

**LA « NON-DÉPENDANCE » DE L'APPRENANT DANS  
UN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE GUIDÉ EN  
CONTEXTE MULTIMÉDIA**

**Yves LOISEAU & Sophie ROCH-VEIRAS**  
Institut de Recherche Fondamentale et Appliquée  
Université Catholique de l'Ouest (France)

Résumé

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage guidé en salle multimédia, nous étudions le rapport de non-dépendance de l'apprenant. Notre recherche a révélé que même si l'apprenant n'est pas autonome, il est néanmoins capable d'expliquer ses attentes et ses besoins quant à la façon d'utiliser et d'exploiter la salle multimédia et d'exprimer son rapport de dépendance vis-à-vis de l'enseignant—l'ordinateur et le contexte multimédia ont été le catalyseur de cette non-dépendance. Mais l'enseignant connaît des limites quant à l'outil multimédia, à l'image qu'il a de son rôle dans la classe et à son savoir-faire didactique.

Abstract

In a guided teaching-learning context in a multimedia classroom, we study the reliance of learner on teacher. Our research revealed that even if the learner is not autonomous, he is nevertheless able to explain his expectations and needs concerning the use and exploitation of the multimedia equipment, and to express his dependence towards the teacher—the computer and the multimedia being the source of this non-dependence. Yet the teacher knows his limits regarding the computer, the representation he has of his role in the classroom, and his didactical know-how.

## Introduction

Le Centre international d'études françaises, où nous travaillons, est un centre de français langue étrangère qui accueille des groupes hétérogènes par la diversité de leur culture. Les apprenants forment, le plus souvent, un public privilégié qui n'a pas de réelles difficultés d'apprentissage. Notons également que, dans leur pays, nos apprenants, pour la plupart, savent déjà utiliser l'outil informatique et ont une pratique des salles multimédia.

## 1. Problématique

### 1.1 La question de départ

Dans une salle de classe traditionnelle, l'enseignant a toujours le sentiment d'avoir un rôle spécifique dans l'enseignement-apprentissage : il sélectionne et propose les matériaux d'apprentissage, il est au milieu du groupe-classe ou des groupes d'apprenants, il a le contrôle du matériel utilisé dans la classe, il peut facilement interrompre les activités pour passer d'un échange avec un individu à un échange avec un groupe d'apprenants ou un échange avec le groupe-classe. Finalement, il est satisfait parce que, dans ses interactions directes avec les apprenants, il semble nécessaire voire indispensable aux activités du groupe. Dans la salle multimédia, les interactions directes avec les apprenants disparaissent au profit d'interactions apprenant-ordinateur. L'enseignant a alors l'impression d'être « accessoire » dans cette situation d'enseignement/apprentissage et de tenir la chandelle dans ce ménage à trois constitué par l'enseignant, l'apprenant et l'ordinateur.

Lors de leur inscription dans notre centre d'enseignement, nos apprenants font le choix de s'inscrire à un cours, c'est-à-dire de faire partie d'un groupe-classe, et ils ne s'inscrivent pas dans un centre de ressources où ils fonctionneraient en autodidaxie. Le groupe-classe (qui comprend les apprenants et l'enseignant) est important pour chacun de ces apprenants qui ont choisi cette solution pour apprendre le français. L'ensemble des acteurs de l'enseignement-apprentissage fait partie de leur apprentissage, ou du moins de la conception qu'ils en ont, et l'enseignant est pour eux indispensable à leur apprentissage, même s'il est un peu mis à l'écart dans la salle multimédia.

En effet, pour une très grande majorité d'entre eux, l'enseignant :

- représente une aide sur mesure : l'aide que peut apporter l'ordinateur est forcément limitée ; l'enseignant est le seul qui puisse par exemple éviter à l'apprenant de prendre une fausse direction, qui le guide dans le bon sens, qui puisse lui indiquer ses erreurs à temps, qui puisse le rendre attentif à certains problèmes de sorte qu'ils ne se reproduisent plus la fois d'après ; l'enseignant reste l'évaluateur par excellence ;
- apporte un complément d'informations personnalisé : si l'apprenant a des questions précises, il ne peut les poser qu'à l'enseignant car l'ordinateur est incapable de prendre en compte tous les cas de figure ; l'enseignant donne à l'apprenant une explication appropriée qu'il peut ajuster à tout

moment ;

