

L'auto-apprentissage d'une langue seconde au moyen des technologies de l'information

Jocelyne Bisailon

Numéro 105, printemps 1997

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57242ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Bisailon, J. (1997). Compte rendu de [L'auto-apprentissage d'une langue seconde au moyen des technologies de l'information]. *Québec français*, (105), 105–107.



L'auto-apprentissage d'une langue seconde au moyen des technologies de l'information

par Jocelyne Bisailon

Comment un apprenant avancé en langue seconde peut-il utiliser les nouvelles technologies de l'information pour améliorer une langue seconde ? C'est la question à laquelle j'aimerais tenter de répondre à la suite de mon expérience de trois mois au Centre de langues de Brighton, en Angleterre. J'y étais à titre de chercheuse invitée ; aussi si je discutais souvent avec différents chercheurs intéressés par les nouvelles technologies et l'écrit en langue seconde, le plus souvent j'étais seule. Mon intérêt pour l'apprentissage de l'anglais de même que pour les nouvelles technologies m'ont amenée à réfléchir sur la façon d'utiliser ces dernières dans un apprentissage autonome de la langue. La lecture d'un livre sur l'autonomie dans l'apprentissage (Broady et Kenning, 1996) ainsi que celle d'un article sur l'auto-apprentissage en langues (Jones, 1994) ont toutefois alimenté ma réflexion.

Un apprentissage autonome des langues

Comme le rapporte Jones (1994 : 441), l'intérêt pour l'auto-apprentissage en langues est revenu à la suite d'un récent intérêt pour l'autonomie de l'apprenant. Si plusieurs définitions sont associées au concept d'autonomie, nous retenons ici que c'est la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. L'autonomie est fortement reliée à la motivation dans l'apprentissage et implique responsabilité, indépendance mais aussi choix, tant du matériel et des activités que des stratégies d'apprentissage. Le choix fait référence à la façon de travailler de l'apprenant. Kenning (1994 : 122) retient cette dimension de l'autonomie lorsqu'elle écrit : « learner autonomy involves managing one's learning, its cognitive and metacognitive dimension ». Ce sont plus particulièrement

les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par l'apprenant qui se sert des nouvelles technologies qui sont examinées ici.

Les stratégies cognitives sont les diverses façons de mettre en pratique la langue seconde, telles que la répétition, la pratique de la langue dans des situations authentiques de communication ou non, la recombinaison des différents éléments linguistiques vus ou entendus, la prise de notes, le résumé et le soulignement à l'aide d'un crayon marqueur (Oxford, 1990). Les stratégies métacognitives, quant à elles, traduisent une réflexion sur le processus d'apprentissage. Parmi ces dernières se classent l'attention sélective, l'identification d'objectifs d'apprentissage, la planification de la tâche et l'organisation de son apprentissage de même que l'autocontrôle de la tâche et l'auto-évaluation de l'apprentissage (Oxford, 1990).

Les nouvelles technologies à la disposition de l'apprenant autonome

Mais quelles sont les technologies habituellement à la disposition d'un apprenant avancé en langues ? Pour y répondre, je prendrai l'exemple du Centre des langues de Brighton où j'étais. Ce Centre met à la disposition des étudiants les technologies suivantes : le courrier électronique, des didacticiels de langues, des logiciels-outils, des logiciels de banque de données et l'autoroute de l'information. À l'heure actuelle, comme dans bien des universités de par le monde, ces technologies ne sont toutefois guère intégrées dans les cours de langue. Il incombe aux étudiants d'y recourir et de profiter de leur potentiel dans un apprentissage autonome. C'est une des raisons pour lesquelles il est important de réfléchir à la façon dont ces technologies peuvent être utilisées par l'apprenant qui apprend en solo. Auparavant, je vais préciser

en quoi consistaient ces technologies dans le présent contexte.

