

Analyse de *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*

Collectif sous la direction de Lise Duquette et Michel Laurier
Apprendre une langue dans un environnement multimédia
Outremont (Québec) : Logiques, 2000
ISBN 2-89381-689-4
347 pages
27 €, 175 FF

Analyse par [Manuela Zeilinger-Trier](#), Université Clermont 2, France

- [1. L'enjeu de l'interaction](#)
- [2. La conception d'environnements multimédia](#)
- [3. Les applications pédagogiques du multimédia](#)
- [4. Les stratégies d'apprentissage et les caractéristiques individuelles](#)
- [5. La navigation dans un environnement multimédia](#)
- [6. La formation des enseignants aux nouvelles technologies](#)
- [7. Conclusion](#)
- [Références](#)

Le présent volume est le fruit d'un symposium[1] fermé, dont l'objectif fut de concevoir un ouvrage sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement des langues. Une douzaine de chercheurs français, américains et québécois participaient au colloque qui s'est déroulé en novembre 1998 à l'Université d'Ottawa, au Canada. Aux articles directement issus des présentations et des discussions, ont été ajoutées quelques contributions de chercheurs n'ayant pas participé au colloque, afin de compléter l'éventail des sujets. Comme l'indiquent Lise Duquette et Michel Laurier dans l'avant-propos, l'ouvrage mûrement réfléchi qui en résulte présente les principaux thèmes en rapport avec le multimédia en classe de langue et tente de livrer des réponses ou, au moins, d'ouvrir des voies à explorer pour une utilisation plus efficace et plus éclairée des TIC.



1. L'enjeu de l'interaction

Les deux contributions de la première partie, intitulée "*L'interaction et l'acquisition d'une langue dans un environnement multimédia*" abordent l'apprentissage d'une langue seconde (L2) assisté par ordinateur du point de vue interactif.

Carol A. Chapelle se propose de révéler le rôle de l'interaction et de la communication dans l'acquisition d'une langue seconde (ALS). Elle essaie de trouver des réponses aux questions suivantes :

Est-ce que les interactions entre apprenants et ordinateurs facilitent l'acquisition d'une langue seconde (L2) ? S'attend-on à ce que certains types d'interactions soient meilleurs que d'autres ? Comment la théorie en ALS peut-elle contribuer à l'analyse de l'interaction et de la communication en ELAO ? (p 19).

En poursuivant ce but, elle présente d'abord différents types d'interaction et de communication en citant des exemples concrets, avant de donner un abrégé de la théorie interactionniste, qui, selon l'auteur, est un bon point de départ pour comprendre et analyser le genre d'interaction et de communication ayant lieu en ELAO du fait des hypothèses qu'elle soulève sur le traitement psycholinguistique contribuant à l'ALS et du fait des résultats empiriques attestant que les apprenants font usage de ces stratégies interactives (p 31).

La plus grande partie de sa contribution est consacrée aux "*Interactions utiles en ELAO*". Chapelle démontre ici dans quelle mesure les différentes interactions, entre autres l'attention portée sur l'apport langagier et la détection des erreurs au cours de la production langagière, pourraient favoriser l'acquisition d'une L2.

Dans le deuxième chapitre de la partie 1, "*Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication : résultats et agenda de recherche*", Thierry Chanier part du constat que l'arrivée des Systèmes d'Information et de Communication (SIC) dans l'enseignement est vécue comme une rupture par la plupart des intervenants, tandis qu'il voit, lui-même, plutôt le continuum avec l'époque prémultimédia. Après avoir discuté les termes d'interaction et de communication, il décrit trois perspectives d'intégration des SIC dans l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) : une première perspective instrumentale, une deuxième instrumentale globalisante et une troisième agentive.