- permet à l'apprenant d'être plus efficace dans son travail : par exemple, en compréhension orale, les apprenants préfèrent que l'enseignant lise les questions avec eux et les explique à toute la classe avant de débiter le travail ; l'apprenant peut ainsi d'emblée cibler les questions qui lui semblent plus difficiles, en avoir une meilleure compréhension, ne pas perdre de temps avec le dictionnaire et accéder dans les meilleurs délais aux objectifs qu'il s'est définis c'est-à-dire la compréhension du sens du document proposé ;
- est source de motivation : les apprenants sont très concentrés lorsqu'ils écoutent et regardent le document à l'écran et fatiguent donc plus vite ; à certains moments, ils apprécient de quitter la machine, pour travailler et « se détendre » avec l'enseignant. qui est aussi source de motivation car il pousse l'apprenant à « s'accrocher » à son travail.

Dans un groupe-classe, l'apprenant est « à la fois membre du groupe-classe et individualité ayant son projet propre et ses caractéristiques personnelles » (H. Portine, 1998: 74) et nos apprenants font montre d'une capacité à choisir, d'un côté, les moments où ils estiment avoir besoin du groupe et, d'un autre côté, ceux où ils préfèrent rester « individu » pour gérer leur apprentissage selon les différentes tâches.

Nos apprenants sont capables de prendre des décisions concernant leur apprentissage, ils savent faire des choix dans leurs techniques d'apprentissage et ces choix-là, ils savent les expliquer. Par ailleurs, ces mêmes apprenants savent quelles attentes ils ont par rapport à l'enseignant, attentes qui semblent calculées et qu'ils savent expliquer de façon claire, raisonnée et consciente, sans ambiguïté.

## **1.2 Hypothèse**

Dans un cadre institutionnel, les apprenants semblent préférer un enseignement guidé. En raison de notre contexte d'enseignement-apprentissage guidé, nous n'en sommes pas encore à parler d'une « autonomie de l'apprenant » telle que la définit Henri Holec (H. Holec, 1989: 31) : en effet les supports d'apprentissage sont fournis par l'enseignant à l'apprenant qui n'a pas (ou guère) de contrôle sur la détermination des objectifs et l'élaboration de la progression.

Cependant du fait que l'enseignement est individualisé en contexte multimédia (l'apprenant travaille seul avec son ordinateur), nous avons fait les constatations suivantes.

Premièrement, l'apprenant prend en charge le traitement des supports d'apprentissage en mettant en œuvre une méthode d'apprentissage et une évaluation des contenus acquis qui lui sont propres.

Deuxièmement, le rôle que chaque apprenant attribue à l'enseignant est déterminé, prédéfini et utilisé à des fins bien précises d'aide à l'apprentissage. Dans notre contexte bien précis, les apprenants peuvent eux-mêmes gérer leur dépendance vis-à-vis de l'enseignant suivant leurs attentes et leurs besoins, n'ayant

recours à lui que lorsque cela leur semble nécessaire. Cette gestion de l'interaction avec l'enseignant est un premier pas vers une autonomisation.

Parallèlement, nous en sommes en présence d'un enseignant qui, alors, a des difficultés à se positionner dans la classe puisque son enseignement est assuré par l'ordinateur. Face à l'apprenant, il convient, pour l'enseignant, de comprendre, d'accepter et de définir en de nouveaux termes le rôle qu'il doit tenir auprès d'eux, qui n'est maintenant plus qu'un rôle d'assistant et qui par là même réclame une plus grande adaptabilité. Nous posons l'hypothèse que l'apprenant profite de cette indépendance qu'il peut trouver dans la salle multimédia et que, en revanche, l'enseignant a du mal à la gérer et à en tirer avantage.

Toutes ces réflexions nous amènent à réfléchir au concept d'autonomie, et surtout à l'envisager à partir des deux éléments qui constituent le couple enseignant-apprenant.

## **2. Cadre méthodologique**

Pour répondre à notre hypothèse et mener à bien notre recherche, nous avons privilégié une recherche-action et nous avons utilisé des questionnaires et des entretiens.

