associer à chacun des paramètres codant une situation dans les modules Visual Basic, une série de règles Prolog qui vérifient la présence ou l'absence de certains marqueurs énonciatifs (c.f. chapitre 2, 2. Vision de la langue impliquée par l'approche communicative, 2.2. Énonciation) dans l'énoncé entré par l'utilisateur à l'attention de l'interlocuteur virtuel courant.

6.1. Paramètres situationnels

Les paramètres situationnels retenus sont le référent, l'interlocuteur et la situation.

L'interlocuteur peut être :

- connu
- inconnu
- familier

Il peut également être (ces paramètres se combinent entre eux et avec les précédents) :

- disponible
- non disponible (il doit être interpellé)
- âgé
- jeune
- un groupe ou un individu

Le référent, comme l'interlocuteur, peut être :

- connu / inconnu
- familier

La situation est caractérisée comme :

- connue (c'est le cas dès le deuxième passage dans la situation)
- inconnue

Elle peut être également (ces paramètres se combinent avec les précédents) :

- simple
- complexe (en fonction des malentendus ou tension diverses pouvant exister entre les personnages).

Ces trois catégories de paramètres (situation, référent, interlocuteur) se combinent entre eux.

D'autres éléments sont également pris en compte, se superposant aux paramètres précédents : l'intention, et la famille choisie.

Il est bien entendu que cette modélisation tend à être caricaturale et qu'elle ne peut s'appliquer que dans certaines conditions (c.f. ci-dessous, 7.5. Une grammaire partielle).

6.2. Combinaison de paramètres dans PARLE

Au sein du système PARLE, la caractérisation de chaque situation en paramètres pertinents se présente de la façon suivante :

situation 1 : La couturière : vous ne la connaissez pas

Liste_paramètres = "inconnu_interlocuteur,inconnu_référent,inconnu_situation"

situation 2 : Le droguiste vous connaît et connaît le chien (*famille=Chabert*)

Liste_paramètres = "familier_référent,inconnu_situation,connu_interlocuteur"

situation 2 :Le droguiste vous connaît et connaît le chien (*famille=Martin*)

Liste_paramètres = "connu_interlocuteur,connu_référent,inconnu_situation"

situation 3 : Des amis à vous sont au café (*famille=Chabert*)

Liste_paramètres =

"groupe_interlocuteur,familier_interlocuteur,familier_référent,inconnu_situation"

situation 3 : Des amis à vous sont au café (*famille=Martin*)

Liste_paramètres =

"groupe_interlocuteur,familier_interlocuteur,connu_référent,inconnu_situation"

situation 4 : Des gens que vous ne connaissez pas jouent à la pétanque

Liste_paramètres =

"groupe_interlocuteur,interpeller_interlocuteur,inconnu_situation,
inconnu_interlocuteur,inconnu_référent"

situation 5 : Le boulanger vous connaît et connaît le chien (*famille=Chabert*)

Liste_paramètres = "familier_référent,inconnu_situation,connu_interlocuteur"

situation 5 : Le boulanger vous connaît et connaît le chien (*famille=Martin*)

Liste_paramètres = "inconnu_situation,connu_interlocuteur,connu_référent"

situation 6 : Les enfants connaissent bien le chien (*famille=Chabert*)

Liste_paramètres =

"groupe_interlocuteur,jeune_interlocuteur,familier_référent,inconnu_situation,
connu_interlocuteur"

situation 6 : Les enfants connaissent bien le chien (*famille=Martin*)

Liste_paramètres = "groupe_interlocuteur,jeune_interlocuteur,inconnu_situation, connu_interlocuteur,connu_référent"

situation 7 : Un inconnu devant l'église

Liste_paramètres = "inconnu_situation,inconnu_interlocuteur,inconnu_référent"

situation 8 : Le patron vous connaît et n'aime pas le chien : il fouille souvent dans ses poubelles (*famille=Chabert*)

Liste_paramètres = "complexe_situation,familier_référent,inconnu_situation, connu_interlocuteur,interpeller_interlocuteur"

situation 8 : Le patron vous connaît et n'aime pas le chien : il fouille souvent dans ses poubelles (*famille=Martin*)

Liste_paramètres =

"inconnu_situation,connu_interlocuteur,connu_référent,interpeller_interlocuteur"

situation 9 = Vous ne connaissez pas le boucher

Liste_paramètres = "inconnu_situation,inconnu_interlocuteur,inconnu_référent"

situation 10 = Le grand-père Chabert : tout le monde le respecte sauf les Martin (*famille=Chabert*)

Liste_paramètres =

"âgé_interlocuteur,familier_interlocuteur,familier_référent,inconnu_situation"

situation 10 = Le grand-père Chabert : tout le monde le respecte sauf les Martin (*famille=Martin*)

Liste_paramètres =

"âgé_interlocuteur,connu_interlocuteur,familier_référent,inconnu_situation"

La situation (le contexte) est toujours *inconnue* au début du jeu, puis instanciée à *connue* dès le deuxième passage. Il en est de même pour le référent, qui devient connu également.

6.3. Classement des marqueurs

Les vérifications liées à chaque paramètre portent sur des marqueurs (c.f. chapitre 2, 2. Vision de la langue impliquée par l'approche communicative, 2.2. Énonciation ; et chapitre 3, 5. Modélisation linguistique, 5.3.3. Opérations énonciatives) qui peuvent être classés ainsi :

Marqueurs de détermination / fléchage

- déterminants définis / indéfinis
- nom propres
- qualificatifs
- pronoms possessifs
- marqueurs de détermination temporelle (adverbes comme *toujours*, *encore*, adjectifs comme *neuf*, *nouveau*)

- marqueurs phatiques (*bonjour / alors*)

Marqueurs de modalité

- marqueur de prise en charge de l'énoncé (*je / tu / vous*)
- marqueurs de modalité qualitative

Marqueurs de registre

- pronoms personnels (*vous / tu*)
- conditionnel
- marqueurs phatiques

Ce classement est opératoire, mais certaines catégories se recoupent bien-sûr ; ainsi un marqueur phatique peut signaler en même temps une détermination temporelle (*alors ?*), ou un marqueur de registre peut également être un facteur de détermination (*madame Chabert*).

Seule une enquête auprès d'un large échantillon de locuteurs natifs permettrait (dans l'esprit du *Français Fondamental*) de déterminer les marqueurs pertinents, à rechercher dans un énoncé, pour un croisement de paramètres donnés (c.f. ci-dessous, 7.5. Une grammaire partielle).

6.4. Vérifications effectuées pour chaque paramètre

Chaque combinaison de paramètres déclenche donc un certain nombre de vérifications portant sur les marqueurs décrits ci-dessus.

6.4.1. Référent inconnu

Ces vérifications valent pour un contexte *inconnu*. En effet, si le contexte (la situation) est codé comme *connu*, alors le référent est *connu*, également (le message renvoyé par le système en cas d'erreur est indiqué entre parenthèses).

Si l'interlocuteur ne connaît pas le référent, alors on vérifie :

- qu'il n'est pas fait mention de son nom ("*nom utilisé indiqué en rouge* + C'est qui Max ?") : **"Je cherche Max"*,
- que l'énoncé ne contient pas de déterminant défini ("*déterminant utilisé* + Vous parlez de quel chien là ?" : **"Je cherche le chien"*,
- qu'il contient un déterminant indéfini ("*Vous parlez de quel chien ? (vous avez oublié 'un' ou 'mon' par exemple)*" ; si le déterminant est absent, c'est à l'apprenant de sélectionner un indéfini ou un déterminant d'un autre type),
- qu'il ne contient pas de possessif ("*possessif utilisé* + De quel chien vous me parlez ?") : Ce message est envoyé si aucun élément ne justifie l'emploi du possessif ; il est en effet possible avec un fléchage ("*je cherche mon chien*", "*y a mon chien qui a disparu*", **"vous n'auriez pas vu mon chien"*) ; dans tous les cas, si la famille est "*Martin*" (le chien appartient à la famille "*Chabert*"), le possessif est exclu ("*possessif utilisé* + *Mais c'est pas votre chien !*"),
- et qu'il contient également des qualificatifs décrivant le référent ("*Il ressemble à quoi ce chien ?*").

6.4.2. Référent connu

Si le référent est connu, et non pas familier, alors on vérifie :

- qu'il n'est pas fait mention de son nom ("*nom utilisé indiqué en rouge* + C'est qui Max ?") : on considère qu'utiliser le nom de l'animal marquerait qu'il est familier et pas seulement connu ("*Je cherche Max"),
- que l'énoncé ne contient pas de déterminant indéfini ("*substantif utilisé pour mentionner le chien* + *déterminant indéfini utilisé* + De quel chien vous parlez ?") : "*Je cherche un chien",
- ni de qualificatifs décrivant le référent ("*qualificatif utilisé* + Mais je sais comment il est ce chien !") : "*Je cherche un grand chien beige".

On considère en effet que si le chien fait partie des connaissances partagées des locuteurs, cette connaissance constitue un fléchage contextuel qui rend superflu et inadéquat d'un point de vue pragmatique un déterminant indéfini et une description.

On ne peut bien sûr énoncer une telle règle de manière catégorique ; en effet il est possible, dans la plupart des cas, d'imaginer un contexte dans lequel la règle peut être contournée. Ainsi, pour peu que l'intention du locuteur soit de faire de l'humour par exemple, la règle est à reconsidérer. Le scénario n'induit pas a priori une intention de ce type, mais ne l'exclut pas non plus de manière catégorique.

Ces vérifications s'appliquent que la situation soit ou non connue ; les suivantes seulement pour un contexte inconnu. La mention du référent n'est en effet exigée que dans ce cas, puisque qu'un énoncé comme "alors, toujours pas de nouvelles ?" est possible lorsque ce n'est pas la première rencontre.

Pour un contexte inconnu, on vérifie donc :

- que l'énoncé contient un déterminant défini quelconque si la famille est "Chabert" ("*substantif utilisé pour mentionner le chien* + De quel chien vous parlez ?") : "Je cherche le chien",
- que l'énoncé contient un déterminant défini et un fléchage justifiant l'utilisation du défini si la famille est "Martin" ("ce foutu chien", "le chien des Chabert", "le chien des voisins",...) ("*substantif utilisé pour mentionner le chien* ou *déterminant défini utilisé* + Mais de quel chien vous parlez là?").

On considère en effet que "le chien" est plus facilement interprétable si le locuteur possède effectivement un chien. Si le locuteur n'en possède pas, l'énoncé doit contenir des déterminations supplémentaires.

Ces règles doivent bien sûr être améliorées. En effet, à l'heure actuelle, le système ne prend pas en compte le cas où le déterminant concerne un autre substantif de l'énoncé.

La règle concernant les qualificatifs, de même, ne se vérifie pas systématiquement non plus : "Vous n'avez pas vu mon grand bêta de chien ?" ; les qualificatifs ne sont pas forcément destinés à identifier le référent pour l'interlocuteur, mais simplement parfois à le caractériser.

6.4.3. Référent familial

Si le référent est familial alors on vérifie, comme pour un référent connu :

- que l'énoncé ne contient pas de déterminant indéfini ("*substantif utilisé pour mentionner le chien + déterminant indéfini utilisé + De quel chien vous parlez ?*")
- ni de qualificatifs décrivant le référent ("*qualificatif utilisé + Mais je sais comment il est ce chien !*"),

Là encore, ces vérifications s'appliquent que le contexte soit connu ou non ; les suivantes seulement si le contexte est inconnu :

- que le locuteur a utilisé un déterminant, ou un possessif ou un nom propre si la famille est "Martin" ("*substantif utilisé pour mentionner le chien + De quel chien vous parlez ?*" ou "Vous voulez dire Max ?"),
- que l'énoncé contient un déterminant défini et un fléchage justifiant l'utilisation du défini si la famille est "Martin" (ce foutu chien, le chien des Chabert, le chien des voisins,...) ("*substantif utilisé pour mentionner le chien ou déterminant défini utilisé + Mais de quel chien vous parlez là?*").

6.4.4. Situation connue

Les paramètres se combinant avec le statut connu / inconnu du contexte sont :

- intention (bonne / mauvaise),
- complexe (oui/non) (la situation),
- âgé (oui/non) (l'interlocuteur).

La situation est codée comme *connue* si le locuteur y est passé auparavant : en effet, s'il a déjà interrogé l'interlocuteur, alors on considère que ce dernier est au courant du contexte.

Dans tous les cas, on vérifie :

- la présence de marques temporelles de réitération ("Mais on s'est déjà vus tout à l'heure ! (vous auriez pu utiliser 'toujours' ou 'encore')) : "Alors, rien de neuf ?",
- la présence d'un déterminant si le chien est effectivement mentionné ("*substantif utilisé pour mentionner le chien + De quel chien vous parlez ?*"). La vérification de l'adéquation du déterminant est effectuée par les règles concernant le référent,
- la mention du référent si la situation est complexe ou l'interlocuteur âgé, et l'intention bonne ("Vous parlez du chien ?") : "Vous n'avez toujours pas vu le chien ?" / *"Alors, toujours rien".

6.4.4.1. Atténuation

Il paraît en effet raisonnable de considérer que si les protagonistes se sont déjà parlés dans une période récente, d'une part des marqueurs temporels sont nécessaires sans quoi la première rencontre semble ignorée, et d'autre part la mention du référent n'est pas requise dans tous les cas.

On considère qu'elle est recommandée si l'interlocuteur est âgé ou la situation complexe : on part en effet du principe qu'un locuteur a tendance à ménager un

interlocuteur âgé ou un interlocuteur qui aurait quelque chose à lui reprocher. Le fait de ménager l'interlocuteur se traduirait par une atténuation de l'énoncé, un énoncé moins direct : "Vous n'avez toujours pas vu le chien" est considéré comme moins direct que "alors, toujours rien ?".

Cette règle est bien sûr discutable. On peut en effet considérer que le rôle d'un proche est justement d'être plus direct, et de ne pas ménager l'interlocuteur, pour son bien.

On peut aussi considérer qu'un locuteur, même mal intentionné, peut recourir à des atténuations, parce qu'il est hypocrite, parce qu'il veut obtenir quelque chose, donner le change, ...

6.4.5. Situation inconnue

Dans tous les cas, si la situation n'est pas connue, on vérifie la pertinence de l'énoncé, c'est-à-dire s'il est fait mention du chien, par son nom ou par un dénominatif approprié (Max, chien, klebs, labrador,...). Le système ne vérifie pas à l'heure actuelle l'adéquation entre le dénominatif utilisé et le registre courant.

Si le contexte n'est pas connu on vérifie la présence d'éléments introducteurs ; ils sont requis seulement si la situation est complexe, si l'interlocuteur est âgé, ou s'il n'est pas un proche.

Ces éléments introducteurs sont également considérés comme des facteurs d'atténuation. On considère que plus de familiarité autorise moins de précision :

* "Vous n'avez pas vu un grand chien ?" (aucun élément introducteur n'a été utilisé)

"Il y a le chien des Chabert qui a disparu."

"C'est le chien des Chabert qui a disparu."

"Je cherche un grand chien beige."

6.4.6. Interlocuteur inconnu

Lorsque l'interlocuteur est un inconnu, on vérifie :

- que des marqueurs de modalité qualitative ne sont pas utilisés ("*marqueur utilisé* + Oh, vos états d'âme vous savez !") : * "Je suis morte d'angoisse, mon chien a disparu",
- que le prénom de l'interlocuteur n'est pas utilisé ("*prénom utilisé* + Pas de familiarités s'il vous plaît" ou "C'est à nous que vous parlez ?" si c'est un groupe de personnes),
- que le nom de l'interlocuteur n'est pas utilisé ("*nom utilisé* + C'est à nous que vous parlez ?" si c'est un groupe, ou "Vous connaissez mon nom ?" si c'est un inconnu),
- qu'une formule de salutation est utilisée pour un contexte inconnu ("Vous ne dites même pas bonjour ?"),
- que le conditionnel est employé, pour une situation complexe ou pour un interlocuteur âgé (si toutefois "vous" est effectivement employé et pas seulement "je"), si l'intention est bonne ("Un peu de politesse voyons (vous n'avez pas utilisé le conditionnel)"),
- qu'il n'est pas employé pour une situation complexe ou un interlocuteur âgé, si l'intention est mauvaise ("*conditionnel utilisé* + "Vous êtes trop poli pour être honnête !"),

- qu'il n'y a pas de prise en charge de l'énoncé si la situation est complexe ou conflictuelle et l'intention bonne ("*forme de prise en charge utilisée* + Ah, vous cherchez le chien ! Bah j'ai deux mots à lui dire justement"),
- que le "vous" est utilisé ("C'est à moi que vous parlez (vous auriez pu utiliser "vous")), et pas le "tu" ("*forme utilisée* + "On se connaît ?"),
- que "tu" est utilisé pour un interlocuteur jeune ("Pardon, c'est à moi que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser "tu)"),
- que "vous" est utilisé pour un groupe de personnes ("C'est à nous que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser "vous)").

Les règles ci-dessus s'appliquent à un contexte inconnu. Pour un contexte connu, on vérifie :

- que le tutoiement n'est pas utilisé, si l'interlocuteur n'est pas jeune ((*forme utilisée* + "On se connaît ?" pour un individu ou "Vous parlez à qui ?" pour un groupe) ; en contexte connu, en effet, les pronoms ne sont pas requis, mais certains sont exclus,
- en plus de l'absence de nom et de prénom, qu'une formule phatique quelconque est utilisée pour un contexte déjà connu et pas forcément une formule de salutation ("C'est à moi que vous parlez ? (il faut interpeller votre interlocuteur)"): "alors, toujours rien ?".

Là encore, le conditionnel est considéré comme une atténuation de l'énoncé, et est donc requis envers un interlocuteur âgé, ou en cas de conflit. Les remarques formulées à propos de la mention du référent restent valables ici : on peut considérer au contraire, selon les cas, que si l'intention du locuteur est bonne, il sera au contraire plus direct.

Par ailleurs, le conditionnel, en plus d'être une marque de politesse, peut être à l'inverse une insinuation, auquel cas, la règle doit être reconsidérée aussi.

L'utilisation du "tu" doit aussi être prise avec précaution. En effet, son utilisation n'est pas totalement exclue devant un interlocuteur inconnu : le locuteur peut vouloir provoquer, par exemple. On sait aussi que ce pronom est beaucoup plus courant en français du Québec.

Pour ce qui est de la prise en charge de l'énoncé, on considère que devant un interlocuteur qui a quelque chose à nous reprocher, le recours à des formules impersonnelles permet de se désengager ; on aurait tendance à éviter de s'engager en utilisant "je" dans une situation délicate. Là encore, on ne peut établir cette règle comme absolue.

6.4.7. Interlocuteur connu

Si l'interlocuteur est connu, mais pas familier, alors on vérifie :

- que le prénom de l'interlocuteur n'est pas utilisé ("*prénom utilisé* + Pas de familiarités s'il vous plaît" ou "C'est à nous que vous parlez ?" si c'est un groupe de personnes),
- que le conditionnel est employé, pour une situation complexe ou pour un interlocuteur âgé (si toutefois "vous" est effectivement employé et pas seulement "je"), si l'intention est bonne ("Un peu de politesse voyons (vous n'avez pas utilisé le conditionnel)"),
- qu'il n'est pas employé pour une situation complexe ou un interlocuteur âgé, si l'intention est mauvaise ("*conditionnel utilisé* + "Vous êtes trop poli pour être honnête !"),
- qu'il n'y a pas de prise en charge de l'énoncé si la situation est complexe ou conflictuelle et l'intention bonne ("*forme de prise en charge utilisée* + Ah, vous cherchez le chien ! Bah j'ai deux mots à lui dire justement"),
- que le nom est utilisé ("Vous parlez à qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)", ainsi que "vous" et pas "tu" pour un individu ("C'est à moi que vous parlez (vous auriez pu utiliser "vous")") ("*forme utilisée* + "On se connaît ?"),
- pour un groupe, que le nom n'est au contraire pas utilisé ("*nom utilisé* + C'est à nous que vous parlez ?" si c'est un groupe), ni le "tu" ("*élément utilisé* + Vous parlez à qui ?"), mais le "vous" ("C'est à nous que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser "vous")"),
- qu'une formule de salutation est utilisée, dans le cas d'un inconnu ("Vous ne dites même pas bonjour ?").

Pour un contexte connu, en plus de vérifier l'absence de prénom, on contrôle :

- qu'une formule phatique quelconque est utilisée pour un contexte déjà connu et pas forcément une formule de salutation ("C'est à moi que vous parlez ? (il faut interpeller votre interlocuteur)").
- que le nom est utilisé ("Vous parlez à qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)") et pas le "tu" pour un individu non jeune ("*élément utilisé* + On se connaît ?"),
- que le nom est utilisé pour un interlocuteur jeune ("Vous parlez à qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)"),
- que ni le nom ("*élément utilisé* + C'est à nous que vous parlez ?"), ni le "tu" ("*élément utilisé* + Vous parlez à qui ?") ne sont utilisés dans le cas d'un groupe.

6.4.8. Interlocuteur familier

Si l'interlocuteur est un proche, alors le système vérifie :

- que le conditionnel est employé, pour une situation complexe ou pour un interlocuteur âgé (si toutefois "vous" est effectivement employé et pas seulement "je"), si l'intention est bonne ("Un peu de politesse voyons (vous n'avez pas utilisé le conditionnel)"),

- qu'il n'est pas employé pour une situation complexe ou un interlocuteur âgé, si l'intention est mauvaise ("*conditionnel utilisé* + "Vous êtes trop poli pour être honnête !"),
- qu'il n'y a pas de prise en charge de l'énoncé si la situation est complexe ou conflictuelle et l'intention bonne ("*forme de prise en charge utilisée* + Ah, vous cherchez le chien ! Bah j'ai deux mots à lui dire justement"),
- que le nom n'est pas utilisé ("*nom utilisé* + Tu m'appelles par mon nom de famille?" ou "C'est à nous que vous parlez ?" pour un groupe),
- qu'une formule de salutation est utilisée pour un contexte inconnu ("Vous ne dites même pas bonjour ?").
- que "tu" est utilisé ("Excuse-moi, tu me parlais ?"), mais pas "vous" ("*élément utilisé* + Pourquoi tu me vouvoies ?")
- que "vous" est utilisé ("C'est à nous que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser "vous")"), mais pas "tu" ("*élément utilisé* + Vous parlez à qui ?") ni le prénom ("*élément utilisé* + C'est à nous que vous parlez ?") pour un groupe.

Pour un contexte connu, on vérifie que :

- "vous" n'est pas utilisé pour un individu ("*élément utilisé* + Pourquoi tu me vouvoies ?")
- "tu" ("*élément utilisé* + Vous parlez à qui ?") et le prénom ("*élément utilisé* + C'est à nous que vous parlez ?") sont pas utilisés pour un groupe
- qu'une formule phatique quelconque est utilisée pour un contexte déjà connu et pas forcément une formule de salutation ("C'est à moi que vous parlez ? (il faut interpeller votre interlocuteur)").

6.4.9. Interlocuteur disponible / pas disponible

Si l'interlocuteur doit être interpellé, parce qu'il n'est pas disposé à parler dans la situation courante, alors on vérifie la présence de formules d'interpellation ("Pardon, vous disiez quelque chose ? (il faut attirer l'attention de votre interlocuteur)"): :

*Je cherche un chien.

Euh, s'il vous plaît, je cherche un grand chien qui a disparu.

Excusez-moi, vous n'auriez pas vu un chien traîner par là ?

6.5. Une grammaire partielle

On l'a compris, la grammaire pragmatique décrite ci-dessus est bien entendu partielle, voire dans certains cas caricaturale.

La réalisation d'une telle grammaire, même adaptée à un scénario circonscrit, constitue à elle seule une recherche à part entière, le rôle de cette grammaire, dans son état actuel, étant de permettre à la maquette mise en place sur le Web de fonctionner, et de poser les problèmes attendants.

Il est certain qu'une telle modélisation n'est possible que dans la mesure où elle est appliquée dans le cadre d'un scénario restreint, provoquant chez l'apprenant un type d'énoncé prédéterminé.

Dans le cas présent, le scénario inclut une quête, l'objet unique de cette quête devenant le référent. La communication générée dans chaque situation est censée se présenter toujours sous la forme d'une demande formulée à un interlocuteur à propos de ce référent.

Seul ce cas est prévu. Un énoncé sans rapport avec ce modèle (par exemple "Salut, ça va ? Bah oui, comme tu vois, je viens d'acheter cet adorable labrador !") générera des remarques en fonction des éléments attendus par la grammaire, mais sans doute peu pertinentes par rapport à l'énoncé effectivement entré. D'un autre côté, induire plus fortement encore chez l'apprenant l'énoncé à produire paraît difficile sans tendre vers un simple test de closure.

Dans le même ordre d'idées, puisque la négation n'est pas encore traitée par le système, un énoncé comme "Je sais que vous n'avez pas vu mon chien" passe inaperçu.

De même, on l'a vu, le contrôle des déterminants par exemple, ne vérifie pas à quel élément de l'énoncé ils sont liés. Ainsi un énoncé comme "Je sors de chez *le* boulanger, là ; il a dit que vous aviez été embêté par un gros chien ces jours-ci ?" génère une erreur pour un référent codé comme inconnu, à cause du déterminant *le*.

Seule la prise en compte d'un modèle de l'énoncé dans l'analyse peut résoudre certains de ces problèmes.

Un autre problème tient au fait que même dans le cadre d'un scénario délimité, il est difficile de créer des règles qui ne génèrent pas de bruit. Elles doivent, pour la plupart, être d'avantage spécifiées.

Une enquête auprès de locuteurs natifs, on l'a signalé ci-dessus, permettrait, dans une certaine mesure, d'obtenir des règles moins caricaturales.

Notons enfin qu'une telle grammaire n'est pas destinée à l'apprentissage de règles de comportement, mais de règles de correspondance entre des marqueurs linguistiques et un faisceau de paramètres situationnels. Les comportements auxquels il est fait référence sont supposés connus par l'utilisateur (le respect dû à une personne âgée par exemple) ; il peut arriver cependant que certaines règles comportementales ne puissent être transférées d'une langue à l'autre.

6.6. Traitement d'un énoncé

Les éléments décrits ci-dessus sont rassemblés au sein du module *analysep.pro* qui constitue la grammaire Prolog sous-jacente au système.

La première opération est bien-sûr la lecture des champs "hidden". Les informations habituelles sont récupérées (c.f. ci-dessus, 4. Passerelle CGI), ainsi que le champ Liste_paramètres, qui contient les paramètres pertinents pour la situation courante ; par exemple :

"inconnu_référent,inconnu_situation,inconnu_interlocuteur,groupe_interlocuteur".

Après un contrôle du champ au cas où il serait vide, l'énoncé entré par l'utilisateur est sauvegardé dans le champ "énoncé" de la base de données correspondante,

celle du groupe du joueur dans le tableau correspondant, ou dans le groupe *users.mdb*, s'il s'agit d'un joueur isolé.

Trois cas se présentent alors :

- soit l'énoncé contient le mot "plan" (ou un autre mot clé lié à la topographie des lieux) : le fichier *plan.htm* est envoyé à l'écran ; dans la base de données correspondante, le champ "plan" prend la valeur "oui",
- soit l'énoncé contient le mot "gendarmerie" : l'interlocuteur indique où elle se trouve,
- soit il ne contient aucun de ces deux mots : l'analyseur Prolog est actionné pour traiter l'énoncé.

Un fichier intermédiaire est créé (c.f. ci-dessous, 7.6.1. Fichier intermédiaire), dans lequel l'analyseur Prolog récupère des informations.

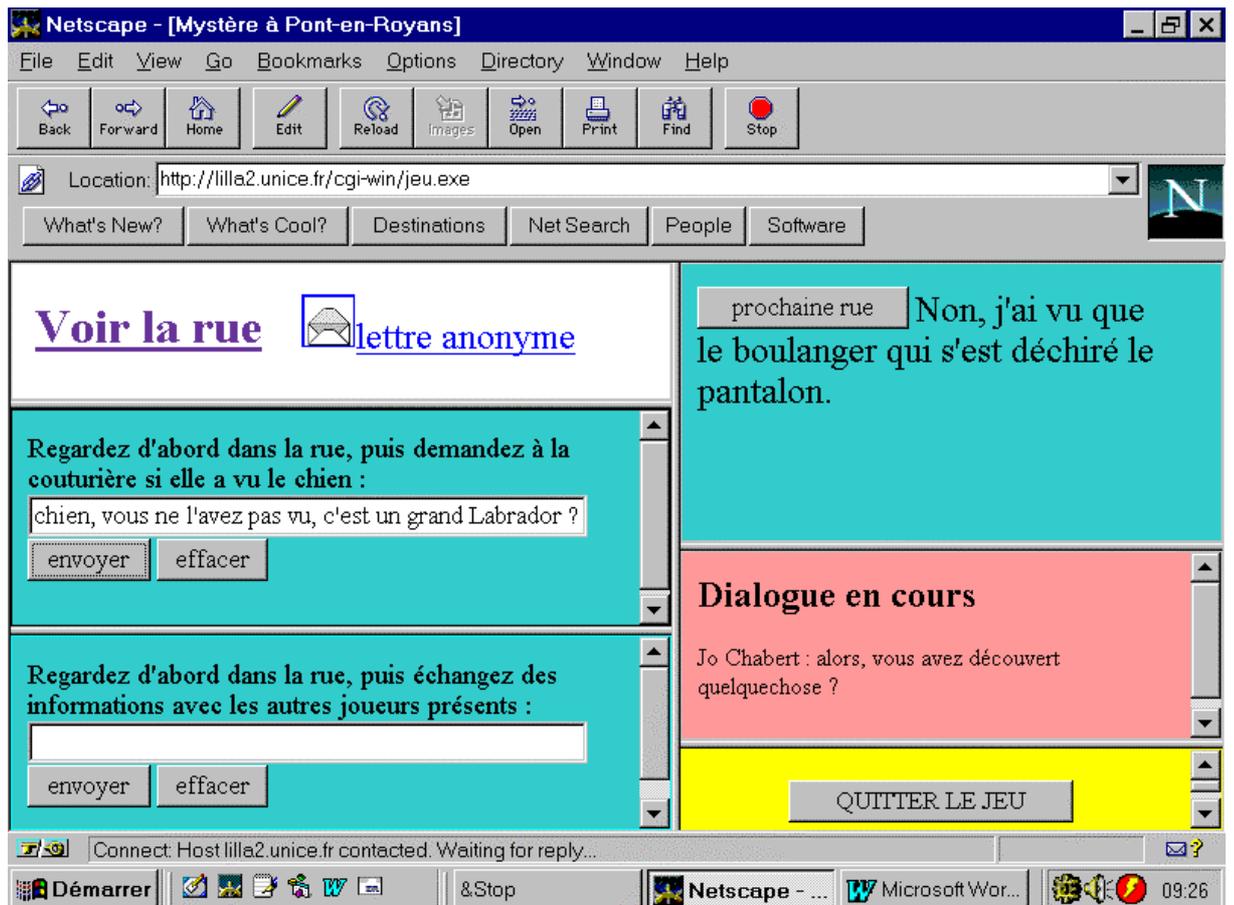
Dans le sens inverse, prolog génère le fichier *reponse.txt* (dans les deux cas, une conversion *ansi/ascii* doit être effectuée). Il contient deux types d'informations : "OK", ou un conseil pragmatique quand une erreur a été détectée. La variable *retour_analyse* passe alors de la valeur "pas d'erreurs" à la valeur "erreur".

