



**HAL**  
open science

## Apprentissage du FLE

Corinne Cordier-Gauthier

► **To cite this version:**

Corinne Cordier-Gauthier (Dir.). Apprentissage du FLE. Presses universitaires de la Méditerranée, 114 p., 2001, Discours didactiques, 2-842269-396-5. <hal-03425743>

**HAL Id: hal-03425743**

**<https://hal.science/hal-03425743v1>**

Submitted on 11 Nov 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# ***APPRENTISSAGE DU FLE***

***Nouveaux outils, nouveaux enjeux***

---

**Collection dirigée par Michèle VERDELHAN-BOURGADE  
I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier – Université Paul-Valéry**

Collection

**DISCOURS DIDACTIQUES**

# *Apprentissage du FLE*

*Nouveaux outils,  
nouveaux enjeux*

**DIDAXIS — DIPRALANG**

Université Paul Valéry – Montpellier III  
I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier



Numéro 5  
octobre  
2001



**Collection**  
**DISCOURS DIDACTIQUES**

- publiée par l'Université Paul-Valéry
- avec le soutien de l'I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier

**Équipe de recherche :**

- Étude des discours didactiques
- Sous-groupe de l'EAD DIDAXIS
- Équipe d'accueil DIPRALANG EA 739

**Siège :**

Université Paul-Valéry – BRED 107  
Tél et fax : 04 67 14 24 27  
Adresse électronique : [dipral@bred.univ-mont3.fr](mailto:dipral@bred.univ-mont3.fr)

**Publication :**

Service des publications – UPV  
Route de Mende  
34199 Montpellier – Cedex 5

---

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

© **Octobre 2001** – Université Paul-Valéry, Montpellier, France

Dépôt légal en cours

ISSN : En cours

ISBN : 2-842269-396-5

« Toute représentation ou reproduction, intégrale ou partielle, faite sans le consentement explicite de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (loi du 11 mars 1957, alinéa premier de l'article 40). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. La loi du 11 mars 1957 n'autorise, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective, d'une part, et, d'autre part, que les analyses et courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration.

**Ouvrages de la collection**

**DISCOURS DIDACTIQUES**

**Déjà parus**

*Manuels et Apprentissage au fil des siècles*

Coordination : Michèle VERDELHAN - © Décembre, 1996

*Manuel et Médiation*

Coordination : Patrick DEMOUGIN - © Avril, 1998

*École, publics, langages*

Coordination : Bruno MAURER - © Avril, 1999

*L'apprentissage de la citoyenneté dans les manuels scolaires*

Coordination : Pierre GUIBBERT - © Octobre, 1999



# Table des matières

- 3 Avant-Propos - Les nouveaux outils d'apprentissage en français langue seconde et étrangère : réflexion et questionnement  
**Corinne CORDIER-GAUTHIER**
- 7 Le multimédia : ses attributs et ses avantages pour l'enseignement du FLE  
**Adda-Michelle LAHONDÈS**
- 29 Une grille d'analyse des méthodes de FLE sur cédérom appliquée à deux didacticiens  
**Marjan FARJAH**
- 57 Lecture en langue seconde et multimédia  
**Corine BOLLA-PAQUET et Françoise ARMAND**
- 79 Les outils d'aide à l'écrit en français langue seconde : enquête sur leur utilisation dans une université canadienne anglophone  
**Corinne CORDIER-GAUTHIER et Chantal DION**
- 109 Notice biographique sur les auteurs

Ce numéro est coordonné par **Corinne CORDIER-GAUTHIER**

## Avant-propos

### Les nouveaux outils d'apprentissage en français langue seconde et étrangère : réflexion et questionnement

Reflète de recherches effectuées des deux côtés de l'Atlantique, ce numéro donne la voix au chapitre à des enseignants et chercheurs regroupés autour de deux pôles : l'Université Paul-Valéry à Montpellier et le milieu universitaire canadien, du Québec et de l'Ontario. Des voix venues d'horizons très divers, mais rassemblées ici pour réfléchir et s'interroger sur certains aspects concernant les nouvelles technologies et leur application dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du français langue seconde et étrangère.

La question du matériel didactique, qui demeure au cœur des préoccupations des enseignants, suscite de plus en plus l'intérêt des chercheurs. Aux côtés du manuel traditionnel, auquel cette collection a déjà consacré plusieurs numéros, on a vu, depuis près d'une décennie, apparaître du matériel didactique faisant appel aux technologies de l'information et de la communication. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et, plus précisément, celui du français langue seconde ou étrangère, on assiste à une multiplication de cours de langue multimédia, de logiciels sur cédérom, de didacticiels ou de tutoriels, ainsi qu'à la banalisation des aides à l'écrit (telles que correcteurs d'orthographe, dictionnaires, etc.), nouveaux outils sur lesquels la réflexion didactique est de plus en plus amenée à se pencher.

La technologie de pointe met à la disposition des enseignants et des apprenants du matériel didactique qui peut effrayer les plus timorés ou fasciner les plus hardis. Quelle que soit notre attitude, le pouvoir des machines ne doit pas nous conduire à faire abstraction d'une réflexion critique sur leur efficacité pédagogique. La généralisation des laboratoires de langue, qui ont pu, dans les années 1960, faire croire à un certain miracle pédagogique, n'a pas réglé les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Il en va de même pour les nouvelles technologies, qui, malgré la fascination qu'elles peuvent

exercer sur nous, ne permettent pas non plus de régler d'un coup de baguette magique les problèmes auxquels se heurtent pédagogues et apprenants.

### **Réflexion à quatre voix**

Les quatre articles qui constituent ce numéro spécial sont une modeste contribution à cette réflexion. Ils portent tous sur les nouvelles technologies et leur utilisation dans le cadre du FLS/FLE, mais chacun aborde la question selon un point de vue différent.

Pour les enseignants de langue un peu « frileux » face à la montée en flèche du domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement des langues, Adda-Michelle Lahondès définit clairement ce qu'est le multimédia et dresse le bilan de ses principaux attributs, qui font de lui, dit-elle, « un produit complet, performant, convivial et attrayant ». L'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité qui le caractérisent ont permis la création de didacticiels de types très divers, qui permettent, à l'ère de l'éclectisme et des remises en question pédagogiques, de mieux tenir compte des différents styles d'apprentissage des apprenants ainsi que de leur goût pour les nouvelles technologies.

Si le multimédia a ouvert la porte à la création de nombreux didacticiels sur cédérom, les enseignants ne disposent toujours pas d'outils d'analyse de ces méthodes. Comme c'était déjà le cas avec les manuels traditionnels, ils ne savent pas, au moment de faire leur choix en matière de matériel didactique, comment sélectionner la méthode qui sera la plus appropriée. Quand il s'agit de produits informatisés, ce choix s'avère alors encore plus difficile. Les grilles d'analyse des méthodes sur cédérom se limitent souvent à un seul aspect. L'originalité de la grille de Marjan Farjah est justement de proposer un outil qui traite à la fois du contenu (linguistique et pédagogique) et de la forme (la fonctionnalité) du didacticiel. Un autre intérêt de la grille telle qu'elle est présentée ici est qu'elle est appliquée à deux didacticiels, *CD Langues Français* et *Je vous ai compris*, ce qui permet de comparer ces deux cours et de se faire par là même, une idée de son fonctionnement et de son applicabilité.

Pour leur part, Corine Bolla-Paquet et Françoise Armand réfléchissent sur la lecture en langue seconde et son rapport avec le multimédia. Elles font état de nombreuses recherches de terrain effectuées essentiellement en Amérique du Nord. Après avoir dressé l'historique des différents programmes informatiques qui ont été conçus pour l'enseignement de la lecture – des premiers tutorats d'inspiration

behavioriste aux logiciels multimédias adoptant une approche psychocognitiviste – elles en montrent les mérites ainsi que leurs limites.

Autre recherche de terrain, une enquête conduite par Corinne Cordier-Gauthier et Chantal Dion dans une université canadienne anglophone auprès d'étudiants y suivant des cours de français met en évidence que l'utilisation des différents outils informatiques d'aide à l'écrit dans une deuxième langue ne va pas de soi. L'enquête menée auprès de quelque 400 répondants montre que les étudiants n'utilisent pas « spontanément » les outils informatiques mis en place par l'institution pour leurs écrits et que cet état de fait doit nécessairement conduire à une réflexion sur la mise en œuvre pédagogique de tels outils.

De ces quatre approches, au départ très différentes dans leur point d'ancrage, se dégage en filigrane une dominante : les nouvelles technologies, sous des dehors très prometteurs, se révèlent dans toute leur complexité au plan de leur fonctionnement comme à celui de leur application. Complexité pour ce qui est des possibilités qu'elles offrent mais aussi des mises en œuvre pédagogiques qu'elles exigent. Un dossier à suivre.

Ottawa, le 10 juin 2001

Corinne CORDIER-GAUTHIER  
Carleton University, Ottawa - Canada

## **Le multimédia : ses attributs et ses avantages pour l'enseignement du FLE**

**E**n dépit du foudroyant essor de l'informatique, le multimédia, nouvel outil d'information, de communication et d'apprentissage au même titre que la radio ou la télévision, ne fait pas partie de ces générations spontanées qui auraient permis le passage du néant vers la lumière ni de l'ignorance vers le savoir, mais s'inscrit tout naturellement dans une évolution technologique progressive qui a commencé voici quelques années. Ainsi, et n'en déplaise à la tendance qui est de laisser une nouvelle technologie effacer les précédentes, il ne faut pas oublier que le multimédia renvoie aux médias qui l'ont devancé.

Malgré tout, certains penseront que l'association de ces deux domaines - l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et les nouvelles technologies - est sinon irréalisable, du moins utopique. Bien sûr, il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animée, l'ordinateur ou tout autre procédé de haute technologie, et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. De ce fait, la plupart des enseignants de langues optent, de gré ou de force, pour un enseignement classique dont les principaux outils restent le manuel, les cassettes audio, quelques documents authentiques, voire quelques simulations. Et alors que la réticence envers l'utilisation de la télévision et de la vidéo en classe de langue reste encore très grande, nous voici tout à coup propulsés dans le monde du multimédia, du Web et du virtuel. Dans un monde où l'évolution technologique est si rapide et s'infiltré partout, les professeurs de langues resteraient-ils à la traîne ?

Avant d'adopter ou de rejeter les yeux fermés toute nouveauté qui semble trop compliquée pour les « non initiés », il est peut-être nécessaire de savoir ce que le multimédia apporte de réellement nouveau dans l'enseignement et en particulier dans l'enseignement du FLE par rapport aux outils déjà existants.

Après avoir dégagé, dans un premier temps, les principaux attributs du multimédia, nous analyserons quelques-uns des avantages que celui-ci peut représenter pour l'enseignement du FLE.

# 1. Qu'est-ce que le multimédia ?

## 1.1 Définition

Les professionnels de l'informatique (Monet, 1996) s'accordent pour le définir comme un nom commun recouvrant la notion technologique de « média intégré interactif », c'est-à-dire la fusion d'au moins deux des supports de communication – texte, voix, son, image photographique, animation graphique, vidéo – au sein de programmes professionnels, de services ou titres électroniques, ludiques ou pédagogiques. L'information qui y est proposée, quelquefois à distance, peut être immédiatement visualisée et organisée par l'utilisateur via un matériel et un logiciel permettant l'action sur le déroulement même de la présentation.

Doté d'une grande capacité de création et de transmission de savoir, le multimédia est plus qu'un outil ou qu'un simple support, il englobe toutes ces nouvelles technologies qui nous permettent de poser un regard nouveau sur le monde et la société. Il remodèle notre environnement habituel en faisant de l'information, de la culture et de la communication des éléments incontournables à portée de « souris ».

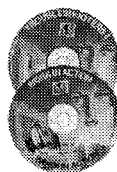
## 1.2 Un « nouveau » support : le cédérom

Alors qu'à peine 10 % des foyers français (environ 2 260 000) sont équipés d'un ordinateur possédant un équipement multimédia, nous assistons à une invasion de petites galettes numériques d'une douzaine de centimètres de diamètre appelées cédérom (CD-ROM : Compact Disc Read Only Memory), produit miracle pour les uns, produit purement commercial pour les autres. Les éditeurs se disputent le marché, fonçant tête baissée dans cette manne qui serait, dit-on, à même de détrôner le « sacro-saint » livre imprimé, et l'intérêt que le grand public porte pour le multimédia ne saurait les en dissuader.

Historiquement, le cédérom est apparu en 1985 mais il n'est devenu véritablement multimédia qu'en 1987. Conçu dans un premier temps pour la diffusion professionnelle de documentations techniques et de banques de données, il s'est peu à peu ouvert à des applications destinées au grand public (cédéroms culturels, encyclopédiques, ludiques, éducatifs, etc.).

Techniquement, le cédérom offre de grandes capacités de stockage. Il peut en effet contenir jusqu'à dix heures de son, soixante-quinze minutes d'images vidéo, un millier d'images fixes et deux cent mille pages de texte. Cependant, alors que le cédérom n'est pas encore mort, on utilise déjà le DVD-ROM (Digital Vidéo Disc Read Only Memory) à la capacité de stockage de sept à vingt-cinq fois supérieure.

Le cédérom, encore appelé « hors ligne », est un support multimédia autonome que l'utilisateur n'a pas à relier à des réseaux extérieurs. Il est à distinguer des serveurs « en ligne » tel que l'internet. Et même si l'on considère le contenu du cédérom comme statique, par opposition à celui de l'internet qui est plutôt un éternel flux d'information en mouvement, certains logiciels offrent des passerelles entre les deux. Ainsi, bon nombre de cédéroms élargissent leur produit sur la toile et il est actuellement possible d'accéder, à partir du cédérom et par un simple clic, à divers sites Web. De même, de multiples produits « hors ligne » ainsi que des mises à jour sont aussi accessibles après téléchargement. De sorte que l'on peut penser que la frontière entre les deux systèmes tend à s'estomper.



Cependant, en l'état actuel des choses, le cédérom offre un meilleur accès à des services véritablement multimédias qui associent sons, images (fixes ou mobiles) et textes, car il n'est pas soumis, comme l'internet, à des contraintes de connexion et de débit.

## **2. Attributs du multimédia**

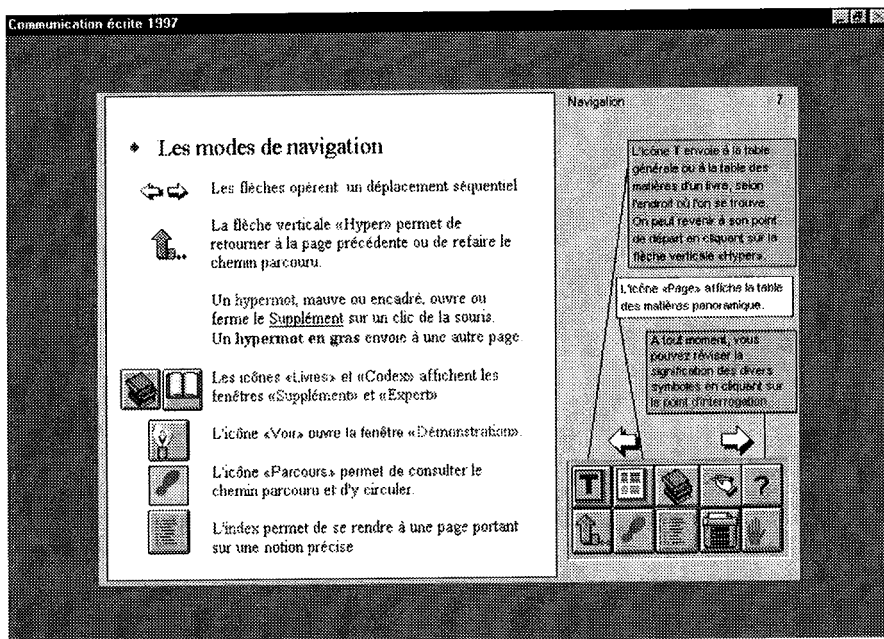
Avant toute chose, le multimédia est la convergence des médias sur un seul support réunissant ainsi les mondes de l'écrit, du son et de l'image. Plus besoin de terminaux distincts pour accéder à l'information. Un seul suffit : l'ordinateur. Exploité autant par l'internet que par les cédéroms, le multimédia a beaucoup d'autres avantages. Il est doté de multiples attributs qui font de lui un outil complet, performant, convivial et attrayant.

### **2.1 L'hypertexte : un programme non linéaire**

L'hypertexte est un texte dans lequel on peut accéder à l'information par différents chemins. Il ne contient pas de séquence de lecture rigide et n'oblige donc pas à une lecture linéaire. Il permet ainsi le vagabondage (ou la navigation), par clics successifs sur zones sensibles, dans une structure devenue multidimensionnelle dont le but est de faciliter le transfert et l'accès à l'information et à la connaissance.

L'idée de l'hypertexte germe dans l'esprit de V. Bush (mathématicien) en 1945, lorsqu'il propose de remplacer les critères plus ou moins arbitraires de l'archivage classique par le principe de l'indexation associative. Pour lui, l'hypertexte (ou plutôt cette idée) devait « permettre d'envisager l'ordinateur comme un outil d'organisation de nos idées et connaissances ».

Mais, c'est au début des années 1960 que Théodore Nelson (étudiant en philosophie et en sociologie) reprend cette idée et lui donne le nom d'hypertexte : « l'hypertexte est une association d'une langue naturelle avec les capacités de l'ordinateur à établir des liaisons interactives, des affichages dynamiques sur un texte non linéaire qui ne pourrait pas être convenablement imprimé sur une page conventionnelle ».



### Les modes de navigation

Christian Vandendorpe, *Communication écrite : une grammaire fondamentale et textuelle interactive*, coll. Yvan G. Lepage, Centre d'écriture de l'Université d'Ottawa, Logidisque, 1997

Le système de l'hypertexte permet de nouveaux modes de lecture. Il permet de réaliser une interaction entre une structure (mise en place par l'auteur de l'hypertexte lui-même) et des documents (destinés aux utilisateurs).

Ainsi, dans n'importe quel document informatique il n'est plus nécessaire de se reporter en bas de page pour lire une note (comme on le ferait dans un texte

linéaire classique) ou de consulter un dictionnaire pour vérifier une définition qui nous ferait défaut. Il suffit de cliquer sur le mot pour voir apparaître la définition ou voir la traduction du mot. Cette nouvelle information peut à son tour nous renvoyer vers d'autres informations encore. Il se tisse alors ce qu'on appelle un réseau hypertextuel composé de nœuds (morceaux de textes) et de liens (chemins menant d'un nœud à un autre c'est-à-dire d'une source vers une destination). Le rôle du lecteur n'est pas négligeable puisqu'il passe ainsi d'une lecture passive à une lecture active tout en se laissant guider par ses propres intérêts.

Ce système hypertextuel présente aussi dans le domaine de l'éducation de nombreux avantages : consultation de documents, de bibliothèques virtuelles, recherche d'informations, accès aux cours, échanges divers entre professeurs et élèves, le tout sans avoir à se déplacer.

## **2.2 La multicanalité**

On appelle multicanalité le fait que coexistent sur un même support, différents canaux de communication (textes, voix, sons, images photographiques, animations graphiques, vidéos) qui ne peuvent apparaître et s'agencer qu'à travers un système informatique qui permettra de les consulter.

Cependant il est important de s'interroger sur la pertinence de cette étroite relation médiatique. Car, en effet, quel serait l'avantage de cette multicanalité par rapport aux autres médias si ce n'est l'exploitation et les bénéfices que peut en tirer son utilisateur ?

Ainsi, le multimédia, par sa multicanalité s'adapte d'autant plus aux modes d'apprentissages qu'il met à la disposition de l'utilisateur plusieurs façons différentes et complémentaires de traiter l'information. Et, alors que le système scolaire privilégie une approche linéaire et analytique, le multimédia permet une approche plus globale, rendue possible par une approche multidimensionnelle réalisable grâce à l'interactivité qui peut s'établir entre les différents canaux et l'apprenant.

Bien sûr, la présence de plusieurs médias sur un même support n'est pas toujours pertinente. Et, même si un support propose une grande diversité de documents faisant appel à différents canaux de communication, il ne faut pas oublier que bon nombre de ces documents n'ont pas nécessairement été réalisés en vue d'une exploitation multimédia et leur potentiel s'en trouve alors diminué. A l'inverse, il faut aussi se méfier de certains produits présentés comme

« multimédia » alors qu'ils ne contiennent que du texte et, dans le meilleur des cas, des images fixes. Cela est particulièrement vrai sur des sites en ligne d'apprentissage du FLE qui se contentent de présenter des cours sur un mode décidément trop linéaire, omettant toute la potentialité qu'offre le multimédia.

Ainsi, force est de constater que la multicanalité est beaucoup plus présente sur les supports hors ligne que sur le Web. Cela est principalement dû au fait que les cédéroms ont des capacités d'information et des débits beaucoup plus élevés et que leur temps d'accès est très rapide par rapport à l'internet, fortement limité par le débit des connexions et leur temps d'accès souvent longs.

### **2.3 La multiréférentialité**

La multiréférentialité est un attribut étroitement lié à l'hypertexte et à la multicanalité.

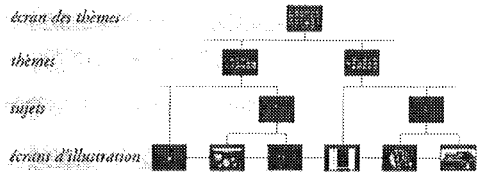
L'hypertexte et la multicanalité sont les deux attributs qui rendent possible la diversification et la multiplication des sources d'information à partir d'un thème donné. L'hypertexte, mettant en rapport un texte avec son intertexte et son contenu, forme, selon Thierry Lancien, un premier niveau de multiréférentialité. La multicanalité, quant à elle, en diversifiant les supports, élargit ainsi les champs référentiels qui peuvent être associés au sujet traité par le document multimédia.

Thierry Lancien précise qu'il existe plusieurs types de multiréférentialité :

- 1) **La multiréférentialité intra et intertextuelle** est ce qui met, par exemple, en rapport une œuvre (littéraire, musicale ou plastique) avec ses sources, ses différentes versions, ses associations thématiques, etc.

**STRUCTURE**

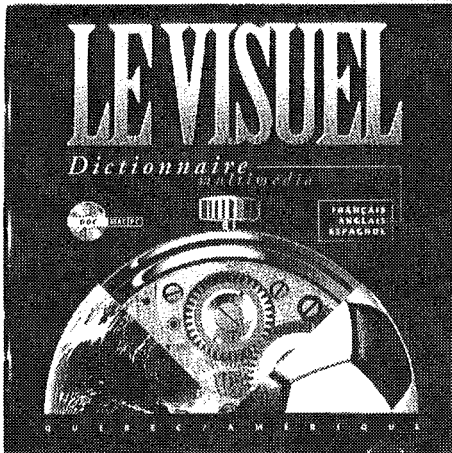
La structure du Visuel est arborescente: au sommet, 28 thèmes qui se subdivisent en 600 sujets, qui eux-mêmes se subdivisent en plus de 1 400 écrans d'illustration.



Chaque ligne rouge de ce schéma illustre un déplacement possible, soit en cliquant sur les vignettes, soit en utilisant les boutons de déplacement au bas de l'écran.