### **2.1. Du côté de l'apprenant**

Dans une première étude, nous nous étions appuyés sur un groupe d'apprenants de niveau A2 (CECR) avec lequel nous avons travaillé et que nous avons suivi pendant un semestre à partir d'octobre 2003. Était donc concernée une quinzaine d'apprenants asiatiques (coréens, japonais, chinois, et vietnamiens), inscrits dans un même cours de langue. Dans leur emploi du temps, les apprenants avaient neuf heures de cours par semaine avec un même enseignant, deux de ces heures pouvant être assurées, au libre choix de l'enseignant, dans une salle multimédia ; l'outil informatique est alors utilisé dans le cadre d'un cours. Cela implique que les apprenants travaillent tous en même temps, à horaire fixe, sous la supervision de l'enseignant. La compétence que nous avons choisie de travailler et de privilégier était la compréhension orale à partir de supports vidéo. À la fin du semestre, lors d'une séance, nous avons fait passer un questionnaire auprès des apprenants concernés, questionnaire auquel les apprenants ont répondu en français. Les questions réfèrent aux différentes tâches que nous avons demandées aux apprenants d'effectuer et elles portent à la fois sur les façons dont le professeur est intervenu pendant chaque séance, et sur leur apprentissage dans une salle multimédia.

Afin de compléter cette recherche, nous avons fait repasser le même questionnaire vers le milieu du second semestre, à un groupe d'apprenants de niveau B1, plus hétérogène, composé d'apprenants asiatiques, étatsuniens, espagnols, mexicains, suédois et australiens. Sur les six heures de cours de langue obligatoire qu'avait ce nouveau groupe, l'enseignant avait fait le choix de travailler deux heures par semaine en salle multimédia et de ne pas seulement développer

une seule compétence mais aussi d'autres comme la grammaire et le vocabulaire par exemple. Le questionnaire a été suivi par des entretiens individuels à la fin du mois d'avril.

## **2.2. Du côté de l'enseignant**

En mai 2002, nous avons interrogé la plupart des enseignants de notre centre pour savoir pourquoi ils n'utilisaient pas les laboratoires multimédia. Cette fois-ci, nous avons distribué des questionnaires à tous ceux qui ont fait le choix de faire leurs cours dans la salle multimédia. Nous avons exclu de cette étude les assistants qui font de la correction phonétique et pour qui l'utilisation de la salle est imposée, et les enseignants qui dispensent des cours d'Histoire, d'Histoire de l'art, de Philosophie à des niveaux avancés et qui ne vont jamais en salle multimédia. Environ 20 % de nos enseignants utilisent de façon régulière la salle multimédia.

## **3. Analyse des données**

### **3.1. L'apprenant**

Dans un enseignement-apprentissage en salle multimédia, chaque apprenant est face à une machine et face à trois autres apprenants. L'enseignant dispose, lui d'un pupitre de contrôle mais la relation s'établit désormais à trois. Les contraintes de l'outil font que la façon de travailler des apprenants en est bouleversée. L'enseignant lui de son côté découvre que ses apprenants lui échappent et que ce n'est plus lui qui, comme cela pouvait se produire dans une salle de classe traditionnelle, fournit matière à l'apprentissage. Désormais, les apprenants deviennent peu à peu des « acteurs », c'est-à-dire des agents intentionnels qui jouent un rôle actif essentiel dans les événements et les activités auxquels ils participent » (M. Linard, 2000: 6).

Les paragraphes qui suivent présentent les éléments issus de notre étude auprès des apprenants étrangers.

#### *3.1.1. Les apprenants justifient leurs attentes et leurs besoins quant à la façon d'utiliser et d'exploiter la salle multimédia*

Tous les apprenants veulent être à un seul poste et travailler de façon individuelle à l'ordinateur car ils peuvent organiser leur temps comme ils le souhaitent, aller à leur rythme et adapter leur travail en fonction de leurs besoins. À titre d'exemple, en compréhension orale, « je peux écouter des gens ordinaires et qui parlent vite (et pas seulement le professeur) pendant longtemps. Mon écoute est variée et pas limitée. » C'est dans la salle de classe classique ou traditionnelle que les apprenants préfèrent travailler en grand groupe et par groupes restreints.

D'autres exemples : « je peux répéter les parties que je ne comprends pas et regarder rapidement les parties que j'ai comprises », « je n'aime pas la compréhension orale donc j'ai besoin de beaucoup de temps pour répondre aux questions », « je peux contrôler le rythme du texte », « je peux arrêter quand je veux,

je n'ai pas besoin des autres ».

