

THE DIGITAL IN TEACHING – LEARNING LANGUAGES: NEW DIDACTIC PERSPECTIVES

LE NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DES LANGUES: DE NOUVELLES PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Paola APPETITO

Université Tor Vergata, Rome
paola.appetito@uniroma2.it

Abstract

The possibilities offered by the TICE have a great potential for teaching languages and they push the traditional approaches of teaching. They have a positive impact on the teachings, the motivation of the disciples, the relations between teacher and disciples and they indulge the creation of social contexts propitious for the approach by missions established by the CECRL. Both the contributing instruments of the Web 2.0 and the inverted class represent two efficacious examples of new didactic approaches which change the rapport to knowledge and which encourage the learning: the participatory activities that make it possible contribute to the construction of the abilities situated and of leaning trajectories that are more supple and personal which are firstly centred on the disciple and which overcome largely the scholar space and time.

It is undeniable that the use of this type of instruments in the service of pedagogy offers numerous advantages: encouraging a more active and richer participation of the disciples, favouring their autonomy, interaction, creativity, exchanges, privileging the team work, the learning by project. Nevertheless, we must not infer that there is not learning without these instruments; the TICE do not transform the pedagogic practices by their single presence. The role of the teacher-tutor is primordial because it allows the facilitation of the teaching process and of conceiving a pedagogical device which allows a personalised teaching adapted to the competences of each disciple.

Résumé

Les possibilités offertes par les TICE ont un fort potentiel pour l'apprentissage des langues et bousculent les approches traditionnelles de l'enseignement. Elles ont un impact positif sur les apprentissages, la motivation des apprenants, les relations apprenants-enseignant et elles permettent de créer des contextes sociaux propices à l'approche par tâches prônée par le CECRL. Les outils collaboratifs du Web 2.0 ainsi que de la classe inversée représentent deux exemples efficaces de nouvelles approches didactiques qui changent le rapport au savoir et qui encouragent les apprentissages: les activités participatives qu'ils rendent possibles contribuent à la co-construction de savoirs situés et de trajectoires d'apprentissage plus souples et personnelles qui sont davantage centrées sur l'apprenant et qui dépassent largement l'espace et le temps scolaires.

Il est indéniable que l'utilisation de ce type d'outils au service de la pédagogie offre de nombreux avantages: encourager une participation plus active et plus riche des apprenants, favoriser leur autonomie, l'interaction, la créativité, les échanges, privilégier le travail collaboratif, l'apprentissage par projet. Cependant, il ne faut pas en déduire qu'il y a apprentissage dès lors que l'on utilise ces outils; les TICE ne transforment pas les pratiques pédagogiques par leur seule présence. Le rôle de l'enseignant-tuteur est primordial car il permet de faciliter le processus d'apprentissage et de concevoir un dispositif pédagogique qui permet un enseignement personnalisé et adapté aux compétences de chaque apprenant.

Key words: *internet, languages didactics, interactional approach, inverted class, numeric competences, French and Italian educational systems*

Mots-clés: *internet, didactique des langues, approche interactionnelle, classe inversée, compétences numériques, systèmes éducatifs français et italien*

Introduction

À partir des années 1990, les méthodologies d'enseignement, notamment dans le domaine des langues étrangères, ont été bouleversées par l'avènement de l'Internet, mettant à la disposition de l'enseignement-apprentissage des outils numériques et des supports technologiques caractérisés par une complexité croissante et par la rapidité des changements qui les concernent. L'acquisition des connaissances passe aujourd'hui par internet et la communication sociétale en grande partie par les réseaux sociaux. Il est donc légitime de s'interroger sur la place qu'occupent les (N) TIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) dans le domaine de la glottodidactique et de se demander dans quelle mesure celles-ci profitent réellement à l'apprentissage d'une langue étrangère.

S'il est vrai que l'introduction du numérique dans les pratiques didactiques n'implique pas automatiquement que l'on innove en matière de pédagogie, il est indéniable que cela puisse être un moteur de rénovation pédagogique, le déclencheur de réflexions fructueuses sur les pratiques enseignantes. En tout cas, la considérable évolution d'Internet tant au niveau technologique qu'au niveau de bases d'informations qui ne cessent de s'enrichir, le développement des supports technologiques vers la mobilité qui permettent des accès à l'information où que l'on soit et des apprentissages mobiles, l'explosion de l'offre des formations en ligne proposées actuellement et surtout l'intégration de ces nouveaux outils et de ces nouvelles méthodologies dans les systèmes éducatifs nous interpellent et justifient que l'on se penche sur la question.

Dans une première partie de cet article nous allons présenter les politiques de soutien au développement et à la diffusion de ressources numériques pédagogiques prévues dans les systèmes éducatifs français et italien; nous allons ensuite définir les nouvelles compétences et l'évolution des rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans les pratiques éducatives intégrant l'utilisation de l'internet et des nouvelles technologies; nous illustrerons enfin deux exemples de pratiques didactiques innovantes fondées sur les indications du CECRL et sur l'exploitation de ressources et d'outils numériques: l'approche interactionnelle et la classe inversée.

