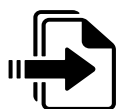


Enseigner les langues vivantes étrangères à l'ère du numérique

Pascal Schweitzer | Lausanne

Der vorliegende Artikel befasst sich ausführlich mit der Problematik des effizienten Einsatzes von IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) im L2-Unterricht. Nach einem Überblick über die im L2-Unterricht anwendbaren IKT und der Definition von geeigneten Rahmenbedingungen fasst der Autor Ziele und Möglichkeiten des IKT-gestützten L2-Unterrichts zusammen. Dabei kommen die potenziellen Vorteile von IKT für Lernende und Lehrende in einem zeitgemässen Fremdsprachenunterricht zur Sprache (u.a. Differenzierungsmöglichkeiten, Authentizität, Lernerzentriertheit). Doch werden auch begründete Widerstände gegen eine regelmässige Integration von IKT im Fremdsprachenunterricht vorgetragen (Zeitaufwand, mangelnde Ausstattung, kein kommunikativer „Mehrwert“).

Der Autor zeigt auf, dass der Einsatz von IKT im besten Fall mit dem Postulat der Handlungsorientierung des L2-Unterrichts einhergeht. Anhand eines ausführlichen konkreten Beispiels (Klassenreise nach England) wird anschaulich gemacht, welches Potenzial der überlegte Einsatz von IKT für ein handlungsorientiertes L2-Projekt bieten kann. Abschliessend werden Einstellungen und Haltungen zu IKT von Lehrenden beschrieben und reflektiert, wie man auf diese einwirken kann – und in welchem Rahmen und mit welchen Zielen man das tun sollte, um lehrplangerecht und zeitgemäss die L2-Kompetenzen der Lernenden zu fördern.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

www.babylo니아.ch >

Thematisches Archiv > Themen 3 und 17

Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) sont arrivées dans nos foyers il y a près d'un quart de siècle et il est toujours d'actualité de se demander si l'utilisation croissante des technologies à des fins sociales va de pair avec leur intégration dans les pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, en observant les pratiques en classe, on constate que la majorité des enseignants ne se sent toujours pas prête, pas compétente pour les intégrer dans les pratiques de classe (Thibert, 2012). Pourtant, intégrées de manière appropriée, le potentiel des TIC est considérable.

Après un tour d'horizon des technologies actuelles dont disposent les enseignants et les finalités de leurs utilisations en cours de langue, cet article présente certaines approches de mise en

œuvre. Nous nous arrêterons également sur les changements progressifs d'attitude que les TIC engendrent parmi les utilisateurs dans leurs salles de classes. Enfin, nous tenterons de déterminer les leviers potentiels à mettre en œuvre pour une utilisation plus judicieuse dans l'apprentissage/l'enseignement d'une langue vivante étrangère.

Les outils à intégrer et leurs buts

Si la palette est large et qu'elle ne cesse de s'élargir, on distingue principalement quatre types d'outils technologiques dont les enseignants et les élèves peuvent disposer aujourd'hui:

- les outils d'enregistrement et de projection (portables, tablettes, tableau blanc interactif, smartphones, vidéoprojecteur, webcam, appareil photo numérique, visioconférence, ...),
- les logiciels (exerciceur, traitement de texte, ...),
- les outils nomades (baladeur, podcast, clé USB),
- internet et les services en ligne (ENT, internet, moteur de recherche, blog, forum, wiki, dictionnaire électronique, audio-lingua).

Avant de déterminer à quelles fins intégrer les TIC, il convient de préciser qu'il n'y a intégration dans les pratiques pédagogiques qu'aux trois conditions suivantes:

1. il faut une utilisation prolongée dépassant la simple utilisation ponctuelle et que l'outil soit mis avec efficacité au service des apprentissages;
2. l'intégration induit une négociation de changements. Ceux-ci sont d'ordre cognitif (par quels cheminements intellectuels un individu passe-t-il pour négocier cette intégration?), affectif (quelles émotions freinent ou accélèrent le travail?), pédagogique (de quelles façons l'intégration des TIC modifie-t-elle la pratique d'enseignement?), identitaire (en quoi l'intégration des TIC fait-elle évoluer

l'identité de l'enseignant de langue, ses rapports à l'élève et à l'institution?), et institutionnel (comment la prise de risque est-elle reconnue par l'institution?);

- il faut y voir un véritable gain pédagogique. Quand un enseignant peut raisonnablement faire sans technologie pour enseigner une L2, pourquoi devrait-il impérativement se compliquer la tâche? Devrait-il utiliser les TIC pour enseigner juste parce que cela est devenu possible, parce que cela répond à une injonction institutionnelle ou parce que cela s'inscrit dans l'air du temps?

