



HAL
open science

Les NTIC: Écrans du savoir ou Écrans au savoir?

Geneviève Jacquinet-Delaunay

► **To cite this version:**

Geneviève Jacquinet-Delaunay. Les NTIC: Écrans du savoir ou Écrans au savoir?. Outils multimedia et strategies d'apprentissage du Français Langue Etrangère, 1996, Lille, France. edutice-00000069

HAL Id: edutice-00000069

<https://edutice.hal.science/edutice-00000069v1>

Submitted on 16 Oct 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.



HAL Authorization

Les NTIC: écrans du savoir ou écrans au savoir?

Intervention de Geneviève Jacquinet, professeur
Départements des Sciences de l'Éducation et des Sciences de la Communication
Université de Paris 8-Vincennes à Saint-Denis

On voit apparaître dans et hors l'école et l'université, pour l'enseignement des langues étrangères comme pour d'autres disciplines, à côté des livres et manuels bien connus, de nouveaux «outils» ou «écrans» du savoir, comme on les appelle: didacticiels, multimédias, vidéodisques interactifs, hypertextes, hypermédias, CD-ROM, (compact-disc read only memory) CDI (compact disque interactif), autoroutes de l'information....autant de termes et d'objets techniques à apprivoiser, car c'est un peu vite, sans aucun doute, qu'on les dote d'une fonction éducative.

C'est à juste titre qu'elles ont été appelées «technologies du mental» (Linard, 1990) ou «de l'intelligence» (Lévy, 90), car elles ne traitent plus la matière ni l'énergie mais les connaissances et (parfois) leurs processus d'appropriation. Elles viennent concurrencer directement l'éducation et les enseignants sur leur terrain traditionnel à savoir, justement, la transmission des connaissances et la formation des esprits - la fameuse tête à la fois bien pleine et bien faite de notre Montagne nationale!

De ce point de vue, je ne serai pas aussi catégorique que mon collègue Pierre Lévy et tous ceux qui reprennent les propos de son livre (*Les technologies de l'intelligence*, 1990: p45-46) en affirmant que l'«Hypertexte ou le multimédia interactif se prêtent particulièrement aux usages éducatifs...grâce à sa dimension réticulaire et non linéaire, qui favorise une attitude exploratoire, voire ludique, face au matériau à assimiler et que c'est donc un instrument bien adapté à une pédagogie active».

Les divers bilans établis notamment lors des journées scientifiques de Lille, sur *Hypermédias et apprentissages* (INRP, CUEEP, EPI, 1993, 1994, 1995) mettent en évidence que la plupart des hypertextes ou hypermédias reproduisent un modèle d'enseignement encyclopédique, alors même qu'ils se proclament être des «outils cognitifs». Il y a donc déjà un problème de conception des programmes, bien connu par le passé, puisque les nouveaux dispositifs technologiques se sont souvent accompagnés d'un réactualisation de modèles pédagogiques anciens.

Plus précisément, un certain nombre de difficultés ont été soulignées:

#la «surcharge cognitive» que représentent beaucoup d'outils d'aide à la navigation (comme autrefois ces divers codes graphiques dans les méthodes audiovisuelles d'apprentissage des langues, sensés orienter la lecture des images);

#le manque de talent dans la conception des logiciels: le «savoir programmer ne donnant pas plus de capacité à créer un logiciel que savoir taper à la machine ne donne du talent pour écrire de la poésie» (et, là encore, on pense à tous ces «mauvais films» pédagogiques où l'image et les sons sont utilisés contre-nature, pour «illustrer» le message didactique essentiellement pris en charge par le commentaire verbal, substitut du discours professoral);

le décalage entre le bénéfice tiré au plan de l'expérience didactique entre les créateurs de matériels d'enseignement par hypermédias et les étudiants qui sont censés en tirer profit (cf les schémas, les exposés faits par les élèves, les vidéos....le meilleur moyen d'apprendre quelque chose, on le sait depuis longtemps, c'est de l'enseigner);

les différences, dans les résultats obtenus, entre les individus et les tâches: tous les apprenants ne sont pas égaux face aux problèmes posés par l'apprentissage autogéré et toutes les tâches d'apprentissage ne réclament pas les mêmes stratégies pédagogiques: il semble, en particulier, que les systèmes d'hypertextes conviennent mieux aux tâches type «résolution de problèmes» qu'aux acquisitions de concepts ou de procédures simples, voire répétitives.

