

# Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la communication)

Claude GERMAIN<sup>1</sup>

## Résumé

*Avec l'apparition des TIC, la question de l'autonomie occupe maintenant une place centrale en didactique des langues. L'auteur aborde donc la question, particulièrement le concept d'autonomie langagière, puis d'autonomie d'apprentissage, en rapport avec l'utilisation des TIC dans l'apprentissage d'une L2. Ensuite, il explicite la conception de la langue qui est sous-jacente à la plupart des recherches sur l'utilisation des TIC : à quelques exceptions près, la langue est le plus souvent perçue, implicitement, comme un objet d'étude plutôt que comme un véritable moyen de communication. Enfin, il explicite la conception sous-jacente de l'apprentissage de la langue : bon nombre de technologies habituellement utilisées, qui proposent des « exercices à trous », paraissent reposer sur un modèle psycholinguistique traditionnel d'apprentissage, suivant lequel l'apprenant est plutôt le destinataire des informations que le participant interactif à la construction du message ; le modèle courant d'apprentissage paraît donc être de nature plutôt béhavioriste que constructiviste ou socio-constructiviste. De plus, bon nombre d'activités proposées ne contribuent qu'au développement d'un savoir sur la langue plutôt que d'un savoir-faire. L'auteur conclut en portant un jugement de valeur sur l'utilisation des TIC dans l'apprentissage d'une L2 et sur la nécessité d'en repenser, dans nombre de cas, les fondements théoriques.*

## Mots clés

autonomie langagière, autonomie d'apprentissage, TIC (technologies de l'information et de la communication).

<sup>1</sup> Claude Germain 氏の招聘及び論文掲載は科学研究費プロジェクト（課題番号 16320073 研究代表 大木 充）の一環として実現した。

L'avènement de l'approche communicative, au début des années 1980, a contribué à remettre en cause la relation pédagogique traditionnelle entre un enseignant et un groupe d'apprenants. Et c'est dans ce contexte qu'apparaissent alors les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) qui, à leur tour, entraînent le passage d'une pédagogie interactionniste centrée sur un groupe d'apprenants dans une classe de L2, à une pédagogie plutôt centrée, du moins en apparence, sur l'apprenant face à un ordinateur, par exemple. C'est ainsi que, pédagogiquement, le modèle interactionniste en milieu « guidé », qui a succédé au modèle transmissif traditionnel, fait place à un modèle de « tutorat », du moins là où il y a utilisation des TIC.

On comprend mieux, dès lors, que le concept d'*autonomie*, qui n'avait pas vraiment de pertinence dans un modèle transmissif ou interactionniste se déroulant en salle de classe, apparaisse maintenant, avec le modèle pédagogique du « tutorat », comme un concept central de la didactique des langues. Avec l'apparition des TIC, la question de l'autonomie occupe maintenant, comme il se doit, une place centrale, dont on commence à peine à mesurer l'impact effectif sur l'apprentissage d'une L2.

C'est pourquoi je vais tout d'abord aborder le concept d'autonomie, particulièrement le concept d'*autonomie langagière*, puis d'*autonomie d'apprentissage*, en rapport avec l'utilisation des TIC dans l'apprentissage d'une L2. Ensuite, je vais expliciter *la conception de la langue* qui est sous-jacente à la plupart des recherches sur cette utilisation des TIC. Enfin, j'expliciterais *la conception de l'apprentissage de la langue* qui est sous-jacente à ces recherches. Je conclurai en portant un jugement de valeur, à la lumière de ces considérations, sur l'utilisation de la technologie dans l'apprentissage d'une L2 et sur la nécessité d'en repenser, dans nombre de cas, les fondements théoriques.

## **1. Place et rôle de l'autonomie**

### **1.1. L'autonomie langagière**

Par *autonomie langagière*, on entend « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2 »

(Germain et Netten, 2004, p. 57). Autrement dit, tant qu'un apprenant n'est pas en mesure d'utiliser spontanément la langue apprise dans une situation authentique de communication, il ne saurait être question de parler d'autonomie langagière. En deçà de ce niveau, il ne sera question que de compétence langagière, sans plus. Par hypothèse, on posera donc que, dans l'apprentissage d'une L2, l'autonomie d'apprentissage (en tant que processus) vise avant tout au développement de l'autonomie langagière (en tant que produit).

## **1.2. L'autonomie d'apprentissage**

Comme la plupart des auteurs n'explicitent pas ce qu'ils entendent par *autonomie d'apprentissage*, il faut en dégager la conception implicite à partir des cas rapportés. C'est ainsi qu'on peut distinguer trois grandes conceptions ou définitions de l'autonomie d'apprentissage, en rapport avec l'utilisation des TIC dans l'apprentissage d'une L2.

