

ELŻBIETA GAJEWSKA

egajewsk@up.krakow.pl

Université de Kraków

MAGDALENA SOWA

msowa@kul.pl

Université Catholique de Lublin

## L'EXPLOITATION DES TICE AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES À OBJECTIF SPÉCIFIQUE

Abstract. Elzbieta Gajewska, Magdalena Sowa, *L'exploitation des tice au service de l'enseignement des langues à objectif spécifique* [The use of latest technologies for teaching specialist language], *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XLI/3: 2014, pp. 17-32. ISBN 978-83-232-2759-5. ISSN 0137-2475. eISSN 2084-4158. DOI: 10.7169/strop2014.413.002

The so-called latest technologies in the world of today constitute an indispensable component of teaching or learning foreign languages. Given as an obvious element of social life, they are regarded by teachers as efficient tools for acquiring and perfecting various skills, such as communicative ones. The dynamic development of the multimedia, also in the area of language teaching, incessantly faces language teachers with new challenges, whose aim is to fully utilise the potential of the latest technologies in the process of language teaching that respects learners' individual needs.

The aim of this article is to present possible ways of using the multimedia, helpful in drawing language lesson plans for vocational language groups. The article deals with the area of communication and information technologies used in the classroom as these have recently undergone changes. Also, a discussion is presented of the advantages and disadvantages of the latest multimedia used in the didactic process. The article also seeks to answer the question how much the latest technologies cater for the needs of specialist glottodidactics.

Keywords: Language for Specific Purposes, Information and Communication Technologies in Education (ICTE), learning/ teaching foreign language

« À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses » (CECR, 2001 : 110). Elles résultent des besoins communicatifs des apprenants, qui, de plus en plus souvent, réclament les méthodes et les matériels correspondant, d'un côté, à leurs propres objectifs et, de l'autre, aux exigences de la société informationnelle. Si le CECR préconise l'apprentissage « par l'exposition

directe à l'utilisation authentique de la langue » (CECR, 2000 : 110), il envisage un contexte étendu d'un tel apprentissage. Parmi les modalités d'apprentissage et les supports pédagogiques, les instances européennes recommandent l'utilisation poussée des nouvelles technologies qui vise une exploitation multidirectionnelle des outils informatiques. Tout en encourageant les apprenants à utiliser des logiciels et cédéroms et à participer à des forums en ligne, le CECR suggère un recours novateur à des supports pédagogiques qui devraient servir « comme base pour un travail de groupe (discussions, négociation, jeux coopératifs et compétitifs, etc.) et dans un réseau scolaire informatisé international ouvert à des écoles, des classes et des particuliers » (CECR, 2000 : 111). Il en résulte que la maîtrise des nouvelles technologies fait partie des attitudes heuristiques des apprenants et, en même temps, lance un défi aux enseignants de langue. L'introduction des technologies de l'information et de communication (désormais TICE) dans la classe de langue ne repose pas seulement sur des capacités techniques de l'enseignant, ces dernières pouvant être acquises en peu de temps durant une formation spécialisée ciblée. Ce qui est en jeu c'est le changement de modes de pensée et de comportement de l'enseignant vis-à-vis d'un nouvel outil, ce qui s'avère un processus de longue haleine.

L'objectif du présent texte est de mettre en revue les possibilités d'exploitation des TICE dans l'enseignement des langues à objectif spécifique (désormais LOS) tout en tenant compte aussi bien de leur potentiel pédagogique que de leurs limites. À travers notre texte, nous chercherons à démontrer le changement progressif du statut des TICE considérées, il y a un certain temps, comme un simple outil de transmission des informations et qui s'avèrent actuellement un élément déclencheur du savoir et des compétences de tout type. Pour prouver quel rôle peuvent concrètement jouer les TICE dans l'enseignement des langues à des publics en voie de professionnalisation, notre texte respectera le plan suivant. D'abord, nous décrirons brièvement le développement évolutif des nouvelles technologies dans l'environnement éducatif tout en insistant sur l'évolution forcée des pratiques d'enseignement courantes. Nous nous interrogerons ensuite sur les avantages et les déficiences des TICE par rapport à leur application dans l'enseignement des langues avec les publics professionnels. Nous espérons ainsi pouvoir répondre à la question si les nouvelles technologies sont censées répondre aux problèmes majeurs de la didactique des langues à objectif spécifique.

## 1. DE L'ENSEIGNEMENT DIRIGÉ À L'ENSEIGNEMENT EN COOPÉRATION

Les cours de langues assistés par les médias numériques, appelés couramment *e-learning*, représentent l'une des formes de la formation à distance, à savoir *d-learning*. Parmi les exemples les plus anciens de ce type d'enseignement, nous pouvons classer les cours par correspondance dont les participants ne sont pas obligés d'y participer en présentiel en même temps et lieu. Dans certains cas, les apprenants ne

peuvent se rencontrer en espace réel que pendant les épreuves d'évaluation finales. Les formes mixtes (*blended learning*) envisagent la combinaison des cours en présentiel et des cours virtuels en ligne.

Les outils numériques ont beaucoup contribué à l'amélioration de la transmission du matériel pédagogique : ils ont pourtant avant tout influencé la quantité et la qualité des interactions. Dans les formations à distance traditionnelles, les apprenant n'étaient en contact qu'avec l'enseignant, qui était leur unique interlocuteur. La fréquence de contacts dépendait de la rapidité des services postaux chargés de la livraison des lettres. De nouvelles technologies ont fait naître des équivalents virtuels de la classe, tout en permettant aux apprenants de se contacter en temps réel et de coopérer en dehors des cours.