Le fichier *reponse.txt* est donc lu par *analyse.bas*, et les explications pragmatiques envoyées à l'utilisateur (une pause est nécessaire dans le module Visual Basic avant la lecture de ce fichier, afin que sa création soit effective dans *analysep.pro* avant qu'il soit sollicité à nouveau).

Le compteur "énoncés corrects" ou "énoncés erronés" est actualisé en conséquence dans la base de données et le tableau correspondants.

Que la réponse soit positive ou négative, l'apprenant a la possibilité de passer à la situation suivante, mais il n'obtient un indice que dans le premier cas.

Si aucune erreur n'est détectée, la réponse de l'interlocuteur virtuel contient un indice (voir page suivante).



L'interlocuteur virtuel répond en livrant un indice (en haut à droite)

6.6.1. Fichier intermédiaire

Le nom du fichier intermédiaire est transmis à l'analyseur Prolog par la ligne de commande. Ce nom est généré dans *analyse.bas* à partir du nom du fichier *output* créé par le serveur à chaque requête.

Ce fichier contient donc les informations suivantes :

- famille
- nom du fichier contenant les résultats de l'analyse (le nom de ce fichier et du suivant sont générés de la manière décrite ci-dessus)
- nom de ce fichier après la conversion *ascii/ansi*
- énoncé
- intention
- *connu_sit* (oui ou non)
- puis les autres paramètres

Ces paramètres apparaissent dans un ordre donné : *groupe_interlocuteur*, *âgé_interlocuteur*, *jeune_interlocuteur* et *complexe_situation* ne déclenchent pas de règles mais instancient le paramètre à *vrai* pour qu'il puisse être utilisé par les autres règles en jeu. Ces paramètres sont donc toujours appelés en premier par la grammaire Prolog à chaque analyse, et sont donc les premiers dans la liste de paramètres qui caractérise une situation dans le programme Visual Basic.

Le paramètre *familier_interlocuteur* déclenche une série de règles mais instancie aussi le paramètre à *vrai*, puisqu'il est réutilisé dans le cas d'une situation inconnue. Il apparaît donc avant la caractérisation de la situation dans le fichier intermédiaire.

Le caractère *connu/inconnu* de la situation déclenche également des règles, en plus d'instancier le paramètre à *oui* ou *non* dans ce même fichier.

Exemple :

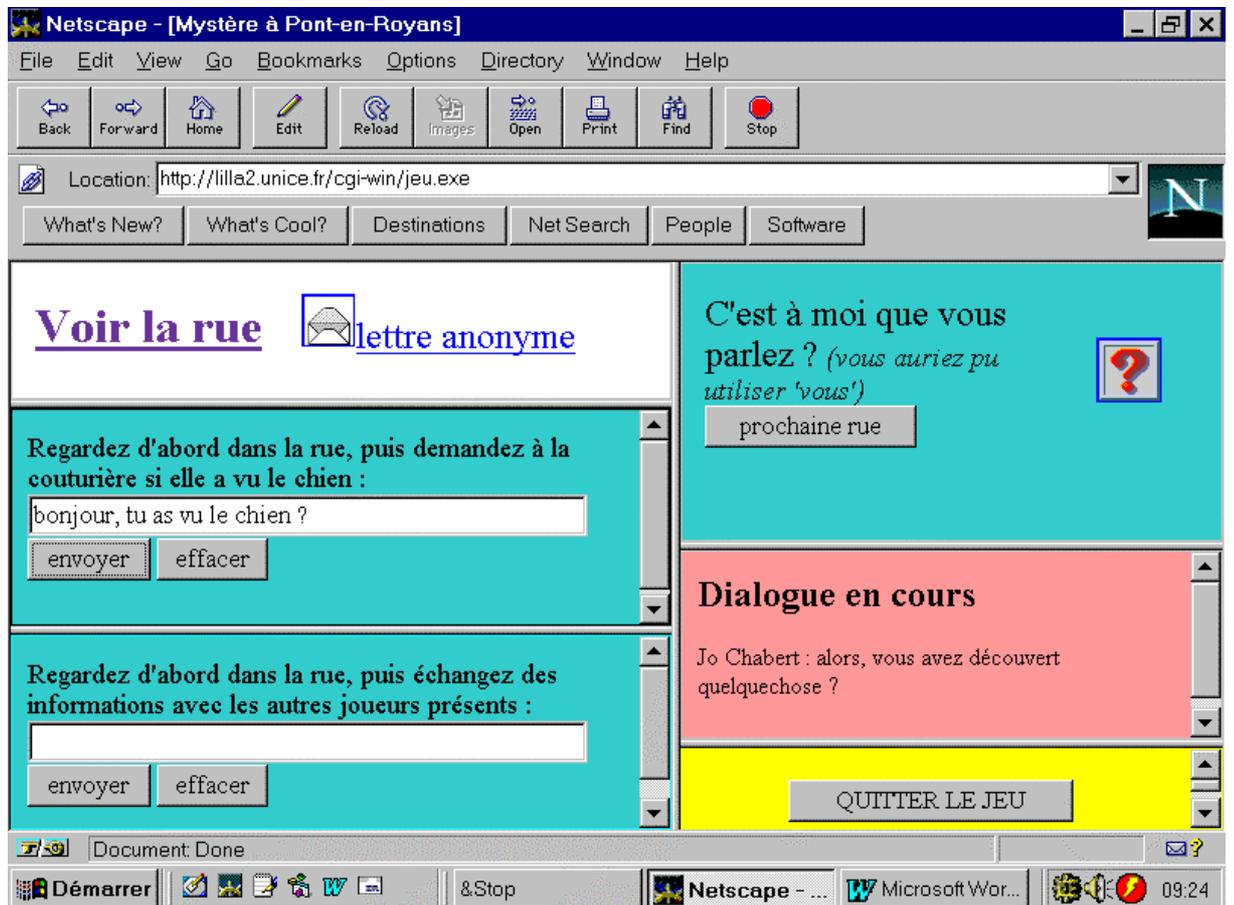
```
Martin
r2d0aws.txt
r2d0aws1.txt
tu as vu mon chien
bonne
oui
complexe_situation
familier_référent
connu_interlocuteur
interpeller_interlocuteur
connu_situation
```

6.6.2. Exemples de traitement d'un énoncé

Les données ci-dessous sont fournies à titre d'illustration. Une liste plus complète d'exemples de traitements effectués à l'heure actuelle est disponible en annexe (c.f. Annexes, 16-).

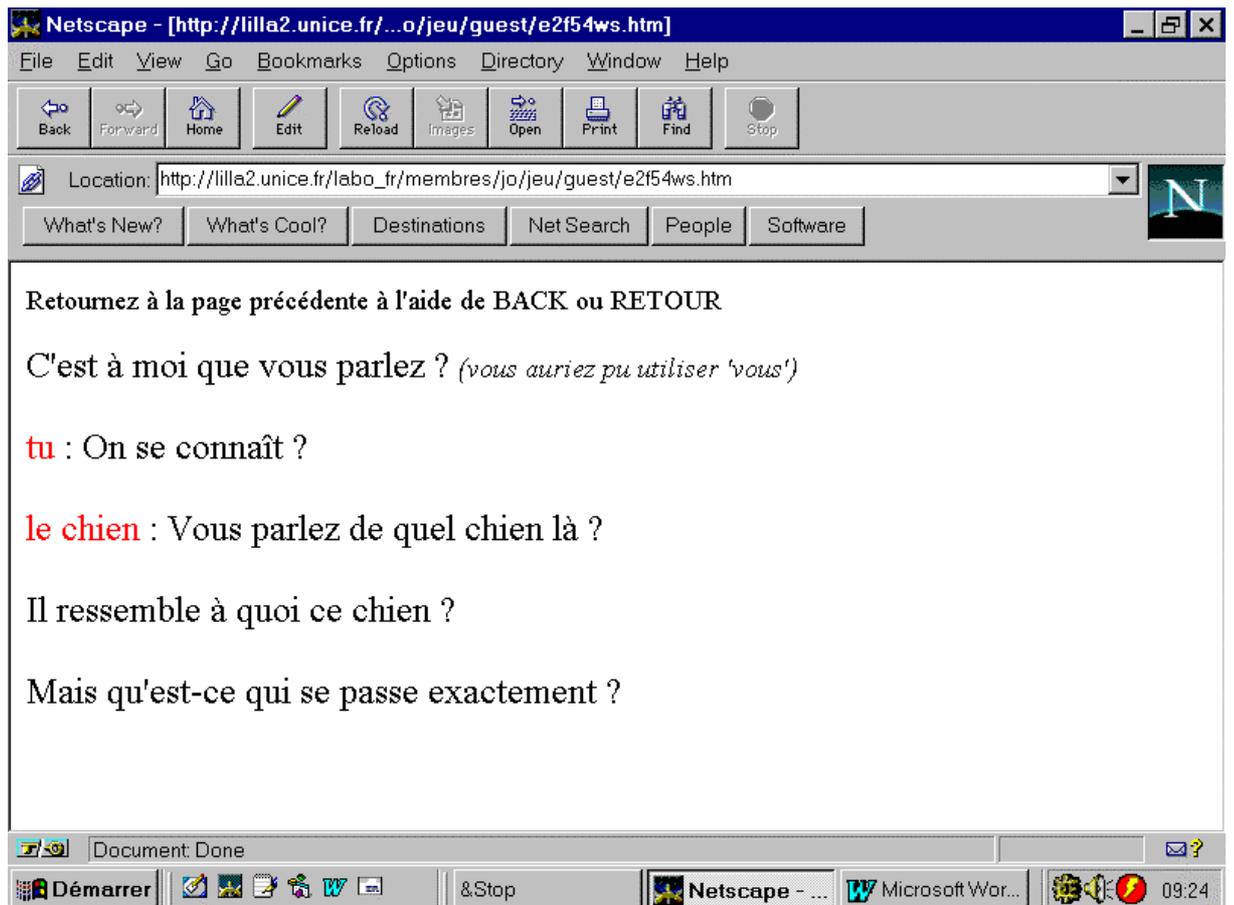
```
-----
Martin      (famille choisie par le joueur)
r2da1ws.txt (nom du fichier contenant les résultats de l'analyse)
r2da1ws1.txt (nom du même fichier après conversion ansi/ascii)
sit1.htm    (nom du fichier situation)
tu as vu le chien (énoncé)
bonne      (intention)
non        (la situation est codée comme inconnue)
inconnu_interlocuteur (cette ligne et les deux suivantes : autres
paramètres)
inconnu_référent
inconnu_situation
Vous ne dites même pas bonjour ? (cette ligne et les suivantes : résultats de
l'analyse)
C'est à moi que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser 'vous')
tu : On se connaît ?
le chien : Vous parlez de quel chien là ?
Il ressemble à quoi ce chien ?
Mais qu'est-ce qui se passe exactement ?
```

En cas d'erreur de la part de l'utilisateur, seul le premier commentaire pragmatique est affiché, et le marqueur problématique indiqué en rouge, quand l'erreur ne provient pas de l'absence d'un élément ; les autres commentaires sont accessibles à l'aide d'un lien hypertexte.



L'interlocuteur virtuel signale une erreur - un lien permet de lire les commentaires

Ces commentaires prennent tous la forme d'une remarque de l'interlocuteur virtuel (voir page suivante), avec un parti pris de ne pas recourir à une terminologie linguistique spécifique.



Résultat de l'analyse

7. Evaluation du système

La critique systématique d'un tel dispositif est difficile sans mettre en place une expérimentation sur le long terme. On peut néanmoins considérer, à l'aide des remarques formulées par les étudiants étrangers et les enseignants de français langue seconde sollicités, quels écueils n'ont pu être évités, et quelles modifications peuvent être apportées à l'application et aux principes mêmes mis en oeuvre. Une telle application, loin d'être considérée comme un produit fini, doit au contraire être le lieu d'une dimension critique pour le domaine considéré.

Le système décrit ici a tenté de répondre aux impératifs énoncés au chapitre 3 :

- la composante ludique se concrétise par l'enquête proposée aux joueurs,
- la motivation doit être fournie, entre autres, par la compétition générée lors de l'enquête entre les deux "familles" adverses,
- la composante collaborative est présente sous la forme d'un dialogue avec les autres utilisateurs, encouragé par des informations à compléter par confrontation,
- l'analyse pragmatique préconisée prend la forme de la grammaire Prolog décrite ci-dessus,
- la simulation est présente sous la forme d'interlocuteurs et de lieux virtuels.

Malgré cela, de nombreux problèmes ont été révélés ou confirmés par la création de cette application et son utilisation : facilité / difficulté d'emploi, efficacité du traitement linguistique effectué, effets sur l'apprentissage et possibilités d'évaluation des étudiants offertes.

D'un point de vue méthodologique tout d'abord, les principes qui ont présidé à la conception du système auraient pu être enrichis d'une enquête auprès des enseignants et des étudiants.

Le choix a été en effet dans le cas présent d'établir d'abord un état de l'art des ressources existantes. Constatant que ces ressources exploitaient peu les spécificités du support, le cahier des charges établi pour la réalisation d'une application a été modelé par ces spécificités et les exigences supposées d'un enseignement de langue communicatif. Une enquête aurait permis de moduler ce cahier des charges en fonction des besoins exprimés.

Avant d'aller plus loin dans l'évaluation du système, on peut se demander en quoi PARLE se démarque des deux applications décrites précédemment, PILEFACE et ELEONORE (c.f. chapitre 3, 7. Systèmes existants).

7.1. Comparaison avec des systèmes existants

Les principes mis en oeuvre dans PARLE étant proches, en effet, de ceux utilisés dans PILEFACE et ELEONORE, il peut être utile de voir dans le détail en quoi ces systèmes diffèrent.

Tout d'abord l'optique de recherche est différente. Dans le présent travail, l'objectif n'était pas de créer un système répondant à des spécifications établies au départ, mais d'élaborer ces spécifications, en accord avec les caractéristiques propres de l'outil considéré.

Le recours à des paramètres situationnels, s'il est commun aux trois systèmes, constitue dans le cas présent, combiné avec d'autres éléments, une proposition de configuration répondant aux exigences croisées d'un enseignement communicatif et d'une pleine exploitation des caractéristiques d'Internet.

Le choix de privilégier la pragmatique linguistique résulte là encore d'une longue élaboration et n'est pas une donnée de départ de la recherche.

Du point de vue des structures linguistiques étudiées, le point de vue n'est pas le même non plus. Renié (1995) met en lumière ce qui, dans des situations diverses, motive la forme particulière d'interrogative utilisée.

Ainsi, le but commun est bien l'apprentissage des réalisations linguistiques correspondant à certaines contraintes pragmatiques, mais si dans un cas les réalisations considérées sont un ensemble de constructions syntaxiques, dans l'autre (PARLE), c'est un ensemble de marqueurs divers qui est considéré (c.f. ci-dessus, 7. Grammaire), les structures étudiées par Renié étant elles-mêmes la manifestation d'opérations énonciatives.

Les deux études sont donc complémentaires au sens où l'adéquation des structures syntaxiques est tout aussi déterminante pour l'efficacité du message que d'autres marqueurs d'énonciation.

Le système proposé par Lelouche (92, 94) et Huot (91, 93) se démarque par le fait qu'il se veut généralisable et met donc en place une modélisation étendue. La modélisation proposée ici, loin d'être ad hoc, doit cependant être adaptée pour pouvoir s'appliquer à des énoncés dans le cadre de scénarios différents.

On remarque que dans PILEFACE aussi bien que dans ELEONORE, la dimension ludique n'est pas présente. PILEFACE n'est d'ailleurs pas un produit multimédia, mais un système entièrement textuel à l'heure actuelle.

Le choix d'intégrer la dimension multimédia dans PARLE, ainsi que la présentation sous forme d'enquête sont là encore le résultat d'une démarche d'analyse des possibilités offertes par les outils considérés et des objectifs d'enseignement.

Si ni PILEFACE, ni ELEONORE n'intègrent d'échanges avec des partenaires réels, ce dernier logiciel inclut pourtant une dimension collaborative. Là encore, la notion de collaboratif est envisagée sous deux angles différents : une aide du système simulant un compagnon natif dans le cas d'ELEONORE, un canal de communication supplémentaire dans PARLE.

Si de telles comparaisons permettent de situer le système dans un contexte, c'est surtout la confrontation avec les utilisateurs qui fournit les éléments d'une évaluation du dispositif.

Lors des tests effectués par des enseignants et des étudiants, de nombreux problèmes ont en effet été soulevés, suggérant des modifications possibles, ou simplement des problématiques à traiter dans le cadre de recherches ultérieures.

7.2. Test auprès d'apprenants de FLE

Si des essais du système ont été effectués par divers utilisateurs, parfois pour leur propre compte, et sans toujours donner lieu à un retour de leur part, trois étudiantes étrangères ont été sollicitées plus particulièrement, pour une séance de test et d'analyse.

Une telle expérimentation est bien-sûr trop réduite, et demande à être étendue à des groupes plus nombreux et des périodes plus longues. Malgré ce caractère minimal, des observations utiles ont pu être faites.

Le texte du questionnaire proposé aux apprenantes en fin de parcours, ainsi que les données enregistrées pour chacune dans la base de données, sont fournis en annexe (c.f. Annexes, 17- et 18-).

Si le système lui-même ne recourt qu'au français, s'agissant dans le cas du questionnaire non plus d'apprentissage mais d'évaluation, les questions sont proposées en anglais et en français : les étudiantes, toutes trois de nationalité japonaise, suivent en effet le cours de français pour débutant au CAVEL⁴⁵ de l'Université de Nice, et la communication avec elles lors du test n'est pas toujours aisée.

Les tableaux ci-dessous présentent les réponses au questionnaire, les énoncés entrés par les apprenantes, ainsi que le nombre d'années d'étude du français pour chacune, le nombre total d'énoncés entrés, le nombre total d'énoncés différents

⁴⁵ CAVEL : Cours Audio-Visuels de Langue Française pour étudiants étrangers

entrés, le nombre d'énoncés "réussis" (ceux qui ont donné lieu à la délivrance d'un indice par l'interlocuteur virtuel), le nombre d'énoncés "erronés" (ceux qui ont donné lieu à un commentaire pragmatique de la part du système), et le nombre de situations différentes visitées.

| Questions posées | ét. 1 | ét. 2 | ét. 3 |
|---|-------|-------|----------|
| Vous avez déjà utilisé un ordinateur / You used a computer before | oui | oui | oui |
| Vous avez Internet à la maison / You have Internet at home | oui | non | non |
| Vous avez déjà utilisé Internet / You used Internet before | oui | non | non |
| Vous avez déjà utilisé un logiciel de langue / You used a software for learning language before | non | non | non |
| Le jeu est trop artificiel / The game is too artificial | non | * | * |
| Vous avez trouvé le logiciel amusant / You thought this software was fun | oui | oui | oui |
| Vous avez trouvé le logiciel difficile à comprendre / You thought this software was difficult to understand | oui | oui | oui |
| Vous avez trouvé le niveau de français trop difficile / You thought the level of French was too difficult | non | non | oui |
| Vous avez communiqué avec les autres joueurs pendant le jeu / You communicated with the others players during the game | non | non | non |
| Vous avez compris le but du jeu / You understood what you were supposed to do | oui | oui | oui /non |
| Vous trouvez que c'est une bonne idée d'apprendre le français par Internet / You think it is a good idea to learn French via the Internet | oui | oui | oui |
| Vous avez fait beaucoup d'erreurs / You made a lot of mistakes | oui | oui | oui |
| Ca ne vous dérange pas de faire des erreurs avec un logiciel / You don't mind making mistakes with a software | non | non * | non * |
| Les explications du système sont suffisantes / The comments given by the system are sufficient | oui | non | non |
| Les explications du système sont claires / The comments given by the system are clear | oui | non | non |
| Le système est trop lent / The system is too slow | oui | oui | non |

* la question ne semble pas avoir été comprise.

| Énoncés différents entrés ⁴⁶ | | |
|---|---|--|
| étudiante 1 | étudiante 2 | étudiante 3 |
| est-ce que vous avez vu un chien? | je cherche mon chien | Excusez-moi, je cherche mon chien. |
| mon chien est labrador. il a disparu et donc je le cherche. | Bonjour. Tu as vu mon chien? | Excusez-moi, Je cherche mon chien. |
| à quelle direction est-ce qu'il est allé? | Bonjour Vous avez vu mon chien? | Où est-ce que tu le vois ? |
| à quel chemin est-ce qu'il est allé? | salut! Je cherche mon chien. Si tu le vois, sauve-le s'il vous plaît. | Salut ! Ça va ? |
| à quel chemin est-ce que mon chien est allé? | salutMonsieur beuret! Je cherche mon chien. Si tu le vois, sauve-le s'il vous plaît. | Est-ce que tu n'as pas vu mon chien ? |
| mon chien s'est enfuit. | salutMonsieur beuret! Je cherche mon chien. Si vous le vois, sauvez-le s'il vous plaît. | Bon jour ! ça va ? |
| mon chien a disparu. | Excusez-moi ,je cherche mon chien. Il est noir. Il passe ici? | Bonjour ! Vous n'avez pas vu mon chien ? |
| je m'excuse de ne vous dire pas bonjour parce que je suis pressé. | | Où est-ce que vous l'avez vu? |
| je m'excuse de ne vous dire pas bonjour. | | Où est-ce que nous sommes ici? |
| bonjour! je cherche un chien. | | |
| mon chien est labrador. vous l'avez vu? | | |
| mon chien est parti de la maison. il a disparu. | | |
| bonjour! mon chien est parti de la maison. il a disparu. | | |
| bonjour ! mon chien est parti de la maison. il a disparu. | | |
| où est le boulanger ? | | |
| où est le boulanger situé ? | | |
| quel boulanger ? | | |
| bonjour, vous avez vu mon chien ? | | |

| Autres informations | étudiante 1 | étudiante 2 | étudiante 3 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| Nombre d'années d'étude du français | 4 | 2 | 4 |
| Nombre de situations différentes visitées | 2 | 4 | 5 |
| Nombre total d'énoncés entrés ⁴⁷ | 25 | 8 | 19 |
| Nombre total d'énoncés différents entrés ⁴⁸ | 19 | 7 | 9 |
| Nombre d'énoncés réussis | 1 | 6 | 0 |
| Nombre d'énoncés erronés | 11 | 2 | 6 |

Les informations concernant les situations visitées et les énoncés entrés sont trompeuses si on ne les interprète pas à la lumière d'observations directement issues du test.

⁴⁶ Les énoncés entrés suite à une intervention de ma part ne sont pas reportés dans le tableau.

⁴⁷ Certains énoncés entrés sont identiques.

⁴⁸ La somme des énoncés "réussis" et des énoncés "erronés" ne correspond pas au nombre total d'énoncés, parce que ceux considérés comme non pertinents par le système ne déclenchent pas d'analyse ; ils ne sont donc pas comptabilisés comme "erronés" ou "réussis".

En effet, l'étudiante 1, par exemple, qui a visité peu de situations différentes, et qui n'a réussi qu'un seul énoncé, est pourtant celle qui a le plus d'aisance à communiquer en français. L'étudiante 3, au contraire, qui a visité le plus de situations différentes est pourtant celle qui a eu le plus de difficultés à utiliser le système.

Cette contradiction s'explique ainsi : l'étudiante 1, qui s'est vraiment "prise au jeu", a insisté dans chaque situation, parce qu'elle cherchait réellement à obtenir un indice. Du fait de cette persévérance, c'est elle qui s'est le plus heurté aux imperfections du système, ce qui explique que peu d'énoncés ont abouti en fin de compte. L'étudiante 3, qui a trouvé comment passer d'une situation à l'autre, a utilisé cette fonctionnalité sans chercher à obtenir d'indices, et a produit un nombre réduit d'énoncés différents, même si, au premier abord, elle semble avoir entré des énoncés nombreux.

L'étudiante 3, si elle a effectivement écrit le plus grand nombre d'énoncés, et le plus grand nombre d'énoncés variés également, s'est donc heurté à un certain nombre d'imperfections qui ont entravé sa progression :

- Une faiblesse dans le filtre qui traite les signes de ponctuation a généré des erreurs quand aucun espace n'entourait le signe en question, même si l'énoncé lui-même convenait ("bonjour.mon chien est parti de la maison.il a disparu.").
- L'insuffisance du lexique pris en compte a là encore entravé la bonne marche du système : ainsi, si le verbe "disparaître" est inclus dans le lexique, le verbe "s'enfuir" ne l'est pas ; "mon chien s'est enfuit" n'est donc pas reconnu.
- Certains traitements sont à compléter également : si des questions portant sur la "boulangerie" déclenchent l'affichage d'un plan du "village", le mot clé "boulangier" n'a pas la même fonction dans l'état actuel du système, et l'énoncé qui le contient risque d'être considéré comme non pertinent.
- Les pronoms personnels provoquent le même problème : dans "à quelle direction est-ce qu'il est allé?" le pronom anaphorique "il" n'est pas associé à "chien" par le système, qui ne génère donc pas la réaction attendue.
- La manière dont les commentaires pragmatiques sont présentés a donné lieu aussi à des confusions : lorsque plusieurs commentaires pragmatiques sont générés, un seul est présenté (les autres sont accessibles à travers un lien hypertexte), sous la forme d'une réponse de l'interlocuteur virtuel, de type : "Vous ne dites même pas bonjour ?". Dès lors l'apprenant est tenté de répondre à ce commentaire de manière ponctuelle, sans répéter l'ensemble de la question : "je m'excuse de ne vous dire pas bonjour parce que je suis pressé", alors que c'est l'énoncé dans son intégralité, modifié en fonction du commentaire, qui est attendu. L'étudiante 3 le comprend par la suite : "bonjour! je cherche un chien."

Ce manque de robustesse oblige les étudiantes à plus de tâtonnements qu'un système fini ne rendrait nécessaires, et génère un caractère répétitif handicapant. L'étudiante 3 note ainsi : "Je peux étudier le français avec le jeu amusant. Mais je ne veux pas répéter les même phrase."

Ce manque de fluidité est sans doute une des raisons pour lesquelles l'aspect collaboratif n'a pas été exploité lors de ce test. Seule une séance se déroulant à un rythme plus soutenu induirait sans doute un recours à cette fonctionnalité. Une autre explication est sans doute à chercher dans la configuration du test : les

étudiantes n'ont pas utilisé le système sur des sites distants, mais ont été réunies dans un lieu unique.

Quelques observations supplémentaires concernant l'ergonomie de l'interface ont pu être faites également :

- Les deux étudiantes qui n'avaient pas pratiqué Internet auparavant s'attendaient à la même immédiateté de réponse qu'avec un ordinateur non connecté, et avaient tendance à cliquer plusieurs fois de suite avec la souris, alors que la première commande avait effectivement été enregistrée, mais la réponse pas encore retournée.
- L'interface de choix d'un avatar n'est pas claire : les trois apprenantes ont choisi plusieurs photos alors qu'une seule est nécessaire.
- Elles n'ont pas ou peu recours au lien hypertexte vers les explications pragmatiques complètes. Cette possibilité doit donc être indiquée plus clairement, ou supprimée.

D'une manière générale, elles ont toutes trois éprouvé des difficultés à interpréter l'interface, et n'ont pas compris tout de suite quelles manipulations effectuer.

Un décalage est ainsi apparu, entre le niveau de français des consignes, des réponses de l'interlocuteur virtuel, et des commentaires pragmatiques, et le niveau de français des énoncés à entrer par les apprenantes. Si elles ont compris en effet le type de demandes à formuler, les consignes, quant à elles, ont dû être données de vive voix, et plusieurs interventions ont été nécessaires au cours de la séance. Une étudiante a tout de suite eu recours à son dictionnaire lors de la lecture de la "règle du jeu".

Pour ce qui est des explications pragmatiques, on peut imaginer de les compléter avec des icônes. On associerait ainsi, pour prendre un exemple caricatural, l'image d'une personne âgée au pronom "vous", ou l'image d'un jeune au pronom "tu".

Au terme de cette brève expérience, on peut encore retenir que si les trois intéressées trouvent qu'utiliser Internet pour apprendre le français est une "bonne idée", seule celle qui a à la fois une pratique d'Internet et un niveau de français un peu plus élevé que les autres, se "prend au jeu" ("c'est amusant pour moi !" dit-elle en partant). L'étudiante 2, qui dit n'avoir étudié le français que deux ans, profite mieux de la séance, elle aussi, que l'étudiante 1, qui bien qu'ayant étudié le français plus longtemps, manipule l'ordinateur avec difficulté.

Une partie des problèmes rencontrés par ces apprenantes lors de cette séance est bien-sûr liée à l'imperfection du traitement linguistique effectué.

7.3. Contenu linguistique

On l'a vu en effet (c.f. ci-dessus, 7.4. Vérifications effectuées pour chaque paramètre, 7.5. Une grammaire partielle), la difficulté tient au fait que peu de règles sont impératives. Ce sont plutôt des suggestions que des interdictions formelles. En fonction du registre, ou de l'intention, les énoncés possibles vont relever d'une gamme étendue.

Si un des intérêts du système est d'analyser un énoncé original de l'utilisateur et non un choix qu'il a effectué entre plusieurs énoncés, il est vrai que le risque dès lors, est d'établir des règles caricaturales. C'est pourquoi le système effectue à l'heure actuelle un nombre restreint de vérifications, de manière à ne pas entraver la progression de l'utilisateur avec le bruit généré par l'analyse, obstacle qui ne ferait que s'ajouter à la longueur des temps de réponse souvent citée par les utilisateurs d'Internet.

Du fait de cette option (énoncés originaux / choix multiple), le système, qui doit induire chez l'utilisateur des énoncés d'un certain type, revêt un caractère dénoncé comme artificiel lors des tests.