### **1.2.1. Une conception étroite : les conditions d'apprentissage**

Il ressort clairement que, pour de nombreux chercheurs et promoteurs des TIC dans l'apprentissage d'une L2, serait autonome l'apprenant qui aurait à décider de son rythme, ainsi que du lieu et du moment de son apprentissage en solitude (Lefever, 2004). Pourtant, on ne saurait confondre l'autonomie d'apprentissage avec l'apprentissage en solitude (Sanz Gil, 2004) car il s'agit d'une conception de l'autonomie d'apprentissage qui est beaucoup trop étroite. En effet, il ne s'agit pas à proprement parler d'autonomie d'apprentissage, mais des conditions d'apprentissage utilisant les TIC.

### **1.2.2. Une conception individualiste de l'autonomie d'apprentissage**

Une véritable autonomie d'apprentissage implique non seulement le simple fait de pouvoir étudier à son propre rythme, en choisissant son temps et son lieu d'apprentissage, mais aussi et surtout la capacité chez l'apprenant d'émettre un jugement critique sur son propre apprentissage, ainsi que le fait de savoir comment apprendre (Soubrié, 2004). Telle est la définition que donne Holec (1997) de l'autonomie qui vise à faire acquérir à l'apprenant adulte de L2 la capacité « d'autodiriger son apprentissage », c'est-à-dire de prendre des décisions à propos de la définition des objectifs, de la définition des contenus, des modalités de réalisation, de l'évaluation et de la gestion de son programme d'apprentissage. Mais, en dépit de l'intérêt pour cette concep-

tion relativement élargie de l'autonomie d'apprentissage, il reste qu'elle est encore conçue comme un processus individuel (Soubrié, 2004).

### **1.2.3. Une conception sociale de l'autonomie d'apprentissage**

Qu'en est-il, en pareil cas, des aspects sociaux de l'apprentissage ? À la notion d'*indépendance* il faut ajouter la notion d'*interdépendance*. C'est ainsi que, selon Little (1991 ; 2002) et Dam (1995), l'apprenant est non seulement responsable de son apprentissage mais, en tant qu'être social, l'indépendance doit être contrebalancée, essentiellement, par l'interdépendance (voir aussi Dam, 1995). Pareille définition est beaucoup plus en conformité avec le modèle socio-constructiviste de l'apprentissage, tel que formulé par Doise et Mugny (1997), étroitement inspiré des vues de Vygotsky (1997). En effet, suivant ce modèle, c'est l'interaction sociale qui serait à la source du développement cognitif de l'individu. Dans cette perspective, sur le plan pédagogique, la collaboration entre pairs, grâce au conflit socio-cognitif, est considérée comme une étape vers l'autonomisation du développement. Autrement dit, l'implication de l'apprenant est vraisemblablement plus grande lorsqu'une discussion a lieu entre apprenants plutôt qu'entre un apprenant et un expert ou un tuteur (Caws, 2005 ; Soubrié, 2004).

### **1.3. Autonomie et TIC**

Dès lors, qu'en est-il des rapports entre les TIC et l'autonomie ? Tout d'abord, il apparaît que pour un certain nombre de chercheurs ou d'utilisateurs enthousiastes des TIC, l'utilisation de ces technologies contribue nécessairement au développement de l'autonomie d'apprentissage chez l'apprenant : « Les TIC ont eu un impact considérable sur la facilité d'accès à l'information, quels que soient le temps et le lieu, *ce qui a grandement amélioré l'autonomie d'apprentissage*, particulièrement dans le cas des apprenants à distance » (Lefever, 2004, p. 6 – notre traduction ; souligné par nous).

On semble ici présupposer que, dès qu'il y a utilisation des TIC, il y a nécessairement développement de l'autonomie d'apprentissage chez l'apprenant (voir également Coll, 2004). Or, la véritable question qui se pose paraît plutôt être celle de savoir dans quelle mesure l'utilisation des TIC présuppose une certaine autonomie d'apprentissage, et non l'inverse. Autrement dit, dans quelle mesure les TIC conviennent-elles surtout aux apprenants déjà autonomes dans leur apprentissage ? La question se pose

d'autant plus que bon nombre d'utilisateurs de ces technologies ont déjà développé des habitudes de dépendance à l'égard de leur apprentissage, dans le cadre scolaire habituel (Sanz Gil, 2004), la plupart des apprenants aimant bien, apparemment, « qu'on leur dise exactement ce qu'ils doivent faire » (Rivens Mompean, 2004, p. 7 ; voir également Carter, 2001).