A toutes ces questions il convient de répondre par une vérité évidente, banale: l'intégration des TIC dans la pédagogie doit non seulement présenter une valeur ajoutée par rapport à l'existant mais aussi présenter un gain de temps pour l'enseignant. Ce gain ne peut toutefois pas s'apprécier sur le court terme mais mérite d'être observé sur le moyen terme. On parle de gain lorsqu'il est possible, par exemple, d'augmenter l'exposition individuelle de chaque élève à la L2, de proposer un travail d'appropriation langagière plus approfondi ou d'accroître la motivation. On perçoit bien que le fait de poser la question de l'intégration des TIC dans des termes économiques de valeur ajoutée et de gain de temps est en partie problématique.

Toutefois, l'activité enseignante ne peut pas s'apprécier seulement du point de vue pédagogique. Comme pour toute autre activité, un enseignant poursuit aussi des fins qui lui sont propres (ménager sa santé, accroître son confort, améliorer sa qualification, ...). Le temps investi par un enseignant pour s'approprier un logiciel ou pour participer à un projet télécollaboratif doit, à terme, lui faire gagner en efficacité personnelle et pédagogique ou lui permettre de renouveler sa pratique, et donc apporter des plus-values réelles. Celles-ci sont au nombre de quatre.

1. Pour les élèves, les TIC:

- facilitent l'apprentissage par d'autres formes de présentation, de visualisation des problèmes,
- accroissent la motivation et valorisent le travail,
- favorisent l'autonomie (les élèves apprennent et communiquent n'importe quand, n'importe où et n'importe comment),
- mettent l'élève en activité,
- améliorent la recherche de l'information.

2. Pour les élèves et les enseignants à la fois, les TIC permettent:

- d'évaluer et de s'évaluer autrement (ex. *learning apps*),
- de disposer en permanence de ressources diverses et actualisées,
- de mutualiser les travaux,
- d'actualiser en permanence les ressources,
- de favoriser la continuité pédagogique entre la classe et l'après-classe.

3. Pour les enseignants, on peut à l'aide des TIC:

- rationaliser l'investissement une fois la prise en main technique effectuée. L'enseignant est organisé, a moins de photocopies à faire, il a tout en un et surtout tout est en ligne,
- gagner du temps en classe en permettant une continuité pédagogique,

- favoriser la réactivité pédagogique grâce à la connaissance immédiate des acquis des élèves,
- faciliter les échanges entre enseignants après la classe.

4. Enfin, on distingue une plus-value relative à la relation entre les élèves et les enseignants car les TIC:

- favorisent l'interactivité au sein de la classe,
- peuvent accompagner les élèves par des échanges après la classe,
- permettent d'individualiser plus facilement l'enseignement et l'apprentissage.

On constate cependant que la plupart des enseignants envisagent les TIC essentiellement comme moyens de préparation des cours et de diffusion de supports mais n'en exploitent que rarement les potentialités pédagogiques car cela les confronte à des repositionnements identitaires et conceptuels parfois difficiles à concéder.

L'approche à utiliser

La tendance est à l'approche (inter)actionnelle, une approche pédagogique désignée par le vocable *Task-Based Language Teaching* (TBLT), également appelée approche actionnelle (Pluskwa, Willis & Willis, 2009). Le terme de tâche est souvent employé à mauvais escient car certaines propositions pédagogiques ne sont ni plus ni moins qu'une agrégation d'activités «communicatives», qui dissimule plus ou moins adroitement des exercices structuraux (de grammaire par exemple). Or, dans le CECR, «est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé» (CECR:16). La tâche est donc orientée vers un projet qui présente un enjeu authentique, qui débouche sur une production finale que les élèves sont en mesure de se représenter dès qu'ils entament le parcours d'apprentissage.