Les apprenants souhaitent que les contenus et les supports soient diversifiés pour qu'ils puissent se concentrer sur leurs difficultés et que leur apprentissage soit de fait plus efficace. Ils veulent également que l'enseignant ait à sa disposition un stock de documents. Ainsi, « si j'ai fini, je peux faire autre chose » ou « ceux qui ont fini rapidement leur travail, font autre chose. » Un certain nombre d'apprenants préfèrent d'abord travailler sur des documents vidéo car l'image leur permet de mieux comprendre le sens dudit document, d'autres sur des documents audio car l'image les perd et ils ont des difficultés à se concentrer sur l'image. Pour remédier à ce problème, ils nous ont dit être obligés de faire beaucoup plus d'écoutes et de faire des écoutes successives, l'une pour écouter le document proprement dit, l'autre pour le regarder.

Les apprenants savent bien qu'ils ont tous des façons d'apprendre différentes et préfèrent alors qu'on les laisse fonctionner seuls. « Tout le monde apprend de façon différente, j'ai tous les outils, je préfère qu'on me laisse tranquille » ou « je suis libre; actuellement, il y a des problèmes qui sont difficiles pour moi, je perds un temps fou à les travailler, mais j'ai d'autres problèmes qui sont faciles pour moi. » etc.

### *3.1.2. Les apprenants expriment leur rapport de dépendance vis-à-vis de l'enseignant*

Notre recherche nous a montré que cette dépendance que peut avoir l'apprenant par rapport à l'enseignant variait selon plusieurs facteurs:

- **En fonction du niveau de l'apprenant**

En fonction du niveau de l'apprenant, le travail d'explication sera différent. Même s'il vient un moment où tous les apprenants veulent faire le point, les apprenants de niveau A2 ont besoin, une fois le travail effectué, de faire le corrigé avec toute la classe. À un niveau plus avancé, les apprenants auront comparé de la même façon leur travail avec la fiche-corrigé et la transcription du document, mais ils ne mettront en commun que les problèmes qui constituent pour eux une source de difficulté ou feront une demande de complément d'informations. L'une de nos apprenantes dit ainsi : « je demande moins d'aide, je comprends plus, maintenant que mon niveau est plus élevé. »

- **En fonction de la matière enseignée**

En grammaire par exemple, les réponses données par la machine sont forcément limitées car incomplètes ou insuffisantes et l'apprenant aime savoir que l'enseignant est à sa disposition pour plus d'informations.

- **En fonction des compétences acquises par l'apprenant**

En fonction des compétences acquises par l'apprenant, le degré de dépendance est différent et l'utilisation ou non de la salle multimédia s'en trouve changée. Pour un apprenant par exemple, qui éprouve plus de difficultés en grammaire ou qui est moins sûr de lui dans cette matière, il est clairement apparu qu'il préférerait développer cette compétence-là où il se

sentait plus en sécurité, c'est-à-dire dans la salle de classe. La dépendance de l'apprenant par rapport à l'enseignant croît et sa liberté s'en trouve restreinte en fonction des limites imposées par l'ordinateur ou des limites de l'apprenant, qu'elles soient réelles ou psychologiques.

- **En fonction des habitudes culturelles ou individuelles d'apprentissage**

Pour certaines tâches que les apprenants n'ont jamais travaillées en salle multimédia ou pour certaines compétences qu'ils n'ont jamais développées, le degré de dépendance est accru. Les apprenants ont clairement exprimé le fait qu'ils n'avaient pas l'habitude de ce type de travail, qu'ils n'allaient pas tout de suite apprendre : « c'est bien, c'est nouveau, ça change » mais « il faut attendre un peu de temps ».

Les apprenants ont un rapport de dépendance par rapport à l'enseignant, et, même si ce rapport de dépendance est incontestable, ce qui nous intéresse le plus est leur capacité à se positionner dans cette relation de dépendance et de liberté, leur capacité à en rendre compte. Nous avons surtout retenu la faculté qu'ont nos apprenants de pouvoir aménager eux-mêmes la dépendance et la marge d'initiative et de liberté qu'ils ont par rapport à l'enseignant. Les apprenants sont de fait poussés à prendre de l'initiative et de la liberté par les impératifs des pratiques méthodologiques induites par l'ordinateur.

### *3.1.3. Les apprenants explicitent les décisions à prendre en ce qui concerne leur apprentissage.*

Lorsqu'un apprenant exprime le fait que son niveau est plus élevé qu'auparavant et qu'il a moins besoin de l'aide de l'enseignant ou le fait que, pour de nouvelles tâches, il a besoin de plus de temps pour pouvoir évaluer sa capacité à progresser dans la tâche à effectuer, il nous semble qu'il revendique un droit à décider de la bonne marche de son apprentissage. En fait, la mise en place de cet outil interactif qu'est l'ordinateur a obligé l'enseignant et l'apprenant à sortir du binôme existant pour constituer le trinôme, pour faire « ménage à trois ». Ce changement n'a laissé à l'enseignant aucun autre choix que celui de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage. Cette distanciation entre enseignant et apprenant (dictée par la présence de l'outil informatique) révèle un apprenant capable de prendre des décisions relatives à son apprentissage.