Partant du terme de média défini par Legendre comme "*moyens basés sur la technologie, permettant de diffuser et de conserver des informations ainsi que de développer des attitudes, de susciter une rétroaction et de favoriser l'expression*" (Legendre, 1993 : p 822), l'auteur distingue le système multimédia, le système hypertexte et le système hypermédia. Le premier, par sa variété de canaux de communication, peut favoriser l'acquisition d'une langue seconde, "*permettant à l'apprenant de coupler des procédures cognitives de traitement basées sur les aspects verbaux et non verbaux du langage*" (p 64). Un système hypermédia, dont la Toile est l'exemple par excellence, rend possible une utilisation variée en apprentissage, comme l'apprentissage autonome, en tandem, conférences, travail en groupe. C'est donc son aspect social, plus que la recherche de l'information, qui est au centre de l'intérêt. L'auteur discute dans la suite l'impact des systèmes hypertextes pour l'apprentissage. En ce qui concerne les études réalisées dans un contexte institutionnel, on peut distinguer trois aspects : le groupe d'apprentissage, le système et la tâche. Chanier voit d'un oeil critique que jusqu'ici la plupart des expérimentations se sont surtout intéressées aux interactions système-apprenant et ont laissé de côté l'aspect social de l'apprentissage. Quant aux aides qui peuvent être intégrées dans un système hypertexte, les expérimentations montrent que les apprenants ont souvent des difficultés à les utiliser toutes dès le début. Un entraînement systématique est donc de rigueur. Pour ce qui est de l'aspect "tâche"^[2], le formateur fixe au début un objectif d'apprentissage et définit ensuite le but de travail. L'intérêt pour l'apprenant varie évidemment selon le but choisi, sa motivation selon les ressources utilisées et la dimension sociale de l'activité. On peut distinguer trois utilisations éducatives de l'hypertexte : "*l'extraction d'information dans des bases d'informations [...], l'organisation d'informations existantes pour mieux les valoriser [... et] la production d'informations ou de structures de connaissances nouvelles*" (p 66). Une étude sur l'impact du support et du mode de présentation d'un cours traditionnel sur les gains d'apprentissage (premier type d'utilisation) a donné le résultat suivant : les gains de mémorisation étaient les meilleurs pour le groupe travaillant sur support papier. Bien qu'un tel résultat puisse surprendre, on peut l'expliquer par le fait que dans un scénario pédagogique traditionnel, basé sur la transmission du savoir, la seule utilisation d'un hypertexte n'apporte pas encore de changement positif. On peut constater que l'hypertexte n'engendre pas de réels bénéfices s'il s'agit de simple butinage. Si, par contre, l'apprenant doit transformer et valoriser des informations (deuxième type d'utilisation), s'il s'agit donc d'une activité créative dans le cadre d'un groupe d'apprentissage, on peut constater un engagement important des apprenants et le gain est bien existant. Encore faut-il que le formateur présélectionne des sites à explorer et définisse la forme de présentation finale du travail. Le troisième type d'usage, le jardinage dans le but de création d'un hypertexte, présente l'avantage, par rapport à une rédaction au sens traditionnel, de rendre plus facile le processus d'écriture. C'est en fait la création qui est au centre de l'intérêt et non pas le produit final.



Dans la suite, Thierry Chanier se propose d'examiner quelques pistes de recherche, "élargissement du spectre des compétences langagières travaillées [...], participation à une communauté d'apprentissage [...], évolution des situations d'apprentissage [...], évolution des procédures d'apprentissage [...], modification des contenus verbaux et non verbaux et des comportements des participants" (pp 76-77), dans le cadre de la classe de langue, dans celui de la classe virtuelle et de l'apprentissage sur mesure. La classe virtuelle, métaphore élaborée par des informaticiens, doit permettre les interactions des différents membres de la communauté d'apprentissage. Par rapport à la classe traditionnelle se pose ici le problème de l'appartenance d'un apprenant à un groupe d'apprentissage. Les rencontres étant rares ou mêmes inexistantes, il peut être difficile pour un apprenant de s'identifier comme membre d'un tel groupe. Un apprentissage effectif a pourtant besoin d'échanges réguliers. Un système d'apprentissage collaboratif en groupe doit donc garantir les aspects suivants : "la coordination des participants [...], la communication dans le groupe [...], la cohésion du groupe [...], l'implication individuelle [... et] l'organisation des ressources du groupe" (pp 81-82). Finalement, l'auteur s'intéresse aux "types d'implications sociales susceptibles de favoriser l'apprentissage et à la façon dont les technologies peuvent être utilisées pour créer ces implications" (p 82). Plutôt que d'opposer systématiquement l'apprentissage social aux perspectives centrées sur l'apprenant individuel, on devrait essayer d'intégrer les deux aspects dans un même cadre théorique.