Depuis sa création, *e-learning* a beaucoup évolué. Selon Bolten (2010), trois étapes sont à distinguer dans cette évolution, à savoir *e-learning by distributing*, *e-learning by interacting*, *e-learning by collaborating* (*e-learning 2.0*).

La relation émetteur-récepteur était la plus caractéristique pour les matériaux élaborés dans le cadre du courant appelé *e-learning by distributing*. Il convient de mentionner ici les formations assistées par ordinateur qui utilisaient des présentations gravées sur des cédéroms ou des modules semi-interactifs. Les activités exploitées dans le cadre de ces formations laissaient peu de place à l'individualisation des cours et elles étaient dans la plupart des cas fermées.

L'évolution des sites Internet s'accompagnait de la transposition des processus d'enseignement/apprentissage dans le réseau virtuel. Les systèmes de gestion de l'apprentissage et des contenus, telles les plateformes pédagogiques et les simulations sur la Toile, ont rendu possible la création des formes plus interactives de l'acquisition du savoir (*e-learning by interacting*). Désormais, l'enseignant pouvait recevoir l'information de retour de la part des apprenants tout en devenant *e-tuteur* à ces derniers : leur conseiller pédagogique et évaluateur personnel. Envisageant le phénomène de la perspective de l'apprenant, ce dernier pouvait enfin communiquer et interagir avec les autres participants de la formation par l'intermédiaire des outils informatiques. L'orientation des TICE sur les processus interactifs de l'apprentissage a permis, dans une certaine mesure, d'ouvrir les activités de la classe au monde extérieur et de réorganiser la structure même de la formation : abandonnant le principe de la linéarité, les programmes de cours sont devenus multidirectionnels, ce qui a mieux pris en compte les préférences et besoins individuels des apprenants.

La nouvelle qualité du modèle moderne de la formation à distance (*e-learning by collaborating*) n'est pas liée autant à la création des nouvelles solutions informatiques qu'au changement de manière de l'exploitation des outils déjà existants. Grâce aux logiciels de réseautage social, à des classes virtuelles et des bases de données élaborées en commun, l'apprentissage s'est enrichi d'un niveau relationnel et s'est orienté, plus que jamais avant, sur le processus. Ce qui devient maintenant primordial, c'est l'aptitude volontaire de l'individu à échanger des informations et à coopérer que ce soit pour contribuer à la Wikipédia ou sur des forums thématiques. L'enseignement

basé sur les tâches ouvertes, telles les études de cas ou simulations, autorise la mise en place des scénarios variés d'apprentissage, sauf qu'il est plutôt difficile de diriger librement son déroulement.

Le passage des simples programmes interactifs aux applications plus complexes – du type de plateformes pédagogiques ou classe virtuelle – va de pair avec le développement des conceptions psychologiques. Les premiers essais d'une exploitation pédagogique des multimédias, encore primitifs à l'époque, basent sur les conceptions behavioristes selon lesquelles l'apprenant n'est qu'une unité passive réagissant à des stimuli fournis par le logiciel. Le retour à la psychologie cognitive, cette dernière considérant l'apprenant comme un sujet acquérant activement des informations, intervient au moment où le courant *e-learning by interacting* prend de l'ampleur. En revanche, *e-learning by collaborating* se réfère au paradigme constructiviste qui envisage l'apprentissage comme l'acquisition individuelle du nouveau savoir grâce à la coopération avec l'environnement. Dans l'évolution de l'exploitation des TICE en formations de langue, nous observons ainsi le passage de l'enseignement dirigé par des consignes et instructions en passant par l'apprentissage actionnel en autonomie à l'apprentissage en collaboration grâce à la réflexion et discussion.

## 2. LES POINTS FORTS DE NOUVELLES TECHNOLOGIES

La Toile s'avère un outil inappréciable pour les enseignants travaillant avec des publics professionnels. Par rapport à leurs confrères qui enseignent la langue générale, les enseignants de la langue de spécialité sont plus dispersés et, par là, privés de possibilités de discussion de leurs problèmes entre collègues. La Toile devient ainsi un lieu opportun à échanger des expériences et trouver des solutions pédagogiques adéquates.

La pénurie de matériaux pédagogiques constitue un problème important auquel se heurtent les enseignants de la langue de spécialité. Ainsi, les ressources disponibles sur Internet (parmi lesquelles il est possible de trouver aussi bien les exercices ou les scénarios de leçon tous prêts que les exemples des discours professionnels propices à la création et à l'adaptation des matériaux pédagogiques pour les besoins spécifiques des apprenants) leur sont d'une grande utilité. Il est incontestable que l'Internet constitue une riche source du savoir professionnel qui est à la portée de tout le monde.

### 2.1. L'AGORA DES ENSEIGNANTS

Les contacts entre les personnes chargées de l'enseignement des langues de spécialité sont devenus plus faciles grâce à la Toile. Nombreuses sont les associations

des enseignants qui ont leurs propres sites Internet abondant en informations relatives aux publications et conférences. Il y en a encore celles qui animent les forums de discussion tout en visant l'échange des idées et expériences. Certaines associations des enseignants d'une langue donnée mettent à la disposition de leurs membres les documents consacrés à la langue d'un domaine de spécialité particulière, tels les exercices, les scénarios des cours ou même de modules complets.