Contrairement donc à une idée déjà généralement répandue dans les milieux pédagogiques, les systèmes multimédias, pourtant interactifs, ne sont pas «par nature» des systèmes d'apprentissage:

- la liberté n'est pas la clef de l'apprentissage pour tous et dans toutes les situations;
- il n'est pas évident que «brouter dans un domaine inconnu apparaisse comme une stratégie principale d'apprentissage»
- c'est pourquoi il est important de se demander ce qu'apportent ces NTIC à l'apprentissage, en général, avant de se poser la question spécifique de l'apprentissage des langues étrangères.

Je vais m'attacher successivement:

- à préciser les caractéristiques de ces NTIC et introduire un certain nombre de distinctions entre des termes souvent amalgamés et qui renvoient à des logiques et donc des problèmes d'apprentissage différents: multimédia, hyperdocument (texte ou média), interactivité, réseau «on line», «off line»...
- à dégager les principaux problèmes que posent, à la conception comme à la réception et donc selon les modalités d'utilisation pédagogique ces différents types de NTIC, mais aussi les principales virtualités de ces nouvelles machines par rapport à l'apprentissage;
- à m'interroger, en conclusion, plus particulièrement pour l'enseignement des langues étrangères, sur la pertinence non seulement cognitive, mais pédagogique et sociale de ces utilisations, et le nouveau rôle de l'école dans le contexte du développement des «industries de la connaissance».

Je ferai cela, à travers un exposé en trois parties, abordées successivement - «navigation» classique, je m'en excuse, qui vous sera imposée par les contraintes mêmes du mode d'expression oral, tout juste médiatisé par quelques adjuvants, non moins classiques, comme les transparents du rétroprojecteur, mais que l'interactivité non machinique de vos perceptions, réflexions et questions enrichira chemin faisant...j'en suis sûre.

1- De quelques caractéristiques et distinctions..

1-1 Caractéristiques:

Faut-il rappeler que, si «c'est la faute à Charlemagne» que les enfants et professeurs sont obligés d'aller à l'école, c'est bien «la faute à l'informatique» si nous sommes obligés, aujourd'hui, de nous poser les questions que nous nous posons.

Plus sérieusement, je rappellerai que la révolution électronique a commencé avec le son, puis s'est développée avec la bande magnétique, puis a gagné la technologie de l'image avec la vidéo et la télévision; et c'est avec l'ordinateur et son langage numérique (ou digital de digit= chiffer en anglais où le signal constitué d'impulsions électriques est transmis sous forme d'éléments binaires, 0 ou 1 et pas avec 10 chiffres comme dans le système de numération décimal, ni avec un système analogique comme dans le signal vidéo) qu'on est entré dans l'ère de «l'intertextualité électronique»: l'ordinateur et son langage numérique peut créer, par le seul calcul, des images (dites images de synthèse) et coder tous les textes comme toutes les anciennes images(analogiques) comme tous les anciens sons (selon le procédé dit de numérisation) et ainsi nous les rendre accessibles, visibles et audibles sur le même écran final dit alors multimédia.

récapitule les principales caractéristiques des NTIC

1-2 De quelques distinctions

A- Hyperdocument, multimédia, interactivité

H logique de lecture non linéaire

Un document peut-être multimédia sans être un hyperdocument et inversement un hyperdocument peut être ou non multimédia d'où la distinction qui tend à se stabiliser, entre hypertexte et hypermédia;

M plusieurs canaux de communication sensorielle

Interactif

Un multimédia peut-être ou non interactif, mais un hyperdocument est, par définition, interactif puisqu'il n'impose pas un seul ordre d'exploration, mais permet à chaque interactant de suivre son propre parcours .

B- Interactivité et interaction 4

Interactivité....

Développé à l'origine dans l'univers informatique, et donc essentiellement technique, le concept d'interactivité a échappé au monde des ingénieurs pour émigrer vers d'autres sphères de l'activité sociale liées aux technologies, notamment dans le domaine de l'image et des médias et très vite dans celui de la communication éducative médiatisée.

