

LE NUMÉRIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES : NOUVELLES PROMESSES ET ANCIENS DÉSENCHEMEMENTS

Was versteht man unter digitalem Sprachenunterricht bzw. unter digitalen Lehr- und Lernformen? In einem ersten Schritt zeigt der Beitrag auf, auf welchen unterschiedlichen Ebenen Digitales im Sprachenunterricht präsent ist; anschliessend wird die bestehende Literatur, die sich mit digitalem (Online-)Unterricht auseinandersetzt, zusammengefasst, wobei der Fokus auf den Erfahrungen des Fernunterrichts im Frühjahr 2020 liegt. Eine Fragebogenuntersuchung bei Genfer Lehrpersonen und SchülerInnen ergänzt die bisher nur spärlichen Ergebnisse des unfreiwilligen "Feldversuchs". Bislang ist noch nicht ersichtlich, ob die hohen Erwartungen, die in digitale Lehr- und Lernformate gesetzt werden, tatsächlich erfüllt werden können oder nicht: Auf jeden Fall sollte der künftige Einsatz besser geplant werden.

● Daniel Elmiger | UniGe



Daniel Elmiger est professeur associé de linguistique allemande et de didactique des langues étrangères à

l'Université de Genève, au Département de langue et littérature allemandes et à l'Institut universitaire de formation des enseignant·e·s (IUFE).

Le numérique : comment, pourquoi et avec quels objectifs ?

« Le » numérique n'existe pas en tant que tel : selon les contextes et les finalités, il recouvre différents concepts et applications qui peuvent cependant se compléter dans le contexte scolaire, qui est celui qui nous intéresse dans cette contribution. Nous distinguons ici entre plusieurs éléments. Premièrement, celui de l'**équipement informatique** (regroupant les ordinateurs, tablettes, téléphones, tableaux blancs interactifs et autres outils numériques) constitue une condition matérielle pour tout travail avec des ressources informatisées.

Ensuite, on peut mentionner comme deuxième élément les **plateformes d'enseignement et d'apprentissage** (p. ex. Moodle), qui fournissent des environnements servant de lieux d'échange, d'enseignement et de socialisation. Actuellement, elles offrent typiquement de multiples fonctionnalités telles que le partage de fichiers, la gestion du travail

(dirigé par l'enseignant·e ou cogéré par les élèves) et toutes sortes d'activités à mener en coprésence virtuelle (p. ex. par visioconférence) ou en autonomie partielle. À l'avenir, de nouveaux médias (p. ex. des échanges dans une réalité virtuelle partagée) permettront peut-être une immersion plus riche dans un espace partagé.

Un troisième élément concerne les **logiciels et autres outils** utilisés en classe ou par les apprenant·e·s, qui peuvent enrichir et compléter les moyens didactiques traditionnels ou être utilisés à part.

Quatrièmement, on peut mentionner, sous l'étiquette d'enseignement numérique, divers types de **modes de travail et d'interaction** à travers les outils mentionnés : le numérique permet non seulement de recréer des formes d'interaction traditionnelles (p. ex. le travail en dyades ou en groupes), mais aussi – et surtout – de lever les difficultés liées à la nécessité de coprésence dans l'enseignement traditionnel : ainsi, il est possible de communiquer à distance, de tirer profit de

nouvelles formes de travail et de dépasser le cadre scolaire (p. ex. via les réseaux sociaux et leurs modes d'interaction).

Du point de vue didactique, on peut concevoir, en tant que démarches numériques, certaines **approches didactiques** (p. ex. le *blended learning*, Rösler & Würfel, 2010) comme un cinquième élément. Ces approches se servent en général des outils, plateformes, logiciels et modes de travail mentionnés ci-dessus de manière intégrée.¹

Enfin, le « numérique » peut renvoyer à d'autres choses aussi, notamment à l'internet en tant que source d'informations et de textes (et de réseau permettant le déploiement de tout ce qui précède). Et à l'école, on peut penser à divers types de savoirs, savoir-faire et savoir-être (postures et attitudes critiques) en lien avec la technique et les logiciels en général qui font partie d'une bonne gestion « du numérique ».