Commençons par le courrier électronique, la technologie dont j'ai le plus profité. Il s'agissait d'un usage asynchrone de ce dernier entre un locuteur non natif (moi) et des locuteurs natifs (les collègues du Centre). J'utilisais ce dernier dans un but utilitaire, c'est-à-dire pour obtenir des renseignements pratiques comme les heures et les lieux de réunions ou de conférences ou encore pour des informations sur des sorties. Toutefois, il me servait tout aussi fréquemment pour développer des points abordés dans des discussions de vive voix ou encore pour apporter des idées pour des discussions ultérieures. L'échange se faisait exclusivement en anglais et, à l'occasion seulement, les collègues corrigeaient mes erreurs. Le courrier électronique me permettait d'écrire à tous les jours des textes plus ou moins longs — de quelques lignes à plusieurs paragraphes — et par conséquent de recevoir des réponses plus ou moins développées quotidiennement.

Quant aux didacticiels de langues disponibles pour des apprenants de niveau avancé, ils n'étaient pas aussi nombreux et pas aussi parfaits que je le croyais. Il faut dire toutefois, à la défense du Centre, que les didacticiels sur le marché sont plutôt conçus pour les apprenants des niveaux débutant et intermédiaire en langues que pour les apprenants de niveau avancé (Kenning, 1996 : 124). Pour cette raison, les didacticiels que j'ai pu utiliser traitaient de l'anglais des affaires ou encore étaient du genre *Learn English with Asterix*¹. Dans ce dernier, l'apprenant améliore sa compréhension orale des dialogues d'Astérix. Toutefois, comme l'interaction entre le logiciel et l'apprenant est minimale, l'intérêt se perd vite. Il permet tout de même d'écouter plus d'une fois, si besoin est, le dialogue entendu afin d'en com-

prendre les mots et ensuite le sens, de lire des notes explicatives ou la traduction en français et même de répéter les phrases et de comparer sa prononciation avec celle des personnages.

Parmi les logiciels-outils, c'est-à-dire les logiciels qui servent d'aide pour accomplir des tâches données, j'ai pu me servir de *Writer's Toolkit*² pour écrire en anglais. Ce logiciel aide le scripteur dans sa démarche d'écriture (planification, prise en compte du lecteur, prise de notes, structure du texte, révision) selon le type de texte qu'il a à écrire (lettre, rapport, directives, texte argumentatif). Très bien fait, ce logiciel-outil est toutefois davantage conçu pour des étudiants débutants ou intermédiaires en langue. Au niveau avancé, dans le cas d'un texte expositif ou argumentatif, une liste de connecteurs avec leurs emplois respectifs aurait été des plus utiles, mais elle n'était pas disponible.

Par ailleurs, un logiciel-outil qui peut être fort utile pour tous les étudiants en langue, et surtout les étudiants avancés, est le « concordancier » Monoconco développé par Michael Barlow³. À partir d'un texte donné, texte qui a été digitalisé (scanné) ou pris sur internet, le concordancier peut extraire l'information demandée par l'utilisateur sur un mot précis. Ainsi, si je lui donne le mot « although », le concordancier sort ce mot à chaque fois qu'il est utilisé dans le texte à l'intérieur de son contexte d'utilisation. Ce contexte peut varier de dimension (35 mots ou plus, par exemple) à la demande de l'utilisateur. Ce mot peut être classé selon son rapport avec le mot qui le précède ou qui le suit. Cela permet de regrouper les verbes qui sont suivis de la préposition " about " avant ceux qui sont suivis de la préposition « to », par exemple. Le concordancier donne à l'utilisateur un corpus qui lui permet de réfléchir sur la langue en contexte. Le dictionnaire *Collins Cobuild English* sur CD-ROM est conçu sur le même principe.

Je disposais aussi de logiciels de banques de données, tels que *Encarta*, la réputée encyclopédie qui relie très souvent images ou films, sons et textes, et j'avais à ma disposition l'autoroute de l'information qui me permettait de naviguer grâce à *Netscape*. En fait, je pouvais utiliser ce que les étudiants des universités ont habituellement à leur disposition dans les Centres de langues, le nombre de logiciels variant toutefois d'un endroit à l'autre.