Il a donné prise à de multiples dérives et constitue un de ces nouveaux postulats fondamentaux et men-teurs: «après la passivité devant la télévision», c'est «l'interaction avec l'ordinateur», selon le même processus de transposition mécanique de l'instrument à son usage:

- le caractère unidirectionnel du dispositif de communication télévisuelle a été transposé mécaniquement sur la relation qu'entretient le téléspectateur avec l'écran qui est devenu, soit disant un consommateur «passif»

- inversement il a suffi de modifier ce caractère unidirectionnel de la communication, ce qui est le cas avec les technologies interactives, pour transformer mécaniquement le spectateur passif en «interactant», et mettre du même coup ces technologies au service d'une pédagogie active - ce qui dispense, dans l'un et l'autre cas de «penser» la complexité des rapports d'appropriation cognitive.

L'interactivité renvoie à une situation de dialogue homme-machine par lequel une machine (hard et soft entrés en collision) simule:

- soit une activité langagière : l'ordinateur répond à du langage par du langage le support de la conversation étant l'écran (qui peut devenir tactile) et le vecteur soit le langage verbal ou graphique ou iconique..... soit un langage codé;

- soit de nouvelles formes d'interactivité liées aux divers types d'interfaces homme-machine: simulation de mondes «à voir» par l'intermédiaire de l'interface écran-lunettes (Cf Wim Wenders) ou simulation de mondes «à voir et à toucher» par l'intermédiaire des interfaces de type «gants» ou «costumes de données» qui permettent de sentir sur la peau des objets rencontrés virtuellement, dans des mondes virtuels entièrement calculés et reconstruits par ordinateur.

Mais on ne peut établir une corrélation directe entre les potentialités interactives virtuelles de la machine ordinateur qui sont énormes et les potentialités d'interaction signifiantes réelles proposées par les programmes qui vont dépendre et de la capacité de l'utilisateur-élève de les exploiter, bien sûr, mais avant cela encore de la qualité interactive du programme élaboré, et donc, finalement du sens que l'utilisateur pourra donner à sa démarche d'apprentissage.

Interaction...

Si l'interactivité est un concept d'origine technique, relativement nouveau, celui d'interaction, en revanche est ancien et non technique. En psychologie sociale, l'interaction désigne un phénomène essentiel de la psychologie de groupe, la positivité des échanges (interact, interactiveness en anglais), l'influence stimulante que l'idée de l'un a sur les autres et inversement. En psycho-linguistique, notamment dans l'analyse conversationnelle, on étudie les interactions dans les échanges entre deux ou plusieurs personnes. En psycho-pédagogie, l'interaction prend en compte les dimensions de l'individu et du groupe comme moteur, producteur d'un sens et pas seulement comme émetteur ou récepteur d'une réponse.

Dans le phénomène d'interaction, il y a donc interdépendance entre les partenaires, rapport de pouvoir égalitaire ou non, symétrique ou dissymétrique, entre émetteur et récepteur, et transformation finale d'une situation, autrement dit processus d'action réciproque.

Ainsi l'interaction ne nécessite pas l'utilisation de machines interactives et inversement, les machines interactives n'entraînent pas automatiquement des interactions.

Or, dans le langage courant l'adjectif «interactif» désigne aussi bien le processus d'interactivité machinique (médias électroniques interactifs ou multimédias interactifs) que la relation intersubjective d'une interaction entre deux ou plusieurs individus (émissions de radio ou de télévision interactives, au sens classique du terme), d'où tous les amalgames. Certes, l'interactivité machinique peut être mise au service d'une interaction entre deux ou plusieurs individus: c'est le cas du téléphone qui permet les interactions sociales que l'on sait. Elle peut aussi, quand elle est «intelligente» comme on le dit justement en informatique, entraîner une action réciproque entre l'humain et la machine capable alors de rétroaction. Mais ce n'est pas toujours et automatiquement le cas, et il faut se méfier des glissements subreptices de l'interactivité à l'interaction.

Ce qui est vrai pour les interactions sociales - où les possibilités interactives des machines sont très vite associées à des promesses de démocratisation (Proulx, Sénéchal, 1995), est vrai aussi, et plus encore peut-être pour ce type particulier d'interaction que sont les interactions cognitives : on ne peut limiter le concept d'interactivité à une interactivité technique. et les possibilités interactives des machines sont

trop vite associées à des promesses de pédagogie active

2- De quelques problèmes spécifiques...