L'intégration du numérique dans les systèmes éducatifs français et italien

En France, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, à travers la loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de 2013¹, s'est doté d'une stratégie ambitieuse visant à développer le numérique éducatif et à en faire un facteur de réduction des inégalités scolaires et sociales. L'un des grands axes de cette ambition, est constitué par le « Plan numérique pour l'Éducation » déployé progressivement dès la rentrée 2015: des établissements pionniers expérimentent les nouvelles formes d'enseignements et d'apprentissages passant par les outils numériques jusqu'à la généralisation de ces pratiques. La loi d'orientation du 8 juillet 2013 a instauré le service public du numérique éducatif, dont la mission est d'organiser et de stimuler une offre de contenus et de services numériques de qualité à destination de l'ensemble de la communauté éducative. La direction du numérique pour l'éducation (DNE), créée au mois de mars 2014, a pour rôle de piloter la mise en place et le déploiement de ces nouvelles dispositions, en mettant en synergie tous les acteurs et partenaires du numérique et des systèmes d'information².

¹ Voir le texte de la loi sur le site:

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>

² <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

En Italie, le ministère mène également une politique de soutien au développement et à la diffusion de ressources numériques pédagogiques, même s'il faut préciser que le plan gouvernemental « Piano Nazionale Scuola Digitale »³ prévu dans la réforme de 2015 « La Buona Scuola »⁴ met l'accent sur différents aspects - une formation des enseignants adaptée aux nouvelles méthodologies et aux innovations technologiques, un « plan bande large » pour généraliser l'accès à la connexion Internet dans tous les établissements, la numérisation des contenus didactiques et des démarches administratives, la valorisation des meilleures expériences d'innovations -, sans pour autant prévoir un investissement économique approprié pour la réalisation de ces actions. De nombreux projets⁵ - « Cl@ssi 2.0 », « Piano LIM », « Editoria digitale », « iTEC », etc. - sont en cours d'expérimentation de la part d'un certain nombre, encore trop restreint, d'établissements⁶. D'ailleurs, la récente enquête internationale PIAAC sur les compétences des adultes en matière d'écriture, de lecture, de calcul et de résolution de problèmes dans des environnements technologiques des personnes de 16 à 65 ans publiée en 2013 par l'OCDE et la Commission européenne⁷ souligne la nécessité d'améliorer l'éducation et la formation dans certains pays européens, notamment en Italie⁸, où de nombreux individus ne parviennent même pas à maîtriser les compétences les plus élémentaires et seul un adulte sur vingt atteint le niveau de compétences le plus élevé⁹. Cette étude indique **des voies à suivre pour combler les écarts mis en évidence et améliorer ainsi le système éducatif italien, notamment** accélérer le processus d'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les environnements scolaires et universitaires et créer un réseau de projets pour l'innovation à travers lequel des établissements pionniers expérimentent des nouvelles formes d'enseignements et d'apprentissages passant par les outils numériques.

Marco Dominici affirme: « Il sistema scolastico italiano attuale è basato su un modello anacronistico fondato sulle esigenze di una società industriale ormai superata e improntato alla standardizzazione e alla trasmissione del sapere in senso prevalentemente erogativo [...]. L'ammmodernamento della scuola deve riguardare in primo luogo una nuova cornice pedagogico-cognitiva e quindi una metodologia, un'azione didattica che sappiano interpretare i profondi cambiamenti occorsi nel rapporto tra conoscenza e tecnologia »¹⁰. En réalité, en Italie on a déjà commencé à expérimenter et à appliquer un modèle pédagogique différent grâce à l'utilisation et à l'intégration des technologies dans le domaine de l'éducation. On peut citer le centre de recherche et de formation *CREMIT*¹¹, dirigé par Pier Cesare Rivoltella, qui depuis 2006 s'occupe des domaines de la *Media Education* et de l'*Education Technology*, ainsi que le centre d'études *Impara Digitale*¹² de Dianora Bardi, qui depuis 2012 a pour objectif de développer une modalité pédagogique innovante par l'introduction de la technologie numérique ; les initiatives d'établissements scolaires tels que le *Majorana* de Brindisi et son réseau de lycées qui participent au projet *Book in Progress* ; les projets qui voient la collaboration entre les secteurs de la didactique

³ http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale

⁴ www.labuonascuola.gov.it

⁵ <http://www.scuola-digitale.it/elenco-dei-progetti/>

⁶ Le site institutionnel <http://avanguardieeducative.indire.it/> publie entre autres les expériences des établissements scolaires italiens les plus innovants en matière de nouvelles technologies de l'éducation. Cet article présente un résumé des principales actions menées: http://www.corriere.it/scuola/14_novembre_07/buona-scuola-nasce-movimento-avanguardia-educative-0582c674-667d-11e4-a5a4-2fa60354234f.shtml

⁷ <http://www.oecd.org/fr/sites/piaac-fr/evaluationdescompetencesdesadultes.htm>

⁸ PIAAC, OCSE, 2013: <http://www.oecd.org/site/piaac/Country%20note%20-%20Italy%20%28ITA%29.pdf> ; <http://www.isfol.it/pubblicazioni/research-paper/archivio-research-paper/le-competenze-per-vivere-e-lavorare-oggi>

⁹ Cf les articles parus en octobre 2013 dans *Repubblica* et *Le Monde* :

http://www.repubblica.it/scuola/2013/10/08/news/ocse_gli_adulti_non_sanno_leggere_e_far_di_conto_dalle_indagini_intalia_ultima_in_europa-68187622/?ref=HREC1-4 ; <http://educationdechiffree.blog.lemonde.fr/2013/10/15/enquete-de-lodce-sur-les-competences-des-adultes-piaac-decryptage-des-resultats-de-la-france/>

¹⁰ Dominici M., *Il digitale e la scuola italiana. Modelli, strumenti, editori*, Ledizioni, Milano, 2015 (ebook).