Un concepteur de cours de LOS trouvera des informations intéressantes sur les sites des institutions certifiant la connaissance des différents types de langues professionnelles (dont la Chambre de Commerce et d'Industrie Paris Ile-de-France). Les pages personnelles doivent être soumises à une évaluation préalable. Rodríguez Pereira et Valcárcel Riveiro (2007) proposent des critères qui permettent d'évaluer les sites dédiés à l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques. Un de ces critères correspond à l'équilibre entre le savoir et le savoir-faire professionnel et ceux plus précisément langagiers (il arrive que des sites mettent en avant les uns en négligeant les autres). Les bons sites prévoient également la personnalisation de la formation et des suggestions des solutions utiles pour combler des lacunes éventuelles.

*Last but not least*, signalons que du moment où les revues scientifiques se mettent en ligne, il devient de loin plus facile de contacter l'auteur de l'article qui nous a frappé et de lui poser des questions supplémentaires ou échanger des idées sur un sujet qui nous tient à cœur.

## 2.2. UNE SOURCE DE CONNAISSANCES ET DE DISCOURS PROFESSIONNELS

La pénurie de ressources didactiques toutes faites constitue le problème auquel est souvent confronté un enseignant de langues de spécialité – et encore plus celui qui élabore des cours sur objectifs spécifiques sur mesure (distinction selon Gajewska et Sowa (2014 : 45-47), respectivement : « *nauczanie do celów zawodowych* » et « *nauczanie dla potrzeb zawodowych* »). La Toile s'avère alors une source de savoir professionnel et langagier inestimable.

L'élaboration d'un cours sur objectifs spécifiques passe obligatoirement par une étape de la collecte de textes en vue de leur analyse (afin de retrouver les discours et les genres propres à un domaine ou à un métier) et celle de leur adaptation pédagogique ultérieure. Dans la variété des documents accessibles sur les sites, on trouve même des enregistrements vidéo des interactions *de visu* au travail, qui sont les plus difficiles à obtenir. Evidemment, le matériel ainsi acquis doit être soumis à une analyse critique visant à détecter les altérations éventuelles, auxquelles on a soumis le matériel brut lors de l'élaboration du document visuel. Toutefois, son avantage est d'être immédiatement disponible, qualité indéniable si l'on tient compte de la procédure usuelle comprenant la négociation d'un accord pour filmer le personnel

à ses postes, suivie de l'enregistrement des échanges verbaux qui y ont lieu (et qui, dans la majorité des cas, sont affectés par la conscience même d'être filmé...).

L'enseignant de LOS est souvent obligé d'évoluer sur un terrain qui lui n'est pas, ou qui lui est peu familier. Là encore, l'Internet s'avère un adjuvant de taille, cette fois-ci dans la recherche des connaissances professionnelles. Les sites qui peuvent l'assister dans cette poursuite du savoir sont avant tout les sites conçus en vue de la formation professionnelle initiale ou tout au long de la vie, ainsi que les forums des associations professionnelles.

Les dictionnaires et les glossaires se mettent aussi de plus en plus souvent au numérique. EuroDicAutom a été l'une des premières (et des plus connues) bases de données qui est remplacée actuellement par *Inter-Active Terminology for Europe* (IATE: [www.iate.europa.eu](http://www.iate.europa.eu)). Finalement, mentionnons un outil qui mériterait une analyse approfondie à lui seul, à savoir les logiciels qui permettent le traitement automatique des langues naturelles. Il existe déjà plusieurs corpus de langues de spécialités diverses, et les logiciels qui permettent leur traitement sont des plus en plus accessibles (cf. [www.korpusy.net](http://www.korpusy.net)) et faciles à mettre en œuvre. Quant à leur emploi, l'enseignant de LOS peut s'inspirer des recherches dont le nombre ne cesse d'augmenter (Bowker et Parson 2002; Łukasik 2007, 2008, 2009).

### 2.3. LES TICE DANS LA FORMATION EN LOS

Les nouvelles technologies ont contribué à la création du matériel susceptible de faciliter l'individualisation de l'enseignement. Les manuels étant traditionnellement le fondement du travail de la classe sont restés à la lisière de ce processus. Durant longtemps, les auteurs des programmes d'enseignement des langues générales ou de spécialité ont considéré les cédéroms accompagnant les manuels en question comme une forme plus moderne de la cassette audio ou vidéo, en explorant à peine le potentiel de cet outil. Ce n'est que récemment que les prémices des changements sont apparues sous forme d'activités semi-interactives et les sites web tout en étant un complément attrayant du manuel censé développer à la fois les contenus abordés dans la version papier et les compétences de l'apprenant. Cette dernière solution permet de résoudre le problème de l'actualité des informations présentes dans les méthodes de langues. Grâce à l'exploitation des sites Internet régulièrement mis à jour, le manuel devient une structure ouverte et actuelle.

La mise en relation du profil des apprenants et de leurs besoins demeure l'une des caractéristiques particulières de l'enseignement à objectif spécifique. Vouloir satisfaire amplement à ce postulat entraîne la nécessité d'élaborer à chaque fois le programme de formation dès le début pour un public spécifique limité. En réalité, il est fréquent

de recourir au matériel déjà existant tout en l'adaptant aux besoins de communication identifiés du public enseigné. Ceci a pour corollaire la recherche des activités supplémentaires et la création de ses propres supports pédagogiques.