Ainsi se pose la question de savoir dans quels contextes les TIC paraissent les plus susceptibles de contribuer à la prise en charge par l'apprenant de sa propre formation. À cet égard, les TIC requièrent *initialement* de la part de l'utilisateur plus d'autonomie que tout autre support d'apprentissage : « Pour apprendre en autonomie, il faut savoir apprendre » (Sanz Gil, 2004, p. 2). C'est à la lumière de ce questionnement que mérite d'être précisé et évalué le véritable potentiel des TIC. Dans cette perspective, tout projet d'utilisation des TIC doit intégrer un mécanisme permettant d'*apprendre à apprendre* aux utilisateurs qui ne possèdent pas déjà une autonomie d'apprentissage.

Nombre de chercheurs sont d'ailleurs conscients de cette exigence. Par exemple, le dispositif d'apprentissage de langues SMAIL (Système Multimédia d'Autoapprentissage Interactif de Langues) incorpore non seulement des contenus linguistiques, mais également des procédures d'apprentissage fondées sur l'accompagnement par un tuteur ou par un conseiller (Sanz Gil, 2004). De la même manière, dans le cadre d'une recherche visant à un juste équilibre entre guidage et autonomie, a été mis sur pied un dispositif permettant à chaque apprenant de construire son propre parcours, en fonction de ses besoins (Rivens Mompean, 2004). Mais, affirment les chercheurs, comment arriver à combiner deux types d'approches : permettre aux étudiants autonomes de procéder comme bon leur semble tout en offrant aux moins autonomes qui n'ont pas déjà nécessairement « appris à apprendre », des possibilités d'approches plus directives ? Il ressort des observations faites dans le cadre de ce projet que les moins autonomes sont plutôt désorientés et que, pour se sécuriser, ils cherchent alors des ressources qui sont surtout des transpositions de manuels directifs. Autrement dit, au point de départ, avec l'utilisation des TIC, il semble bien que « ce sont les étudiants autonomes qui sont favorisés » (Rivens Mompean, 2004, p. 6). Les moins autonomes paraissent éprouver beaucoup de difficultés à trouver l'autodiscipline nécessaire à leur apprentissage.

C'est un constat du même type qui ressort d'une autre expérience récente d'apprentissage du FL2 en ligne : « La technologie paraît attirer les apprenants qui sont déjà des apprenants autonomes plutôt que ceux qui préfèrent l'apprentissage en face à face » (Marcoul, 2004, p. 1 – notre traduction). C'est également ce qui ressort d'une étude sur les TIC dans l'apprentissage d'une L2 : pour les apprenants initialement non autonomes, il est clair qu'il faut leur offrir un environnement permettant de développer leur autonomie d'apprentissage, en prévoyant dans le dispositif technique une façon de répondre adéquatement et de façon particulière à leurs besoins linguistiques, psychologiques et sociaux (Kjisik, 2004).

#### **1.4 Validité empirique des recherches**

Une autre question qui se pose concernant l'autonomie d'apprentissage en rapport avec l'utilisation des TIC est celle de la validité empirique des recherches entreprises. À l'heure actuelle, les évaluations des expériences ou des essais qui font appel aux TIC dans l'apprentissage d'une L2 sont plutôt approximatives (Lai, 2001). Dans nombre de recherches consultées, on se contente de fabriquer, au meilleur de sa connaissance, un questionnaire-maison d'appréciation de l'expérience, sans beaucoup de rigueur méthodologique. Rares sont les recherches qui font appel à des critères et des outils reconnus, systématiques, rigoureux et validés pour apprécier leurs résultats. Il en existe pourtant à cette fin. On songe ici, en particulier, aux échelles de mesure – soit les attitudes, la motivation et l'anxiété – développées pour apprécier les variables affectives associées à l'utilisation des TIC (Serres et Lafontaine, 2005). On pense aussi à un projet de recherche-action portant sur l'analyse à la fois de l'évaluation de l'autonomie de l'apprenant et de la mesure de son apprentissage de la langue (Champagne *et al.*, 2001). Tel est le cas des critères développés notamment par Chapelle (2001) en vue d'évaluer, de manière rigoureuse et systématique, tout matériel électronique destiné à l'apprentissage des langues en autonomie. À cet égard, l'une des études les plus intéressantes, qui a mis en application les critères de Chapelle, est celle de Gettliffe-Grant (2002), à l'University of British Columbia (Canada).

Une autre recherche intéressante, en ce qui concerne la validité empirique des expériences, est celle de Caws (2005), à l'University of Victoria

(Canada), consistant à identifier les perceptions des étudiants dans une tâche d'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur, sur la plateforme WebCT. Il s'agit d'une étude qualitative qui a le mérite, en tout cas, de mesurer les perceptions des apprenants non seulement au point d'arrivée, comme cela est le plus souvent le cas, mais également *au point de départ de la recherche*. Il y a là une piste intéressante qui mériterait certainement d'être davantage exploitée. À l'heure actuelle, dans bon nombre de recherches consultées, beaucoup trop de place est accordée à la subjectivité et à l'impressionnisme, reposant le plus souvent sur un simple enthousiasme initial en faveur de l'utilisation des TIC.