Le recours aux technologies contribue à la mise en place de l'approche par tâche. En effet, elles facilitent la mise en place de *macro-tâches* (pratiques sociales pouvant servir d'objectifs aux apprenants et susceptibles de déclencher des interactions entre participants) dans la mesure où elles offrent la possibilité d'accéder à de nombreux matériaux en L2, de communiquer plus aisément à distance (de manière synchrone ou asynchrone, à l'oral ou à l'écrit) ainsi que d'échanger des documents qui peuvent d'ailleurs être

créés en commun grâce aux technologies (Guichon, 2012). Elles permettent aussi de participer à des projets collectifs, qui donnent aux apprenants un statut d'acteurs-créateurs.

Les technologies rendent également possible le travail sur les *micro-tâches*, c'est-à-dire un entraînement sur des points spécifiques de la langue. Ce travail peut alors être effectué par les apprenants de manière individuelle et autonome, selon les besoins.

Pour concevoir une tâche, il convient essentiellement de respecter trois étapes.

Première étape

Déterminer une tâche présentant un enjeu (une situation réelle ou vraisemblable). Cette étape est cruciale car la tâche n'est pas un prétexte pour déguiser un travail sur la L2 mais une opportunité offerte aux élèves de vraiment mettre en place un projet. Rappelons cependant que ce n'est pas de l'authenticité de la tâche voire de sa vraisemblance que dépend l'engagement de l'élève mais de l'authenticité de son enjeu, c'est-à-dire de ce qui motive des élèves à puiser dans leurs ressources langagières pour mener à bien la tâche parce qu'elle les implique cognitivement et personnellement. Cet engagement est d'autant plus intense que les élèves n'ont pas à se plier à un rôle fictif où à une situation imaginée mais au contraire à puiser dans leurs expériences personnelles.

Exemple: Votre classe de maturité est jumelée avec une classe d'un gymnase de Manchester: les élèves anglais vont venir vous rendre visite en décembre. Préparez certains moments de leur séjour.

Tâche peu originale mais tout à fait faisable avec un enjeu variable selon que:

- la classe anglaise existe et viendra effectivement;
- la classe anglaise existe mais les échanges ne se feront que par le biais des TIC;
- la classe anglaise n'existe pas réellement mais une classe fictive et créée par le biais des TIC sert de destinataire virtuel;
- la classe anglaise n'existe ni réellement ni virtuellement (par le biais des TIC) et constitue une sorte d'abstraction.

Deuxième étape

Repérer les différents types de production langagière.

L'efficacité de la tâche recourant aux TIC est conditionnée par la définition d'objectifs précis et par la prise de conscience des élèves de ce qu'on attend d'eux.

Pour l'exemple de la visite, on peut imaginer sans rechercher l'exhaustivité ni l'originalité:

- un échange d'informations portant sur chacun des participants (par le biais d'échange de courriers électroniques),
- un échange d'opinion sur les aspects culturels pertinents (par le biais d'un forum)
- l'identification des goûts des partenaires pour préparer la visite (par le biais de la visioconférence),
- l'écriture collaborative du programme du séjour (par le biais d'un wiki),
- la préparation d'une visite virtuelle de la ville des hôtes (par le biais d'un blog).



Avant les TIC ...

Les TIC se distinguent d'autres nouveautés introduites en situation de travail car elles débordent très largement le cadre professionnel.

De telles propositions pédagogiques sont maximalistes dans le degré d'intégration des technologies dans une séquence didactique. Evidemment, ce degré variera selon:

- les objectifs pédagogiques (tous ne se prêtent pas forcément au recours des technologies),
- les compétences de l'enseignant,
- les ressources techniques dans l'établissement,
- les contraintes temporelles.

L'alternance, dans une même séquence didactique, des supports habituels (moyen d'enseignement) et des technologies peut être un moyen d'alléger le travail de l'enseignant et peut également constituer une découverte progressive et rassurante des technologies pour les enseignants comme pour les élèves.

Il est également important de souligner que l'outil ne détermine pas le projet pédagogique mais qu'une approche plus fructueuse consiste à choisir dans la panoplie des TIC soit celle qui convient le mieux au projet, soit celle qui peut le plus facilement être détournée à des fins d'apprentissages.