La prise de conscience de certains actes fondamentaux de l'activité cognitive donne aux apprenants d'être plus efficaces dans leur apprentissage. C'est l'outil informatique qui impose cette prise de conscience dans la mesure où l'apprenant est isolé et face à lui-même dans son apprentissage, ce qui l'oblige à faire des choix.

Parmi ces actes fondamentaux de l'activité cognitive, retenons :

- **L'attention**

Parmi les constantes observées, les apprenants ont mis en avant l'attention qui est un facteur essentiel à la mise en œuvre de leur projet. Pour la compréhension orale, par exemple, mais également pour toutes les autres

compétences, les apprenants ont plus de facilités – et ils y sont aussi contraints – à se mettre en projet d'écouter et de comprendre. Dans la salle multimédia, les apprenants, comme ils le mentionnent si bien, n'ont pas de distractions. « Je ne suis pas dérangé, il n'y a pas de bruit extérieur » ou « c'est très calme pendant que nous travaillons » ou encore « j'ai des difficultés en compréhension orale, je dois pour cela être très concentrée » et « c'est bien calme, tranquille, on peut bien écouter ». En salle multimédia, le projet de faire est clairement explicité et rendu possible par la présence de cet outil interactif qu'est l'ordinateur et qui donne tout son sens à l'acte d'attention.

- **La compréhension**

Quelle que soit la compétence à développer, les apprenants, au moment où ils font la démarche d'entrer dans la salle multimédia et qu'ils s'assoient à un poste, sont nécessairement obligés de se mettre dans un projet de finalité. Étant donné que nous sommes avec un public privilégié, et motivé, il nous semble que nos apprenants peuvent se poser comme « agissant comprenant » (A. De la Garanderie, 1997).

Au début du cours, les apprenants souhaitent que l'enseignant intervienne pour vérifier d'une part qu'ils n'ont aucun problème technique, d'autre part, pour définir les objectifs de la tâche à effectuer et s'assurer de la bonne compréhension de la consigne et des questions. « [L'enseignant] dit les choses que nous allons faire » ou « il faut vérifier ce qu'on doit faire » ou encore « au début, c'est bien d'expliquer la consigne, on peut demander au prof et il peut expliquer d'une autre façon » ou « j'aime que l'enseignant soit là pour expliquer les questions, car je vais trop vite et je ne prends pas le temps », « je préfère que le professeur lise avant les questions pour comprendre avant le sens des questions. J'aime bien comprendre une situation, si je comprends, j'apprends mieux ». Ensuite, les apprenants ne veulent plus que l'on s'occupe d'eux : « au début, oui, à la fin, oui, entre-temps, non ». Ils préfèrent en effet qu'on les laisse travailler tranquillement, préfèrent avoir du temps pour réfléchir comme ils le soulignent et gérer leur travail comme ils le souhaitent. À la fin, après vérification avec la fiche-corrigé et la transcription, les apprenants individuellement ou en grand groupe interrogent l'enseignant par rapport aux difficultés qu'ils ont rencontrées. Alors que les apprenants d'un niveau avancé ne veulent revenir que sur ce qu'ils n'ont pas compris et affirment leur volonté de ne surtout pas tout corriger, les apprenants de niveau élémentaire, moins sûrs d'eux, veulent s'assurer qu'ils ont répondu correctement à toutes les questions et faire le corrigé avec l'ensemble du groupe : « je souhaite avoir beaucoup d'opinions, faire attention aux réponses fausses des autres apprenants, connaître les différents points, avoir des « pensées » d'autres apprenants » ou « je peux savoir les erreurs qu'ont faites les autres apprenants, faire plus attention, apercevoir un problème que je n'avais pas encore vu ».

Lorsqu'on les interroge, en compréhension orale, sur la façon dont ils organisent leur écoute, certains ont répondu qu'ils lisent toutes les questions, répondent à chaque question l'une après l'autre, et relisent la question précédente pour voir s'il y a une cohérence, d'autres prennent les questions deux par deux et passent à une autre lorsqu'ils sont dans l'impossibilité de

répondre, d'autres commencent par les questions qui leur semblent les plus faciles c'est-à-dire celles dont ils ont la compréhension immédiate en écoutant le document.