La nature du discours pratiqué a été critiquée également, parce que ce discours est censé présenter les caractéristiques de l'oral tout en utilisant le support écrit. Sans parler du fait que des artifices techniques pourraient solliciter plus la production orale de l'apprenant, cette forme hybride de discours, on l'a vu à propos du courrier électronique, présente des aspects positifs (c.f. chapitre 2, 7.2.6.2. Une communication hybride).

Pour ce qui est de l'apprentissage linguistique induit par le système, un enseignant a suggéré qu'il serait sans doute amélioré si les erreurs de l'apprenant étaient signalées dès leur saisie au clavier.

Il serait d'ailleurs intéressant d'introduire une composante conversationnelle dans le traitement de ces erreurs. A l'heure actuelle en effet, le système ne tient pas compte des corrections apportées par l'apprenant, et traite le nouvel énoncé sans considérer les commentaires pragmatiques envoyés précédemment. L'énoncé produit par l'utilisateur en tenant compte des remarques du système pourrait être considéré à la suite des précédents. Ainsi, si la première remarque du système était de type "C'est qui Max ?", alors l'utilisateur pourrait ne répondre que "Bah, c'est le chien des Chabert", sans reposer toute sa question.

Une enseignante remarque que limiter les vérifications aux marqueurs pragmatiques sélectionnés est sans doute insuffisant. Une correction orthographique serait utile, ainsi qu'un contrôle syntaxique. En effet, elle note que l'efficacité du message pâtit tout autant, voire plus, d'un verbe dont le temps est inadéquat par exemple, que d'une formule de salutation inadaptée.

D'après les enseignants sollicités, le système, dans sa configuration actuelle, s'adresse à des étudiants débutants. Un contrôle d'adéquation pragmatique ne relève donc pas forcément des subtilités du système linguistique réservées aux étudiants avancés. C'est plus la complexité des formes abordées qui détermine la difficulté du parcours que le fait de les considérer comme des marqueurs pragmatiques.

7.4. Interface

Du point de vue de l'interface et de sa facilité d'utilisation, les suggestions émises lors des test ont été multiples.

Tout d'abord, l'aspect artificiel évoqué à propos de la grammaire se retrouve ici.

Pour une question de taille d'écran, il est difficile d'afficher en même temps la situation courante, les interfaces de saisie et les commentaires pragmatiques sur un énoncé. Les passages forcés d'un écran à l'autre sont fastidieux et tendent à faire perdre de vue, il est vrai, l'intérêt ludique de départ : "on fait croire qu'on joue alors qu'on travaille, et on fait croire qu'on parle alors qu'on écrit" (la remarque est faite par une enseignante qui a testé le système). L'utilisation de Javascript dès le début du projet aurait certainement pu éviter bon nombre de ces manipulations aux utilisateurs.

Une modification simple permet dans une certaine mesure de réduire cette artificialité : actuellement, l'interface de saisie est présentée d'abord, puis la situation courante est affichée sur demande. Cette situation peut facilement devenir la fenêtre principale, incluant l'interface de saisie des énoncés adressés à l'interlocuteur virtuel, la réponse de celui-ci s'affichant également au sein de la même fenêtre.

Plus de moyens techniques permettrait également de remplacer les photos utilisées par des séquences vidéo, ou mieux, un environnement en trois dimensions.

Un autre détail de l'interface à changer serait la fenêtre de saisie des énoncés destinés à l'interlocuteur virtuel : dans l'état actuel du système, si l'analyse grammaticale tient effectivement compte du nombre de passages dans une situation (un / plusieurs), l'interface, elle, reste inchangée lorsque l'utilisateur revient, et la réponse positive envoyée par le système (celle qui contient un indice) est unique pour chaque situation.

Un autre enseignant de français langue seconde, de Montréal, remarque que les instructions fournies ne sont pas claires : il dit se demander constamment ce qu'il doit faire. Le problème de la clarté des consignes a été souvent évoqué lors des tests et a déjà donné lieu à des modifications. Renié (1995) est confrontée aux mêmes remarques de la part de ses sujets-tests. La constitution d'un livret explicatif serait un ajout utile au système de ce point de vue. Un mode démonstration, comme beaucoup de systèmes en comportent, permettrait sans doute aussi de traiter certaines difficultés de compréhension.

Un autre inconvénient du système est qu'il met en oeuvre, comme on l'a signalé ci-dessus (c.f. ci-dessus, 5.1. Page d'accueil), un parcours clos, limité dans le temps : une fois l'énigme résolue, le parcours ne présente plus guère d'intérêt.

Un scénario plus évolutif, mais toutefois adapté à un apprentissage linguistique, reste à imaginer, et permettrait d'exploiter pleinement l'aspect collaboratif, les utilisateurs pouvant alors se connecter à tout moment.

Si l'application réalisée au cours de cette recherche a pour but avant tout de suggérer ce que pourrait être un système répondant au cahier des charges établi, il est certain qu'une telle application doit avant tout être le travail d'une équipe pluridisciplinaire. Les domaines en jeu sont en effet, entre autres : graphisme, ergonomie, modélisation informatique et linguistique, didactique.

Dans ce contexte, des problèmes comme l'affichage des caractères accentués, le partage des fichiers, la gestion des connexions ou la compression des images pourraient être résolus et ne pas entraver la conception linguistique.

Un autre aspect, enfin, à considérer également dans l'évaluation d'un tel système, est le rapport (au sens mathématique) entre le travail effectué pour sa réalisation, et son intérêt réel pour un apprentissage.

S'il peut être attrayant, en effet, de transposer des activités sur un support comme Internet, ne serait-ce que pour les rendre accessibles à un plus grand nombre, le fait qu'une activité soit effectivement transposable ainsi ne justifie pas pour autant la démarche. La valeur ajoutée pédagogique doit donc bien-sûr être considérée.

7.5. Evaluation des étudiants

Parmi les éléments dont le système garde la trace, certains peuvent entrer en ligne de compte dans le cadre d'une évaluation de l'apprenant.

Ainsi, le nombre de passages dans chaque situation, le nombre d'énoncés qui n'ont pas provoqué de remarque du système et le nombre d'énoncés qui ont été corrigés lors de l'analyse, ainsi que ces énoncés eux-mêmes, et ceux entrés pour communiquer avec les autres joueurs. Les explications envoyées lors de l'analyse pourraient utilement être stockées également, de manière à établir le type d'erreur le plus fréquent.

Les situations proposées à l'heure actuelle par le système ne sont pas hiérarchisées par ordre de difficulté (complexité des paramètres ou des marqueurs en jeu, c'est à déterminer). Une telle hiérarchisation fournirait des éléments d'évaluation supplémentaires.

On peut considérer, à défaut d'une progression dans la difficulté des tâches à accomplir dans chaque situation, que le parcours lui-même constitue une forme d'évaluation.

En effet, puisque l'utilisateur n'obtient d'indices que si son énoncé est accepté par le système, s'il effectue entièrement le parcours, c'est qu'il a produit une dizaine d'énoncés corrects au minimum (sauf s'il a obtenu des informations des autres utilisateurs) : la mobilité même au sein du parcours repose sur l'adéquation pragmatique des énoncés formulés.

La mise en relation d'un événement avec l'énoncé produit par l'utilisateur est un principe qu'exploite déjà, entre autres, le système FLUENT (Hamburger 1993, cité par Mangenot 1996). Soit l'utilisateur entre un énoncé qui n'a d'effet que s'il est correctement formulé, soit l'utilisateur simule une action avec la souris, et la description linguistique de cette action est générée par le système. Pour Mangenot (1996), ce type de simulations est particulièrement indiqué pour des applications multimédias. Du point de vue de l'évaluation, on est proche du principe suggéré par Isani (1996) (c.f. chapitre 3, 3.2.4. Simulation et DCL) : elle prend non plus la forme de tests indépendants mais elle est intégrée dans le déroulement même d'une activité.

7.6. Adaptabilité du système

Un tel système, de par son aspect limité, présente un intérêt s'il peut être transposé à d'autres scénarios sans difficultés.

Cette opération semble possible dans le cas présent. Un scénario différent peut être conçu, puis découpé en situations successives, et ces situations elles-mêmes codées par des paramètres situationnels selon le modèle proposé.

La difficulté réside bien-sûr dans les vérifications à déclencher pour ces paramètres. Les vérifications implémentées à l'heure actuelle doivent pouvoir être adaptées, c'est-à-dire le même type de marqueurs recherchés pour la même vérification, même si les dictionnaires correspondant doivent être modifiés.

Des paramètres ou des attributs supplémentaires peuvent se révéler nécessaires et les listes de paramètres associés aux situations modifiées en conséquence. Ainsi, on n'a pas considéré, comme c'est le cas dans ELEONORE, le cadre physique de l'échange, le statut social de l'interlocuteur, le canal utilisé pour l'échange, ou, dans le cas d'une analyse conversationnelle, la position de l'énoncé dans l'échange.

Suite à des modifications de ce type, d'autres types de fonctions et de structures peuvent être abordés, comme *conseiller*, *réconforter*, *insulter*, *se fâcher avec quelqu'un*, ...

Ces opérations doivent pouvoir être effectuées par l'enseignant lui-même ; une interface simple de saisie des modifications doit donc être créée dans cette optique.

D'un point de vue plus général, le principe semble applicable à une autre langue que le français. Les marqueurs seront bien-sûr différents, mais chaque situation peut recevoir de la même manière son codage en paramètres.

Idéalement, une même opération énonciative, par exemple la détermination, doit pouvoir être transposée d'une langue à une autre, la manière de marquer cette opération dans la langue, subissant seule des modifications. Si une telle transposition est envisageable, les opérations peuvent par contre ne pas être exigées par les mêmes croisements de paramètres selon la langue. Ainsi si un interlocuteur âgé peut provoquer une atténuation de l'énoncé en français, et donc certaines opérations, cette atténuation n'est pas forcément requise dans le cadre d'une culture différente.

Conclusion

Conclusion

Les objectifs énoncés en introduction, dans le cadre de cette recherche sur l'intégration d'Internet dans un enseignement de langue étrangère, incluaient la définition d'un cadre théorique pour des recherches dans le même domaine, l'intégration des principes développés dans des domaines connexes, la justification de cette volonté même d'intégrer les nouvelles technologies dans un enseignement de langue, et la définition d'un cahier des charges, à mettre en oeuvre ensuite au sein d'une application pour l'apprentissage d'éléments de français langue étrangère sur Internet.

D'un point de vue théorique, le cadre constructiviste, concrétisé au sein d'une tradition d'enseignement ouvert, a fourni des éléments en faveur d'un apprentissage collaboratif privilégiant les savoir-faire.

Les principes directeurs d'une approche communicative de l'enseignement des langues ont été retenus également, notamment l'acquisition d'une compétence de communication comme objectif d'apprentissage et la motivation de l'apprenant.

L'instrument privilégié de cette approche, qui vise l'efficacité communicative dans une situation de communication caractérisée par ses paramètres pertinents, s'est avéré être *la mise en situation*, avec comme archétype la situation d'immersion.

Du point de vue de la recherche d'un cadre linguistique adapté, l'efficacité communicative reposant sur la formulation adéquate de fonctions de communication, c'est la pragmatique linguistique qui est apparue pouvoir fournir les outils de modélisation de ces formulations, sous la forme d'une grammaire pragmatique partielle mettant en correspondance des paramètres situationnels et des formes linguistiques. Des éléments de la théorie de l'énonciation ont été utilisés dans le choix des unités linguistiques à considérer : la notion d'opération, et notamment les opérations de détermination et de modélisation.

La mise en situation recherchée est apparue alors, plus que destinée à la reproduction des conditions naturelles d'interaction, comme le moyen d'opérer sur les paramètres situationnels.

Dans le domaine des applications, on l'a vu, deux constats peuvent être faits :

A travers l'étude de manuels de FLE, de logiciels et de travaux de recherche sur les pratiques de classe, apparaît la difficulté, dans le cadre d'une configuration classique d'enseignement de langue, d'une mise en situation telle qu'exigée par une approche communicative. Les raisons évoquées sont notamment l'uniformité de la communication en classe, l'absence de but communicatif motivant et l'inadéquation des médias traditionnels pour l'exploitation de documents authentiques. De nombreux logiciels restent classiques dans la forme et dans le fond, et recourent rarement à la pragmatique linguistique ou aux paramètres situationnels (plusieurs exceptions ont été citées cependant).

Le deuxième constat concerne les applications mises en oeuvre sur Internet : malgré le nombre et la variété de ressources disponibles, peu exploitent véritablement les spécificités des nouveaux outils.

Suite à ce dernier constat, ces spécificités ont dû être définies. On a retenu, pour Internet caractérisé comme multimédia "connecté", la communication / collaboration à distance, la consultation / publication de ressources multimédias et la programmation.

Les activités rendues possibles par ces fonctionnalités ont été répertoriées et classées en fonction de la configuration d'enseignement concernée : publication / consultation multimédia, communication et support administratif pour l'enseignement à distance, communication entre enseignants, entre étudiants, projets collaboratifs, etc., pour l'enseignement présentiel.

En regard de la difficulté de mise en place de l'approche communicative évoquée ci-dessus, les spécificités d'Internet sont notamment les suivantes :

- la consultation de documents authentiques, dans le cadre de l'acquisition d'une compétence culturelle, peut être facilitée par le support unique que représentent les nouveaux outils, et notamment le Web,
- la motivation, parfois difficilement obtenue en classe, peut être stimulée par des activités collaboratives distantes,
- l'uniformité de la communication en classe peut être modifiée par l'intervention de partenaires distants,
- et la difficulté de mise en situation palliée par une mise en situation virtuelle.

En tenant compte de ces possibilités, un cahier des charges pour une application a été établi, cette dernière prenant la forme d'une simulation ludique et collaborative sur Internet fondée sur une grammaire pragmatique partielle : le système décrit au chapitre 4 vient concrétiser ces principes (PARLE Français, Enquête Ludique en Réseau pour l'Apprentissage d'éléments de Pragmatique en Français - <http://lilla2.unice.fr/jo/jeu/jeu.htm>).

Les réponses apportées en regard des exigences d'une approche communicative, non plus par Internet en général mais par la combinaison particulière de caractéristiques que représente un système comme PARLE, peuvent être résumées ainsi :

- l'aspect ludique de l'application se veut un facteur de motivation pour l'apprenant, de même que la présence de partenaires réels, l'objectif fixé au sein du jeu, la compétition provoquée entre les deux équipes participantes ;
- la combinaison de partenaires virtuels et de partenaires réels permet une variété plus grande dans la communication, alliant production libre et production contrôlée par la modélisation linguistique sous-jacente ;

- les situations virtuelles présentées à l'apprenant sont censées être aussi l'occasion de lui transmettre des données culturelles ;
- les énoncés successifs entrés à propos de chaque situation par l'apprenant, en fonction des variations paramétriques proposées, et commentés par le système, doivent permettre l'acquisition d'éléments de pragmatique linguistique ;
- le système offre non pas une véritable situation d'immersion, mais une sélection de paramètres pertinents organisés au sein d'une modélisation.

Si activités de communication, collaboratives ou ludiques existent de longue date, la configuration décrite ci-dessus est originale au sens où aucune des applications rencontrées au cours de cette recherche n'a révélé la même combinaison : les activités de communication mises en oeuvre sur Internet ne reposent pas sur une modélisation linguistique ; quand une modélisation linguistique est effectivement utilisée, les aspects collaboratifs et ludiques sont en général négligés : les exercices répétitifs prédominent, au détriment de systèmes comme celui décrit au chapitre 4, prenant en entrée un énoncé original, même si le scénario lui-même doit être attentivement délimité.

Cette limitation imposée aux scénarios choisis fait partie des problèmes impliqués par la constitution d'un tel système. On l'a vu ci-dessus (c.f. chapitre 4, 8. Evaluation du système), l'éventail des énoncés traités par la grammaire est en effet, et de fait, limité. Ce manque de variété, au sein même des variations paramétriques prévues, est parfois dénoncé par les utilisateurs. L'acquisition est censée passer aussi par cette répétition, avec le risque de voir réapparaître des caractéristiques reprochées aux exercices traditionnels. Ces derniers sont plus contraignants encore cependant. C'est bien, d'autre part, une modélisation qui est visée et non une situation naturelle.

Introduire plus de variété dans le système implique la création de nouveaux scénarios, la difficulté résidant alors dans l'adaptation des situations à la fonction de langage considérée, tout en maintenant une vraisemblance et un intérêt au parcours proposé à l'apprenant (c.f. chapitre 4, 8.6. Adaptabilité). Dès lors que ces derniers impératifs sont pris en compte, l'éventail de fonctions et de registres possibles est vaste, toujours au sein d'un scénario délimité.

Un développement utile serait de permettre ce travail d'adaptation aux enseignants eux-mêmes, par la création d'une interface de saisie des paramètres situationnels et des correspondances pragmatiques.

Il n'est d'ailleurs pas exclu d'exploiter le principe non plus pour l'acquisition d'éléments de pragmatiques linguistique, mais pour l'acquisition d'éléments de syntaxe. Au contraire, les deux aspects sont bien complémentaires, et contribuent tous deux à l'efficacité communicative. La difficulté réside là encore dans le fait d'induire chez l'apprenant, au sein d'un scénario et avec un maximum de souplesse, l'utilisation des structures visées.

Le problème de l'évaluation reste entier au terme de cette étude. L'introduction d'un test en fin de parcours n'est pas forcément nécessaire, puisque la progression

même à travers les situations dépend de l'adéquation pragmatique des énoncés. Dans cette optique par contre, le parcours pourrait utilement inclure des niveaux de difficulté croissants, dans la complexité pragmatique des situations par exemple.

Au-delà de tels recours, ce que l'on évalue exactement reste à déterminer, de même que les modalités de cette évaluation, constituant par là l'objet d'une recherche à part entière.

Un autre problème finalement peu abordé au cours de cette étude est celui du contexte précis d'intégration de systèmes de ce type. Ce contexte n'est pas forcément un apprentissage en autonomie : en effet, on l'a vu, d'une part la présence ou l'absence de l'enseignant n'est pas forcément liée à des comportements autonomes et d'autre part de telles applications ne visent pas la modélisation d'une situation de classe, mais d'une situation d'immersion. Dès lors, l'utilisation que peut en faire l'enseignant est à déterminer.

Enfin, faire appel à une équipe pluri-disciplinaire permettrait de donner plus d'ampleur au projet, que ce soit du point de vue technique et graphique, ou du point de vue du contenu culturel ou ludique que le système peut inclure.

L'application décrite dans la présente recherche, même si elle peut être améliorée, constitue donc une tentative pour aller au-delà des systèmes que l'on trouve habituellement - qui ne bénéficient que de peu de la valeur ajoutée liée à l'utilisation de ces outils - parce qu'elle repose à la fois sur une étude des spécificités d'Internet, et sur une recherche des outils linguistiques les plus adaptés.

Le travail à la fois théorique et pratique effectué doit donc être une base permettant aux recherches futures d'aller plus loin, à la fois dans la réflexion et dans la définition de configurations innovantes.

Annexes

1- La liste des abonnés de deux listes francophones en 1995

Date: Fri Mar 3 00:00:06 1995
From: listserv@univ-rennes1.fr (Listserv v4.0.0)
Subject: Les abonnées de la liste 'cuisine-fr'
To: as609@freenet.carleton.ca (Josephine Remon)

```
# Liste cuisine-fr
# Cuisine et culture culinaire en francais
#
# Owner = as609@freenet.carleton.ca
# Owner = af611@freenet.carleton.ca
# Owner = bao@access.digex.net
#
# Subscription = open
# Send = public
# Review = public
# Reply-To = sender
#
# Liste des abonnées :
#
a-fresco@uiuc.edu          Alain University of Illinois Urbana-Champaign
abd@cnam.fr                Yasmina ABDELLAOUI
af611@freenet.carleton.ca  Michel Deverge Ambafrance Ottawa
ala@pasteur.fr             Anne Lassailly Institut Pasteur
Alain.Kermarrec@univ-rennes1.fr Kermarrec Alain univ-rennes1
Alain.Michard@inria.fr     Alain Michard INRIA
anny@bibal.u-strasbg.fr    Anny MATTER ULP Bibliotheque de math. STRASBOURG
as609@freenet.carleton.ca  Josephine Remon Ambassade de France a Ottawa
beyrouti@sfu.ca           Paola Beyrouti Simon Fraser University
bibliote@cirfid.unibo.it  Claudia Serra
BL.JWH@RLG.Stanford.EDU    John Haeger Research Libraries Group
boisvert.claire@uqam.ca    Claire Boisvert UQAM
bonthoux@inist.inist.fr    Michele BONTHOUX INIST-CNRS
cgossip@metz.une.edu.au    Chris Gossip University of New England
charpent@inist.inist.fr    Patricia Charpentier INIST
clenet@bobby.iaf.cnrs-gif.fr CLENET genevieve CNRS
cloutier.louise@uqam.ca    Cloutier, Louise, UQAM
cmg13@cornell.edu          claire germain
(...)
KATHYK@CLEMSON.EDU        Kathy Krause
kcassell@nyplgate.nypl.org Kay Cassell New York Public Library
labrosse@inist.inist.fr    sandrine labrosse INIST
(...)
teasdale@ERE.UMontreal.CA Gilles Teasdale Universite de Montreal
tech-bbd@inist.inist.fr    Nicolas Larrousse INIST
telenet!whitman!jbrierre@uunet.uu.net jacques Brierre Llcatel Data Networks
valerie.de.berquelle@french.su.edu.AU Valerie de Berquelle University de Sydney
velay@ariana.polytechnique.fr Frederic Velay Ecole Polytechnique
Veronique.Prevet@univ-rennes1.fr Veronique Prevet Universite de Rennes
voutier@fourier.grenet.fr  Andre Voutier Institut Fourier
```

```

# Liste edufraçais
# Echanges d'informations pedagogiques et educatives entre les professeurs de fr
# ançais.
#
# Owner = mourgues@tibalt.supernet.ab.ca
# Owner = as609@freenet.carleton.ca
# Owner = af611@freenet.carleton.ca
#
# Subscription = open
# Send = public
# Review = public
# Reply-To = list,respect
#
# Liste des abonnées :
#
0276msh@informns.k12.mn.us          Mary Jo Eide
6836TESKER@VMS.CSD.MU.EDU          ROLAND TESKE  MARQUETTE
UNIVERSITY
74431.2353@compuserve.com          Emmanuel Parody J.PRESSE
aa844@cleveland.Freenet.Edu        : Yona Webb  *La CGF*
ab704@FreeNet.Carleton.CA          Doug Walker Federation des enseignant(e)s
abuysse@nic.hookup.net              Consulat de France Toronto
ACKERV@ACFcluster.NYU.EDU          Victor Acker
adminpol@acs.bu.edu                 : Susan Tauer Boston University
adpf@altern.com                     DPF Paris
af253@lafn.org                      Christopher Decker CampbellHall
af611@FreeNet.Carleton.CA          deverge michel ambafrance ottawa
agann@bigmac.mta.ca                 Andrew GANN Mount Allison University
agranson@MINET.gov.MB.CA           ANI GRANSON MBNET
Alain.Kermarrec@univ-rennes1.fr    universite de Rennes1
allasimp@village.ca                 Federation des enseignants d'ecoles secondaires en Ontario
allegre@ERE.UMontreal.CA           Christian Allegre Univ. de Montreal
ALPRSTNN@ACFcluster.NYU.EDU        Neme Alperstein Public School 56Queens
alter93@imiucca.csi.unimi.it        Gentileschi Artemisia Euroesame
(...)
tbowling@lonestar.utsa.edu          Townsend Bowling University of Texas at San Antonio
temisjik@ERE.UMontreal.CA          KHATOUNE TEMISJIAN UNIVERSITE DE
MONTREAL
TETARD@SPHINX.cea.fr                Don Hudson
thabick@rosedale.org                Tim Habick, Examiner
Therese.Hamel@ads.ulaval.ca         : Hamel Therese Faculte des sciences de l'education
thierry_ponchet@qm.bctf.bc.ca      Thierry Ponchet
tmorley@cln.etc.bc.ca               Trevor Morley Professeur
TRATICAN@delphi.com                 Thomas Ratican
valette@citi2.fr                     Robert et Yvette Valette CIEP Sevres
voutier@fourier.grenet.fr           Andre Voutier Institut Fourier Grenobl
WBKING@UGA.CC.UGA.EDU               william king
WEILF@Umoncton.Ca                  Francis Weil U. de Moncton
WESTPHALP@central.edu               Patricia B. Westphal, Central College
wrenn@sfu.ca                         Phyllis Wrenn Simon Fraser University
yergeau@alis.ca                     François Yergeau
YMahe@edc.gov.ab.ca                 Mahe Yvon
Yolande.Taillon@bibl.ulaval.ca      yolande taillon

```

2- Une liste de messages échangés en 1995 sur Edufrançais

1. 0001.Message-sans-sujet
2. 0002.
3. 0003.mourgues@tibalt.supernet.ab.ca:-EDUFRANCAIS-
4. 0004.mourgues@tibalt.supernet.ab.ca:-EDUFRANCAIS-
5. 0005.bulletin
6. 0006.Re:-bulletin
7. 0007.Confirmation-of-your-message.
8. 0008.Le-vouvoiement-tutoiement-dans-les-cours-de-franca
9. 0009.Re:-Le-vouvoiement-tutoiemen
10. 0010.Re:-Le-vouvoiement-tutoiemen
11. 0011.Receipt-confirmation
12. 0012.Confirmation-of-your-message.
13. 0013.Re:-Le-vouvoiement-tutoiemen
14. 0014.Au-secours-!
15. 0015.Au-Secours
16. 0016.RCPT:-Re:-bulletin
17. 0017.RCPT:-Re:-bulletin
- > 18. 0018.Confirmation-of-your-message.
19. 0019.Re:-Le-vouvoiement-tutoiement-dans-les-cours-de-franca
20. 0020.Breves-sur-les-Industries-de-la-Langue-et-de-l'Information
21. 0021.Industries-de-la-Langue-et-de-l'Information
22. 0022.Industries-de-la-Langue-et-de-l'Information
23. 0023.Industries-de-la-Langue-et-de-l'Information
24. 0024.Industries-de-la-Langue-et-de-l'Information
25. 0025.Industries-de-la-Langue-et-de-l'Information
26. 0026.Ressources-numero-1
27. 0027.Industries-de-la-Langue-et-de-l'Information

- (...)

190. 0190.RFI-RADIO-FRANCE-INTERNATIONALE
191. 0191.RESSOURCES-NUMERO-28
192. 0192.FORMATION-INTERNET
193. 0193.PROJET-SCOLAIRE
194. 0194.BONNES-FETES-EDUFRANCAIS
195. 0195.PROJET-ECOLES-FRANCOPHONES
196. 0196.ACTUALITES-FRANCAISES
197. 0197.BREVES-SUR-LES-INDUSTRIES-DE-LA-LANGUE-ET-DE-L'INFORMATION
- > 198. 0198.UNION-EUROPEENNE
199. 0199.UNION-EUROPEENNE-2-
200. 0200.MI-EXPOLANGUES
201. 0201.Correspondance-scolaire-message-en-anglais,-francophones-bienv..
202. 0202.RESSOURCES-29-LIVRES-A-L'ECOLE-MATERNELLE-1-7-
203. 0203.LIVRES-A-L'ECOLE-MATERNELLE-2-7-
204. 0204.LIVRES-A-L'ECOLE-MATERNELLE-3-7-
205. 0205.LIVRES-A-L'ECOLE-MATERNELLE-4-7-
206. 0206.LIVRES-A-L'ECOLE-MATERNELLE-5-7-
207. 0207.LIVRES-A-L'ECOLE-MATERNELLE-5-7-
208. 0208.LIVRES-A-L'ECOLE-MATERNELLE-6-7-
209. 0209.LIVRES-A-L'ECOLE-MATERNELLE-7-7-
210. 0210.RESSOURCES-30-VOLTAIRE
- > 211. 0211.LE-RESEAU-ELECTRONIQUE-FRANCOPHONE,-...:-COLLOQUE

3- Exemples d'annuaires de ressources francophones

La culture francophone, c'est chouette! par l'université de Toronto, Henriette Gezundhajt, sous le patronage de l'ambassade de France à Ottawa :
*<http://www.epas.utoronto.ca:8080/french/sites/>*⁴⁹

FRANCE CLICS, l'annuaire de l'Internet francophone par Arnet :
<http://194.51.169.1/Arnet/france/clics.html>

France pratique : *<http://www.pratique.fr/net/index.html>*

ClicNet, un annuaire de ressources francophones par Carole Netter :
<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/>

FranceWeb : *<http://franceweb.fr/Sommaire.html>*

Hapax, French Resources on the Web par Angelo Metzidakis :
<http://hapax.be.sbc.edu/>

La page des ressources en français par Serge Tremblay, Québec :
<http://www.uqat.quebec.ca/~wwweduc/franc.html>

Le coin des francophones et autres grenouilles par Laurent Moccozet et Vincent Pillet :
<http://web.cnam.fr/fr/>

Tennessee Bob's Famous French Links! (Robert D. Peckham) :
<http://192.239.144.18/departments/french/french.html>

La Toile du Québec : *<http://www.toile.qc.ca>*

Répertoire des espaces cybernétiques francophones :
<http://www.lanternette.com/hugo/francais.html>

The French World on the Web, par Northwestern University :
http://www.mmlc.nwu.edu/new/french_links.html

Francelink : *<http://www.francelink.com/hotlinks/main.html>*

La page française par Appalachian University :
<http://www.acs.appstate.edu/~griffinw/website/french.html>

La francophonie planétaire : *<http://www.cam.org/~favrelp/index.html>*
La baguette virtuelle : *<http://internet.fr:80/baguette/french/html/watsniou>*

4- Exemples de listes de diffusion francophones

⁴⁹ Toutes les références correspondant à des ressources sur Internet sont données à titre indicatif, puisqu'elles peuvent avoir été modifiées par leur auteur depuis leur création.

cuisine-fr@cru.fr, "cuisine et culture culinaire en France.",

bouquet@xmission.com, "l'actualité français au quotidien sous toutes ses formes, politique, société, culture, sport,...",

chanter-liste@america.com, "la musique d'expression française",

detour@cidif.org, "sélection hebdomadaire de sites francophones",

espaces@sorengo.com, "l'architecture à Paris",

pyrenees@sorengo.com, "les Pyrénées",

queatre@uqam.ca, sur le théâtre,

medievale@uqam.ca, sur l'histoire médiévale,

sffranco@helios.physics.utoronto.ca, sur la science-fiction en français,

sator-1@bred.univ-montp3.fr, "une liste de distribution groupant les adresses électroniques de chercheurs spécialistes de fiction narrative, de langue française, d'avant 1800",

afrique@univ-lyon1.fr, "sur les africains et le continent africain",

fr17@uga.cc.uga.edu, sur le 17^{ème} siècle,

francehs@uwavm.u.washington.edu et *h-france@purccvm.bitnet*, sur l'histoire,

biblio-fr@univ-rennes1.fr, pour les documentalistes, ...