Il convient d'alterner le travail sur le fond et la forme lors de la construction didactique. Dans l'approche par tâches, les documents sont utilisés pour leur fonction première, celle de transmettre de l'information: leurs caractéristiques formelles passent au second plan (Mangenot & Soubrié, 2010).

Il importe d'exposer les élèves à une langue aussi riche que possible de telle sorte qu'ils puissent ainsi intégrer, mettre en mémoire à long terme et, éventuellement, retrouver au moment *ad hoc* des échantillons de langue lexicalisés. C'est en s'appuyant sur ces réemplois de phrases toutes faites (*chunks*) que les élèves vont gagner en fluidité et pouvoir se concentrer sur d'autres aspects de la langue, comme la complexité du message. Aux enseignants donc de sélectionner des supports pertinents. Les blogs d'adolescents de différents pays partageant une même langue peuvent par exemple

constituer un corpus pertinent pour construire des activités de repérage sur les salutations, sur les registres de langue et, bien entendu, sur le lexique et les formes syntaxiques en vigueur dans ce genre d'échanges.

Troisième étape

Assurer un travail de rétroaction. Si la réalisation de la tâche doit demeurer une priorité, il importe que les élèves puissent recevoir des informations sur leur performance par rapport à la L2. Au lieu de travailler sur des structures linguistiques isolées, il faut recourir à des méthodes pédagogiques qui détournent l'attention de l'élève lorsqu'il produit des messages non conformes à la norme pour l'amener à effectuer des opérations de repérage, par exemple au travers de fiches d'autoévaluation.

Dans le cas de l'exemple de présentation de la ville, il serait possible, à un moment donné, d'utiliser un smartphone, un MP3 ou de petites caméras pour que les élèves enregistrent des commentaires *in situ* à la façon d'un reportage, ou d'interroger des personnes sur telle ou telle spécialité locale. Ensuite, puisqu'il faut éliminer ce qui ne fait pas sens ou qui n'est pas compréhensible, un travail de montage peut constituer une activité portant sur la forme et la qualité de la production orale.

Enfin, pour que les tâches recourant aux TIC ne soient pas perçues comme un complément au cours mais comme partie intégrante, les productions des élèves seront évaluées avec les critères précisés en amont.

Si la tâche a favorisé des éléments interculturels, il est important que ce ne soient pas les seuls aspects lexicaux et syntaxiques qui fassent l'objet de l'évaluation. On pourrait prendre en compte l'originalité des productions, l'adéquation du registre de langue et la capacité à utiliser les TIC. Ce sont des critères parfois négligés par l'enseignement de la L2.

Parce qu'elles permettent de créer des situations de communication se rapprochant de l'usage de la langue hors du système scolaire, les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée réelle à cette démarche. C'est d'ailleurs pour cela que les «outils de communication médiatisée par ordinateur» (CMO) présentent une alternative pédagogique plus pertinente que les batteries d'exercices de grammaire ou de vocabulaire. En cela, la démarche d'enseignement fondée sur la tâche fournit une matrice conceptuelle pertinente pour envisager l'utilisation des TIC pour l'apprentissage d'une langue médiatisée par ordinateur.

Les modifications du comportement chez l'enseignant

Les TIC se distinguent d'autres nouveautés introduites en situation de travail car elles débordent très largement le cadre professionnel et sont généralement intégrées d'abord dans la sphère privée des individus (pour leurs communications, loisirs, vie quotidienne) avant de s'immiscer dans leur environnement de travail. En outre, elles génèrent inmanquablement des discours valorisant fortement leurs potentialités et vantant la modernité et l'innovation qu'elles sont censées provoquer. Enfin, elles sont sujettes à des évolutions constantes et rapides et nécessitent donc que les utilisateurs adaptent sans cesse leurs pratiques. Le caractère évolutif des technologies peut d'ailleurs expliquer le manque d'allant des enseignants à investir du temps dans la maîtrise d'un outil qui, à peine acquise, doit être recyclée dans un nouvel outil plus puissant et différent (l'ordinateur portable versus tablette numérique ou le baladeur MP3 versus smartphone).

Leur utilisation et intégration en classe occasionne donc une période plus ou moins longue de transition pendant laquelle l'enseignant est confronté à des ajustements cognitifs et symboliques pour faire face à une reconfiguration de son travail.