**Un exemple de multiréférentialité : *Le Visuel*, Dictionnaire Multimedia, Manuel d'utilisation, p. 7**

- 2) **La multiréférentialité contextuelle** est ce qui permet de mettre en rapport un sujet donné avec tous les éléments qui, dans un contexte plus ou moins proche, peuvent aider à mieux le comprendre. On fera ainsi appel à la chronologie des faits historiques, à des documents socio-économiques contemporains de l'époque ou de l'événement étudié, etc.
- 3) **La multiréférentialité associative** est ce qui permet de présenter sur un même support des œuvres littéraires, musicales ou picturales qui vont être mises en rapport afin de les associer et d'établir un lien entre ces différents domaines.
- 4) **La multiréférentialité créative** inscrit la multiréférentialité dans l'écriture même de l'œuvre. Les hyperdocuments ne sont plus proposés par thème mais par référence, par exemple, au contexte historique de l'œuvre étudiée.



Le visuel, Dictionnaire multimédia, Français, espagnol, anglais, Québec, Amérique

## 2.4 L'interactivité

L'interactivité est la possibilité d'ajuster en temps réel le rapport à l'environnement. Aujourd'hui, le multimédia permet de communiquer en temps réel ; les services *on-line* permettent à leurs utilisateurs de vivre en direct tout sujet de l'actualité et d'avoir accès de façon immédiate et exhaustive à des renseignements sur un quelconque sujet. Grâce au *World Wide Web*, la carte des autoroutes de l'information, les informaticiens ont mis sur pied une sorte de bibliothèque universelle interactive, constituée entièrement à travers le réseau de tous les ordinateurs connectés entre eux. Richard Delmas (1995) indique même qu'il s'agit de construire la mythique et très biblique Tour de Babel.

L'interactivité a un rôle déterminant dans le multimédia. Selon Belisle (1998), l'interactivité implique « *la notion d'un dispositif capable de réponses différenciées, en réaction à une intervention humaine* » permettant ainsi une rétroaction du spectateur par rapport à un programme.

Il existe plusieurs niveaux d'interactivité :

- visionner ou reVISIONNER un document visuel,
- écouter ou réécouter un document sonore,
- en arrêter ou en accélérer le déroulement,
- faire un choix,
- proposer des réponses,
- effectuer des transformations sur les éléments traités.

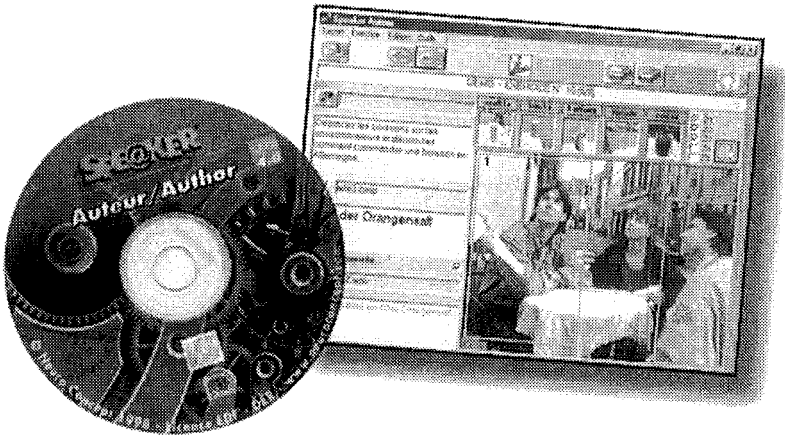
L'interactivité est liée à la navigation, c'est-à-dire à la possibilité offerte à l'utilisateur d'évoluer selon ses choix et ses désirs à travers des banques de données et des scénarios multimédias. Ainsi, plus la navigation proposée sera variée, plus l'interactivité sera grande.

### **3. Les apports du multimédia dans l'enseignement du FLE**

#### **3.1 Typologie des didacticiels**

Un certain nombre de logiciels sont consacrés à la didactique et notamment la didactique des langues. Selon D. Paramskas et *al.* (1988), on trouve quatre modèles de didacticiels :

- 1) **Les programmes fermés**, qui sont non modifiables, généralement inspirés de l'approche structuro-verbale et focalisés sur le format du tutorat et des exercices structuraux.
- 2) **Les programmes semi-ouverts**, qui offrent un contenu fixe pré-établi mais permettent de créer certains exercices en modifiant le contenu de base.
- 3) **Les matrices ou programmes ouverts**, qui offrent des leçons modèles et des formats d'exercices pré-programmés permettant à l'enseignant de créer ses propres exercices.



- 4) **Les systèmes auteurs** de type interactif, qui permettent à l'enseignant de récupérer ses sources pédagogiques personnelles - photos, vidéos, bandes sonores - et de les intégrer dans des exercices que lui proposent le logiciel. L'enseignant crée ainsi ses propres exercices. Certains parlent de « générateurs d'exercices ». Le système auteur est à distinguer des **langages auteurs**, qui comprennent des analyseurs de réponses des apprenants et de leurs erreurs et qui doivent être mis en adéquation par l'enseignant avec la matière enseignée. Ces derniers sont des langages de programmation, conçues pour le développement et la mise au point de programmes multimédias. Ils fournissent à l'auteur des outils de gestion du matériel et des outils d'interfaces, dont le plus connu est *Hypercard* pour Macintosh.

On peut aussi classer les didacticiels en fonction des activités qu'ils proposent :

- 1) **Les tutoriels**, qui présentent la matière à apprendre et l'expliquent. Ils visent un apprentissage autonome et sont complétés par des exercices, qui sont en général des exercices structuraux permettant de maîtriser et de réviser la leçon enseignée.

- 2) **Les jeux**, qui visent un apprentissage indirect de la grammaire et du vocabulaire.
- 3) **La simulation**, qui est une mise en situation interactive où l'apprenant doit explorer une situation nouvelle et découvrir un comportement ou une réaction appropriée au stimulus.
- 4) **Les logiciels-outils** (traitement de texte, base de données, hypertexte), qui ont pour but de guider l'apprenant dans la composition d'un texte en le laissant circuler dans une base de connaissances d'où il puise des informations pour son apprentissage.

Il est difficile de faire un choix parmi tous les produits proposés. Il est donc crucial de savoir analyser un cédérom en fonction de ses apports, de ses capacités et ce que l'on attend de lui.

Thierry Lancien (1998) propose une grille d'analyse permettant d'évaluer, d'une part, l'approche pédagogique du didacticiel et, d'autre part, son contenu.

Les didacticiels peuvent être regroupés dans un premier temps sous l'angle :

- 1) de l'ensemble des contenus : les cédéroms qui cherchent à être une méthode à part entière par opposition à ceux qui ne sont que des compléments de cours ou des outils ;
- 2) des théories d'apprentissage : les cédéroms qui privilégient une approche de type behavioriste par opposition à ceux qui privilégient une approche structuro-globale ou communicative ;
- 3) de la conception linguistique : les cédéroms qui sont plutôt axés sur la langue par opposition à ceux qui sont plus tournés vers la communication ;
- 4) des contenus linguistiques : les cédéroms qui présentent des actes de parole variés (dialogues, réclamations...) par opposition à ceux qui ne travaillent que le vocabulaire, les tournures idiomatiques ou qui ne proposent que des tests ;
- 5) des aptitudes : par opposition à ceux qui ne font travailler qu'une aptitude (la compréhension orale, la compréhension écrite, etc.) de ceux qui offrent une gamme plus large d'activités de compréhension ou de production ;

- 6) de l'évaluation : les cédéroms qui disposent de procédures d'évaluation par opposition à ceux qui n'en ont pas ;
- 7) de l'environnement : les cédéroms qui demandent une intervention de l'enseignant par opposition à ceux qui peuvent être utilisés de façon totalement autonome ;
- 8) des institutions : les cédéroms qui correspondent aux programmes officiels par opposition à ceux qui n'y font aucune référence.

Dans un deuxième temps, Thierry Lancien propose de considérer les contenus en distinguant :

- 1) **Les supports** : c'est-à-dire les éléments présents sur le didacticiel et qui constituent le support principal des activités :
  - les films vidéo qui peuvent être des documents authentiques : films, reportages, journaux télévisés, débats, etc. ; les vidéos expressément conçues pour un cédérom mais avec les techniques traditionnelles (pas de multimédia) ou encore les vidéos conçues pour le multimédia avec traitement interactif (scénarios arborescents, images virtuelles, etc.)
  - Les bandes dessinées ou dessins animés
  - Les photos ou images fixes.
- 2) **Les aides** : c'est-à-dire les éléments utilisés directement dans une activité de compréhension ou d'expression :
  - elles peuvent être des éléments écrits en langue cible ou en langue maternelle (par exemple, les sous-titres de certains dialogues ou du commentaire ; des phrases parmi lesquelles il faut choisir pour pouvoir s'exprimer, des mots qui apparaissent dans des bulles permettant de nommer les objets, les lieux, etc.)
  - Ces aides peuvent aussi être sonores (traduction de dialogues, voix commentaire, etc.)

Communication écrite 1997

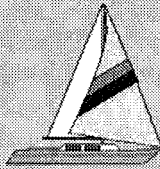
Exercice sur l'organisation du paragraphe. N° 3

**Ottawa: une ville à visiter**

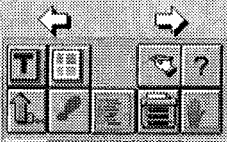
Ottawa est citée dans une région superbe. Sur le plan économique, la capitale du Canada est donc en plein essor. Le canal Rideau, qui traverse la ville, forme une des plus longues patinoires au monde. La région abonde en beautés naturelles. On y trouve des lacs et des forêts où vivent des animaux à l'état sauvage. L'hiver, la terre est couverte de son manteau de neige. Les édifices parlementaires attirent aussi beaucoup de touristes. Le Bal de neige est une attraction de plus en plus appréciée des visiteurs. L'été, on peut aller à la pêche ou faire de la voile dans les lacs environnants. En outre, de nombreuses industries de haute technologie dorment à la ville un dynamisme dont témoignent les constructions récentes.

Identifiez un ordre dans lequel il faudrait placer les phrases pour que ce texte procure au lecteur une sensation de progression. Entrez votre réponse à la page suivante.

5.02.10 Progression du parag. 475



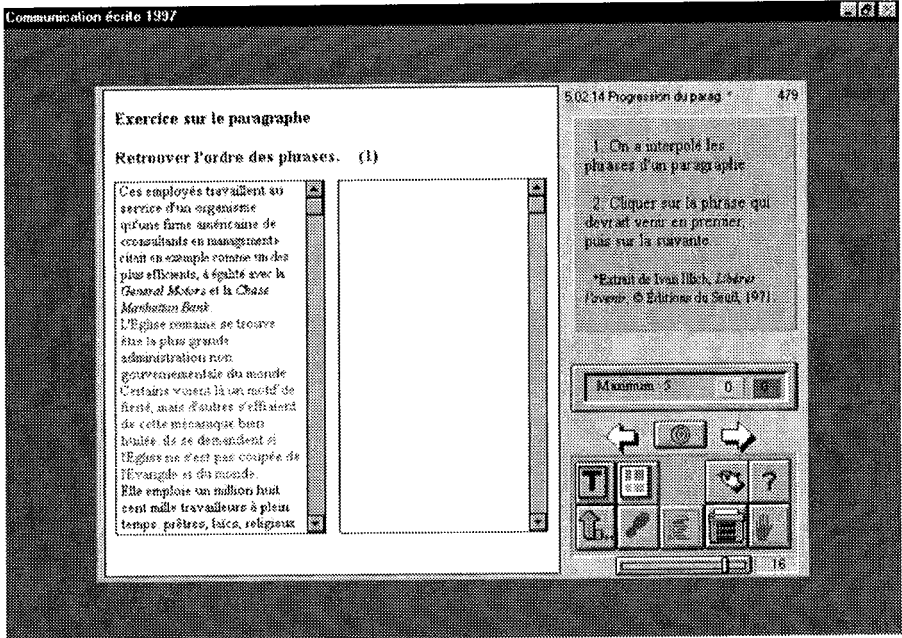
En cas de besoin, cliquer pour obtenir des indices.



16

*Un exemple d'exercice sur l'organisation du paragraphe*

**Christian Vandendorpe, *Communication écrite : une grammaire fondamentale et textuelle interactive*, coll. Yvan G. Lepage, Centre d'écriture de l'Université d'Ottawa, Logidisque, 1997**



*Un exemple d'exercice sur l'organisation du paragraphe*

**Christian Vandendorpe, *Communication écrite : une grammaire fondamentale et textuelle interactive*, coll. Yvan G. Lepage, Centre d'écriture de l'Université d'Ottawa, Logidisque, 1997**

- 3) **Les documents** qui permettent l'accès aux informations. Ils peuvent être textuels, visuels ou sonores, fixes ou mobiles.
- 4) **Les exercices**
- 5) **Les fonctionnalités du programme**, c'est-à-dire les éléments qui permettent de naviguer ou d'effectuer certaines opérations dans le programme. Selon J. Touchard (1995), il y aurait principalement 3 écrans :

- les écrans de navigation (menu, bouton)
- les écrans d'information (séquences enregistrées)
- les écrans interactifs (espace d'activité ou de créativité)

Sans oublier les éléments de contrôle qui permettent de faire apparaître ou disparaître l'aide écrite ou la traduction, de varier les temps de pause entre les phrases ou les temps de réponses lors des exercices.

### **3.2 Le rôle du multimédia dans l'enseignement du FLE**

Le multimédia permet, dans un premier temps, de libérer le professeur d'un travail considéré comme lourd, peu intéressant et faisant perdre beaucoup de temps : les exercices et leur correction. Ce travail pris en charge par la machine, l'enseignant peut alors consacrer plus de temps à certains points essentiels de son enseignement ainsi qu'accorder un suivi plus approfondi et personnalisé à ses élèves. De plus, la machine peut assurer le rôle « d'auxiliaire » en ce qu'elle peut prendre le relais et s'occuper de certains étudiants de façon individuelle ou en groupes en fonction de leurs difficultés, de leur avance, de leur rythme d'apprentissage, etc.

L'ordinateur constitue un instrument d'**apprentissage personnalisé** car l'apprenant peut avancer à son propre rythme. Il accroît l'efficacité des exercices en donnant immédiatement la correction des erreurs et le commentaire lié à la grammaire. De plus, l'interactivité permet l'**individualisation du travail** et donne à l'apprenant l'impression qu'un échange satisfaisant s'instaure entre la machine et lui ; mais, pour cela, il faut que la machine soit programmée de façon à accepter plusieurs réponses possibles si elles sont justes. Enfin, l'**auto-évaluation** que permet l'informatique laisse à l'apprenant la liberté d'améliorer son niveau en recommençant les exercices autant de fois qu'il le veut, ce qui contribue pour une bonne part à l'**auto-apprentissage**. Les apprenants ont aussi la possibilité de travailler en groupes s'ils le désirent, ce qui favorise une fois de plus l'interaction.

Du point de vue de l'enseignement, il est certain que cela permet un gain considérable de temps si l'on remplace la correction des exercices et des contrôles à faire en classe par les exercices sur ordinateur. L'enseignant peut ainsi amener les étudiants à améliorer leur travail personnel en leur donnant des exercices à faire sur une base plus régulière.

Du point de vue de l'apprentissage, il est à noter que ce travail individuel est un encouragement à l'autonomie des étudiants puisque, une fois arrivés à l'université par exemple, ils doivent travailler sans l'aide constante du professeur. Ainsi, ils doivent identifier eux-mêmes leurs besoins afin de les satisfaire eux-mêmes. Ces programmes sont bénéfiques car ils incitent à travailler régulièrement et à combler les lacunes qu'on peut avoir à tout moment de l'apprentissage.

Pendant, il faut tenir compte du fait que, de façon générale, l'EAO (enseignement assisté par ordinateur) constitue un travail supplémentaire qui n'entre pas dans le cadre du travail fait en classe. D'ailleurs, il serait très difficile matériellement d'inclure l'ordinateur à l'intérieur de classes d'une trentaine de personnes, étant donné la charge de travail à effectuer dans un minimum de temps.

De plus, il faut savoir que le travail sur certains logiciels, notamment ceux qui proposent des exercices structuraux ou des QCM (questions à choix multiples), devient, à la longue, fastidieux et rébarbatif. Ces impressions seront d'autant plus fortes si le travail est rendu obligatoire et non pas laissé au libre choix de l'apprenant. En effet, même s'il est pourvu des meilleurs attributs et d'une esthétique attrayante, s'il fait appel aux techniques les plus avancées sur le marché, le cédérom reste un outil de travail. Il sera, dans un premier temps, parcouru par l'élève avec curiosité mais peu à peu, comme il devra y revenir, l'apprenant peut être gagné par une certaine lassitude engendrée par la monotonie des exercices de certains didacticiels.

Il serait cependant intéressant, dans un proche avenir, de mesurer statistiquement les progrès faits par les étudiants grâce à l'EAO afin de déterminer quantitativement son degré d'efficacité dans le cadre de l'enseignement.

En tout cas, on note un certain changement d'attitude des acteurs dans la classe de langue. Le rôle de l'enseignant passe de « détenteur du savoir » à celui de « guide » quand l'ordinateur est utilisé au sein même de la classe. L'étudiant, quant à lui, n'est plus cet éternel « oisillon passif » que l'on gave d'un savoir pré-mâché, mais prend peu à peu une part déterminante et active dans l'élaboration de ses connaissances. Pourrait-on néanmoins se passer du professeur et le remplacer par une machine ? Cela semble difficile à affirmer même si, aujourd'hui, les didacticiels d'apprentissages autonomes et indépendants se développent à un rythme très soutenu. Si la machine permet de gagner du temps, elle n'offre pas, en échange, une pédagogie qui s'adapte au fur et à mesure, comme le ferait un vrai enseignant face à un véritable public. C'est pourquoi il ne faut pas perdre de vue

que l'informatique reste avant tout un **outil** supplémentaire dans la transmission du savoir.

### 3.3 Le multimédia et les processus d'apprentissage

Si on avançait, dans un premier temps, la théorie selon laquelle l'apprentissage s'appuyait sur des réflexes induits par un processus stimuli-réponses, B. Skinner (1968) chercha, dans un second temps, à appliquer à l'homme des techniques d'apprentissage par conditionnement.

Ainsi, il s'efforça d'organiser une progression de l'apprentissage par étapes minimales tout en contrôlant le comportement de l'élève qui répondait à des questions. Celles-ci étaient immédiatement corrigées par un programme informatique. Dans ce cadre d'apprentissage par stimuli-réponses sur des modèles à imiter, l'élève subissait, en fonction de ses bonnes ou mauvaises réponses, des « renforcements positifs » (félicitations, bonnes notes, récompenses) ou « négatifs » (messages d'erreur, baisse de la note, punitions, etc.).

Ainsi, dans les années 1950, après les expériences réalisées par l'armée américaine durant la seconde guerre mondiale, cette perspective annonça la première génération de nouvelles approches didactiques qui allaient remettre en question l'aspect traditionnel de l'enseignement pratiqué jusqu'alors. Et, même si l'émergence de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) remit en cause cette approche behavioriste de l'apprentissage, il n'en demeure pas moins que certains acquis comme l'individualisation des rythmes d'acquisition, la correction immédiate des erreurs et la valorisation pédagogique sont encore et toujours mis en avant.

Les principes de l'enseignement programmé continuent d'être appliqués sous des formes quelque peu aménagées dans les logiciels d'enseignement assisté par ordinateur utilisés dans la formation professionnelle aussi bien que dans l'éducation. Selon Serge Pouts-Lajus et Marielle Riché-Magnier (1998), ce succès s'explique en partie par « *l'espoir de tenir enfin une technique d'apprentissage adaptée à chaque individu, quels que soient son niveau, ses capacités cognitives ou son profil psychologique* »<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Pouts-Lajus et Marielle Riché-Magnier, « Éducation et technologies de l'information : des influences réciproques », dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 362, 1998.

À contre courant du behaviorisme, les sciences cognitives s'attaquent, quant à elles, à la description de l'activité mentale dans une approche à la fois naturaliste et matérialiste en s'appuyant sur les acquis de la neurobiologie, de la cybernétique, et de l'informatique.

Au début des années 1960, Allen Newell et Herbert Simon introduisaient l'intelligence artificielle dans les sciences cognitives. Pour les cognitivistes de ce nouveau courant, le cerveau fonctionne comme un système de traitement de l'information, comme un ordinateur. Vers la fin des années 1960, Papert (1994) mit au point un langage informatique évolué, Logo, qui empruntait aux thèses de Piaget « [...] *l'image de l'enfant bâtisseur de ses structures intellectuelles, constructeur de ses connaissances* ».

Jusqu'à la fin des années 1980, l'apprentissage est perçu comme un processus individuel de construction de connaissances, principalement fondé sur les interactions de l'élève avec un ensemble d'information organisé, documents bruts, ressources éducatives diverses, livres, logiciels ou services télématiques. Cependant, peu à peu, cette approche se révélera insuffisante : l'élève isolé face à un écran ou à un manuel a du mal à entretenir sa motivation et finit par abandonner. Seule la médiation humaine (sous forme de courrier électronique ou de tutorat à distance, par exemple) peut stimuler la motivation. Cependant, en rupture avec le modèle dominant des sciences cognitives qui « *reléguait les interactions entre personnes au second plan par rapport à l'activité individuelle, logique et fonctionnelle de l'élève* », un recentrement sur les dimensions **sociales** et **affectives** de l'apprentissage est opéré. Dans cette perspective, J. Bruner (1996), psychologue américain, parle de la relation de tutelle entre l'élève et l'enseignant comme le principal élément de toute théorie de l'apprentissage. De ce fait, l'essentiel de l'apprentissage réside dans les échanges qui se font au sein de la classe. Ainsi, l'élève se retrouve dans un contexte lui « *permettant de confronter ses conceptions à celle des autres et de les transformer* ».

Dans le modèle de la médiation, l'apprentissage est une transaction et son mode de réalisation se fait par la médiation humaine, qui est fondée principalement sur l'échange verbal. À cela vient s'ajouter l'importance de l'utilisation d'objets matériels qui permettent de concrétiser une représentation mentale.

Enfin, dans les années 1990, on pense que la création et l'utilisation d'objets culturels appelés *artefacts* jouent le rôle important de médiateurs entre le sujet et l'objet de l'activité. Partant de ce constat, l'éducation va faire de l'analyse de ces « *artefacts pédagogiques* » une composante principale de tout

modèle de l'apprentissage, qu'il s'agisse de texte, d'image, de logiciel ou encore d'ordinateur.

Plus concrètement, certains, comme Pierre Lévy (1990a), affirment que *« l'hypertexte ou le multimédia interactif se prête particulièrement aux usages éducatifs grâce à sa dimension réticulaire et non linéaire, qui favorise une aptitude exploratoire, voire ludique, face au matériau à assimiler et que c'est donc un instrument bien adapté à une pédagogie active »*. Lise Vieira, quant à elle, évoque le pouvoir métaphorique du multimédia. Selon elle, il fonctionne et met en œuvre les principes même de la **métaphore** : analogie, interconnexion, créativité et agrément. Dans le multimédia, l'image joue un rôle métaphorique d'explication analogique par juxtaposition, elle éclaire et complète. Par leur nature différente, ces médias iconiques ou sonores ajoutent du sens et approfondissent celui du texte.