5- Groupes de discussion francophones

Groupes Annonce

fr.announce.newusers : Annonces destinées aux nouveaux utilisateurs.
fr.announce.divers : Annonces diverses concernant les Newsgroups.
fr.announce.important : Annonces importantes concernant la hiérarchie fr.
fr.announce.newgroups : Annonces de nouveaux groupes / discussions.
fr.announce.seminaires : Annonces de conférences et séminaires.

Groupes concernant les ... Newsgroups français (fr.news)

fr.news.8bits : Les News avec nos caractères nationaux.
fr.news.distribution : Distribution des news fr.
fr.news.divers : Ce qui ne va pas ailleurs dans fr.news.
fr.news.groups : Discussions sur la création de nouveaux groupes fr.
fr.news.logiciels : Discussions sur les logiciels de News.
fr.news.reponses : Réponses à des questions fréquemment posées.
fr.news.stats : Statistiques concernant les news fr.

Groupes consacrés à l'Informatique (fr.comp).

fr.comp.divers : Discussions diverses sur l'informatique.
fr.comp.ia : Discussions autour de l'Intelligence Artificielle.
fr.comp.infosystemes : Tous les systèmes d'information réseau.
fr.comp.lang.lisp : Le langage LISP.
fr.comp.os.divers : Discussions diverses sur les Systèmes d'exploitation.
fr.comp.os.linux : Discussions concernant le Système LINUX.
fr.comp.os.msos : Système MS-DOS.
fr.comp.os.unix : Système UNIX.
fr.comp.os.vms : Système VMS de Digital.
fr.comp.sys.amiga : Machines de la gamme Amiga.
fr.comp.sys.atari : Machines de la gamme Atari.
fr.comp.sys.divers : Discussions autour d'autres machines n'ayant pas de groupe spécifique.
fr.comp.sys.mac : Apple Macintosh.
fr.comp.sys.next : Machines NeXT.
fr.comp.sys.pc : Micro-ordinateurs PC et compatibles.
fr.comp.text.tex : Discussions concernant TeX et LaTeX.
fr.comp.windows.divers : Systèmes de fenêtrage n'ayant pas de groupe spécifique.
fr.comp.windows.ms : Environnement graphique Microsoft-Windows.
fr.comp.windows.nextstep : Interface utilisateur NeXT Step.
fr.comp.windows.x11 : Système de multifenêtrage X11.

Groupes concernant les réseaux (fr.network)

fr.network.divers : Discussions diverses sur les réseaux.
fr.network.incidents.annonces : Annonces d'incidents sur les réseaux.
fr.network.incidents.tickets : Incidents reseaux: tickets.
fr.network.modems : Discussions concernant les modems.

Petites Annonces (fr.petites-annonces)

fr.petites-annonces.divers : Annonces diverses entre particuliers.
fr.petites-annonces.immobilier : Annonces immobilières entre particuliers.
fr.petites-annonces.informatique : Achat et vente de matériel informatique.
fr.petites-annonces.vehicules : Vente de véhicules entre particuliers.
fr.misc.transport.autostop : Offres et demandes de places en voiture.

Groupes concernant les loisirs (fr.rec)

fr.rec.cuisine : Tous les plaisirs du palais.
fr.rec.divers : Sujets divers concernant les loisirs.
fr.rec.genealogie : Pour ceux qui s'intéressent à la généalogie.
fr.rec.humour : Pour ceux que l'humour fait rire.
fr.rec.oracle : Le Grand Oracle francophone.
fr.rec.musiques : Discussions sur toutes les formes de musique.
fr.rec.sport : Les sports, tous les sports.
fr.misc.transport.rail : Informations sur les transports ferroviaires.

Groupes concernant les activités commerciales et le travail. (fr.biz)

fr.biz.d : Discussions diverses liées aux groupes fr.biz..
fr.biz.produits : Annonces de nouveaux produits et services.
fr.biz.publicite : Annonces à caractère publicitaire.
fr.jobs.d : Discussions relatives à l'emploi et aux emplois.
fr.jobs.demandes : Demandes d'emplois ou de stages.
fr.jobs.offres : Offres d'emplois ou de stages.

Groupes concernant la documentation (fr.doc)

fr.doc.biblio : Discussions concernant notamment les documentalistes.
fr.doc.divers : Discussions diverses sur la documentation.
fr.doc.magazines : Sommaires de revues et magazines.

Divers (fr.misc)

fr.soc.divers : Discussions diverses sur des sujets sociaux.
fr.misc.divers : Ce qui n'a de place nulle part ailleurs dans fr.

Sciences & recherche

fr.res-doct.archi : Réseau Doctoral Architecture des Systèmes et des Machines.
fr.sci.automatique : Automatique et commande optimale.
fr.sci.biometrie : Discussions, échanges, annonces concernant la biométrie.
fr.sci.cogni.discussion : Discussion sur les sciences cognitives.
fr.sci.cogni.incognito : Association des étudiants en sciences cognitives.
fr.sci.cogni.info : Conférences, séminaires, thèses, ...
fr.sci.cogni.outil : Logiciels, matériels, pour les sciences cognitives.
fr.sci.cogni.publication : Articles et publications.

Groupes en rapport avec la biologie (fr.bio)

fr.bio.biolmol : Biologie moléculaire et banques de données en rapport.
fr.bio.general : Discussions générales sur la biologie.
fr.bio.genome : Le projet Génome, ses tenants et ses aboutissants.
fr.bio.logiciel : Logiciels ayant trait à la biologie.

Groupe à diffusion internationale concernant la France et la culture française

soc.culture.french

6- Exemples de serveurs Web francophones

Tourisme, régionalisme :

Découverte de la France au Ministère de la culture :

<http://www.culture.fr/culture/frandec.htm>

Office de tourisme virtuel par Janice B. Paulsen :

<http://www.urich.edu/~jpaulsen/tourism.html>

Les Pages de Paris : <http://www.paris.org.:80/parisF.html>

Bienvenue à Toulouse : <http://www.mairie-toulouse.fr/>

France Pratique, infos pratiques sur la France : <http://www.pratique.fr/>

Annuaire français du téléphone : <http://www.epita.fr:5000/11/>

Les médias :

(Michel Deverge, INFORAMA version 1.5: sources d'infos françaises)

Les Dernières Nouvelles d'Alsace tous les jours: <http://www.sdv.fr/>

Libération: <http://www.liberation.fr>

Le Monde: <http://www.ensmp.fr/~scherer/adminet/press/LeMonde.html>

Le Monde Diplomatique avec sa une:

<http://tertius.ina.fr/CP/MondeDiplo/mondediplo.fr.html>

Le Journal Officiel de la République Française

<http://www.ensmp.fr/~scherer/adminet/jo/>

MagNet: un nouveau magazine avec flash d'infos et traitant de tous les courants de la vie culturelle française: <http://www.pratique.fr/magnet/>

Synthèse Info (Synthèse de la presse quotidienne française, par le Ministère de l'Industrie) : <http://www.ensmp.fr/industrie/>

"L'Hebdo", le principal magazine d'information de Suisse romande :

<http://www.hebdo.ch/>

La Tribune de Geneve : <http://www.infodesign.ch/Genevascope/>

France 3 offre également le titre des journaux quotidiennement:

<http://www.vtcom.fr/ftv/>

TV5, la "chaîne internationale de langue française" : <http://www.tv5.ca>

Radionet@, l'Internet à la radio! : <http://radioworks.src.ca/radionet/>

Radio Belche : <http://www.tele.ucl.ac.be:80/RadioBelche/>

France-info : <http://www.publicis.fr/rf/>

La radio en direct : <http://www.quaternet.fr:8080/live/>

Littérature :

Agence bibliographique de l'enseignement supérieur : <http://www.abes.fr>

Association des Bibliophiles Universels : <http://web.cnam.fr/ABU/>

La Bibliothèque Nationale de France : <http://www.bnf.fr/>

Culture :

Le Ministère de la culture : <http://mistral.culture.fr/culture.htm>

Les Capétiens - Les croisades : <http://philae.sas.upenn.edu/French/caroly.html>

Centre Culturel Virtuel - Explorateur Culturel : <http://ambafrance.org/>

Musée du Louvre : <http://mistrals.culture.fr/louvre/>

Village électronique francophone : <http://www.village.ca>

Le Village Electronique Francophone a été fondé en 1979 par Noël Thomas, "pour répondre aux besoins croissants en télématique éducative et professionnelle et en particulier pour desservir les régions rurales ou éloignées".

Germain Lalonde (1996) en souligne ainsi l'impact : "En mai 1995, les quelques 28 000 abonnés du Village ont effectué plus de 90 000 visites totalisant plus de 26 000 heures de connexion."

7- Un exemple de base de données accessible par Internet

From: "CASTILLO, A." <DITCH@FRUNES21.BITNET>

L'UNESCO évalue actuellement ses trois bases de données accessibles en ligne sur ECHO :

UBIB : Bibliographie des documents et publications de l'UNESCO

XTRA : Bibliographie des ouvrages traduits dans le monde

DARE : Répertoire mondial des institutions, des périodiques et des spécialistes en sciences sociales.

Votre avis nous intéresse. Pourriez-vous tester les bases de données et remplir les questionnaires qui sont proposés par ECHO. Pour vous remercier, des CD ROMs et des répertoires des bases de données de l'UNESCO seront proposés aux 200 premiers participants.

L'accès aux bases de données de l'UNESCO sur ECHO est gratuit et peut se faire par :

- Réseau de transmission par paquets

NUA 0270448112

- Videotext

Via votre service videotext national
France : 3619 ECHO

- Internet

Telnet echo.lu

Par avance nous vous remercions de votre aide.

Denise Pélissier
Chef, Centre d'échange d'information de l'UNESCO
E-mail pipel@frunes21.bitnet

8- Exemples de catalogues de bibliothèques accessibles en 1993

<<<The National Capital Freenet>>>

Internet Gopher Information Client v1.12S

Library Catalogs from Other Institutions

University of Antwerp

Location: Antwerp, Belgium

To access:

1. Type TELNET MAIN.BIB.UIA.AC.BE.
2. Hit RETURN on the main menu for OPAC.
3. Select E for English.

To exit, hit X.

Associated libraries:

1. Union catalogue of
Libraries of the University of Antwerp (RUCA, UFSIA, UIA)
City Library of Antwerp
University Library of Limburg
Handelshogeschool (Antwerp)
2. Antilope (list of current periodicals in Belgian libraries)

Keywords: serials

IP address: 143.169.20.1

Ecole Polytechnique

Location: France

To access:

1. Type TN3270 FRPOLY11.POLYTECHNIQUE.FR.
2. Hit ENTER on userid screen.
3. Type DIAL VTAM.
4. Select BI on Menu des Applications screen.

To exit, hit the TN3270 escape key.

IP address: 129.104.30.10

Institut Fourier

Location: Grenoble, France

To access:

1. Type TELNET IFBIBLI.GRENET.FR
2. login: bib

To exit, type t from main menu

Contact: <voutier@fourier.grenet.fr>

9- Exemples de listes de diffusion pédagogiques

flteach@listserv.acsu.buffalo.edu ou *immersion-fr@sfu.ca*
pour l'enseignement des langues,

freinet@cru.fr ou *acticem@cru.fr*
sur la pédagogie Freinet,

edufrancais@cru.fr ou *edu_projets@rtsq.grics.qc.ca*
pour les projets pédagogiques,

balzac-l@cc.umontreal.ca
pour l'enseignement et la recherche en littérature francophone,

infolycee@ac-idf.jussieu.fr
enseignement de l'informatique dans les lycées,

pagestec@cru.fr
échanges entre professeurs de technologie,

schoolnet@schoolnet.carleton.ca et *rsc@schoolnet.carleton.ca* le Réseau Scolaire Canadien : "The SchoolNet listserver warmly welcomes the collaborative participation of teachers, students, and members of the educational community both from Canada and from around the world. SchoolNet strives to co-operate with all learners in order to promote excellence and continuous improvement in education through global electronic networks.

Through this listserver, SchoolNet hopes to foster integration and sharing among those committed to the development of a relevant education that will meet the specific learning styles, abilities, and needs of individual students and will prepare them for the increasingly competitive information-based job market of the 21st century",

fidel@enpc.enpc.fr, Internet dans les formations supérieures scientifiques et techniques.

franco-l@vm.ucs.ualberta.ca, "un groupe de recherche/discussion pour francophones universitaires, surtout au Canada."

canala-l@cunews.carleton.ca, " un moyen de communication qui permet aux établissements d'enseignement du Canada et de l'Amérique latine de se transmettre de l'information. Son but est de promouvoir entre ces pays une grande expansion a) des échanges d'enseignants, de personnel administratif et d'étudiants, b) des recherches en collaboration et c) des accords de coopération."

philoliste@cru.fr
contact entre des professeurs de philosophie,

infobourg@ixmedia.com
sur l'éducation et les technologies, Internet en particulier,

liste-apop@ntic.org ou *plan-ecole@rtsq.grics.qc.ca*
utilisation des NTIC et de l'ordinateur dans l'enseignement et dans l'apprentissage,

inclass@schoolnet.carleton.ca

projets pédagogiques et Internet : "N'hésitez pas également à commencer de nouvelles discussions sur des sujets éducatifs ayant un rapport avec INTERNET qui vous intéressent."

"Veuillez partager vos découvertes et idées inspirées des listes que vous suivez de près, des livres et articles que vous lisez attentivement, du logiciel que vous connaissez bien."

"ENCLASSE jouit de s'associer aux mondes éducatifs, scientifiques, et commerciaux. Que c'est agréable d'essayer de nouvelles méthodes, et de participer de bon coeur à la poursuite des connaissances! Nous vous encourageons à créer et prendre part aux projets de recherche sur ENCLASSE." (Doug Walker, descriptif de la liste).

Edres-l@unb.ca, "A Listserv e-mail list for announcements, descriptions, and reviews of education-related Internet resources". Edres est à la fois une liste de diffusion et une base de données sur tout ce qui se rapporte aux technologies et à l'enseignement,

owner-bluewebn@mail.sdsu.edu, "The Blue Web'n Learning Applications Library",

isoc.education@cru.fr, "un lieu d'échanges, de réflexions, de propositions... et de solutions peut-être, en faveur du développement de l'usage de l'Internet dans le domaine de l'éducation et de la formation au sens large, en reprenant le concept "se former tout au long de la vie"."

liti@listserv.dartmouth.edu, Language Learning Technologies,

owner-edtechnews@mail.sdsu.edu,
edu_ressource@uquebec.ca,
edu_projets@rtsq.grics.qc.ca,...

10- Exemples de ressources pour des échanges entre étudiants

rescol-fr@cru.fr
le Réseau Scolaire français,

francanada@on101.com
Réseau Francanada

aa844@cleveland.freenet.edu, xx116@nbtn.org
la Classe Globale Francophone (Responsable : Yona Web),

http://www.rescol.ca/
le Réseau scolaire canadien,

http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnr/rb/
les Réseaux Buissonniers : "Un réseau de plus de 130 classes primaires, 8 collèges et d'une dizaine de partenaires éducatifs a été mis en place depuis fin 1994". (Bocquet, 1997). "Les élèves et les enseignants du Vercors, région montagneuse des Alpes Françaises, échangent, sur les Réseaux Buissonniers, informations, productions, réflexions, par le biais de textes, d'images et de sons" (Godinet, 1995),

http://www.cur-archamps.fr/edres74/ressourc/intermot/
Intermots, "pour des échanges autour des jeux de mots et des textes à contraintes",

k12.lang.deutsch-eng
groupe de discussion pour communiquer en allemand et en anglais,

soc.culture.french
pour discuter en français.

sicliste@enssib.fr
réunit les étudiants de troisième cycle en sciences de l'information et de la communication,

hotdocs@poppea.polytechnique.fr
est destinée aux étudiants en thèse, ...

11- Liste des lycées connectés en décembre 1993

La liste de diffusion IEEC est entièrement consacrée à des projets de correspondance.

Enter Command: 11

Message #11 (14 is last):

Date: Thu Dec 30 13:34:07 1993

From: bao@access.digex.net (Bruno Oudet)

Subject: Journaux des 24/25, 26 et 27/12/93 (fwd)

To: af611@freenet.carleton.ca (Deverge Michel)

Cc: af534@freenet.carleton.ca

Liste d'adresses lycee

BB103@calvacom.fr (Bernard BUIGUES)
AB178@calvacom.fr (Alain BETHUYS)
CLD14@calvacom.fr (Christine LOYS DECLERE)
CV60@calvacom.fr (Christian VANIN)
JC154@calvacom.fr (Jean CASSANET)
JG162@calvacom.fr (Jacques GUY)
YR24@calvacom.fr (Yves RICHARD)
CD135@calvacom.fr (COLLEGE DUMONT D'URVILLE)
LA40@calvacom.fr (LYCEE PAUL ARENE)
LAP10@calvacom.fr (LYCEE AUTOGERE)
LAT13@calvacom.fr (LYCEE AUGUSTIN THIERRY)
LB67@calvacom.fr (LYCEE BANVILLE)
LBA11@calvacom.fr (LYCEE B. D'ARGENTREE)
LBP10@calvacom.fr (LYCEE B. PASCAL CLERMONT FD)
LBP11@calvacom.fr (LYCEE BLAISE PASCAL LONGUENESS)

(...)

LQ11@calvacom.fr (LYCEE RAYMOND QUENEAU)
LR52@calvacom.fr (LYCEE RASCOL)
LR53@calvacom.fr (LYCEE RABELAIS - FONTENAY)
LR54@calvacom.fr (LYCEE ROTROU)
LRC10@calvacom.fr (LYCEE RENE CASSIN)
LRD11@calvacom.fr (LYCEE R. DAUTRY)
LRO10@calvacom.fr (LYCEE ROOSEVELT)
LS110@calvacom.fr (LYCEE MADAME DE STAEL)
LSA11@calvacom.fr (LYCEE SALVADOR ALLENDE)
LSE11@calvacom.fr (LYCEE A. DE ST EXUPERY)
LSGL11@calvacom.fr (LYCEE ST GERMAIN EN LAYE)
LT28@calvacom.fr (LYCEE THUILLIER)
LTE10@calvacom.fr (LYCEE TECHNIQUE D'ETAT)
LU12@calvacom.fr (LYCEE DUMONT D'URVILLE)
LVH10@calvacom.fr (LYCEE VICTOR HUGO)
LYP10@calvacom.fr (LYCEE PILOTE FUTUROSCOPE)
PMC@calvacom.fr (LYCEE PIERRE ET MARIE CURIE)

12- Exemples de demandes de correspondant

Message #17 (20 is last):

Date: Sat Sep 24 19:02:48 1994

From: kcoughla@fox.nstn.ns.ca ("Keith Coughlan")

Subject: Re: Can my students communicate with your students?

To: schoolnet@schoolnet.carleton.ca (Multiple recipients of list)

Reply-To: schoolnet@schoolnet.carleton.ca

Sat, 24 Sep 94 19:34:02 -0400

Subject: Re: Can my students communicate with your students?

>Fellow 'netters,

>

My students are just beginning to become acquainted with the Internet. We would be very happy to receive the e-mail addresses of any school (French or English) that would be interested in corresponding with us. It will be a fun way of students from across the country getting to know a bit about each other and exchanging information about the Internet.

Much appreciated,

>

> -- +---+---+---+
> Kevin Coughlan |*| | | Fier d'etre
> Dartmouth, Nova Scotia | | | | Acadien !
> kcoughla@fox.nstn.ns.ca +---+---+---+
----- Forwarded message ends here -----

Message #15 (20 is last):

Date: Sat Sep 24 10:08:39 1994

From: rsc@schoolnet.carleton.ca

Subject: RSC digest 5

To: rsc@schoolnet.carleton.ca (Multiple recipients of list)

Reply-To: rsc@schoolnet.carleton.ca

Subject: (fwd) Correspondance classe francaise-classe canadienne (fwd)

Message-ID: <9409231428.AA29166@schoolnet.carleton.ca>

: From: "Frederic Thibault-Starzyk" <fts@agr.kuleuven.ac.be>

:

:

: Bonjour,

: Une classe francaise m'a demande de passer une annonce sur internet
: pour trouver une classe canadienne francophone pour correspondance
: postale. Je ne sais trop par quel moyen passer mon annonce de maniere
: efficace. Pourriez-vous me conseiller ?

: Merci d'avance.

: _

: Frederic Thibault-Starzyk Katholieke Universiteit Leuven
: Centrum voor Oppervlaktechemie en Katalyse BELGIUM

Message #14 (20 is last):

Date: Fri Sep 23 22:28:56 1994
From: Joan_Marshall@MINET.gov.MB.CA (Joan Marshall)
Subject: French penpals
To: schoolnet@schoolnet.carleton.ca (Multiple recipients of list)
Reply-To: schoolnet@schoolnet.carleton.ca

I am an enrichment co-ordinator at a junior high school in Winnipeg, Manitoba, Canada. I have five advanced grade seven core French students (age 12) who are eager to correspond in French with students whose first language is French. If you have grade seven or eight students who would enjoy discussing their leisure time activities with my students on the Internet over the next six weeks, please contact me. Thanks!

Joan Marshall
General Byng School
Winnipeg, Manitoba
Canada R3T 0L8
email jmarsha@minet.gov.mb.ca

Date: Sat Sep 3 14:42:42 1994
From: FCAA@MUSICB.MCGILL.CA ("BARDELL,GARRY,MR")
Subject: Re: Request for partnership with Montreal/Quebec schools
To: schoolnet@schoolnet.carleton.ca (Multiple recipients of list)
Reply-To: schoolnet@schoolnet.carleton.ca

Hello, or I should say, Bonjour,
I can, hopefully, be of some help if you haven't received a better offer. I teach in a english elementary school in a large French language school board. I would be interested in a possible exchange myself or be able to pair you up with either a french first language group or an immersion class. The immersion class might be your best bet. Usually there are some funds available for these types of exchanges. Let me know if I can be of any help. Garry Bardell
John F. Kennedy School
500 Cardinal
Chomedey, Laval
Quebec, Canada

13- Liste de diffusion IECC

The "International E-Mail Classroom Connections" mailing list serves as a "meeting place" for teachers seeking partner classes for international and cross-cultural electronic mail exchanges.

A variety of mailing lists already exist that facilitate traditional, one-on-one pen-pal communication. This list is different, in that subscribers and contributors are looking for an entire class of e-mail partners in an international or cross-cultural context.

If you would like to observe IECC communications or use IECC to network, send a message containing the word "subscribe" to

iecc-request@stolaf.edu

If you subscribe you will receive complete guidelines, as well as information about other lists that might interest you.

Let us describe for you some of the origins of IECC, and some of our reflections.

We are teaching some sections of Cross-Cultural Psychology this year. This fall we are connected via email to two Universities in Japan, but needed contacts for the spring. We thought, if we need such contacts, might not others be interested as well? So we started the iecc list a week and a half ago to aid us all.

Perhaps the most surprising discovery for us has been that about half of the more active respondents on the list thus far are K-12 classes, many at the 3rd and 4th grades! Clearly international email processes are not something to be mastered only by the educationally most advanced students. Those of us at the college level could soon find ourselves running to catch up with the global sophistication of our entering first year students.

We are also finding in our own classrooms that though the email partners may be 5,000 miles away, they are a constant presence. Indeed, it is our students who now bring the emotional charge to daily classes--they are the ones who have the "cutting edge" information.

The global classroom demands a new look at our role as teachers, and perhaps a different perspective on the entire educational climate of the classroom.

As teachers at all levels from the first grade through graduate school, how can we support each other so that we are equal to these new opportunities that are in our lap?

Bruce, Craig, and Howard

14- Exemples de listes de diffusion sur l'enseignement à distance

(recensés par AskERIC Infoguide,
http://ericir.syr.edu/Virtual/Infoguides...List_of_InfoGuides/Distance_Ed-5.95.htm)
colicde-request@unixg.ubc.ca, "Distance Education Research Bulletin",
disted@uwavm.bitnet, "Online Journal of Distance Education and Communication",
euitt@bitnic.educom.edu, "Educational Uses of Information Technology",
aacis-l@ecnuxa.bitnet, "with a focus on correspondence, independant study and distance learning",
asat-eva@unlvm.bitnet, "evaluating all forms of distance learning and programs",
deosnews@psuvm.bitnet et *deos-l@psuvm.bitnet* "about distance education at all levels",
edista@usachvm1.bitnet, "very helpful for those interested in international distance education topics" (Université de Santiago, Chili),
newedu-l@uscvm.bitnet, ""New Paradigms in Education",
resodlaa@usq.edu.au, "distance education and open learning research" (Australie).

15- Exemples de modules de cours disponibles à la connexion

<http://cyberlangues.iway.fr>, CyberLangues propose un apprentissage de la langue anglaise ; "les cours téléchargés via Internet sont complétés par le soutien d'un professeur en ligne et de forums avec d'autres élèves" (Nomade, Objectif Net 1998),
<http://www.unil.ch/ling/phonetique/api.html>, cours de phonétique de l'université de Genève,
<http://www.geocities.com/CollegePark/Campus/5362>, cours de première année de DEUG MASS, cours et TD d'informatique et d'économie (Yahoo! France),
<http://w3.restena.lu/cll/index.html>, Cyberlycée Luxembourg (Yahoo! France),
<http://perso.wanadoo.fr/keydon/>, Enseignement assisté par ordinateur, présentation et démonstration de cours (Yahoo! France),
<http://www.mygale.org/08/coll3>, Histoire et géographie au collège, des leçons sur différents aspects du programme du collège (Yahoo! France),
<http://www.polytechnique.fr/elevs/binet/intermaths/>, Intermaths, aide aux devoirs en sciences du primaire au lycée (Yahoo! France),
<http://webhome.infonie.fr/clodion/index.htm>, Web STT, cours pour les classes de Sciences et technologies tertiaires, niveau première et terminale en économie, droit, gestion et informatique, ...

16- Exemples de ressources sur Internet pour l'enseignement/ apprentissage des langues

L'inventaire <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html> répertorie par exemple des ressources phonétiques, qui se présentent sous la forme de cours linéaires, accompagnés toutefois de fichiers sonores :

<http://home.worldcom.ch/~obettens/alphabet.html>, Olivier Bettens - Suisse.

<http://www.unil.ch/ling/phonetique/api.html>, à l'Université de Lausanne.

<http://ophale.icp.inpg.fr/exFr.html>, "Musée sonore de la synthèse de la Parole".

Les sites de ce type, même s'ils intègrent le son, ne tirent pas véritablement de valeur ajoutée de l'utilisation d'Internet, si ce n'est l'accès distant.

De nombreux dictionnaires et lexiques sont disponibles, avec parfois la possibilité d'obtenir la traduction d'un mot entré au clavier, mais là encore, les spécificités d'Internet ne sont guère exploitées. Le réseau n'est dans ce cas qu'un simple support, comme le serait un CD-Rom :

<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/dictionnaires.html> par Clicnet.

http://humanities.uchicago.edu/forms_unrest/FR-ENG.html, projet ARTFL, traduction d'un mot en direct.

Dans le cadre du projet ARTFL, on peut obtenir l'analyse morphologique d'un terme ou la conjugaison d'un verbe :

http://humanities.uchicago.edu/forms_unrest/inflect.query.html,

http://humanities.uchicago.edu/forms_unrest/analyze-query.html.

Si les ressources de ce type sont souvent citées comme utilisables dans le cadre d'un enseignement /apprentissage du français, elles apportent là encore peu de nouveauté par rapport à un ouvrage sur papier.

De nombreux sites traitent de la grammaire ou de l'orthographe. Ce sont en général des pages de texte linéaire, accompagnées d'exercices, parfois à faire à distance :

<http://www.ild.com/>, International Language Development, par exemple, propose des dialogues accompagnés de fichiers sonores, puis des fiches de grammaire et de conjugaison (phrases types et leur traduction), de vocabulaire (listes de mots et leur traduction). Les exercices ne sont pas exécutables à distance, et sont accompagnés des réponses. On voit que l'utilisation d'Internet pour des sites de ce type ne crée pas de valeur ajoutée. Il s'agit simplement de la transcription d'un contenu qui aurait pu constituer un manuel sur papier.

Le site "Grimoire", <http://www.chass.utoronto.ca:8080/french/vale/>, propose de même des leçons linéaires et des exercices classiques.

<http://www.lire-francais.com/index.html>, Lire français, est de même type, proposant exercices de compréhension et de grammaire.

<http://www.ciel.com/>, le Centre International d'Etudes de Langues (CIEL), propose un test de français, à faire en direct, sous forme de questions à choix multiple et de tests de closure.

<http://eee.uci.edu/96s/24060/fliq.html>, FLIQ, propose aussi des exercices à effectuer à partir d'un site distant.

<http://www.rfi.fr/Kiosque/FaconDeParler/>, le site de Radio France International propose des fiches sur la langue française, peu différentes de ce qu'on aurait dans un ouvrage sur papier.

<http://193.190.97.21:80/franca/fram001.htm>, 101 questions du français vivant (Site officiel de la Communauté française de Belgique) se présente sous la forme d'un cours magistral.

Les sites destinés à l'apprentissage du vocabulaire revêtent des formes classiques également :

<http://www.travlang.com/languages/>, "Français pour voyageurs", par exemple, est un site très fourni, traitant de nombreuses langues, mais toujours sous la forme classique de leçons accompagnées de fichiers sonores et de tests répétitifs.

L'orthographe est traitée selon les mêmes modalités :

<http://www.sdv.fr/orthonet/recherche.html>, OrthoNet, fournit des renseignements sur un mot entré au clavier,

<http://www.montefiore.ulg.ac.be/cgi-bin-ulg/DICO.html>, permet de se tester.

Plusieurs sites proposent de corriger les productions envoyées par les apprenants. Ils fonctionnent dans ce cas comme un enseignement à distance classique.

Si l'on considère les applications disponibles en anglais, à titre d'exemple, on peut constater qu'elles sont de même type. Un inventaire assez exhaustif est disponible à : <http://www.june29.com/>, Human languages page.

<gopher://gopher.uoregon.edu/77/Reference/.index/enquire.english>, American English Dictionary. Ce dictionnaire permet la recherche par mots-clés.

<http://www.hiway.co.uk/~ei/intro.html>, An Elementary English Grammar, linéaire et descriptive.

<http://www.english.upenn.edu/~jlynch/Grammar/>,

English Grammar and Style Guide, par Jack Lynch, de présentation classique également.