## **2. Conception sous-jacente de la langue**

Qu'en est-il, maintenant, de la conception de la langue sous-jacente aux recherches sur les TIC dans l'apprentissage d'une L2 ? Là encore, comme c'était le cas pour l'autonomie, il est plutôt rare que les auteurs explicitent leur conception de base d'une langue.

### **2.1. La langue en tant qu'objet d'étude**

Dans nombre de recherches consultées, il ressort clairement que la langue est conçue, d'abord et avant tout, comme un *objet d'étude* plutôt que comme un véritable moyen de communication, en dépit des prétentions théoriques de leurs auteurs. Cela signifie que la langue est traitée comme une matière scolaire comme les autres, ou comme une sorte d'objet que l'apprenant doit s'approprier. Elle est donc perçue comme un savoir externe, explicite (des mots de vocabulaire, des règles de grammaire), plutôt que comme une compétence implicite à faire acquérir. C'est ainsi que la très grande majorité des exercices suggérés dans les didacticiels de langue et les ressources numériques consistent en exercices « à choix fourni » : questions à choix multiples, vrai/faux, exercices de réarrangement consistant à remettre en ordre des éléments déplacés, exercices à trous ou lacunaires, exercices de toutes sortes, etc. (Duchiron, 2004 ; Spiezia, 2002).

À cet égard, il convient de signaler que cette vision de la langue n'est pas propre à l'enseignement des langues faisant appel aux TIC. Bien au contraire. Cette conception de la langue prévaut au Canada, en tout cas, dans la très grande majorité des cours de « français de base », donnés dans les écoles pri-

maires et secondaires, à raison de 30, 40 ou 45 minutes par jour, pendant plusieurs années consécutives. Pourtant, les résultats obtenus montrent que, même après quatre ans d'apprentissage, c'est-à-dire après environ 360 heures d'apprentissage à l'aide de la méthode au « compte-gouttes », qui repose sur une vision de la langue en tant qu'objet d'étude, 98% des jeunes élèves anglophones sont toujours dans l'impossibilité de communiquer en FL2 (Netten et Germain, 2005). Également, à propos d'un autre contexte scolaire, après six ans d'étude consacrée surtout à l'apprentissage de la grammaire, « plusieurs élèves japonais du secondaire quittent l'école sans aucune habileté procédurale à communiquer en anglais » (Ellis, 1997, p. 75, note 10 – notre traduction). Dans ces deux cas, les apprenants n'ont pas réussi à développer leur autonomie langagière. Ce qu'il y a de presque paradoxal, avec cette méthode « au compte-gouttes », c'est que le discours théorique qui en explique les fondements, par le biais des programmes d'études ministériels ou des préfaces des manuels utilisés, prétend qu'il s'agit d'une approche communicative.

Il y a donc non seulement incohérence entre le discours théorique d'accompagnement et ce qu'on trouve dans la pratique, mais les résultats concrets obtenus avec ce type de conception de la langue sont extrêmement insatisfaisants. Dans l'enseignement en salle de classe ainsi que dans l'utilisation des TIC, on retrouve cette même conception sous-jacente de la langue. Il est à déplorer que ce soit précisément la conception de la langue la moins efficace dans l'enseignement/apprentissage de la L2 en salle de classe qui paraît avoir servi de modèle à de nombreux partisans des TIC.

## **2.2. La langue en tant que moyen de communication**

Il y a, par ailleurs, certaines recherches qui reposent sur une conception différente de la langue. En effet, plutôt qu'objet d'étude, une langue peut être conçue comme un véritable *moyen de communication* lorsqu'elle est vue avant tout comme le développement de l'habileté à communiquer dans des situations de communication authentiques. Il existe de nombreuses recherches prônant l'utilisation des TIC en apprentissage d'une L2, qui reposent effectivement sur cette conception de la langue. Tel est le cas, par exemple, de celles qui, le plus souvent à l'aide de plateformes prédéfinies comme WebCt ou Blackboard, encouragent les apprenants à utiliser le courriel, les

forums de discussion, le « clavardage » en ligne, les bulletins électroniques, la visioconférence, etc.