D'autre part, certains linguistes insistent sur le fait que le multimédia, en rapprochant des éléments de nature différente, correspond à la construction même de notre cerveau : si le cerveau gauche est le siège de la rationalité, de l'objectivité, de la connaissance organisée, le cerveau droit, domaine de la connaissance intuitive, laisse libre cours à la créativité et à la subjectivité. Le multimédia favoriserait les liaisons entre nos deux hémisphères cérébraux. Une reconnaissance enregistrée par l'hémisphère droit de notre cerveau peut ainsi être transmise à l'hémisphère gauche sous forme de symbole et donc être identifiée comme quelque chose de déjà connu. C'est la contextualisation, la mise en rapport d'éléments divers, qui contribue à l'émergence de sens.

De nombreuses théories ont essayé, ces cinquante dernières années, de concevoir un modèle d'apprentissage rendant possible l'automatisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Cependant, il semble que l'apprentissage soit plus une activité sociale et affective qu'une activité logique et fonctionnelle.

Tantôt mis au centre du processus d'apprentissage, tantôt relégué à la périphérie, les technologies et, notamment, le multimédia pourraient y occuper une place essentielle en jouant le rôle « d'artefact pédagogique » reliant l'apprenant à son objet d'activité.

## Conclusion

Dans le domaine de la pédagogie et, à plus forte raison, dans celui de l'enseignement des langues, l'arrivée de l'informatique et sa fulgurante progression médiatique comme produit de consommation de masse ont quelque peu révolutionné la recherche pédagogique durant ces dernières années.

L'enseignement assisté par ordinateur a été longtemps considéré comme un domaine de pointe dans la recherche pédagogique, même si, aujourd'hui, quelques-uns remettent en cause son utilité pédagogique.

Cependant, nous ne pouvons pas non plus, en tant qu'enseignant, ignorer les réelles possibilités pédagogiques qu'apportent ces nouvelles technologies, que ce soit pour l'enseignement en général ou, pour l'enseignement des langues et du français langue étrangère.

Mais pour autant, il faut bien avoir à l'esprit que l'arrivée des nouvelles technologies, si elle permet de diversifier les approches de l'enseignement, ne peut prétendre se substituer aux procédés traditionnels d'enseignement et aux autres supports que sont les livres, les documents authentiques ou la vidéo. Elle permet plutôt de compléter et d'intégrer d'autres supports pour réaliser les processus d'apprentissage.

---

### Bibliographie

- BELISLE, « Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation » in *Multiméda et français langue étrangère*, les cahiers de l'Asdifle, 1998.
- BOYER H. BUTZBACH M. et PENDANX, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1990.
- BRUNER J. : *L'éducation entre dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 1996.

- BUSH Vannevar, « As we may think », in *The Atlantic Monthly*, juillet 1945, Boston (Mass.), The Atlantic Monthly Co, 1945.
- DELMAS Richard, *Vers la société de l'information : savoirs, pratiques, médiations*, Actes du Colloque CNE-CE, sous la dir. de R. Delmas, Rennes, Éditions Apogée, 1995.
- LANCIEN T., *Le multimédia*, coll. Didactique des langues étrangères, Baume-les-Dames, CLE international, 1998.
- LEVY Pierre, *Les technologies de l'intelligence*, Paris, La Découverte, coll. Science et société., 1990a.
- LEVY Pierre, *Qu'est-ce que le virtuel*, Paris, La Découverte, 1990b.
- LEVY Pierre, *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyber-space*, Paris, La Découverte, 1994.
- MONET D., *Le multimédia*, coll. Dominos, Hérissay à Evreux, Flammarion, 1996.
- PAPERT S., *L'enfant et la machine. Connaître et repenser l'école à l'ère de l'ordinateur*, Paris, Dunod, 1994.
- PORCHER L., *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1993.
- POUTS-LAJUS S., RICHE-MAGNIER M., « Éducation et technologies de l'information : des influences réciproques » dans *Les cahiers pédagogiques* n° 362, p. 14-16, 1998.
- RUHLMANN D., *Internet : mode d'emploi pour l'enseignement*, CRDP de Bretagne, 1998.
- PARAMSKAS D. et al., « Mosaïques III : Tendances et pratiques actuelles en didactique du FLS », *Actes des XXIX<sup>e</sup> et XXX<sup>e</sup> congrès de l'APFUCC* (Association des professeurs de Français des Universités et Collèges Canadiens)/Ateliers de didactique du français, Winnipeg, 1998.
- SKINNER B. F., *Technology of teaching*. New-York, Meredith, 1968.
- TOUCHARD J.-B., *Multimédia interactif : édition et production*, les Ulis (Essonne), Microsoft Press, 1995.
- VIRBEL J., *Analyse et validation dans l'étude des données textuelles*, doc. préparé par M. Borillo et J. Virbel, Paris, Éditions du CNRS, 1977.

## **Une grille d'analyse des méthodes de FLE appliquée à deux didacticiens**

**L'**enseignement des langues étrangères a toujours été attiré par les machines et les nouvelles technologies. Pour Jean Janitza, ce phénomène existe pour plusieurs raisons : *« le souci d'efficacité (tant l'enseignement des langues souffre d'accusations d'inefficacité, et le recours aux « machines » apparaît souvent comme un moyen illusoire peut-être d'accroître cette efficacité), l'influence de certaines théories d'apprentissage [que] les auteurs ont souvent voulu mettre en application [...] à travers des méthodologies proposées clés en mains » [...], les pressions multiples, et en particulier celles des « marchands du temple » qui ont fait de certaines salles d'exposition précisément leur « temple ».*<sup>2</sup>

Dans de telles conditions, et suite à la prolifération des matériaux d'apprentissage utilisant les techniques de l'information et de la communication pour l'enseignement des langues, il semble nécessaire de s'interroger sur la fiabilité de ces nouveaux outils. Un certain nombre de cours de FLE étant désormais proposés sur cédérom, nous nous sommes demandé ce que ces méthodes apportaient de réellement nouveau par rapport au manuel de langue traditionnel. Pour tenter de répondre à cette interrogation, nous avons conçu et élaboré une grille d'analyse spécialement adaptée, croyons-nous, à ce nouveau support.

L'objectif de cet article est de présenter cette grille, non pas de façon abstraite, mais dans son application concrète à deux méthodes de FLE sur cédéroms, *CD Langues Français* et *Je vous ai compris*.

---

<sup>2</sup> JANITZA J. « Enseignement des langues et multimédia », in ATTAL Jean-Pierre, MÉMET M., SCHLISSINGER J.(dir.), *Nouvelles technologies et enseignement des langues*, Paris, La TILV, 1993, p. 35.

## 1. Justification et conception de la grille

Pourquoi une nouvelle grille ? Nous reprochons aux grilles d'analyse des didacticiels de langue existantes l'absence d'évaluation du contenu linguistique et grammatical des méthodes qu'elles analysent. En effet, elles mettent au premier plan les caractéristiques fonctionnelles du didacticiel et oublient souvent qu'une bonne méthode – quel que soit son support – doit se baser sur des fondements linguistiques, grammaticaux et communicatifs solides.

Cependant, si certains aspects de ces méthodes doivent être analysés comme les manuels traditionnels, d'autres éléments, inhérents aux caractéristiques particulières de leur support, doivent être pris en considération différemment : les pages-écran, les qualités techniques et ergonomiques, l'aide, l'index, etc.

La grille d'analyse que nous proposons comprend deux parties, une concernant le contenu et le fond des méthodes – tels que présents dans les manuels traditionnels - l'autre, la forme et la fonctionnalité du logiciel.

Certains éléments de cette grille portant sur le contenu sont empruntés aux grilles de C. Bertolotti (1984), J.-M. Dochot (1989) et R. Besnainou (1988). Pour ce qui est de la forme, nous nous sommes référée aux articles de P. Dessus et P. Marquet (1990), C. Bourguignon (1990) et G. Otman (1989).

## 2. Caractéristiques d'un didacticiel : Quel logiciel faut-il choisir ?

Selon R. Besnainou et *al.*, un bon didacticiel doit posséder les caractéristiques suivantes :

### 2.1 Simplicité et convivialité pour l'apprenant

Ce sont des qualités nécessaires à un didacticiel pour que l'apprenant accède facilement aux informations et que celles-ci puissent être traitées rapidement en lui fournissant des messages et des consignes claires et simples pour minimiser le

temps de réflexion sur leur signification. Il faut également une présentation claire des touches de fonction dès le début des actions pour ne pas perturber l'apprenant.

## 2.2. Le dialogue<sup>3</sup>

La relation homme/machine doit être établie de sorte que l'apprenant puisse manipuler facilement des objets graphiques et textuels. Le logiciel doit fournir les fonctionnalités suivantes<sup>4</sup> :

- la possibilité de « feuilleter » le didacticiel de la même manière que l'on feuillette un manuel ou un livre ;
- la possibilité d'ignorer une question sans y répondre parce qu'elle n'intéresse pas l'apprenant ou que ce dernier désire y revenir plus tard ;
- l'accès à la bonne réponse quand on le décide ;
- la possibilité de revenir en arrière et de pouvoir modifier sa réponse ;
- l'existence d'icônes ou de boutons permettant d'appeler le lexique, l'aide, etc.
- le choix de décision pour l'apprenant d'utiliser ou non ces fonctionnalités.

Le programme doit, en effet, prévoir une gestion facile du curseur, élément important de la communication en informatique, faute de quoi l'apprenant sera perdu dans ses manipulations avec la souris.

Pour que le dialogue homme/machine se fasse dans les meilleures conditions possibles, il est souhaitable que plusieurs périphériques (tels qu'une imprimante, un microphone, des écouteurs, etc.) soient à la disposition de l'apprenant. De même, la capacité de mémoire de l'ordinateur et la rapidité du traitement des informations doivent être prises en compte.

---

<sup>3</sup> F. Demaizère préfère le mot « interaction » ou « simulation de dialogue » à « dialogue homme-machine » pour qualifier l'échange entre l'ordinateur et son utilisateur, le terme « dialogue » suggérant un échange oral.

<sup>4</sup> Voir R. BESNAINOU et al., *Concevoir et utiliser un didacticiel*, p. 90-91.

### 2.3. Facilité de déplacement

Un bon didacticiel doit aussi mettre à la disposition de l'utilisateur la possibilité et la liberté de se déplacer à sa guise dans les différentes parties. L'apprenant doit pouvoir consulter un module dans le didacticiel, réécouter le dialogue. Ainsi, le didacticiel lui servira de base de données interactive.

L'absence de l'un quelconque de ces éléments dans un didacticiel peut rendre difficile la tâche de l'apprenant et, par conséquent, le démotiver.

## 3. Présentation de la grille d'analyse

Chaque entrée de la grille est présentée sous la forme d'un tableau à trois colonnes. Dans la première colonne apparaissent les divers points d'analyse que la grille propose et, dans les deux autres, les résultats de son application à chacune des deux méthodes analysées, *CD Langues Français* et *Je vous ai compris*.

Cette présentation tabulaire permet de voir la grille à l'œuvre et de mieux faire ressortir les différences ou les similitudes qui existent entre les deux méthodes analysées.

De nombreux points de la grille sont commentés ou précisés au fur et à mesure qu'ils apparaissent. Ces remarques, qui ne pouvaient pas figurer au sein des tableaux au risque de nuire à leur lisibilité, ont été placées en notes de bas de page.

Le lecteur, peut aussi, s'il le désire, se contenter de considérer la grille en elle-même telle qu'elle se déploie dans la première colonne de chaque tableau.



**Présentation de la méthode *Je vous ai compris*, volume 1, Catalogue *Speaker*,  
*Linguistique et Enseignement*, Neuro Concept, 2000**

## 4. La grille d'analyse appliquée à deux méthodes

<b>1. Fiche signalétique</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
1.1. Titre	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
1.2. Auteur(s)	Vasconikigin M.	Chevalier Y. Derville B., Perrin D
1.3. Éditeur(s)	Médicocept Technologies	Neuro-Concept, Université Lille III
1.4. Lieu d'édition	non indiqué	non indiqué
1.5. Date d'édition	août 1992 (1 <sup>re</sup> éd.)	1995 (1 <sup>er</sup> vol.), 1996 (2 <sup>e</sup> vol.)
1.6. Date des mises à jour	non indiquée	non indiquée
1.7. Nombre de volumes	5 CD ROM pour 5 niveaux	2
1.8. Durée du didacticiel	400 heures pour les 5 CD ROM	non indiquée
1.9. Configuration minimum	PC 468, 4 Mo de Ram, lecteur CD ROM double vitesse, Windows 3.1, carte son	PC 468 – Pentium, 8 Mo de Ram, lecteur CD ROM quadruple vitesse. Version allégée d'un des 7 modules proposés sur Internet : <a href="http://l3av01.univ-lille3.fr/www/lettres/IVAC.html">http://l3av01.univ-lille3.fr/www/lettres/IVAC.html</a>
1.10. Prix	4 900 F (hors taxes)	2 375 francs par niveau

**Une grille d'analyse des méthodes du FLE appliquée à deux didacticiens**

<b>2. Matériel complémentaire<sup>5</sup></b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
2.1. Livre du professeur	non	oui (sur CD ROM)
2.2. Livre de l'élève	non	oui (sur CD ROM)
2.3. Autres	un petit guide d'utilisation accompagne le CD ROM	1 cassette vidéo comprenant les documents vidéo de chaque module

<b>3. Caractéristiques méthodologiques</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
3.1. Public visé	tout public	apprenants préparant le DELF
3.2. Âge	adultes et adolescents	adultes et adolescents
3.3. Niveau	5 niveaux	intermédiaire et avancé
3.4. Niveau de connaissance en français	débutant (niveau observé)	non indiqué
3.5. Langue maternelle	français, allemand, italien, anglais, espagnol	anglais, espagnol
3.6. Objectifs annoncés	non indiqués	préparation du DELF, résolution d'un problème, accomplissement d'une tâche et mise en situation pour pouvoir parler en langue étrangère
3.7. Enseignement centré sur : a) méthode b) enseignant c) apprenant	√	√

<sup>5</sup> Contrairement aux manuels traditionnels, on ne peut pas dissocier le matériel audiovisuel (support sonore ou visuel sous forme de cassettes, films ou vidéo) de l'ensemble de la méthode car il fait partie intégrante de cette dernière.

3.8. Méthode :		
a) audio-orale		
b) SGAV		
c) communicative	√	√

Première partie	DEL F 1 <sup>er</sup>
Voir la vidéo	
Exercices de compréhension	***A4 oral
Retrouver l'église sur le plan	
Exercices de répétition	<A1, A2>
Qu'est-ce qui se cache derrière ces phrases ?	<A1>
Deuxième partie	DEL F 1 <sup>er</sup>
Savez-vous utiliser « quand même » ?	***A2
Où placer « me », « le » etc. dans une phrase ? Ce document, vous pouvez « me le passer » ? Où placer « moi », « le », « nous » à l'impératif. Donnez-le moi !	<A1, A4>
Est-ce un ordre ou un conseil ?	***A1
Troisième partie	DEL F 1 <sup>er</sup>
Aménagez votre ville	***A2
Trouvez le bon chemin pour aller chez votre ami Marcel	<A2, A3>
Revoir la vidéo et raconter par écrit	***A1, A4 (écrit)

*Catalogue Speaker, Linguistique et Enseignement,*  
Neuro Concept, 2000, p. 14

<b>3. Caractéristiques méthodologiques (suite)</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
3.9. Degré d'autonomie de l'apprenant	en formation semi-autonome ou proposée en complément ou support d'un cours	apprentissage autonome <sup>6</sup> ou semi-autonome <sup>7</sup>
3.10. Déroulement de chaque module	1) mise en situation 2) écoute continue avec images 3) écoute contrôlée avec images 4) compréhension globale 5) écoute continue avec texte 6) écoute contrôlée avec texte 7) exercices de vocabulaire 8) exercices grammaticaux 9) exercices d'audition 10) compléments	1) documents vidéos <sup>8</sup> et exercices de compréhension <sup>9</sup> 2) exercices oraux sur les structures rencontrées 3) exercices et activités favorisant expression et compréhension orales et écrites
3.11. Priorité donnée à l'oral ou à l'écrit	à l'oral	à l'oral <sup>10</sup>
3.12. Type de documents	documents fabriqués	documents fabriqués

<sup>6</sup> Dans ce cas, les indications d'ordre pédagogique permettent à l'apprenant d'évaluer son progrès.

<sup>7</sup> Le dispositif proposé par les concepteurs est initialement prévu pour des contextes d'apprentissage en semi-autonome, soit des pratiques de guidage par un formateur et du temps que l'apprenant consacre à un travail autonome programmé.

<sup>8</sup> Il faut noter que les didacticiels des années 80 utilisaient comme image des diapositives pour illustrer les phrases d'exercices ou des photos et des dessins afin d'éviter les mauvaises interprétations ou suggérer des réponses possibles.

<sup>9</sup> Des saynètes en vidéos numérisées présentent des scènes de la vie quotidienne enregistrées dans les conditions les plus proches possible de la réalité avec un parler naturel en tenant compte d'une progression dans la difficulté.

<sup>10</sup> L'écrit est introduit à la 3<sup>e</sup> partie de chaque module.

Une grille d'analyse des méthodes du FLE appliquée à deux didacticiels

4. Structure du logiciel	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
4.1. Nombre d'unités (ou de modules) didactiques	6 modules	7 modules dans chaque volume
4.2. Présence d'unités de révisions ou d'unités complémentaires	non	activités complémentaires dans le vol. 2 (module 4, 5, 6 et 7)
4.3. L'exploitation prévue pour chaque unité (ou module)	non indiquée	non indiquée
4.4. Progression : a) gramaticale/structurale b) notionnelle/fonctionnelle c) thématique d) situationnelle e) éclectique f) autres	√	√ √
4.5. Index a) thématique/lexical b) notionnel/fonctionnel c) phonétique, etc.	non	a) thématique/lexical/par mots-clefs <sup>11</sup> b) notionnel/fonctionnel c) phonétique, etc.
4.6. Glossaire/dictionnaire	non	un dictionnaire accessible à tout moment, selon la langue de l'apprenant, pendant le déroulement de chaque module

<sup>11</sup> Il existe deux index : un index par thème et un index par mot-clef. Ces deux index permettent, par un double clic, de reprendre un module à l'endroit où on l'avait abandonné, de revoir le document vidéo à tout moment du module (en appelant l'index par thèmes), ou d'accéder directement à l'exercice portant sur un thème ou correspondant à un mot-clef.

4.7. Tableaux de grammaire	les tableaux de grammaire sont inexistant	l'index par mots-clefs fournit la liste des items grammaticaux
4.8. Tableaux de notions et fonctions	non	non

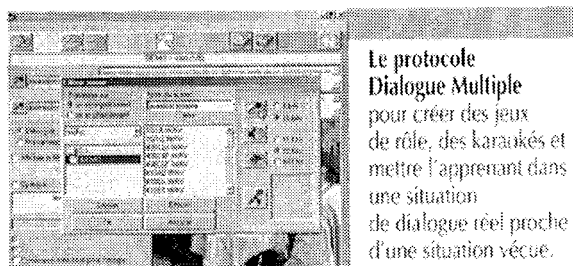
<b>5. Dialogues proposés dans les modules (ou les unités)</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
5.1. Durée	variable selon chaque module et chaque volume	variable selon chaque module et chaque volume
5.2. Contenu : a) dialogué (interviews/conversations) b) non dialogué (récits, lettres, commentaires, descriptions)	√ √	√
5.3. Rapports interpersonnels entre les personnages (psychologiques et sociaux) a) détendus/amicaux b) neutres c) tendus/conflictuels/hostiles d) non hiérarchisés e) familiaux f) professionnels g) commerçants/civils h) autres	√  √  √ √	√  √  √ √ √

5.4. Caractères socioculturels des person-nages a) âge b) profession c) milieu social	adultes et enfants architecte, médecin, etc. plutôt aisé	plutôt jeunes √ <sup>12</sup> non indiqué
5.5. Caractérisation du contexte a) spatial b) situationnel	√	√
5.6. Registre de langue	langue parlée assez soutenue et artificielle	langue parlée variant selon les personnages et leurs rapports <sup>13</sup>
5.7. Thèmes choisis	le bureau du personnage principal, sa maison et son jardin, sa famille et ses amis <sup>14</sup>	variés

<sup>12</sup> Des thèmes repris, à notre sens, des méthodes audio-visuelles de la première génération assez ennuyeux.

<sup>13</sup> La profession est parfois indiquée : médecin, livreur, chômeur à la recherche d'un emploi, chauffeur de taxi, responsable du service après vente, policier, etc.

<sup>14</sup> À titre d'exemple, dans le module « L'entretien d'embauche », les deux personnages ne se parlent pas de la même façon que les personnages dans le module « En taxi ».



**Protocole Dialogue Multiple, Catalogue, p. 3**

6. Phonétique	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
6.1. Phonétique et correction phonétique	oui <sup>15</sup>	oui <sup>16</sup>

<sup>15</sup> Les « Exercices d'audition » ont pour objectif de familiariser l'apprenant avec la phonétique de la langue étudiée et particulièrement avec la discrimination de sons, la reconnaissance de l'accentuation de mots ou de phrases et de l'intonation (par exemple, la différence entre « é » fermé et « è » ouvert). En revanche, la méthode ne contient aucune activité de correction phonétique.

<sup>16</sup> La méthode contient un protocole « Dialogue » qui permet de répondre oralement à des questions à l'aide d'un microphone connecté à l'ordinateur et d'entendre ensuite la correction. Un système d'enregistrement vocal et de représentation graphique permet à l'apprenant de comparer sa voix à celle de l'enseignant. Ensuite, l'apprenant peut écouter son enregistrement en cliquant sur le bouton haut-parleur sur la barre des commandes. Il existe également un bouton *Évaluation de la prononciation*.

Le protocole est un petit scénario interactif qui, à l'aide de *Speaker pour Windows* (version élève), présente des textes, des images, des sons préenregistrés et des commentaires pour indiquer ce que l'apprenant a à faire. Ce dernier doit intervenir avec la souris ou répondre à l'aide d'un microphone ou du clavier. Dans le cas du protocole « dialogue », l'apprenant doit répondre oralement à une question.

Une grille d'analyse des méthodes du FLE appliquée à deux didacticiens

6.2. Étude de phonèmes prosodiques (rythme, accent intonation)	non	plusieurs représentations de la prononciation sont disponibles : - variation dynamique de l'énergie vocale ; - représentation de l'accent tonique des différents blocs sonores de la phrase ; - méthode de la voix et les variations de sa fréquence fondamentale <sup>17</sup>
6.3. Présence d'explications ou de transcriptions phonétiques	oui	non

<b>7. Grammaire</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
7.1. Présence de schémas, tables de structures, etc.	non	non
7.2. Explications grammaticales en langue maternelle/en langue étrangère	les explications grammaticales sont présentées en français, donc la langue étrangère pour l'apprenant	non
7.3. Présentation du contenu grammatical : a) contrastive b) inductive c) déductive	√	√

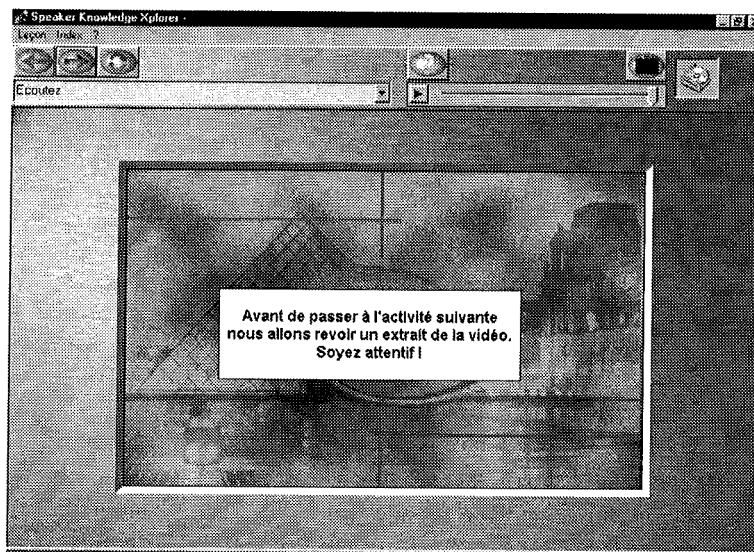
<sup>17</sup> Il existe deux courbes dans les représentations graphiques, une pour l'élève l'autre pour le professeur. De même, dans le protocole « Analyse », le stress, la liaison, l'élision, l'assimilation et d'autres caractéristiques phonétiques d'une phrase sont présentes.

