BIBLIOTECA DELLA RICERCA
FONDATA E DIRETTA DA GIOVANNI DOTOLI

Nous vivons une ère nouvelle, pour l'enseignement de la langue française. Avec l'avènement des nouvelles technologies, le village planétaire n'est plus un rêve. Le monde entier entre dans la classe de français.
L'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement du français nous signale qu'il faut "enseigner mieux, autrement, autre chose". L'informatique sollicite l'élève et le professeur. De nouvelles perspectives apparaissent, de nouvelles pratiques s'ouvrent. Par le biais de la télématique, enseignants et apprenants accèdent à l'immensité des banques de données. Ils téléchargent une vaste documentation, impensable il y a quelques années. Avec des mots de passe, l'enseignement du français voyage entre ordinateur et cédérom, texte sur papier et écran.
La nouvelle pédagogie cybernétique révolutionne les techniques d'enseignement du français. L'alphabétisation informatique touche la didactique des langues au coeur. Ingénierie pédagogique et projet pédagogique du français par les nouvelles technologies marchent de pair. La culture technique de la société d'aujourd'hui nous pousse à réfléchir sur la relation de l'enseignant et de l'apprenant à la machine. Le professeur de français se trouve face à de véritables défis, qui le voient engagé à côté des linguistes, des informaticiens, des spécialistes de la communication, des cognitivistes.
Mais le professeur et l'élève ne doivent pas idolâtrer la machine. L'ancien et le nouveau doivent vivre ensemble. La continuité est nécessaire. L'avenir de la langue française est dans nos mains.

Paola Salerni est docteur de recherche en Langue et Littérature Françaises. Titulaire d'une bourse de post-doctorat à l'Université de Venise, elle a enseigné en France et en Italie. Ses recherches concernent les XVIIIe, XIXe et XXe siècles. Auteur du volume *La scena di una scrittura. Villiers de l'Isle-Adam fra teatro e romanzo* (Schena, 1997), elle s'occupe des problèmes de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises.

Lire 25.000 ISBN 88-8229-170-7

SCHENA - DIDIER ÉRUDITION

PAOLA SALERNI
LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES
9
SCHENA - DIDIER

BIBLIOTECA DELLA RICERCA

LINGUISTICA
9

PAOLA SALERNI

LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

SCHENA - DIDIER ÉRUDITION

BIBLIOTECA DELLA RICERCA
fondata e diretta da GIOVANNI DOTOLI

LINGUISTICA
diretta da GIOVANNI DOTOLI, MAURICE GROSS e ALAIN REY

9

PAOLA SALERNI

LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

SCHENA - DIDIER ÉRUDITION

Les livres de la "Biblioteca della Ricerca" publiés par les éditeurs Schena et Didier Érudition sont diffusés aux Etats Unis par Garamond Press, The University of Chicago, Division of Humanities, 1050 East 59th Street, Illinois 50637, tél. (773)834-8056, fax (773)834-8057, e-mail:p.desan@uchicago.edu

 Schena editore, viale Stazione 177 - 72015 Fasano (Br - Italia)
Tel. (00).39.080.44.26.681 - Fax (00).39.080.44.26.690
www.schenaeditore.com
e-mail: grafischena@puglianet.it

ISBN 88-8229-170-7

Didier Érudition, 6 rue de la Sorbonne - 75005 Paris (France)
Tél. (00).33.(0).1.43.54.47.57
Fax (00).33.(0).1.40.51.73.85

1. NOUVELLES TECHNOLOGIES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES

En 1978, Louis Porcher écrit dans "Le Français dans le monde"[1]:

> Il y a moins de vingt ans se mit un jour à crépiter dans le ciel du français langue étrangère, un nouveau feu de la Saint-Jean: l'audio-visuel [...]. Contrairement aux attentes des coeurs froids, ce fut un feu long, comme un été indien, et rien ne semble pouvoir l'éteindre. De ces noces tumultueuses et brûlantes sont sortis quelques enfants admirables, qui, d'ailleurs ne se ressemblent guère entre eux: les méthodes audio-visuelles. Seuls les nostalgiques de la pierre taillée nieront que ce fut une révolution pédagogique.

Ces affirmations sont encore actuelles. Le feu des nouvelles technologies est toujours bien allumé. La révolution de l'enseignement des langues est encore à l'ordre du jour. On continue à parler de nouveauté des technologies.

Les chercheurs et les professeurs ne se sont même pas mis d'accord sur les mots: technologies, communication, information ou télématique?

Probablement, il vaudrait mieux "parler des nouvelles technologies avancées de l'information et de la communication", selon Francis Debyser[2], mais nous préférons nous servir de l'expression nouvelles technologies, étant donné qu'elle est plus extensive, de l'audio-visuel à l'hypermédia.

[1] L. PORCHER, *Signes des pistes pédagogiques*, "Le Français dans le monde", mai-juin 1978, pp. 16-17.

[2] F. DEBYSER, *La communication télématique au service de l'enseignement des langues*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, actes du colloque de Ferrare, 17-19 janvier 1991, par R. NOBILI et F. RÉTIF, Rome – Bologne, Bureau Linguistique. Service culturel. Ambassade de France – Ed. Analisi, 1993, p. 78.