Pour l'enseignant-concepteur du programme de cours des LOS, l'élaboration d'un tel programme consiste à choisir parmi les activités et techniques existant déjà sur le marché ou bien à concevoir les matériaux soi-même à l'aide des outils informatiques disponibles. Les ressources de la Toile proposent les programmes utiles pour la construction des activités interactives, parmi lesquels on trouve entre autres *Hot Potatoes*. Les logiciels de traitement de texte offrent la possibilité de créer des formulaires interactifs. De plus, les tableaux interactifs, qui ne surprennent plus dans la réalité éducative quotidienne, mettent à la disposition des enseignants une panoplie de techniques d'enseignement exploitables à différents moments avec divers profils de publics.

Comme l'élaboration des formations de LOS à l'aide des programmes informatiques peut paraître problématique à certains enseignants, une solution efficace qui leur vient au secours consiste à insérer des activités visant les contenus langagiers de spécialité complémentaires à celles que contient déjà le manuel de langue générale. Un exemple intéressant de cette solution est mentionné dans Krajka (2007 : 248-249) qui présente la possibilité d'élargir des contenus de spécialité adoptée dans le manuel *Wavelength Pre-Intermediate* (Longman Persons Education). A chaque unité contenant 3-4 leçons, les auteurs du manuel ont ajouté deux leçons supplémentaires. Nous présentons l'enchaînement des unités assemblant les contenus généraux et spécialisés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1

Assemblage des contenus généraux et spécialisés dans le manuel  
*Wavelength Pre-Intermediate*

Titres des unités pédagogiques du manuel	Titres des unités de spécialités ajoutées en complément
Unit 1: Meeting people (people)	Meeting archaeology experts
Unit 2: Money matters (money)	Financing the expedition
(...)	(...)
Unit 5: Playing by the rules (rules and regulations)	Do's and Don'ts on an excavation site
Unit 6: Where on earth? (places, weather)	Finding and describing new digouts
(...)	(...)

Objectifs des unités pédagogiques du manuel	Objectifs de spécialité ajoutés en complément
Unit 1: Requests, offers, answers	Asking questions about digging techniques (ask-an-expert)
Unit 2: Giving opinions, agreeing, disagreeing (...)	Discussing the expenses on the expedition (groupwork discussion)
(...)	(...)
Unit 5: Showing interest	Listening to others talking about archaeology research (chat discussion with a partner class)
Unit 6: Asking for information, giving directions	Showing others the place of new digouts on the maps (pairwork task, chat room task, discussion group email task)
(...)	(...)

À part les leçons supplémentaires visant l'appropriation des contenus de spécialité, toutes les quatre unités les apprenants reçoivent un ensemble d'activités ciblées à réaliser en ligne. À travers ces activités insérées dans le contexte professionnel de référence, les apprenants s'exercent à lire, écrire (rédiger l'argumentaire pour le choix de l'archéologue du millénaire, rédiger le journal ou un article de presse, adresser une demande à des sponsors potentiels), réaliser des projets (p.ex. concevoir le règlement interne ou le budget de l'expédition, etc.). Le rapport entre les éléments enseignés à l'aide des TICE et le manuel traditionnel est de 1 : 4 en faveur de la version classique.

#### 2.4. LES EXEMPLES CHOISIS DE TECHNIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES LOS AVEC L'EMPLOI DES TICE

L'enseignement des LOS consiste à exploiter les méthodes et formes de travail orientées vers l'action et la résolution des tâches similaires à celles que l'on réalise dans le milieu professionnel de référence. L'apport des TICE dans l'enseignement des LOS n'est pas sans importance. Le recours aux technologies de l'information et de communication dans le domaine éducatif permet de contextualiser les activités pédagogiques, de les rendre plus vraisemblables tout en contraignant l'apprenant à apprendre et à agir dans les contextes mettant en scène divers paramètres situationnels. Parmi les techniques les plus courantes de l'enseignement des LOS supporté par le TICE, nous énumérons la simulation, le jeu de stratégie, le *WebQuest* et les activités du type *ask-an-expert*.

Connues et utilisées depuis longtemps, les techniques de simulation sont de plus en plus transférées dans la réalité virtuelle où elles profitent des possibilités

offertes par la Toile. L'adaptation de la simulation professionnelle « hôtel<sup>1</sup> » fait partie des simulations les plus connues disponibles en ligne. Empruntée à la didactique du FLE où elle a une longue et riche tradition, la simulation est un terme abusé par rapport aux formes actives du travail pédagogique. Beaucoup de projets<sup>2</sup> qui sont dénommés par cette appellation visent à simuler une réelle activité professionnelle. Ils sont pourtant assez restreints si on les compare avec la vraie simulation consistant à créer dès le départ une réalité complexe composée de ses habitants, avec son histoire et sa topographie.

Mentionnons à ce titre un exemple de la simulation « limitée » qui consiste à organiser le voyage d'affaires en Angleterre à l'appui d'un itinéraire du séjours et l'agenda des entretiens. En consultant différents sites Internet (ceux des compagnies aériennes, du transport en commun, des hôtels, etc.), il est possible de réserver le transport, l'hébergement et de programmer les distractions pour le temps libre. Le réseau s'avère ainsi une source principale du savoir linguistique et le lieu de l'évaluation définitive des résultats du projet (Luzón Marco 2003). Grâce à l'animation des étapes successives de la simulation, les participants se rencontrent dans l'espace numérique, tout en y recherchant entre temps des matériaux nécessaires pour le développement de la réalité virtuelle en cours de création.