¹¹ <http://www.cremi.it/>

¹² <http://www.imparadigitale.it/>

et de l'édition tels que *Oil Project* et *Didasfera* ; des enseignants-chercheurs qui utilisent et diffusent ces nouvelles pratiques pédagogiques dans le milieu scolaire et universitaire et qui font de la formation aux enseignants : Pier Cesare Rivoltella, Paolo Ferri, Maurizio Maglione, Fabio Biscaro, Mario Rotta e Roberto Maragliano.

En général, on peut affirmer que la stratégie française et italienne, et de la majorité des gouvernements européens actuellement, vise à faire entrer le monde actuel dans l'école avec une diversification des usages et des outils numériques. Les différents leviers de cette politique en contexte scolaire sont: la mise en place d'un espace numérique de travail, c'est-à-dire un ensemble de services numériques proposés à l'établissement scolaire et à sa communauté éducative (élèves, parents, professeurs, personnels administratifs) sous forme de portail Web unique et sécurisé; la création d'un cahier de textes numérique propre à chaque classe ou groupe d'élèves en fonction de l'emploi du temps, un espace de travail accessible sur internet depuis la plateforme ou le site Web de l'établissement; l'adoption de manuels scolaires numériques, accessibles à l'établissement et à la maison; l'introduction des tablettes tactiles dans les pratiques pédagogiques, etc. Malgré des difficultés objectives dans la réalisation de ces actions, on assiste déjà à l'introduction ou au renforcement de nouvelles pratiques pédagogiques ainsi qu'à l'intégration des usages du numérique dans tous les niveaux du système éducatif. De nouveaux scénarios pédagogiques sont en train de se dessiner avec forcément l'émergence de nouvelles connaissances, compétences et stratégies.

Le développement de nouvelles compétences et la définition de nouveaux rôles pédagogiques

Compte tenu du développement des TICE, de la complexité croissante des outils numériques disponibles pour l'enseignement-apprentissage et de la rapidité des changements qui les concernent, il semble opportun de se pencher également sur les compétences spécifiques que l'utilisation d'Internet demande aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant. Depuis quelques temps déjà, les compétences de base pour l'enseignant utilisateur d'Internet ont été ainsi identifiées par F. Mangenot (2005): savoir repérer des ressources sur Internet ; savoir évaluer une ressource multimédia à partir de plusieurs critères : pertinence thématique, langagière, sémiologique, ergonomique et pédagogique, intérêt pour les apprenants ; savoir intégrer une ressource multimédia ; savoir créer une tâche ou un scénario didactique multimédia. Mangenot signale que le plus important ne relève pas de la compétence technique mais bien davantage d'une « réflexion approfondie sur les apports et les limites de l'intégration des technologies dans l'apprentissage des langues »¹³.

Sur le plan institutionnel, en France, l'ensemble des compétences nécessaires pour naviguer dans les TICE a été listé systématiquement sous la forme des référentiels/certificats B2i (Brevet informatique et Internet) et C2i (Certificat Informatique et Internet)¹⁴. Tous les écoliers, collégiens et apprentis de l'enseignement primaire au lycée sont concernés par le B2i; dans le supérieur, les C2i, jalonnent, pour les étudiants, un parcours de formation graduel. À travers la formation des étudiants c'est, à terme, l'ensemble des professions, qui est visée. Il existe aussi un B2i pour les adultes et le référentiel/certificat C2i2E (Certificat Informatique et Internet volet Enseignement) est désormais indispensable pour passer les concours de recrutement des enseignants de premier et second degré. En Italie, il n'y a pas encore d'obligation de certifications informatiques ou numériques pour l'enseignement même si l'obtention du diplôme ECDL (*European Computer Driving Licence – Patente europea del computer*) reconnu au niveau européen est vivement conseillée, tout comme une attestation de compétence linguistique en anglais. La Commission européenne a produit en 2013 le DIGCOMP, un référentiel-cadre des compétences numériques destiné à être partagé par l'ensemble des États membres afin d'améliorer la compréhension et le

¹³ Mangenot F., «Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE?», *Les cahiers de l'Asdifle – Les métiers du FLE*, 16, 2005: http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/asdifle-mangenot.rtf

¹⁴ <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/b2ic2i>

développement des compétences numériques en Europe et faciliter la mobilité des élèves, étudiants et professionnels certifiés par le dispositif¹⁵.

Dans ce nouveau contexte, le rôle traditionnel de l'enseignant ainsi que le rapport enseignant-apprenant se trouvent profondément bouleversés. L'on ne se situe plus dans une logique bipolaire comportant, d'un côté, la figure de l'enseignant restant dans une posture de transmission frontale des connaissances, de l'autre, celle des apprenants qui reçoivent de manière relativement passive le cours. Du fait de l'accès élargi des apprenants à d'autres moyens d'accès aux connaissances, notamment Internet, l'enseignant n'est plus perçu comme le *seul* dispensateur des savoirs ; par conséquent il ne s'agit plus pour lui de déverser des notions et d'en vérifier la restitution ou de diriger des exercices et d'en contrôler l'exécution, mais plutôt d'orienter la démarche des élèves en essayant de faciliter le processus d'apprentissage, grâce aussi à l'apport des nouvelles technologies qui fournissent à la fois les contenus et les outils d'apprentissage. Demaizière fait remarquer : « Le recours habituel aux TIC ajoute encore une dimension supplémentaire à l'évolution du rôle du formateur ou de l'enseignant. Ce dernier doit se vivre comme un médiateur [...], plutôt que comme le dispensateur des savoirs. Il devra jouer des rôles spécifiques, identifiés par des étiquettes elles aussi plus spécifiques que celles de formateur ou enseignant »¹⁶.