Dans une salle de classe classique, l'écoute du document est nécessairement limitée à trois ou quatre fois en général, et non ciblée pour chaque individu. Pour les apprenants qui, dans leur mode de fonctionnement comprennent et mémorisent en même temps le document, mais qui pour ce faire ont besoin de plus de temps, le nombre d'écoutes peut ne pas être suffisant ; pour les autres, qui comprennent mais pour qui l'acte de mémorisation n'est pas immédiat, le nombre d'écoutes peut ne pas être suffisant non plus parce qu'ils vont comprendre mais ne vont pas mémoriser le document et donc ne seront pas à même de répondre aux questions. Dans la salle multimédia, l'écoute étant individualisée, l'apprenant a le temps d'apprendre à comprendre et c'est bien là l'objectif d'un apprentissage.

- **La réflexion**

En salle multimédia, pour ce qui est de la compréhension orale, les apprenants quel que soit leur niveau ont manifesté leur volonté d'avoir à disposition la transcription du document et la fiche-corrigé pour vérifier leur travail une fois qu'ils l'ont effectué. « Je regarde toute seule, je compare, je corrige les questions qui posent problème et j'écoute et je compare à nouveau » ou « le prof me donne la transcription et je peux corriger toute seule. Je travaille et j'écris, c'est clair dans mon esprit. Si je peux lire les mots et regarder la construction, c'est plus facile pour moi pour retenir ». L'apprenant procède ainsi à une confrontation détaillée entre sa fiche-réponse et la transcription et la fiche-corrigé. De cette confrontation, comme le fait remarquer Antoine de La Garanderie, l'apprenant attend, et c'est là son projet de sens, l'intuition d'une similitude ou d'une différence qui est une saisie, une expérience de sens, qui éclaire le sens de sa phrase ou de son énoncé.<sup>1</sup> Cette phase qu'il peut gérer à sa guise est nécessaire et possible dans une salle multimédia par le biais de la machine qui permet à chaque apprenant d'individualiser cette tâche, en faisant des aller-retours entre le document, sa fiche-réponse, la transcription et le corrigé. Pour que s'établissent le transfert et la mémorisation, l'apprenant a à faire cet « acte de réflexion ».

En conclusion, même si l'apprenant est identique à lui-même dans une salle de classe classique ou traditionnelle, le contexte multimédia, à travers l'outil informatique et par le biais de l'individualisation nécessaire des tâches, a révélé à l'enseignant un apprenant « agissant », un apprenant qui sait prendre ses distances par rapport à cet enseignant et qui peut expliquer le pourquoi de ses choix. Il nous apparaît que cet apprenant manifeste clairement son envie et sa volonté d'être moins dépendant.

La question qu'il faut désormais se poser est de savoir si l'enseignant lui-même, est prêt à lui laisser cette indépendance et s'il a les moyens de conduire l'apprenant vers plus d'autonomie.

---

<sup>1</sup> Voir Antoine de la Garanderie, 1997. *Critique de la Raison Pédagogique*. Paris : Nathan.

### 3.2. L'enseignant

De notre étude il ressort que, dans la liberté qu'il peut accorder à l'apprenant, l'enseignant, en salle multimédia, connaît des limites relatives à l'outil multimédia, à l'image qu'il a de son rôle dans la classe et à son savoir-faire didactique.

#### 3.2.1. Les difficultés techniques et le facteur temps

Dans un questionnaire sur l'utilisation restreinte de la salle multimédia, nous avons interrogé les enseignants de notre centre. Ces derniers avaient évoqué leur crainte de :

*ne pas pouvoir « se dépatouiller » et d'entraîner dans leur incompétence vis-à-vis de la machine tout un groupe d'étudiants. Et s'ils sont prêts, individuellement à accepter la panne, face à leurs élèves ils la vivent comme un échec. Tant que les enseignants n'auront pas une confiance suffisante dans la fiabilité du matériel, on ne pourra pas espérer qu'ils s'investissent davantage. (Y. Loiseau & S. Roch, 2002 : 29)*