Les jeux de stratégie sont proches de la simulation. Leurs règles peuvent être formulées sous forme écrite (version classique), comme ensemble de formules Excel (version mixte) ou un programme informatique (simulation informatique). Il est intéressant de mentionner ici l'exemple d'une version mixte consistant en un entraînement interculturel à la négociation *Interact* (Strohschneider 2010). Le marché international de textile constitue ici le lieu où s'exerce l'activité. Les joueurs représentent quatre entreprises de pays divers qui produisent les vêtements de jogging de trois types de qualité. Ces produits de sport sont vendus sur les marchés de l'Asie, de l'Europe occidentale et de l'Amérique. Chaque entreprise se caractérise par ses points forts et faibles. Suite à la montée en puissance de la production massive et à la concurrence apparue sous forme d'une nouvelle société *joint venture*, les entreprises sont obligées de fusionner ou de commencer à coopérer. La négociation demeure l'essentiel du jeu et vise une coopération fructueuse permettant d'atteindre un chiffre d'affaires important et les profits sur le marché international.

Le travail dans sa propre entreprise (analyse des données chiffrées, prise de décision stratégique) s'enchaîne avec les tâches nécessitant l'interaction avec les autres participants (négociation bilatérales ou plénières). La durée du jeu est calculée pour

---

<sup>1</sup> Plus d'informations sont disponibles sur le site <http://home.sandiego.edu/~mmagnin/simulation.html>

<sup>2</sup> Nous utilisons ici le terme de projet comme synonyme de la simulation en faisant abstraction à une autre technique d'enseignement qu'il est censé désigner, à savoir la pédagogie de projet.

environ deux jours. Ce qui est le plus essentiel ici c'est la mise en commun évaluative qui devrait prendre autant de temps que le jeu même. Une réflexion critique allant de pair avec le savoir théorique visent à comprendre et traiter les expériences acquises afin de les mettre en pratique dans les activités ultérieures. Parmi les qualités de cette technique, il importe de mentionner le changement de perspective qui est désormais une perspective processuelle orientée vers la construction coopérative de l'interculturalité.

*WebQuest* ou *treasure hunt* est une technique recourant aux ressources numériques de l'information et de communication qui permettent de réaliser des projets. L'introduction, la tâche-consigne, la description de la démarche à entreprendre, les ressources suggérées, l'évaluation et le commentaire sont les éléments constitutifs d'un *WebQuest*. Cette technique est étroitement liée au constructivisme mentionné au début qui postule le développement de la pensée critique et le travail en groupe. Dans l'enseignement des LOS, le *WebQuest* plus simple peut ressembler à une étude de cas, tandis que sa version plus élaborée peut se rapprocher de la simulation globale.

L'un des traits caractéristiques du *WebQuest* consiste à traiter la Toile en tant que la source principale des informations et l'environnement pour diverses actions. Les éléments du *WebQuest* énumérés ci-dessus sont affichés en ligne comme les sous-pages du projet. De plus, la communication avec le tuteur et l'évaluation se déroulent également en ligne. Les données requises pour la réalisation des tâches sont recherchées sur les pages web, ces dernières étant parfois suggérées par l'enseignant ce qui offre plus de temps à l'analyse et au traitement de l'information. Parmi les avantages du *WebQuest*, il convient de classer principalement le développement de la pensée critique et l'évaluation objective des informations de l'Internet ce qui fait partie des compétences exigées par l'enseignement à objectif spécifique. Ce dernier exploite également un autre aspect important du *WebQuest*, à savoir le partage des tâches à effectuer qui contraint l'apprenant à prendre des rôles définis.

Parmi les exemples des *WebQuest* auxquels les apprenants peuvent être confrontés, on trouve des activités plus ou moins complexes visant à organiser un séjour touristique à un partenaire étranger ou remporter un appel d'offres pour la construction d'une hydrocentrale au Pérou (Frendo 2005).

Pour terminer ce panorama rapide des techniques de l'enseignement des LOS à l'aide des TICE, il nous faut encore évoquer les activités du type *ask-an-expert*. Elles consistent à s'adresser à un expert pour dissiper ses doutes sur un problème professionnel donné. Cette activité met en scène des situations que l'apprenant est censé vivre dans son travail professionnel en avenir ce qui le motive à s'en acquitter avec exactitude. De plus, grâce à cette technique, l'apprenant se familiarise avec l'outil qu'il utilisera régulièrement dans la communication professionnelle postérieure. La rédaction de la question adressée à l'expert exige une formulation claire et précise avec les moyens linguistiques

adéquats et corrects tout en respectant les normes socioculturelles de la communication professionnelle. Le type de question conditionne les ressources de la langue et le type de discours que l'apprenant est obligé de mobiliser (Luzón Marco 2002)<sup>3</sup>.

### 3. LES POINTS FAIBLES DES TICE

Le recours aux TICE ne garantit pas automatiquement que l'enseignement dispensé devienne plus moderne et plus performant, bien au contraire : il peut entraîner un retour à des méthodes et des techniques révolues. Le fait de transférer le cours dans l'espace virtuel n'accroît pas non plus nécessairement la motivation ni l'engagement des apprenants. Par conséquent, un enseignant de LOS désirant se lancer dans l'aventure des TICE doit savoir gérer les risques pédagogiques inhérents aux outils numériques.