D'ailleurs, les recherches sur les stratégies d'apprentissage incluant les dimensions métacognitive et socioaffective¹⁷ héritées de la fameuse centration sur l'apprenant modifient la posture de l'enseignant à qui l'on demande de fournir un effort d'adaptation aux différences individuelles des apprenants, de stimuler leur réflexivité sur la langue et leur façon d'apprendre. En somme il s'agit pour l'enseignant de mieux connaître ses apprenants et de se positionner comme facilitateur. Avec l'approche communicative, la figure de l'enseignant tend encore plus à s'effacer, l'un des objectifs à atteindre étant celui de distribuer le plus possible la parole aux apprenants : une conception de l'enseignement centrée sur le guidage, la facilitation de l'apprendre à apprendre, l'autonomisation s'affirme de plus en plus. Le rôle de l'enseignant et la conception de sa fonction évoluent donc dans ce sens à partir des années 1970, avant que le recours aux TICE ne se généralise. Avec les recherches menées dans le cadre des auto-apprentissages, le plus souvent médiées par des ressources analogiques puis numériques, apparaît la figure de l'enseignant « conseiller » et « tuteur », c'est-à-dire une figure professionnelle qui écoute les apprenants, les incite à s'interroger, les pousse à répondre eux-mêmes à leurs questions, les aide à choisir par eux-mêmes les matériaux d'apprentissage, les guide sans les contraindre dans un processus d'autonomisation¹⁸. Depuis le CECRL et notamment avec l'intégration des (N) TIC dans la didactique des langues, on assiste donc à une inversion de tendance par rapport au passé, de sorte que le rôle de l'enseignant devient moins prépondérant, qu'il ne l'était traditionnellement et, paradoxalement, plus diversifié ; l'enseignant peut assumer une multitude de fonctions: il devient un animateur qui organise et présente clairement des contenus didactiques à travers les outils numériques ; un médiateur entre le cours élaboré à travers le Web et les apprenants ; un gestionnaire du flux communicationnel, étant donné qu'il intervient dans les forums et les messageries et qu'il gère les interventions des apprenants ; un expert linguistique et un guide qui aide et oriente ses apprenants dans leurs parcours.

Les apprenants, quant à eux, sont plus impliqués dans leur propre processus d'apprentissage et jouent, en ce sens, un rôle plus actif et participatif ; le fait d'être plus conscients des mécanismes

¹⁵ <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>

¹⁶ Demaizière F., «Didactique et technologies: enrichissement mutuel ou conflit?», Intervention à l'atelier de l'université d'automne sur l'enseignement des langues à de jeunes enfants, organisée par l'IUFM de Basse-Normandie et l'Acedle, 28-31 oct. 2001: <http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000137/>

¹⁷ Cf Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, 1998.

¹⁸ Cf Hamon Y., «Usages des TICE pour l'enseignement des langues: modifications des rôles et nouvelles professions», Repères DoRiF n. 1 - juillet 2012 - Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens, July 2012: http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=16

d'apprentissage les rend automatiquement acteurs directs de leur progression. En outre, en partant du constat que la pensée aujourd'hui est moins linéaire et que les jeunes sont multitâches, « il faut opérer pour la mise en place de compétences transversales d'autant plus importantes que le risque de *volatilité* inhérent au zapping cognitif est bien concret. Dans l'enseignement-apprentissage des langues, comme dans tout enseignement, la priorité reste celle de la mise en place d'une démarche d'apprentissage réflexif, faite de travail collaboratif, dans lequel s'exercent l'autonomie, la capacité à apprendre, à innover, à créer »¹⁹.

C'est dans cette optique que le Conseil et le Parlement européen ont adoptée, à la fin de 2006, un *Cadre de Référence Européen des Compétences Clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*²⁰ qui définit les compétences clés dont les citoyens européens ont besoin pour leur épanouissement, leur intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et leur insertion professionnelle dans la société. Parmi les compétences décrites - communication dans la langue maternelle, compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelles – figurent aussi la communication en langues étrangères et la compétence numérique. Cette dernière « implique l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) en contexte scolaire, au travail, dans les loisirs et dans la communication. La condition préalable est la maîtrise des TIC : l'utilisation de l'ordinateur pour obtenir, évaluer, stocker, produire, présenter et échanger des informations, et pour communiquer et participer via l'internet à des réseaux de collaboration »²¹.

L'intégration d'Internet dans l'apprentissage et l'utilisation de la langue demande à l'apprenant de développer de nouvelles connaissances, compétences et stratégies. En réalisant des tâches demandant de mettre en œuvre des activités langagières et d'avoir recours à Internet, l'apprenant développe ses compétences en langue, mais aussi quant à l'utilisation de ressources en ligne. Pour que l'apprenant soit en mesure de les utiliser efficacement, il faut aussi que l'enseignant l'aide à acquérir les nouvelles connaissances et stratégies dont il a besoin. Il devra ainsi par exemple connaître l'existence de ressources conçues pour les utilisateurs de la langue tels que dictionnaires, conjugueurs, mais être, de plus, en mesure de trouver et utiliser ce genre de ressources s'il ne les a pas découvertes lors de sa formation en langues. Il convient donc d'une part d'éveiller sa conscience pour l'existence de telles ressources et de le familiariser avec les stratégies qui rendent efficaces l'utilisation de moteurs de recherche, d'autre part de l'habituer à se servir de ces ressources en fonction de ses besoins.