Certains enseignants qui, à l'époque, avaient émis cette opinion, ont entrepris depuis de fréquenter les salles multimédia avec leurs apprenants. De nos enquêtes, il ressort toutefois que presque tous ont un usage limité de la salle. À la question posée : « Je contrôle leur travail à partir de la console prof. », les réponses ont été les suivantes: « Je ne sais pas ! De toute façon, c'est de la compréhension orale » ou « Je ne sais pas encore l'utiliser (il faut que vous m'expliquiez !). Je suis très lente en ce qui concerne la "technique" mais je suis sûre que ça ne saurait tarder... »

À la question, « J'ai composé des activités autocorrectives: l'ordinateur corrige la réponse au fur et à mesure du travail et donne la réponse automatiquement. » Les enseignants ont répondu: « Comment fait-on ? » ou « Si c'est possible, je suis preneuse » ou encore « procédé inconnu ! »

Pourtant, tous ces enseignants ont une solide formation en didactique du français langue étrangère. C'est en définitive :

*un apprentissage à l'autonomie que le formateur en informatique doit accompagner, pour garantir la motivation nécessaire de l'enseignant et l'établissement d'une relation positive et durable de ce dernier avec l'ordinateur. (Y. Loiseau & S. Roch, 2002 : 30)*

À la question, « au début du cours, je donne un seul document commun à tous les apprenants ou plusieurs documents aux apprenants et ils en choisissent un », la plupart des enseignants a répondu que le plus souvent ils n'en distribuent qu'un seul. L'un de nos enseignants ajoute : « quelquefois, ils peuvent choisir mais c'est rare car mes stocks sont encore limités. »

Ou encore, pour la question : « j'ai mis dans l'ordinateur d'une part toutes les questions et d'autre part toutes les réponses ou la transcription du document oral », la réponse est très souvent négative et l'argument avancé, un manque de temps. En contexte multimédia, les contenus et les supports se doivent d'être en quantité suffisante mais les enseignants n'ont souvent pas suffisamment de temps pour constituer une base de données assez riche.

### *3.2.2. Le rôle de l'enseignant dans la classe*

Dans la salle multimédia, comme le remarque Jacques Quéméneur, « une intervention auprès d'un élève très engagé dans son travail peut être ressentie comme importune » (J. Quéméneur, 1998). Les apprenants semblaient en effet déconnectés de toute réalité de classe pour ne plus faire qu'un avec l'ordinateur. L'un des enseignants nous dit ne pas passer voir systématiquement les apprenants pendant qu'ils travaillent « parce qu'ils sont concentrés sur leur travail et je suppose que cela les dérange si je suis “dans leur dos” ou si je leur parle ».

L'enseignant se voit donc dépossédé de son rôle<sup>2</sup> de « prof » avec tout ce que cela peut véhiculer. Parfois, il peut même se sentir « coupable » de ne plus effectuer son travail d'enseignant tel que, jusqu'à présent, il le concevait ou tel que l'institution le lui demande. À la question : « passez-vous systématiquement voir les apprenants pendant un cours en salle multimédia », la plupart des enseignants a répondu par l'affirmative : « c'est mon rôle, non ? » ou « je passe les voir pour les orienter en leur précisant le début d'une phrase par exemple afin de trouver le mot-clé qui leur manque dans une compréhension mais aussi, pour vérifier que tout va bien mais je ne leur parle pas systématiquement ».

De nombreux enseignants interrogés lisent les consignes avec les apprenants en début de cours et expliquent les mots de vocabulaire qui sont difficiles, puis font une correction commune vers la fin du cours. De toute évidence, les enseignants cherchent à conserver une part d'enseignement qui revient normalement à l'ordinateur et certains, comme l'affirment Françoise Demaizière et Guy Achard-Bayle (2003), « s'inquiètent de se voir “réduits” à un rôle social dévalorisé ».

### *3.2.3. Le savoir-faire didactique*

En salle multimédia, nos apprenants travaillent tout seul à un poste et de façon individuelle. Nous avons remarqué que dans certains cours où l'enseignant imposait moins de contraintes et accordait plus de liberté, les apprenants ont pris conscience qu'ils pouvaient exiger de l'enseignant qu'ils lui fournissent des tâches différentes. L'apprenant considère alors qu'il peut s'approprier temporairement l'enseignant dans sa qualité de concepteur de matériaux.