#### 3.1. NOUVELLES POSSIBILITÉS VS HABITUDES ANCIENNES

La présence des nouvelles technologies en classe de langue est parfois tenue pour garant de méthodologie elle aussi de pointe. Or, la pratique didactique n'est pas toujours à la hauteur de la modernité du matériel utilisé, d'autant plus que le format des programmes pour créer ou adapter les ressources pédagogiques numériques semble souvent discordant avec les préceptes théoriques. Les méthodes fondées sur la psychologie behavioriste recouraient au schéma stimulus-réponse : une réaction positive permettait de passer aux étapes suivantes, tandis que négative entraînait le retour à la case départ. Meger (2006) déplore que cette vision de l'enseignement et de l'apprentissage soit à la base de nombreux outils numériques. Maints logiciels, tout en offrant l'avantage d'un travail individualisé à partir des ressources audio et vidéo, sont pourtant assez rétrogrades quant à leurs principes d'idéation. Quoique affiché sur l'écran, un QCM n'est qu'un QCM. Si, en plus, le libellé est une phrase hors contexte situationnel, à trou à compléter par une forme verbale appropriée, ou bien on nous demande de relier une image à un mot hors contexte phrastique, malgré sa progressivité apparente, cet exercice reste un fossile de l'époque de l'encrier et du porte-plume.

En effet, les concepteurs des ressources pédagogiques numériques semblent souvent tentés de reproduire les techniques dont ils ont l'habitude, en n'y apportant que des modifications qui peuvent certes rendre le travail plus attrayant (par exemple grâce à des animations diverses) ou plus aisé (le texte, le son et l'image étant rassemblés en un seul outil), sans que le concept de base en soit radicalement modifié. A titre d'illustration, nous pouvons y citer les logiciels censés faciliter la rédaction

---

<sup>3</sup> Les renseignements utiles et la liste d'adresses sont disponibles sur le site <http://eduscapes.com/tap/topic14.htm>

du courrier répétitif. La presque totalité de ces outils fait appel aux « modèles de lettres » anciens, classés d'après les situations professionnelles auxquelles ils se réfèrent. L'actualisation du texte-type s'y fait essentiellement au niveau des données factuelles.

Les « créateurs de lettres » proposés par des logiciels de traitement de texte ou des sites divers reprennent généralement ce principe (cf. *English letter writing secretary* de Seshen 2002). Or, si des textes tout faits constituent effectivement un gain en temps (« Cliquez et imprimez ! »), la pratique démontre que de telles aides ne favorisent pas la réflexion sur l'effet perlocutoire poursuivi et n'incitent pas à adapter le texte à la situation de communication en question. La matrice proposée, par force assez générale, influence la manière de penser du rédacteur en phase de planification du texte ou même fait négliger celle-ci.

Ceci montre le risque de mouler les nouvelles manières de classe sur celles anciennes et de plier les outils numériques aux habitudes, plutôt que de leur inventer des emplois créatifs. Pour reprendre l'exemple cité, les logiciels qui assistent le processus de traduction opèrent au niveau de fragments de texte et même de phrases. Ainsi, la conception d'une lettre commerciale assistée par ordinateur pourrait se faire au niveau d'actes de parole. Le rédacteur serait alors guidé pas à pas, tout en étant invité à la réflexion aussi bien lors de la mise au point du contenu conceptuel de chaque paragraphe que lors du choix des expressions stabilisées (cf. Gajewska, Sowa, Piotrowski 2008a, 2008b). Une telle manière de procéder renvoie, d'une part, au niveau pratique, aux « bibles des paragraphes » traditionnelles, d'autre part, au niveau théorique – à la *Genre Analysis* anglaise (*steps* et *moves* de Swales 1990).

### 3.2. LES DÉFIS DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES À DISTANCE

Tout comme les concepteurs d'une formation sur plateforme, le public visé nécessite également d'être préparé à faire face à une telle situation éducative. Les apprenants doivent acquérir les compétences nécessaires pour tirer profit de la « classe virtuelle », aussi que disposer de l'équipement indispensable. Toutefois, il semble encore plus important de les préparer à prendre en charge leur apprentissage.

Si les déficiences techniques peuvent être résolues par la mise à disposition du matériel par l'employeur ou l'établissement de formation et un cours d'initiation aux outils de travail à distance, il est beaucoup plus difficile de palier aux problèmes qui résultent de la spécificité d'un tel travail. Le manque de contact direct avec le tuteur et avec les autres apprenants peut avoir pour conséquence la baisse de motivation et le découragement, ce qui peut amener à abandonner la formation.

Les exercices ouverts demandent non seulement une évaluation personnalisée, mais aussi, souvent, la collaboration avec un partenaire fournissant une *feedback* lors de l'interaction. Pour cette raison, une partie du travail devrait s'effectuer en communication synchrone, à l'aide des technologies de type VCS. Cependant, ce postulat est

entravé par la disponibilité des apprenants qui dépend en large partie de leurs obligations professionnelles (et même de fuseaux horaires dans les multinationales...). En conséquence, le travail synchrone est mieux accepté par les groupes homogènes en formation professionnelle (étudiants), que par les employés engagés déjà dans la vie active (Fontenay 2002).