2-1- interactivité fonctionnelle et interactivité intentionnelle

Si j'en reviens à la définition que je donnais précédemment à savoir que l'interactivité permet une rétroaction (c'est à dire une action) du spectateur devenu acteur sur le programme, et permet donc un parcours (on parle souvent de navigation) par l'interactant au sein du document ou du dispositif, cela va avoir des conséquences en amont, sur le travail de conception du programme, et bien sûr aussi en aval, sur la façon d'intégrer ce type de programme dans un dispositif pédagogique.:

- Au plan de l'utilisation, l'interactivité va favoriser l'individualisation de l'enseignement, voire l'autoformation, et, si le document est utilisé en classe, il ne va pas falloir redoubler, par la présence de l'enseignant, le rôle d'interaction dévolu au logiciel, et bien distinguer à la fois les moments et les situations d'apprentissage (individualisé, en groupe...)

- Au plan de la production-conception, il va falloir en effet médiatiser un contenu en tenant compte des différents parcours possibles du lecteur-spectateur-interactant, ceci pour lui permettre d'infléchir à tout moment sa progression dans la direction de son choix.

De ce point de vue, il est une distinction fondamentale à faire, entre:

- l'interactivité machinique, fonctionnelle, transitive, celle qui permet à l'utilisateur de rétroagir sur le programme, qui concerne la partie du logiciel qui gère la communication entre l'utilisateur et le hardware (logique et ergonomie des opérations à effectuer sur le clavier et l'écran),

- et l'interactivité mentale, intentionnelle, intransitive, celle qui permet à l'utilisateur de réagir mentalement, qui concerne la partie du logiciel qui gère la communication entre l'utilisateur et l'auteur du logiciel, présent à travers ses choix de contenu certes, mais aussi et surtout ses choix de structure et donc de navigation, de rhétorique, de contrat énonciatif...

C'est cette seconde interactivité qui permet au spectateur «de déployer une activité sensorielle, affective et intellectuelle au service de l'interprétation du message»: l'autre, qui est liée bien sûr, l'interactivité machinique ou transitive, celle par laquelle le spectateur devenant acteur rétroagit sur le programme, ne la remplace pas: elle peut, au mieux, la favoriser, au pire l'inhiber, mais elle ne s'y substitue jamais.

Ce qui est en question, c'est le problème de la conception et de la réalisation d'un support de communication médiatisée, connu sous le nom de design pédagogique pour la réalisation de films ou d'émissions à vocation éducative. Mais les choses se compliquent encore avec les technologies interactives (au sens fonctionnel du terme) puisque la communication n'est pas univoque: le programme, dans ce cas ne fait pas que simuler une relation entre celui qui apprend et celui qui enseigne, et cela une fois pour toute, mais doit prendre en compte les diverses réactions potentielles de l'apprenant, et avoir donc prévu en amont toutes les démarches possibles.....

Or la plupart des programmes interactifs existant - comme autrefois les programmes télévisuels éducatifs- construisent les parcours de deux façons : soit par référence au modèle de la didactique des contenus, soit en calquant le modèle de la communication interpersonnelle du dialogue maître-élève; souvent même, ces programmes cumulent les deux défauts à la fois : tout un courant de pratiques et de réflexions actuelles (Le design des didacticiels, Crossley-Green, ACL Edt 85,90) amène à renverser complètement les perspectives:

- sur la didactique en substituant à la logique du fractionnement une logique globale ou holiste = construite par l'élève;

- sur le cheminement par rapport à la connaissance, en constituant des environnements d'action, de situations d'apprentissage où «la transposition didactique» est réduite à son minimum;

- enfin d'un point de vue très pragmatique, dans les phases de réalisation du produit, en ne faisant intervenir les informaticiens qu'au dernier moment, ou, pour le dire autrement, la conception de l'interactivité intentionnelle (Qu'est-ce qu'on a l'intention que l'élève ait l'intention de faire?) précède la conception de l'interactivité fonctionnelle