Cette classification simple n'est bien sûr pas la seule : selon le point de vue, d'autres catégorisations sont possibles. Ainsi, Clandfield (2019) distingue, en parlant de technologies numériques en lien avec l'enseignement des langues (*education technology*), *entre artefacts and devices, activities and practices* et *context and use*. Et Soubrié évoque, à propos des outils et environnements numériques, les objets techniques, les situations instrumentées et les pratiques qui en sont faites, en proposant diverses projections pédagogiques (Soubrié, 2020: 13).

Les espoirs de l'enseignement avec/par le numérique

L'enseignement avec/par le numérique génère de nombreux espoirs. Deux éléments sont régulièrement mentionnés : premièrement l'accessibilité facilitée de contenus (souvent authentiques), l'ubiquité des ressources si elles proviennent de ou sont stockées sur internet et la facilité des échanges et des modes d'interaction qui ne nécessitent plus de déplacements physiques. Deuxièmement, on met souvent en avant l'attrait général du numérique, proche des habitudes des jeunes : les activités et outils numériques sont présentés comme plus engageants et plus ludiques que ceux qui sont mis en œuvre dans les salles de classe traditionnelles.

Si l'on cherche à voir quels peuvent effectivement être les gains en termes d'efficacité ou d'efficience, on se heurte aux mêmes obstacles que dans toute enquête visant à étudier les résultats de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : le nombre d'objectifs que l'on y vise est trop important pour que l'on puisse les considérer tous.

D'autres espoirs sont placés dans le potentiel en lien avec des évolutions qui sont encore en développement, par exemple la reconnaissance vocale ou textuelle, la traduction automatique entre diverses langues ou le déploiement d'espaces virtuels collectifs. Les deux premiers éléments voient actuellement une évolution fulgurante et on peut se demander s'ils ne sont pas de nature à bouleverser durablement toutes les activités impliquant la gestion plurilingue du langage ; quant au troisième, il concerne plutôt les contextes dans lesquels une autre langue est présente ou peut être utilisée, que ce soit avec des interlocutrices ou interlocuteurs humains ou avec des agents logiciels automatiques (*bots*), qui sont certes moins authentiques, mais peuvent aussi générer moins d'inhibitions.

Dans l'enseignement des langues, l'utilisation d'outils numériques n'est pas nouvelle, comme le relèvent Oggenfuss et Wolter (2021: 26) : « Les cours de langue ont toujours été à la pointe des avancées technologiques dans l'enseignement, de la cassette au laboratoire de langues. » Or, quel peut être le bénéfice d'un apprentissage des langues étrangères à l'aide de moyens (ou outils) numériques ? En général, on postule des promesses de gains en termes d'efficacité (une meilleure performance), d'efficience (une réduction des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs) ou d'attitudes et de motivation (facilitant p. ex. l'apprentissage des élèves timides).

¹ Cf. aussi le modèle SAMR de Ruben Puentedura (2006), qui distingue entre différents paliers d'intégration du numérique dans l'enseignement : la substitution et l'augmentation (améliorant l'enseignement sans modification approfondie), puis la modification et la redéfinition des tâches (transformant plus fondamentalement le travail scolaire).

Si l'on cherche à voir quels peuvent effectivement être les gains en termes d'efficacité ou d'efficience, on se heurte aux mêmes obstacles que dans toute enquête visant à étudier les résultats de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : le nombre d'objectifs que l'on y vise est trop important pour que l'on puisse les considérer tous (cf. Elmiger, 2020) et en plus, s'il existe un modèle de compétence pour les activités langagières de base (les échelles du CECR), cela n'est pas le cas pour bon nombre d'autres finalités telles que les contenus culturels (la littérature, la civilisation, etc.), les stratégies d'apprentissage, les compétences interculturelles, personnelles, etc.

l'avance. Partout dans le monde, un enseignement numérique *ad hoc* s'est ainsi mis en place sans préparation suffisante – et aussi en général sans dispositif d'observation et d'évaluation accompagnant les nouvelles pratiques, souvent déployées dans l'urgence.