De nouvelles perspectives didactiques : l'approche interactionnelle et la classe inversée

On considère aujourd'hui l'arrivée du numérique et des nouvelles technologies comme un bouleversement culturel ayant un impact majeur sur l'enseignement. Parmi les nouvelles formes de pédagogies actives inspirées par ce nouveau paradigme culturel figurent l'approche interactionnelle et les dispositifs de classes inversée, qui ont marqué récemment le paysage des pratiques éducatives.

Dans le cadre d'une pédagogie du projet basée sur la perspective actionnelle prônée dans le CECRL ainsi que sur une nouvelle conception de l'apprentissage de la langue comme une forme d'usage social à part entière, Christian Ollivier a apporté une contribution intéressante en introduisant le concept d'approche interactionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui propose des tâches ancrées directement dans la vie réelle à travers l'utilisation du Web 2.0. Les différentes plateformes de travail, qui regorgent de forums et de sites collaboratifs qui invitent les internautes à agir et interagir entre eux, sont considérées un lieu privilégié pour la mise en œuvre de cette approche qui permet de faire agir l'apprenant en usager et acteur social: les technologies du Web social ouvrent en effet de nouvelles perspectives en permettant d'impliquer

¹⁹ Bertocchini P., Costanzo E., «La notion de numérique», in *Le français dans le monde*, n° 396, novembre-décembre 2014, pp. 24-25.

²⁰ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11090>

²¹ http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr_1325755703492.pdf, p.7.

aisément des acteurs de la communication situés hors les murs de la classe, qu'il s'agisse de locuteurs natifs ou non natifs, d'apprenants ou de non-apprenants²². L'Internet, avec ses nombreuses possibilités de publication et de mise en commun des textes, peut présenter une alternative intéressante aux tâches didactiques et aux simulations, qui caractérisent une approche purement communicative, permettant des productions dans le cadre d'interactions réelles dépassant l'interaction apprenant-enseignant; l'utilisation de sites dynamiques tels que, par exemple, des sites de réservation de billets de train, des forums de voyages ou de cuisine, peut préparer à des interactions de la vie de tous les jours.

Dans leur ouvrage²³, Christian Ollivier et Laurent Puren présentent les spécificités du Web social ou participatif en faisant ressortir en quoi il peut contribuer à faire évoluer les pratiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et ils proposent également des exemples concrets de tâches réalisées en ligne. Les auteurs affirment que l'émergence du Web 2.0 est susceptible de modifier les données de tout apprentissage, notamment celui des langues car il fournit en effet de nombreuses possibilités d'agir et interagir avec d'autres internautes dans la langue en cours d'apprentissage et il permet de donner à l'apprenant l'occasion d'être, dès l'apprentissage, un usager de la langue agissant réellement – au-delà de toute simulation – avec d'autres personnes dans le cadre d'interactions sociales variées. Cette démarche est censée avoir un impact positif sur les apprenants au niveau de la motivation et de la qualité des productions et elle favorise « l'émergence d'une didactique mettant en avant l'agir, voire le co-agir et concevant l'apprenant comme un acteur social »²⁴. Le Web social, comme lieu d'action où des tâches réelles peuvent être accomplies, permet de mettre en œuvre une approche interactionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues qui tient pleinement compte de toutes les interactions sociales en présence dans une tâche/action de la vie réelle: les interactions entre les apprenants qui réaliseront ensemble une tâche dont le produit sera publié, dans le cas d'une production collective; les interactions entre apprenants et internautes auxquels est destiné le produit de la tâche; les interactions possibles entre internautes destinataires du produit qui pourront, dans certains cas, interagir pour modifier ou demander une modification du produit.

L'approche interactionnelle ne comporte en aucun cas la disparition de la didactique et de l'enseignant, mais au contraire une redéfinition du rôle de ce dernier et des parcours pédagogiques à proposer aux apprenants. Dans l'approche interactionnelle, le destinataire n'étant pas simulé, mais réel, l'enseignant perd son rôle de destinataire, il perd aussi largement son rôle d'évaluateur puisque dans toute action et dans toute interaction, l'évaluation est effectuée par le partenaire et/ou le destinataire du produit. Sur le Web 2.0, les productions des apprenants sont implicitement ou explicitement évaluées par les internautes ; l'enseignant peut alors mettre en avant son rôle d'expert et d'aide à la réalisation des tâches en ligne : il devra construire des parcours d'apprentissage qui aident l'apprenant à acquérir ou approfondir des connaissances et des compétences lui permettant de participer au site retenu. Il pourra en outre proposer une aide linguistique à ses apprenants, se mettant à leur disposition pour, par exemple, relire et corriger leurs productions avant publication. Comme compléments aux tâches didactiques déjà présentes dans l'approche communicative, les tâches de la vie réelle de l'approche interactionnelle permettent donc de proposer aux apprenants des tâches à réaliser dans des interactions sociales réelles et variées et de dépasser complètement la simulation pour aller vers une plus grande authenticité tant situationnelle qu'interactionnelle.