Les habitudes dérivées des expériences éducatives anciennes ont de l'influence sur les usages que l'on fait des TICE et sur la perception de l'apprentissage à distance en tant que tel. Le sentiment d'isolement peut constituer une source de gêne importante pour certains apprenants. Pour y remédier, des concepteurs de cours *on-line* prévoient, en amont de la formation, des activités qui facilitent la prise de contact afin de créer des liens sociaux au sein du groupe (Qotb 2006, 2009) et créent un environnement propice à des échanges informels le long de l'apprentissage. Une autre manière pour combler le manque de rapports humains est de fournir aux apprenants des commentaires personnalisés et motivants, soit de les assister par des conseils et commentaires sur leurs progrès.

En l'absence du tuteur, la consigne tient un rôle crucial : le bon déroulement de la tâche ne dépend que de ces indications. Vu qu'il n'est pas possible de demander des éclaircissements en temps synchrone, il est important que la consigne soit claire et univoque et qu'elle prévienne tous les doutes éventuels. Frendo (2005 : 97) conseille de l'adresser directement à l'apprenant (pour l'impliquer davantage dans sa tâche) et de ne pas hésiter à utiliser de listes à puces. Les consignes destinées à un public de LOS doivent respecter les usages sociolinguistiques en vigueur dans le milieu professionnel respectif, tout en évitant d'être plates et banales. Au contraire, elles doivent capter l'attention du destinataire et éveiller son intérêt pour l'activité à effectuer : dans ce but, il est légitime, et même conseillé, d'utiliser toutes les voies possibles, y compris le recours au drôle et à l'anecdote.

Avant d'éditer les activités en ligne, il est nécessaire de vérifier si :

- la consigne est claire et sans ambiguïté,
- le produit final que l'on attend bien précisé,
- les ressources mises à disposition de l'apprenant adéquates et suffisantes à réaliser la tâche envisagée.

Parmi les procédés qui facilitent la saisie de la consigne et qui permettent de mener à bien l'activité, on cite entre autres les exemples illustrant ce que l'on attend de la part de l'apprenant, les questions qui guident son raisonnement et de suggestions qui lui permettent de surmonter les points difficiles de la tâche. L'apprenant doit savoir précisément quel type de réponse il doit fournir, quand et comment il doit la soumettre à l'évaluation. Si la technique en question demande un raisonnement ou bien une procédure complexe, il est conseillé d'en indiquer les étapes. La réaction apportée en commentaire à l'évaluation est essentielle : elle doit motiver (en mettant en valeur les succès et les acquis) tout en indiquant les lacunes éventuelles à combler

et comment le faire (en renvoyant l'apprenant à des activités supplémentaires, des sites à consulter etc.).

Bien que l'enseignement des LE – et des LOS – à distance présente de nombreux avantages, il ne convient pas certainement à tout le monde. Pour réussir son cours *on-line*, l'apprenant concerné doit être motivé et capable de gérer son apprentissage de manière (semi-)autonome, il doit également être capable d'assumer un travail loin du tuteur et du groupe. Pour ces raisons, les cours n'ayant lieu que dans la classe virtuelle restent assez rares (Ochoa Fernández 2010) et on leur préfère des projets de type mixte (*blended learning*, Rossi 2003).

#### 4. LES TICE : UNE SOLUTION AUX PROBLÈMES DE L'ENSEIGNEMENT DES LOS ?

Les possibilités offertes par les nouvelles technologies apportent des solutions à de nombreux défis spécifiques à l'enseignement des langues afin de s'en servir dans la vie active. En effet, les TICE facilitent l'accès aux connaissances professionnelles et permettent de récolter des échantillons de discours. Elles permettent de puiser, de créer ou d'adapter des techniques de classe et même des cours entiers. De plus, les TICE rendent possible la personnalisation de l'apprentissage en fonction du niveau langagier, du savoir et du savoir-faire professionnels, et même des styles d'apprentissage du public concerné. Enfin, elles créent un espace où les enseignants de LOS peuvent partager leurs expériences.

Les TICE non seulement ont décloisonné le processus d'enseignement qui peut désormais mieux que jamais être adapté aux besoins individuels des apprenants, mais aussi l'ont transféré à d'autres lieux que la classe. Ce facteur est un avantage important aux yeux des personnes actives, qui constituent un pan important du public des cours de LOS. Même si ces cours sont organisés au sein d'une société, il s'avère souvent difficile de concorder les disponibilités de tous les employés intéressés. L'enseignement à distance permet aussi d'économiser le temps gaspillé en trajets et avant tout de travailler à ses propres rythmes et horaires.

Hélas, le *e-learning* est loin d'être une solution parfaite pour tout public. Ainsi donc, il est essentiel de préparer les apprenants à profiter des ressources et des outils numériques qui leur sont mis à disposition et à gérer leur apprentissage en autonomie : quand la compétence métacognitive fait défaut, il est difficile (voire même impossible) de profiter pleinement des avantages offerts par les TICE.

En conclusion, une dernière observation s'impose. Les nouvelles technologies ont changé profondément les manières de communiquer, dont l'évolution semble loin d'être terminée. Cette (r)évolution permanente remet en question nombre de règles anciennes et rend difficile les jugements normatifs. Cette remarque est particulièrement pertinente en ce qui concerne les sms et le courrier électronique : si la stylistique

et les usages à respecter dans les lettres classiques étaient couramment admis et étalés dans de nombreux manuels de rédaction, les prescriptions quant au « courriel commercial » sont bien plus rares et souvent contradictoires. Ce manque de références affecte aussi par conséquent la formation à l'expression écrite en LOS. Une fois de plus, il s'étale que les TICE, tout en apportant des solutions à de nombreux problèmes, en génèrent aussi d'autres à leur tour.