**Une grille d'analyse des méthodes du FLE appliquée à deux didacticiens**

7.4. Progression a) linéaire b) spirale c) autres	√	√
--	---	---

<b>8. Lexique</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
8.1. Bases théoriques du choix lexical (Français Fondamental, Niveau Seuil, etc.)	non indiquées <sup>18</sup>	non indiquée
8.2. Estimation du nombre de nouveaux lexèmes introduits dans chaque unité (ou module)	non indiquée	non indiquée

<sup>18</sup> Mais, à notre sens, l'auteur de cette méthode, s'est référé, en ce qui concerne le choix lexical, au « Français Fondamental » (la première leçon contient des mots tels que bureau, chaise, table, etc.).



Exemple de page-écran de Speaker Knowledge Explorer Catalogue *Speaker, Linguistique et Enseignement*, Neuro-concept, 2000

9. Exercices	CD Langues Français	Je vous ai compris
9.1. Phonétique/Expression		
a) discrimination auditive (phonétique/intonative)	√	√
b) correction phonétique/ rythmique et intonative		√
c) production orale (répétition)	√	√
d) autres		
9.2. Morpho-syntaxiques et sémantiques (structuraux) :		
a) question à choix unique (vrai/faux ou oui/non)		
b) question à choix multiples	√	
c) question à choix alternatif multiple	√	√
d) formulation réponses/questions		

**Une grille d'analyse des méthodes du FLE appliquée à deux didacticiels**

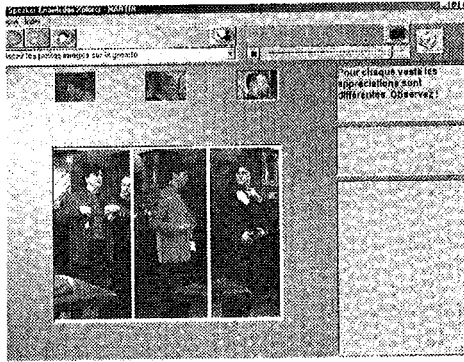
e) complétion (texte à trous)	√	√
f) substitution		
g) transformation		
h) combinaison, mise dans l'ordre		
i) intégration/connexion de phrases	√	
j) dictée		
k) traduction		
l) résumé		√
m) expression dirigée/semi-dirigée/libre	√	√
n) présence de textes littéraires		
o) répétition/transcription (copie)		√
p) appariement		
q) autres		
<b>9.3. Compréhension</b>		
a) compréhension globale détaillée (orale ou écrite)	√	√
b) tâches à accomplir		√
c) relevé de données (prises de notes)		√
d) schématisation de données		√
e) autres		
<b>9.4. Communication (situationnels)</b>		
a) jeu de rôles/simulation		√
b) activités interactives		√ <sup>19</sup>
c) autres		

<sup>19</sup> En cliquant sur le bouton « résultats » (/\_) ou en cliquant sur F4, le programme affiche le nombre de fautes commises par l'apprenant. En plus, dans le menu « Options », la partie de « Gestion des réponses » présente les solutions des exercices.

9.5. Passage à l'écrit	non	dès le premier module, l'apprenant doit revoir la vidéo et raconter l'histoire par écrit
9.6. Type de travail :		
a) individuel en autodidaxie ou libre-service	√	√
b) à deux		
c) par groupes		
9.7. Correction		
a) demandée par l'apprenant	√ <sup>20</sup>	√ <sup>21</sup>
b) automatique après chaque activité		
9.8. Consignes en langue étrangère/en langue maternelle	en langue étrangère	en langue étrangère

<sup>20</sup> Des « Histoires interactives » avec de vrais choix à prendre, des tâches concrètes et de véritables missions à accomplir : c'est l'apprenant qui doit retenir une table au restaurant, retrouver la trace d'un ami, écrire, téléphoner, décider, organiser une fête ou une cérémonie, bref créer des histoires avec plusieurs versions.

<sup>21</sup> Le bouton d'évaluation sur la barre de commande donne une évaluation du travail en cours (uniquement pour le protocole texte à trous) et le bouton réponse présente la réponse texte. Dans le protocole « QCM », le système indique le nombre de bonnes réponses à trouver. Après avoir reçu la réponse de l'apprenant, « Speaker » affiche un commentaire : si la réponse est correcte, on entend des applaudissements ; dans le cas contraire, on entend des « huées ». Quant aux exercices écrits, une correction est parfois fournie.



**Exemple d'exercice de compréhension, Speaker Knowledge Explorer, Catalogue Speaker, Linguistique et Enseignement, Neuro-concept, 2000**

<b>10. Degré de la convivialité du didacticiel</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
10.1. Maniabilité et facilité d'utilisation (navigation)	assez bonne <sup>22</sup>	élevée
10.2. Possibilité d'auto-contrôles	oui	oui
10.3. Présence des textes, des icônes et des graphiques dans les pages-écran	des icônes et des graphiques	oui
10.4. Lisibilité des textes, des icônes et des graphiques dans les pages-écran	assez élevée	élevée
10.5. Nombre et longueur des mots (inconnus) et phrases dans les messages par rapport au niveau des apprenants	adaptés au niveau des apprenants	adaptés au niveau des apprenants

<sup>22</sup> Il existe pourtant quelques lacunes à ce sujet. À titre d'exemple, pendant les exercices, pour entendre ou réentendre chaque phrase, il faut cliquer sur un bouton particulier.

Une grille d'analyse des méthodes du FLE appliquée à deux didacticiens

10.6. Références internes (renvois)	oui	oui
10.7. Fichier d'aide facile d'accès	oui <sup>23</sup>	oui <sup>24</sup>
10.8. Cheminements d'accès au fichier d'aide	oui : F1, F2, F3 et F4 et le menu « Aide »	oui : F1 et F2 et le menu « Aide »
10.9. Caractéristiques ergonomiques :		
a) couleur	attrayante	attrayante
b) graphisme	assez attrayant	attrayant
c) charge de l'écran (fenêtrage)	assez chargé	n'est pas chargé de plusieurs fenêtres

<sup>23</sup> F1 pour « Utilisation », F4 pour « Solutions » des exercices. Dans le menu « Aide », une rubrique nommée « Pédagogie » pour expliquer les points grammaticaux et les exercices.

<sup>24</sup> Une aide générale en ligne (F1) est prévue pour chaque module permettant de retrouver quelques explications lexicales ainsi qu'une traduction en langue maternelle. On peut accéder à l'aide générale en demandant à « Speaker » d'y chercher un mot précis. Pour ce faire, il faut sélectionner un mot et appeler l'aide générale par la touche F1. De même, le menu principal comporte un menu aide (?) composé d'« Aide sur leçon » (F1) et d'« Aide sur exercice » (F2). « Aide sur leçon » permet d'obtenir une aide générale sur la leçon en cours. Elle contient un vocabulaire bilingue et des explications grammaticales. « Aide sur exercice » permet d'avoir une aide sur l'exercice en cours.

10. Degré de la convivialité du didacticiel (suite)	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
10.10. Menu principal	il faut passer par la page d'accueil <sup>25</sup>	il est composé de trois menus : le menu « leçon », le menu « index » et le menu « aide »

<sup>25</sup> Le menu contient les éléments suivants : **Accès** comportant les rubriques : « Nom de l'apprenant » et « Quitter le programme ». Pour accéder aux cours, il faut absolument que l'apprenant inscrive son nom dans cette rubrique et clique sur OK. **Préférences** comportant les rubriques : « Nouveau dossier », « Langue interface » et « Configuration ». **Aide** composé des rubriques : « Utilisation » et « À propos de CD LANGUES ».

Le menu principal est composé de cinq menus : le menu « Sujet », le menu « Modules », le menu « Options », le menu « Impression » et le menu « Aide ».

Le menu « Sujet » présente les titres de chaque leçon (voir 4.1).

Le menu « Modules » comporte les rubriques suivantes : « Mise en situation », « Écoute continue avec images », « Écoute contrôlée avec images », « Écoute continue avec texte », « Écoute contrôlée avec texte », « Compréhension globale », « Exercices de vocabulaire », « Exercices grammaticaux », « Exercices d'audition », « Complément ».

Le menu « Options » comporte des rubriques suivantes : « Affichage des instructions des exercices », « Gestion des réponses » (« Nombre d'erreurs F2 », « Emplacement des erreurs F3 », « Solutions F4 »), « Voir les résultats », « Mise à zéro des résultats ».

Le menu « Impression » comporte des rubriques suivantes : « Configuration de l'imprimante », « Texte », « Dictionnaire » et « Résultats ».

Le menu « Aide » est composé de : « Utilisation F1 », « Pédagogique », « Repérage » et « À propos de CD LANGUES ».

10.11. Barre de commande	les boutons suivants : - début/précédent/choix suivant - I : instructions - icône d'une gomme : effacer - + ? _ : résultats - ? : pour entendre chaque exercice	munie de 9 boutons <sup>26</sup>
10.12. Hypertexte ou d'hyperdocument	non	oui
10.13. Adaptabilité des périphériques d'entrée et de sortie au public visé et à la discipline	oui	oui
10.14. Possibilité d'imprimer les travaux des apprenants	oui	oui

<b>11. Son</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
11.1. Qualité du son	bonne	bonne
11.2. Touche permettant de couper le son	oui	oui
11.3. Branchement d'un casque nécessaire	oui	oui

<sup>26</sup> (1) Zone des messages : zone d'affichage indiquant l'action que le système attend de l'élève

(2) Bouton question : pour réécouter la question son.

(3) Bouton évaluation de la prononciation (uniquement disponible sur le protocole dialogue)

(3 bis) Bouton évaluation : pour avoir une évaluation du travail en cours (uniquement disponible sur le protocole texte à trous)

(4) Bouton réponse : pour écouter la réponse son et/ou la réponse texte

(5) Bouton écoute : pour écouter l'enregistrement de l'élève

(6) Bouton enregistrement : pour enregistrer la réponse de l'élève

(7) Bouton exercice précédent

(8) Bouton refaire : pour recommencer l'exercice en cours

(9) Bouton exercice suivant.

**Une grille d'analyse des méthodes du FLE appliquée à deux didacticiens**

11.4. Reconnaissance vocale	oui	oui
-----------------------------	-----	-----

<b>12. Feed-back</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
12.1. Degré de l'interactivité entre l'ordinateur et l'apprenant	assez bas	élevé
12.2. Présence d'un renforcement et des encouragements	non <sup>27</sup>	oui <sup>28</sup>
12.3. Adaptabilité du renforcement et des encouragements à l'âge et à la situation	non	oui
12.4. Encouragements en fonction de la difficulté	non	non
12.5. Système d'analyse des réponses ne fait jamais d'erreur	?	?
12.6. Position du renforcement par rapport à la réponse (immédiatement après chaque réponse)	à la fin de chaque groupe d'exercice	oui

<b>13. Parcours</b>	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
13.1. Degré de la liberté de l'apprenant dans son rythme et son ordre de parcours	tout à fait libre	tout à fait libre
13.2. L'apprenant sait, à tout moment, où il en est dans le déroulement	oui	oui
13.3. Possibilités d'action en retour sont diverses	oui	oui

<sup>27</sup> Seulement, lors des exercices, si l'apprenant ne commet aucune faute, le message contenant le résultat affiche la phrase suivante : « Bravo ! Zéro faute ».

<sup>28</sup> Des applaudissements en cas d'une réponse correcte et des « huées » dans le cas contraire, dans le protocole QCM.

14. Évaluation	<i>CD Langues Français</i>	<i>Je vous ai compris</i>
	<p>En sélectionnant « Gestion des réponses » dans le menu « Option », l'apprenant peut avoir des informations nécessaires en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le nombre d'erreurs commises (F2), leur emplacement (F3) et leurs solutions (F4).</li> </ul> <p>En outre, « Voir les résultats » affiche un bilan des erreurs en pourcentage et en schéma.</p>	<p>Il existe un bouton d'évaluation de la prononciation et un bouton d'évaluation du travail en cours (pour les exercices à trous).</p> <p>L'enseignant peut connaître et contrôler les performances de l'apprenant en consultant l'ordinateur.</p> <p>La machine peut évaluer les performances suivantes sur le plan quantitatif :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- temps effectif passé par exercice ou par recherche</li> <li>- fréquence du recours à l'aide ou au dictionnaire en ligne</li> <li>- taux de réussite des QCM (avec le dispositif ASSISTANT de Speaker).</li> </ul> <p>L'enseignant peut avoir accès aux parcours effectués, aux texte et notes produites au cours de la séquence.</p>

## 5. Remarques d'ensemble

Comme nous l'avons noté auparavant, un bon didacticiel doit être simple et convivial. En outre, ses fonctionnalités doivent être facilement manipulables.

Des deux didacticiels que nous venons d'analyser, la méthode *Je vous ai compris* remplit le mieux ces conditions. C'est une méthode interactive,

communicative avec des séquences vidéo, des activités orales et écrites, des personnages et thèmes authentiques et la reconnaissance vocale. Elle comporte également un index et un dictionnaire accessibles à tout moment.

En outre, les relations entre les personnages nous paraissent authentiques et vraisemblables. À ce sujet, la méthode prend en compte des situations sociales actuelles (par exemple, le chômage) proches de la réalité. Les registres de langue employés sont variés et adaptés aux thèmes choisis.

La possibilité d'enregistrement vocal et d'écoute et la représentation graphique sont parmi les avantages de cette méthode, qui offre à l'apprenant un meilleur entraînement à la prononciation et à l'expression orale.

L'existence d'un fichier d'aide pour chaque module facilite aussi la tâche de l'apprenant.

La méthode *CD Langues Français* s'apparente, à notre sens, aux méthodes audio-visuelles de la première génération avec des images fixes et peu attrayantes. Les personnages sont stéréotypés et éloignés de la réalité. Par ailleurs, les répliques nous paraissent artificielles (par exemple les propos de la femme qui présente son mari à l'apprenant).

La méthode accorde la priorité à l'oral, tandis que l'écrit - dont l'introduction dans les méthodes d'enseignement des langues est préconisée par la plupart des didacticiens - est quasiment inexistant.

La progression grammaticale et structurale de la méthode nous rappelle celle des méthodes audio-visuelles. De surcroît, les exercices sont de type traditionnel (questions à choix multiples, exercices à trous, etc.), et aucune activité communicative (simulation, jeu de rôles, etc.) n'est incluse.

Nous estimons qu'un bon didacticiel ne doit, en aucune façon, être la reproduction des méthodes datant d'une trentaine d'années présentée sur un support moderne.

Par ailleurs, il convient également de signaler l'absence des documents authentiques dans chacune de ces méthodes. Faut-il se demander si les documents authentiques sont incompatibles avec les cours sur cédérom et remettre en question leur présence au sein des nouvelles méthodes de FLE ?

## Conclusion

Malgré un certain nombre de limitations d'ordre technique ou pédagogique que l'application de la grille permet de mettre en lumière, on peut conclure que, globalement, les nouvelles technologies sont susceptibles de donner à l'apprenant un enseignement plus efficace dans la mesure où elles lui offrent la possibilité de recommencer à tout moment, de revenir en arrière dans chaque activité du cours, en un mot, de s'adapter à son rythme d'apprentissage.

Il faut remarquer que l'ordinateur, en tant qu'outil programmable, a marqué l'évolution de l'approche communicative en offrant des moyens d'enregistrement, de traitement d'informations (linguistiques ou non linguistiques) et de communication faciles à utiliser.

Dans l'organisation d'un cours communicatif, l'ordinateur a offert la possibilité de nouvelles combinaisons des médias entre eux : l'intégration d'un enregistrement vidéo et d'un enregistrement sonore à un texte ou l'intégration d'une séquence vidéo, sur un même support, aux autres éléments du cours (document sonore, texte, exercices, etc.).

Dans ce sens, l'ordinateur permet, mieux que le manuel traditionnel, d'offrir une large gamme de ressources pour l'enseignement parce qu'il combine en un tout cohérent l'élément textuel du cours, des enregistrements sonores et vidéo et qu'il permet de passer facilement d'un domaine d'information à l'autre tout en intégrant le visuel et le verbal.

Il revient, cependant, à la recherche de type empirique, de vérifier à l'aide d'études de terrain ce qu'il en est réellement du « dialogue homme/machine » et de s'interroger sur les bénéfices concrets qu'en retirent les apprenants.

---

## Bibliographie

- BARDA Jean, DUSANTER Olivier, NOTAISE Jacques, *Dictionnaire du multimédia : audiovisuel, informatique, télécommunications*, Paris, AFNOR, 1995.
- BERTOLETTI Maria Cecilia, DAHLET Patrick, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE : Ébauche d'une grille d'analyse », in *Le Français dans le Monde*, n° 186, juillet 1984.
- BESNAINOU R., MULLER C., THOUIN Ch., *Concevoir et utiliser un didacticiel*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1988.
- BOURGUIGNON Christiane, « Éléments d'évaluation de l'environnement E.A.O. en classe de langue », in *EPI (Enseignement Public et Informatique)*, n° 60, Paris, décembre 1990.
- BUSH Vannevar, « As we may think », in *Atlantic Monthly*, Juillet 1945.
- DEMAIZIÈRE Françoise, *Enseignement Assisté par Ordinateur*, Paris : OPHRYS, 1986.
- DESSUS Philippe, MARQUET Pascal, « Outils d'évaluation de logiciels éducatifs », in *Enseignement Public et Informatique*, n° 60, Paris, décembre 1990.
- DOCHOT J.-M., « Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère », in *Travaux de Didactique du FLE*, n° 21, Montpellier, 1989.
- FENEUILLE Daniel, « L'ordinateur et la parole », in COHEN Rachel (dir.), *Quand l'ordinateur parle...*, Paris, PUF, 1992.
- GAUTHIER M., « Interactivité et Tête bien faite », in *Enseignement Public et Informatique*, n° 72, décembre 1993, Paris : Association Enseignement Public et Informatique.
- GINIOUX Pierre, « Les mots-clés du multimédia », in *Médialog*, n° 25, décembre 1995, Créteil/Paris: CRDP/MAFPEN.
- HURE Claudine, « La carte vocale : Une révolution dans l'enseignement des langues », in *Médialog*, n° 9, décembre 1990.
- « L'informatique pédagogique avant le multimédia », in *Les Dossiers de l'Ingénierie Éducative*, « Des outils pour les langues », n° 15, février 1994, Paris, CNDP.
- JANITZA Jean, « Enseignement des langues et multimédia », in ATTAL Jean-Pierre, MÉMET Monique, SCHLISSINGER Jacqueline (dir.), *Nouvelles technologies et enseignement des langues*, Paris, La TILV, 1993.
- LOMBARD François, « Le multimédia : Où l'affectif reprend le dessus sur la technique... », in *EPI (Enseignement Public et Informatique)*, n° 76, Paris, décembre 1994.
- MAGIN Michèle Claude, « L'immeuble : une simulation globale sur l'internet », in *Le Français dans le Monde*, n° 292, octobre 1997.

- MAIRESSE Paul, « Approche communicative, linguistique et ordinateur », in *Le Français dans le Monde*, Nouvelles technologies et apprentissage des langues, numéro spécial de *Recherches et applications*, août-septembre 1988, Paris, Hachette/Larousse.
- MANGENOT François, *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langues maternelles et en langues étrangères*, Thèse de doctorat, Université Paris X, juin 1995.
- MCKENNA Peter, SEEVE-MCKENNA Natalie, « Hyperlanguage : to boldly go... ? », in *Language Learning Journal*, n° 6, septembre 1992, Rugby (Grande-Bretagne) : Association for Language Learning.
- « Un nouvel outil pour l'enseignement », in *Les Dossiers de l'Ingénierie Éducative*, Les cartes vocales, n° 13, juin 1993.
- OTMAN Gabriel, « Éléments pour une grille d'analyse et d'évaluation critique de didacticiels de langue », in *EPI*, n° 54, Paris, juin 1989.
- PETITGIRARD Jean-Yves, « Le multimédia », in *Les Langues Modernes*, Le multimédia dans tous ses états, n° 1, février/mars/avril 1996, Paris, L'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public.
- PROST Bernard, GRUMELIN Marc-Alain, *CD ROM, Le nouveau papyrus*, Paris, Cedic-Nathan, 1987.
- RACHÉDI M.-F. (explications recueillies par), « Dans le dédale d'une toile d'araignée mondiale », in *Animation et Éducation*, À la découverte du cybermonde, n 138, mai/juin 1997, Paris, L'Office Central de la Coopération à L'École (L'OCCE).
- « La reconnaissance de la parole », in *Les Dossiers de L'Ingénierie Éducative*, Les cartes vocales, n° 13, juin 1993.
- SAGET Pierre, « Le plaisir d'écrire », in *Le Français dans le Monde*, n 192, avril 1985.
- SCHAETZEN C. De, « Didactique des langues assistée par ordinateur : Contexte général », in *Le Langage et l'Homme*, vol. XXX, n 2-3, juin 1995, Bruxelles : De Boeck Université.
- SOMMANT Micheline, « Les multimédias dans le milieu scolaire », in *Nouvelle Revue Pédagogique*, n° 6, février 1996.
- SPÄTH P., « Lingua and language learning with new technologies », in ATTAL J.-P., MÉMET M., SCHLISSINGER J. (publié par), *Nouvelles technologies*.
- WEISS François, *Jeux et activités communicatives dans la classe*, Paris, Hachette, 1983.

## **Lecture en langue seconde et multimédia**

**D**epuis le début des années 1970, l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues secondes (L2) et de la lecture assistés par ordinateur a permis de proposer aux étudiants de nombreuses activités sans qu'on ait toujours systématiquement questionné la valeur des fondements théoriques sous-jacents à leur élaboration ainsi que leur valeur pédagogique proprement dite. Au cours des années, les concepteurs ont sans cesse modifié ces activités pédagogiques, et deux phénomènes majeurs ont inspiré ces modifications : l'évolution des modèles dans le domaine de la lecture et de la compréhension de texte et les progrès technologiques en informatique.