2. La conception d'environnements multimédias

L'article "Scénario pédagogique et hypertexte" porte sur les possibilités et les limites d'une évolution d'un tutoriel vers un produit ayant les qualités d'un hypertexte interactif. Michèle Redon-Dilax y décrit le cas du logiciel "Typologies des séquences textuelles" (Achard-Bayle & Redon Dilax, nd.), qui s'adresse à des étudiants de filières scientifiques. Il est censé les aider à développer les compétences nécessaires pour la compréhension de textes (comprendre les documents distribués par les enseignants et les ouvrages conseillés, faire des recherches rapides, sélectionner des passages) ainsi que pour leur production (faire des résumés à l'oral ou à l'écrit, rédiger des comptes rendus, mémoires, etc.). Il s'agit d'un logiciel de type tutoriel, dont la linéarité et une certaine forme de guidage laissant peu d'initiative à l'apprenant pourraient être jugées comme négatives. Les auteurs ont essayé de donner une dimension hypertextuelle à ce logiciel, sans pour autant abandonner les choix théoriques et méthodologiques. La grammaire textuelle constituant le cadre théorique, il s'agit de développer chez l'apprenant

la maîtrise des procédures assurant la cohérence et la progression de l'information dans et vers un tout organisé : thématization, rappels anaphoriques, emploi de connecteurs logiques, spatiaux, temporels... (p 95).

Pour ce qui est de l'approche pédagogique, analytique et réflexive, les apprenants doivent être amenés à observer et à conceptualiser des phénomènes linguistiques indispensables pour l'écriture. Les problèmes qui se posent sont dus aux différences entre le mode tutoriel et l'hypertexte. Ce sont le programme préétabli, la linéarité du discours didactique et la progression pédagogique qui caractérisent le scénario pédagogique d'un tutoriel. L'hypertexte, par contre, ne connaît plus ni linéarité ni distinction formelle entre documents. Le fait qu'il est possible de passer d'un document à l'autre par des liens a mené certains chercheurs à prétendre "qu'un hypertexte offre [...] une infinité de textes potentiels" (p 101). Pour la grammaire textuelle, la simple juxtaposition de phrases ne crée pas un texte, car dans ce cas il ne s'agit pas d'un tout. Un autre problème qu'on doit affronter lors de la création d'un logiciel intégrant l'hypertexte est celui de la désorientation de l'utilisateur, due au fait qu'il ne sait pas comment l'hypertexte fonctionne (navigation dans l'espace logiciel) et comment l'information y est organisée (la navigation dans l'espace conceptuel), et qui peut de surcroît perdre son itinéraire initial (la navigation dans le texte). L'auteur se demande si la désorientation ne peut pas aussi venir du "fait que l'utilisateur ne crée pas un nouveau texte au sens où nous l'entendons" (p 104). Quant à la navigation dans l'espace logiciel, les trois aspects suivants doivent impérativement être pris en considération lors de l'écriture du texte d'un logiciel : l'espace et la densité informative, l'usage du multifenêtrage et les escamots.



Ainsi, il ne faut pas oublier qu'il est nécessaire d'afficher des textes entiers ou au moins des séquences plutôt longues sur une même page d'écran, si l'on tient à respecter les principes de la grammaire textuelle. En ce qui concerne la navigation dans l'espace conceptuel, se pose le problème de la cohérence et de la

cohésion. On doit donc réfléchir de quelle manière peut être découpé le logiciel. Pour ce qui est de "Typologies des séquences textuelles" (op. cit.), on a opté pour quatre entités ou "réseaux"[2], le premier contenant les cinq textes de base avec des questions et des "réponses"[2], le deuxième met à la disposition un lexique notionnel, le troisième un précis de grammaire de texte et le quatrième un lexique de type encyclopédique. Afin de minimiser les problèmes pendant la navigation dans le texte, on se voit contraint de découper les textes en unités minimales qu'il faut d'abord définir. Dans le logiciel qui sert d'exemple, on peut faire la distinction entre quatre "fonctions"[2] de textes : textes de transition ou de présentation, les objets textes : les textes d'auteurs, le discours didactique proprement dit, les textes permettant de gérer l'échange avec l'apprenant. Dans le cas d'un produit de type tutoriel, tous ces textes forment un seul texte qui a des caractéristiques d'un texte écrit et également d'une "simulation de dialogue" (Demaizière, 1986 : p 82). Si l'on veut transformer un tutoriel en produit hypertexte, il va falloir découper le texte. Pour cela, il est nécessaire de fixer des critères. A part le critère du noeud défini par Balpe (Balpe et al., 1996 : p 20), Michèle Redon-Dilax trouve deux autres critères, à savoir la mise en écran qui détermine la quantité d'information, la longueur du texte qui peut faire unité et les séquences délimitées par les articulations logiques du discours. Deux autres difficultés concernent la chronologie et l'usage des marques personnelles, à éviter lors de l'écriture de documents hypertextuels.