C'est ce que l'on trouve, par exemple, dans le dispositif espagnol SMAL dont il a déjà été question (Sanz Gil, 2004), dans la recherche de Gettliffe-Grant (2002) dont il a été également question ci-dessus, ainsi que dans une autre recherche de nature semblable recourant à la plateforme Blackboard (Coll, 2004 ; voir aussi Chung *et al.*, 2005). Dans une autre recherche, on explore comment l'usage d'un babillard électronique de WebCT, visant l'amélioration de l'écriture dans une L2, offre aux apprenants des occasions de développer leur identité d'une façon différente de ce qui se passe dans une salle de classe traditionnelle (Spiliotopoulos et Carey, 2005). Ailleurs, on encourage le recours à des conférences téléphoniques, dans des petits groupes de cinq ou six étudiants, afin de discuter d'un film visionné au préalable (Lefever, 2004).

On pourrait multiplier les exemples. Qu'il suffise de souligner les trois points suivants.

Tout d'abord, pour que l'apprenant de L2 puisse être en mesure d'utiliser la langue en situation authentique de communication, il faut qu'il ait tout d'abord atteint un certain niveau de compétence en L2, c'est-à-dire qu'il ait développé une certaine autonomie langagière. On ne saurait facilement recourir à ce type d'activités, quelle que soit la technologie ou la plateforme utilisée, avec de vrais débutants. Ainsi, l'utilisation des TIC en tant qu'outil de communication authentique, notamment à l'oral, paraît convenir surtout aux apprenants de niveau moyen ou avancé. N'est-ce pas, d'ailleurs, ce qui ressort de la recherche à la City University de Londres, portant sur un cours de langue en ligne : dans ce contexte, l'expérience paraît avoir surtout profité à ceux qui possédaient déjà un niveau de compétence relativement élevé en L2, c'est-à-dire une certaine autonomie langagière (Marcoul, 2004)<sup>2</sup>.

Deuxièmement, en dépit du fait qu'Internet offre un très large éventail de

---

<sup>2</sup> À cet égard, il est intéressant de faire remarquer que, dans les années 1950, les méthodes audio-visuelles s'adressaient d'abord et avant tout aux élèves débutants, négligeant ainsi les niveaux intermédiaire et avancé; paradoxalement, à l'heure actuelle, avec l'utilisation des TIC, dans bon nombre de situations, c'est plutôt l'inverse qui paraît se produire.

matériel authentique sous la forme de textes électroniques ou de matériel de référence, on peut se demander jusqu'à quel point les TIC permettent effectivement, dans l'état actuel de leur développement, de compenser une absence de communication en face à face visant au développement de la communication orale (Kjistik, 2004). L'apprentissage d'une L2 est une tâche d'une très grande complexité. Par exemple, il faut apprendre, dans la L2, à faire des liens entre la pensée (ou le message à transmettre) et la langue, entre la langue et la réalité socioculturelle de communication, et entre les éléments langagiers eux-mêmes, c'est-à-dire entre les aspects phonétiques et la morphosyntaxe, entre le lexique et la morphosyntaxe, entre la morphologie et la syntaxe, et ainsi de suite (Netten et Germain, 2005). Afin que l'apprenant arrive à construire une grammaire intériorisée de la L2, il lui faut développer une compétence implicite de cette L2 : pour cela, il lui faut apprendre à faire des liens sur le plan « horizontal », pour ainsi dire, c'est-à-dire sur le plan morphosyntaxique. On ne saurait construire une grammaire intériorisée de la L2 à partir du seul apprentissage de longues listes (« verticales ») de mots de vocabulaire décontextualisés.

Troisièmement, dans la mesure où la correction de l'erreur, tant à l'oral qu'à l'écrit, est cruciale pour le développement de la précision linguistique (*accuracy*), il ne semble pas qu'il y ait de mécanisme reconnu, lors de l'utilisation des TIC, afin de s'assurer que les productions orales spontanées des apprenants soient effectivement corrigées et réutilisées correctement. Cependant, il convient de mentionner le logiciel d'enseignement de la prononciation WinPitch LTL (Martin, 2005) portant notamment sur les facteurs prosodiques de la langue (fréquence fondamentale, intensité et durée syllabique), grâce auquel l'apprenant peut non seulement visualiser la courbe mélodique de sa phrase, mais la manipuler graphiquement. Un autre exemple de production d'un logiciel visant à l'apprentissage et au perfectionnement de la prononciation est celui produit par le laboratoire multimédia de l'Université de Kyoto. À partir d'une base de données de phrases anglaises produites par des étudiants d'origine japonaise, un logiciel a été mis au point, en recourant notamment à des caméras, à de l'équipement audio-visuel et à la technologie de reconnaissance de la parole, de sorte que l'apprenant peut comparer graphiquement sa production phonétique à celle d'un locuteur natif

(Dantsuji et Tsubota, 2005 ; Shimizu, M. *et al.*, 2002).

