



Réflexion sur les outils pour l'enseignement du français langue étrangère

Claude Duée

Universidad de Castilla-La Mancha, Espagne

claudeduee@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0003-0546-6312>

Au cours des siècles passés, il était courant pour les familles aristocratiques et bourgeoises de Russie d'employer des gouvernantes et des nurses étrangères, notamment françaises et anglaises, pour éduquer leurs enfants. Ces femmes jouaient un rôle crucial dans l'apprentissage des langues et la transmission de la culture de leur pays d'origine. Ainsi, à partir du XVIII^e siècle, la Russie, pour prendre un exemple, connut une forte influence culturelle française et vit alors une augmentation de la demande pour les gouvernantes françaises qui étaient chargées d'enseigner le français aux enfants de la noblesse russe. Le français était alors la langue de la cour et de la diplomatie, et maîtriser cette langue était un signe de statut social élevé. D'ailleurs, ces femmes étaient souvent bien éduquées, issues de familles respectables, qui voyaient dans ces postes une opportunité de voyager et de découvrir de nouvelles cultures tout en gagnant leur vie. Leur influence a été cruciale non seulement d'un point de vue pédagogique, mais aussi social. En effet, elles enseignaient non seulement la langue, mais aussi les *bonnes manières*, la littérature, et parfois même des compétences artistiques comme la musique et le dessin. Leur influence allait donc au-delà de l'éducation formelle, car elles passaient beaucoup de temps avec les enfants, contribuant ainsi à leur développement personnel et culturel. En outre, cela permettait à ces *institutrices* de communiquer avec d'autres membres de l'élite européenne et de se préparer à des carrières diplomatiques ou internationales. En d'autres termes, d'une part elles apportaient avec elles des éléments de leur propre culture, enrichissant ainsi l'environnement culturel des enfants et d'autre part, elles jouaient un

rôle de référente, de modèle et de mentor, influençant leurs valeurs et leur vision du monde. Montaigne vécut d'ailleurs cette expérience pour la langue allemande qu'il décrit dans ses *Essais* (Montaigne, 1973). Il y avait également d'autres méthodes pour apprendre une langue étrangère, puisqu'on utilisait également des dictionnaires comme *Colloquia* et *Dictionariolum octo linguarum* de Noël Berlaimont (1598). Les marchands ou tous ceux qui partaient en voyage l'emmenaient avec eux. Il contenait huit langues (latin, flamand, français, allemand, espagnol, italien, anglais et portugais).

En bref, l'apprentissage des langues n'est absolument pas nouveau, et l'immersion l'est encore moins. Ce qui s'est transformé au cours des siècles, ce sont les conditions, les supports d'apprentissage et les techniques, notamment d'immersion. En effet, l'éducation se démocratisant au XIX^e siècle, la classe devint l'espace principal où la langue étrangère était étudiée. Par conséquent, bien que les voyages à l'étranger s'accrussent, à l'image des échanges, entre autres, économiques et culturels de plus en plus importants avec d'autres pays, l'apprentissage ne se faisait plus en côtoyant des nurses, mais à travers des méthodes et méthodologies qui se transformaient et s'adaptent à un public qui connaissait d'ores et déjà le chemin de fer et la facilité de voyager.

Parallèlement, d'un point de vue du contenu, cette évolution des méthodologies s'adapte aux transformations de la société. Ainsi, les méthodes d'apprentissage de la fin du XIX^e et du début du XX^e incluaient des exercices qui consistaient à répéter des phrases de dialogues qui étaient très éloignées des dialogues réels. C'était l'époque de la méthode dite *traditionnelle* ou *grammaire-traduction*, puis la méthode active fait son entrée accompagnant le besoin de parler et d'écrire les langues jusque dans les années 50. Un exemple serait Gaston Mauger avec son *Cours de langue et de civilisation françaises à l'usage des étrangers*, en 4 volumes (1953-1957) qui est encore édité au XXI^e et dont le contenu est très artificiel. Les méthodes audio-orales et audio-visuelles (MAO et MAV) mettent de côté Mauger et plongent l'apprenant dans un monde fictif, en couleurs, essentiellement oral. Les scénarios sont plus proches de la réalité et le contexte graphique est celui de bande dessinée et de photos, ce qui se poursuit avec les méthodes SGAV des années 70-80, c'est-à-dire les

méthodes structuro-globale-audio-visuelles et l'arrivée des fameux documents authentiques. Un exemple serait *De Vive voix* ou *Sans Frontières*, ou encore *Archipel*. Cette dernière inclut en début d'apprentissage des *canevas de jeux de rôles* dont le scénario est relativement fermé et la parole de l'apprenant contrainte. À la fin des années 90, l'approche communicative prend ses marques. C'est alors que l'immersion, que je découvre à cette époque, perce. C'est une méthodologie qui a beaucoup de la perspective actionnelle actuelle, mais qui fait aussi appel à l'imagination : ce sont les simulations globales de Debyser qu'il définissait comme étant