Les stratégies à utiliser

Si, dans l'utilisation des technologies en classe, la démarche de l'enseignant est plus importante que la richesse du logiciel (Bisaillon, 1994) pour qu'il y ait apprentissage, de la même façon, le succès dans l'apprentissage en langues repose plus sur la démarche et les stratégies de l'apprenant autonome que sur la richesse des diverses technologies à sa disposition. En effet, les recherches empiriques dans le domaine de l'auto-apprentissage montrent que le progrès est possible mais aussi que le degré d'abandon des étudiants est très élevé. Alors, comment devrait procéder l'apprenant qui veut se donner toutes les chances de tirer profit de la richesse langagière à sa disposition ?

L'autodiscipline

Même si les chercheurs ont noté qu'il y avait moins d'abandon dans le cas d'apprenants motivés et possédant un degré de compétence élevé en langue, il me semble que cela n'est pas suffisant pour que les technologies permettent un apprentissage maximal. Je crois qu'avant toute stratégie, l'autodiscipline doit être un trait de l'apprenant. En effet, la très grande liberté dont il dispose peut rapidement se transformer en obstacle à l'apprentissage. Cette autodiscipline se concrétise dans le respect des contraintes que l'apprenant s'est imposées lors de la planification de son apprentissage et aussi dans sa constance à utiliser les stratégies sélectionnées.

La planification de l'apprentissage

Une fois que l'apprenant a identifié les technologies et le matériel à sa disposition ainsi que les heures où ce matériel est disponible, il doit identifier les **objectifs** d'apprentissage qu'il veut atteindre en fonction du temps qu'il peut investir dans son apprentissage. Ses objectifs devraient être assez précis s'il veut être capable d'auto-évaluer l'atteinte de ces derniers. Se dire que l'on veut progresser en langue n'est évidemment pas un objectif précis. Par ailleurs, l'apprenant pourrait se donner comme objectifs la compréhension et l'utilisation en contexte de 200 mots lexicaux, la prononciation adéquate de certains sons avec lesquels il a de la difficulté, la connaissance de la culture contemporaine et la connaissance et la compréhension des règles de gram-

maire reliées à l'utilisation des temps. Les objectifs doivent donc être suffisamment précis pour qu'après un certain temps l'apprenant puisse se situer dans son apprentissage.

Une fois ses objectifs établis, il doit se donner lui-même un **horaire de travail** quotidien ou hebdomadaire, qu'il se devra de respecter tout comme il respecte les heures de cours. Si certains croient qu'une telle attitude va à l'encontre de la liberté dont il dispose, il faut rappeler que l'apprenant a d'autres obligations que celles de l'apprentissage de la langue et que cette liberté peut l'amener à négliger cet apprentissage s'il n'est pas prioritaire, comme cela est souvent le cas. Si j'insiste, c'est que j'ai failli à cette tâche essentielle, malgré mes connaissances relatives à l'apprentissage d'une langue et malgré le fait que je sois une personne organisée. Ainsi, comme je n'avais pas inscrit l'utilisation des technologies dans mon horaire de travail, cette utilisation n'a pas été très régulière et, par conséquent, n'a pas conduit à un apprentissage maximal. Si l'apprenant veut obtenir des résultats précis, il doit non seulement déterminer combien d'heures il mettra à la tâche, mais aussi quand il utilisera les technologies.