Si les premiers tutorats dirigés faisant appel à des didacticiels étaient inspirés en droite ligne des théories behavioristes appliquées à l'apprentissage d'une langue conformément aux principes énoncés par Taylor, (1980) Case et Bereiter (1984) et Dalgish (1984), la prise en compte des modèles interactifs de lecture (Grabe, 1991 ; Carrell, Devine et Eskey, 1988), en convergence avec les progrès technologiques et notamment l'émergence du multimédia, a favorisé, depuis la fin des années 1980, le passage de programmes de type tutorat dirigé à celui de programmes de type tutorat semi-dirigé sur vidéodisques, cédéroms et disques compacts, ainsi que l'apparition de systèmes-auteurs centrés sur des programmes interactifs de lecture en L2 (Brasche, 1991 ; Chun et Plass, 1995 ; Lyman-Hager et Davis, 1996).

Afin de mieux préciser de quelle façon ces deux facteurs ont pu influencer la conception des activités pédagogiques sur ordinateur, notre objectif, dans le cadre de cet article, consistera à tracer un historique de l'utilisation de l'ordinateur dans le domaine de l'enseignement de la lecture en L2 en relation avec l'évolution des modèles théoriques sous-jacents et les progrès technologiques.

## 1. L'approche behavioriste et l'enseignement de la lecture sur ordinateur

L'approche behavioriste (Skinner, 1968) qui a marqué le développement de plusieurs programmes de langue et de lecture sur support informatique souligne, d'une part, la nécessité d'une progression dans la difficulté des structures langagières qui sont proposées aux apprenants et, d'autre part, le rôle majeur de la répétition et des rétroactions, qui, au moyen de renforcement positif ou négatif, favorisent le conditionnement lors de l'apprentissage.

Ainsi, les exercices vont du simple au complexe, car la progression se fait pas à pas, à partir d'une règle à acquérir, de formules ou de définitions, qui sont suivies par des exemples et des applications de règles. La définition des objectifs à atteindre est toujours donnée avant la tâche de façon explicite, de même que les critères choisis pour noter la performance. La compréhension est renforcée par des exemples qui permettent d'établir la règle et sont suivis par d'autres qui en établissent les limites conceptuelles. Les exercices, très répétitifs, sont toujours accompagnés de rétroactions (encouragements) qui sont présentées à l'apprenant sur l'écran ou par le son afin de maintenir chez lui une certaine motivation. Enfin, l'évaluation se fait à partir d'exercices de type choix multiples ou de simples exercices de complétion après des révisions sur des points considérés comme névralgiques.

Les enseignements dispensés sont uniquement de type tutorat dirigé. Programmés de façon à être semblables à des professeurs contrôlant toutes les données, ils guident et contrôlent le comportement linguistique et la lecture des apprenants comme des chefs d'orchestre (Larsen-Freeman, 1986). Les utilisateurs n'ont aucun contrôle sur le rythme de la présentation et ils doivent, de surcroît, pour pouvoir continuer l'exercice, donner la bonne réponse à la question posée, un seul type de réponse étant accepté.

Ainsi, en anglais L2, les premiers logiciels du début des années 1970, notamment le projet « *Philadelphia's Computer-Assisted development program* », mieux connu sous l'acronyme CARD, ou le programme « *computer-based training* » (CBT) ont surtout produit des programmes d'apprentissage de la langue à partir de tutorats dirigés, composés, comme nous l'indiquions, d'exercices

relativement répétitifs. Plusieurs logiciels, comme *Matchmaster* ou *Vocapuces*, ont développé des activités d'associations d'idées par synonyme, antonyme, hyponyme ou des associations de type mots-graphiques, mots-définitions. Pauvres en matière d'options et d'analyses de réponses offertes aux usagers, leur démarche pédagogique était, la plupart du temps, centrée sur l'acquisition lexicale de la L2 à partir d'exercices mécaniques décontextualisés.

La volonté de tenir compte du niveau linguistique de l'apprenant se manifeste, lors de l'enseignement de la lecture, par la présence de textes simplifiés et tronqués qui mettent plutôt en vedette les structures grammaticales de la langue et le lexique au détriment de toutes les informations spécifiques au genre du texte et à son contenu culturel, qui est réduit ou stéréotypé. Lors de la lecture, l'apprenant tend à porter son attention sur les connaissances linguistiques qu'il doit maîtriser au lieu de chercher à donner un sens global à un texte qui n'a pas été conçu dans l'idée de communiquer un message.

Hannafin et Rieber (1989) ont souligné qu'à la fin des années 1980, la plus grande partie des logiciels pour l'apprentissage des L2 et de la lecture est encore dominée par des principes de type behavioriste tels que la spécification des objectifs, des tests précédés de révisions systématiques, l'exigence de réponses précises, une rétroaction immédiate, un enseignement progressif et contrôlé et des exercices présentés aux apprenants à partir de suggestions. Dans cet ordre d'idées, certains exercices à faire après la lecture spécifient aux usagers, par exemple, le nombre de caractères représentés par un nombre de tirets correspondant à la longueur du mot à trouver. D'autres exercices ayant pour consigne « à compléter » leur demandent de trouver un mot ou une terminaison de mot et, à la fin, de confirmer la bonne réponse.

Comme nous le verrons dans le point suivant, aujourd'hui peu de logiciels consacrés à la lecture retiennent tous les paramètres mentionnés précédemment qui caractérisaient les premières approches de la lecture en L2 assistée par ordinateur du milieu des années 1970. On sait, par exemple, que plusieurs chercheurs (Bernhardt, 1984 ; Swaffar, 1985) ont prôné pour la lecture en L2, y compris dans des cours pour débutants, l'emploi de textes authentiques ou tout au moins réalistes et l'enseignement de stratégies de lecture qui favoriseraient la compréhension. Si cette pratique n'est pas encore unanimement acceptée, elle est du moins de plus en plus recommandée.

Il faut néanmoins préciser que quelque-uns des paramètres développés dans l'approche behavioriste ont été testés positivement dans des approches d'apprentissage interactif en langue seconde et en lecture.

Brett (1997) et Hannafin *et al.* (1986) ont ainsi démontré que les rétroactions amélioraient la performance des apprenants aussi bien au niveau de la compréhension orale qu'écrite. Plus la rétroaction était élaborée dans son application, plus les performances augmentaient (Schloss *et al.*, 1988).

Mais, dans l'ensemble, les critiques concernant l'approche behavioriste en langue comme en lecture ont été virulentes. Le manque de créativité des logiciels a été souvent dénoncé, et Jacoby et Craik (1979) ont avancé que si cette approche était efficace pour l'acquisition de concepts simples ou à titre de rappels mécaniques, elle n'aidait en rien la compréhension à un niveau plus élaboré.

Enfin, Clark (1984) comme Kleinmann (1987) ont souligné que les logiciels inspirés de l'approche behavioriste limitaient, lors de la lecture en L2, le transfert des connaissances de la L1 à la L2 chez l'apprenant, et Brasche (1991) a signalé qu'ils encourageaient, en visant majoritairement le décodage, de mauvaises habitudes de lecture.

## **2. L'approche psycho-cognitiviste et l'enseignement de la lecture sur logiciels multimédias**

L'étude scientifique des phénomènes mentaux et, plus particulièrement, du traitement de l'information par le cerveau lors de la réception, de l'interprétation et de la réutilisation de l'information sont les aspects essentiels de la psychologie cognitive. L'apport des recherches réalisées dans ce domaine a largement contribué à influencer la modélisation des processus mis en œuvre par un lecteur et a eu plusieurs répercussions sur l'élaboration de logiciels sur vidéodisques, cédéroms, disques compacts et sur les systèmes-auteurs centrés sur l'enseignement de la lecture en L2.

Tardif (1990), qui a examiné les retombées de la psychologie cognitive sur la lecture, a souligné qu'un consensus existait maintenant pour reconnaître que la

lecture était avant tout une activité de construction de sens ayant comme finalité l'intégration de nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme.

Ainsi, on ne conçoit plus le lecteur comme un récepteur passif de l'information qui va simplement chercher et reproduire dans son cerveau la signification résidant dans le texte et lui seul. Au contraire, il est perçu comme un agent actif qui traite activement l'information et met en œuvre différents processus et stratégies pour parvenir à la compréhension. En interaction avec un discours écrit, il sélectionne certaines informations, en élimine d'autres, comble les non-dits du texte en fonction de ses connaissances antérieures en créant de nouveaux liens et en ajoutant des éléments. Ce qui peut être alors traité dépend de ce qu'il connaît déjà : en effet, ses connaissances antérieures (sur le monde et sur la langue) vont déterminer la quantité et la qualité des informations qu'il peut traiter dans un texte et, de ce fait, affecter directement sa compréhension. Dès le début de la lecture, le lecteur recherche en mémoire un schéma de connaissances qui correspond le mieux possible aux informations présentées dans le texte (Anderson et Pearson, 1984). Le schéma retenu et instancié lui permet d'émettre des hypothèses sur la suite du texte. Ce schéma est conservé aussi longtemps que des informations venant du texte ne viennent pas infirmer sa vraisemblance.

Afin de parvenir à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble des idées contenues dans le texte, le lecteur met également en action différentes stratégies métacognitives. Celles-ci lui permettent de prévoir et d'ajuster selon ses besoins les stratégies cognitives requises pour le traitement de l'information en fonction du but de la lecture (vérifier la pertinence des informations extraites du texte en relation avec ses schémas de connaissances, revoir les parties incomprises ou ambiguës du texte, etc.).

Dans cette perspective, les interventions par le biais des tutorats sont organisées de façon différente des activités inspirées par l'approche behavioriste.

Le lecteur, qui procède à la lecture d'un texte sur support multimédia via cédéroms et systèmes-auteurs a accès, pour construire sa compréhension, à un cadre de travail qui lui sert de toile de fond pour accomplir un certain nombre de tâches. Elles sont proposées à partir d'une multiplication de sources aux divers agencements (son, images, texte) et offrent un degré plus ou moins sophistiqué d'interactivité à la fois sur le plan machinique (richesse de l'interface en termes de liens) et sur le plan pédagogique (choix de contenu, choix des structures retenues par l'auteur du logiciel).

La dynamique et l'orientation des activités proposées sont de type inductif à partir de divers types de tutorats, le plus souvent sous une forme semi-dirigée.

Ces tutorats sont conçus pour aider l'utilisateur à trouver des informations pertinentes sur le texte, qui est toujours accompagné d'indicateurs sonores ou visuels et d'aides (dictionnaire électronique ou glossaires bilingues ou unilingues). Ils permettent au lecteur de s'engager activement dans la recherche d'indices nécessaires à la construction de la compréhension.

Les activités proposées pour faciliter la lecture peuvent aussi prendre la forme d'exercices de pré-lecture centrés sur l'activation des connaissances antérieures du lecteur ou sur la construction de ces connaissances. Pour ancrer, chez le lecteur, certains concepts jugés nécessaires à la compréhension du texte à lire et « remplir le fossé entre ce qu'il connaît déjà et ce qu'il doit savoir avant d'accomplir la tâche », l'organisation des connaissances, ou « Advance Organizer » (Ausubel, 1960), est utilisée sous diverses formes : soit par l'introduction de concepts clés du vocabulaire (Brasche, 1991) à partir d'images statiques ou animées accompagnées de définitions (Chun et Plass, 1996a), soit par une présentation des lignes directives du texte à partir d'une vidéo interactive sur laquelle l'utilisateur a le contrôle (la possibilité de revenir plusieurs fois sur une même manœuvre).

La plupart des logiciels centrés sur la compréhension écrite comportent ce type d'activités sous diverses formes, car c'est en fonction des disponibilités des connaissances antérieures et de leur organisation chez le lecteur que l'information nouvellement acquise dans un texte peut être traitée avec succès et la compréhension se construire (Anderson et Pearson, 1984).

Par ailleurs, ainsi que nous le verrons ultérieurement, l'utilisation du multimédia, de par sa multicanalité, c'est-à-dire les croisements images, sons et textes sous diverses formes, offre, selon le « principe de contiguïté » (Mayer et Anderson, 1992), la possibilité de recevoir différentes facettes d'une même information (son-image-texte) de façon simultanée. La question qui se pose est alors de savoir si cette multicanalité surcharge d'un point de vue cognitif le lecteur au moment du traitement de l'information ou si elle présente un avantage pour un traitement plus en profondeur de l'information, ce que tendent à défendre des auteurs tels que Paivio (1990), Mayer et Anderson (1992) et Chun et Plass (1997).

Enfin, en termes d'évaluation, plusieurs auteurs (Bernhardt, 1990 ; Conomos, 1995 ; Watts, 1997) ont noté que ces logiciels proposent encore, pour mesurer la compréhension des lecteurs, l'emploi d'une variété d'exercices de type « remplissage de cases vides » ou de questions essentiellement centrées sur les aspects purement linguistiques qui entrent directement en contradiction avec les

vues de la lecture développées par la psychologie cognitive sur la construction du sens en lecture.

En résumé, les logiciels utilisés comme support à la lecture aussi bien en L1 qu'en L2 ont été marqués par deux philosophies distinctes au niveau pédagogique, et les résultats obtenus par les recherches concernant les effets de ces derniers sur la performance des lecteurs sont peu uniformes. Visant en priorité l'acquisition d'éléments linguistiques au moyen d'exercices décontextualisés, certains didactiels, limités sur le plan des options et des rétroactions offertes aux usagers mais également sur le plan du choix des textes (utilisation de textes tronqués plutôt qu'authentiques) n'ont pas préparé les apprenants à des tâches de lecture authentiques (Kleinmann, 1987 ; Brasche, 1991).

D'autres logiciels ont, dans certains cas, utilisé essentiellement l'acquisition lexicale pour favoriser la compréhension de texte dans son ensemble et pris en compte les processus de construction de la compréhension par l'élaboration, par exemple, d'activités visant à activer ou à procurer les connaissances nécessaires à la lecture du texte (Brasche, 1991 ; Chun et Plass, 1996 ; Lyman-Hager et Davis, 1996). Ce type de logiciels se retrouve majoritairement sous la forme de cédéroms, de didactiels et de systèmes-auteurs.

### **3. Progrès technologiques et lecture en L2 sur support informatique : du vidéodisque aux divers autres types de logiciels multimédias**

Les progrès technologiques touchant le domaine informatique vont avoir un impact déterminant sur la façon d'envisager l'enseignement des langues et plus particulièrement celui de la lecture en L2.

Ainsi, du milieu des années 1970 au début des années 1980, les premières générations de vidéodisque permettent de développer des programmes d'enseignement de langue traditionnel ou des programmes de langue de spécialité (anglais des affaires) à partir de vidéos. En termes de contenu, ces vidéos présentées sur des magnétoscopes U-matic, contrôlés par des micro-ordinateurs,

servent de base à un enseignement de la langue influencé majoritairement par la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV).

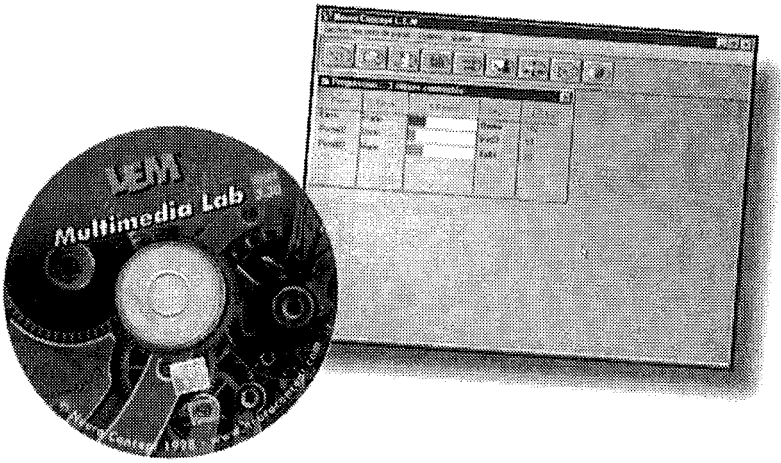
La génération de vidéodisques du milieu des années 1970 se heurtait, néanmoins, à deux types de difficultés majeures : d'abord, la préparation pédagogique concernant l'utilisation de ces produits était difficile pour les enseignants peu familiarisés à leur utilisation. En effet, contrairement aux logiciels multimédias développés plus tardivement, les premiers vidéodisques permettaient difficilement un repérage rapide des séquences vidéo, et les séquences audio demeuraient très courtes (30 minutes sur chacune des pistes du disque rigide) à cause des capacités de mémoire réduites du vidéodisque, ce qui en limitait considérablement l'exploitation pédagogique. Ensuite, leur production coûteuse a constitué un frein à leur développement.

Cependant, dès la fin des années 1980, le multimédia, né avec le vidéodisque, se développe avec la création des cédéroms (1987), dont l'immense potentiel de stockage, permet une véritable utilisation interactive. Les Cédéroms ou CD-ROM (« compact disc read only memory », c'est-à-dire « mémoire morte sur disque compact »), sont des disques optiques numériques contenant du texte, du son et des images mobiles ou statiques fonctionnant à partir d'un ordinateur.

En termes de contenu, les documents présentés dans les cédéroms conçus pour l'apprentissage de la lecture sont soit des films vidéo sous forme de documents authentiques (documentaires, extraits de films ou de reportages), soit des vidéos numérisées fabriquées spécialement pour étayer les propos didactiques du logiciel servant, par exemple, de support à l'organisation des connaissances (Chun et Plass, 1996).

Les vidéos sont interactives et permettent aux usagers de revenir plusieurs fois sur des images ou un segment d'image. Ces derniers peuvent également ré-écouter la bande-son de la vidéo ou l'arrêter pour consulter la définition d'un mot difficile en utilisant une aide sonore (la possibilité d'entendre la définition et la traduction du mot en cliquant sur une icône son) ou une aide écrite sous forme de dictionnaires intégrés bilingues ou monolingues ou de glossaires. Enfin, ils peuvent directement intervenir dans le déroulement d'un film ou encore faire des choix qui vont avoir une influence sur le fil de l'histoire.

Dans les cédéroms destinés à la lecture en L2, deux catégories de logiciel sont communément utilisées : les systèmes-auteurs et les cédéroms didacticiels de type « clés en mains » (Mangenot, 1997).



**Laboratoire d'enseignement multimédia, *Catalogue Speaker*, Linguistique et Enseignement, Neuro-Concept, 1998**

Les systèmes-auteurs tels que *CartSuite*, *VoiceCart*, *Guided Reading*, *Cleartext*, ou *Galt* permettent aux enseignants d'intégrer des textes aux logiciels qu'ils détiennent afin d'élaborer des approches spécifiques face à des tâches déterminées. Ils peuvent être, comme les didacticiels de type « clés en main », accompagnés de glossaires, de dictionnaires, de conjugueurs, d'informations structurantes et ils sont souvent équipés de traceurs qui repèrent le temps mis à l'accomplissement des tâches et les parcours des sujets lors de la lecture (Blake, 1991 ; Foss, 1989).

Diverses études comparatives entreprises à partir de systèmes-auteurs et de didacticiels pour l'enseignement de la lecture en L2 (Aweiss, 1993 ; Leffa, 1992 ; Lyman-Hager et Davis, 1996) ont souligné l'efficacité de certaines options intégrées aux logiciels multimédias par rapport à des supports plus traditionnels. Ainsi, l'accès instantané aux informations lexicales, à partir de dictionnaires

électroniques intégrés bilingues ou monolingues, semble, dans certains cas, aider la rapidité de la compréhension écrite et constituer une forme d'aide que les étudiants aiment utiliser.

L'étude d'Aweiss (1993), qui examinait les options favorisant la compréhension écrite d'un texte destiné à des étudiants américains de première année d'université (débutants en arabe langue seconde), en comparant les trois aides offertes aux sujets - un conjugueur, un glossaire et des informations textuelles -, souligne que l'option la plus efficace pour développer la compréhension avait été le glossaire.

En anglais langue seconde, l'analyse de Leffa (1992) entreprise auprès d'un public cible d'étudiants universitaires brésiliens de niveau débutant a montré que ces derniers avaient augmenté leur compréhension de 86% lorsqu'ils se servaient d'un dictionnaire électronique, alors que le gain n'était que de 62% lorsqu'ils utilisaient un dictionnaire bilingue traditionnel.

En français langue seconde, Lyman-Hager et Davis (1996) ont comparé chez des étudiants américains de niveau intermédiaire d'une même classe, répartis en deux groupes, l'utilisation d'un dictionnaire bilingue électronique imagé de 1754 mots lors de la lecture d'un texte narratif, « *Une vie de Boy* » d'Oyono (voir les illustrations, fig. 1 à 4), à l'utilisation d'un glossaire imagé sur support papier accompagné d'un support audio pour vérifier les gains d'acquisition de vocabulaire. Les résultats obtenus ont montré que, dans les deux cas, le groupe qui avait utilisé le dictionnaire électronique était celui qui avait le mieux retenu le vocabulaire.

De nouvelles options, qui apparaissent sur les systèmes-auteurs comme sur les didacticiels, permettent aux enseignants de procéder à une plus grande variété de manipulations sur les textes, ce qui facilite la sélection et le traitement en profondeur des informations nécessaires à leur compréhension par les lecteurs.

À cet effet, l'étude de Pederson (1986) illustre l'importance de la présentation du matériel sur écran. Voulant tester l'impact de la disponibilité et de la non disponibilité d'un texte lu à l'écran par des questions de compréhension (de haut et de bas niveau) sur un texte en français langue seconde distribué à des étudiants de niveau intermédiaire-faible, l'auteur a constaté que le groupe ayant obtenu des scores significativement plus élevés au rappel pour tous les types de questions posées était celui qui n'avait plus accès au texte sur écran au moment de répondre au questionnaire de compréhension.

Dans le même ordre d'idées, Higgins et Wallace (1989), décrivant le système-auteur *HOPALONG*, ont souligné que ce logiciel permettait de

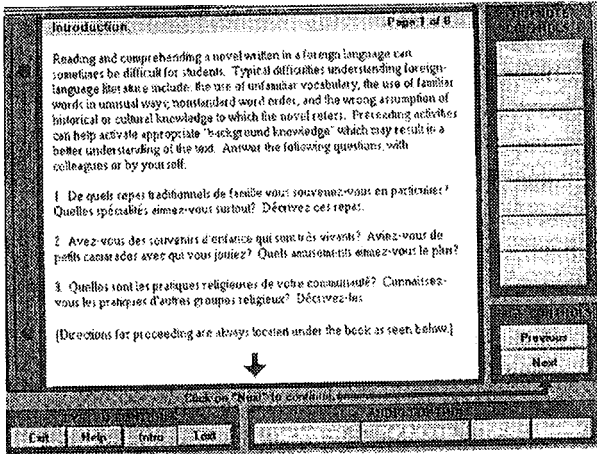


Fig. 1 Présentation de l'activité de lecture

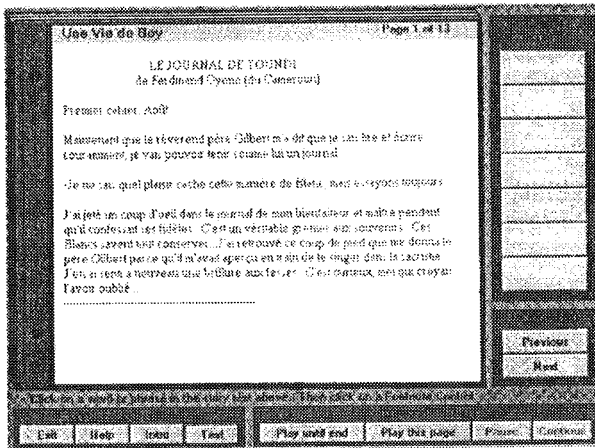


Fig. 2 Début de la lecture du texte



montrer le texte aux lecteurs à partir de phrases présentées de façon à bien les faire ressortir du fond de l'écran. Ces phrases défilant à une certaine vitesse révélèrent peu à peu le corps du texte, procédé qui permettait de développer chez des lecteurs débutants un certain nombre de fixations oculaires nécessaires pour accélérer leur lecture en L2.