<http://www.uottawa.ca/academic/arts/writcent/hypergrammar/grammar.html>, HyperGrammar, malgré son nom, se présente comme un cours magistral.

Comme pour le français, certains sites présentent des exercices à effectuer à distance. En ce sens ils exploitent plus les possibilités d'Internet, mais ces exercices restent somme toute classiques :

<http://www.point2.co.uk/Inframe3/>. Ce site permet à l'enseignant de créer ses propres exercices.

<http://www-writing.berkeley.edu/chorus/call/cuttingedge.html>,
et <http://www.pacificnet.net/~sperling/quiz/>, présentent aussi des exercices/questionnaires à activer à distance.

<http://www.geocities.com/Athens/Acropolis/6403/>, Living English, propose des dialogues à écouter, accompagnés d'exercices, mais là encore, ce site conserve une présentation très classique.

17- Exemples de traitement d'un énoncé par le système PARLE

Les informations présentées pour chaque analyse sont dans l'ordre :

- famille
- nom du fichier contenant les résultats de l'analyse
- nom de ce fichier après la conversion *ascii/ansi*
- énoncé
- intention (*bonne* ou *mauvaise*)
- *connu_sit* (*oui* ou *non*)
- puis les autres paramètres

```
-----  
Martin  
r2da1ws.txt  
r2da1ws1.txt  
sit1.htm  
bonjour mon chien a disparu Il est grand et beige Vous ne l'avez pas vu  
bonne  
non  
inconnu_interlocuteur  
inconnu_référent  
inconnu_situation  
OK
```

```
-----  
Martin  
r2da6ws.txt  
r2da6ws1.txt  
sit10.htm  
tu as vu un chien  
mauvaise  
non  
âgé_interlocuteur  
connu_interlocuteur  
familier_référent  
inconnu_situation  
Vous ne dites même pas bonjour ?  
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)  
C'est à moi que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser 'vous')  
tu : On se connaît ?  
un chien : De quel chien vous parlez ?  
Mais qu'est-ce qui se passe exactement ?
```

```
-----  
Martin  
r2da6ws.txt  
r2da6ws1.txt  
sit10.htm  
bonjour vous n'auriez pas vu le chien il a disparu  
mauvaise  
non  
âgé_interlocuteur  
connu_interlocuteur  
familier_référent
```

inconnu_situation
auriez : Vous êtes trop poli pour être honnête !
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)
le : Mais de quel chien vous parlez là ?
OK

Martin
r2da6ws.txt
r2da6ws1.txt
sit10.htm
bonjour monsieur Chabert vous n'avez pas vu le chien des Chabert il a disparu
mauvaise
non
âgé_interlocuteur
connu_interlocuteur
familier_référent
inconnu_situation
OK

Martin
r2da6ws.txt
r2da6ws1.txt
sit10.htm
bonjour monsieur Chabert vous n'avez pas vu Max il a disparu
mauvaise
non
âgé_interlocuteur
connu_interlocuteur
familier_référent
inconnu_situation
OK

Martin
r2dacws.txt
r2dacws1.txt
sit8.htm
tu n'as pas vu un chien
bonne
non
connu_interlocuteur
connu_référent
interpeller_interlocuteur
inconnu_situation
Vous ne dites même pas bonjour ?
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)
C'est à moi que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser 'vous')
tu : On se connaît ?
un chien : De quel chien vous parlez ?
Pardon vous disiez quelque chose ? (il faut attirer l'attention de votre interlocuteur)
Mais qu'est-ce qui se passe exactement ?

Martin
r2dacws.txt
r2dacws1.txt
sit8.htm

excusez-moi monsieur Carpentier vous n'auriez pas vu le chien des Chabert il a disparu
bonne
non
connu_interlocuteur
connu_référent
interpeller_interlocuteur
inconnu_situation
OK

Martin
r2dacws.txt
r2dacws1.txt
sit8.htm
excusez-moi Pascal vous n'auriez pas vu le chien des Chabert il a disparu
bonne
non
connu_interlocuteur
connu_référent
interpeller_interlocuteur
inconnu_situation
Pascal : Pas de familiarités s'il vous plaît !
OK

Martin
r2db2ws.txt
r2db2ws1.txt
sit6.htm
tu as vu un chien
bonne
non
groupe_interlocuteur
jeune_interlocuteur
connu_interlocuteur
connu_référent
inconnu_situation
Vous ne dites même pas bonjour ?
C'est à nous que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser 'vous')
tu : Vous parlez à qui ?
un chien : De quel chien vous parlez ?
Mais qu'est-ce qui se passe exactement ?

Martin
r2db2ws.txt
r2db2ws1.txt
sit6.htm
bonjour vous n'auriez pas vu Max il a disparu
bonne
non
groupe_interlocuteur
jeune_interlocuteur
connu_interlocuteur
connu_référent
inconnu_situation
Max : C'est qui Max ?
OK

Martin
r2db2ws.txt
r2db2ws1.txt
sit6.htm
bonjour vous n'auriez pas vu le chien des Chabert il a disparu
bonne
non
groupe_interlocuteur
jeune_interlocuteur
connu_interlocuteur
connu_référent
inconnu_situation
OK

Martin
r2dacws.txt
r2dacws1.txt
sit8.htm
excusez-moi Pascal je cherche Max il a disparu
bonne
non
connu_interlocuteur
connu_référent
interpeller_interlocuteur
inconnu_situation
Pascal : Pas de familiarités s'il vous plaît !
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)
Max : C'est qui Max ?
OK

Martin
r2dbaws.txt
r2dbaws1.txt
sit1.htm
alors toujours pas de chien dans les parages
bonne
oui
inconnu_interlocuteur
connu_situation
connu_référent

Martin
r2dbaws.txt
r2dbaws1.txt
sit1.htm
alors toujours rien
bonne
oui
inconnu_interlocuteur
connu_situation
connu_référent

Martin
r2dbaws.txt
r2dbaws1.txt
sit1.htm

alors toujours pas vu un grand chien
bonne
oui
inconnu_interlocuteur
connu_situation
connu_référent
grand : Je sais comment il est ce chien !
un chien : De quel chien vous parlez ?

Martin
r2dc2ws.txt
r2dc2ws1.txt
sit10.htm
alors toujours rien
mauvaise
oui
âgé_interlocuteur
connu_interlocuteur
familier_référent
connu_situation
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)

Martin
r2dc2ws.txt
r2dc2ws1.txt
sit10.htm
bonjour papi Chabert alors toujours rien
mauvaise
oui
âgé_interlocuteur
connu_interlocuteur
familier_référent
connu_situation
papi : Pas de familiarités s'il vous plaît !

Martin
r2dc9ws.txt
r2dc9ws1.txt
sit8.htm
alors toujours pas de chien
bonne
oui
connu_interlocuteur
connu_référent
interpeller_interlocuteur
connu_situation
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)
Pardon vous disiez quelque chose ? (il faut attirer l'attention de votre interlocuteur)

Martin
r2dc9ws.txt
r2dc9ws1.txt
sit8.htm
alors excusez-moi monsieur Carpentier toujours pas de chien
bonne
oui

connu_interlocuteur
connu_référent
interpeller_interlocuteur
connu_situation

Martin
r2dc9ws.txt
r2dc9ws1.txt
sit8.htm
alors excusez-moi monsieur Carpentier toujours pas vu un chien
bonne
oui
connu_interlocuteur
connu_référent
interpeller_interlocuteur
connu_situation
un chien : De quel chien vous parlez ?

Martin
r2dcews.txt
r2dcews1.txt
sit6.htm
rebonjour toujours pas de nouvelles du chien
bonne
oui
groupe_interlocuteur
jeune_interlocuteur
connu_interlocuteur
connu_référent
connu_situation

Martin
r2dcews.txt
r2dcews1.txt
sit6.htm
rebonjour toujours pas de nouvelles d'un chien
bonne
oui
groupe_interlocuteur
jeune_interlocuteur
connu_interlocuteur
connu_référent
connu_situation
un chien : De quel chien vous parlez ?

Martin
r2dd2ws.txt
r2dd2ws1.txt
sit7.htm
salut tu as vu Max
bonne
non
inconnu_interlocuteur
inconnu_situation
inconnu_référent
C'est à moi que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser 'vous')

tu : On se connaît ?
Mais qu'est-ce qui se passe exactement ?
Max : C'est qui Max ?
Il ressemble à quoi ce chien ?

Martin
r2dd2ws.txt
r2dd2ws1.txt
sit7.htm
bonjour vous auriez vu un grand chien beige il a disparu
bonne
non
inconnu_interlocuteur
inconnu_situation
inconnu_référent
OK

Martin
r2dd9ws.txt
r2dd9ws1.txt
sit7.htm
alors toujours pas vu le chien
bonne
oui
inconnu_interlocuteur
connu_situation
connu_référent

Martin
r2dd9ws.txt
r2dd9ws1.txt
sit7.htm
alors toujours pas vu de chien
bonne
oui
inconnu_interlocuteur
connu_situation
connu_référent

Martin
r2dd9ws.txt
r2dd9ws1.txt
sit7.htm
alors toujours rien je cherche toujours
bonne
oui
inconnu_interlocuteur
connu_situation
connu_référent

Martin
r2ddfws.txt
r2ddfws1.txt
sit5.htm
bonjour monsieur Fraile vous n'auriez pas vu mon chien par hasard

bonne
non
connu_interlocuteur
connu_référent
inconnu_situation
mon : De quel chien vous me parlez là ?
Mais qu'est-ce qui se passe exactement ?

Martin
r2ddfws.txt
r2ddfws1.txt
sit5.htm
bonjour monsieur Fraile vous n'auriez pas vu le chien des chabert par hasard il a disparu
bonne
non
connu_interlocuteur
connu_référent
inconnu_situation
OK

Martin
r2de5ws.txt
r2de5ws1.txt
sit4.htm
bonjour tu as vu le chien Max
bonne
non
groupe_interlocuteur
interpeller_interlocuteur
inconnu_interlocuteur
inconnu_situation
inconnu_référent
C'est à nous que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser 'vous')
tu : Vous parlez à qui ?
Mais qu'est-ce qui se passe exactement ?
Max : C'est qui Max ?
le chien : Vous parlez de quel chien là ?
Il ressemble à quoi ce chien ?

Martin
r2de5ws.txt
r2de5ws1.txt
sit4.htm
bonjour vous n'auriez pas vu un grand chien beige il a disparu
bonne
non
groupe_interlocuteur
interpeller_interlocuteur
inconnu_interlocuteur
inconnu_situation
inconnu_référent
OK

Martin
r2de9ws.txt
r2de9ws1.txt

sit5.htm
bonjour vous n'avez toujours pas vu passer un grand chien beige je le cherche encore
bonne
oui
connu_interlocuteur
connu_référent
connu_situation
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)
grand : Je sais comment il est ce chien !
un chien : De quel chien vous parlez ?

Martin
r2de9ws.txt
r2de9ws1.txt
sit5.htm
bonjour monsieur Fraile vous n'avez toujours pas vu passer le chien beige je le cherche
encore
bonne
oui
connu_interlocuteur
connu_référent
connu_situation
beige : Je sais comment il est ce chien !

Martin
r2deews.txt
r2deews1.txt
sit4.htm
bonjour vous n'avez toujours rien vu
bonne
oui
groupe_interlocuteur
interpeller_interlocuteur
inconnu_interlocuteur
connu_situation
connu_référent

Martin
r2df2ws.txt
r2df2ws1.txt
sit2.htm
bonjour Gilbert tu as vu le chien
bonne
non
connu_interlocuteur
connu_référent
inconnu_situation
Gilbert : Pas de familiarités s'il vous plaît !
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)
C'est à moi que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser 'vous')
tu : On se connaît ?
le : Mais de quel chien vous parlez là ?
Mais qu'est-ce qui se passe exactement ?

Martin
r2df7ws.txt

r2df7ws1.txt
sit10.htm
bonjour je cherche un chien qui a disparu
mauvaise
oui
âgé_interlocuteur
connu_interlocuteur
familier_référent
connu_situation
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)
un chien : De quel chien vous parlez ?
Mais on s'est vus tout à l'heure déjà ! (vous auriez pu utiliser 'toujours' ou 'encore')

Martin
r2dfaws.txt
r2dfaws1.txt
sit2.htm
alors toujours rien
bonne
oui
connu_interlocuteur
connu_référent
connu_situation
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)

Martin
r2dfdws.txt
r2dfdws1.txt
sit3.htm
salut tu as vu un chien
bonne
non
groupe_interlocuteur
familier_interlocuteur
connu_référent
inconnu_situation
tu : Vous parlez à qui ?
C'est à nous que vous parlez ? (vous auriez pu utiliser 'vous')
un chien : De quel chien vous parlez ?

Martin
r2dfdws.txt
r2dfdws1.txt
sit3.htm
salut vous avez vu mon chien
bonne
non
groupe_interlocuteur
familier_interlocuteur
connu_référent
inconnu_situation
mon : De quel chien vous me parlez
là ?

Martin
r2dfdws.txt

r2dfdws1.txt
sit3.htm
salut vous avez vu le chien des Chabert
bonne
non
groupe_interlocuteur
familier_interlocuteur
connu_référent
inconnu_situation

Martin
r2e08ws.txt
r2e08ws1.txt
sit3.htm
alors rien de neuf
bonne
oui
groupe_interlocuteur
familier_interlocuteur
connu_référent
connu_situation
Mais on s'est vus tout à l'heure déjà ! (vous auriez pu utiliser 'toujours' ou 'encore')

Martin
r2e08ws.txt
r2e08ws1.txt
sit3.htm
alors toujours rien de neuf
bonne
oui
groupe_interlocuteur
familier_interlocuteur
connu_référent
connu_situation

Martin
r2e12ws.txt
r2e12ws1.txt
sit9.htm
bonjour je cherche un grand Labrador qui a disparu Vous ne l'auriez pas vu par hasard
bonne
non
inconnu_interlocuteur
inconnu_situation
inconnu_référent
Mais de quoi vous parlez là ?
OK

Martin
r2e12ws.txt
r2e12ws1.txt
sit9.htm
bonjour je cherche un grand chien qui a disparu Vous ne l'auriez pas vu par hasard
bonne
non
inconnu_interlocuteur

inconnu_situation
inconnu_référent
OK

Chabert
r2e1bws.txt
r2e1bws1.txt
sit10.htm
bonjour tu as vu le chien
bonne
non
âgé_interlocuteur
familier_interlocuteur
familier_référent
inconnu_situation
Un peu de politesse s'il vous plaît ! (vous n'avez pas utilisé le conditionnel)
Mais qu'est-ce qui se passe exactement ?

Chabert
r2e1bws.txt
r2e1bws1.txt
sit10.htm
bonjour tu n'aurais pas vu le chien il a disparu
bonne
non
âgé_interlocuteur
familier_interlocuteur
familier_référent
inconnu_situation
OK

Chabert
r2e1fws.txt
r2e1fws1.txt
sit8.htm
bonjour je cherche le chien vous ne l'auriez pas vu
bonne
non
complexe_situation
familier_référent
connu_interlocuteur
interpeller_interlocuteur
inconnu_situation
je : Ah
vous cherchez le chien ! Bah j'ai deux mots à lui dire justement !
Bonjour qui ? (vous auriez pu utiliser son nom)
OK

Chabert
r2e1fws.txt
r2e1fws1.txt
sit8.htm
bonjour monsieur carpentier le chien a disparu vous ne l'auriez pas vu
bonne
non
complexe_situation

familier_référent
connu_interlocuteur
interpeller_interlocuteur
inconnu_situation
OK

Chabert
r2e24ws.txt
r2e24ws1.txt
sit10.htm
bonjour tu n'as toujours rien vu
bonne
oui
âgé_interlocuteur
familier_interlocuteur
familier_référent
connu_situation
Vous parlez du chien ?

Chabert
r2e24ws.txt
r2e24ws1.txt
sit10.htm
bonjour monsieur Chabert vous n'avez toujours pas vu le chien
bonne
oui
âgé_interlocuteur
familier_interlocuteur
familier_référent
connu_situation
Chabert : Vous connaissez mon nom ?
vous : Pourquoi tu me vouvoie ?
OK

Chabert
r2e24ws.txt
r2e24ws1.txt
sit10.htm
bonjour papi tu n'as toujours pas vu le chien
bonne
oui
âgé_interlocuteur
familier_interlocuteur
familier_référent
connu_situation
OK

Chabert
r2e29ws.txt
r2e29ws1.txt
sit1.htm
oh la la je suis très inquiète Max a disparu vous ne l'avez pas vu
bonne
non
inconnu_interlocuteur
inconnu_situation

inconnu_référent
Vous ne dites même pas bonjour ?
inquiète : Oh
moi vos états d'âmes
vous savez !
Max : C'est qui Max ?
Il ressemble à quoi ce chien ?

18- Questionnaire proposé aux étudiantes à la suite du test

Vous avez déjà utilisé un ordinateur / You used a computer before : **oui** **non**

Vous avez Internet à la maison / You have Internet at home : **oui** **non**

Vous avez déjà utilisé Internet / You used Internet before : **oui** **non**

Vous avez déjà utilisé un logiciel de langue / You used a software for learning language before :
oui **non**

Le jeu est trop artificiel / The game is too artificial : **oui** **non**

Vous avez trouvé le logiciel amusant / You thought this software was fun : **oui** **non**

Vous avez trouvé le logiciel difficile à comprendre / You thought this software was difficult to understand :
oui **non**

Vous avez trouvé le niveau de français trop difficile / You thought the level of French was too difficult:
oui **non**

Vous avez communiqué avec les autres joueurs pendant le jeu / You communicated with the others players during the game : **oui** **non**

Vous avez compris le but du jeu / You understood what you were supposed to do : **oui** **non**

Vous trouvez que c'est une bonne idée d'apprendre le français par Internet / You think it is a good idea to learn French via the Internet : **oui** **non**

Vous avez fait beaucoup d'erreurs / You made a lot of mistakes : **oui** **non**

Ca ne vous dérange pas de faire des erreurs avec un logiciel / You don't mind making mistakes with a software : **oui** **non**

Les explications du système sont suffisantes / The comments given by the system are sufficient :
oui **non**

Les explications du système sont claires / The comments given by the system are clear : **oui** **non**

Le système est trop lent / The system is too slow : **oui** **non**

Commentaires / Comments

19- Données stockées dans la base users.mdb suite au test

Nom : m.

Prénom : n.

Age : 27 ans

E-mail : @

Nationalité : japonaise

Lieu de connexion : Nice

Langue maternelle : japonais

Nombre d'années de français : 4

Enoncés analysés par le système :

Excusez-moi, je cherche mon chien.

Excusez-moi, Je cherche mon chien.

Excusez-moi, Je cherche mon chien.

Où est-ce que tu le vois ?

Salut ! Ça va ?

Est-ce que tu n'as pas vu mon chien ?

Est-ce que tu n'as pas vu mon chien ?

Bonjour ! Ça va ?

Bonjour ! Ça va ?

Bonjour ! Ça va ?

Bonjour ! Vous n'avez pas vu mon chien ?

Où est-ce que vous l'avez vu ?

Où est-ce que vous l'avez vu ?

Où est-ce que vous l'avez vu ?

Où est-ce que nous sommes ici ?

Où est-ce que nous sommes ici ?

Enoncés échangés lors des dialogues :

Vou ne avez pas vu mon chien?

Rapport final entré par l'étudiant :

vide

Nombre d'énoncés erronés : 6

Nombre d'énoncés corrects : 0

Nombre de passages dans la situation 1 : 3

Nombre de passages dans la situation 2 : 1

Nombre de passages dans la situation 3 : 1

Nombre de passages dans la situation 4 : 0

Nombre de passages dans la situation 5 : 0

Nombre de passages dans la situation 6 : 0

Nombre de passages dans la situation 7 : 0

Nombre de passages dans la situation 8 : 0

Nombre de passages dans la situation 9 : 1

Nombre de passages dans la situation 10 : 1

Dernière situation visitée: sit9.htm

[Retour à la page précédente](#)

[Retour à l'accueil](#)

Nom : y.

Prénom : y.

Age : 23 ans

E-mail : @

Nationalité : japonaise

Lieu de connexion : nice

Langue maternelle : japonais

Nombre d'années de français : 2

Enoncés analysés par le système :

je cherche mon chien

je cherche mon chien

Bonjour.Tu as vu mon chien?

Bonjour Vous avez vu mon chien?

salut! Je cherche mon chien. Si tu le vois, sauve-le s'il vous plait.

salutMonsieur beuret! Je cherche mon chien. Si tu le vois, sauve-le s'il vous plait.

salutMonsieur beuret! Je cherche mon chien. Si vous le vois, sauvez-le s'il vous plait.

Excusez-moi ,je cherche mon chien.Il est noir.Il passe ici?

Enoncés échangés lors des dialogues :

vide

Rapport final entré par l'étudiant :

vide

Nombre d'énoncés erronés : 6

Nombre d'énoncés corrects : 2

Nombre de passages dans la situation 1 : 2

Nombre de passages dans la situation 2 : 1

Nombre de passages dans la situation 3 : 1

Nombre de passages dans la situation 4 : 1

Nombre de passages dans la situation 5 : 0

Nombre de passages dans la situation 6 : 0

Nombre de passages dans la situation 7 : 0

Nombre de passages dans la situation 8 : 0

Nombre de passages dans la situation 9 : 0

Nombre de passages dans la situation 10 : 0

Dernière situation visitée: sit4.htm

[Retour à la page précédente](#)

[Retour à l'accueil](#)

Nom : a.

Prénom : c.

Age : 21 ans

E-mail : a...@ibm.net

Nationalité : japonaise

Lieu de connexion : nice

Langue maternelle : japonais

Nombre d'années de français : 4

Enoncés analysés par le système :

est-ce que vous avez vu un chien?

mon chien est labrador. il a disparu et donc je le cherche.

à quelle direction est-ce qu'il est allé?

à quel chemin est-ce qu'il est allé?

à quel chemin est-ce que mon chien est allé?

mon chien s'est enfuit.

mon chien s'est enfuit.

mon chien a disparu.

je m'excuse de ne vous dire pas bonjour parce que je suis pressé.

je m'excuse de ne vous dire pas bonjour.

bonjour! je cherche un chien.

mon chien est labrador.vous l'avez vu?

mon chien est parti de la maison.il a disparu.

bonjour!mon chien est parti de la maison.il a disparu.

bonjour ! mon chien est parti de la maison.il a disparu.

où est le boulanger ?

où est le boulanger situé

où est le boulanger situé ?

où est le boulanger situé ?

où est le boulanger situé ?

quel boulanger ?

quel boulanger ?

où est la boulangerie

où est la boulangerie

bonjour, vous avez vu mon chien ?

Énoncés échangés lors des dialogues :

vide

Rapport final entré par l'étudiant :

vide

Nombre d'énoncés erronés : 11

Nombre d'énoncés corrects : 1

Nombre de passages dans la situation 1 : 0

Nombre de passages dans la situation 2 : 0

Nombre de passages dans la situation 3 : 0

Nombre de passages dans la situation 4 : 0

Nombre de passages dans la situation 5 : 0

Nombre de passages dans la situation 6 : 1

Nombre de passages dans la situation 7 : 1

Nombre de passages dans la situation 8 : 0

Nombre de passages dans la situation 9 : 0

Nombre de passages dans la situation 10 : 0

Dernière situation visitée: sit7.htm

[Retour à la page précédente](#)

[Retour à l'accueil](#)

Bibliographie

- Abbou A. (1980), "La didactique de IIIe génération", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 37 [cité par Boyer et al., 1990]
- Achard M., Péchou A. (1994), "Contribution du jeu dramatique et du théâtre à l'apprentissage d'une langue étrangère.", *Les Langues Modernes*, 2, Paris : APLV, 25-33
- Ady, J. (1995), "Survey across the world", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 101-103
- Aedo I., Catenazzi N., Calzada R. (1995), "Electronic stories for deaf children in a hypermedia environment (CESAR)", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 63-68
- Aida Y. (1995), "Virtual Office Hours On IRC", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 9-10
- Allen J. F., Perrault C. R. (1980), "Analyzing intention in utterances", *Artificial Intelligence*, 15, 143-178 [cité par Lelouche, 1994]
- Allwright D., Bailey K. (1991), *Focus on the language classroom : an introduction to classroom research for language teachers*, Cambridge University Press [cité par Renié, 1995]
- Andrews K., Kappe F., Maurer H., Schmaranz K. (1995a), "On second generation network hypermedia systems", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 75-80
- Andrews K., Nedoumov A., Scherbakov N. (1995b), "Embedding courseware into the Internet : problems and solutions", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 69-74
- André B. (1989), "Présentation", In André B. (Dir.), *Autonomie et enseignement - Apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier, 9-16
- Andrieu O. (1994), *Internet - Guide de connexion*, Paris : Eyrolles
- Anscombe J. -C. (1980), "Voulez-vous dériver avec moi ?", *Communications*, 32, 61-129 [cité par Kerbrat, 1986]
- Arcostanzo J. (1995), "Problématique du colloque", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)⁵⁰
- Atienza J. -L., Bérard E., De Carlo M. (1995), "Approches communicatives : une enquête sur l'état de la question", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 100, oct-déc, 151-160
- Austin J. L. (1979), *Philosophical papers*, Oxford Univ. Press ; Oxford, New York, Toronto, Melbourne, 3^e éd. (1961) [cité par Kerbrat, 1986]
- Austin J. L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris : Seuil (1962) [cité par Kerbrat, 1986]
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Oxford : OUP [cité par Taleb, 1996]
- Avanzini G. (1995), "Interpellations", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Aveline C. (1961), *Le code des jeux*, Paris : Hachette [cité par Debyser, 1978b]

⁵⁰ Les pages des documents accompagnés d'une adresse de type *http* ne sont pas numérotées.

- Balpe J. -P. (1990), *Hyperdocuments Hypertextes Hypermédias*, Paris : Eyrolles
- Bangemann M. (Dir.) (1994), *L'Europe et la société de l'information planétaire : recommandations au Conseil européen*, Commission des Communautés Européennes ; rapport, Bruxelles, 26 mai [cité par Curtil, 1996]
- Bardolph L. (1997), "L'Internet comme ressource documentaire pour l'enseignement de l'anglais", Mémoire de DEA, Université de Nice
- Barker T. et Kemp F. (1990), "Network theory : a postmodern pedagogy for the writing classroom" In Hand C. (Ed.), *Computers and community : teaching composition in the twenty-first century*, Portsmouth, NH : Heineman, 1-27 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Barson J. Frommer J., Schwartz M. (1993), "Foreign language learning using e-mail in a task-oriented perspective : interuniversity experiments in communication and collaboration", *Journal of Science Education and Technology*, 4(2),565-584 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Bartning I. (1991), "L'activité interactionnelle dans une étude longitudinale de l'acquisition du français langue étrangère - quelques observations", *8^{ème} colloque international Acquisition des langues : perspectives et recherches*, Grenoble III, 16-18 mai [cité par Renié, 1995]
- Bate M. (1978), "Techniques d'enseignement du français oral", In Ali Bouacha A., *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris : Hachette, 137-148
- Bates E. (1976), *Language and context : the acquisition of pragmatics*, New York : Academic Press [cité par Renié, 1995]
- Batson T. (1993), "Historical barriers to intelligent classroom design", In Myers L. (Eds.), *Approaches to computer writing classrooms : Learning from practical experience*, Albany, NY : State University of New York Press [cité par Warschauer et al., 1994]
- Batson T. (1988), "The ENFI project : a networked classroom approach to writing instruction", *Academic Computing*, 2(5), 1993 "Historical barriers to intelligent classroom design" In Myers L. (Ed.) *Approaches to computer writing classrooms : learning from practical experience*, Albany, NY : State University of New York Press [cité par Warschauer et al., 1994]
- Bayer A. (1990), *Collaborative-apprenticeship learning : language and thinking across the curriculum, K-12*, Mountain View, CA : Mayfield [cité par Warschauer, 1995a]
- Beaumont R. (1995), "Sam le casque bleu", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Benoît G. et Lemay M., (1994) "Un didacticiel de révision de la grammaire française destiné à des adultes anglophones : la Grammaire informatisée du français au travail (GIFT)", In Knoerr H., *Utilisation des Nouvelles technologies en enseignement et apprentissage des langues, Actes du Colloque CREAL*, 7-8 et 9 décembre, Centre de Recherche en Enseignement et en Apprentissage des Langues, Université d'Ottawa, 3-5
- Benvéniste E. (1970), "L'appareil formel de l'énonciation", *Langages*, 17, 12-18 [cité par Bouscaren et Chuquet, 1987]
- Benvéniste E. (1966 et 1974), *Problèmes de Linguistique Générale*, Paris : Gallimard [cité par Taleb, 1996]
- Bérard E. (1995), "La grammaire, encore... Et l'approche communicative", In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 100, oct-déc, 9-19

- Berchoud M. J. (1996), "Place de l'enseignant dans l'autoformation multimédia en FLE", In *Actes du Colloque Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français langue Etrangère*, Université de Lille 3, 22 mars
(<http://13av01.univ-lille3.fr/www/lettres/Serv-Acc.html>)
- Berger D., Mérieux R. (1994), *Cadences I*, Paris : Didier
- Berlitz (1992), *Berlitz Essential French*, New York : Berlitz Publishing Company
- Besse H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Crédif-Didier [cité par Boyer et al., 1990]
- Besse H. (1972), "Aspects linguistiques de l'accès au sens étranger en début d'apprentissage d'une langue seconde", *Revue de Phonétique appliquée*, 23 [cité par Boyer et al., 1990]
- Besse H., Galisson R. (1980), *Polémique en didactique*, Paris : Clé International
- Besse H., Porquier R. (1991), *Grammaires et didactique des langues*, Paris : Hatier-Didier
- Blanc J., Cartier J.-M., Lederlin P. (1994), *Scénarios Professionnels 1*, Paris : Clé International
- Bloomfield L. (1926), "A set of Postulates for the Science of Language", *Language*, 2 [cité par Fries, 1967]
- Boada J. (1995), "L'école rurale et la communication en Espagne", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans
(<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Bocquet F. (1997), "Les "Réseaux Buissonniers" du Parc Naturel Régional du Vercors. Une expérience de réseau collaboratif pour l'école rurale "
(<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/rb/article-rb.htm>)
- Bougaïeff A. (1994), *Le français assisté par ordinateur des collèges et des universités du Canada*, Septembre
- Bougnoux D. (1989), *Vices et vertus des cercles*, Paris : La découverte [cité par Balpe, 1990]
- Bouscaren J., Chuquet J. (1987), *Grammaire et textes anglais. Guide pour l'analyse linguistique*, Paris : Ophrys
- Boyer H., Butzbach M., Pendaux M. (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : Clé International
- Brammerts H. (1995a), "L'approche communicative et l'ordinateur", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 100, oct-déc, 67-77
- Brammerts H. (1995b), "International e-mail tandem network", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 127-129
- Brassac C. (1992) "Analyse de conversation et théorie des actes de langage", *Cahiers de linguistique française*, 13, 62-75 [cité par Taleb, 1996]
- Brown P., Levinson S. (1978), "Universals in language usage : politeness phenomena - Questions and politeness", Goody E. (Ed.) *Strategies in Social Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press [cité par Kerbrat, 1986]
- Brumfit C. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*, CUP [cité par Achard et Péchou, 1994]