La planification s'étend toutefois bien au-delà du temporel. En effet, elle touche aussi le **choix** des technologies, celui des activités et celui des stratégies cognitives que l'apprenant utilisera au regard des choix précédents. Le choix des technologies doit à nouveau être assez précis. Se dire que toutes seront utilisées ne sera guère profitable à l'apprenant. Il doit préciser, par exemple, qu'il utilisera le courrier électronique et l'autoroute de l'information tous les jours pendant une heure et demie en tout. Par ailleurs, il alternera dans son utilisation des didacticiels, des logiciels-outils et des banques de données, mais cette utilisation durera toujours une heure. Dans mon cas, si j'avais utilisé le courrier électronique quotidiennement, je n'avais pas arrêté de plan précis au regard des autres technologies, de sorte que je ne m'en suis servi que de façon sporadique, malgré leur potentiel. Je n'avais pas non plus précisé de temps d'utilisation, le temps variant au gré de ma fantaisie.

L'apprenant doit aussi identifier les activités qu'il veut développer avec chacune des technologies puisque la plupart, à l'exception des didacticiels,

n'offrent pas d'activités d'apprentissage. Ces activités devraient être reliées aux objectifs de l'apprenant. J'ai failli à nouveau puisque je n'avais pas établi de plan d'action. J'ai agi **trop librement**, mais je n'ai pas appris comme j'aurais pu le faire si j'avais davantage planifié et respecté cette planification. J'ai beaucoup navigué sur l'autoroute de l'information, mais je suis partie à l'aventure sans destination précise, mes objectifs d'apprentissage n'ayant pas été suffisamment clairs.

Finalement, l'apprenant doit aussi déterminer les stratégies d'apprentissage sur lesquelles il mettra l'accent (répétition, traduction, etc.) et être constant dans l'utilisation de ces dernières. Pour ma part, je n'ai pas été suffisamment constante dans l'utilisation des stratégies cognitives que je savais favoriser l'apprentissage. Le côté fastidieux de la tâche et le temps requis m'arrêtaient sans doute. Mais quelles sont ces stratégies ?

La construction d'un dictionnaire anglais-français et français-anglais

Comme le disent plusieurs auteurs dans le domaine, la connaissance du lexique forme la plus grande composante de l'habileté à comprendre ou à s'exprimer dans une langue seconde. Pour cela, la construction d'un dictionnaire personnel me semble être à la base de tout apprentissage de langues. Ainsi, tout comme l'apprenant d'allemand dans l'étude de cas de St John et Cash (1995) dont je parlais dans une chronique précédente, je me suis construit un dictionnaire informatique au moyen du logiciel *FileMaker*. J'y entrais le mot ou groupe de mots en anglais, la ou les traductions reliées au contexte d'utilisation ainsi que le ou les exemples tirés du contexte où je les avais trouvés. Si deux phrases étaient nécessaires pour bien saisir son emploi, deux phrases étaient notées, car mon objectif était non seulement de comprendre ce mot ou groupe de mots, mais de pouvoir le(s) réutiliser par la suite, ce qui est beaucoup plus difficile. Ce mot pouvait provenir d'une des technologies utilisées ou encore d'articles ou de livres que j'avais lus. Il va sans dire que je n'entrais pas tous les mots ou groupes de mots nouveaux, mais seulement ceux qui me semblaient les plus utiles ou encore les plus difficiles à retenir (verbes + préposition). Comme le plus souvent au moment de ma lecture je

pouvais déduire leur sens à cause du contexte, je les notais alors sur papier ainsi que la ou les phrases dans lesquelles ils apparaissaient et j'en cherchais le sens précis plus tard, au moment où j'entrais les données dans *FileMaker*. En plus d'être convivial, ce logiciel permet de classer les mots par ordre alphabétique en anglais ou en français, ce qui est un grand avantage pour l'utilisation ultérieure, lors de la rédaction de textes, par exemple. La construction d'un dictionnaire informatique permet à l'apprenant d'utiliser certaines des stratégies cognitives mentionnées par Oxford (1990), telles que la traduction, le soulignement à l'aide du caractère gras, la prise de notes et l'analyse des expressions.