La tradition de l'enseignement (du moins en Occident) repose sur la conception de la connaissance conçue comme accumulation, addition de savoirs, «sur l'idée de construire un édifice en partant du sol, en partant de zéro et de commencer à assembler pièce par pièce pour bâtir». Les NTIC et notamment les hyperdocuments peuvent favoriser un nouveau paradigme

2- multimédia interactif et apprentissage multi-modal

Comme je le disais donc précédemment, ces nouvelles technologies rendent les images et les sons aussi accessibles que les textes et les multimédias en permettant des jeux infinis «d'intertextualité électroniques», mêlent langages analogiques et digitaux. Le multimédia n'est pas une nouveauté en soi, et il y a eu de tout temps des modes d'expression et de communication mm: cinéma, télévision, opéra, ballets danses, discours accompagnés de gestes. Mais ce qui est nouveau c'est que, par la numérisation tous ces modes d'expression peuvent être mis instantanément en connexion, pour constituer un nouveau média qui mérite le nom d'unimédia: il est maléable, protéiforme, reproductible, transmissible. «Entités virtuelles, ils peuvent être stockés, indépendamment des formes sous lesquelles on désire les exploiter. Le contenu désormais est indépendant de la forme» (Daloz-Portnoff)

Puisqu'images et langages sont deux grands domaines de la cognition, le fonctionnement cognitif repose sur le traitement d'informations verbales et non-verbales (images, sons, gestes) en constante interaction d'où cette notion de multi-modalité. Des chercheurs de différentes disciplines commencent à la prendre en compte et étudient, par exemple, la relation entre la cognition spatiale et l'expression verbale, ou les mécanismes de coopération entre le raisonnement symbolique et le raisonnement analogique...

Ces précisions étant données, on peut souligner quelques unes des potentialités de ces machines interactives pour l'apprentissage:

L'interactivité machinique permet de mettre en interaction :

- un individu et un programme qui est un «énoncé non clos», puisqu'il est co-construit par l'utilisateur selon un parcours qui lui est propre, voire qu'il peut enrichir en intégrant des notes ou informations personnelles : l'hypertexte, par sa nature de système interactif «ouvert» et «réticulaire» semble offrir la possibilité de dépasser les modèles d'apprentissages classiques transmissifs (corpus de savoirs préconstitués à assimiler): l'interactivité favorise la personnalisation de l'apprentissage, voire l'autoformation;

- plusieurs individus et un programme : l'expérience prouve que lorsque les consignes de travail solitaire ne sont pas imposées, les interactions entre pairs sont favorisées par l'utilisation de l'ordinateur et des machines interactives, contrairement à une crainte, souvent exprimée, d'individualisation voire d'isolement de l'apprenant : l'interactivité favorise la mutualisation de l'apprentissage;

- plusieurs sources documentaires rendues facilement accessibles successivement ou simultanément, textes d'auteurs, d'époques, de lieux différents...(hypertexte): l'interactivité favorise la multiréférentialité dans l'apprentissage;

- plusieurs canaux de communication sensorielle, dans le cas du multimédia interactif (hypermédiat). C'était déjà le cas avec l'audiovisuel classique permettant d'articuler des images fixes ou animées, des paroles (du langage oral), des cartons (du langage écrit), des bruitages, de la musique mais avec 2 différences: dans l'audiovisuel classique l'articulation de ces différents matériaux était imposée par le réalisateur et non soumise au choix de l'utilisateur; et, dans le cas de l'hypermédiat, le langage mixant et intégrant étroitement le texte et l'image, semble plus proche du langage graphique que du langage iconique: l'interactivité du multimédia favorise la multimodalité dans l'apprentissage

- Enfin, les machines interactives peuvent permettre une autre modalité d'interaction cognitive, depuis longtemps reconnue comme dimension de l'apprentissage et favorisant notamment les transferts d'apprentissage, c'est l'activité dite de «métacognition» ou capacité de comprendre comment on apprend, d'exercer un contrôle sur son propre apprentissage.

Se poser un problème, chercher une solution, simuler et comparer diverses solutions par des approches alternatives, garder trace de son parcours de recherche et le comparer à d'autres... sont autant d'activités qui développent la compétence métacognitive et que peuvent favoriser les machines interactives.