Mais, en dépit des très grands mérites de WinPitch LTL et du logiciel produit par le laboratoire multimédia de l'Université de Kyoto, il reste que l'utilisation de ces types de logiciels ne permet pas la correction des erreurs de l'apprenant en situation de communication authentique spontanée. Ainsi, les risques sont grands que se produise un certain déséquilibre entre le développement de l'aisance à communiquer (*fluency*) et de la précision linguistique (Germain et Netten, 2004 ; Lightbown et Spada, 1990). Pourtant, la longue expérience canadienne des classes d'immersion en français nous a appris que, en l'absence de la correction des erreurs, en production orale, il y a risque de fossilisation linguistique et, par conséquent, d'erreurs extrêmement difficiles à corriger par la suite (Rebuffot, 1995).

### **3. Conception sous-jacente de l'apprentissage de la langue**

#### **3.1. Savoir explicite et compétence implicite**

Dans le domaine de l'acquisition ou de l'apprentissage des L2, les spécialistes de la question ne s'entendent pas sur la place et le rôle du *savoir explicite* et de la *compétence implicite*. Sur cette délicate question, on trouve au moins deux grands courants de pensée opposés. D'un côté, nombre de chercheurs et de praticiens estiment que le développement de la réflexion métalinguistique a une incidence sur le processus d'acquisition d'une L2 (De Keyser, 1998 ; Ellis, 2002 ; White et Ranta, 2002). Selon ces chercheurs, il n'y aurait pas de stricte séparation entre la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, de sorte qu'il paraît possible de « procéduraliser » un savoir sur la langue.

Or, cette opinion est contredite par la recherche en neurolinguistique, suivant laquelle un savoir ne saurait se transformer en habileté (Paradis, 2004). Pourquoi ? C'est que, d'une part, un savoir et une habileté sont des phénomènes de nature différente (des faits vs un processus) et que, d'autre part, le savoir sur la langue et l'habileté à utiliser automatiquement la langue sont localisés dans deux parties distinctes du cerveau, entre lesquelles il n'y pas de communication directe : la perte de l'une n'entraînant pas nécessairement la perte de l'autre, comme le révèle l'étude menée auprès de certaines personnes bilingues atteintes d'aphasie ou de la maladie d'Alzheimer (Cohen,

1984 ; Parkin, 1989). C'est pourquoi, précise Paradis (2004), il n'est pas nécessaire de posséder un savoir explicite sur la langue afin de pouvoir utiliser spontanément cette langue à l'oral. Selon Paradis, il n'y a pas de transformation de la mémoire déclarative en mémoire procédurale. Seule une compétence linguistique implicite peut être procéduralisée. Or, selon Paradis, cette dernière :

- s'acquiert de manière incidente (sans que l'attention ne porte sur ce qui est intériorisé) ;
- est emmagasinée implicitement (elle n'est pas disponible à la conscience) ;
- et est utilisée automatiquement (sans contrôle conscient).

Il s'ensuit que, pour le développement d'une véritable compétence langagière, il est essentiel que l'apprenant utilise et réutilise autant que possible la L2 en contexte authentique ou quasi-authentique. C'est ce qui explique, d'ailleurs, que certains élèves, qui réussissent pourtant très bien dans des tests de savoir sur la langue, sont toujours incapables de communiquer, c'est-à-dire d'utiliser effectivement la langue dans de véritables situations de communication authentique spontanée.

### **3.2. Savoir explicite, compétence implicite et TIC**

L'utilisation des TIC dans l'apprentissage d'une L2 ne permet certainement pas de résoudre la question de la place et du rôle du *savoir explicite* (emmagasiné dans la mémoire déclarative) et de la *compétence implicite* (emmagasinée dans la mémoire procédurale). Mais, dans la plupart des recherches sur les TIC dans l'apprentissage d'une L2, il semble bien que, de façon dominante, la conception sous-jacente de l'apprentissage d'une langue soit celle-ci : pour faire apprendre une L2, il faut tout d'abord faire acquérir un savoir sur la langue (par exemple, conjuguer un verbe), suivi de quelques activités ou exercices appliqués sur ce savoir (par exemple, un texte à trous consistant à utiliser les bonnes formes du verbe). Autrement dit, *savoir + exercices = habileté à communiquer*. Cette façon d'apprendre peut certes produire parfois certains résultats positifs mais, il ne s'agit certainement pas de la manière la plus efficace d'apprendre une L2.