Le deuxième article de cette partie, "Adapter un analyseur syntaxique et l'intégrer dans un système d'ELAO : la cas de FIPSGram dans SAFRAN" est beaucoup plus technique et devrait surtout intéresser les élaborateurs de produits multimédia. Marie-Josée Hamel et Anne Vandeventer y expliquent, s'appuyant sur l'exemple de FIPSGram (une adaptation de l'analyseur syntaxique French Interactive Parsing System) dans SAFRAN (Système d'Apprentissage du FRANçais), comment on peut adapter un analyseur syntaxique et l'intégrer par la suite dans un système d'enseignement de langues assisté par ordinateur (ELAO). Afin de profiter d'un tel analyseur, des connaissances en TALN (traitement automatique des langues naturelles) sont indispensables.

3. Les applications pédagogiques du multimédia

Les deux contributions de la partie 3 présentent chacune l'exemple d'un logiciel de français langue étrangère, destiné à des étudiants aux États-Unis ou bien au Canada.



L'étude de cas de James N. Davis et de Mary Ann Lyman-Hager traite, elle, d'un logiciel d'aide à la lecture. Ils partent de trois aspects qui devraient être pris en considération lors du développement d'un logiciel d'ALAO :

celui du rôle du logiciel en ce qui concerne les buts institutionnels et les conditions environnantes, celui des besoins des utilisateurs potentiels dans le milieu éducatif où le logiciel sera utilisé, celui de l'évaluation, qui suivrait le stade de production, à partir des données issues du rapport de l'utilisateur du logiciel (p 139).

Confrontés au problème de l'incapacité de beaucoup d'étudiants à comprendre et à apprécier la littérature francophone, ils créent un logiciel basé sur un passage d'un roman franco-africain, qui figurait sur le programme. Afin de "faire le maximum pour créer le meilleur produit possible" (p 139), ils étudient les facteurs qui jouent sur la compréhension ou l'incompréhension d'un texte et évaluent les besoins spécifiques de leurs étudiants, avant de procéder à la conception elle-même.

Claudette Cornaire présente, elle, un logiciel pour un cours de français écrit, langue seconde, au niveau avancé, dans le contexte d'un apprentissage autonomisé. Partant d'un manuel de français, visant à systématiser la lecture ainsi que l'écriture, et déjà utilisé avec succès à l'institut des langues secondes de l'Université d'Ottawa, l'auteur s'est proposé de développer un logiciel interactif contenant de l'autoapprentissage, de l'autoévaluation et de l'évaluation, qui pourra être utilisé en autonomie guidée. Les activités d'autoapprentissage veulent rendre le sujet responsable de son apprentissage et lui donner les stratégies qui facilitent la compréhension de tout texte. Les activités d'autoévaluation poursuivent elles l'objectif de sensibiliser l'apprenant pour ses erreurs de sorte qu'il les remarque, en cherche les causes et essaye de trouver des remèdes. Par les activités d'évaluation, le niveau de connaissances de l'apprenant peut être vérifié par l'enseignant, à qui l'apprenant envoie ses productions par courriel. Les trois activités sont illustrées par des exemples tirés du logiciel.