- Bruner J. S. (1972), *The relevance of education*, Harmondsworth, Middlesex [cité par Warschauer, 1995a]
- Brunot F. (1953), *La pensée et la langue*, Paris : Masson (1926) [cité par Besse et Galisson, 1980]
- Burton W. (1996) *SEEDS : CMC Practice, Facilitating the Online Experience*, 29 octobre (<http://malun1.malabc.ca/seeds/cmc/practice.htm>)
- Cahour B. (1991), *La modélisation de l'interlocuteur : élaboration du modèle et effets au cours de dialogues de consultation*, Thèse, Paris VIII [cité par Taleb, 1996]
- Calbris G., Montredon J. (1975), *Approche rythmique intonative et expressive du français langue étrangère*, CLE International [cité par Boyer et al., 1990]
- Calvi J. M. (1995a), "Qu'est-ce qu'un vrai outil de communication ?", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Calvi J. M. (1995b), "Agora : les réseaux", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Capelle G., Cavalli M., Gidon N. (1994), *Fréquence Jeunes 2*, Paris : Hachette
- Capelle G., Gidon N. (1994a), *Fréquence Jeunes 2, Guide du professeur*, Paris : Hachette
- Capelle G., Gidon N. (1994b), *Fréquence Jeunes 2, Cahier d'exercices*, Paris : Hachette
- Capelle G., Gidon N. (1990), *Espaces 1*, Paris : Hachette
- Capelle G., Raasch A. (1986), *Avec plaisir 1*, Paris : Hachette
- Capelle G., Capelle J. (1971), *La France en direct 1*, Paris : Hachette [cité par Besse et Porquier, 1991]
- Caré J. M. (1978), "Du mime au drame", In Caré J. M., Debyser F., *Jeu, langage et créativité*, Hachette - BELC, 64-115
- Caré J. M., Debyser F. (1978), *Jeu, langage et créativité*, Hachette - BELC
- Carlioz C. (1995), "Problématique du colloque", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Carver Jr. C. A., Gregory J. E. (1995), "Networked hypermedia in an undergraduate curriculum", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 139-144
- Cassidy F. (1972), "Toward more objective labeling in dictionaries", In J. Alatis (Ed.), *Studies in Honor of Albert M. Wardt*, Washington, D.C. [cité par Huot et Lelouche, 1991]
- Cerri S. A. (1989), "ALICE : Acquisition of linguistic items in the context of examples", *Instructional Science*, 18(1), 63-92 [cité par Lelouche, 1994]
- Chan T. -K. (1991), "Integration-Kid : a learning companion system", *The 12th International Joint Conference on Artificial Intelligence*, Sydney, Australia : Morgan Kaufmann Publishers Inc, 1094-99 [cité par Renié, 1995]

- Chan T. -K., Baskin A. (1990), "Learning companion systems", In Fraser C., Gauthier G. (Eds.) *Intelligent tutoring systems : at the crossroads of artificial intelligence and education*, Chapter 1, New Jersey : Ablex Publishing Corporation [cité par Renié, 1995]
- Chan T. -K., Baskin A. (1988), "Studying with the Prince", *Proceedings of the first international conference, Intelligent Tutoring Systems 88*, Montreal, Canada [cité par Renié, 1995]
- Chan T. -K., Chung I. -L., Ho R. -G., Hou W. -J., Lin G. -L. (1992), "Distributed Learning Companion System", *Proceedings of the second international conference, Intelligent Tutoring Systems 92*, Montréal, Canada, New York : Springer-Verlag [cité par Renié, 1995]
- Chapelle C. (1990), "The discourse of computer-assisted language learning : toward a context for descriptive research", *TESOL Quarterly*, 24, 199-225 [cité par Crookall et al., 1992]
- Charaudeau P. (1982), "Eléments de sémiolinguistique ; d'une théorie de langage à une analyse du discours", *Connexions* 38, p. 7-10 [cité par Boyer et al., 1990]
- Charles C. (1995), "Structure et circulation de l'information dans une classe", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Charles C., Beaumont R., Derrien C. (1995), "Les réseaux et la communication. Dix ans de pratiques de réseaux", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Chaves Da Cunha J. C. (1990), *Pragmatique Linguistique et didactique des langues, application au français langue étrangère*, Thèse, Toulouse 2
- Chavez R. (1995), "The World Wide Web puts a new spin on Homework: the home page work", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 345-346
- Chomsky N. (1966), "Topics in the theory of generative grammar" In T.A. Sebeok, éd., *Current Trends in Linguistics*, vol. III, La Haye : Mouton, 1-60 [cité par Ruwet, 1976]
- Chun D. (1994), "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence", *System*, 22(1), 17-31 [cité par Warschauer, 1995]
- CIEL (1992a), *Livre de français 1*, Nice : CIEL
- CIEL (1992b), *Livre de français 2*, Nice : CIEL
- Cohen P. R. (1992), *The role of natural language in a multimodal interface*, In *UIST'92*, 15-18 novembre, Monterey California [cité par Taleb, 1996]
- Coleman D. W. (1985), "TERRI : A CALL lesson simulating conversational interaction", In Crookall D. (Ed.), *Simulation applications in L2 education and research*, Oxford : Pergamon, 247-252 [cité par Crookall et al., 1992]
- Coleman D. W. (1988), "Simulating conversation with a PARUT", In Crookall D., Klabbers J. H. G., Coote A., Saunders D., Cecchini A., Delle Piane A. (Eds.), *Simulation-gaming in education and training*, Oxford : Pergamon [cité par Crookall et Coleman, 1988]
- Collège de Guillestre (1995), "Génépi, un serveur télématique à vocation pédagogique", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)

- Collins A., Brown J.S. & Newman S.E. (1989), "Cognitive apprenticeship : teaching the crafts of reading, writing, and mathematics", In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum [cité par Warschauer, 1995a]
- Collot B. (1995), "Petites structures et problématique de la communication", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Confais J.-P. (1997), "Métalangage grammatical et apprentissage des langues", *Les Langues Modernes*, 1, 19-28
- Conklin J. (1987), "Hypertext : an introduction and Survey", *Computer*, The computer society of Institute of Electrical and Electronics Engineers, IEEE, septembre [cité par Balpe, 1990]
- Connell S. (1996), "Les nouveaux outils en langues : choix et risques", *Les langues modernes*, 1, février-mars-avril, 28-36
- Contassot Y. (1978), "Activités langagières à l'E.N.P. de Copenhague", *Le Français dans le Monde*, 139, août-septembre [cité par Besse et Galisson, 1980]
- Corio R. (1995), "Writing styles project", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 218-220
- Cornu B. (1995), "Quelques réflexions sur le colloque", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Costanzo E. (1995), "L'approche communicative en classe de langue : que reste-t-il de nos amours ?", In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 100, oct-déc, 99-115
- Coste D. (1978a), "Renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère", In Ali Bouacha A., *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris : Hachette, 10-28
- Coste D. (1978b), "Un niveau-seuil", In Ali Bouacha A., *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris : Hachette, 105-115
- Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M., Papo E. (1976), *Un Niveau Seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, Hatier
- Courtillon J. (1989), "La grammaire sémantique et l'approche communicative", *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, fév-mars
- Courtillon J. (1980), "Que devient la notion de progression ?", *Le français dans le monde*, 153 [cité par Boyer et al., 1990]
- Courtillon-Leclercq J., Papo E. (1977), "Le niveau-seuil établit pour le français peut-il renouveler la conception des cours (audio-visuels) pour débutants.", *Le Français dans le Monde*, 133, nov-déc [cité par Besse et Galisson, 1980]
- Courtillon J., Raillard S. (1982), *Archipel 1. Français Langue Etrangère*, Paris : Didier [cité par Besse et Porquier, 1991]
- Crookall D. (1990), "Learning more about simulation/gaming ", In Crookall D. and Oxford R. L. (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning*, New York : Newbury House Publishers, 289-313
- Crookall D. (1988), "Computerized simulation in the social sciences", *Social Science Computer Review*, vol. 6, 1, Duke University Press, 1-11

- Crookall D., Coleman W. D. (1992), "Validity, reliability and the structure of computerized conversational simulation", *Simulation & Gaming*, vol. 23, 1, Mars, Sage Publications, 99-109
- Crookall D., Coleman W. D., Oxford L. R. (1992), "Computer-mediated language learning environments. Prolegomenon to a research framework", *CALL*, vol. 5(1-2), 93-120
- Crookall D., Ho J. (1995), "Breaking with chinese cultural traditions : learner autonomy in english language teaching", *System*, vol. 23, 2, Elsevier Science LTD, 235-243
- Crookall D., Landis P. (1991) "Global network simulation : an environment for global awareness.", In Crookall D. and Arai K. (Eds.), *Global Interdependance. Simulation and gaming perspectives, proceedings of the 22nd International Conference of the International Simulation and Gaming Association (ISAGA)*, Kyoto, Japan, 15-19 july, Springer-Verlag, 106-111
- Crookall D., Martin A., Saunders D., Coote A. (1986), "Human and computer involvement in simulation", *Simulation & Games*, vol. 17, 3, sept., Sage Publications, 345-375
- Crookall D., Saunders D. (Eds.) (1989a), *Communication and simulation : from two fields to one theme*", *Intercommunication 4*, Clevedon-Philadelphia : Multilingual Matters LTD
- Crookall D., Saunders D. (1989b), "Towards an integration of communication and simulation", In *Communication and simulation : from two fields to one theme*", *Intercommunication 4*, Clevedon-Philadelphia : Multilingual Matters LTD, 3-29
- Crookall D., Scarcella R. (1990) "Simulation/gaming and language acquisition", In Crookall D. and Oxford R. L. (Eds.), *Simulation, gaming, and language learning*, New York : Newbury House Publishers, 223-230
- Culioli A. (1991), *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris : Ophrys [cité par Bouscaren et Chuquet, 1987]
- Culioli A. (1983-1984), *Transcription du séminaire de DEA*, Paris VII, D.R.L. et Poitiers [cité par Bouscaren et Chuquet, 1987]
- Culioli A. (1978), "Valeurs modales et opérations énonciatives", *Le Français Moderne*, 4, 300-317 [cité par Portine, 1983]
- Cumming G. (1992), "Where is the ELITE : Excellent Liberal I. T. Education ?", In Aiken (Ed.), *Education and society. Information Processing 92*, vol. II, North Holland : Elsevier Science Publishers B. V. [cité par Renié, 1995]
- Cumming G., Self J. A. (1990a), "Intelligent educational systems : identifying and decoupling the conversational levels", *Instructional Science*, 19, 1-17 [cité par Renié, 1995]
- Cumming G., Self J. A. (1990b), "Learner modeling in collaborative intelligent educational systems", In Goodyear P. (Ed.), *Teaching knowledge and intelligent tutoring*, Norwood, NJ : Ablex [cité par Renié, 1995]
- Cumming G., Self J. A. (1989), "Collaborative Intelligent Educational Systems", In Bierman D., Breuker J., Sandberg J. (Eds.), *Proceedings of Artificial Intelligence and Education*, Amsterdam : IOS, 73-80 [cité par Renié, 1995]
- Cummins S., Sayers D. (1990), "Education 2001 : learning networks and educational reform", *Computers in the schools*, 7(1/2), 1-29 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Curtil C. (1996), *La carte française des inforoutes*, Paris : Hermès
- D'Affroux M. C. (1995), "Fax en liberté", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans

(<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)

David R., Durnin Y. (1996), "Cyberscol, Projet éducatif sur Internet", *Rapport présenté à la Direction des ressources didactiques du Ministère de l'Éducation du Québec*, avril
(<http://edumedia.risq.qc.ca/Revue6/CYBERS.HTM>)

De Angelis, Boite, Bertocchini (1977), *Pratiques langagières en niveau seuil*, Bologne : Zanichelli [cité par Besse et Galisson, 1980]

Debrecey R., Ellis A., Chua K. (1995), "The integration of networked learning delivery - from strategy to implementation", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 169-174

Debyser F. (1978a), "Les jeux du langage et du plaisir", In Caré J. M., Debyser F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris : Hachette, 1-12

Debyser F. (1978b), "Créativité", In Caré J. M., Debyser F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris : Hachette, 116-155

Debyser F. (1978c), "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", In Ali Bouacha A., *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris : Hachette, 58-66

Debyser F. (1978d), "Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes", In Ali Bouacha A., *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris : Hachette, 81-95

Debyser F., Yaiche F. (1986), *L'immeuble*, Paris : Hachette

De Carlo M. (1995), "Approche communicative : de beaux lendemains ?", In *Études de Linguistique Appliquée*, 100, oct-déc, 39-53

Décuré N. (1994), "Jouer ? Est-ce bien raisonnable ?", *Les Langues Modernes*, 2, Paris : APLV, 16-24

Delattre P. (1971), *Les exercices structuraux pour quoi faire ?*, Paris : Hachette

Delbecq D. (1996), "Le pentium multimédia", *Science et Vie Micro (SVM)*, 139, p. 28-32, juin, Paris : Exelsior Informatique

Demaizière F. (1996), "Multimédia et enseignement des langues : rêves, craintes et réalités nouvelles...", *Les langues modernes*, 1, février-mars-avril, 19-27

Derycke A. C., Smith C., Hemery L. (1995), "Metaphors and interactions in virtual environments for open and distance education", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 181-186

Dessalles J. -L. (1993), *Modèles cognitifs de la communication spontanée appliqué à l'apprentissage des concepts*, Thèse de l'École Nationale Supérieure des Télécommunications [cité par Taleb, 1996]

Deutsch M. (1949), "A theory of co-operation and competition", *Human Relations*, 2(2), 129-153 [cité par Renié, 1995]

Dieuzeide H. (1994), *Les nouvelles technologies - Outils d'enseignement*, Paris : Nathan

Dillenbourg P., Self J. (1992a), "A computational approach to socially distributed cognition", *European Journal of Psychology of Education*, vol 7, 4, 153-73 [cité par Renié, 1995]

Dillenbourg P., Self J. (1992b), "People Power : A human-Computer Collaborative Learning Learning System", *Proceedings of the second international conference, Intelligent Tutoring Systems 92*, Montréal, Canada, New York : Springer-Verlag [cité par Renié, 1995]

- Dillenbourg P., Self J. (1990), "Designing Human-Computer Collaborative Learning", *AI Group Technical Report*, 47, University of Lancaster [cité par Renié, 1995]
- DiMatteo A. (1990), "Under erasure : a theory for interactive writing in real time", *Computers and Composition*, 7, 71-84 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Dominique P., Girardet J., Verdelhan M., Verdelhan M. (1989), *Le Nouveau Sans Frontières 2*, Paris : Clé International
- Dominique P., Girardet J., Verdelhan M., Verdelhan M. (1988), *Le Nouveau Sans Frontières 1*, Paris : Clé International
- Dubois P. (1995), "Expérience de télé-enseignement dans le cadre du projet BETEL", In Simeray A. (Dir.), *L'Internet professionnel*, CNRS Éditions, 255-259
- Ducrot O. (1985), *Le dire et le dit*, Paris : Minuit [cité par Taleb, 1996]
- Ducrot O. (1984), *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Paris : Hermann (1972)
- Dumont B. (1996), "Table ronde : Le multimédia au service de la formation et du FLE : perspectives et conditions de développement", In *Actes du Colloque Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français langue Etrangère*, Université de Lille 3, 22 mars (<http://13av01.univ-lille3.fr/www/lettres/Serv-Acc.html>)
- Durpaire J. -L. (1995), "Les BCD dans les écoles", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrp/autran95/>)
- Eco U. (1985), *Lector in fabula*, Paris : Grasset [cité par Balpe, 1990]
- Eldred J. (1991), "Pedagogy in the computer-networked classroom", *Computers and Composition* 8(2) [cité par Warschauer et al., 1994]
- Ellis S. (1995), *The Internet in the British Columbia French as a second language classroom*, Thèse, University of British Columbia (<http://www.lane.educ.ubc.ca/thesis/thesis.htm>)
- Ellis R. (1990), *Instructed second language acquisition*, Oxford : D. Crystal & K. Johnson [cité par Renié, 1995]
- Englebart D. C. (1963), "A conceptual framework for Augmentation of Man's intellect", In *Vistas in Information Handling*, 1, Washington : Spartan Books [cité par Balpe, 1990]
- Ervin-Tripp S. (1964), "An analysis of the interaction of language, topic, and listener", In J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication, American Anthropologist*, 66(6) [cité par Huot et Lelouche, 1991]
- Fabreguette C. (1995), "Télé-enseignement à l'université de Marne-la-Vallée", In Simeray A. (Dir.), *L'Internet professionnel: témoignages, expériences et conseils pratiques de la communauté enseignement et recherche*, Paris : CNRS Universités, 250-254
- Faerch C., Kasper K. (1983), *Strategies in interlanguage communication*, London : Longman [cité par Renié, 1995]
- Falsetti J. (1995), "SchMOOze University: a MOO for ESL/EFL students", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 231-232

- Faugère P. (1994), "Les théories psychologiques du jeu", *Les Langues Modernes*, 2, Paris : APLV, 6-15
- Favel J. -J. (1994), "De la culture au primaire : des jeux culturels dans la classe d'anglais au cycle III de l'école élémentaire.", *Les Langues Modernes*, 2, Paris : APLV, 48-53
- Finholt T. Kiesler S. & Sproull L. (1986), *An electronic classroom*, Working paper, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA [cité par Warschauer et al., 1994]
- Fisher E. (1993a), "Access to learning : problems and policies", In Scrimshaw P. (Ed.) *Language, classrooms & computers*, London and New York : Routledge, 75-90
- Fisher E. (1993b), "The teacher's role", In Scrimshaw P. (Ed.), *Language, classrooms & computers*, London and New York : Routledge, 57-74
- Flores M. (1990), "Computer conferencing : composing a feminist community of writers", In C. Handa (Ed.), *Computers and community : teaching composition in the twenty-first century*, Portsmouth, NH : Heinemann, 106-117 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Fraser B. (1975), "Hedged Performatives", In Cole P. et Morgan J. L. (eds), *Syntax and Semantics*, vol. 3, ("Speech Act"), New York, San Francisco, London : Academic Press, 187-210 [cité par Kerbrat, 1986]
- Fréal M. (1995), "Intervention", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans
(<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Freinet C. (1994), *Les oeuvres pédagogiques*, Paris : Seuil [cité par Calvi, 1995]
- Freinet C. (1974), *Las tecnicas audi-visuales* (J. Colome, Trans.), Barcelona : Editorial Laia [cité par Warschauer, 1995]
- Freire P. (1974), *Pedagogy of the oppressed*, New York : Seabury [cité par Warschauer et al., 1994]
- Fries C. C. (1967), *The structure of english language*, London : Longman
- Galisson R. (1995), "En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ?", In *Etudes de Linguistique Appliquée*, 100, oct-déc, 79-98
- Galisson R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé International
- Galloway I. (1995), "What is normal?: examining cultural stereotypes via e-mail", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 91-94
- Gardiner A. H. (1989), *Langage et Acte de langage*, Presses Universitaires de Lille, (1932)
- Garrison D.R., Baynton M. (1987), "Beyond independence in distance education : the concept of control", *The American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Gavelle G. (1980), *Stratégies de communication dans la classe de langue*, Thèse, Université de Paris V [cité par Besse et Porquier, 1991]
- Gibert P., Greffét P. (1988), *Bonne route 1*, Paris : Hachette

- Godinet H. (1995), "Les "Réseaux Buissonniers", Quelques réflexions sur la production d'écrits interactifs", Article présenté lors du *Colloque Réseaux technologiques, Réseaux humains*, Xème Congrès du CIPTE ; Montréal, octobre (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnr/rb/index.html>)
- Godwin-Jones B. (1995), "English as a second language home page", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 349-350
- Goffman E. (1981), *Forms of talk*, Oxford : Basil Blackwell [cité par Taleb, 1996]
- Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit [cité par Kerbrat, 1986]
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. 1- La présentation de soi. 2- Les relations en public*, Paris : Minuit [cité par Kerbrat, 1986]
- Goffman E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, New York : Doubleday [cité par Taleb, 1996]
- Gonzales-Bueno M. (1995), "Electronic dialogue journals", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 3-6
- Gonzalez-Lloret M. (1995), "Spanish music through the Internet", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 18-19
- Grandcolas B. (1984), "Voulez-vous converser avec moi ?", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 55 [cité par renié, 1995]
- Gregory M. (1967), "Aspects of varieties differentiation", *Journal of Linguistics*, 3, 177-198 [cité par Huot et Lelouche, 1991]
- Grice H. P. (1975), "Logic and conversation", In Cole P. et Morgan J. L. (Eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3, New York : Academic Press, 41-58 [cité par Kerbrat, 1986]
- Grize J. B. (1978), "Schématisation, représentation et image", In *Stratégies discursives*, Lyon : PUL, 45-52 [cité par Portine, 1983]
- Grize J. B. (1977), "Logique et discours", In Van Dijk T. A., Petöfi J. S. (Eds.), *Grammars and Descriptions*, Berlin : Walter de Gruyter, 105-131 [cité par Portine, 1983]
- Grize J. B. (1976), "Logique et organisation du discours", In David J., Martin R. (Eds.), *Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique*, Paris : Klincksieck, 1976, 95-99 [cité par Portine, 1983]
- Gros N., Portine H. (1976), "Le concept de situation dans l'enseignement du français", *Le Français dans le Monde*, 124, Paris : Hachette, 6-12
- Grunig B. (1979), "Pièges et illusions de la pragmatique linguistique", *Modèles Linguistiques*, 1979, t. I, fasc. 2, 7-38 [cité par Kerbrat, 1986]
- Gubérina P., Rivenc P. (Dir.) (1962), *Voix et images de France*, Paris : Didier-Crédif [cité par Besse et Porquier, 1991]
- Guihot P. (1995a), "Ecole rurale, communication et technologies nouvelles. Eléments de problématique", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnr/autran95/>)
- Guihot P. (1995b), "Système éducatif et TIC, une difficile rencontre", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans

(<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)

Guihot P. (1995c), "Préface ", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans

(<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)

Guillaume G. (1973), *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1948-1949 : Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV)*, Québec : Les Presses de l'Université Laval - Paris : Klincksieck [cité par Tollis, 1991]

Halliday M. A. K. (1993), "Towards a language-based theory of learning", *Linguistics and education*, 1993, 5(2) [cité par Warschauer, 1995]

Halliday M. A. K. (1978a), *Language as a social semiotic : the social interpretation of language and meaning*, London : Arnold [cité par Warschauer, 1995]

Halliday M.A.K. (1978b), "Is learning a second language like learning a first language all over again ?", In *Language learning in Australian society*, Ingram D.E. et Quinn T.J., Melbourne : Australian International Press & Publications Pty. Ltd. [cité par Besse et Porquier, 1991]

Ham J. (1995), "Cultural encounters : German and American students meet on the Internet", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 107-108

Harasim L. (1986), "Computer learning networks : educational applications of computer conferencing", *Journal of Distance Education* 1(1), 59-70 [cité par Warschauer et al., 1994]

Harnad S. (1991), "Post-Gutenberg galaxy : the fourth revolution in the means of production and knowledge" *Public-Access Computer Systems Review*, 2(1), 39-53 [cité par Warschauer, 1995a]

Hartman K., Neuwirth C., Kiesler S., Sproull L., Cochran C., Palmquist M. & Zubrow D. (1991) "Patterns of social interaction and learning to write : some effects of network technologies" *Written communication*, 8(1), 79-113 [cité par Warschauer et al., 1994]

Hatch E. (1978a), "Discourse analysis and second language acquisition", In Hatch E., *Second Language Acquisition*, Rowley (Mass.) : Newbury House [cité par Renié, 1995]

Hatch E. (1978b), "Discourse analysis, speech acts and second language acquisition", Ritchie, W. (Ed.) *Second Language Acquisition Research*, New York : Academic Press [cité par Renié, 1995]

Hawisher G. et Moran C. (1993), "Electronic mail and the writing instructor" *College English* 55(6), 627-643 [cité par Warschauer et al., 1993]

Held G. (1994), "La politesse de la requête dans l'interaction verbale : analyse contrastive d'un phénomène socio-pragmatique", In *Nouvelles perspectives pour l'analyse de l'interaction verbale*, 5ème congrès I.A.D.A., 17-19 mars, Paris : La Sorbonne, I.A.D.A. & CRELIC [cité par Taleb, 1996]

Hickel F. (1991), "Stratégies argumentatives et fonction contrastive dans l'interlangue d'apprenants hispanophones en situation de résolution de conflit : une étude longitudinale", In C. Russier, H. Stoffel, D. Véronique, *Modalisations en langue étrangère*, Université de Provence, 133-142

Higgins J. (1987), "Artificial unintelligence : computer uses in language learning", *TESOL Quarterly*, 21, 159-165 [cité par Crookall et al, 1992]

Hiltz S.R. (1990), "Collaborative learning : the virtual classroom approach", *T.H.E. Journal*, June, 59-65 [cité par Warschauer et al., 1994]

- Holec H. (1989), "Autonomie et apprentissage des langues étrangères", In André B. (Dir.), *Autonomie et enseignement - Apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier, 31-33
- Huff C. & King R. (1988), "An experiment in electronic collaboration", In J.D. Goodchilds (Chair), *Interacting by computer : effects on small group style and structure*, Symposium conducted at the meeting of the American Psychological Association Atlanta [cité par Warschauer et al., 1994]
- Huot H. (1981), *Enseignement du français et linguistique*, Paris : Armand Colin
- Huot D., Lelouche R. (1993), "Quand l'enseignement des langues examine les variables de la situation de communication dans une perspective d'informatisation", In Liddell P. (Ed.), *CALL : Theory and application, Proceedings of CCALL2/CCELAO2, The second Canadian CALL Conference*, University of Victoria, Victoria, B. C., Canada, 205-216
- Huot D., Lelouche R. (1991), "Les variables de la situation de communication dans l'enseignement du français langue seconde ou étrangère : quelques difficultés de définition", *Revue de l'ACLA*, vol. 13, 2, 85-94
- Hymes D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier (1973) [cité par Galisson, 1995]
- Hymes D. (1972), "Models of the interaction of language and social life", In J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, New-York : Holt, Rinehart and Winston [cité par Huot et Lelouche, 1991]
- Irvine M. (1995), "Preparing to write e-mail personal profiles", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 87-88
- Isani S. (1996), "Le Diplôme de Compétence en Langue", *Les langues modernes*, 1, février-mars-avril, 48-54
- Janangelo J. (1991), "Technopower and technoppression : some abuses of power and control in computer-assisted writing environment" *Computers and Composition*, 9(1), 47-63 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Janda T. (1995), "Breaking the ice: e-mail dialogue journal introductions and responses", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 57-58
- Job B. (1994), *Mosaïque 1*, Paris : Clé International
- Jones A., Mercer N. (1993), "Theories of learning and information technology", In Scrimshaw P. (Ed.), *Language, classrooms & computers*, London and New York : Routledge, 11-26
- Kalogeropoulos L., Laramée A. (1995), *Multimédia et les autoroutes de l'information: pour comprendre la diversité des outils et en saisir les enjeux*, Paris : Nathan
- Katz J.J., Fodor J.A. (1963), "The structure of a semantic theory", *Language* XXXIX, 170-210 [cité par Ruwet, 1967]
- Kaye A. (1984), "Computer Software", *Scientific American*, 53-59 [cité par Crookall, 1988]
- Keln O. (1992), "The use of synchronous computer networks in second language instruction : a preliminary report" *Foreign Language Annals*, 25(2), 441-454 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Kendall C. (1995), "What I really wanted to know was", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 97-100

- Kennedy G. (1973), "Conditions for language learning", in *Focus on the learner : pragmatic perspectives for the language teacher*, Oller J.W. et Richards J.C., Rowley, Newbury House [cité par Besse et Porquier, 1991]
- Kerbrat-Orecchioni C. (1994), "La politesse dans les interactions verbales", In *Le Dialogique*, Colloque, 15-16 sept., Le Mans, France [cité par Taleb, 1996]
- Kerbrat-Orecchioni C. (1986), *L'implicite*, Paris : Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni C. (1980), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris : Armand Colin
- Kerleguer M. -P. (1995), "Cache-cache micro : une émission interactive au service du décloisonnement rural", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans
(<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Kern R. (1996), "Computer-mediated communication : using e-mail exchanges to explore personal histories in two cultures." In M. Warschauer (Ed.) *Telecollaboration in foreign language learning : proceedings of the Hawaii symposium*, SLTCC Technical Report #12, Honolulu, HI : University of Hawaii Second Language Teaching & Curriculum Center [cité par Warschauer, 1995a]
- Kern R. (1995), "Restructuring classroom interaction with networked computers : effects on quantity and quality of language production", *Modern Language Journal*, 79(4) [cité par Warschauer, 1995a]
- Kern R. (1993), *Restructuring classroom interaction with networked computers : effects on quantity and characteristics of language production*, ACTFL, San Antonio, TX [cité par Warschauer et al., 1994]
- Kett G. (1995), "Perfect match!: a second language exchange program", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 125-126
- Kimoto L. (1995), "Language Learning via E-mail in the Japanese Language Classroom", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 13-17
- Kinthead J. (1987), "Computer conversations : e-mail and writing instruction", *College Composition and Communication*, 38(3) [cité par Warschauer et al., 1994]
- Knoerr H. (Dir.) (1994), *Utilisation des Nouvelles technologies en enseignement et apprentissage des langues*, Actes du Colloque CREAL, 7-8 et 9 décembre, Centre de Recherche en Enseignement et en Apprentissage des Langues, Université d'Ottawa
- Kramsch C. (1984), *Interaction et discours dans la classes de langue*, Paris : Hatier-CREDIF [cité par Boyer et al., 1990]
- Krashen S. (1987), "Applications of psycholinguistic research to the classroom", In Long M. and Richards J. (Eds.) *Methodology in TESOL : a book of readings*, New York : Newbury House [cité par Warschauer, 1995]
- Krashen S. (1985), *The input hypothesis*, New York : Longman [cité par Warschauer, 1995]
- Krashen S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, New York : Pergamon Press [cité par Besse et Porquier, 1991]
- Krashen S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, New York : Pergamon Press [cité par Besse et Porquier, 1991]