Quelles sont les leçons de ces pratiques ? Dans la presse, les bilans ont souvent été mitigés, voire négatifs : en témoignent des titres comme « L'école en ligne a perdu quelques illusions » (*Le Temps*, 8 juin 2020) ou « Les profs romands pointent les ratés de l'enseignement à distance » (*Le Temps*, 16 juin 2020).

Qu'en est-il de la recherche ? Pour l'instant, il n'existe que peu de travaux qui se rapportent directement à l'enseignement des langues durant la fermeture des écoles. Dans le rapport *La numérisation dans l'éducation* (Educa, 2021), qui ne se rapporte pas aux expériences durant la pandémie, on apprend d'une part que « [les] résultats d'études internationales indiquent que jusqu'à présent, des compétences numériques sont acquises essentiellement en dehors de l'école » (Educa, 2021: XI) et d'autre part qu'« [en] raison de l'absence d'études relatives à l'impact des ressources numériques sur le succès de l'apprentissage, et en l'absence d'informations fiables sur le montant des dépenses des écoles, des communes et des cantons consacrées à ces ressources, on ne peut formuler aucun énoncé sur l'efficacité des ressources numériques » (Educa, 2021: XI). Le rapport constate également que « [les] élèves garçons présentent un intérêt significativement plus élevé pour les technologies numériques et sont nettement plus motivés à les utiliser pour l'apprentissage que les élèves filles ». Il prend en considération les données de l'enquête sur les compétences fondamentales, parues en 2017 (Consortium COFO, 2017), portant sur le degré primaire, et conclut, quelque peu paradoxalement, à un impact négatif de l'école sur les résultats des élèves : « il n'est pas possible d'évaluer pourquoi la fréquence d'utilisation dans un contexte privé est en corrélation positive avec des performances scolaires, alors que l'utilisation à l'école est en corrélation négative avec des performances scolaires » (Educa, 2021: 178).

L'enseignement à distance aurait-il donc favorisé les pratiques traditionnelles ancrées sur l'écrit, le vocabulaire et la grammaire, en laissant de côté l'oral et l'approche actionnelle, encouragée par la didactique actuelle ?

Les expériences récentes

Déjà avant le début de la pandémie au début de l'année 2020, les outils et approches numériques avaient une place certaine dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Par exemple, on ne peut plus guère envisager la sortie d'un nouveau moyen d'enseignement sans que l'on songe à compléter les moyens traditionnels par des outils numériques. Et que ce soit dans le cadre scolaire ou privé, il existe depuis belle lurette une large palette de logiciels, applications et plateformes permettant d'utiliser la langue ou de l'exercer, cependant souvent de manière partielle et décontextualisée (p. ex. le vocabulaire ou la grammaire).

Or, la fermeture des écoles et l'enseignement à distance généralisé qui en a résulté au printemps 2020 a causé une réelle explosion des pratiques numériques à l'école en général et dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en particulier : dans la plupart des cas sans que le déploiement et l'utilisation des outils ne soient planifiés à

Quelques études se sont penchées sur l'éducation à distance pendant la pandémie, p. ex. Heyworth et Rossner (2021), qui ont mené une enquête par questionnaire auprès de 1735 personnes enseignant dans 34 pays. Pour ce qui est des résultats de l'enseignement, les auteurs tirent un bilan négatif : « Plus de 60 % des répondants ont observé un recul des résultats chez les apprenants et pour 20 % d'entre eux, la perte d'apprentissage a été 'considérable'. » (Heyworth & Rossner, 2021: 2). D'autres travaux ont étudié divers aspects en lien avec l'enseignement à distance (p. ex. Garrote et al., 2021), sans pourtant s'étendre sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La revue de littérature de Hammerstein et al. (2021) fait état d'effets négatifs en lien avec la fermeture des écoles, mais ne peut pas se prononcer sur la force de ces effets dans différentes branches.