...un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence - un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel - de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème de référence et un univers de discours, est susceptible de requérir. (1996, préface, p. IV).

Elles permettent donc de créer un univers fictif où les apprenants se donnent un rôle précis mais peuvent s'exprimer en toute liberté. Enfin, l'approche communicative ayant laissé la place à la perspective actionnelle, ces simulations globales ont été remplacées par les *technologies immersives*.

Si nous prenons un peu de distance et portons un regard global sur ces méthodes et méthodologies et que l'on se penche sur ce qui se passe aujourd'hui avec les applications mobiles, les avatars, les récits interactifs numériques, les réalités virtuelles, les jeux vidéo ou les vidéos interactives, et même l'IA, on ne peut ne pas être surpris des éléments de ressemblances avec ce que nous venons d'évoquer. Cette transformation est évidemment à mettre en parallèle avec l'évolution de la société et celle des technologies : nous sommes passés du livre à Internet, avec des supports comme les jeux vidéo, la réalité virtuelle, la réalité augmentée et les applications de toute sorte telles que *Google Street*, *Google Traductor*, pour n'en citer que quelques-unes, ainsi que le dernier né, *ChatGPT*. Les compétences interactionnelles avec ces technologies présentent un haut rendement, que ce soit l'interaction dans une activité télécollaborative (Martin, 2022) ou l'interaction avec le *ChatGPT*. Par ailleurs, il est indéniable que l'intégration

du numérique dans l'enseignement du FLE offre de nombreux avantages et d'immenses opportunités pour enrichir l'expérience d'apprentissage.

En outre, avec ces nouvelles techniques, est introduit l'aspect ludique, qui est le corrélat de la motivation, essentielle dans l'apprentissage et souvent absent des méthodes (excepté les simulations globales). Ces environnements numériques immersifs sont interactifs, ce qui multiplie également l'engagement cognitif, corporel et émotionnel (Privas-Bréauté, Ciekansky, 2021). Cela est illustré par les jeux vidéo qui montrent que l'apprentissage des langues étrangères peut être motivant et immersif, dans un monde à la fois fictif (Caron, 2023), où le joueur maîtrise le réel et crée un contexte imaginaire sur lequel il agit. Ou encore les mondes synthétiques comme *Second Life*, où l'apprenant est un Pygmalion qui va construire son identité et l'identité de ses personnages. Et d'ailleurs, la simulation globale de Debyser n'aurait-elle pas quelque chose de ces mondes fictifs et interactifs, avec une perspective ludique ? Un autre exemple serait les jeux multi-joueurs qui impliquent de devoir parler en langue étrangère et d'agir avec un autre joueur qui se trouve à l'autre bout du monde ou à côté de chez soi. Dans ce cas, il n'y a pas de voyage réel mais une interaction à caractère performatif, comme dans le cas des nurses françaises en Russie. Enfin, à côté de ces artefacts, on trouve la réalité virtuelle et augmentée qui offre des environnements immersifs dans des contextes variés et réalistes (par exemple, visiter virtuellement la Tour Eiffel ou participer à des simulations de situations de la vie quotidienne, comme entrer dans un hôtel et demander quelque chose à la réceptionniste). Ces quelques exemples représentent une infime partie de ce qui est à notre portée.

De plus, l'apprenant, dans son téléphone portable intelligent, peut installer ces multiples ressources éducatives (ou non) et multimédias. Or le téléphone est un objet qui semble coller à la peau. Il n'y a qu'à demander à nos étudiants et à les observer. Il est même doté maintenant de reconnaissance vocale (*ChatGPT* et, par exemple, *WhatsApp*). Celle-ci devient d'ailleurs de plus en plus performante et laisse présager qu'absolument toutes les compétences d'une langue et de surcroît étrangère pourront être abordées à l'aide de ces technologies immersives, interactives et des applications mobiles. Cela nous rappelle le slogan du structuralisme « la langue est un système où tout se tient ».

