



Technologies et pratiques enseignantes en français langue étrangère : applications mobiles et apprentissage immersif

Justine Martin

Universidad de Castilla-La Mancha, Espagne

Justine.Martin@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0002-0384-6488>

Comme l'explique l'appel à contributions de ce dix-septième numéro de *Synergies Espagne*, les avancées technologiques et leur démocratisation rendent nécessaire une remise en question de nos pratiques enseignantes. En effet, tous ces outils, ces applications, ces nouvelles intelligences peuvent à la fois faciliter notre rôle d'enseignant de langues étrangères, et plus particulièrement de français langue étrangère, et le rendre plus complexe. Car finalement, si elles sont aujourd'hui présentes dans la vie quotidienne de tous et de toutes, alors ne devraient-elles pas stimuler la motivation et l'engagement des apprenants, éléments fondamentaux pour un apprentissage efficace ? Elles devraient (et partons de cette hypothèse) répondre aux besoins diversifiés de nos apprenants, en offrant des expériences d'apprentissage variées et adaptées.

L'apprentissage mobile pour un apprentissage continu et personnalisé

L'apprentissage mobile, souvent désigné par le terme anglais « m-learning », ou « Mobile Learning » renvoie à une méthode d'apprentissage qui utilise des technologies telles que les ordiphones ou téléphones intelligents (smartphones), les tablettes et autres appareils portables, pour accéder à des contenus éducatifs. Selon Sharples, Taylor et Vavoula (2007), l'apprentissage mobile consiste à utiliser des technologies mobiles pour rendre l'apprentissage plus accessible, en permettant aux apprenants de disposer de contenu indépendamment du moment et du lieu où ils se trouvent. Ce type d'apprentissage permet aux utilisateurs d'étudier à tout moment et en tout lieu, offrant une grande flexibilité et facilitant

l'accès à l'éducation. L'apprentissage mobile contient une variété de formats, comme les applications éducatives, les cours en ligne, les vidéos, les podcasts et les jeux interactifs : tous visent à rendre l'apprentissage plus interactif et permettent une meilleure adaptation aux besoins individuels des apprenants. Un des bénéfices reconnus est qu'il permet un apprentissage continu, puisque les apprenants peuvent poursuivre leurs activités d'apprentissage dans des contextes variés et non contraints par l'environnement formel d'une salle de classe.

Nous sommes tous d'accord pour affirmer que l'apprentissage mobile peut clairement motiver et engager les apprenants dans un apprentissage du FLE personnalisé et effectif. Que ce soit pour l'acquisition du lexique, pour travailler la grammaire, la phonétique ou simplement pratiquer la langue à travers des compréhensions orales ou écrites, les applications mobiles permettent aux enseignants de sortir du « traditionnel ».

Parlons de l'apprentissage de la phonétique, trop souvent négligé dans l'enseignement des langues. La phonétique est néanmoins une compétence linguistique indispensable afin de se faire comprendre en langue étrangère. Petit espace consacré à quelques activités dans les méthodes ; activités parfois omises par les enseignants, la phonétique et la phonologie sont souvent mises de côté au profit d'activités considérées plus attirantes ou engageantes. Or ce sont bel et bien des compétences fondamentales pour l'acquisition d'une langue, ou du moins pour la communication en langue étrangère (CECRL, 2001). **José Adolfo Almansa Polo** et **Charlotte Smet**, dans leur article, explorent le potentiel de l'apprentissage mobile pour la compétence phonétique en FLE, en se concentrant sur les applications spécifiques de cette discipline. L'étude examine l'évolution de l'enseignement de la phonétique, les opportunités pédagogiques offertes par les technologies numériques, et propose une méthodologie d'analyse des applications, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives sur l'association entre l'apprentissage mobile et les méthodes de correction phonétique.