- Kremers M. (1990), "Sharing authority on a synchronous network : the case for riding the beast" *Computers and Composition*, 7, 33-44 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Kroonenberg N. (1995), "The French Connection: Public journals for High School students", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 27-29
- Kroonenberg N. (1994/1995), "Developing communicative and thinking skills via e-mail", *TESOL Journal*, 24-27 [cité par Warschauer, 1995a]
- Lacombe C. (1995), "Le puzzle du petit frigoriste ou utilisation de documents hypermédia pour l'étude interactive d'objets techniques", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Lafontaine D. (1984), "Quand des parents posent des questions à leurs jeunes enfants.", *Enfance*, 1, 21-40 [cité par renié, 1995]
- Lalonde G. (1995), "Le village électronique, un réseau pan-canadien", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Lamy A. (1978), "Ce que l'on dit quand on joue", In Caré J.M., Debyser F. Jeu, langage et créativité, Hachette - BELC, 13-27
- Lancien T. (1996), "Intégration des multimédias grand public dans l'apprentissage", In *Actes du Colloque Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français langue Etrangère*, Université de Lille 3, 22 mars (<http://13av01.univ-lille3.fr/www/lettres/Serv-Acc.html>)
- Langendoen D. T. (1964), c.r. de J.R. Firth et alii, *Studies in linguistic Analysis*, Language XL, 305-321 [cité par Ruwet, 1967]
- Laurier M. (1994), "L'adaptativité dans les test de langue informatisés", In Knoerr H., *Utilisation des Nouvelles technologies en enseignement et apprentissage des langues, Actes du Colloque CREAL*, 7-8 et 9 décembre, Centre de Recherche en Enseignement et en Apprentissage des Langues, Université d'Ottawa, 41-44
- Lelouche R. (1994), "Dealing with pragmatics and implicit information in an ICALL system : the PILEFACE example", *Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 5(4), 501-532
- Lelouche R. (1992), "Using multiple knowledge bases to help teach some pragmatics aspects of French", *CALL*, 4(1), 29-40
- Le Mon R. (1988), "Cultural differences affecting the international transfer of computerized language learning" *System*, 16(1), 37-40 [cité par Warschauer et al, 1994]
- Lepeintre S., Stephan L. (1995), "Telnet treasure hunts: learning to read (on) the Internet", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 331-332
- Le Roy H. (1995), "", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Levinson S.C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge : Cambridge University Press [cité par Taleb, 1996]
- Levy P. (1994), *L'Intelligence Collective*, Paris : La Découverte [cité par Godinet, 1995]

- Lonergan J. (1984), *Video in language teaching*, Cambridge University Press
- Long M., Sato C. (1983), "Classroom foreigner talk discourse : forms and functions of teachers' questions", In Selliger and Long (eds), *Classroom oriented research in second language acquisition*, Rowley (Mass.) : Newbury House [cité par Renié, 1995]
- Lotman Y. M. (1988), "Text within a text", *Soviet Psychology*, 26, 52-58 [cité par Warschauer, 1995]
- Luc C. (1992), "Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire", *Repères* 6, 23-40 [cité par Pendants, 1995]
- Luissier D., *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, 1992, Paris : Hachette FLE [cité par Isani, 1996]
- Mabrito M. (1991), "Electronic mail as a vehicle for peer response", *Written Communication*, 8(4), 509-532 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Mac Luhan M. (1969), *Mutations 1990*, Paris : Mame [cité par Richterich et Scherer, 1975]
- Mac Luhan M. (1968), *Pour comprendre les médias*, Paris : Mame
- Mac Luhan M. (1967), *La galaxie Gutenberg*, Paris : Mame
- Mac Whinney B. (1975), "Pragmatic patterns in child syntax", *Papers and reports on child language development*, Stanford University, 10 [cité par Renié, 1995]
- Maingueneau D. (1992), "Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours", *Langages*, 105, Paris : Larousse, 114-125 [cité par Taleb, 1996]
- Maingueneau D. (1991), *L'énonciation en linguistique française*, Paris : Hachette
- Mak S., Mak L. (1995), "Designing exercises and tests on the Web.", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 351-353
- Mangenot T. (1996), "Synthèse des ateliers", In *Actes du Colloque Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français langue Etrangère*, Université de Lille 3, 22 mars (<http://l3av01.univ-lille3.fr/www/lettres/Serv-Acc.html>)
- Manteghi C. (1995), "The collaborative fairy tale", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 20-21
- Margerie de C., Porcher L. (1981), *Des médias dans les cours de langue*, Paris : Clé International
- Marshall A. D. (1995), "Developing hypertext courseware on the World Wide Web", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 418-423
- Martin Y. A. (1995), "Un Lycée Nouvelle Génération en milieu rural : Sivom du Canton de Saint Laurent de Chamousset", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- McComb M. (1993), "Augmenting a group discussion course with computer-mediated communication in a small college setting" *Interpersonal Computing and Technology*, 1(3) (cité par Warschauer et al., 1994)

- McGuire T., Kiesler S., Siegel J. (1987), "Group and computer-mediated discussion effects on risk decision making" *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 917-930 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Meloni C. (1995), "The cities project", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 211-215
- Mercer N. (1993), "Computer-based activities in classroom contexts", In Scrimshaw P. (Ed.) *Language, classrooms & computers*, London and New York : Routledge, 27-39
- Mercer N., Scrimshaw P. (1993), "Researching the electronic classroom", In Scrimshaw P. (Ed.) *Language, classrooms & computers*, London and New York : Routledge, 184-191
- Miyake N. (1986), "Constructive interaction and the iterative process of understanding" *Cognitive Science*, 10(2), 151-177 [cité par Renié, 1995]
- Moeglin P. (1996), "Multimédia et éducation. Le démon de la convergence", In *Actes du Colloque Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français langue Etrangère*, Université de Lille 3, 22 mars
(<http://13av01.univ-lille3.fr/www/lettres/Serv-Acc.html>)
- Moget M. T., Besse H., Lapeyre F., Papo E. (1975), *Interlignes*, Paris : Didier [cité par Besse et Porquier, 1991]
- Moget M. T., Neveu P. (1972), *De Vive Voix. Méthode d'enseignement du français langue étrangère*, Paris : Didier [cité par Besse et Porquier, 1991]
- Moirand S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris : Hachette
- Moirand S. (1989), "La mise en texte. Une approche communicative de la formation des enseignants", *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, fév-mars
- Moirand S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette
- Moirand S. (1979), *Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, Paris : CLE international
- Moirand S. (1977), "Communication écrite et apprentissage initial", *Le Français dans le Monde*, 133, novembre-décembre [cité par Besse et Galisson, 1980]
- Moirand S. (1974), "« Audio-visuel intégré » et communication(s)", *Langue française*, 24 [cité par Boyer et al., 1990]
- Monthubert B. (1995), "Technologies nouvelles et documentation", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans
(<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Montredon J. (1987), *Imparfait et compagnie*, Paris : Larousse [cité par Atienza et al., 1995]
- Moran C. (1991), "We write but do we read ?", *Computers and composition*, 8(3), 51-61 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Muron O. (1995a), "L'INRIA et les autoroutes de l'information", INRIA, Mars
- Muron O. (1995b), "L'INRIA et Internet", INRIA, Février
- Murray D. (1991), "The composing process for computer conversation" *Written Communication*, 8, 35-55 [cité par Warschauer et al., 1994]

- Mydlarski D. (1994), "Integrating multimedia into the language curriculum", In Knoerr H., *Utilisation des Nouvelles technologies en enseignement et apprentissage des langues, Actes du Colloque CREAL*, 7-8 et 9 décembre, Centre de Recherche en Enseignement et en Apprentissage des Langues, Université d'Ottawa, 45-48
- Nelson T. H. (1982), *Literary Machines*, Pennsylvanie : Swarthmore [cité par Balpe, 1990]
- Nelson T. H. (1967), "Getting it out of our system", In *Information Retrieval : a Critical Review*, Shecter G. (Ed.), Washington : Thompson Book Co. [cité par Balpe, 1990]
- Noel R. C. (1979), "The POLIS methodology for distributed political gaming via computer networks", In Bruin K. Et al. (Eds.), *How to build a simulation/gaming*, Leeuwarden, Netherlands [cité par Crookall et Landis, 1991]
- Noel R. C. (1969), "The POLIS laboratory", *American Behavioral Scientist*, 12, 30-35 [cité par Crookall et Landis, 1991]
- Noel R. C., Crookall D., Wilkenfled J., Schapira L. (1987), "Network gaming : a vehicle for intercultural communication", In Crookall D., Greenblat C. S., Coote A., Klabbers J. H. G., Watson D. R. (Eds.), *Simulation-gaming in the late 1980s*, Oxford : Pergamon [cité par Crookall et Landis, 1991]
- Norrie D. H., Gaines B. R. (1995), "The learning Web: an agent-oriented network supporting knowledge access, collaboration and simulation", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 500-505
- Ozkan N. (1994), *Analyses communicationnelles de dialogues finalisés*, Thèse, institut National Polytechnique de Grenoble [cité par Taleb, 1996]
- Paccagnino C., Poletti M.-L. (1988), *Grand large 1*, Hachette
- Pallatier A. (1995), "L'action d'un petit CDDP : Le Réseau Expérimental de Télécopie Educative en Vendée", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans
(<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Palmer P. (1990), "Good teaching : a matter of living the mystery", *Change*, 22 [cité par Warschauer et al. 1994]
- Papert S. (1980), *Mindstorms : children, computers and powerful ideas*, Brighton, Harvester Press [cité par Jones et Mercer, 1993]
- Papo E., Cintrat I. (1994), *Soleil 2*, Paris : Didier
- Paradis M. (1992), "neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism", In Ellis N. (Dir.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages*, London, Academic Press [cité par Achard et Péchou, 1994]
- Paramskas D. (1995), "Computer conferencing as a tool for augmenting student interaction and collaboration", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 30-32
- Paramskas D. (1993), "Computer-assisted language learning (CALL) : increasingly into an ever more electronic world", *The Canadian Modern Language Review*, 50(1), 124-143 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Pêcheux M., Fuchs C. (1975), "Mise au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours", *Langages*, 37, 7-80 [cité par Moirand, 1989]

- Pendanx M. (1995), "Enseignement communicatif et réflexion sur la langue : quelle complémentarité en contexte scolaire ?", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 100, oct-déc, 117-127
- Pendanx M. (1993), "La toma de conciencia del lenguaje en el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela". *Idiomas* 16, 33-37 [cité par Pendanx, 1995]
- Perriault J. (1995), "Table ronde : La vidéotransmission et la visioconférence au Centre National d'Enseignement à Distance au service de l'enseignement à distance et présentiel", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Peytard J. (1971), "Oral et scriptural : deux ordres de situation et de descriptions linguistiques", *Langue Française*, 6, 36-37 [cité par Moirand, 1979]
- Peytard Leybre M., Malandain J. L. (1982), *Décrire et découper la parole*, Paris : BELC [cité par Boyer et al., 1990]
- Peyton J. K., French M. (1995), "Teaming with Text (TWT) : Computer Networks to Develop Deaf Students' English Literacy", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 83-84
- Phillips G., Santoro G. & Kuehn S. (1988), "The use of computer-mediated communication in training students in group problem-solving and decision-making techniques" *The American Journal of Distance Education*, 2(1), 38-51 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Piaget J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël [cité par Debyser, 1978a]
- Piaget J., Inhelder H. (1966), *La psychologie de l'enfant*, Paris : PUF [cité par Debyser, 1978a]
- Piaget J. (1945), *La formation du symbole chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestle [cité par Debyser, 1978a]
- Plancke A. (1988), "Réactions d'étudiants face au travail de groupe", *Les Langues Modernes*, 6, 49-50
- Porcher L. (1995), *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette-Education
- Porquier R. (1989), "Quand apprendre, c'est construire du sens", *Le français dans le monde - Recherches et applications*, fev-mars, 123-132
- Porquier R. (1982), "Communication exolingue et apprentissage des langues", 4^{ème} colloque international *Acquisition d'une langue étrangère*, Neuchâtel, 16-18 septembre [cité par Renié, 1995]
- Portier H. (1995), "Technologies nouvelles et Mouvement Freinet des origines", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Portine H. (1996), "Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues", In *Actes du Colloque Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français langue Etrangère*, Université de Lille 3, 22 mars (<http://13av01.univ-lille3.fr/www/lettres/Serv-Acc.html>)
- Portine H. (1983), *L'argumentation écrite. Expression et communication*, Paris : Hachette
- Portine H. (1980), *Eléments pour une grammaire de l'énonciation, 0. Préalables*, B.E.L.C.
- Portine H. (1979), *Eléments pour une grammaire de l'énonciation, 1. L'anaphore*, B.E.L.C.

- Pothier M. (1996), "Problèmes de conception multimédia", In *Actes du Colloque Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français langue Etrangère*, Université de Lille 3, 22 mars (<http://13av01.univ-lille3.fr/www/lettres/Serv-Acc.html>)
- Pottier B. (1989), "Sémantique et grammaire", *Le Français dans le Monde - Recherche et applications*, février-mars
- Pottier B. (1987), *Théories et analyses en linguistique*, Hachette : Paris [cité par Porquier, 1989]
- Pratt E., Sullivan N. (1994), *Comparison of ESL writers in networked and regular classrooms*, TESOL '94, Baltimore, MD [cité par Warschauer et al., 1994]
- Preston D. R. (1986), "Fifty some-odd categories of language variation", *International Journal of the Sociology of Language*, 57, 9-49 [cité par Huot et Lelouche, 1991]
- Puren C. (1995), "La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 100, oct-déc, 129-149
- Py B. (1989), "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction", In *DRLAV, Revue de Linguistique*, 41, 83-100 [cité par Renié, 1995]
- Rappachi B. (1995), "L'éducation sur Internet", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)
- Rayburn-Klein A. (1995), "Global Babel: a modern version of *Don't tell the postman*", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 1995
- Rebouillet A., Verdol J. (1978), "Des jeux individuels de langage", In Caré J.M., Debyser F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Hachette - BELC, 33-43
- Rebouillet A. (1971), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris : Hachette
- Récanati F. (1979a), "Le développement de la pragmatique", *Langue Française*, 42, 6-20, Paris : Seuil [cité par Kerbrat, 1986]
- Récanati F. (1979b), *La transparence et l'énonciation*, Paris : Seuil
- Renié D. (1995), *Modélisation informatique de l'acquisition des interrogatives directes en français langue seconde dans leur dimension pragmatique, proposition d'un environnement offrant un apprentissage collaboratif : ELEONORE*, Thèse, Université de Clermont 2
- Richterich R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette [cité par Boyer et al., 1990]
- Richterich R., Scherer N. (1975), *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris : Hachette
- Richterich R., Suter B. (1981), *Cartes sur table 1*, Paris : Hachette [cité par Besse et Porquier, 1991, et Boyer et al., 1990]
- Richterich R., Suter B. (1983), *Cartes sur Table 2*, Paris : Hachette [cité par Boyer et al., 1990]
- Rivers W. (1978), "Nos étudiants veulent la parole", In Ali Bouacha A., *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris : Hachette, 123-136
- Robinson B. (1993), "Communicating through computers in the classroom", In Scrimshaw P. (Ed.) *Language, classrooms & computers*, London and New York : Routledge, 111-129

- Rogers C. (1989), "Comment édifier la liberté", In André B. (Dir.), *Autonomie et enseignement - Apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier, 19-28
- Roulet E. (1983), "Langue maternelle et langues étrangères : vers une pédagogie globale", *Le français dans le monde*, 177 [cité par Boyer et al., 1990]
- Roulet E. (1980), "La porte ! ou l'irruption de la pragmatique linguistique dans la didactique du français", In Bautier et al., *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris : Clé International [cité par Costanzo, 1995]
- Roulet E. (1976), "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés", *Etudes de linguistique appliquée*, 21, 43-80 [cité par Lelouche et Huot, 1991]
- Roulet E. (1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris : Nathan [cité par Besse et Porquier, 1991]
- Ruwet N. (1967), *Introduction à la grammaire générative*, Paris : Plon
- Saint John E. (1995), "Language learning via e-mail : demonstrable success with german", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 191-197
- Sandoval V. (1995), *Les autoroutes de l'information*, Paris : Hermès
- Sanchez B. (1995), "Moo-la-la: conversing in virtual Paris", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 229-230
- Sayers D. (1993), "Distance team teaching and computer learning networks" *TESOL Journal*, 3(1), 19-23 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Scinicariello S. (1995), "The class newsgroup as textbook", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 36-37
- Schiefelbein S., Imamura H., Ozeki S. (1995), "Using an on-campus e-mail list to motivate students to communicate in English", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 24-25
- Schutzenberger A. A. (1986), *Le jeu de rôle*, Paris : ESF
- Scrimshaw P. (1993a) (Ed.), *Language, classrooms & computers*, London and New York : Routledge
- Scrimshaw P. (1993b), "Teachers, learners and computers" In Scrimshaw P. (Ed.), *Language, classrooms & computers*, London and New York : Routledge, 3-10
- Scrimshaw P. (1993c), "Software : an underestimated variable ?", In Scrimshaw P. (Ed.), *Language, classrooms & computers*, London and New York : Routledge, 93-99
- Searle J.R. (1982), *Sens et expression. Etudes de théories des actes de langage*, Paris : Minuit (1979) [cité par Kerbrat, 1986]
- Searle J.R. (1972), *Les actes de langage*, Paris : Hermann (1969) [cité par Kerbrat, 1986]
- Searle J. R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge : Cambridge University Press [cité par Taleb, 1996]
- Segar E. R. (1990), "The New Standard for Education", *The Journal of Multimedia Computing*, 1-1, 51-52 [cité par Carver et Gregory, 1995]

- Self J. (1988), "Student models : what use are they ?", In Ercoli P., Lewis R. (Eds.), *Artificial tools in education*, North Holland : Elsevier Science Publishers B. V. [cité par Renié, 1995]
- Self J. (1986), "The application of machine learning to student modelling", *Instructional Science*, 14, 327-38 [cité par Renié, 1995]
- Selfe C. (1990), "Technology in the English classroom : computers through the lens of feminist theory", In Handa C. (Ed.), *Computers and community : teaching composition in the twenty-first century*, 118-139 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Selfe C., Meyer P. (1991), "Testing claims for on-line conferences", *Written Communications*, 8(2), 163-192 [cité par Warschauer et al., 1994]
- Sherzer J., Darnell R. (1972), "Outline guide for the ethnographic study of speech use", In J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, New-York : Holt, Rinehart and Winston [cité par Huot et Lelouche, 1991]
- Shetzer H. (1995), "ExChange: Electronic, Xcross cultural, Hypertextual Academy of Non-native Gatherings in English", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 365-367
- Simeray A. (Dir.) (1995), *L'internet professionnel: témoignages, expériences et conseils pratiques de la communauté enseignement et recherche*, Paris : CNRS Universités
- Siroux J., Guilloux M., Guyomard M., Sorin C. (1989), "Le dialogue homme-machine en langue naturelle : un défi ?", *Annales des télécommunications*, 53-76 [cité par Taleb, 1996]
- Skinner B. F. (1938), *The behavior of organisms : an experimental analysis*, New York, Appleton-Century-Crofts [cité par Jones et Mercer, 1993]
- Slavin R. (1983), *Cooperative Learning*, New York : Longman [cité par Renié, 1995]
- Sproull L., Kiesler S. (1991), *Connections : new ways of working in the networked organization*, Cambridge, MA : The MIT Press [cité par Warschauer, 1995a]
- Sproull L., Kiesler S. & Zubrow D. (1984), "Encountering an alien culture." *Journal of Social Issues*, 40(3) [cité par Warschauer et al., 1994]
- Stallbaumer-Ober R. (1994), "Le Planspiel et l'enseignement de l'allemand langue étrangère.", *Les Langues Modernes*, 2, Paris : APLV, 34-41
- Sterquel J.F. (1995), *La formation à distance en FLE. Quelques propositions actuelles des universités françaises tournées vers l'international*, CIEP Sèvres
- Stewart W. (1968), "A sociolinguistic typology for defining natural multilingualism", In J. Fishman (Ed), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague : Mouton [cité par Lelouche et Huot, 1991]
- Susser B. (1993), "Networks and project work : alternative pedagogies for writing with computers" *Computers and Composition*, 10(3) [cité par Warschauer et al., 1994]
- Taleb L. (1996), *Recherche sur l'interaction homme-machine : les écarts dans le dialogue informatif finalisé*, Thèse, Paris III
- Tella S. (1992a), *Talking shop via email : a thematic and linguistic analysis of electronic mail communication*, Research report #99, Helsinki : Department of Teacher Education, University of Helsinki [cité par Warschauer et al., 1994]
- Tella S. (1992b), *Boys, girls and e-mail : a case study in Finnish senior secondary schools*, Research report #110, Helsinki : Dept. of Teacher Education, University of Helsinki

Théry G., Bonnafé A., Guieysse M. (1994), *Les autoroutes de l'information*, Rapport au Premier Ministre, Paris : La Documentation française

Thomas R. (1996), "Table ronde. Le multimédia au service de la formation et du FLE : perspectives et conditions de développement", In *Actes du Colloque Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français langue Etrangère*, Université de Lille 3, 22 mars (<http://13av01.univ-lille3.fr/www/lettres/Serv-Acc.html>)

Tollis F. (1991), *La parole et le sens*, Paris : Armand Colin

Tracy L. P. (1994a), "The Internet and schools : a survey of networking activities", *Proceedings of INET'94*, pp. 143-1 - 143-8 [cité par Watanabe, 1995]

Tracy L. P. (1994b), *The Internet companion : a beginner's guide to global networking*, Addison-Wesley Pub. Co. [cité par Watanabe, 1995]

Trébuchet P. (1995), "Synchrone, asynchrone", In *Actes du colloque Ecole rurale, communication et technologies nouvelles*, Juillet, Autrans (<http://www.ac-grenoble.fr/vercors/pnrv/autran95/>)

Turner T. A. J. (1995), "A virtual treasure hunt : exploring the three-dimensional aspect of MOOs", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 242-244

Vandendorpe C. (1994), "Balises pour une pédagogie de la langue maternelle dans un Centre d'écriture informatisé", In Knoerr H., *Utilisation des Nouvelles technologies en enseignement et apprentissage des langues*, *Actes du Colloque CREAL*, 7-8 et 9 décembre, Centre de Recherche en Enseignement et en Apprentissage des Langues, Université d'Ottawa, 58-62

Van Zundert D. (1988), *Bonne route 1, Guide pédagogique*, Paris : Hachette

Vasseur M.T. (1990), "Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social", *Le Français dans le Monde, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, février-mars, 89-100

Verdoire E⁵¹. (1994), *Méthodes pédagogiques d'enseignement à distance*, Montpellier : CNAM

Versluis E. (1984), "Computer simulations and the far reaches of computer-assisted instruction", *Computer and the Humanities*, 18, 225-232 [cité par Crookall, 1988]

Veve D. (1978), "Jouer sans matériel", In Caré J. M., Debyser F., *Jeu, langage et créativité*, Hachette - BELC, 44-63

Vilmi R. (1995), "World Wide web culture pages", In Warschauer M. (Ed.), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa, 360-362

Vion R. (1994), "Une approche inter-énonciative de l'interaction verbale", In *Nouvelles perspectives pour l'analyse de l'interaction verbale*, 5ème congrès I.A.D.A., 17-19 mars, Paris : La Sorbonne, I.A.D.A. & CRELIC [cité par Taleb, 1996]

Vivès R. (1989), "D'hier à demain : la grammaire dans tous ses états", *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications*, fév-mars

Voria-Lumineau V. (1996), *Une première expérience de tutorat en FLE au moyen du courrier électronique*, Université de Nice, LILLA

Vygotsky L.S. (1981a), "The genesis of higher mental functions", In Wertsch J.V. (Ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY : M.E. Sharpe [cité par Warschauer, 1995]

⁵¹ Ce document ne comporte pas de numéros de pages.

- Vygotsky L.S. (1981b), "The instrumental method in psychology", In Wertsch J.V. (Ed.) *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY : M.E. Sharpe [cité par Warschauer, 1995]
- Vygotsky L.S. (1978a), *Mind and society*, Cambridge, MA : Harvard University Press [cité par Warschauer, 1995]
- Vygotsky L. S. (1978b), *The mind in society : the development of psychological processes*, Cole M., John-Steiner L., Scirbner S. & Souberman E. (eds.), Cambridge, MA : Harvard University Press [cité par Warschauer et al., 1994]
- Vygotsky L.S. (1962) *Thought and language*, Cambridge, MA : MIT Press [cité par Warschauer, 1995]
- Wagner L., Quemada (1969), "Pour une analyse des français contemporains", *Le Français dans le Monde*, 69, 61-63 [cité par Gros et Portine, 1976]
- Warschauer M. (1995a) Computer-mediated collaborative learning : theory and practice, Research Note #17, Honolulu, HI : University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center
- Warschauer M. (Ed.) (1995b), *Virtual connections*, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa
- Warschauer M., Turbee L., Roberts B. (1994), *Computer learning networks and student empowerment*, Research Note #10, Honolulu, HI : University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center
- Watanabe K. (1995), "The Global Classroom Project - An educational trial of the Internet with multimedia", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 671-676
- Weiss F. (1983), *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Paris : Hachette
- Wells G. (1992), "The centrality of talk in education", In Norman K. (ed.) *Thinking voices : the work of the National Oracy Project*, London : Hodder & Stoughton for the National Curriculum Council [cité par Warschauer, 1995a]
- Wells G. (1992), Chang-Wells G.L., *Constructing knowledge together*, Portsmouth, NH : Heinemann [cité par Warschauer, 1995a]
- Wenger E. (1987), *Artificial Intelligence and Tutoring Systems*, Morgan, Kaufmann [cité par Renié, 1995]
- Wertsch J.V. (1979) (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Armonk, NY : M.E. Sharpe [cité par Warschauer, 1995]
- Widdowson H. G. (1984), *Teaching language as communication*, Oxford : Oxford University Press (1978)
- Widdowson H. G. (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris : Hatier (1978)
- Wilkins D. A. (1976), *Notional Syllabuses*, London : Oxford University Press [cité par Besse et Galisson, 1980]
- Wilkins D. A. (1974), "Facteurs sémantiques, situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 16, oct-déc [cité par Besse et Galisson, 1980]

Winograd T. (1976), *Understanding natural language*, New York : Academic Press [cité par Crookall et al., 1992]

Wittgenstein L. (1958), *Philosophical investigations*, Oxford : Basil Blackwell [cité par Taleb, 1996]

Wolf K. D. (1995), "The implementation of an open learning environment under World Wide Web", In Maurer H. (Ed.), *Educational multimedia and hypermedia*, Proceedings of ED-MEDIA 95, Graz, Austria, 17-21 juin, Charlottesville : AACE, 689-694

Yaiche F. (1994), "Les simulations globales", *Les Langues Modernes*, 2, Paris : APLV, 42-47

INDEX

Achard et Péchou, 128, 131, 133, 279, 294
 approche communicative, 6, 61, 62, 63, 68,
 72, 73, 74, 76, 78, 80, 82, 83, 88, 95, 99,
 101, 102, 104, 105, 107, 120, 121, 128,
 131, 140, 151, 175, 201, 203, 228, 229,
 278, 279, 282, 292, 293, 300
 appropriation, 61, 77, 101, 102, 105, 121
 Atienza, 163, 277, 293
 automatisation, 55, 162
 autonomie, 4, 35, 43, 45, 46, 47, 48, 54, 56,
 131, 162, 231
 autoroutes de l'information, 5, 8, 9, 10, 11,
 12, 16, 17, 19, 289, 293, 297
 Balpe, 19, 23, 69, 165, 278, 279, 282, 285,
 294
 base de données, 21, 22, 23, 24, 25, 36, 112,
 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189,
 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199,
 200, 211, 212, 218, 242, 245
 behaviorisme, 29, 75
 Bérard, 62, 63, 76, 77, 78, 80, 81, 100, 148,
 277, 278
 Besse, 64, 75, 77, 78, 79, 81, 83, 97, 99,
 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 121,
 130, 135, 141, 142, 146, 151, 165, 279,
 280, 282, 284, 286, 287, 288, 290, 293,
 296, 297, 300
 Bocquet, 31, 46, 50, 52, 57, 115, 117, 246,
 279
 Bougaïeff, 95, 96, 279
 Bouscaren, 151, 152, 153, 154, 155, 156,
 157, 158, 278, 279, 283
 Boyer, 61, 63, 66, 75, 76, 78, 81, 94, 100,
 101, 121, 129, 132, 149, 165, 277, 279,
 280, 281, 282, 290, 293, 295, 296, 297
 Brammerts, 47, 105, 112, 279
 Brunot, 141, 280
 but communicatif, 5, 64, 66, 68, 83, 104,
 108, 109, 113, 228
 buts communicatifs, 4, 113
 objectifs communicatifs, 51
 Calvi, 45, 280, 286
 Capelle, 84, 86, 87, 92, 150, 280
 Caré, 129, 131, 132, 135, 142, 163, 280,
 284, 291, 296, 299
 CGI, 21, 25, 182, 211
 Chaves, 64, 69, 148, 165, 281
 collaboration, 4, 21, 25, 27, 28, 31, 33, 42,
 50, 52, 75, 107, 112, 113, 114, 115, 122,
 128, 162, 167, 169, 178, 179, 229, 244,
 278, 289, 294
 collaboratif, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 111,
 112, 114, 120, 167, 168, 169, 178, 218,
 221, 224, 228, 279, 296
 compétence culturelle, 65, 66, 105, 118,
 131, 229
 compétence de communication, 4, 62, 63,
 64, 65, 66, 67, 76, 104, 105, 107, 109,
 131, 142, 179, 228, 289
 constructivisme, 5, 29, 101
 contextes, 18, 50, 55, 78, 92, 140, 141, 142,
 143, 146, 164
 Costanzo, 64, 77, 81, 100, 108, 129, 132,
 144, 147, 149, 163, 282, 297
 Coste, 76, 142, 144, 282
 Courtilon, 77, 81, 101, 102, 103, 141, 143,
 282
 coût, 11, 13, 16, 57
 Crookall, 95, 105, 126, 130, 131, 132, 133,
 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 281,
 282, 283, 288, 289, 294, 299, 301
 Culioli, 70, 73, 151, 152, 154, 156, 283
 culture, 14, 15, 16, 18, 29, 30, 38, 58, 65, 93,
 100, 113, 161, 226, 233, 236, 237, 239,
 240, 241, 246, 286, 298, 299
 Curtil, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 41, 55, 278,
 283
 De Carlo, 64, 277, 284
 Debyser, 79, 80, 94, 123, 125, 126, 128,
 130, 135, 175, 179, 277, 280, 284, 291,
 295, 296, 299
 Décuré, 126, 127, 128, 180, 284
 Demaizière, 47, 48, 54, 284
 détermination, 18, 69, 144, 147, 148, 152,
 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161,
 162, 203, 204, 226, 228
 didactique, 3, 28, 54, 61, 62, 65, 78, 80, 101,
 106, 107, 133, 142, 150, 224, 277, 279,
 281, 286, 295, 297
 Dieuzeide, 9, 18, 19, 20, 23, 29, 61, 107,
 284
 documents authentiques, 5, 35, 90, 103, 104,
 105, 106, 107, 120, 151, 165, 228, 229
 droit, 17, 43, 193, 251
 écrit, 21, 49, 57, 63, 69, 70, 71, 72, 76, 84,
 86, 99, 109, 110, 113, 115, 116, 123, 131,
 141, 170, 171, 180, 223, 224, 293
 Ellis, 35, 51, 53, 57, 58, 114, 174, 284, 285,
 294
 énonciation, 65, 68, 69, 72, 73, 79, 94, 109,
 120, 128, 140, 142, 144, 145, 149, 151,
 152, 153, 154, 155, 158, 159, 161, 164,
 169, 170, 217, 228, 278, 283, 290, 292,
 295, 296
 enseignement à distance, 4, 10, 18, 38, 39,
 40, 41, 42, 43, 57, 229, 251, 253, 295, 299
 enseignement présentiel, 4, 38, 42, 43, 229
 évaluation, 6, 27, 28, 37, 44, 47, 54, 64, 67,
 99, 100, 103, 104, 105, 133, 134, 138,
 139, 161, 179, 217, 218, 225, 230, 231
 exercices, 37, 38, 54, 57, 74, 76, 78, 79, 80,
 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93,
 95, 96, 97, 98, 99, 100, 120, 126, 128,