4. Les stratégies d'apprentissage et les caractéristiques individuelles

C'est "*la résolution de problème dans les exercices lacunaires en L2 et l'environnement multimédia*" (p 179) qui intéresse Lise Duquette et Jean-Paul Dionne. Après avoir retracé quelques conceptions de l'apprentissage autonome et du processus d'autorégulation ainsi que de la métacognition, ils entrent dans le vif du sujet, la résolution de problème exemplifiée par le cas du logiciel Vi-Conte (Mydlarski et Paramskas, 1991). Les difficultés qu'ont les apprenants à résoudre des problèmes d'un type inconnu sont souvent dues à "*leur incapacité à gérer le processus de résolution de problème à l'aide de la régulation, de la mise en oeuvre ou de l'évaluation*" (p 183). Le processus de résolution de problème peut être décrit comme une "*interaction dynamique du domaine de la connaissance, des stratégies cognitives, des expériences, des systèmes de croyances et des facteurs sociaux*" (pp 183-184). Tandis que les problèmes bien structurés, et dont la résolution pose moins de difficultés, sont souvent enseignés, les problèmes mal structurés sont négligés. Ce sont des exercices lacunaires qui ont fait objet de l'étude de résolution de problèmes dans Vi-Conte, chaque lacune correspondant à un problème potentiel. Voici les résultats les plus intéressants :

premièrement [...] outre la distinction entre ceux qui ont ou n'ont pas de stratégies d'apprentissage efficaces en situation d'autonomie, il ne fallait pas oublier d'examiner certains aspects du matériel multimédia, telles la structure de l'interface, les interactions, les formes d'évaluation, etc. [...]. Deuxièmement, au moment d'évaluer de nouveaux matériaux, il faudrait davantage mettre l'accent sur le processus d'apprentissage [...]. Troisièmement, des études en intelligence artificielle et en cognition doivent se poursuivre afin de mieux modéliser l'apprenant et d'établir ainsi des profils permettant d'intégrer, au sein des systèmes multimédias, des "experts" qui aideront les "novices" à résoudre leurs problèmes d'apprentissage (p 207).



Dans son article "*La typologie des intelligences humaine et artificielle ; complexité pédagogique de l'enseignement des langues étrangères dans un environnement multimédia*", Lydie E. Meunier essaie d'abord de dégager les caractéristiques individuelles des apprenants en se posant les questions suivantes :

Quelles motivations apportent-ils [les étudiants] dans une classe de langue étrangère ? Comment s'expriment leur personnalité, leur style cognitif, leur style interactif ? Comment évaluer leur niveau de langue ? A-t-on raison de dire que les filles sont meilleures en langues que les garçons et que les garçons sont meilleurs en informatique que les filles ? (p 213).

La motivation est plus grande si l'étudiant apprend une langue dans l'objectif de s'intégrer ou de s'identifier avec la culture de la langue cible (motivation d'intégration) que s'il n'a que des raisons professionnelles ou pratiques (motivation instrumentale). Outre cette motivation initiale et globale, il y a également la motivation de situation (degré de confort, volonté de prendre des risques linguistiques, degré d'anxiété dans un cadre pédagogique donné) et la motivation d'exercice, qui peut être intrinsèque ou extrinsèque. Pour créer une ambiance motivante, un climat amical entre enseignants et apprenants est important ; pour qu'une activité soit motivante, elle doit être communicative et créative. Quant à la diversité des personnalités, elle s'exprime dans une diversité des styles interactifs et cognitifs. Des psychologues ont démontré que la combinaison des quatre traits psychologiques cités ci-dessous, définis chacun en termes dichotomiques, donne 16 personnalités d'apprenants possibles :

1) style d'interaction : extraversion et/ou introversion ; 2) style d'organisation : jugement et/ou perception ; 3) style pour obtenir des informations : basé sur les cinq sens et/ou sur l'intuition ; 4) style de résolution des problèmes : basé sur la pensée et/ou sur les émotions (p 216).

Si les femmes ont souvent de meilleurs résultats en langues, ceci est dû à une différence de motivation entre apprenants féminins et masculins. Tandis que les premières ont plutôt une motivation intégrative, les seconds sont souvent motivés par des raisons professionnelles. C'est le processus de socialisation en général et celui de l'orientation basé sur des rôles stéréotypés qui sont responsables de cette différence. Il

en est de même pour les meilleurs résultats des hommes en informatique. Pour ce qui est du niveau de langue, l'enseignant doit bien sûr le prendre en compte lors du choix d'un logiciel, pour garantir un bon fonctionnement de l'interaction apprenant-machine.