De ce fait on identifie trois postures (Guichon, 2012):

- **l'immobilisation:** elle concerne les enseignants qui avouent leur impuissance devant la machine et la nécessité de recourir à un «spécialiste» pour que «ça» fonctionne. Dans ce cas, la technologie est perçue comme une intrusion dans le fait pédagogique. Ce déséquilibre est difficile à normaliser.
- **la réticence:** c'est le cas des enseignants qui posent la question des TIC en termes d'investissement. Ce dernier peut se faire aux dépens de l'enseignant, contre son gré, ou avec la certitude qu'il ne va pas rapporter les gains attendus. Du coup, l'enseignant se pose la question: est-ce rentable de participer?
- **la prudence:** pour ces enseignants, le contenu est plus important que le contenant. Ils ont un avis résolu et évoquent des régressions pédagogiques. Ce sont les pionniers revenus des promesses initiales de la technologie et qui ont rangé les TIC à leur place d'outils dans la panoplie professionnelle et prescrivent désormais une utilisation pertinente et raisonnée.

Les TIC interviennent donc couramment en amont de l'interaction pédagogique. Plus d'un tiers des enseignants les utilisent pour préparer leurs cours (traitement de texte, recherches sur la toile, logiciel interne de l'établissement, plateformes comme Educanet).

Pour les ressources pédagogiques, très peu d'enseignants utilisent des Cédéroms fermés du commerce. C'est un support qui est quasiment disqualifié au profit des ressources en ligne proposées par les sites institutionnels, ces derniers étant perçus comme des gisements de ressources utiles et dignes de confiance car mis au point par des collègues.

Les enseignants se servent des TIC principalement pour exposer les élèves à une langue authentique et à des éléments culturels. En revanche, les TIC semblent moins perçus comme des moyens de manipulation ou de production de la langue par les élèves.

Alors, qu'est-ce qui freine les enseignants?

Ce n'est pas le manque de pertinence qui est souligné mais surtout le manque d'équipement, d'accompagnement technologique, de temps de formation et donc de l'accompagnement fourni par l'institution. Ce dernier est cependant un paramètre qui varie considérablement selon le taux d'équipement des établissements et des ressources humaines disponibles.

En outre le regard critique se manifeste aussi par une méfiance vis-à-vis d'effets de mode, une dénonciation d'une dérive techniciste du métier d'enseignant et surtout la question de la valeur ajoutée.

D'aucuns craignent aussi de conforter les élèves dans la facilité et l'enfermement sur eux-mêmes. Enfin, le caractère chronophage des TIC est souvent souligné car leur intégration demande un investissement non négligeable en temps et en énergie. De surcroît, le fait que cet investissement ne soit pas toujours reconnu par l'institution peut mener au découragement.

On voit bien que l'équipement est une condition *sine qua non* mais qu'il ne garantit en rien l'utilisation des TIC par les enseignants et devrait aller de pair avec la formation, l'accompagnement et la réflexion pédagogique. On peut cependant raisonnablement penser qu'au fil des années, vu l'accroissement toujours constant de l'intégration des TIC à des fins personnelles, les enseignants seront de moins en moins réticents à les utiliser pour leur métier. De plus, les plus jeunes qui grandissent au milieu des technologies sont sans doute plus à même d'intégrer les TIC dans tous les domaines de leur vie de manière intuitive et naturelle. Ces «natifs numériques», comme les appelle Marc Prensky (2001), possèdent un autre regard sur les technologies car elles font partie de leur environnement communicationnel.

A contrario, ceux parmi les enseignants qui sont confrontés aux TIC seulement vers la fin de leur carrière risquent de rencontrer des problèmes en raison de perceptions moins positives par rapport à ces outils et à des habitudes bien installées.

Parmi les enseignants qui ont intégré les TIC dans leurs pratiques pédagogiques, les «migrants numériques» (Prensky, 2001), on note que l'utilisation des TIC est avant tout considérée comme un enrichissement des cours et une façon de mettre les élèves en contact avec des documents authentiques ou de leur faire chercher de l'information. Par contre, le potentiel des TIC pour développer des compétences de production écrite ou orale est plutôt négligé par les enseignants. Une des raisons pourrait concerner ce qui a trait à l'identité de l'enseignant comme pivot de la situation pédagogique, son désir, conscient ou inconscient, d'être omniprésent.