En résumé, les travaux scientifiques actuellement disponibles sont peu nombreux et ne font preuve que de généralités pour ce qui est l'enseignement des langues : par exemple, le fait que la transition entre l'enseignement en présentiel et celui à distance a posé des problèmes (dont une partie s'est absorbée au fil du temps) et que le matériel informatique pour le travail numérique était inégalement disponible, notamment auprès des élèves. Pour ce qui est des résultats de l'apprentissage des langues, il ne semble pas exister d'études fiables.

Afin d'en savoir quand même un peu plus sur les expériences durant l'enseignement des langues étrangères à distance, nous avons mené une enquête par questionnaire dans le cadre d'un séminaire de recherche à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignant-e-s (IUFÉ, Université de Genève)². Cette étude, menée en mars/avril 2021, portait sur un échantillon peu contrôlé composé de 92 personnes enseignant une langue étrangère (majoritairement l'allemand et l'anglais, mais aussi l'espagnol, l'italien et le latin) dans le canton de Genève et de 227 élèves du niveau secondaire I et II genevois. Cet échantillon ne peut prétendre à aucune représentativité, mais il a néanmoins permis de récolter quelques résultats intéressants.

Pour ce qui est des enseignant-e-s, les réponses indiquent, de manière peu surprenante, que la prise en main des

plateformes et outils numériques a posé moins de problèmes après une phase initiale difficile. La même chose vaut pour la communication avec les élèves, qui s'est améliorée au fil du temps. En revanche, seulement 8 enseignant-e-s sur les 93 déclarent avoir pu travailler avec l'ensemble de la classe ; les autres indiquent avoir eu peu (ou pas) de contacts avec une partie de la classe (il n'est pas possible de savoir combien d'élèves cela touchait).

Deux autres questions concernaient leur charge de travail (évaluée nettement supérieure par rapport à une année habituelle) et la participation des élèves (considérée comme considérablement inférieure) (cf. illustrations 1 et 2).

2 Je remercie très cordialement les étudiant-e-s ayant suivi ce séminaire pour leur collaboration : Sabah Berrehail, Sekani Briefer, Guillaume Broillet, Ewelina Czerwik, Anne-Laure Danville, Eva Demarchi, Annick Frezier, Kitty Genet, Ofelia Hovhannissyan, Cindy Inacio, Serge Ngalani, Ciprian Popescu, et Anja Warriner – mais aussi le groupe qui a suivi le séminaire de recherche au printemps 2022 pour ses précieuses suggestions de modification.

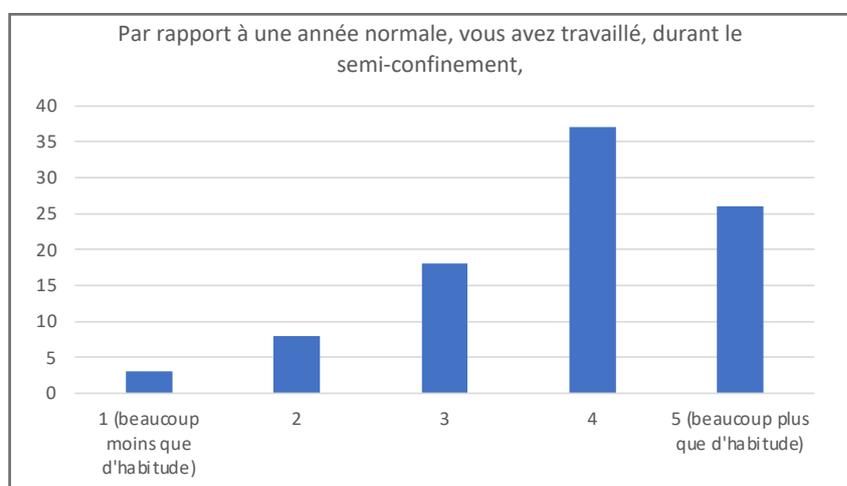


Illustration 1

Questionnaire pour les enseignant-e-s : question sur la charge de travail
(axe vertical : nombre de réponses ; N=92)