En ce sens, les recherches consultées, dans lesquelles il y a utilisation des TIC, paraissent le plus souvent tributaires d'une vision relativement « traditionnelle » de l'apprentissage d'une L2. En tout cas, on semble accorder une

importance considérable à l'acquisition d'un savoir sur la langue, décontextualisé, en vue d'une éventuelle utilisation en situation de communication authentique. Dans nombre d'exercices proposés, en ligne ou sur cédéroms, il est difficile de voir dans quelle mesure l'apprenant est effectivement acteur de son propre apprentissage. Souvent, les grilles d'écoute ou de lecture proposées à l'apprenant ne portent que sur des points isolés et sans grand intérêt : le morcellement des textes en fait des textes dénués de leur dimension communicationnelle et les opérations mentales exigées sont de bas niveau (Duchiron, 2004). Dans bon nombre de cas, l'apprenant est plutôt le destinataire des informations que le participant interactif à la construction de son message. En règle générale, à quelques exceptions près (Caws, 2005 ; Gettliffe-Grant, 2002), nous sommes donc loin d'une psychologie cognitive, ou d'une psychologie socio-constructiviste ou même interactionniste dans l'utilisation des TIC.

#### **4. Conclusion**

Ainsi, au terme de cette analyse, il ressort assez clairement que, à la base de la question de l'autonomie, se pose le problème de sa définition. Que faut-il entendre par autonomie lorsqu'il est question d'utilisation des TIC dans l'apprentissage d'une L2 : ne s'agit-il que des conditions d'apprentissage ? S'agit-il d'une conception individualiste ou d'une conception sociale de l'apprentissage ? Dans quelle mesure l'utilisation des TIC contribue-t-elle effectivement au développement de l'autonomie d'apprentissage et de l'autonomie langagière, but de l'apprentissage ? Il semble bien que l'utilisation des TIC présuppose de la part de l'apprenant, initialement, non seulement une certaine autonomie d'apprentissage, faute de quoi un mécanisme de formation à l'autonomie est à mettre en place, mais présuppose également une certaine autonomie langagière, afin de bénéficier au maximum des ressources techniques permettant une utilisation de la L2 dans des situations authentiques de communication. En tant qu'outil, la technologie apparaît certes un complément d'une très grande utilité pour apprendre une L2 en milieu scolaire, mais il faut en faire voir les limites, notamment dans le cas de la production orale, du moins dans l'état actuel de son développement.

D'autre part, il ressort aussi de cette analyse que, dans de nombreux cas

examinés, la langue paraît être conçue comme un objet d'étude plutôt que comme un véritable moyen de communication. Telle est, en tout cas, la conception sous-jacente de la langue qui paraît la plus répandue dans les études consultées jusqu'ici, à quelques exceptions près. Enfin, la conception sous-jacente de l'apprentissage d'une L2 paraît n'être qu'exceptionnellement fondée sur une vision véritablement cognitive, socio-constructiviste et interactionniste de l'apprentissage.

En définitive, il importe non seulement de prendre en compte certaines limites inhérentes à la technologie mais, également, de mieux fonder en théorie toute utilisation des technologies récentes, si intéressantes soient-elles. Bref, entre la méfiance extrême et l'enthousiasme délirant, il semble bien qu'il y ait place pour une attitude plus rationnelle vis-à-vis de l'utilisation des TIC dans l'apprentissage d'une L2, de manière à prendre en compte les limites de la technologie, tout en explorant son immense potentiel.

### **Bibliographie**

- CARTER, B.A. (2001), « From awareness to counselling in learner autonomy / De la conscience au conseil en autonomie de l'apprenant », *AILA Review 15*, pp. 26-33.
- CAWS, C. (2005), « Application de principes cognitivistes et constructivistes à l'enseignement de l'écrit assisté par ordinateur : perceptions des étudiants », *ALSIC 8* [Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication] – revue en ligne, pp. 147-166.
- CHAMPAGNE, M.-F., CLAYTON, T., DIMMITT, N., LASZEWSKI, M., SAVAGE, W., SHAW, J., STROUPE, R., THEIN, M.M., et WALTER, P. (2001), « The assessment of learner autonomy and language learning / Évaluation de l'autonomie et apprentissage des langues », *AILA Review 15*, pp. 45-55.
- CHAPELLE, C. (2001), *Computer Applications in Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- CHUNG, Y-G., GRAVES, B., WESCHE, M. et BARFURTH, M. (2005), « Computer-Mediated Communication in Korean-English Chat Rooms : Tandem Learning in an International Languages Program », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 62.1, pp. 49-86.