Desmarais (1998) présente sous forme de tableaux une liste des didacticiels et des systèmes-auteurs utilisés dans des recherches expérimentales sur la lecture postérieures à 1990 ; elle souligne toutes les variétés de manipulations possibles sur ce type de logiciel servant à améliorer la compréhension écrite. Décrivant le logiciel mis au point par Brasche (1991) en FL2 et destiné à des lecteurs anglophones du secondaire, elle souligne avec justesse que

*« Brasche a construit un outil d'aide à la compréhension favorisant l'utilisation du contexte pour inférer le sens d'un mot, le devinement, la régression (revenir sur un passage déjà lu), l'évitement (sauter un mot non compris). Il intègre l'utilisation de divers types d'indices contextuels selon une hiérarchie définie : occurrences du mot dans un texte antérieur, contexte des occurrences dans le texte à lire, synonymes du mot, mot associé sur le plan sémantique et morphologique, définition, traduction. »*  
(Desmarais, 1998, p. 104-105).

Ajoutons que d'autres approches existent. Elles utilisent des stratégies telles que le balayage et l'écrémage du texte en faisant appel à la manipulation du texte sur écran et ce pour améliorer la vitesse de lecture et la compréhension (Culver, 1991).

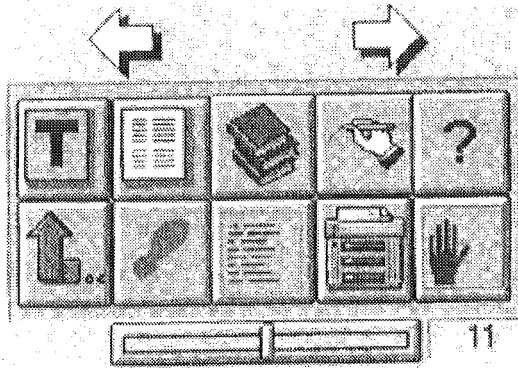
Les logiciels « clés en main » constituent la seconde catégorie de cédéroms. Ce sont des logiciels qui élaborent soit des jeux de simulation pour le grand public, soit des produits destinés à un public spécialisé pour lui permettre d'acquérir des compétences ou des aptitudes destinées à un apprentissage déterminé. On se réfère alors à ces derniers en utilisant le terme de didacticiel. Ces didacticiels sont le fruit de recherches menées au sein d'universités qui développent des projets pédagogiques.

*CyberBuch* de Chun et Plass (1995), par exemple, a permis de mettre en œuvre des stratégies qui aident les étudiants à développer la compréhension écrite et l'acquisition du vocabulaire à partir de textes narratifs. Produit par une équipe

d'universitaires américains, il a été pensé pour répondre aux besoins d'un public d'étudiants américains de niveau intermédiaire en allemand langue seconde.

Alors que quelques didacticiels de lecture en langue seconde suivent des principes théoriques reconnus pour faciliter la compréhension écrite tels que l'activation des connaissances antérieures des lecteurs par l'introduction de mots de vocabulaire pertinents ou de tableau synoptique servant à l'organisation des connaissances (Chun et Plass, 1996a ; Lyman-Hager et Davis,1996), d'autres peuvent décevoir dans la mesure où, même si la grammaire et le lexique y sont largement abordés, les exercices proposés ne débouchent pas nécessairement sur des savoirs-faire qui améliorent la compréhension. D'un point de vue multimédia, les liens hypertextuels sont alors souvent minimaux, et l'interactivité se résume à l'exercice de certaines opérations mécaniques.

Par ailleurs, les systèmes hypertextes ne peuvent être passés sous silence lorsqu'on fait référence à la lecture sur support informatique. Ces systèmes servent soit à la consultation de banques de données hypertextuelles (dictionnaires électroniques), soit à la création, au sein de programmes auteurs, d'articles qui seront rattachés à d'autres textes par des liens, soit encore aux deux (Laufer et Scavetta, 1995).



**Contrôle de déplacement séquentiel et hypertexte, tiré du Livret de présentation de Communication écrite : une grammaire fondamentale et textuelle interactive, coll. Yvan G. Lepage, Centre d'écriture de l'Université d'Ottawa, Logidisque, 1997**

Proposant des modes d'organisation de l'information et des modes de lecture très différents des textes sur support papier, ils mettent en rapport un texte avec son intertexte et son contexte et illustrent, de façon magistrale, les nombreuses possibilités qui sont offertes à l'apprenant qui lit un texte en L2 sur support informatique.

La technique utilisée dans les logiciels d'hypertextes donne la possibilité au lecteur d'entreprendre une nouvelle façon de lire ou d'interagir avec le texte sur écran de façon instantanée et non linéaire. Le texte qui est programmé ne se lit plus nécessairement de haut en bas mais est relié à d'autres textes ou à des informations par des liens non séquentiels entre un document et l'autre, ou entre une note de bas de page et une autre source d'information (un enregistrement audio ou une bande vidéo).

Le lecteur, en ouvrant une fenêtre sur son écran, peut choisir la piste qui lui convient sans perdre de vue le contexte originel de sa lecture et, selon ses besoins, il peut arriver à créer un nouveau document en reliant des fragments de texte à sa façon et en ayant accès au son, aux images ou à l'animation.

Selon Furstenberg (1997), la convergence des techniques offertes par les logiciels de ce type permet de reconstruire la nature propre de la langue dans ses aspects culturels et non verbaux ainsi que dans sa dimension linguistique.

En effet, si, au moyen de ce programme, l'utilisateur peut, à partir d'un texte narratif, avoir accès au vocabulaire (sous forme de dictionnaires électroniques monolingues ou bilingues), faire des exercices grammaticaux et recevoir un certain nombre de rétroactions écrites ou orales, ainsi que vérifier sa prononciation en s'écoutant à plusieurs reprises lors de la lecture qu'il fait du texte, il peut aussi et surtout isoler ou combiner, selon son bon vouloir, les éléments les plus variés de la communication.

En résumé, les cédéroms, didacticiels et systèmes-auteurs ont donné aux enseignants, de par leur immense capacité de stockage d'informations, la possibilité d'offrir aux lecteurs en L2 des cadres de travail qui ont facilité la construction de la compréhension écrite grâce à des options telles que les dictionnaires électroniques bilingues (Aweiss, 1993 ; Leffa, 1992 ; Lyman-Hager et Davis, 1996), les très nombreuses possibilités de manipulations du matériel à l'écran (Pederson, 1986 ; Higgins et *al.*, 1989) et la diversification et multiplication des sources d'informations sur un thème donné à partir d'hypertextes (Rouet, 1991). Ces produits qui représentent de fortes potentialités pour l'apprentissage des langues et de la lecture partagent, en outre, des attributs communs spécifiques à tous les logiciels multimédias que nous détaillerons dans le point qui suit.

## 4. Spécificité des logiciels multimédias

Les cédéroms, didacticiels, systèmes-auteurs et disques compacts sont, au plan technologique, des logiciels multimédias ayant pour particularité d'inclure des bases de données visuelles, textuelles, graphiques ou sonores qui, grâce à des systèmes intégrés, allient, croisent, combinent son et animation vidéo avec arrêt sur images ou images statiques et textes. Trois paramètres les caractérisent : la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité.

La multicanalité - qui, selon Lancien (1998), fait référence au fait que coexistent sur un même support différents canaux de communication - est en relation avec la deuxième caractéristique essentielle de ces logiciels : la multiréférentialité (Jacquinot, 1997), qui permet à l'apprenant de mettre en rapport un sujet donné avec tous les éléments qui peuvent l'aider à mieux le comprendre.

Plusieurs types de multiréférentialité sont à distinguer : la multiréférentialité intra et intertextuelle, qui permet, sur un support multimédia, de mettre en rapport une œuvre avec ses différentes sources, sa genèse, ses différentes versions, ses réseaux référentiels et réseaux d'associations thématiques et, ensuite, la multiréférentialité contextuelle, qui met en rapport un sujet donné avec tous les éléments qui, dans un contexte proche ou lointain, peuvent aider à mieux le comprendre (Lancien, 1998 : p. 27).

Enfin, en encourageant la recherche exploratoire et en aidant l'apprenant à observer, questionner, analyser, synthétiser, puis en lui permettant de faire des choix et de recevoir des rétroactions écrites, sonores ou visuelles, les logiciels multimédias didacticiels ou systèmes-auteurs rendent l'utilisateur non seulement actif mais également autonome. C'est le principe de l'interactivité.

Au plan pédagogique, dans le cadre de tutorats semi-dirigés programmés, ils lui donnent accès à des exposés très structurés où la séquence des concepts a été soigneusement étudiée et lui offrent également les moyens de procéder à l'auto-évaluation de ses propres connaissances sur des concepts précis.

Enfin, le support image, qui peut être combiné au son et au texte de façon simultanée ou non simultanée à partir de vidéos ou d'images statiques, aide à structurer des informations qui seront, ensuite, stockées plus facilement dans la mémoire à long terme.

Les avantages du multimédia sont nombreux : outre la rapidité et la facilité d'accès à l'information, il fournit des ressources variées, organisées et intégrées. Il permet d'enregistrer beaucoup mieux certains aspects des réponses (en notant, par exemple, les délais de réponse) et les traite mieux (en faisant des rapprochements statistiques qui sont présentés immédiatement de façon élaborée sous forme de graphiques).

La recherche empirique a démontré presque unanimement que les étudiants aimaient apprendre sur logiciels multimédias (Bosco, 1986 ; Hannafin et Rieber, 1989) pour des raisons qui mettent en valeur certains traits cognitifs tels que la capacité à contrôler des commandes pour naviguer et explorer, l'engagement actif dans les exercices à accomplir et la possibilité de faire des erreurs lors de l'apprentissage sans être stoppés dans leur tâche.

Néanmoins, certains principes inhérents à ce type de logiciels sont largement contradictoires et semblent devoir s'exclure.

Ainsi, la séquence structurée présente dans certains tutorats s'oppose à la navigation libre. Idéalement, comme le souligne Leclercq (1991), c'est l'apprenant qui devrait prendre option pour l'un ou l'autre principe ou pour les deux en succession lors de la même interaction d'apprentissage et ce, en fonction de ses priorités, besoins, intérêts ou capacité momentanée à faire des efforts. Tel n'est pas encore le cas dans la plupart des didacticiels à tutorats dirigés.

De même, l'hypothèse du respect des styles d'apprentissage différents soulève des problèmes d'ordre pratique. Même si la technologie des systèmes multimédias fournit, sur un même contenu et pour atteindre les mêmes objectifs, une panoplie étendue de moyens différenciés tous accessibles en temps réel pour répondre à une approche prenant en compte, dans la mesure du possible, les différents styles cognitifs des apprenants, il faudrait, pour pouvoir sérieusement répondre à cette attente, qu'un didacticiel puisse fournir une technique pédagogique appropriée pour chacun de ses utilisateurs.

Par ailleurs, bien que les systèmes hypertextes soient considérés comme des outils au fort potentiel pour des activités d'apprentissage comme la lecture, certaines études (Foss, 1989 ; Rouet, 1991) entreprises pour analyser leur effet sur la construction des connaissances des usagers nous indiquent, que vu leur manque d'uniformité, leur impact sur les apprentissages est encore mal connu et que d'autres pistes devraient être explorées pour déterminer les besoins des lecteurs qui les utilisent.

En outre, d'autres études ont démontré que le surcroît d'informations dont les logiciels multimédias sont pourvus peut, dans certains cas, entraîner une surcharge cognitive chez l'utilisateur et le rendre mal à l'aise (Foss, 1989 ; Shasta 1986).

Pour ce qui est des apprenants ayant des difficultés d'apprentissage, Shasta (1986) a souligné que la navigation libre sur logiciel multimédia pouvait être désordonnée à cause du facteur de distraction que constituent les innombrables possibilités de ce support. De même, Laurillard (1984) a mis en évidence la passivité que pouvait entraîner chez les apprenants le fait de regarder des séquences en vidéo lors de tâches déterminées.

Enfin, les logiciels multimédias ayant suscité de nombreuses et longues polémiques quant à leur efficacité face à des tâches spécifiques, quelques théoriciens (Clark, 1983 ; Clark et Salomon, 1986 ; Kozma, 1991) s'entendent pour reconnaître qu'une approche pédagogique impliquant des parcours ou des stratégies qui amènent les apprenants à relier les connaissances entre elles et à les combiner serait la condition *sine qua non* d'un apprentissage réussi autour de paramètres tels que

*« l'inclusion d'une des représentations possibles du processus cognitif ou d'une stratégie qui sont nécessaires à l'apprentissage et auxquelles les étudiants ne peuvent faire appel par eux-mêmes. » (Clark, 1994)*

En conclusion, nous soulignerons qu'en nous permettant de voir que l'apprentissage est un processus complexe qui ne se limite pas à la rationalité de l'intelligence artificielle, l'observation du fonctionnement des systèmes multimédias nous oblige à repenser la conception de la connaissance comme accumulation des savoirs. En effet, la surcharge cognitive que peuvent représenter plusieurs outils d'aide à la navigation, le décalage manifeste entre les attentes suscitées et les bénéfices tirés de l'utilisation des systèmes hypertextes permettent de penser que, contrairement à une vision optimiste, les systèmes d'information électronique ne reflètent pas l'organisation des connaissances dans la mémoire humaine et que l'interactivité n'est pas le garant de l'efficacité de l'apprentissage. On ne peut, certes, nier que les nouvelles technologies de l'information soient porteuses d'un immense potentiel en matière d'enseignement, mais, ainsi que le souligne Rouet (1997), seule une véritable ingénierie pédagogique, basée sur les modèles cognitifs de la compréhension de textes et de l'acquisition des connaissances permettra d'exploiter ce potentiel efficacement.

---

**Bibliographie**

- ANDERSON, R.C. et PEARSON, P.D., « A schema-theoretic view of basic processes in reading ». In P.D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research* (p. 255-292). New York : Longman, 1984.
- AUSUBEL, D., « The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material ». *Journal of Educational Psychology*, n° 51, p. 276-272, 1960.
- AWEISS, S., *The effects of computer-mediated reading supports on the reading comprehension and the reading behavior of beginning American readers of Arabic as a foreign language (AFL)*, ERIC, ED366218, 1993.
- BERNHARDT, E. B., « Toward an information processing perspective in Foreign Language Reading ». *The Modern language journal*, n° 68, p. 323-331, 1984.
- BERNHARDT, E. B., « A model of L2 text reconstruction : the recall of literary text by learners of German », in A. Labarca, L.Bailey, *Issues in L2 : Theory as Practice/Practice as Theory* (p. 21-43). Norwood, New Jersey, Ablex, 1990.
- BLAKE, R.J., « Second-language Reading on the computer » *ADFL Bulletin*, vol. 24, n° 1, p. 17-22, 1992.
- BOSCO, J. J., « An analysis of Evaluation of Interactive Video ». *Educational technology*, vol. 26, p. 16-21, 1986.
- BRASCHE, H. P., *The design of a computer-mediated reading tool for the enhancement of second language reading comprehension through the provision of on-line cues*. Thèse de doctorat. Université de Toronto, 1991.
- BRETT, P., « A comparative study of the effects of the use of Multimedia on listening comprehension ». *System*, vol.25 ,1, p. 39-53, 1997.
- CARRELL, P., DEVINE, J., ESKEY, D. (Eds.), *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.
- CASE, R., et BEREITER, C., « From Behaviourism to Cognitive Development : Steps in the evolution of Instructional Design ». *Instructional Science*, vol.13, p. 141-158, 1984.
- CHUN, D. M., et PLASS, J. L., « Project Cyberbuch : a hypermedia approach to computer-assisted language learning ». *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, 4, 1, p. 95-116, 1995.
- CHUN, D. M., et PLASS, J. L., « Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition ». *Modern Language Journal*, 80, 2, p. 183-198, 1996a.

- CHUN, D. M., et PLASS, J. L., « Facilitating Reading Comprehension with Multimedia ». *System*, vol. 24, 4, p. 503-519, 1996b.
- CHUN, D.M., et PLASS, J.L., « Research on text comprehension in Multimedia Environments ». *Language Learning and Technology*, vol. 1, n° 1, p. 60-80, 1997.
- CLARK, R. E., « Reconsidering Research on Learning from Media ». *Review of Educational Research*, 53, p. 445-459, 1983.
- CLARK, R. E., « Research on Student Thought Processes during Computer-based Instruction ». *Journal of Instructional Development*, vol. 7, n° 3, p. 2-9, 1984.
- CLARK, R. E., « Media will never influence Learning ». *Educational Technology Research and Development*, 42, 2, p. 21-31, 1994.
- CLARK, R. E., et Salomon, G., « Media in Teaching ». In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 464-478), vol. 3. New York, NY : Mac Milan, 1986.
- CONOMOS, J., « Filtering the type of Multimedia. » *Campus Review*, n° 5, p. 25-26, 1995.
- CRAIK, F., et LOCKHART, R., « Levels of Processing : A framework for Memory Research ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 11, p. 671-684, 1972.
- CULVER, L. C., *Improving reading speed and comprehension of ESL students with the computer*. ED335960, 1991.
- CUTLER, A., « How can listeners find the right words? ». Paper presented at IATEFL Research Group conference : Research meets practice-listening skills. Cambridge, England, March 1997.
- DALGISH, G. M. « Computer-Assisted ESL Research ». *Calico Journal* 2, 2, p. 34-37, 1984.
- DESMARAIS. L., *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal, Les Éditions logiques, 1998.
- FAYOL, M., GOMBERT, J.-E., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., et ZAGAR, D., *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France, 1992.
- FOSS, C. L., « Detecting lost users : empirical studies on browsing Hypertexte ». *INRIA, Sophia-Antipolis, technical report n° 972*, 1989.
- FURSTENBERG, G., « Teaching with Technology : What is at Stake? » *ADFL Bulletin*, vol. 28, n° 3, p. 21-25, 1997.
- GRABE, W., « Current development in Second Language Reading Research. » *TESOL Quarterly*, 25, p. 375-406, 1991.
- HANNAFIN, M. J., RIEBER, L., « Psychological Foundations of Instructional Design for Emerging Computer-based Instructional Technologies : Part I » *Educational Technology Research and Development*, vol. 37, n° 2, p. 91-101, 1989.
- HANNAFIN, M. J., T. L. Philips, S. D. Tripp, « The Effects of orienting Processing and Practicing Activities on Learning from Interactive Video ». *Journal of computer-based Instruction*, n° 13, p. 134-139, 1986.

- HIGGINS, J., WALLACE R., « Hopalong : a computer reading pacer » *System*, 17, p. 389-399, 1989.
- JACOBY, L., CRAIK, F., « Effects of Elaboration of Processing at Encoding and Retrieval : Trace Distinctiveness and Recovery of Initial Context », in L. Cermak, F. Craik, *Levels of processing in human memory*, p. 1-22, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1979.
- JACQUINOT, G., « Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs », in Jacques Crinon et Christian Gautellier, *Apprendre avec le multimédia*, p. 157-164, Paris, Céméa / Retz, 1997.
- KLEINMANN, H. H., « The Effect of Computer-assisted Instruction on ESL Reading Achievement ». *The Modern Language Journal*, vol. 71, 3, p. 267-276, 1987.
- KOZMA, R. B., « Learning with Media ». *Review of Educational Research*, 61, p. 179-211, 1991.
- KRAMSCH, C., « The cultural politics of language study ». MIT, 18 avril 1996.
- LANCIEN, T., *Le multimédia*. Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International, 1998.
- LARSEN-FREEMAN, D., *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1986.
- LAUFER, R., et SCAVETTA, D., *Texte, hypertexte, hypermédia*. Paris, PUF, coll. *Que sais-je ?*, 1992.
- LAURILLARD, D. M., « Interactive video and the control of learning ». *Educational technology*, vol. 24, 1984, p. 7-15, 1984.
- LECLERCQ, D., « Hypermédiat et tuteurs intelligents : vers un compromis ». In B. de La Passardière et G. L. Baron (Eds), *Hypermédiat et apprentissages. Actes des premières journées scientifiques 24-25 septembre 1991*, p. 19-35, Paris, 1991.
- LEFFA, V. J., « Making foreign language texts comprehensible for beginners : an experiment with an electronic glossary ». *System*, vol. 20, n° 1, p. 63-73, 1992.
- LYMAN-HAGER, M.A et DAVIS, J. F., « The case for Computer-Mediated Reading : *Une vie de Boy* », *French Review*, 69, p. 775-790, 1996.
- MANGENOT, F., « Le multimédia dans l'enseignement des langues ». In *Apprendre avec le Multimédia*, Paris, Céméa /Retz, 1977.
- MAYER, R. E., et ANDERSON, R., B., « The Instructive Animation : Helping Students build Connections between Words and Pictures in Multimedia Learning ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n° 4, p. 444-452, 1992.
- OYONO, F., *Une vie de Boy*. Paris, Julliard, 1956.

- PAIVIO, A., *Mental Representation : A Dual-coding Approach*. New-York, Oxford University Press, 1990.
- PEDERSON, K. M., « An Experiment in Computer-assisted Second-Language Reading ». *The Modern Language Journal*, vol. 70, p. 36-48, 1986.
- ROUET, J. F., « Le lecteur face à l'hypertexte » In *Apprendre avec le multimédia : Où en est-on ?* p. 165-178, Paris, Retz, Céméa/Retz, 1977.
- SCHLOSS, P.J., WISNIEWSKI, L.A., CARTWRIGHT, G. P., « The Differential Effect of Learner Control and Feedback in College Students Performance on CAI Modules ». *Journal of Educational Computing Research*, vol. 4, p. 141-150, 1988.
- SHASTA, D., *Netbook : A Data Model to support Knowledge Exploration*. New-York, Courant Institute, New-York University, 1986.
- SKINNER, B. F., *Technology of teaching*. New-York, Meredith, 1968.
- SWAFFAR, J. K., « Reading Authentic Texts in a Foreign Language : A cognitive Model », *The Modern Language Journal*, vol. 69, I, p. 15-34, 1985.
- TARDIF, J. (1990). « Les retombées de la psychologie cognitive dans les recherches en lecture », in J.-Y. Boyer et M. Lebrun (Dir.), *L'actualité de la recherche en lecture*, p. 9-32, Montréal, ACFAS, Actes du colloque tenu à l'Université du Québec à Montréal (16-17 mai 1989).
- TAYLOR, R. (1980). *The computer in the school : Tutor, tool, tutee*. New York : Teachers College Press.
- WATTS, N. (1997) « A Learner-based Design Model for Interactive Multimedia Language Learning Packages », *System*, vol. 25, p. 11-8.

# **Les outils informatiques d'aide à l'écrit en français langue seconde : enquête sur leur utilisation dans une université canadienne anglophone**

## **Introduction**

**O**n assiste depuis plusieurs années à une multiplication des recherches portant sur l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage d'une langue seconde telles que, par exemple, le multimédia ou l'internet. Parmi toutes ces recherches, faites, pour la plupart d'entre elles, pour l'anglais, très peu ont été menées jusqu'à présent sur la simple question de l'utilisation des outils d'aide à la rédaction/correction des productions écrites par les scripteurs en français langue seconde ou étrangère.