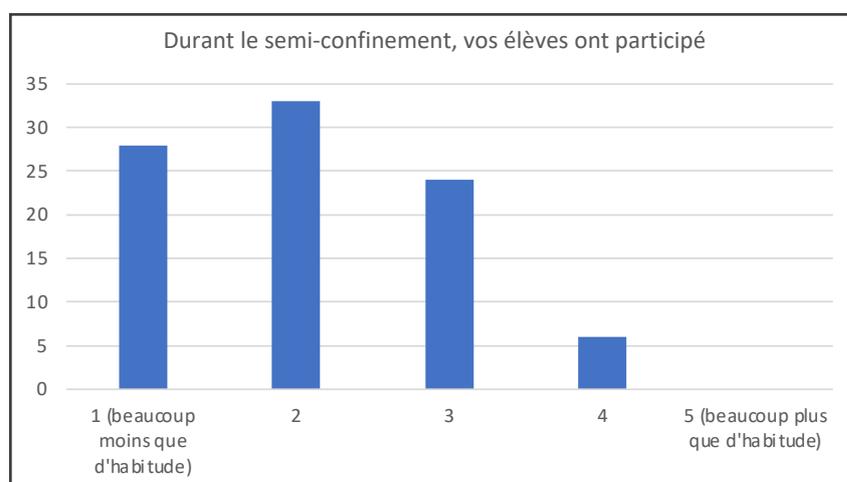


Illustration 2

Questionnaire pour les enseignant-e-s : question sur la participation des élèves
(axe vertical : nombre de réponses ; N=91)

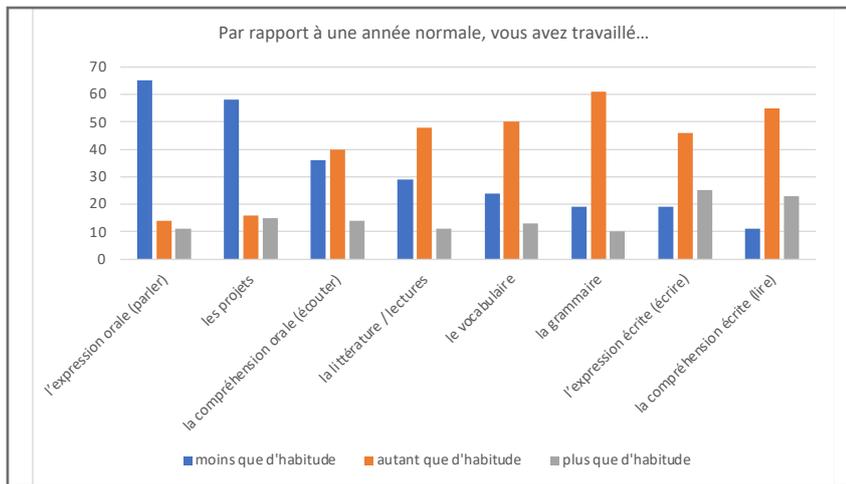


Illustration 3

Questionnaire pour les enseignant-e-s : question sur ce qui a été travaillé durant l'enseignement à distance (axe vertical : nombre de réponses ; N= 90, 89, 90, 88, 87, 90, 90 et 89)