- COHEN, N. (1984), « Preserved learning capacity in amnesia : Evidence for multiple memory systems », in SQUIRE, L.R. et BUTTERS, N. (Éd.), *The neuropsychology of memory*, New York : Guilford Press, pp. 83-103.
- COLL, J. (2004), « Teacher and Learner Autonomy in the Electronic Foreign Language Classroom », *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.
- DAM, L. (1995), *Learner Autonomy 3 : From theory to classroom practice*, Dublin : Authentik.
- DANTSUJI, M. et TSUBOTA, Y. (2005), « The Effectiveness of CALL in Speech Learning in Second Language acquisition », *Journal of the Phonetic Society of Japan*, 9.2, pp. 5-15.
- DEKEYSER, R. (1998), « Beyond focus on form : Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar », in DOUGHTY, C. et WILLIAMS, J. (Éd.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- DOISE W. et MUGNY, G. (1997), *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris : Armand Colin.
- DUCHIRON, E. (2004), « Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni », *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.
- ELLIS, R. (1997), *SLA [Second Language Acquisition] Research and Language Teaching*, Oxford : Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2002), « Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge : A review of the research », *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 223-236.
- GERMAIN, C. et NETTEN, J. (2004), « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS », *ALSIC 7 [Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication]* – revue en ligne, pp. 55-69.
- GETTLIFFE-GRANT, N. (2002), « Task-Based Language Teaching and Technology : Optimizing Second Language Learning Parameters in Webct E-MMersion », *Actes du 4<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles*

- Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères], Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.
- HOLEC, H. (1997), « Orientations pédagogiques fondamentales », in Holec, H. et Huttunen, I. (Éd.), *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes – Learner autonomy in modern languages*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 13-22.
- KJISIK, F. (2004), « The shackles of the future ? Implementing technology while maintaining autonomous ideals », *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.
- LAI, J. (2001), « Towards an analytic approach to assessing learner autonomy / Vers une approche analytique de l'évaluation de l'autonomie de l'apprenant », *AILA Review 15*, pp. 34-44.
- LEFEVER, S.C. (2004), « ICT and Language Learning – Can an e-learning environment promote learner autonomy ? », *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.
- LIGHTBOWN, P. M. et SPADA, N. (1990), « Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching : Effects on second language learning », *Studies in Second Language Acquisition, 12*, pp. 429-448.
- LITTLE, D. (2002), *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*, Dublin : Authentik.
- LITTLE, D. (1991), *Learner Autonomy 1 : Definitions, issues and problems*, Dublin : Authentik.
- MARCOUL, I. (2004), « Language on-line course and learning independence development », *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.
- MARTIN, P. (2005), « WinPitch LTL, un logiciel multimédia d'enseignement de la prosodie », *ALSIC 8 [Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication]* – revue en ligne, pp. 95-108.
- NETTEN, J. et GERMAIN, C. (2005), « Pedagogy and second language learning : Lessons learned from Intensive French », *The Canadian Journal of Applied Linguistics – Revue canadienne de linguistique appliquée, 8.2*,

pp. 183-210.

- PARADIS, M. (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam : John Benjamins.
- PARKIN, A.J. (1989), « The development and nature of implicit memory », in LEWANDOWSKY, S., DUNN, J.C. et KIRSNER, K. (Éd.), *Implicit Memory : Theoretical Issues*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 231-240.
- REBUFFOT, J. (1995), *Le point sur l'immersion au Canada*, Montréal : Centre éducatif et culturel.
- RIVENS MOMPEAN, R. A. (2004), « Parcours d'apprentissage dans un Centre de ressources en Langues : pour aller vers l'autonomie ? », *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.
- SANZ GIL, M.S. (2004), « Interaction et intégration des ressources Internet dans un dispositif d'apprentissage autonome de langue », *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.
- SERRES, L. et LAFONTAINE, M. (2005), « Utilisation des TIC : adaptation et validation de trois échelles de mesure de variables affectives », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 62.1, pp. 183-205.
- SHIMIZU, M., TOMIYAMA, Y., DANTSUJI, M. et SHIMIZU, K. (2002), « Creating an English speech database spoken by Japanese students for use with CALL system », in *Proceedings of SNLP-Oriental COCOSDA*, pp. 307-314.
- SOUBRIÉ, T. (2004), « Comment, dans le champ des TICE, les apprentissages collaboratifs revisitent la question de l'autonomie des apprenants », *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de Compiègne, Cédérom.
- SPIEZIA, E. (2002), « Variables individuelles et utilisation d'un didacticiel », *Actes du 4<sup>e</sup> Colloque UNTELE [Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères]*, Université de Technologie de

Compiègne, Cédérom.

SPILIOTOPOULOS, V. et CAREY, S. (2005), « Investigating the Role of Identity in Writing Using Electronic Bulletin Boards », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 62.1, pp. 87-109.

VYGOTSKY, L.S. (1997), *Pensée et langage*, 3<sup>e</sup> édition, Paris : La Dispute.

WHITE, J. et RANTA, L. (2002), « Examining the interface between metalinguistic task performance and oral production in a second language », *Language Awareness*, 11, pp. 259-290.

(Université du Québec à Montréal)