Dans la suite, l'auteur s'interroge sur les possibilités interactives de l'ordinateur. Elle établit une typologie de logiciels pour l'enseignement des langues et met en garde devant les limites de l'ordinateur : manque d'interaction sociale, répétitivité de certains logiciels, manque d'un enseignement des stratégies nécessaires pour la résolution des problèmes, pas d'évaluation du processus d'apprentissage.

C'est la compatibilité interactive entre l'intelligence humaine et l'intelligence artificielle qui l'intéresse ensuite. Des recherches empiriques ont montré que le logiciel doit être adapté à la personnalité de l'apprenant, correspondre à son style cognitif et interactif pour qu'il puisse en tirer profit. Afin de favoriser la motivation de situation, un centre multimédia doit être organisé selon certaines règles concernant les horaires, l'éclairage, la disposition des ordinateurs, le bruit. Le style didactique de l'enseignant est également un facteur majeur pour la motivation de situation. La motivation d'exercice dépend des activités proposées. Ainsi, la communication écrite par ordinateur semble avoir des effets très motivants. La contribution se termine sur un questionnaire très complet pour l'évaluation d'un logiciel.

5. La navigation dans un environnement multimédia

Dans leur article "*L'analyse des schémas de navigation en ELAO*", Lise Desmarais et Michel Laurier analysent, également à partir du logiciel Vi-Conte, des schémas de navigation en ELAO. C'est la question suivante qui constitue le point de départ de leur étude :

Les nouveaux développements technologiques permettent aux élaborateurs de programmes multimédias d'offrir de plus en plus d'options à leurs utilisateurs, mais ces derniers en tirent-ils profit lorsqu'ils sont laissés à eux-mêmes et doivent prendre des décisions quant à leurs activités d'apprentissage ? (p 261)

Les deux chercheurs démontrent l'interdépendance des caractéristiques des apprenants et de leurs choix de navigation. Afin de pouvoir généraliser les résultats, il considèrent indispensable de refaire la même étude avec d'autres logiciels et renvoient au projet Camille^[3] (Chanier et al., 1996), qui est décrit, dans le deuxième article de la partie 5, comme modèle d'un logiciel pourvu d'une trace informatique.

Dans sa contribution "*Apport d'une trace informatique dans l'analyse du processus d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère*", Delphine Renié présente le fonctionnement d'une trace informatique au sein du didacticiel CAMILLE - Acte de vente et montre ce qu'un tel programme de trace peut apporter dans l'analyse du processus d'apprentissage d'une langue seconde étrangère. Elle insiste surtout sur la nécessité d'une traduction automatique des traces brutes en un protocole facilement analysable et donc utilisable par les chercheurs et aussi par l'apprenant et l'enseignant.



6. La formation des enseignants aux nouvelles technologies

Le volume se termine sur deux articles consacrés aux dispositifs de formation des enseignants dans le contexte d'un enseignement modifié par l'arrivée des nouvelles technologies.

Françoise Demaizière se demande : "*Former les formateurs : nouveaux outils, nouvelles problématiques ?*". Elle s'intéresse notamment aux différents types de formation existants en France, stages lourds ou légers, diplômants, informels, dont elle déploie les avantages et les inconvénients. Elle

distingue par la suite les formations préalables à un projet de celles accompagnant un projet concret, avant de poser la question à savoir comment on peut former à l'utilisation des produits ou des services existants ainsi qu'à la conception de produits. Elle conclut sur le constat qu'"on ne peut isoler sans risques une formation au multimédia de compétences didactiques et pédagogiques fondamentales qu'il ne faut pas considérer comme allant de soi" (p 321).

Michel Laurier et Jacques Viens construisent leurs réflexions concernant "*La familiarisation des futurs maîtres aux technologies de l'information et de la communication*" autour du concept de la professionnalisation et des exigences du ministère de l'Éducation du Québec, qui demande aux enseignants québécois une certaine polyvalence. Les compétences que doivent développer les professeurs des langues dans le contexte des TIC sont la "*compétence à trouver et à évaluer les logiciels et les sites éducatifs*" (p 332), "*la compétence à imaginer des applications pédagogiques valables*" (p 334) et "*la compétence à manipuler les outils technologiques*" (p 337). La description d'un module de cours en formation initiale sert comme exemple d'une formation qui est basée sur une perspective constructiviste.