²² Cf Ollivier Ch., «Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0: pour plus d'authenticité et moins de simulation», in *Francparler*, Dossier 'Faire Faire', avril 2010: <http://www.francparler.org/dossiers/fairefaire.htm>.

²³ Cf Ollivier Ch., Puren L., *Le web 2.0 en classe de langue: une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Editions Maison des Langues, Paris, 2011.

²⁴ Ollivier Ch., « Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0 », in Lions-Olivieri M-L., Liria Ph. (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Maison des Langues, 2009, pp. 263–283.

L'utilisation du numérique en classe pose de nombreuses questions et ouvre des expérimentations de nouveaux modèles et de nouvelles pratiques pédagogiques, comme les classes inversées, qui connaissent depuis quelques années un engouement remarquable et donnent une nouvelle intensité au débat sur les pratiques pédagogiques à l'ère du numérique. Pour cerner la notion de *Flipped classroom* nous proposons la définition donnée par Michel Lebrun: « Une *flipped classroom* ou classe inversée est une méthode pédagogique où la partie transmissive de l'enseignement (exposé, consignes, protocole,...) se fait à distance en préalable à une séance en présence, notamment à l'aide des technologies (ex.: vidéo en ligne du cours, lecture de documents papier, préparation d'exercice,...) et où l'apprentissage basé sur les activités et les interactions se fait en présence (ex.: échanges entre l'enseignant et les étudiants et entre pairs, projet de groupe, activité de laboratoire, séminaire...)»²⁵.

L'appellation (d'abord en anglais, *flipped classrooms*, plus tard en français *classe inversée* et en italien *classe capovolta*) apparaît vers 2007 quand deux enseignants de chimie²⁶, Jonathan Bergmann et Aaron Sams aux États-Unis découvrent le potentiel pédagogique de courtes vidéos (*PowerPoint* commentés, *screencasts*²⁷, *podcast*...). Il s'agissait pour eux de motiver leurs élèves à préparer (à domicile ou plutôt hors classe ou encore sans la supervision directe de l'enseignant) les leçons traditionnellement données en classe afin de les rendre plus interactives ; le slogan était : « *Lectures at home and homework in class* » (les leçons à la maison, les devoirs en classe). La classe inversée est en effet définie comme une inversion spatiale et temporelle par rapport à la classe traditionnelle, où l'enseignant transmet son savoir sous la forme d'un cours magistral ou dialogué en classe, avant de faire réaliser aux élèves des exercices d'application et d'approfondissement dont l'exécution est souvent reléguée hors la classe par manque de temps. Dans sa description la plus commune, la classe inversée consiste à déplacer la partie magistrale du cours à la maison, et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les devoirs traditionnellement faits à la maison. De manière plus générale, la classe inversée, c'est donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration. L'objectif est de recentrer l'apprentissage autour de l'élève, en lui donnant les moyens d'être plus autonome.

La classe inversée est un modèle original qui permet, à partir de concepts pédagogiques anciens²⁸, de faciliter l'apprentissage des élèves ; c'est également une manière pertinente d'utiliser les nouvelles technologies au service de la pédagogie. Cette méthode est à la fois une petite révolution par rapport à l'enseignement dit traditionnel (le magistral, l'enseignement *ex cathedra*) et une piste d'évolution progressive pour les enseignants qui souhaitent se diriger vers une formation davantage centrée sur l'apprenant, ses connaissances et ses compétences. Ces classes inversées repositionnent et redéplient les espaces-temps de l'enseigner et de l'apprendre. Il ne s'agit pas de remplacer l'enseignant par une vidéo, mais d'utiliser des ressources de l'ère numérique pour permettre à ce dernier de faire encore mieux son métier d'accompagnateur d'apprentissage. Libérer ainsi du temps en présence, le temps de la transmission, permet aux enseignants de mieux se consacrer aux élèves en difficulté ou de différencier les apprentissages. Cette approche évacue la partie transmissive, voire l'appropriation des savoirs, hors de la classe, pour redonner à cette dernière son potentiel d'apprentissage et de co-apprentissage. Il en résulte une révision des statuts des savoirs, des compétences, des rôles assumés par les étudiants et les enseignants ainsi que des

²⁵ <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=612>

²⁶ Bergmann J. et Sams A., «Remixing chemistry class: two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities», *Learning & Leading with Technology*, vol. 36, n°4, déc. 2008-janv. 2009, pp. 22-27 [www.learningandleading-digital.com].

²⁷ Les vidéographies (ou *screencasts*) sont une capture vidéo de ce qu'un utilisateur fait sur un écran. Ces formats sont notamment utilisés pour réaliser des tutoriels expliquant le fonctionnement d'un logiciel.

²⁸ Les principes qui sous-tendent la classe inversée (mettre les élèves en activité, les faire travailler de manière collaborative) sont déjà présents chez John Dewey, Célestin Freinet ou plus récemment Eric Mazur.

modes d'évaluation qui seront enrichis par des méthodes de co-évaluation (par les pairs, par exemple) ou d'autoévaluation.