Toutefois, pour que l'apprenant puisse travailler sur des documents de son choix, l'enseignant doit être en mesure d'apporter une pédagogie différenciée, et c'est la liberté apportée par l'environnement multimédia qui le lui impose. L'enseignant doit en conséquence travailler sur la différenciation des contenus, des objectifs, des supports, des tâches, de la méthodologie, de l'évaluation, de la gestion du temps et du groupe-classe, et de la remédiation.<sup>3</sup>

*La pédagogie différenciée, parce qu'elle est pédagogie, redonne au maître de langue*

---

<sup>2</sup> Rôle s'oppose à statut, avec lequel, donc, il est complémentaire. Un rôle tenu est toujours une manière personnelle d'interpréter un statut Jean-Pierre CUQ (dir.), 2003, Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde, p. 216.

<sup>3</sup> Voir Christian Puren, « Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée ». *Les Langues Modernes*, 95/4, p. 10-25.

*toute son importance. Ce n'est plus un maître qui sait et qui déverse ses connaissances dans un enseignement frontal, mais celui qui guide et qui conseille, et qui se trouve être d'autant plus disponible qu'il n'a plus en charge, au même moment, l'ensemble de la classe. C'est le médiateur qui facilite l'accès aux connaissances et aide chacun, dans son travail d'élève, à construire ses compétences.* (N. Gannac, 2001: 26)

Nos apprenants ont des expériences antérieures d'apprentissage, voire d'apprentissage des langues. Le multimédia ayant été pour nous un révélateur des capacités de l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage, le rôle de l'enseignant est d'amener l'apprenant à expliciter ses façons de fonctionner dans son apprentissage et, pourquoi pas, partant du fonctionnement de l'apprenant, de lui apporter des façons d'apprendre différentes ou complémentaires, ce avec des supports et des tâches adaptées, afin de rendre son apprentissage plus efficace.

## Conclusion

De l'analyse des réflexions de nos apprenants, il ressort que ces derniers ont une relation distanciée par rapport à leurs enseignants, qu'ils savent faire des choix dans leur apprentissage et qu'ils ont la capacité d'explicitier les décisions qu'ils prennent, le contexte multimédia comme nous l'avons expliqué, ayant été le catalyseur.

Beaucoup d'enseignants de leur côté, pour toutes les raisons que nous avons évoquées, ne sont pas encore prêts. « On ne s'improvise pas auto-apprenant », dit François Mangenot (2002 : 34) mais il nous semble qu'on ne s'improvise pas non plus auto-enseignant.

## BIBLIOGRAPHIE

CUQU, Jean-Pierre (ed), 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Paris: CLE international.

DE LA GARANDERIE, Antoine, 1997. *Critique de la Raison Pédagogique*. Paris: Nathan.

DEMAIZIERE, Françoise & ACHARD-BAYLE, Guy, 2003. « Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts ». *ALSIC*, 6/1, p. 151-173. ([http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic\\_n10-rec3.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic_n10-rec3.htm)), page consultée le 20/11/03.

GANNAC, Nicole, 2001. « Travail autonome... pédagogie différenciée: D'où venons-nous? » *Les Langues Modernes*, 95/4, p. 26-31.

HOLEC, Henri, 1989. « Autonomie et apprentissage des langues étrangères ». In ANDRÉ, Bernard (ed). *Autonomie et Enseignement-Apprentissage des Langues Etrangères*. Paris: Didier, p. 31-34.

LINARD, Monique, 2000. « L'autonomie de l'apprenant et les TIC ». *Les*

*Environnements Numériques le Travail pour Apprenants: Des Usages aux Analyses D'usages*, p. 6. ([http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table\\_ronde\\_3.htm](http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table_ronde_3.htm)), page consultée le 20/11/03.

LOISEAU, Yves & ROCH, Sophie, 2002. « L'enseignant et la salle multimédia ». *Le Français dans le Monde*, 322, p. 29-31.

MANGENOT, François, 2002. « Produits multimédia: Médiation ou médiatisation ». *Le Français dans le Monde*, 322, p. 34-35.

PORTINE, Henri, 1998. « L'autonomie de l'apprenant en question ». *ALSIC*, 1/1, p. 73-77. ([http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic\\_n01-poi1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm)), page consultée le 20/11/2003.

PUREN, Christian. « Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée ». *Les Langues Modernes*, 95/4, p. 10-25.

QUEMENEUR, Jacques, 1998. « Apprendre l'autonomie, apprendre en autonomie: Quatre années de pratique en langues vivantes avec 'SPEAKER' ». *ALSIC*, 1/2, p. 203-205. ([http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/quemen/alsic\\_n02-poi1.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/quemen/alsic_n02-poi1.htm)), page consultée le 20/11/2003.