Est-ce une valeur ajoutée pour l'enseignement-apprentissage du français ? La réponse est largement positive comme le montrent ces différents articles du numéro 17 de *Synergies Espagne* qui abordent la littérature numérique et le rôle du lecteur, la phonétique, le *ChatGPT*, l'apprentissage du lexique, et de la grammaire, la compréhension écrite et la production écrite, et la compétence socio-culturelle. Certes, l'immersion n'est pas la même que partir en Erasmus ou être nurse en Russie, mais ces voyages réservés aux nantis de siècles passés, devient le palimpseste des voyages à travers des techniques numériques qui offrent une vision d'un avenir où la technologie et l'éducation se rejoignent pour créer des expériences d'apprentissage enrichissantes et interactives. Elles invitent les enseignants et les apprenants à embrasser ces outils innovants pour transformer l'enseignement des langues étrangères en apportant davantage de personnalisation à des parcours d'apprentissage, plus de dynamisme, de participation, d'autonomie et d'accessibilité.

Cependant j'ose émettre quelques réserves. Les écrans en général, ces technologies immersives en particulier sont malgré tout un danger : à cause du coût, des problèmes de santé, de la dépendance, de l'inégalité (tout le monde ne peut pas se payer une connexion internet), de l'isolement social. Ces exemples ne sont pas vains et ont également des conséquences au sein de la classe, comme le manque de distance avec ce que l'on fait, ce que l'on voit, des variations émotionnelles anormales, une absence de relation avec une personne *en chair et en os*. On retrouve quelque part le monde de Matrix.

En conclusion, l'immersion au XVIII^e et l'immersion au XXI^e ne sont pas si différentes du point de vue de leur contenu. En revanche, le code, le média, le contexte sont différents. C'est pourquoi, aujourd'hui, le numérique, y compris l'utilisation de l'apprentissage mobile (M-learning), sont de puissants alliés pour l'enseignement et l'apprentissage du français (FLE). Ils offrent à la fois des moyens à la hauteur des attentes des élèves et de leurs particularités, et des moyens innovants et efficaces pour développer leurs compétences linguistiques et culturelles, tout en rendant l'apprentissage plus accessible, engageant et motivant. Mais il faut faire attention à ne pas devenir des Neo. La lecture qui attend le lecteur de ce

numéro de *Synergies Espagne* pourra, je le pense, avoir une idée générale des apports réalisés par la recherche pour l'enseignement du FLE offrant une réflexion nécessaire et des outils d'applications en classe.

Bibliographie

Montaigne, 1965. *Les Essais*, Puf.

Mauger, G. 1953-1957. *Cours de langue et de civilisation françaises à l'usage des étrangers*, (4 volumes). Hachette.

Martin, J. 2022. *Engagement et degré de satisfaction d'étudiants de FLE dans une activité d'écriture télécollaborative italo-espagnole*. Peter Lang.

Berger, E., Pekarek Doehler, S. 2018. Tracking Change Over Time in Storytelling Practices: A Longitudinal Study of Second Language Talk-in-Interaction. In: Pekarek Doehler, S., Wagner, J., González-Martínez, E. (eds) *Longitudinal Studies on the Organization of Social Interaction*. Palgrave Macmillan, London.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-57007-9_3

Privas-Bréauté, V., Ciekanski, M. 2021. *Interagir dans la réalité virtuelle : Au-delà de l'effet 'wow', étude comparée des technologies immersives pour l'apprentissage des langues en situation. Drôles d'objets : un nouvel art de faire*. La Rochelle, France. [En ligne] : <https://shs.hal.science/halshs-03851369v1> [consulté le 15 octobre 2024].

Caron, J. 2023. Favoriser l'engagement chez l'apprenant de FLE avec les jeux vidéo. In : J. Yuste Frías, S. L. Gonçalves Araújo, E. Bourgoïn Vergondy, & A. T. Varajão Moutinho Pereira (Éds.), *L'apprentissage des langues à l'ère du numérique : Quelques réflexions empiriques basées sur des projets pédagogiques*, Peter Lang Verlag, p. 123-136.



© *Synergies Espagne*, n° 17, Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-espagne>