129, 130, 131, 135, 139, 174, 230, 252,
 253, 254, 280, 284
 facturation, 10, 11, 17, 175
 FLE, 61, 81, 82, 99, 101, 105, 123, 150, 218,
 228, 279, 285, 292, 298, 299
 fléchage, 154, 155, 203, 204, 205, 206
 fonctionnel, 62, 63, 64, 82, 95, 99, 102, 104,
 108, 128
 fonctionnelle, 80, 81, 93, 101, 102, 103,
 104, 106, 121, 131
 fonctionnelles, 64, 99, 150
 français langue étrangère, 3, 5, 6, 13, 62, 98,
 174, 228, 278, 279, 280, 281, 282, 284,
 293, 295, 296
 FLE, 61, 81, 82, 99, 100, 101, 105, 123,
 150, 218, 228, 279, 285, 292, 298, 299
 francophonie, 5, 11, 12, 18, 236
 Freinet, 26, 27, 30, 51, 97, 126, 244, 286,
 295
 Galisson, 62, 64, 69, 78, 79, 81, 83, 94, 97,
 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 121,
 141, 142, 146, 151, 279, 280, 282, 284,
 286, 289, 293, 300
 Gardiner, 146, 148, 149, 286
 Godinet, 33, 45, 46, 48, 56, 58, 113, 117,
 246, 287, 291
 Gros, 65, 69, 144, 164, 287, 300
 groupe de discussion, 34, 110, 111, 246
 groupes de discussion, 15, 20, 24, 32, 110
 Guihot, 13, 27, 30, 43, 46, 48, 51, 55, 56,
 287, 288
 Halliday, 75, 121, 142, 145, 288
 Holec, 47, 289
 HTML, 22, 25, 48, 182
 Huot, 142, 143, 145, 147, 170, 171, 172,
 173, 218, 280, 285, 287, 289, 296, 297,
 298
 hypermédia, 10, 23, 24, 291
 hypertexte, 20, 22, 23, 24, 54, 57, 192, 215,
 221, 222
 informatique, 8, 10, 12, 15, 19, 35, 39, 44,
 55, 57, 58, 97, 104, 135, 137, 140, 145,
 162, 166, 168, 171, 174, 178, 224, 238,
 244, 251, 296
 intention, 64, 73, 83, 108, 141, 142, 143,
 145, 146, 147, 148, 158, 160, 161, 172,
 173, 189, 195, 202, 205, 206, 207, 208,
 209, 210, 213, 214, 222, 255, 277
 interactivité, 8, 19, 20, 23, 39, 40, 50, 54,
 139
 Isani, 67, 100, 133, 134, 225, 289, 292
 Javascript, 224
 jeu, 5, 6, 8, 16, 17, 50, 67, 71, 74, 79, 97,
 100, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 127,
 128, 129, 133, 153, 155, 165, 175, 178,
 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188,
 189, 191, 196, 199, 203, 213, 219, 221,
 222, 224, 225, 229, 269, 277, 286, 297
 Kerbrat, 70, 71, 145, 146, 147, 149, 150,
 151, 159, 277, 279, 286, 287, 290, 296,
 297
 Lelouche, 142, 145, 147, 167, 168, 170, 171,
 172, 173, 218, 277, 280, 285, 287, 289,
 291, 296, 297, 298
 liste de diffusion, 12, 33, 110, 111, 124, 245,
 247
 listes de diffusion, 4, 14, 15, 20, 24, 31,
 33, 43, 58, 110, 236, 244, 251
 logiciel, 17, 21, 22, 23, 25, 37, 44, 47, 49,
 54, 57, 95, 176, 178, 218, 219, 239, 245,
 269
 logiciels, 5, 6, 20, 21, 23, 40, 54, 58, 61,
 82, 95, 97, 99, 105, 110, 174, 175, 228,
 238
 ludique, 67, 82, 97, 125, 127, 129, 131, 132,
 140, 175, 176, 178, 179, 216, 218, 224,
 229, 231
 Mac Luhan, 107, 120, 292
 machine, 18, 43, 138, 145, 298
 Maingueneau, 68, 71, 72, 73, 152, 153, 157,
 158, 292
 Mangenot, 97, 225, 292
 manuels, 5, 6, 35, 61, 62, 65, 81, 82, 83, 88,
 90, 92, 94, 95, 99, 100, 105, 143, 150,
 175, 228, 279
 Margerie, 47, 106, 107, 164, 165, 292
 médias, 5, 13, 14, 16, 23, 30, 40, 47, 106,
 107, 165, 228, 240, 292
 Mercer, 29, 44, 46, 75, 289, 293, 294, 298
 méthodologie, 61, 62, 67, 75, 76, 78, 104,
 130, 165, 295
 Minitel, 9, 17, 18, 29, 30, 39, 43
 mise en situation, 5, 6, 50, 67, 68, 95, 97,
 101, 105, 118, 120, 121, 122, 128, 134,
 135, 139, 140, 162, 165, 174, 175, 228,
 229
 modalité, 73, 152, 155, 156, 157, 158, 161,
 204, 207
 modalisation, 156
 modalités, 3, 8, 18, 26, 39, 61, 73, 81, 97,
 106, 120, 143, 152, 156, 158, 161, 178,
 231, 253
 modélisation, 5, 6, 40, 104, 139, 140, 143,
 145, 147, 148, 150, 151, 159, 162, 164,
 166, 168, 171, 178, 180, 183, 202, 210,
 218, 224, 228, 229, 230, 231, 280
 Moeglin, 97, 293
 Moirand, 65, 72, 81, 82, 94, 100, 104, 106,
 107, 108, 123, 132, 145, 146, 150, 152,
 158, 159, 161, 293, 294, 295
 motivation, 4, 5, 6, 50, 63, 66, 67, 81, 99,
 104, 105, 112, 113, 117, 118, 125, 126,
 127, 131, 132, 134, 135, 179, 216, 228,
 229
 multimédia, 4, 13, 17, 19, 20, 21, 24, 31, 38,
 40, 41, 48, 54, 97, 106, 115, 124, 164,
 165, 166, 218, 229, 279, 284, 285, 295,
 296, 299

oral, 49, 52, 56, 63, 69, 71, 72, 83, 84, 86, 87, 90, 94, 95, 108, 115, 116, 131, 170, 171, 223, 278
 ordinateur, 3, 11, 18, 21, 22, 23, 29, 32, 37, 40, 43, 46, 53, 55, 57, 105, 128, 135, 136, 137, 138, 167, 173, 183, 219, 222, 245, 251, 269, 279
 paramètres situationnels, 5, 69, 71, 78, 83, 85, 87, 92, 95, 102, 140, 144, 145, 147, 148, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 172, 173, 185, 188, 194, 201, 211, 217, 226, 228, 230
 pédagogie, 15, 26, 43, 45, 46, 61, 72, 97, 109, 122, 125, 126, 129, 164, 179, 244, 278, 282, 284, 295, 296, 297, 299
 Pendanx, 108, 109, 163, 164, 279, 292, 295
 Perriault, 29, 295
 Peytard, 72, 295
 Piaget, 27, 28, 29, 107, 126, 166, 295
 Porcher, 13, 47, 48, 62, 65, 66, 101, 106, 107, 164, 165, 292, 295
 Porquier, 76, 77, 78, 79, 99, 100, 101, 102, 105, 108, 121, 130, 135, 141, 142, 279, 280, 282, 286, 287, 288, 290, 293, 295, 296, 297
 Portine, 61, 63, 64, 65, 69, 70, 72, 73, 142, 144, 146, 152, 153, 154, 156, 163, 164, 165, 166, 283, 287, 295, 300
 Pothier, 98, 296
 Pottier, 140, 141, 296
 pragmatique, 5, 6, 63, 68, 69, 71, 72, 73, 95, 97, 103, 104, 108, 120, 140, 142, 146, 149, 151, 158, 161, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 174, 176, 178, 182, 205, 210, 212, 215, 216, 217, 219, 223, 225, 228, 229, 230, 231, 287, 288, 296, 297
 programmation, 4, 20, 25, 31, 37, 79, 103, 122, 229
 Prolog, 43, 189, 201, 211, 212, 213, 216
 Puren, 47, 63, 109, 296
 QCM, 37, 67, 95, 100, 133, 174
 Reboullet, 76, 121, 122, 126, 296
 Renié, 27, 28, 29, 100, 104, 114, 143, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 217, 224, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 288, 292, 293, 295, 296, 298, 300
 repérage, 151, 153, 154, 156, 158
 réseau, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 43, 45, 48, 49, 55, 56, 58, 109, 112, 117, 124, 146, 174, 178, 238, 246, 252, 279, 291
 Richterich, 83, 89, 106, 108, 109, 120, 122, 292, 296
 Ruwet, 140, 141, 143, 144, 281, 289, 291, 297
 Sandoval, 8, 10, 11, 23, 297
 Scherer, 83, 106, 108, 109, 120, 122, 292, 296
 Scrimshaw, 44, 46, 54, 57, 116, 286, 289, 293, 296, 297
 signes diacritiques, 16, 17, 20, 32
 simulation, 5, 23, 80, 97, 98, 104, 123, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 162, 164, 171, 175, 176, 178, 180, 216, 229, 282, 283, 294
 simulation électronique, 5, 135, 136, 137, 139, 140
 situation de communication, 5, 64, 65, 66, 67, 73, 89, 95, 100, 108, 115, 122, 130, 141, 142, 145, 147, 159, 166, 169, 170, 172, 228, 289
 Taleb, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 285, 287, 288, 290, 291, 292, 294, 297, 298, 299, 301
 test de closure, 3, 87, 95, 96, 97, 100, 174, 253
 tests de closure, 3, 37, 87, 95, 96, 97, 100, 174, 253
 Théry, 9, 10, 12, 13, 19, 40, 299
 Tollis, 149, 288, 299
 Vever, 122, 299
 Visual Basic, 182, 183, 201, 212, 213
 Vivès, 103, 104, 142, 143, 299
 Vygotsky, 27, 29, 50, 75, 299, 300
 Warschauer, 20, 27, 29, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 75, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 133, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300
 Weis, 123, 125, 127, 128, 129, 300
 Weiss, 123, 125, 127, 128, 129, 300
 Widdowson, 62, 63, 64, 79, 109, 300
 Yaiche, 129, 132, 133, 175, 284, 301

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 3 |
| CHAPITRE 1 : INTEGRER INTERNET DANS UN ENSEIGNEMENT : LE CONTEXTE.8 | 8 |
| 1. INTERNET : PRESENTATION ET INTERET STRATEGIQUE | 8 |
| 1.1. SITUER INTERNET DANS LE CONTEXTE DES AUTOROUTES DE L'INFORMATION | 8 |
| 1.1.1. Définitions | 8 |
| 1.1.2. Historique | 9 |
| 1.1.3. Applications | 9 |
| 1.2. INTERNET | 10 |
| 1.2.1. Définitions | 10 |
| 1.2.2. Les types d'accès..... | 10 |
| 1.2.3. Quelques chiffres..... | 11 |
| 1.3. JUSTIFICATION STRATEGIQUE..... | 11 |
| 1.3.1. NTIC dans le monde | 11 |
| 1.3.2. Apport d'Internet pour la francophonie..... | 12 |
| 1.3.3. Un état de fait : l'Internet francophone existe déjà..... | 14 |
| 1.4. POLEMIQUES | 16 |
| 1.4.1. Implications sociales et culturelles..... | 16 |
| 1.4.2. Les signes diacritiques..... | 16 |
| 1.4.3. Facturation..... | 17 |
| 1.4.4. Réglementation et sécurité..... | 17 |
| 2. QUELLES SONT LES POSSIBILITES OFFERTES PAR INTERNET ?..... | 18 |
| 2.1. PROBLEMATIQUE..... | 18 |
| 2.2. INFORMATIQUE, AUDIOVISUEL, TELECOMMUNICATIONS | 19 |
| 2.2.1. Numérisation | 19 |
| 2.2.2. Multimédia..... | 19 |
| 2.2.3. Interactivité..... | 19 |
| 2.3. QUELS OUTILS D'INTERNET POUR QUELLES UTILISATIONS ? | 20 |
| 2.3.1. Internet pour communiquer à distance | 20 |
| 2.3.2. Internet pour collaborer | 21 |
| 2.3.3. Le Web pour la publication/consultation multimédia..... | 21 |
| 2.3.4. Internet pour programmer..... | 25 |
| 3. APPLICATION DES POSSIBILITES D'INTERNET EN CLASSE | 26 |
| 3.1. POUR QUEL TYPE D'ENSEIGNEMENT ? | 26 |
| 3.1.1. Faire reculer les murs de la classe | 26 |
| 3.1.2. Apprentissage collaboratif..... | 27 |
| 3.1.3. Constructivisme | 29 |
| 3.1.4. Réseaux d'écoles : une longue tradition | 29 |
| 3.1.5. Les nouvelles technologies en milieu rural..... | 30 |
| 3.2. POUR COMMUNIQUER | 31 |
| 3.2.1. Internet comme réseau de contacts pour l'enseignant | 31 |
| 3.2.2. Activités collaboratives pour l'étudiant | 33 |
| 3.2.3. Comme outil de liaison avec l'enseignant..... | 33 |
| 3.3. POUR CONSULTER DES RESSOURCES | 34 |
| 3.3.1. Le W3 comme centre de documentation pour les étudiants..... | 34 |
| 3.3.2. Le W3 comme centre de ressources pour l'enseignant | 35 |
| 3.4. POUR CREER DES RESSOURCES | 37 |
| 3.4.1. Le W3 comme système-auteur..... | 37 |
| 3.4.2. Publication multimédia..... | 38 |
| 4. APPLICATION DES POSSIBILITES D'INTERNET DANS UN ENSEIGNEMENT A DISTANCE | 38 |
| 4.1. COMME PROLONGEMENT DE L'UTILISATION D'AUTRES TECHNOLOGIES | 39 |
| 4.1.1. Les techniques..... | 39 |
| 4.1.2. Projets en cours..... | 40 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2. APPLICATION D'INTERNET A UN ENSEIGNEMENT A DISTANCE..... | 42 |
| 4.2.1. Comme support de cours et administratif..... | 42 |
| 4.2.2. Exemples..... | 42 |
| 4.3. DES APPLICATIONS SPECIFIQUES..... | 43 |
| 5. EVALUER L'INTERET DES NOUVELLES TECHNOLOGIES | 44 |
| 5.1. MODIFICATION DES PRATIQUES DE CLASSE | 45 |
| 5.1.1. Une nouvelle pédagogie | 45 |
| 5.1.2. Le rapport à l'enseignant et au savoir..... | 46 |
| 5.1.3. Autonomisation..... | 47 |
| 5.1.4. Contraintes de temps et de lieu..... | 49 |
| 5.1.5. Motivation..... | 50 |
| 5.1.6. Echanges longue distance et motivation..... | 50 |
| 5.1.7. Pratique de la technologie..... | 51 |
| 5.2. MODIFICATION DE LA COMMUNICATION..... | 52 |
| 5.2.1. Répartition des tours de parole étudiants/enseignant..... | 52 |
| 5.2.2. Rapports entre les étudiants | 52 |
| 5.2.3. La communication électronique est moins intimidante..... | 53 |
| 5.2.4. Moins de discriminations..... | 53 |
| 5.3. RETICENCES | 54 |
| 5.3.1. Autonomie..... | 54 |
| 5.3.2. Problèmes de la communication électronique | 55 |
| 5.3.3. Rôle de l'enseignant..... | 56 |
| 5.3.4. Aspects techniques et pratiques | 57 |
| CHAPITRE 2 : INTEGRER INTERNET DANS UN ENSEIGNEMENT DE LANGUE : LES IMPLICATIONS..... | 61 |
| 1. IMPERATIFS PEDAGOGIQUES IMPLIQUES PAR L'APPROCHE COMMUNICATIVE..... | 61 |
| 1.1. APPROCHE COMMUNICATIVE..... | 61 |
| 1.1.1. Méthodologie, didactique, pédagogie..... | 61 |
| 1.1.2. Description de l'approche communicative..... | 62 |
| 1.2. COMPETENCE DE COMMUNICATION | 63 |
| 1.2.1. Situation de communication | 64 |
| 1.2.2. Compétence culturelle | 65 |
| 1.3. MOTIVER L'APPRENANT..... | 66 |
| 1.3.1. Confronter l'apprenant avec un interlocuteur autre que l'enseignant..... | 66 |
| 1.3.2. Fournir un but communicatif..... | 66 |
| 1.4. METTRE L'APPRENANT EN SITUATION..... | 67 |
| 2. VISION DE LA LANGUE IMPLIQUEE PAR L'APPROCHE COMMUNICATIVE | 68 |
| 2.1. PRAGMATIQUE | 68 |
| 2.1.1. Définition..... | 68 |
| 2.1.2. "Les langues varient en fonction des situations" | 69 |
| 2.1.3. Règles conversationnelles..... | 70 |
| 2.1.4. Ecrit/oral | 71 |
| 2.2. ENONCIATION..... | 72 |
| 2.2.1. Définition..... | 72 |
| 2.2.2. Produire et reconnaître des traces d'opérations..... | 73 |
| 3. THEORIES ET PRATIQUES D'APPRENTISSAGE IMPLIQUEES PAR L'APPROCHE COMMUNICATIVE..... | 74 |
| 3.1. CONSTRUCTIVISME..... | 75 |
| 3.2. STATUT DE LA GRAMMAIRE..... | 76 |
| 3.2.1. Critique de la grammaire traditionnelle..... | 76 |
| 3.2.2. Pour une grammaire implicite..... | 76 |
| 3.3. CRITIQUE DES EXERCICES..... | 78 |
| 3.4. PROGRESSION TRADITIONNELLE/FONCTIONNELLE..... | 80 |
| 4. LE FONCTIONNEL DANS LES MANUELS DE FLE..... | 82 |

| | |
|--|------------|
| 5. LE FONCTIONNEL DANS LES LOGICIELS..... | 95 |
| 5.1. EXERCISEURS | 95 |
| 5.2. MISE EN SITUATION LUDIQUE | 97 |
| 6. DIFFICULTES D'APPLICATION DU FONCTIONNEL | 99 |
| 6.1. DES PRATIQUES ET DES MANUELS RESTES OU REDEVENUS TRADITIONNELS | 99 |
| 6.2. UN RETOUR A LA GRAMMAIRE..... | 100 |
| 6.3. APPROPRIATION ET EXPLICITATION | 101 |
| 6.4. DIFFICULTES DE LA PROGRESSION FONCTIONNELLE | 102 |
| 6.5. EVALUATION DES ETUDIANTS | 103 |
| 6.6. DIFFICULTES D'EVALUATION D'UNE METHODOLOGIE..... | 104 |
| 7. INTERNET POUR UN ENSEIGNEMENT DE LANGUE COMMUNICATIF | 105 |
| 7.1. MEDIAS ET DOCUMENTS AUTHENTIQUES..... | 105 |
| 7.1.1. Définition..... | 106 |
| 7.1.2. Difficultés d'exploitation des documents authentiques avec des médias traditionnels | 106 |
| 7.1.3. Nouveaux médias et documents authentiques..... | 106 |
| 7.2. COMMUNICATION AUTHENTIQUE / COLLABORATION..... | 107 |
| 7.2.1. Difficultés d'une communication authentique en classe | 107 |
| 7.2.2. Exemples d'activités de communication sur Internet..... | 110 |
| 7.2.3. Un canal de communication supplémentaire..... | 112 |
| 7.2.4. Effets sur la motivation..... | 113 |
| 7.2.5. Effets de la collaboration sur l'apprentissage de la langue..... | 114 |
| 7.2.6. Effets de la communication électronique / collaboration sur l'écrit..... | 115 |
| CHAPITRE 3 : INTEGRER INTERNET DANS UN ENSEIGNEMENT DE LANGUE : | |
| SELON QUELLES MODALITES ? | 120 |
| 1. MISE EN SITUATION | 120 |
| 1.1. LA SITUATION IDEALE EST L'IMMERSION | 120 |
| 1.2. RECHERCHE D'UNE MISE EN SITUATION | 121 |
| 1.3. DIFFICULTE D'UNE MISE EN SITUATION EN CLASSE | 121 |
| 2. JEU ET PEDAGOGIE | 122 |
| 2.1. EXEMPLES | 122 |
| 2.1.1. Des jeux en classe..... | 122 |
| 2.1.2. Des jeux sur Internet..... | 124 |
| 2.2. ROLE DU JEU DANS L'APPRENTISSAGE | 125 |
| 2.2.1. "Le discrédit dont le jeu est victime" | 125 |
| 2.2.2. Jeu et apprentissage | 126 |
| 2.3. JEU ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE | 126 |
| 2.3.1. Le jeu facteur de motivation | 126 |
| 2.3.2. Le jeu facteur de communication..... | 127 |
| 2.3.3. Le jeu facteur d'acquisition..... | 128 |
| 3. SIMULATION | 129 |
| 3.1. DEFINITIONS..... | 129 |
| 3.2. AVANTAGES DE LA SIMULATION | 131 |
| 3.2.1. Simulation et pratique fonctionnelle..... | 131 |
| 3.2.2. Simulation, autonomie, motivation | 131 |
| 3.2.3. Statut des erreurs dans la simulation..... | 132 |
| 3.2.4. Simulation et DCL | 133 |
| 3.2.5. Apports de la simulation par rapport à la situation de classe | 134 |
| 3.3. CRITIQUE DE LA SIMULATION | 135 |
| 4. SIMULATION ELECTRONIQUE..... | 135 |
| 4.1. PRESENTATION | 135 |
| 4.2. CRITIQUE DE LA SIMULATION ELECTRONIQUE | 137 |
| 4.2.1. Ce qui se passe autour de l'ordinateur | 137 |
| 4.2.2. La capacité à tenir une conversation n'est pas un critère d'évaluation..... | 138 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.3. Une modélisation partielle | 139 |
| 5. MODELISATION LINGUISTIQUE..... | 140 |
| 5.1. UNE GRAMMAIRE PRAGMATIQUE | 140 |
| 5.1.1. Problématique | 140 |
| 5.1.2. Critique..... | 142 |
| 5.1.3. Une théorie partielle des contextes..... | 143 |
| 5.2. DEFINIR LES CONTRAINTES PRAGMATIQUES | 144 |
| 5.2.1. Paramètres situationnels | 144 |
| 5.2.2. Intention..... | 145 |
| 5.2.3. Intention en analyse / en production..... | 147 |
| 5.2.4. Registre et "appropriativité"..... | 147 |
| 5.3. DEFINIR LES UNITES MINIMALES..... | 148 |
| 5.3.1. Actes de langage..... | 148 |
| 5.3.2. Critique de la théorie des actes de langage..... | 149 |
| 5.3.3. Opérations énonciatives | 151 |
| 5.4. CONCILIER ENONCIATIF ET SITUATIONNEL | 159 |
| 6. METTRE EN SCENE LA MODELISATION..... | 162 |
| 6.1. INTERNET ET MODELISATION | 162 |
| 6.2. OPERER SUR LES PARAMETRES SITUATIONNELS | 163 |
| 6.3. LE MULTIMEDIA, "OUTIL DE CONSTRUCTION ASSISTEE DE SIGNIFICATION" | 164 |
| 7. SYSTEMES EXISTANTS | 166 |
| 7.1. SYSTEMES COLLABORATIFS..... | 167 |
| 7.2. SYSTEMES SITUATIONNELS..... | 167 |
| 7.2.1. ELEONORE..... | 168 |
| 7.2.2. PILEFACE..... | 171 |
| 7.3. MISE EN ŒUVRE ACTUELLE SUR INTERNET..... | 174 |
| CHAPITRE 4 : ESQUISSE D'APPLICATION..... | 178 |
| 1. CONFIGURATION TYPE POUR UN LOGICIEL..... | 178 |
| 2. SCENARIO TYPE | 180 |
| 3. PRESENTATION GENERALE DU SYSTEME..... | 180 |
| 4. PASSERELLE CGI..... | 182 |
| 5. FONCTIONNEMENT DU JEU : LES MODULES VISUAL BASIC | 183 |
| 5.1. PAGE D'ACCUEIL..... | 183 |
| 5.2. REPRENDRE UNE PARTIE EN COURS | 184 |
| 5.3. CHOIX D'UN AVATAR | 186 |
| 5.4. INTERFACE DE JEU | 188 |
| 5.5. DIALOGUE ENTRE LES UTILISATEURS | 191 |
| 5.6. CHOISIR UNE SITUATION..... | 192 |
| 5.7. ENVOI D'UNE NOUVELLE SITUATION | 193 |
| 5.8. RAPPORT FINAL | 195 |
| 6. BASES DE DONNEES..... | 197 |
| 7. GRAMMAIRE..... | 201 |
| 7.1. PARAMETRES SITUATIONNELS | 201 |
| 7.2. COMBINAISON DE PARAMETRES DANS PARLE | 202 |
| 7.3. CLASSEMENT DES MARQUEURS | 203 |
| 7.4. VERIFICATIONS EFFECTUEES POUR CHAQUE PARAMETRE | 204 |
| 7.4.1. Référent inconnu..... | 204 |
| 7.4.2. Référent connu..... | 205 |
| 7.4.3. Référent familier..... | 206 |

| | |
|---|------------|
| 7.4.4. Situation connue | 206 |
| 7.4.5. Situation inconnue | 207 |
| 7.4.6. Interlocuteur inconnu | 207 |
| 7.4.7. Interlocuteur connu | 209 |
| 7.4.8. Interlocuteur familier..... | 209 |
| 7.4.9. Interlocuteur disponible / pas disponible | 210 |
| 7.5. UNE GRAMMAIRE PARTIELLE..... | 210 |
| 7.6. TRAITEMENT D'UN ENONCE | 211 |
| 7.6.1. Fichier intermédiaire..... | 213 |
| 7.6.2. Exemples de traitement d'un énoncé..... | 214 |
| 8. EVALUATION DU SYSTEME | 216 |
| 8.1. COMPARAISON AVEC DES SYSTEMES EXISTANTS | 217 |
| 8.2. TEST AUPRES D'APPRENANTS DE FLE | 218 |
| 8.3. CONTENU LINGUISTIQUE | 222 |
| 8.4. INTERFACE | 230 |
| 8.5. EVALUATION DES ETUDIANTS | 225 |
| 8.6. ADAPTABILITE DU SYSTEME..... | 225 |
| CONCLUSION..... | 228 |
| ANNEXES | 232 |
| 1- LA LISTE DES ABONNES DE DEUX LISTES FRANCOPHONES EN 1995 | 233 |
| 2- UNE LISTE DE MESSAGES ECHANGES EN 1995 SUR EDUFRANÇAIS..... | 235 |
| 3- EXEMPLES D'ANNUAIRES DE RESSOURCES FRANCOPHONES..... | 236 |
| 4- EXEMPLES DE LISTES DE DIFFUSION FRANCOPHONES | 236 |
| 5- GROUPES DE DISCUSSION FRANCOPHONES | 238 |
| 6- EXEMPLES DE SERVEURS WEB FRANCOPHONES | 240 |
| 7- UN EXEMPLE DE BASE DE DONNEES ACCESSIBLE PAR INTERNET | 242 |
| 8- EXEMPLES DE CATALOGUES DE BIBLIOTHEQUES ACCESSIBLES EN 1993..... | 243 |
| 9- EXEMPLES DE LISTES DE DIFFUSION PEDAGOGIQUES | 244 |
| 10- EXEMPLES DE RESSOURCES POUR DES ECHANGES ENTRE ETUDIANTS | 246 |
| 11- LISTE DES LYCEES CONNECTES EN DECEMBRE 1993 | 247 |
| 12- EXEMPLES DE DEMANDES DE CORRESPONDANT | 248 |
| 13- LISTE DE DIFFUSION IECC..... | 250 |
| 14- EXEMPLES DE LISTES DE DIFFUSION SUR L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE..... | 251 |
| 15- EXEMPLES DE MODULES DE COURS DISPONIBLES A LA CONNEXION | 251 |
| 16- EXEMPLES DE RESSOURCES SUR INTERNET POUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES | 252 |
| 17- EXEMPLES DE TRAITEMENT D'UN ENONCE PAR LE SYSTEME PARLE..... | 255 |
| 18- QUESTIONNAIRE PROPOSE AUX ETUDIANTES A LA SUITE DU TEST | 269 |

| | |
|---|------------|
| 19- DONNEES STOCKEES DANS LA BASE USERS.MDB SUITE AU TEST | 270 |
| BIBLIOGRAPHIE | 276 |
| INDEX | 302 |
| TABLE DES MATIERES..... | 306 |