Tout ce qui vient d'être dit concerne les produits «off line» c'est à dire transportés sur des supports identifiables et non diffusés sur des réseaux. Quand les bases de données sont diffusées sur des réseaux on dit «on ligne» ou «en ligne» -notamment le plus fameux d'entre eux, Internet, chacun peut avoir accès à n'importe quelle information, chacun peut stocker sur son ordinateur personnel ce qu'il l'intéresse, le travailler, le transformer, le restituer sous n'importe quelle forme, écran, papier... A l'heure actuelle, par exemple, le Web Louvre, accessible sur le réseau Internet vous permet de charger n'importe quel tableau, de modifier ses couleurs ou ses formes, d'y incruster ce que vous voulez, pendant que des milliers

d'autres «branchés» en font autre chose et ce, sans jamais altérer les données de base. Les réseaux «on line» favorisent le travail de groupe, à distance, et l'on voit se développer des logiciels de groupe (groupware) utilisés dans les entreprises, pour discuter de thèmes d'intérêt commun et aussi, pour l'enseignement à distance.

3- interactivité et émotion

Daniel Thierry, essayant de décrire «comment on écrit pour l'interactivité» (Réseaux, n° 31, 1989) faisait remarquer que le dispositif interactif - justement parce qu'il présuppose une action, un geste réfléchi - prive l'interactant de la posture propre à la consommation onirique du spectateur de cinéma ou de télévision, et l'on peut se demander, en effet, surtout à propos de la fonction fictionnelle mais même dans toute situation à visée didactique, que devient cette interactivité mentale, dans le cas de ces nouveaux matériaux textuels qui présentent un véritable tissage de la pensée figurative et des langages mathématiques et logiques (Couchot, 88). Cela nous renvoie, au plan didactique, à ce qui avait été autrefois tenté, sans grand succès d'ailleurs avec l'enseignement audiovisuel programmé (La Borderie, 1971) qui consistait à arrêter le flux cinématographique ou télévisuel pour proposer à l'apprenant quelque question à choix multiple!

Cette privation du régime de consommation onirique (ou au moins impliquante, voire identificatoire) dans le cas des programmes interactifs et plus généralement le blocage de l'émotion suscitée par la nécessité d'agir (car l'interactivité suppose une action) n'est peut-être pas requise dans toutes les situations, même d'apprentissage. En tout état de cause, cette privation du régime de consommation onirique explique peut-être ce recours au jeu, si souvent constaté, dans les interactifs, le jeu et l'apparente futilité «demeurant le ressort le plus éprouvé pour susciter l'entrée en interactivité».

On peut se demander toutefois, à voir notamment la fascination et la jubilation des joueurs de jeux vidéo (et plus rarement celle des élèves explorant un CD-ROM ou un hypermédia éducatif), si ces dispositifs interactifs ne génèrent pas une autre modalité émotive et impliquante

Ce n'est pas le moindre intérêt de ces NTIC d'ailleurs que de nous amener à nous reposer autrement les questions sur l'apprentissage et de nous faire encore mieux prendre conscience que l'intelligence ne se limite pas à la rationalité calculatrice de l'intelligence justement dite «artificielle» et que l'apprentissage est un processus hypercomplexe.

Les expérimentations actuelles sur les hypermédias (cf Actes des journées scientifiques déjà citées) mettent justement en évidence un des problèmes fondamentaux de l'utilisation des Interfaces Intelligentes à savoir que «la structure logicielle du système informatique est forcément logique alors que la structure cognitive est souvent peu logique chez l'utilisateur» (p 29) et qu'il faut pourtant établir une communication entre les deux (quel embarras que cette fameuse intelligence humaine «à quatre pattes» pour reprendre la métaphore de Monique Linard (1990) - la patte biologique, psycho-affective, socio-culturelle et logique!