Les outils de base d'aide à l'écrit tels que les traitements de texte, les correcteurs orthographiques ou les dictionnaires informatisés sont déjà depuis longtemps largement utilisés dans le milieu universitaire pour la rédaction et la présentation des travaux écrits, et on connaît bien les multiples avantages qu'ils peuvent offrir au rédacteur. Si ces outils sont désormais devenus indispensables pour qui écrit dans sa langue maternelle, qu'en est-il, dans la réalité, pour les scripteurs en langue seconde ou étrangère ? Lorsqu'ils sont mis à leur disposition dans un milieu universitaire, les étudiants qui suivent des cours de langue y ont-ils recours pour leurs travaux écrits ? Suffit-il de leur signaler que les laboratoires offrent tous ces outils pour qu'ils les utilisent ensuite spontanément ? Ou bien, l'appropriation de tels outils par les apprenants en langue seconde requiert-elle un encadrement pédagogique soutenu ?

Peu de recherches de terrain ayant été menées sur cette question précise, du moins pour ce qui est du français langue seconde, nous avons conduit une enquête en milieu universitaire pour tenter d'apporter un début de réponse à ces interrogations. Les résultats obtenus nous ont semblé particulièrement intéressants dans la mesure où ils tendent à montrer que l'utilisation des nouvelles technologies, du côté des apprenants, n'est nullement une donnée acquise, comme on pourrait le croire. Leur utilisation pose la question de la mise en œuvre des stratégies métacognitives des apprenants et de leur transfert dans la langue d'apprentissage.

L'article se propose d'abord de rendre compte des premiers résultats quantitatifs de cette enquête d'une envergure assez large puisqu'elle a porté sur une population de quelque 400 étudiants et, ensuite, d'apporter des pistes de réflexion sur la question de l'utilisation des ressources informatiques en milieu institutionnel.

## **1. Enquête auprès d'étudiants dans une université canadienne anglophone**

### **1.1 Cadre de l'enquête**

Dans les universités nord-américaines, et au Canada plus précisément, les étudiants ont un accès libre et illimité à de nombreux laboratoires équipés d'ordinateurs mis en réseau. Dans le cas que nous avons observé (Carleton University), tous les étudiants ont accès à des ordinateurs équipés des deux traitements de textes (*WordPerfect* et *Word*) dans leur version anglaise (mais permettant un accès aux outils de correction en français à condition que leurs utilisateurs choisissent cette option eux-mêmes). Un analyseur grammatical, le *Correcteur 101*, a aussi été installé à la rentrée 1999-2000.

L'existence de ces outils d'aide à l'écrit avait été signalée aux étudiants par leurs enseignants tout au long de l'année universitaire. De plus, deux heures de séances hebdomadaires supervisées par un étudiant-assistant étaient offertes dans

un des laboratoires ; ces séances, sans être obligatoires, étaient pourtant fortement conseillées.

L'enquête a été menée en mars 2000 auprès de quelque 400 étudiants majoritairement anglophones poursuivant leurs études dans diverses disciplines (journalisme, français, science politique, affaires publiques, etc.). Les répondants suivaient un cours de français langue seconde aux niveaux intermédiaire ou avancé, cours qui avait une composante écrite ou des cours de littérature, linguistique ou traduction. Ils étaient majoritairement inscrits en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année d'université et âgés de 18 à 21 ans.

Un questionnaire en anglais de 25 questions (Annexe 1) comportant de nombreuses sous-questions leur a été soumis et 381 questionnaires valides ont été recueillis.

## 1.2 Objet et but du questionnaire

Au départ, le but du questionnaire était de déterminer comment les étudiants suivant un cours au département de français utilisaient, pour leurs travaux écrits, les outils informatisés (chez eux et sur le campus) et quelles étaient les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer lors de cette utilisation.

Le questionnaire essayait d'évaluer en même temps dans quelle mesure les étudiants étaient réellement au courant des possibilités offertes depuis peu sur le campus, telles que l'accès depuis n'importe quel laboratoire aux correcteurs orthographiques en français des traitements de textes *Word* et *WordPerfect*, de l'analyseur québécois, le *Correcteur 101*, ainsi que de l'existence de séances de formation, et s'ils utilisaient ces ressources pour leurs productions écrites faites en français.

## **2. Quelle utilisation les scripteurs déclarent-ils faire de l'ordinateur pour écrire en L1 et L2 ?**

### **2.1 Utilisation de l'ordinateur en L1**

Avant de nous interroger sur l'utilisation que les étudiants pouvaient faire des diverses aides à l'écrit, nous avons voulu savoir d'abord, dans quelle mesure l'informatique en général, et les outils d'aide à l'écrit en particulier, faisaient partie de l'environnement naturel des étudiants interrogés. C'est pourquoi un certain nombre de questions portaient sur les habitudes des scripteurs dans leur langue maternelle ou langue de scolarisation, l'anglais en l'occurrence (qui sera désigné comme L1 et la langue seconde, le français, comme L2)

L'enquête révèle (questions 7 et 9) que l'immense majorité des répondants (96,9 %) déclarent utiliser un ordinateur et un traitement de texte pour taper leurs travaux universitaires écrits en anglais (*Word* : 52,5 % et *WordPerfect* : 32 %).

Une deuxième donnée importante que le questionnaire a permis de mettre au jour (question 8) est que la grande majorité des étudiants déclarent utiliser leur ordinateur personnel (74 %) contre une infime minorité qui disent n'utiliser que les ordinateurs du campus (4,2%), et un groupe relativement restreint (18,1%), les deux. Cette donnée, inconnue au moment de la conception du questionnaire, aura des répercussions importantes sur les résultats obtenus dans certaines questions. Elle nous indique d'ores et déjà que, pour cette majorité d'utilisateurs hors campus, les outils de traitement de texte dont ils se servent éventuellement relèvent d'un choix personnel et sont, *a priori*, hors du contrôle direct de l'institution elle-même. Donnée qui devrait donc être prise en considération dans la conception de futurs programmes de formation.

### **2.2 Utilisation de l'ordinateur en L2**

Pour ce qui est de l'utilisation de l'ordinateur pour leurs écrits faits en L2 (question 11), le pourcentage des répondants qui déclarent utiliser un ordinateur diminue sensiblement. Les réponses sont réparties de la façon suivante :

Tableau 1 : Usage de l'ordinateur pour écrire en français (L2)

Tout le temps	La plupart du temps	Quelquefois	Jamais
63,5 %	12,9 %	12,9 %	10,5 %

Il faut noter ici que la formulation des deux questions (questions 7 et 9) était différente. Celle sur l'utilisation de l'ordinateur pour écrire en anglais demandait une réponse par *oui* ou *non*, ce qui n'offrait aux répondants aucune possibilité de nuance et explique, sans doute, l'imposante majorité de *oui*. Par contre, la question sur l'utilisation de l'ordinateur pour écrire en français proposait une échelle, ce qui a permis aux répondants de nuancer leurs réponses. Le questionnaire a tenu compte du fait que, dans certains cours de langue, les enseignants n'exigeaient pas nécessairement l'utilisation de l'ordinateur pour la remise des travaux écrits considérant, sans doute, la difficulté inhérente à la tâche d'écrire dans une langue seconde. En effet, c'est presque le quart des répondants qui déclarent avoir recours *quelquefois* ou *jamais* à un ordinateur.

Pour ceux qui déclarent ne jamais l'utiliser (question 12), ils sont un nombre infime à être d'accord avec les explications proposées par les sous-questions : 1 % seulement dit que c'est par ignorance de l'informatique (questions 12a) et 1,6 % parce qu'ils ne sont « pas assez à l'aise en français » (question 12b). Par contre, il y a quand même 6,3 % qui reconnaissent que c'est parce que « les lettres du français et les accents le rendent plus compliqué » (question 12c). Parmi les réponses à la question ouverte (question 12d), certains déclarent que cela les amène « à faire plus d'erreurs », qu'« ils ne voient pas leurs erreurs » ou que « ça leur prend trop de temps ». D'autres signalent que ce n'était pas « une exigence du cours » ou encore qu'« ils n'avaient jamais eu à écrire un long essai en français ».

Un regard plus approfondi sur les réponses a également permis de constater que les étudiants qui n'utilisent pas d'ordinateur pour écrire en français ne sont pas seulement ceux qui suivent un cours de français de niveau intermédiaire, mais également ceux de cours de langue avancés ou même de cours de linguistique, de littérature ou de traduction, cours dans lesquels la présentation de travaux écrits à la main était tolérée. Cela expliquerait, du moins partiellement, le flottement qui existe dans la pratique, mais le questionnaire en l'état ne permet pas d'aller plus loin dans l'explication du phénomène.

### 3. Utilisation de l'ordinateur pour l'écrit en français L2

#### 3.1 Une difficulté : la spécificité du français dans un environnement anglophone

Le questionnaire cherchait à savoir si, au plan strict de la transcription des lettres accentuées et des signes diacritiques, les étudiants utilisant l'ordinateur pour taper leurs travaux en français (chez eux et sur le campus), rencontraient des difficultés.

À cet effet, il faut rappeler le contexte dans lequel se fait l'enseignement de la L2. En Amérique du Nord et, même au Canada, pays pourtant officiellement bilingue, le français demeure le parent pauvre. Dans les milieux universitaires anglophones, comme c'est le cas de l'université où l'enquête s'est déroulée, les laboratoires informatiques sont équipés de matériels informatiques (le clavier, en l'occurrence) et de logiciels prévus « par défaut » pour l'anglais. Cette réalité place enseignants et étudiants dans une situation de précarité dès le moment où on envisage l'utilisation d'outils informatiques pour l'écrit, la première difficulté à laquelle se heurtent les scripteurs pour le français étant de pouvoir taper les lettres accentuées aisément. À la difficulté de rédiger en français s'ajoute donc celle de la transcription des signes diacritiques dans un environnement non prévu à cet effet.

À la question de savoir s'ils savaient « comment taper les lettres françaises et les accents » (questions 21a et 22a), les réponses des étudiants divergent sensiblement selon qu'ils utilisent leur propre ordinateur ou ceux du campus.

Tableau 2 : Habileté à taper les signes diacritiques du français

Les étudiants déclarent savoir taper les accents et les lettres du français pour leurs devoirs faits : (questions 21a et 22a)	Oui	Non
sur leur ordinateur personnel (334 répondants)	73,6 %	26,3 %
sur les ordinateurs du campus (100 répondants)	56 %	44 %

Les répondants utilisant les ordinateurs du campus se déclarent, proportionnellement, nettement moins nombreux à savoir taper ces signes que ceux qui se servent de leur propre ordinateur. À cet égard, il faut préciser que le seul laboratoire sur le campus équipé de claviers installés pour le français était celui où se tenaient les séances de formation, qui se sont révélées justement être très peu fréquentées, comme nous le verrons plus loin. Ceci explique sans doute cela. On peut aussi penser que les étudiants ne possédant pas d'ordinateur personnel ont, peut-être, une moins bonne expertise du maniement des outils informatiques.

Tenant compte du fait, bien connu des enseignants, que certains étudiants contournent cette difficulté en rajoutant les accents à la main, le questionnaire voulait aussi déterminer le pourcentage d'étudiants ayant recours à cette pratique.

Tableau 3 : Transcription des accents à la main

Les étudiants déclarent rajouter les accents à la main sur leur copie des devoirs faits : (questions 21b et 22b)	Oui	Non
sur leur ordinateur personnel (329 répondants)	37,3 %	62,6 %
sur les ordinateurs du campus (96 répondants)	40,6 %	59,3 %

Si, d'après les chiffres du Tableau 2, il y a 26,3 % des étudiants qui déclarent ne pas savoir taper les accents, il semblerait logique que la proportion de ceux qui les rajoutent à la main soit identique, alors qu'elle est, en fait, nettement plus élevée (écart de 11 points) selon le pourcentage donné au Tableau 3 (37,3 %). Il y aurait donc 11 % d'étudiants qui sauraient saisir les accents à l'ordinateur, mais qui préféreraient les rajouter à la main. Le questionnaire ne permet pas d'avancer d'explication précise sur ce point ; on peut cependant préjuger que la saisie au clavier nécessiterait un effort supplémentaire qu'un certain nombre d'étudiants ne sont pas prêts à fournir.

Quoiqu'il en soit, ces données tendent à montrer que la simple transcription graphique du français, qui représente déjà une difficulté pour les étudiants, se trouve alourdie dans un environnement informatisé non approprié, comme c'est le cas dans le milieu où l'enquête a eu lieu.

### 3.2 Les outils d'aide à l'écrit : quelle utilisation ?

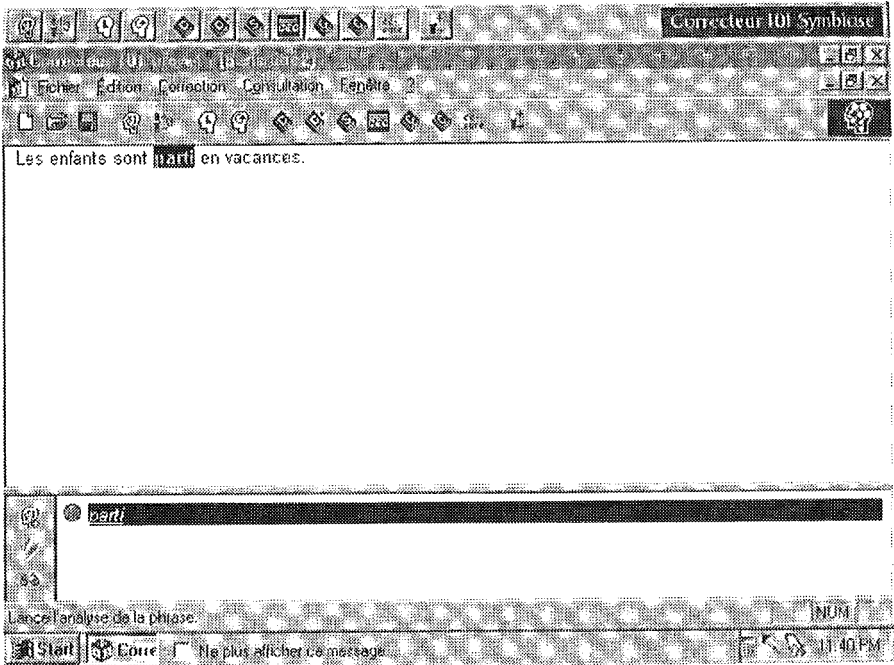
Un autre aspect important concernant l'utilisation des outils informatiques était de déterminer combien d'étudiants avaient recours aux différents outils d'aide à l'écrit offerts par les traitements de texte, à savoir les correcteurs orthographique et grammatical ainsi que les dictionnaires. Pour avoir une vision nuancée de la situation, nous avons analysé les résultats sur deux plans.

D'abord, au plan de l'usage fait respectivement en L1 et L2 pour la totalité des répondants (questions 10a-10d, questions 21d-21g et questions 22d-22g), nous obtenons les résultats suivants :

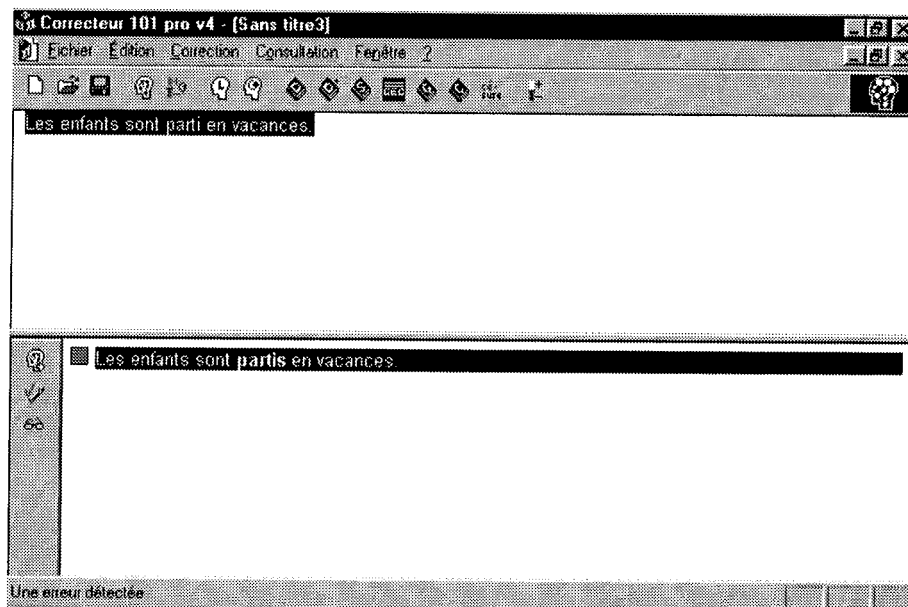
Tableau 4 : Usage comparé des outils d'aide à l'écrit en L1 et L2

Usage déclaré des outils suivants pour l'écrit : (sur 381 répondants)	L1	L2 sur leur ordinateur personnel	L2 sur les ordinateurs du campus
Correcteur orthographique	93,4 %	25,5 %	11,8 %
Correcteur grammatical	51,2 %	17,1 %	7,6 %
Dictionnaire	30,7 %	21,5 %	7,9 %
Thesaurus	60,9 %	14,5 %	8,4 %

On peut d'abord remarquer que, pour la L1, la quasi totalité de ceux qui se servent d'un ordinateur utilisent le *correcteur orthographique* (93,4 %), seulement 3,5 % n'y recourant pas. Parmi les autres outils, le plus fréquemment employé est le *thesaurus*, un répertoire de synonymes, suivi du *correcteur grammatical*, utilisé quand même par un peu plus de la moitié des répondants. La dernière place revient au *dictionnaire*. Ces résultats ne devraient pas trop nous surprendre puisqu'il s'agit de scripteurs en L1 qui n'ont pas, *a priori*, de problèmes avec le sens des mots et l'usage de la grammaire dans leur langue maternelle.



**1. Repérage de l'erreur dans la phrase par le *Correcteur 101*, Les logiciels Machina Sapiens, Montréal, 1992-1998. Site Web : [www.machinasapiens.com](http://www.machinasapiens.com)**



**2. Correction de l'erreur proposée par le *Correcteur 101*, Les logiciels Machina Sapiens, Montréal, 1992-1998. Site Web : [www.machinasapiens.com](http://www.machinasapiens.com)**

**Explication de l'analyse**

Les enfants sont parti en vacances. ->  
Les enfants sont **partis** en vacances.

1/2

Les [déterminant «le», masc. ou fém. pluriel]  
détermine **enfants**

enfants [nom «enfant», masculin pluriel]  
sujet du verbe **sont partis**

sont [verbe «être», indicatif présent, 3e pers. pluriel]  
auxiliaire du verbe **partis**

partis [verbe «partir», participe passé, masculin pluriel]  
Noyau de la proposition principale  
sens = s'en aller  
*Attention!* **partir** (qui signifie «s'en aller») est parfois utilisé à tort dans le sens de «démarrer ou lancer». Consultez notre dictionnaire au besoin.  
*Le participe passé **partis** employé avec l'auxiliaire « être » s'accorde avec son sujet, le nom **Les enfants**.*

en [préposition «en»]  
introduit **vacances**

Fermer

3. Explication de l'analyse, le *Correcteur 101*, Les logiciels Machina Sapiens, Montréal, 1992-1998. Site Web : [www.machinasapiens.com](http://www.machinasapiens.com)

Pour ce qui est de l'écrit en L2, les chiffres apparaissant au Tableau 4 montrent une chute brutale du nombre d'utilisateurs de ces outils puisque, comme pour la L1, les pourcentages indiqués sont donnés par rapport à l'ensemble des répondants (381). Cet état de fait ne constitue pas non plus une surprise lorsqu'on sait, d'une part, que l'ordinateur est moins utilisé en L2 et que, d'autre part, un

nombre plus restreint encore d'étudiants déclarent ne pas avoir accès à ces outils en L2, comme le montre le Tableau 5.

Ainsi, pour pouvoir analyser de façon plus précise les réponses en L2, nous devons examiner non pas l'ensemble des réponses, mais seulement celles des répondants qui disent avoir accès à ces outils (questions 21c et 22c).

Tableau 5 : Accessibilité aux outils informatiques des traitements de texte

Étudiants qui déclarent avoir accès à un correcteur orthographique	oui	non
sur un ordinateur pour écrire en L1 (371 réponses)	95,9	4,1 %
sur leur ordinateur personnel en L2 (112 réponses)	29,4 %	57,5 %
sur les ordinateurs du campus en L2 (51 réponses)	13,4 %	12,3 %

Pour ce qui est de l'usage fait en L2, les calculs doivent être effectués à partir des répondants déclarant avoir réellement accès aux outils, soit 112 pour ceux qui utilisent leur ordinateur personnel (ce sont les *oui* de la question 21c) et 51 pour ceux qui se servent des ordinateurs du campus (les *oui* de la question 22c).

On constate alors que le nombre d'utilisateurs en L2 se trouve considérablement réduit par rapport à l'ensemble des répondants (381). C'est donc à cette accessibilité des outils qu'il nous semble falloir se référer dans chacun des cas.

Lorsque les scripteurs sont en L1 et qu'ils travaillent avec un traitement de texte, ils ont automatiquement accès aux outils d'aide à l'écrit ; on prendra alors comme référence le nombre réel d'utilisateurs des ordinateurs, en ne considérant que les réponses affirmatives et négatives des questions 10a à 10d, soit le chiffre de 371 répondants.

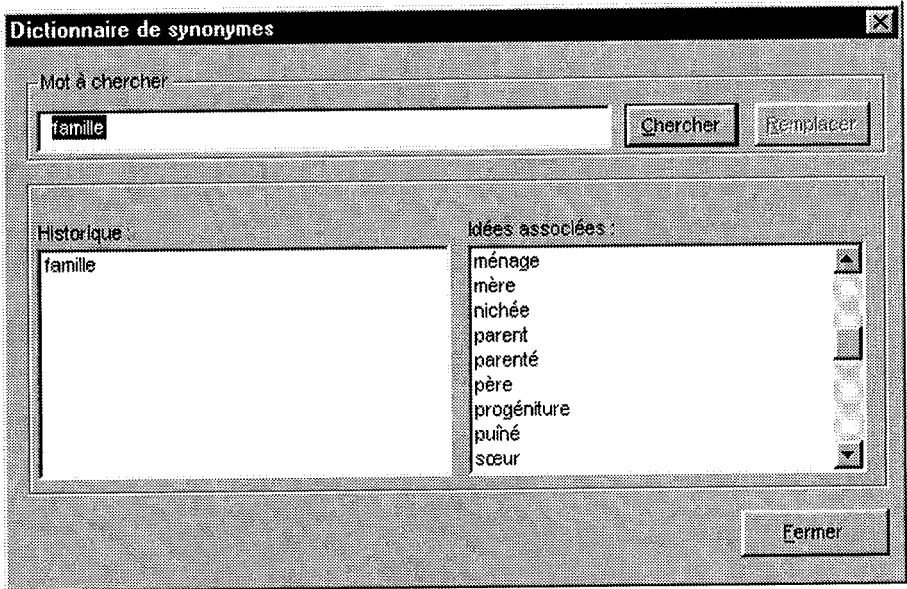
Compte tenu de ces nouvelles données, il est possible de dresser un tableau comparatif qui nous semble davantage refléter la réalité.