Les pratiques pédagogiques sous le mode des classes inversées se répandent vite dans la formation initiale et continue et l'enseignement à tous les niveaux, de l'école primaire²⁹ à l'enseignement supérieur en passant par le secondaire, en contexte français³⁰ et italien³¹. Elles sont souvent considérées comme un mouvement complémentaire de l'externalisation numérique des ressources éducatives via les chaînes YouTube, la Khan Academy, les Mooc qui proposent à tout un chacun des cours en ligne, gratuits et ouverts. Toutefois, des difficultés demeurent dans l'application de ces nouvelles pratiques didactiques. Même si le numérique progresse à pas de géant dans la société, modifiant nos façons de travailler, de vivre nos loisirs, de nous informer, de communiquer avec les autres, d'apprendre, tous les élèves ne sont pas encore tous dotés des équipements informatiques nécessaires et d'une connexion rapide au réseau. De plus, l'émerveillement et l'effet nouveauté des premiers usages passé, l'outil ne peut en soi garantir un réel apprentissage avec l'engagement cognitif requis. C'est le dispositif construit autour de l'outil, un dispositif fait de tâches, de projets à construire, de défis, d'interactions, d'exercices de compétences, qui permettra de transformer le potentiel de l'outil en apprentissage réel.

Les résultats de la première étude de l'Organisation de coopération et de développement (OCDE) sur les compétences numériques des élèves, montrent en effet qu'il ne suffit pas d'équiper massivement les élèves et enseignants d'outils numériques pour améliorer leurs performances³². L'étude s'appuie sur les résultats des élèves de 15 ans dans les 34 pays membres de l'organisation, recueillis lors de l'édition 2012 de l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)³³. Si elle salue la réduction de la « fracture numérique » entre 2009 et 2012, qui empêchait les élèves les plus défavorisés d'accéder à un ordinateur, elle se montre plus sceptique concernant l'utilisation d'Internet et des nouvelles technologies en classe, dont l'incidence sur la performance des élèves est mitigée, dans le meilleur des cas. Encore peu répandues dans les systèmes éducatifs des pays interrogés, les technologies de l'information et de la communication (TIC), lorsqu'elles sont utilisées en classe, ne sont pas un gage de réussite. Entre 2000 et 2012, parmi les pays où un investissement important dans le numérique a été réalisé, une baisse des résultats en compréhension de l'écrit, ainsi qu'en mathématiques et en sciences a été remarqué. Les résultats de l'enquête OCDE-PISA 2015 montrent que, même si la performance de la France ne s'est pas détériorée depuis 2012, il n'y a pas d'amélioration par rapport aux cycles précédents. Le score moyen obtenu par la France masque des inégalités et de fortes différences avec d'un côté, une élite qui excelle (8% des élèves) et de l'autre, un nombre toujours plus important d'élèves qui cumulent les difficultés.

En comparaison avec l'Australie, la Corée du Sud, Singapour, le Danemark ou la Norvège, la France et l'Italie ont encore des efforts à fournir. Dans ces pays, la révolution numérique a été intégrée à l'apprentissage depuis une dizaine d'années *notamment par des augmentations conséquentes des budgets d'éducation*. Mais ce n'est pas tant l'intégration du numérique en classe qui a amélioré les performances scolaires que l'évolution des pratiques pédagogiques. *En même temps que l'adoption du numérique, ces pays ont développé largement le travail en petits groupes,*

²⁹ Annick Arsenault Carter propose sur sa chaîne YouTube toute une série de vidéos qu'elle utilise dans sa classe à Moncton au Canada.

³⁰ Les pages de l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Strasbourg sont intéressantes à cet égard: elles décrivent les épisodes du cheminement d'enseignants du secondaire dans la mise en place de classes inversées [<http://espe-formation.unistra.fr/webdocs/ci/>]. Basé sur l'expérience de nombreux enseignants qui la pratiquent, le site <http://www.laclasseninversee.com/> a pour but de présenter le modèle de la **classe inversée** et de fournir des ressources et des conseils à ceux qui souhaitent s'informer.

³¹ Cf le site <http://flipnet.it/> géré par une association très active dans la promotion de la pédagogie inversée. Les enseignants Maurizio Maglioni, Fabio Biscaro e Grazia Paladino offrent du matériel didactique et organisent des cours de formation pour faire découvrir cette nouvelle pratique pédagogique.

³² <http://www.oecd.org/fr/education/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>

³³ <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-en-francais.htm>

l'apprentissage par projet et l'enseignement personnalisé et adapté aux compétences de chacun. Établir le numérique sur des pédagogies du siècle passé n'a porté ses fruits dans aucun des pays qui l'a tenté. Selon l'étude, avant la course au numérique, les pays doivent privilégier « l'équité de leur système d'éducation, et « garantir l'acquisition par chaque enfant d'un niveau de compétences de base en compréhension de l'écrit et en mathématiques »³⁴.

Conclusion

Les nouvelles approches didactiques que l'on vient de présenter se fondent sur trois aspects fondamentaux qui caractérisent l'univers pédagogique actuel: les approches par compétences, les méthodes actives centrées sur l'activité des apprenants et aussi un usage « à valeur ajoutée » des technologies de l'information et de la communication (TIC) considérées à la fois comme outils et comme ressources. L'utilisation de ces outils et de ces ressources au service de la pédagogie offre de nombreux avantages : encourager une participation plus active et plus riche des apprenants, favoriser leur autonomie, privilégier un travail collaboratif, structurer les interactivités en classe, faciliter l'apprentissage, etc.