Les technologies servent donc massivement dans la salle de classe à l'exposition (voire à la captation de l'attention des élèves), à la mise en forme du contenu par l'enseignant ainsi que de support pour la prise de parole guidée par les élèves.

Pour conduire les enseignants à réfléchir aux différentes potentialités des technologies pour l'enseignement de la L2 et à mettre en débat leur rôle d'enseignant, il est important que la découverte et l'utilisation des TIC soit intégrée au reste de la formation des enseignants.

Pour cela, il convient:

- d'organiser régulièrement des formations sur le mode collaboratif et réflexif,
- d'accorder du temps et des moyens pour dynamiser le travail en équipe et les expérimentations,
- d'intégrer les activités médiatisées aux programmes scolaires et les intégrer dans les évaluations (pensons à tout l'enjeu du «Lehrplan 21» prévu pour entrer en vigueur en 2016 ainsi qu'au plan d'études romand en place depuis la rentrée 2013).

Conclusion

La prolifération et la banalisation de l'objet technique ne va pas encore nécessairement de pair avec celle des usages et il existe des temporalités différentes entre l'innovation technologique et l'univers scolaire.

L'élément le plus pertinent pour une approche didactique n'est pas nécessairement l'aspect technologique. On se gardera d'être ébloui par des technologies dites «innovantes» dès lors que l'on distingue entre les outils et l'approche didactique qui sous-tend l'usage. Il ne s'agit pas de céder aux sirènes des derniers développements technologiques, mais plutôt d'en recenser le potentiel ainsi que les limites. Le constat suivant s'impose: le degré d'appropriation des technologies dans les pratiques pédagogiques demeure limité et le système de valeurs, de croyances et de normes des enseignants de langues du secondaire n'a que marginalement intégré le potentiel des technologies pour l'enseignement des langues.

On peut difficilement prédire à quoi ressemblera la salle de classe du futur mais il est indéniable que les TIC y trouveront une place importante car elles peuvent non seulement permettre un apprentissage fondé sur la

découverte de la L2 à travers de multiples modalités, mais aussi fournir des rétroactions individualisées efficaces aux apprenants et faciliter le travail de groupe et les interactions entre pairs. Plus que tout autre, elles offrent aussi un accès rapide à des documents authentiques et variés et donnent la possibilité d'individualiser le travail de compréhension et de production et de motiver les apprenants.

Néanmoins, pour qu'elle fasse réellement sens et porte ses fruits, il est important que l'intégration des TIC soit un projet d'équipe disciplinaire, d'équipe pluridisciplinaire et d'établissement, afin d'éviter une éventuelle démotivation personnelle, de montrer une cohérence et d'accroître le potentiel des élèves et des enseignants.

John Hattie rappelle, dans la conclusion de son livre *Visible learning* (2008), que quelle que soit la taille de la classe, la méthode utilisée ou le support (traditionnel ou informatique), l'élément central, incontournable et presque toujours déterminant pour apprendre une langue reste l'enseignant. Ce en quoi on ne peut que lui donner raison.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre Européen commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning, A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE international.
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches: quels critères? Quels obstacles?, *Etudes de linguistique appliquée*, 4 (160), 433-444.
- Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Pluskwa, D., Willis, D., & Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite! In M.-L. Lions-Olivieri & P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 205-232). Barcelona: difusión.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon* 9, 129-144.
- Thibert, R. (2012). Dossier d'actualité veille et analyses. *ifé* 79

Pascal Schweitzer

est chargé d'enseignement à la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (HEP) où il a en charge la formation didactique des enseignants d'allemand. Originaire de France où il a travaillé durant vingt ans dans le secondaire et le supérieur, il y a également formé pendant une décennie de nombreux enseignants germanistes. Très tôt il s'est intéressé au potentiel des TIC, à leur évolution et à leur intégration dans l'enseignement. Persuadé que les nouvelles technologies et l'enseignement des langues étrangères s'enrichissent mutuellement, il a mené divers projets dans ce sens. Il enseigne aussi au Centre de langues de l'université de Lausanne et a publié, en collaboration avec un collègue de l'université de Nancy, une grammaire aux éditions Hatier.