#### RÉFÉRENCES

- BOLTEN, Jürgen (2010): „Kompetencja kulturowa w e-learningu”. In : Maciej MACKIEWICZ (éd.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań : Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej, 265-280.
- BOWKER, Lynne; PEARSON, Jennifer (2002): *Working with Specialized Language. A practical guide to Using corpora*. London : Routledge.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (2001): Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- FONTENAY, H. de (2002): « Le 'présentiel' et le 'en ligne': un couple (pas toujours simple) au service d'un programme de français des professions ». *Les cahiers de l'ASDIFLE* 14: 157-173.
- FRENDO, Evan (2005): *How to Teach Business English*. Longman.
- GAJEWSKA, Elżbieta; SOWA, Magdalena (2014): *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin : Werset.
- GAJEWSKA, Elżbieta; SOWA, Magdalena; PIOTROWSKI Sebastian (2008a): *Korespondencja handlowa po francusku. Poradnik z płytą CD*. Warszawa : Wiedza Powszechna.
- GAJEWSKA, Elżbieta; SOWA, Magdalena; PIOTROWSKI, Sebastian (2008b): „Wzory listów inaczej. Kreatywne wykorzystanie struktury tekstu”. In : Maria JODŁOWIEC, Anna NIŻEGORODCEW (éd.): *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków : Tertium, 169-182.
- KRAJKA, Jarosław (2007): *English language teaching in the internet-assisted environment. Issues in the use of the Web as a teaching medium*. Lublin : Wyd. UMCS.
- LUZÓN MARCO, María José (2002): “Ask an expert activities: an example of interpersonal exchange”. *Teaching English with Technologies* 2/1: 64-67.
- LUZÓN MARCO, María José (2003): “Web-based simulations for ESP”. *Teaching English with Technology* 3/1: 21-24.
- ŁUKASIK, Marek (2007): „Narzędzia lingwistyki korpusowej w warsztacie terminologa, terminografa i tłumacza tekstów specjalistycznych” (cz. I). In: Marek ŁUKASIK (éd.), *Wiedza – Korpus – Słownik (Debiuty Naukowe I)*. Warszawa : BAJT – Katedra Języków Specjalistycznych, 23-37.
- ŁUKASIK, Marek (2008): „Narzędzia lingwistyki korpusowej w warsztacie terminologa, terminografa i tłumacza tekstów specjalistycznych (cz. II), Korpusy paralelne”. In : Marek ŁUKASIK (éd.), *Debiuty Naukowe II. Terminologia-translatoryka-terminografia*. Warszawa : Katedra Języków Specjalistycznych, 40-50.
- ŁUKASIK, Marek (2009): „Anotacja korpusów tekstów specjalistycznych”. In: Małgorzata KORNACKA, Mariusz GÓRNICZ (éd.), *Języki Specjalistyczne 9: Wyraz – Tekst – Interpretacja*. Warszawa : KJS UW, 78-97.
- OCHOA FERNÁNDEZ, María Luisa (2010): “How can English be taught fully online? The example of an intermediate course in tourism”. *Teaching English with Technology – Developing Online Teaching Skills Special Issue* 10 (2): 50-68.
- QOTB Hani (2009): *Vers une didactique du Français sur Objectifs Spécifiques médié par internet*. Paris: Publibook.

- STROHSCHNEIDER, Stefan (2010): „Gry strategiczne i symulacje komputerowe jako innowacyjne formy nauczania”. In : Maciej MACKIEWICZ (éd.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań : Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej, 282-299.
- SWALES, John Malcolm (1990): *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.

#### SOURCES ÉLECTRONIQUES

##### Source électronique 1 :

MEGER, Zbigniew (2006): „Podstawy e-learningu. Od Shannona do konstruktywizmu”. *E-mentor* 4 (16). <<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/325>>. Consulté le 2 mars 2014.

##### Source électronique 2 :

QOTB, Hani (2006): Pour un scenario collaboratif d'enseignement du FOS à distance. Colloque IUR – Montpellier – 17/18 novembre 2006. <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/36/53/PDF/QotBIUR2006.pdf>>. Consulté le 2 mars 2014.

##### Source électronique 3 :

RODRÍGUEZ PEDREIRA, Nuria; VALCÁRCEL RIVEIRO, Carlos (2007): « Le FOS: une évaluation des ressources pédagogiques en ligne ». *Iberica* 13. <[www.aelfe.org/documents/06%20rodriguez.pdf](http://www.aelfe.org/documents/06%20rodriguez.pdf)>. Consulté le 2 mars 2014.

##### Source électronique 3 :

ROSSI, Micaela (2003): « Conception et réalisation d'un module de formation en ligne – français de l'économie ». *ISDM 10 Spécial Colloque TICE*. <<http://isdsm.univ-tln.fr/PDF/isdsm10/isdsm10a-86rossi.pdf>>. Consulté le 2 mars 2014.

##### Source électronique 4 :

SESHEN, Guo (2002): “Create an English letter writing secretary”. *Teaching English with Technology*. <[www.tewtjournal.org/VOL%202/ISSUE%205/VOL%202%20ISSUE%205%20](http://www.tewtjournal.org/VOL%202/ISSUE%205/VOL%202%20ISSUE%205%20)>. COMPLETE.pdf Consulté le 2 mars 2014.