Bref, l'interactivité en soi n'est pas un gage d'efficacité de l'apprentissage et les nouvelles machines à représenter ont encore beaucoup de choses à nous apprendre....y compris sur les processus d'apprentissage

3 - Conclusion : enjeux pédagogiques et sociaux des NTIC (notamment pour l'enseignement des langues)

Les enseignants de langue, dont vous êtes j'imagine la majorité ici, ont toujours été très dynamiques dans l'appropriation des machines à enseigner et le secteur de l'enseignement des langues étrangères a toujours été pionnier dans l'utilisation des technologies de production, de stockage et de reproduction des textes des images et des sons, il y a à cela plusieurs raisons: discipline familiarisant très tôt avec la distinction entre plan du signifié et le plan du signifiant; nécessité de donner «à voir» et «à entendre» ce qui n'est pas accessible directement (que ce soit la prononciation des natifs ou la culture étrangère); utilisation de quelques principes pédagogiques de base tels que la répétition et l'imitation...concurrence de plus en plus vive avec l'offre du secteur marchand...ex catalogue Apple p 28:29

Thierry Lancien (88) et Louis Porcher (94), notamment se sont posés ces questions et je vous renvoie à leurs analyses respectives. Ce sont les professeurs de langue qui ont popularisé l'expression «documents authentiques», synonyme de «document non fait pour l'apprentissage», (généralement emprun-

tés aux médias de masse, presse, radio ou télévision) et la désormais célèbre manifestation Expo-langues témoigne, chaque année davantage, de la contribution de l'enseignement des langues à ce que d'aucuns appellent maintenant volontiers, par analogie avec l'expression «industries culturelles», les «industries de la connaissance».

Le statut social et même socio-professionnel actuel des langues étrangères, lié au développement des moyens de transport, transport des hommes (voyagisme) comme des idées avec les médias notamment, entre de plus en plus en contradiction, de ce point de vue, avec l'objectif scolaire prioritaire de l'enseignement des langues étrangères qui a toujours été «de développer chez l'élève des connaissances approfondies sur la langue plutôt qu'une véritable capacité à communiquer», autrement dit, à remplir une fonction culturelle et non fonctionnelle et utilitariste. Comme le dit Louis Porcher, en conclusion de son intervention à un colloque tenu à Lille(94, sur la notion de bien éducatif): «l'institution éducative captive est en grand danger si elle n'intériorise pas les éléments constitutifs de ce nouveau paysage langagier et de cet environnement pédagogique inédit».

Je ne suis pas professeur de langue étrangère, et ne prétendrai pas vous donner les moyens d'éviter ce danger; en revanche, cette situation de l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui m'intéresse et m'interroge dans la mesure où elle me semble emblématique de la situation à venir de tout l'enseignement à l'heure actuelle, sous la double influence et des NTIC et de l'évolution des attentes sociales vis à vis de l'éducation et de la formation : si les machines peuvent enseigner toutes les langues, à tous et à chacun selon ses besoins, hors de l'école, en tous lieux, et à tout moment.....quel devient le rôle de l'école et de l'enseignant, dans cet environnement pédagogique nouveau?

- à permettre à tous de se servir de ces machines en les introduisant à l'école publique qui reste encore, jusqu'à nouvel ordre, le meilleur lieu de démocratisation;

- à développer un esprit critique vis à vis de ces programmes comme elle l'a toujours eu pour fonction de le faire vis à vis des livres de façon à distinguer rapidement les «arguments marchands» et les valeurs pédagogiques; Comme Alain le Diberder, je pense que quelques soient les innovations technologiques, en définitive, c'est le public qui fait son choix: c'est donc à l'école de former des citoyens à l'esprit critique;

- à apprendre à apprendre a-t-on dit et redit, mais qu'est-ce que cela signifie concrètement? D'autant qu'une des spécificités de ces NTIC est justement de permettre un regard «méta-cognitif» sur le processus d'apprentissage...

Je ne suis pas inquiète, ni pour vous, ni pour moi. On sait parfaitement maintenant qu'aucune prothèse communicationnelle, aussi sophistiquée soit-elle, ne remplacera jamais la médiation humaine. En revanche, je suis très inquiète pour le système éducatif, pour l'enseignement des langues, comme pour les autres disciplines s'il ne se pose pas le problème de la redéfinition de ses finalités, de ses objectifs et des nouveaux rôles des enseignants dans le contexte technologique et marchand de la société d'aujourd'hui. Quant au multimédia éducatif, «objet-valise» dans lequel chacun investit ses rêves, il est grand temps de le transformer en «objet-frontière» (P Flichy) par la négociation entre acteurs dont nous enseignants constituons, à l'évidence, le maillon le plus important.