7. Conclusion

Pour le lecteur désireux de s'informer plus largement sur un des sujets traités, les abondantes bibliographies sont une vraie mine d'or, d'autant plus que les auteurs de la plupart des contributions consacrent au moins quelques lignes à renvoyer à d'autres ouvrages, dont ils expliquent brièvement l'intérêt principal. Il se peut néanmoins qu'un lectorat français non familier de la langue anglaise, ne profite guère du grand nombre d'ouvrages anglophones cités. D'autre part, l'ajout d'un glossaire contenant les principaux termes utilisés dans les articles aurait pu faciliter la lecture.

Ces critiques mises à part, le livre tient ses promesses. Il s'agit là vraiment d'un ouvrage d'une grande utilité pour la plupart des intervenants dans l'enseignement des langues assisté par ordinateur, car il s'adresse à tous les groupes professionnels qui y sont impliqués : chercheurs, professeurs, étudiants des filières concernées, conseillers pédagogiques ainsi que concepteurs de produits didactiques. Eu égard à la diversité du public cible, les différentes contributions ne peuvent pas être du même intérêt pour tous les lecteurs, mais les titres des six parties ainsi que ceux des 12 chapitres permettent aux lecteurs de se repérer facilement dans l'ouvrage. Celui-ci présente également l'avantage de ne pas être constitué d'une simple juxtaposition de contributions incohérentes, des renvois entre les articles créant des liens utiles. Le livre se prête donc aussi bien à une lecture intégrale qu'à la lecture indépendante d'un ou plusieurs chapitres en fonction des intérêts des uns et des autres.



Références

Bibliographie

Artus, I. (1999). "Camille, À la recherche d'un emploi". *Apprentissage des Langues, Systèmes d'information et de Communication (ALSIC)*, vol. 2, 1, pp 87-102. Consulté en mars 2001 : <http://alsic.org>

Balpe, J.P., Lelu, A., Papy, F. & Saleh, I. (1996). *Techniques avancées pour l'hypertexte*. Paris : Hermès.

Demaizière, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition. Montréal : Guérin/Paris : ESKA.

Pothier, M. Iotz, A. & Rodrigues, C. (2000). "Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective." *Apprentissages des Langues, Systèmes d'information et de Communication (ALSIC)*, vol. 3, 1, pp 137-153. Consulté en mars 2001 : <http://alsic.org>

Logiciels

Achard-Bayle, G. & Redon Dilax, M. (nd). *Typologie des séquences textuelles*. Logiciel en cours de réalisation.

Chanier, T., Pothier, M. & Lotin, P. (1996). L'acte de vente. Deuxième cédérom de "CAMILLE Travailler en France". Paris : CLE International/Nathan.

Mydlarski, D. & Paramskas, D. (1991). *Vi-Conte*. Calgary : University of Calgary/PICS.

Notes

[1] Le mot *symposium* est ainsi défini dans *Le nouveau Petit Robert* (2000) : "congrès scientifique réunissant un nombre restreint de spécialistes et traitant un sujet particulier". Cependant Legendre (Legendre R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition. Montréal : Guérin /Paris :ESKA) condamne cet emploi comme anglicisme et le *Dictionnaire historique de la langue française* (Rey, 1994) précise "Symposium est critiqué par les puristes qui le considèrent comme un synonyme prétentieux de congrès, colloque, séminaire".

[2] Les guillemets sont utilisés par l'auteur.

[3] Voir l'analyse de CAMILLE dans ALSIC 2/1, juin 1999 et dans ALSIC vol. 3, 1, juin 2000.

À propos de l'auteur de l'analyse

Manuela Zeilinger-Trier est doctorante au Laboratoire de Recherche sur le Langage de l'Université Blaise Pascal, Clermont 2 et à l'université de Kassel en Allemagne. Elle prépare une thèse sur l'utilisation de l'Internet en cours de langue et l'acquisition de compétences communicative et culturelle, dans une perspective franco-allemande.

Courriel : manuela.zeilinger@wanadoo.fr

Adresse : Maison de la Recherche, Laboratoire de Recherche sur le Langage, 4 rue Ledru, 63057 Clermont-Ferrand cedex 1, France