En ce qui concerne la compétence écrite, deux articles offrent une expérience à travers l'utilisation d'applications généralistes très utilisées. **María José Arévalo**, dans un premier temps, présente une grille d'analyse de deux d'entre elles : *Duolingo* et *Busuu*. Elle propose des critères afin d'observer les variables constitutives de cette compétence : les textes, le

lexique, les thèmes, ainsi que les stratégies de lecture (la connaissance de la typologie textuelle, l'activation des connaissances préalables et du vocabulaire). **María del Carmen Parra-Simón**, quant à elle, revient sur un projet pédagogique qui se propose de travailler la compétence communicative écrite en utilisant *Google Maps* et *Snapchat*. Elle analyse les avantages et faiblesses de ces outils.

Claire Lebeau et Lucie Lacoste réfléchissent sur l'analogie évidente qu'il y a entre la simulation globale des années 90, notamment avec *Debyser*, et les applications du type *Minecraft* qui aiderait à développer et à acquérir des compétences difficiles pour les apprenants d'une langue étrangère, notamment de FLE. Le projet est justement d'utiliser la structure de l'immersion en simulation globale pour la mettre en place dans une application. La différence essentielle est l'avatar qui permet à l'apprenant de ne pas être influencé par les autres et donc d'être plus libre surtout à l'oral. Le thème choisi est la Révolution française, ce qui ajoute un aspect culturel à l'apprentissage de la langue en elle-même. Une caractéristique importante est qu'il n'y a pas besoin d'établir de niveau de langue car cette activité s'adapte à tous les niveaux et tous les publics, ce qui en fait une sorte de « méthode » globale.

Finalement, **Hélène Cruz Modesti** nous présente *GloFaire*, une application, créée et mise en place par son équipe, qui permet aux enseignants de pouvoir exploiter certains patrons dans la salle de classe. Elle se base sur la constatation de lacune lexicographique en ce qui concerne les constructions à verbe support et plus concrètement *faire* + syntagme nominal. Cette application inclurait non seulement le registre, mais aussi le niveau de langue (selon le CECRL), et d'autres éléments absents des dictionnaires. Ce glossaire est précédé d'une analyse linguistique de la nature des verbes support (général, approprié), de leur combinaison avec des syntagmes nominaux avec ou sans déterminants et leur degré de lexicalisation.

De nombreuses options s'offrent à nous en tant qu'enseignants et l'apprentissage du français ne s'en voit qu'amélioré. Mais l'apprentissage mobile n'est pas le seul outil qui soit considéré ici comme levier à l'apprentissage du FLE. L'interactivité sous toutes ses formes et l'intelligence artificielle (IA) sont aussi de précieux alliés.

La littérature interactive et réalité virtuelle pour une immersion (presque) totale dans un monde fictif

La littérature interactive n'est pas quelque chose de nouveau et a subi de nombreux changements depuis les avancées technologiques des vingt dernières années. Le simple fait d'utiliser un support numérique pour lire un ouvrage ne rend pas cette lecture automatiquement interactive. Pour que l'on parle de littérature interactive, le lecteur ou la lectrice doit avoir le choix dans le parcours de lecture et doit pouvoir interagir dans le déroulement de la narration. Ce dernier critère a été possible grâce aux avancées numériques qui ont aussi pu la faire progresser vers un monde immersif. En effet les ouvrages littéraires proposent désormais des bandes sonores qui permettent aux lecteurs de s'immerger complètement dans la narration : musique qui renforce le suspens, en dialogue avec la narration.

Dans son article **Julie corsin** analyse deux récits numériques, interactifs et immersifs. Elle entreprend une démarche d'analyse des recherches de différents auteurs de la théorie de la littérature et de la littérature numérique pour finalement proposer les caractéristiques de ce qu'elle nomme « littérature interactive numérique ou récit interactif » qui s'accorde à ce qu'est réellement le *récit interactif*. Elle y décrit le rôle du lecteur en proposant la même démarche de « va-et-vient » entre les définitions des auteurs « classiques » et celles de jeunes chercheurs comme Bouchardon. Les dernières recherches se sont penchées sur le support comme troisième instance impliquant également une perspective ludique qui s'ajouterait à l'activité de lecture : le lecteur devient un actant dans ce schéma texte – lecteur – ordinateur, dans la mesure où il agit sur la machine pour « manipuler » le texte. Cela transforme le lecteur en deux sous-instances : le lecteur traditionnel et le lecteur *ergotique* qui suppose une interactivité avec la machine et le texte. Quoi de plus immersif ? La littérature subit, grâce aux technologies, des changements drastiques qui pourraient désormais transformer le lecteur ou la lectrice en de véritables acteurs.