La pratique par la réutilisation des mots

Comme il ne suffit pas de lire pour retenir l'expression en question, il ne suffit pas de l'entrer dans un dictionnaire pour être capable de la réutiliser par la suite. Il me fallait donc revoir les entrées de mon dictionnaire et aussi essayer de composer des phrases où je pouvais les utiliser. C'est à l'intérieur du courrier électronique ou de conversations que j'ai pratiqué la langue en recombinaison certains des éléments vus antérieurement. J'ai remarqué qu'il était plus facile de réutiliser les expressions vues afin de vérifier si je les utilisais bien en contexte lorsqu'il s'agissait d'échanges amicaux. Par ailleurs, à l'intérieur de discussions dans mon domaine de recherche, j'étais tellement préoccupée par le contenu que je ne pensais que rarement à réutiliser les expressions nouvelles écrites dans mon dictionnaire. Cela m'amène à dire que les échanges doivent être variés et que ceux pour la détente sont sûrement aussi valables pour l'apprentissage que ceux pour le travail.

La répétition

Les technologies mentionnées précédemment développaient plus les habiletés réceptives que les habiletés productives, l'accent étant plutôt mis d'ailleurs sur la compréhension écrite que sur la compréhension orale. Toutefois, au moyen des didacticiels de langues, j'ai pu développer non seulement ma compréhension orale, mais aussi ma production. J'ai eu plaisir à répéter après les personnages d'Astérix, notamment, les phrases que ces derniers disaient. Ces

répétitions m'ont permis non seulement de connaître la prononciation de certains mots nouveaux — ce que ne fait pas le texte écrit seul —, mais aussi d'améliorer la « musicalité » anglaise de certaines phrases. L'aspect oral et le contrôle que l'apprenant a sur cet aspect (réécoute partielle ou totale) est un grand atout des nouvelles technologies.

Conclusion

Malgré ma motivation à perfectionner mon anglais, mon niveau élevé de compétence en langues et mes connaissances sur les stratégies d'apprentissage en langues, j'ai trouvé difficile de progresser en anglais en ne travaillant que par moi-même avec les nouvelles technologies à ma disposition. Quand j'ai réfléchi sur les raisons expliquant cette difficulté, j'ai compris que l'autodiscipline, la planification rigoureuse de l'apprentissage ainsi que la constance dans l'utilisation des stratégies sont essentielles pour un auto-apprentissage maximal, ce qui a fait défaut dans mon cas. Grâce aux nouvelles technologies, j'ai appris, mais moins que ne le permettaient ces nouvelles technologies.

La présente expérience m'a permis de préciser la démarche qui devrait guider l'apprenant désireux de tirer tous les avantages de ces technologies. C'est cette démarche que je suivrai dans une prochaine expérience...

Notes

1. *Learn English with Astérix* (CD-ROM). (1993), Eurotalk Ltd, New Kings Road, Fulham, London SW6 4RF.
2. *Writer's Toolkit 2.03* for Macintosh. SCET, 74 Victoria Crescent Road, Glasgow G12 9JN.
3. *Monocom 0.98*, développé par Michael Barlow : Barlow@ruf.rice.edu

Références

- Bisaillon, J., « La richesse du logiciel ou celle de la démarche pédagogique ? », dans L. Sauvé [dir.], *La technologie éducative à travers le monde*, XI^e Colloque du CIPTE, Sainte-Foy, Télé-université, 1994, p. 167-177.
- Broady, E., et M. M. Kenning, *Promoting learner autonomy in university language teaching*, London, UK, CILT1996.
- Jones, F. R., « The lone language learner : a diary study », dans *System*, vol. 22, n° 4 (1994), p. 441-454.
- Kenning, M. M., « It and autonomy », dans E. Broady, E., et M.-M. Kenning [ed.], *Promoting learner autonomy in university language teaching*, London, UK, CILT, 1996, p. 121-138.
- Oxford, R. L., « Research on second language learning strategies : what every teacher should know », dans *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 132 (1990), p. 175-187.
- St John, E., et D. Cash, « German language learning via email : a case study », dans *ReCall*, vol. 2, n° 2 (1995), p. 47-51.