Il faut tout de même rappeler que les technologies de l'information et de la communication, tout comme l'innovation pédagogique, peuvent tout à la fois conduire à une émancipation pédagogique ou à une fossilisation des pratiques menant à refaire la même chose qu'avant avec de nouveaux outils. Les savoirs largement médiatisés et externalisés, tout en étant un potentiel formidable pour l'apprentissage, ne peuvent en garantir la qualité. Les médias et les technologies ne peuvent apporter de valeurs ajoutées à l'apprentissage, un dispositif construit autour des ressources, d'activités significatives et d'interactivités éducatrices est nécessaire³⁵. Guichon constate que « les TIC ne transforment pas les pratiques pédagogiques par leur seule présence »³⁶. Ferraris rappelle que « la tecnologia è vantaggiosa solo quando fa da supporto a scelte pedagogiche corrette, a una rigorosa progettazione didattica e a una buona dose di fantasia e di creatività »³⁷. En partant du constat que pour innover dans le domaine pédagogique il ne faut pas tout réinventer, mais voir comment on articule de nouvelles façons de travailler avec de plus anciennes, Lebrun envisage à ce propos un système hybride intégrant les innovations techno-pédagogiques actuelles, un mélange de différentes modalités de formation, aussi bien à distance qu'en présentiel, mais aussi entre des postures d'enseignement transmissif et des postures davantage liées à l'accompagnement de l'apprentissage, dans le but principal de développer chez les élèves la compétence d'apprendre à apprendre³⁸.

Nous estimons enfin que tout contexte d'apprentissage actuel devrait être caractérisé par une présence forte des Technologies de l'information et de la communication, qui constitue l'univers dans lequel interagissent et communiquent les élèves dans leur quotidien. Aujourd'hui, il est essentiel de proposer aux apprenants des activités et de l'interactivité et de promouvoir des parcours d'apprentissages qui mêlent théorie et pratique, compétences et savoirs, mais aussi qui créent des liens entre la classe et la société. La technologie peut sans aucun doute contribuer à des modifications des pratiques et des démarches pédagogiques et donc participer à une évolution du rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans de nouveaux environnements. Il faut tout de même rappeler qu'elle n'est pas en soi un dispositif pédagogique mais un outil permettant la réalisation de tâches d'apprentissage ou de la vie réelle. Les apprentissages sont d'abord fondés sur des savoirs et sur des enseignants qui conçoivent des scénarios pédagogiques et mettent en œuvre des relations de travail et de confiance au sein de leur classe. Beaucoup de progrès doivent encore être réalisés dans

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Lebrun M., *Classe inversées: fossilisation des pratiques ou innovation à l'ère numérique?*, avril 2015, in <http://www.revue-projet.com/articles/2015-04-lebrun-classes-inversees-fossilisation-des-pratiques-ou-innovation-a-l-ere-numerique/>

³⁶ Guichon N., *L'intégration des technologies dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2011.

³⁷ Ferraris M., Midoro V., Olimpo G., *Il computer nella didattica*, Torino, Sei, 1985, p.13.

³⁸ Lebrun M., *L'école de demain, entre MOOC et classe inversée*, in *Economie & management*, n. 156, juin 2015.

la conception d'outils numériques pour l'école, dans l'identification des plus-values pédagogiques qu'ils peuvent apporter en tant qu'outils ainsi que dans la formation des enseignants.

Références bibliographiques

Bertocchini P., Costanzo E., «La notion de numérique», in *Le français dans le monde*, n° 396, novembre-décembre 2014, pp. 24-25.

Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, 1998.

Demaizière F., «Didactique et technologies: enrichissement mutuel ou conflit?», Intervention à l'atelier de l'université d'automne sur l'enseignement des langues à de jeunes enfants, organisée par l'IUFM de Basse-Normandie et l'Acedle, 28-31 oct. 2001: <http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000137/>

Dominici M., *Il digitale e la scuola italiana. Modelli, strumenti, editori*, Ledizioni, Milano, 2015.

Hamon Y., «Usages des TICE pour l'enseignement des langues: modifications des rôles et nouvelles professions», Repères DoRiF n. 1 - juillet 2012 - Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens, July 2012: http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=16

Lebrun M., *Classes inversées, Flipped Classrooms... ça flippe quoi au juste?*, 2012: <http://lebrunremy.be/WordPress/?p=612>

Lebrun M., *Classe inversées: fossilisation des pratiques ou innovation à l'ère numérique?*, avril 2015, in <http://www.revue-projet.com/articles/2015-04-lebrun-classes-inversees-fossilisation-des-pratiques-ou-innovation-a-l-ere-numerique/>

Lebrun M., *L'école de demain, entre MOOC et classe inversée*, in *Economie & management*, n. 156, juin 2015.

Lebrun M., Lecoq J., Becchetti-Bizot C., *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit!*, Réseau Canopé, 2015.

Maglioni M., Biscaro F., *La classe capovolta, innovare la didattica con la flipped classroom*, EricKson, 2014.

Mangenot F., «Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux TICE?», *Les cahiers de l'Asdifle – Les métiers du FLE*, 16, 2005.

Ollivier Ch., «Approche interactionnelle, tâches de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0: pour plus d'authenticité et moins de simulation», in *Françparler*, Dossier 'Faire Faire', avril 2010: <http://www.françparler.org/dossiers/fairefaire.htm>

Ollivier Ch., Puren L., *Le web 2.0 en classe de langue: une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Editions Maison des Langues, Paris, 2011.

Ollivier Ch., « Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0 », in Lions-Olivieri M-L., Liria Ph. (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Maison des Langues, 2009, pp. 263–283.