En ce qui concerne la réalité virtuelle (RV) il n'est plus nécessaire de prouver son caractère immersif. Mais, pour un usage efficace, l'intégration de la RV dans l'enseignement demande un accompagnement technique et une adaptation des espaces d'apprentissage. Ces pratiques d'enseignement

continuent de croître, en particulier pour ses capacités à offrir des expériences immersives difficiles à reproduire en classe, même si, afin d'optimiser son potentiel, cette technologie exige encore des ajustements en termes de méthodologie et de soutien pédagogique.

Les articles de **Nawal Boudechiche** et de **Gema Guevara Rincón** recourent justement à cet outil afin de faire découvrir la culture française par le biais de lunettes immersives. Deux expériences menées dans un contexte didactico-numérique, pour l'une à travers la visite à 360° du château de Versailles avec pour objectif la description écrite de ce château, et pour l'autre la découverte de lieux emblématiques du territoire français. Pour la première il s'agit d'un parcours cognitiviste mis en place par un exercice de production écrite qui aiderait à la lecture, l'écriture et la compétence communicative en général, et pour la seconde, il s'agit de travailler la compétence orale en utilisant *GoogleMaps*. Dans l'expérience décrite par Nawal Boudechiche, l'activité repose sur trois phases : la première consiste à mettre par écrit ce que pensent les apprenants de l'exercice de la description ; la deuxième phase repose sur la description en elle-même ; puis la troisième phase qui est un retour sur cette activité et une réflexion à propos de ce qu'elle leur a apporté. Après avoir défini le contexte, les acteurs, et l'objectif, Gema Guevara Rincón, de son côté, explique que pour combattre l'état actuel de « l'innovation pédagogique » qui est en réalité, et la plupart du temps, une pédagogie éloignée de l'innovation, elle introduit le numérique et plus exactement une technologie immersive. Le résultat de l'expérience évolue tout au long du processus mais les étudiants sont finalement convaincus de l'utilité des lunettes de RV et de ses effets bien plus immersifs que les livres.

Le potentiel des intelligences artificielles pour l'apprentissage du français langue étrangère

Les recherches sur l'intégration des intelligences artificielles (IA) pour l'enseignement des langues étrangères sont de plus en plus nombreuses. Les perspectives récentes sur le rôle de l'IA dans l'éducation en général, expliquent que les bénéfices de cet outil sont multiples :

- Un apprentissage personnalisé et adaptatif : l'IA montre un potentiel pour adapter l'expérience éducative aux besoins individuels des élèves en analysant leurs données et leurs schémas d'apprentissage. Les plateformes peuvent désormais fournir des retours en temps réel, des évaluations adaptées et des recommandations personnalisées, ce qui crée des parcours d'apprentissage plus efficaces et inclusifs. Ces solutions permettraient même de combler des lacunes dans l'apprentissage liées à la pandémie (Stanford HAI, 2023 ; Cardona *et. al.*, 2023) .

- Un soutien à l'enseignement : l'IA pourrait alléger la charge des enseignants en générant des résumés de cours, en proposant des questionnaires d'évaluation ou de possibles sujets de rédaction en fonction des contenus proposés, et en simulant des réponses pour engager afin d'anticiper de possibles problèmes (Stanford HAI, 2023).

- Le développement de compétences transversales : les environnements d'apprentissage propulsés par l'IA favorisent le développement de compétences comme la communication, la créativité et la résolution de problèmes. L'IA fournit aussi une rétroaction, un retour d'information (un « feedback ») dans un cadre moins formel, ce qui encouragerait davantage les élèves à explorer de nouvelles méthodes d'apprentissage, un atout précieux dans les contextes numériques et interactifs.