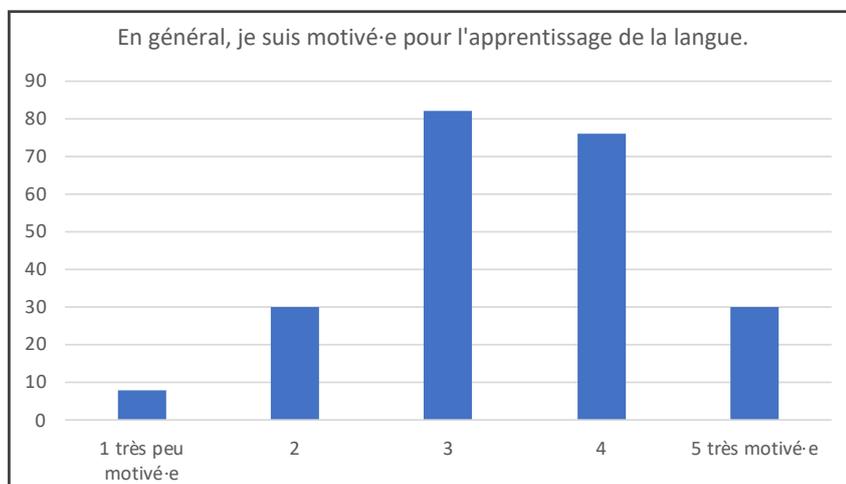


Illustration 4

Questionnaire pour les élèves : question sur la motivation générale pour l'apprentissage de la langue étrangère (axe vertical : nombre de réponses ; N=226)

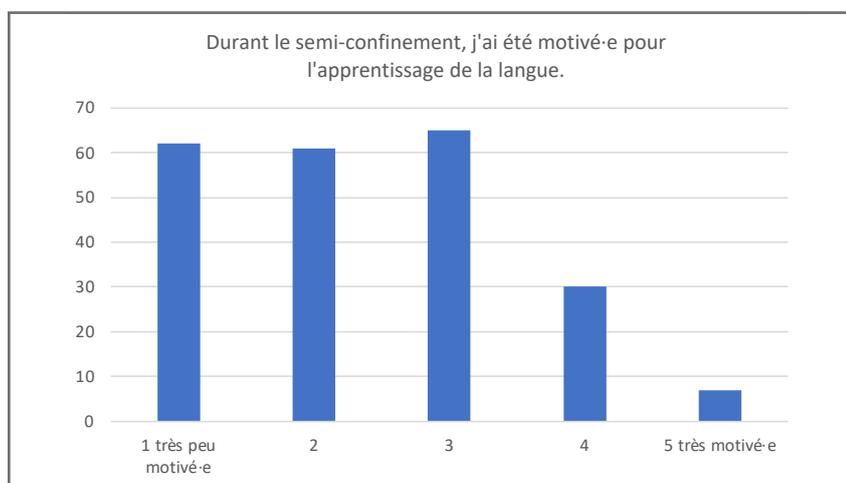


Illustration 5

Questionnaire pour les élèves : question sur la motivation pour l'apprentissage de la langue étrangère durant le semi-confinement (axe vertical : nombre de réponses ; N=225)

Une dernière question présentée ici se rapporte à une série d'activités et de domaines travaillés durant l'enseignement à distance. Il en ressort que les trois domaines qui ont été le moins travaillés touchent à l'oral et à l'approche actionnelle (les projets) tandis que les moyens langagiers (le lexique et la grammaire) et l'écrit (en expression et compréhension) s'en sont mieux sortis, selon les indications des enseignant-e-s.

Une image similaire se dresse sur la base des réponses des élèves, qui se considèrent comme plutôt motivé-e-s pour l'apprentissage de la langue étrangère, en général ; motivation qui a cependant très sensiblement baissé durant le semi-confinement (illustrations 4 et 5).

En grande majorité, les élèves déclarent par ailleurs avoir travaillé moins que d'habitude durant l'enseignement à distance (sans illustration). Leurs réponses révèlent également une image très comparable à celle qui ressort du questionnaire pour les enseignant-e-s : l'oral et les projets auraient été bien moins travaillés que les activités écrites et les moyens langagiers (illustration 6).