Tableau 6 : Usage comparé des outils d'aide à l'écrit en L1 et L2 compte tenu de leur accessibilité

Usage déclaré des outils suivants pour l'écrit :	L1 : (371 répondants)	L2 : ordinateur personnel (112 répondants)	L2 : ordinateurs du campus (51 répondants)
Correcteur orthographique	95,9 %	86,6 %	88,2 %
Correcteur grammatical	51,4 %	58 %	56,8 %
Dictionnaire	31,5 %	73,2 %	58,8 %
Thesaurus	62,5 %	48,2 %	62,6 %

Ces nouvelles données permettent alors de voir que, lorsqu'ils peuvent disposer des outils de base d'aide à l'écrit, en L1 comme en L2, les étudiants sont, proportionnellement, plus nombreux à les utiliser. Dans tous les cas, c'est une écrasante majorité de répondants qui déclarent utiliser le *correcteur orthographique*. Le *correcteur grammatical* est, quant à lui, proportionnellement, davantage utilisé en L2 qu'en L1, la grammaire représentant une difficulté particulière en L2. Il en va de même pour la consultation déclarée du *dictionnaire*, qui est, d'ailleurs, considérablement plus importante en L2 qu'en L1. En ce qui concerne la consultation du *thesaurus*, elle est plus importante en L1 que celle du *dictionnaire*, mais moindre en L2, ce qui s'explique, sans doute, du fait que la recherche du sens des mots précède celle des synonymes. Quant au renversement des pourcentages en L2 (ordinateur personnel et ordinateurs du campus) qui apparaît aux rubriques *dictionnaire* et *thesaurus*, il ne nous semble pas significatif compte tenu du faible échantillonnage des utilisateurs sur le campus.





**Le dictionnaire de synonymes, le *Correcteur 101*, Les logiciels Machina Sapiens, Montréal, 1992-1998. Site Web : [www.machinasapiens.com](http://www.machinasapiens.com)**

Les données du Tableau 6 doivent toutefois être relativisées et prises davantage comme des tendances, puisqu'elles établissent des comparaisons entre des pourcentages basés sur des échantillons très différents en nombre, soit 371 scripteurs en L1, 112 en L2 sur ordinateur personnel et 51 sur les ordinateurs du campus.

### 3.3 Utilisation réelle du *Correcteur 101*

Le *Correcteur 101*, correcteur orthographique et analyseur grammatical, n'a, pour sa part, été utilisé que par 9,2 % de l'ensemble des répondants, soit 31 utilisateurs (questions 23a-23d). La moitié de ces répondants (51,6 %) déclarent avoir rencontré des difficultés d'ordre technique lors de cette utilisation (question 23a) contre seulement le tiers (29 %) qui admettent avoir eu du mal à comprendre les instructions données par le logiciel (question 23b). Par ailleurs, la très grande majorité des utilisateurs, soit 80,6 %, ne trouvent pas que leur niveau de connaissance en français constitue un obstacle à leur utilisation du *Correcteur 101* (question 23c). Un pourcentage sensiblement égal (83,8 %) d'utilisateurs admettent, par ailleurs, que le *Correcteur 101* les a aidés à améliorer leur écrit (question 23d).



**Le *Correcteur 101*, Les logiciels Machina Sapiens, Montréal, 1992-1998. Site  
Web : [www.machinasapiens.com](http://www.machinasapiens.com)**

Ces résultats, intéressants en eux-mêmes, sont toutefois à prendre aussi avec circonspection étant donné qu'ils sont basés sur un très faible nombre de réponses et qu'on ne peut donc les utiliser pour en tirer des conclusions généralisables.

## **4. Quelles représentations les étudiants ont-ils de la disponibilité des outils informatiques et des séances de formation offertes sur le campus ?**

Le deuxième objectif du questionnaire était d'évaluer dans quelle mesure les étudiants étaient réellement au courant des possibilités offertes sur le campus, soit l'accès depuis n'importe quel laboratoire aux correcteurs orthographiques en français des traitements de textes *Word* et *WordPerfect*, l'installation récente du *Correcteur 101* et la tenue de séances de formation hebdomadaires. De cette plus ou moins grande connaissance ou prise de conscience dépendait l'utilisation effective de ces outils mis à leur disposition.

### **4.1 Connaissance de l'existence des outils d'aide à l'écrit offerts sur le campus**

Il faut d'abord rappeler que le sondage a été fait en mars, vers la fin des cours, et que tous les étudiants sondés avaient été informés dès le début de l'année universitaire, en septembre, par leurs enseignants que les traitements de texte installés dans les laboratoires du campus leur donnaient accès aux différents correcteurs et dictionnaires pour le français dans la mesure où ils se donneraient la peine d'en faire l'option au moment de la saisie de leur texte. De plus, les séances de deux heures de formation hebdomadaires supervisées par un étudiant-assistant dans un des laboratoires leur avaient été signalées à plusieurs reprises au cours de l'année. Or, malgré cela, un nombre important de répondants déclarent en ignorer l'existence.

Le Tableau 7 rassemble les résultats aux différentes questions posées sur la connaissance que les étudiants avaient de l'existence des outils d'aide à l'écrit disponibles sur le campus.

Tableau 7 : Connaissance de l'existence des outils informatiques et des séances de formation

Les étudiants savaient-ils que : (381 répondants)	oui	non
les laboratoires du campus sont équipés de <i>WordPerfect</i> ?	74,3 %	23,6 %
les laboratoires du campus sont équipés de <i>Word 2000</i> ?	68,5 %	28,6 %
les deux traitements de texte du campus ont un correcteur orthographique et grammatical et des dictionnaires pour le français ?	46,2 %	53,8 %
les laboratoires du campus sont équipés du <i>Correcteur 101</i> ?	38,6 %	58,8 %
des séances de formation pour l'usage des correcteurs en français et du <i>Correcteur 101</i> étaient offertes sur le campus ?	18,1 %	79,8 %

Si, dans l'ensemble, les étudiants semblent savoir que les laboratoires sont équipés des deux traitements de texte, 74,3 % pour *WordPerfect* (question 13a) et 68,5 % pour *Word* (question 13b), ils sont, par contre, plus de la moitié (53,8 %) à ignorer que ces mêmes traitements de texte, mis à leur disposition sur le campus sont équipés, pour le français, de correcteurs orthographique et grammatical, d'un dictionnaire et d'un dictionnaire de synonymes (question 14).

De plus, quand il s'agit d'un outil dont ils ne disposent probablement pas sur leur ordinateur personnel, en l'occurrence le *Correcteur 101*, ce sont 58,8 % qui disent ne pas être au courant de son installation (question 13c), alors qu'ils pourraient, pense-t-on, en tirer grand profit.

Quant aux séances de formation offertes sur le campus (question 15), c'est une écrasante majorité d'entre eux (79,8 %) qui déclarent ne pas en connaître l'existence. Parmi les raisons invoquées (question 17a-17e), la principale était qu'ils ignoraient leur existence (72,2 %), mais quelques-uns mentionnaient d'autres facteurs : soit qu'ils n'avaient pas le temps (9,2 %), soit que les heures des séances ne leur convenaient pas (7,9 %) ou qu'ils jugeaient même cette assistance peu utile pour eux (4,5 %). Ce qui a eu pour conséquence que seulement 2,4 % d'entre eux s'en sont prévalus, comme le démontre le tableau suivant :

Tableau 8 : Attitude des étudiants face à la formation

Attitude face aux séances de formation offertes sur le campus (381 répondants)	
Ignoraient leur existence (304 réponses)	79,8 %
Connaissaient leur existence (69 réponses)	18,1 %
Y ont participé (9 réponses)	2,4 %

Quelle explication donner à cet ensemble de résultats, qui nous semblent peu encourageants au premier abord ? Une des principales raisons que l'on peut avancer pour expliquer cette méconnaissance de l'aide à l'écrit proposée sur le campus ainsi que l'extrêmement bas taux de participation à la formation, réside, croyons-nous, dans le fait que la plupart des étudiants (74 %) se servent de leur propre ordinateur, alors qu'une infime minorité d'entre eux (4,2 %) utilisent uniquement les ordinateurs du campus et 18,1 % les deux.

Ce qui était proposé sur place n'a pas suscité l'intérêt des répondants, soit parce qu'ils n'y ont pas prêté attention, soit parce qu'ils jugeaient ne pas en avoir besoin. Or, le questionnaire nous révèle que le tiers de l'ensemble des répondants (112) n'ont pas accès à un correcteur orthographique chez eux (question 21c) et que 51 ne savent pas comment accéder au correcteur orthographique sur les ordinateurs du campus (question 22c). On sait aussi, par ailleurs, que plus du tiers de ceux qui travaillent chez eux rajoutent les accents à la main de même que 40,6 % de ceux qui travaillent sur le campus.

Il y a donc un nombre important d'étudiants qui pourraient bénéficier de ces aides s'ils en connaissaient l'existence ou s'ils voulaient bien s'en prévaloir.

## 4.2 Attitude des étudiants face à la formation : du réel au virtuel

Le petit nombre de participants déclarés à la formation offerte sur place montre clairement que de simples annonces faites en classe, même répétées, ne suffisent pas à faire connaître aux étudiants l'existence d'outils d'aide à l'écrit et de séances de formation sur le campus, ni ne les incitent à participer. Ceci est

évident quand on prend en compte le très faible taux d'utilisation des facilités qui étaient offertes. Même en ne considérant que les étudiants qui en connaissaient l'existence (69 sujets), le pourcentage de ceux qui y ont participé demeure encore très faible, puisqu'il n'est que de 13 %. Un facteur peut, cependant, expliquer en partie ce très faible taux de participation : les étudiants pouvaient parallèlement recourir à un autre type d'aide à l'écrit offert sous la forme de rencontres individuelles avec des moniteurs, mais en fait, dans ce cas, les étudiants ne recherchaient, pour la plupart d'entre eux, que la correction de leur devoir.

Or, il est intéressant de mettre en parallèle ces résultats avec ceux obtenus aux deux dernières questions : « De façon générale, pour écrire vos essais en français, trouveriez-vous utile d'être initié à l'usage des outils informatiques des traitements de texte par des séances de formation ? » (question 24) et « Si ces séances étaient offertes à des heures convenables pour vous, seriez-vous disposé à y participer ? » (question 25). Paradoxalement, ce sont alors 83,7 % de l'ensemble des répondants qui les trouveraient utiles et 80,6 % qui seraient prêts à y participer.

Il y a manifestement un désir « virtuel » de la part des étudiants de recevoir de la formation pour le travail écrit fait à partir d'outils informatiques, désir qui, dans la situation présente, ne s'est pas concrétisé (pour les raisons invoquées plus haut) mais qui est tout de même présent, à l'état latent. Il peut s'expliquer par le fait que les ordinateurs que possèdent les étudiants ne sont pas nécessairement équipés pour le français et que ces derniers ne savent pas se servir des outils de correction pour l'écrit ou tout simplement comment y accéder.

Le défi du côté des enseignants et des responsables pédagogiques sera de trouver la façon la plus adéquate pour combler le fossé qui existe entre la disponibilité d'outils informatiques sur le campus et la réalité, qui consiste, pour les intéressés, à travailler sur leur propre ordinateur. On pourrait donc avancer que, compte tenu de ce désir, qui est aussi un besoin, la formation doit être offerte dans un cadre beaucoup plus structuré, faire partie intégrante du cours de langue suivi ou même être rendue obligatoire. Il est en effet illusoire de penser que la majorité des étudiants ajouteront des heures de formation à leur horaire si elles ne sont comptabilisées d'une façon ou d'une autre. Cette formation devrait viser non pas une aide ponctuelle (comme l'aide à l'écrit en rencontres individuelles pour un devoir précis), mais plutôt amener les étudiants à prendre conscience de l'existence d'outils informatisés pour le français et les initier à leur manipulation tout en cherchant à rendre ces habiletés transférables et exploitables en situation d'autonomie.

## **En guise de conclusion : limites et perspectives de l'enquête**

Comme toute recherche de type empirique, cette enquête présente un certain nombre de limites qui peut en réduire la portée. La plus grande d'entre elles réside dans la découverte de la donnée inconnue que le questionnaire a permis de mettre en évidence, c'est-à-dire le fait que l'immense majorité des étudiants interrogés travaillaient sur leur ordinateur personnel plutôt que sur ceux des laboratoires du campus. Ainsi, il a fallu parfois recourir à des recoupements de données pour pouvoir faire parler les chiffres ou bien certains pourcentages portaient sur un nombre insuffisant de réponses pour que les résultats puissent avoir un caractère généralisable. Le constat que l'enquête a permis de faire dans la situation concrète à l'étude ne remet toutefois pas en question le potentiel pédagogique des outils informatiques pour l'écrit en L2, mais, les résultats empiriques que nous avons recueillis sont, pour l'instant, insuffisants pour nous permettre de tirer des conclusions significatives quant à leur utilité.

Cette enquête a, cependant, eu le mérite, croyons-nous, de mettre en lumière que les nouvelles technologies, telles que les diverses aides à l'écrit existant sur le marché, ne sont pas suffisantes par elles-mêmes. Elles exigent, pour être utilisées et mises à profit par les apprenants en L2 tout particulièrement, une intégration et un accompagnement pédagogique qui soient structurés et qui tiennent compte de l'environnement.

Dans notre cas, le questionnaire a révélé de façon éclatante que la grande majorité des étudiants n'avaient pas eu recours aux outils de base d'aide à l'écrit disponibles sur le campus parce qu'ils utilisaient principalement leurs ordinateurs personnels et que ceux-ci sont équipés de traitements de texte normalement prévus pour l'anglais. Or, dans ces circonstances et sachant que les étudiants manifestent dans leur grande majorité le désir de recevoir une formation pour l'utilisation des outils informatiques, il revient aux enseignants et aux responsables pédagogiques d'intégrer cette formation dans le cadre des cours et des programmes, notamment en raison du fait que c'est l'institution qui met en place ces outils spécialisés. À ce titre, elle a donc la responsabilité de les faire connaître aux étudiants et de travailler avec eux les stratégies métacognitives nécessaires à leur utilisation.

D'autre part, comme on ne peut pas obliger les étudiants à utiliser uniquement les ressources du campus, on se doit d'assurer une formation qui tienne compte de la spécificité du français dans un environnement anglophone, notamment au niveau du matériel (clavier) et des logiciels (traitements de textes et correcticiels) ou de tout autre outil d'ailleurs, outils qui sont de plus en plus facilement disponibles sur l'internet.

Ce n'est qu'une fois que ces conditions auront été remplies, qu'on pourra espérer voir se matérialiser les avantages pédagogiques réels que l'utilisation d'outils de base d'aide à l'écrit pourrait apporter aux apprenants, tant au niveau de l'amélioration de leur écrit que de leur autonomie d'apprentissage et de travail.

ANNEXE 1

FRENCH DEPARTMENT

The purpose of this survey is to determine how students use computer technology to write their essays in French.

Student number : .....

Have you already filled out this questionnaire in another class ?

Yes  No

If you answered Yes, indicate in which class you did it and stop here :

20. .... Section : .....

.....  
.....

1. Indicate in what French Course you are filling in this questionnaire now :

20. .... Section .....

2. Sex : Male  Female

3. Age group : 18-19  20-21   
22-23  24 and up

4. University year : 1st year  2nd year   
3rd year  4th year

5. In what program are you registered ?

.....

6. What is your average mark in this French class ?

.....

7. Do you normally use a computer to type your essays written in English ?

Yes  No

If you answered No to the previous question, go to question 11

8. To type your essays written in English, do you normally use
- a) your own computer ?
  - b) the computer facilities on campus ?
  - c) both ?

9. What word processor do you normally use ?

WordPerfect 9 Word 9 other, specify :

.....

10. When you write and type an essay in English, do you normally use
- a) the spell checker of the word processor you are using ?  
Yes  No
  - b) the grammar corrector of the word processor you are using ?  
Yes  No
  - c) the dictionary of the word processor you are using ?  
Yes  No
  - d) the thesaurus of the word processor you are using ?  
Yes  No

11. Do you use a computer to type your essays written in French ?

Never  Sometimes   
Most of the time  All the time

12. If you answered Never to the previous question, why do you not use a computer ?

- a) because you are not familiar with word processors
- b) because you are not comfortable enough with the French language to do so
- c) because the French letters and accents make it more complicated
- d) other reasons, specify :

.....  
.....

13. Did you know that Carleton's computer labs are equipped with :

- a) WordPerfect (Corel 2000) Yes  No
- b) Word 2000 Yes  No
- c) Le Correcteur 101 Yes  No

14. Did you know that in Carleton's computer labs, *WordPerfect* and *Word* have a speller, grammar corrector, dictionary and thesaurus for the French language ?

Yes  No

15. Did you know that computer training sessions for the use of French speller and *Le Correcteur 101* were offered this year (1999-2000) in room 129 PA ?

Yes  No

16. Have you attended some of these training sessions in room 129 PA ?

Yes  No

17. If you answered No to the previous question, why did you not attend them ?

Not applicable

- a) because you were not aware of these sessions
- b) because they were scheduled at the wrong time for you
- c) because you did not have time to go
- d) because you thought it would not be useful to you
- e) other reasons, specify :

.....  
18. If you have attended these sessions in room 129 PA, how often ?

Once  2 or 3 times  4 or 5 times

19. Did you find that the training sessions in room 129 PA

were helpful to improve your French writing ? Not applicable   
Yes  No

20. If you answered No to the previous question, why did you find them not helpful ?

- a) because you encountered too many technical problems
- b) because the sessions did not provide enough information
- c) because you did not have enough time to practice
- d) other reasons, specify :

21. When you write an essay in French on your own computer :
- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  |                          | Not applicable           | <input type="checkbox"/> |
| a) do you know how to type French letters and accents ?                | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| b) do you type in French and add accents by hand on the printed copy ? | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| c) do you have access to a French speller ?                            | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| d) do you use the French speller when you type in French ?             | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| e) do you use the French grammar corrector ?                           | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| f) do you use the French dictionary ?                                  | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| g) do you use the French thesaurus ?                                   | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
22. When you write an essay in French on a computer at Carleton :
- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  |                          | Not applicable           | <input type="checkbox"/> |
| a) do you know how to type French letters and accents ?                | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| b) do you type in French and add accents by hand on the printed copy ? | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| c) do you know how to have access to the French speller ?              | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| d) do you use the French speller when you type in French ?             | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| e) do you use the French grammar corrector ?                           | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| f) do you use the French dictionary ?                                  | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| g) do you use the French thesaurus ?                                   | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
23. When you have used *Le Correcteur 101*
- |  |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|  |                          | Not applicable           | <input type="checkbox"/> |
| a) did you encounter technical problems ?                                  | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| b) did you have difficulty understanding the instructions on the program ? | Yes                      | No                       | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |



---

## Bibliographie

- ALDERO, Brigitte, « Les Centres de Ressources Langues ; interface entre matérialité et virtualité, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 112, oct.-déc. Paris, Didier Érudition, 1998.
- BARBOT, Marie-José, *L'auto-apprentissage en milieu institutionnel*, thèse de doctorat dirigée par L. Porcher, soutenue à l'Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle, 1993.
- BARBOT, Marie-José, coord., « Ressources pour l'apprentissage: excès et accès », n° spécial *Études de Linguistique Appliquée*, n° 112, oct.-déc. Paris, Didier Érudition, 1998.
- BISAILLON, Jocelyne, *Enseigner une stratégie de révision de textes à des étudiants de langue seconde, faible à l'écrit : un moyen d'améliorer les productions écrites*, Québec, CIRAL, 1991.
- BISAILLON, Jocelyne, « Les nouvelles technologies ont-elles leur place dans l'apprentissage/enseignement des langues aux adultes ? *Bulletin de l'AQEFLS*, Association québécoise des enseignants et enseignantes de français langue seconde, vol. 17, n° 3-4. Montréal, 1996.
- BLIN, Françoise, « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 110, avril-juin, Paris, Didier Érudition, 1998.
- BORDELEAU, P., dir., *Apprendre dans des environnements pédagogiques informatisés*, Montréal, Éditions Logiques, 1994.
- BUCHER-POTEAUX, Nicole, « Des ressources ..., oui mais ... Pourquoi ?, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 112, oct.-déc. Paris, Didier Érudition, 1998.
- CHANIER, Thierry, « Learning a Second Language for Specific Purposes within a Hypermedia Framework », *Computer-Assisted Language Learning (CALL)*, vol. 9, 1, 1996.
- CHANIER, Thierry et POTHIER, Maguy, coord., « Hypermédia et apprentissage des langues », *Études de Linguistique appliquée*, n° 110, Paris, Didier Érudition, 1998.
- DEMAIZIÈRE, Françoise, « Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, 1996.
- DEMAIZIÈRE, Françoise et FOUCHER, Laure, « Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée ... », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 110, avril-juin, Paris, Didier Érudition, 1998.
- DESMARAIS, Lise, *Proposition d'une didactique de l'orthographe ayant recours au correcteur orthographique*, Québec, CIRAL, 1994.
- DESMARAIS, Lise, *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998.

DESMARAIS, Lise et BISAILLON, Jocelyne, « Apprentissage de l'écrit et ALAO », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 110, avril-juin, Paris, Didier Érudition, 1988.

ELKABAS, C., « L'enseignement assisté par ordinateur : nouvelle pédagogie ? », *La Revue canadienne des langues vivantes*, 45, 2, 1989.

HOPPER, Christophe et VANDENTORPE, Christian, *Aides informatisées à l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1995.

OTMAN, G., « Éléments pour une grille d'analyse et d'évaluation critique de didacticiels de langue », *EPI*, 54, 1989.

## Notice biographique sur les auteurs

**Françoise Armand** est professeur agrégée au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses recherches portent sur la didactique des langues secondes, et plus particulièrement sur la lecture en français langue seconde par des élèves immigrants allophones.

**Corine Bolla-Paquet** est professeur-adjoint à l'Université Concordia (Montréal). Sa thèse de doctorat porte sur l'enseignement de la compréhension écrite sur logiciel multimédia, et, plus particulièrement, sur les effets de trois types de sous-titrage à partir d'activités de pré-lecture avec création d'un logiciel sur la lecture en L2.

**Corinne Cordier-Gauthier**, Assistant Professor au Département de français de l'Université Carleton (Ottawa), est docteur en Sciences du langage (Université de Montpellier). Son domaine de recherche porte sur le manuel de langue, la caractérisation de son discours et son impact sur ses utilisateurs.

**Chantal Dion**, Instructor III au Département de français de l'Université Carleton (Ottawa), est titulaire d'une maîtrise en Éducation de l'Université d'Ottawa. Elle est actuellement en rédaction de thèse de doctorat en fondements de la didactique à l'Université de Montréal.

---

**Marjam Farjah** a fait, en 1999, sa thèse de doctorat, *Les nouvelles technologies dans l'enseignement du FLE*, sous la direction de Michèle Verdelhan.

**Adda-Michelle Lahondès** est titulaire d'un DEA en Sciences du langage à dominante FLE (Université de Montpellier). Elle a enseigné en Islande, en Slovaquie et au Mozambique ainsi qu'à l'IMEF à Montpellier.

SERVICE DES PUBLICATIONS  
UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY – MONTPELLIER III

Dépôt légal  
4<sup>e</sup> trimestre 2002

Achévé d'imprimer sur les Presses de  
l'Université Paul-Valéry



ISBN: 2-84269-529-1  
ISSN: 1290-7049

UNIVERSITY OF  
TORONTO  
LIBRARY

12 €