Néanmoins, il est vrai que des inquiétudes éthiques et de transparence émergent quant à l'utilisation de l'IA en éducation, notamment pour éviter les biais algorithmiques, protéger la vie privée, et garantir un accès équitable aux technologies éducatives. Le rapport 2023 du Département de l'Éducation des États-Unis (Cardona *et. al.*, 2023) met en évidence ces risques et appelle à des normes spécifiques pour un usage éthique de l'IA en éducation afin de maximiser les avantages tout en protégeant les droits des étudiants et des enseignants.

Les recherches ont donc montré que l'IA transforme l'éducation en rendant l'apprentissage plus personnalisé. Dans son article, **Elena Moltó** fait un retour critique de ces avancées de l'IA pour l'enseignement du français. Pourquoi avoir peur de *ChatGPT* ? Nous vivons aujourd'hui dans une ère où les technologies évoluent de façon considérable chaque jour.

L'IA doit être considérée plus comme un assistant, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants, que comme un outil dangereux à éviter. En effet, comme nous l'avons dit, et si nous reprenons les indications du CECRL en ce qui concerne le rôle actif de l'apprenant dans son apprentissage, cet assistant va servir à l'apprenant qui devra lui donner des ordres, des indications et favorisera ainsi l'autoapprentissage. L'équation élève – IA – élève le rend acteur, acteur attentif aux erreurs qui peuvent être commises. Et cette technologie est capable de devenir un véritable tuteur ou guide, comme le serait un professeur.

Quant à **Monica Nieto et Loubna Nadim**, elles font une étude approfondie de ce que peut apporter *ChatGPT* avec des exemples concrets et effectuent une analyse de ses avantages et inconvénients. La balance semble pencher du côté des avantages. Cependant certaines réserves sont exposées, comme celle du coût énergétique et du phénomène d'addiction qu'il provoque. En conclusion, il ne faut pas craindre de l'utiliser en classe, mais il faut *savoir* l'utiliser.

Conclusion

L'apprentissage mobile et les applications, la réalité virtuelle ou la littérature interactive, les intelligences artificielles, tout un panorama attirant et prometteur pour l'enseignement des langues étrangères et plus concrètement pour l'enseignement du français. Mais *rien ne sert de courir, il faut partir à point* : formations, précautions, préparations, sont les maîtres mots. Tout enseignement se doit d'être planifié et conçu en fonction du contexte. Les outils numériques sont de beaux alliés s'ils sont utilisés à bon escient. Trop d'IA/de RV/d'applications tuent les IA/la RV/les applications. Il s'agit ici d'utiliser ces outils avec parcimonie et bon sens¹.

¹ [NDLR] : Suite à cette monographie, ce numéro contient également trois articles, celui de **Cécile Marchal** sur les langues et cultures construites et leur apprentissage, celui d'**Ariane Ruyffelaert** sur la formation numérique dans l'éducation et celui d'**Hynd Medjdoub** sur l'enseignement de l'espagnol en Algérie.

Bibliographie

Cardona, M. A., Rodríguez, R. J., Ishmael, M. 2023. *Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*. U.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Washington, DC. [En ligne]: <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf> [consulté le 15 octobre 2024].

Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? In: P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Elsevier, p. 1-19.

Jonassen, D. H. 1994. « Thinking technology: Toward a constructivist design model ». *Educational Technology*, 34 (4), p. 34-37.

Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G. 2007. A theory of learning for the mobile age. In: R. Andrews & C. Haythornthwaite (Eds.), *The Sage handbook of e-learning research*, Sage, p. 221-247.

Selwyn, N. 2011. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Continuum International Publishing Group.

Stanford Human-Centered Artificial Intelligence (Stanford HAI). 2023. *AI and Education: The Stanford HAI Education Report*. Stanford University. [En ligne] : https://hai.stanford.edu/sites/default/files/2022-02/HAI_IndustryBrief_2-22.pdf [consulté le 15 octobre 2024].



© 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>