L'enseignement à distance aurait-il donc favorisé les pratiques traditionnelles ancrées sur l'écrit, le vocabulaire et la grammaire, en laissant de côté l'oral et l'approche actionnelle, encouragée par la didactique actuelle ? Ou autrement dit : y aurait-il eu plutôt une substitution des approches traditionnelles par des moyens numériques que des approches visant une transformation des pratiques (Puentedura, 2006) ? Il va de soi que les résultats d'une petite enquête ne peuvent pas donner de réponse définitive, mais ils permettent tout de même de se demander si l'école romande est déjà prête pour un enseignement numérique à plus grande échelle.

La difficulté de tirer des conclusions

Quel bilan peut-on tirer des expériences d'enseignement/apprentissage durant le semi-confinement – mais aussi plus globalement de l'apport des approches numériques dans l'enseignement des langues ? Il est extrêmement difficile de tirer des conclusions générales. Pour ce qui est de l'enseignement en mode distanciel, il n'a pas été possible de le prévoir et de concevoir ainsi un dispositif de recherche permettant de le suivre dès le début. Certains projets s'y sont mis en cours de route, tandis que d'autres (tels que notre enquête) ont essayé d'obtenir des renseignements sur les expériences *a posteriori*. Quant aux résultats mesurables de l'apprentissage des langues (est-ce que les élèves les ont apprises moins bien – ou éventuellement mieux ?), on n'en sait pas grand-chose. D'une part, il manque à ce propos des études mesurant les résultats de manière objective et fiable (les épreuves scolaires ne s'y prêtent pas, en général). D'autre part, la pluralité des objectifs de l'enseignement des langues étrangères rend d'autant plus difficile toute tentative d'en évaluer les résultats, que ce soit en présentiel ou en distanciel.

Plus généralement, on peut aussi se demander quelle peut être la portée des espoirs générés par l'utilisation du numérique dans l'enseignement/apprentissage des langues. Durant tout le XXe siècle, on a vu fleurir des promesses en lien avec l'utilisation consécutive de différents médias dans les classes de langue, mais aussi avec la primauté d'une approche communicative (et plus tard : actionnelle) de l'enseignement, régulièrement réaffirmée lorsqu'une nouvelle génération de moyens d'enseignement a été introduite. De même qu'on doit se demander si l'enseignement est aujourd'hui vraiment communicatif, on peut aussi être critique

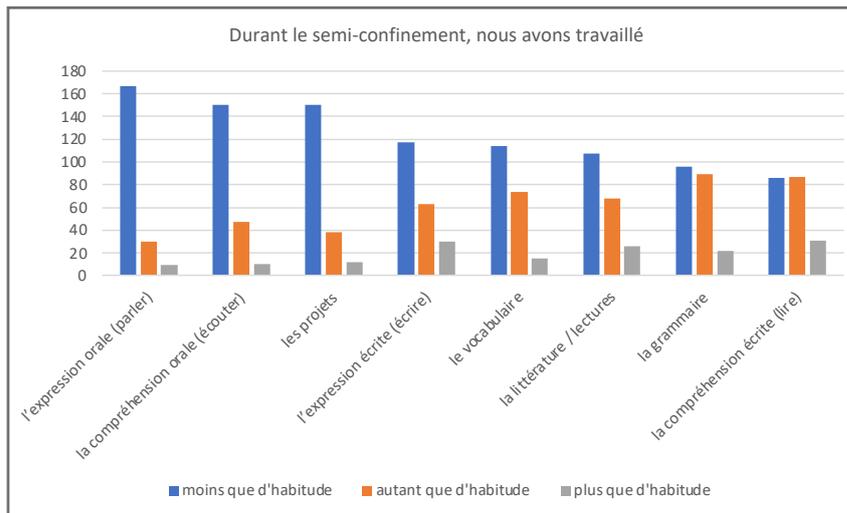


Illustration 6

Questionnaire pour les élèves : question sur ce qui a été travaillé durant l'enseignement à distance
(axe vertical : nombre de réponses ; N=206, 207, 200, 210, 203, 201, 207 et 204)

par rapport à l'utilisation des ressources numériques, qui ont succédé à plusieurs générations de médias (le son, l'image, la vidéo) et de dispositifs techniques (les radios, les magnétophones, les laboratoires de langue, etc.), chacune amenant son lot de potentialité et d'espoirs : des promesses qui se sont souvent soldées par des désenchantements. Pour ne mentionner que les laboratoires de langue, qui ont été installés dans beaucoup d'écoles, au dernier tiers du XXe siècle : ils ont certes élargi la palette des outils à disposition des enseignant-e-s de langue, mais n'ont pas pu combler toutes les attentes qu'ils pouvaient susciter. Aujourd'hui, inter-

net – et la quasi-infinité de contenus qu'on y trouve – ainsi que les appareils personnalisés (surtout les ordinateurs et les téléphones portables) s'y ajoutent et promettent de nouvelles potentialités. Seront-elles à la hauteur des espérances ? Il est certainement trop tôt pour tirer un bilan, mais les expériences de l'enseignement à distance en 2020 semblent montrer que nous sommes encore loin d'une utilisation intelligente, engageante et efficace du numérique à l'école : à l'avenir, cela vaudra certainement la peine de réfléchir davantage à l'utilisation que nous voulons en faire.

De même qu'on doit se demander si l'enseignement est aujourd'hui vraiment communicatif, on peut aussi être critique par rapport à l'utilisation des ressources numériques, qui ont succédé à plusieurs générations de médias (le son, l'image, la vidéo) et de techniques (les radios, les magnétophones, les laboratoires de langue, etc.), chacune amenant son lot de potentialité et d'espoirs.

Bibliographie

- Clandfield, L.** (2019). Methodology, mythology and the language of education technology. *IATEFL Online 2019*.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/methodology-mythology-language-education-technology> (dernier accès le 8 avril 2022).
- Consortium COFO (éd.)** (2019). *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2017: langues 8e année scolaire*. Berne et Genève: CDIP et SRED.
- Educa** (2021). *La numérisation dans l'éducation*. B. Volland, K. Wimmer, M. Weber, N. Buchser-Heer, M. Jeitziner, A. Klausling, I. Ziörjen, M. Eric & R. S. Graber (équipe de projet). Berne: Educa.
- Elmiger, D.** (2020). «Lernziele in den Lehrplänen für Fremdsprachenfächer an schweizerischen Gymnasien: Vergleich der erwarteten Leistungen in verschiedenen Lernbereichen». *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VALS/ASLA)* 112: pp. 25-45.
- Garrote, A., Neuenschwander, M. P., Hofmann, J., Mayland, C., Niederbacher, E. & Prieth, V.** (2021). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie. Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A.** (2021). «Effects of Covid-19-related School Closures on Student Achievement – A Systematic Review». *Frontiers in Psychology* 12, 8 p.
- Heyworth, F. & Rossner, R.** (2021). Les répercussions de la Covid-19 sur l'éducation aux langues. Premiers résultats de l'enquête du CELV. *Courriel européen des langues. Le magazine du point de contact du CELV en France* 45, 2-4.
- Oggenfuss, C. & Wolter, S. C.** (2021). *Monitorage de la numérisation dans l'éducation du point de vue des élèves*. Aarau: CSRE.
- Puentedura, R.** (2006). *Transformation, technology, and education* (blog post). <http://hippasmus.com/resources/tte/> (dernier accès le 8 avril 2022).
- Rösler, D. & Würffel, N.** (2010). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprache Deutsch*. Stuttgart; Weimar: J. B. Metzler: pp. 5-11.
- Soubrié, T.** (2020). Penser le numérique: orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues. *Alsic* 23: 26 p.