Depuis la fin des années 80, comme l'observe Thierry Chanier[3]:

> Se sont profilés de nouveaux modèles et technologies informatiques tels que l'hypertexte et le multimédia qui ont paru pouvoir relier plus aisément aspects verbaux et non verbaux dans le domaine de l'apprentissage des langues, domaine qui voyait alors la pleine expansion des approches communicatives. Les progrès technologiques ont tenu leurs promesses. Au niveau international, des universitaires ont développé, expérimenté, commencé à évaluer l'impact des systèmes d'information et (déjà) de communication dans l'apprentissage des langues, et à questionner différentes théories sur l'acquisition/apprentissage des langues.

Nous vivons un moment d'accélération des nouvelles technologies, de promesses et de merveilles, d'outils qui annoncent des changements fondamentaux, dans l'enseignement des langues. Les professeurs, les formateurs, les étudiants, les institutions, la société entière, nous sommes tous concernés par cette modification, qui semble ne pas s'arrêter. Il est donc nécessaire de fixer des points précis, de comprendre ce qui se passe en réalité, de prévoir l'avenir, sans se laisser aller passivement, de participer à la révolution technologique, de créer un pont solide entre l'école, l'Université et la révolution technologique.

Il est toutefois vrai que la nouveauté de l'ordinateur s'est estompée. Tous les établissements en possèdent.

Les questions centrales sont claires: comment s'en servir? Comment l'utiliser pour l'enseignement des langues et de la langue française?

Il faut partir de la situation actuelle de la langue française. Par exemple, si en 1961, sur 4.119.396 d'Italiens connaissant des langues étrangères, le français atteignait un pourcentage de

[3] T. CHANIER, *Présentation* de "Etudes de linguistique appliquée", 110, avr.-juin 1998, numéro dédié à *Hypermédia et apprentissage des langues*. coord. par T. CHANIER et M. POTHIER, p. 133.

74,9%, étant la langue la plus étudiée à l'époque[4], maintenant la situation a complètement changé. L'anglais, ou des langues plus à la mode, selon l'évolution sociale ou la contribution "culturelle" des médias, entrave sa diffusion; dans leurs collèges et leurs lycées, les professeurs luttent chaque année contre la "disparition" de postes de français et attendent que des normes claires et inébranlables mettent fin à cette attitude des Proviseurs et des "Provveditorati", attitude désormais contradictoire et arriérée, étant donné que l'U. E. prévoit la connaissance de deux langues étrangères. En attendant que les "expérimentations" Brocca, ou n'importe lesquelles, mettent à nouveau les institutions scolaires italiennes en situation d'assurer une éducation plurilingue – comme il y en a déjà dans les autres pays – et une ouverture culturelle compétitive, il faut lutter sur le terrain.

Le français pour nos élèves a perdu son charme de langue vivante, ne serait-ce que pour une certaine attitude "passéiste" et élitaire des professeurs eux-mêmes: voilà pourquoi nous sommes à un tournant décisif de l'enseignement des langues. La science informatique les concerne pleinement. Une réflexion profonde et une formation préalable sont de toute évidence, pour mieux enseigner, sur la même ligne que les progrès de la science, multiples et rapides, avec la conciliation de la formation générale et de la formation dans le domaine des langues.

Qu'importent les ambiguïtés évidentes des nouvelles technologies, avec les risques, connus, d'"une imagination assistée par ordinateur"[5], dont nous avons bien conscience? Les technologies de l'information "ont permis un certain nombre de développements pédagogiques importants"[6]. La micro-informatique a marqué et marque un changement de la technologie éducative. La formation d'aujourd'hui et de demain ne peut

[4] Voir A. VALGUARNERA, *Che ne è del francese, del tedesco e dello spagnolo?*, "Scuola e lingue moderne"(Modena), 8, 1992, pp. 251-53.

[5] P. LÉVY, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère technologique*, Paris, La Découverte, 1990, p. 140.

[6] H. DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Paris, Nathan – Unesco, 1994, p. 11.

pas mettre facilement de côté les nouveaux outils de l'information et de la communication.

Bien sûr, depuis presque trente ans, les médias ont fait leur entrée dans la didactique des langues étrangères, mais la situation a beaucoup évolué, et il est temps de vérifier leur place, leur fonction et leur utilité.

Dans certains domaines de production et de recherche, les connaissances et savoir-faire linguistiques se combinent à des connaissances et savoir-faire qui passent par l'ordinateur: cette compétence a des côtés séduisants, mais du point de vue didactique elle peut être trop ambitieuse, étant conçue essentiellement pour des élèves qui ont une connaissance avancée et donc assez irréaliste pour l'enseignement secondaire, car elle implique des groupes scolaires réduits, un plus grand nombre d'heures de cours et une formation spécifique des enseignants.

Il n'est plus question de presse, de radio et de télévision, mais de télématique, de multimédia, de nouveaux logiciels, d'Internet et de WEB. De plus, l'accès aux documents médiatiques est devenu facile, rapide et diversifié, dans le monde entier. Les nouveaux réseaux, locaux, nationaux, européens et intercontinentaux, nous poussent à une approche multimédia, sinon ultramultimédia, qui prenne en compte nombre de facteurs tels que les composantes socio-culturelles et psychologiques de la communication: ainsi que dans les manuels le but des histoires suivies donne aux personnages reparaissant une intéressante épaisseur psychologique, de la même manière il faut permettre aux élèves engagés dans les activités du multimédia de percevoir plus aisément les intentions sous-jacentes aux situations communicatives proposées, prenant conscience des mentalités différentes des leurs et entrevoyant des réalités socio-culturelles autres que celles qui leur sont familières.

Et il faut encore observer que la compétence audiovisuelle s'améliore de plus en plus, même sur un plan critique fournissant ainsi un apprentissage langagier qui s'affine par la perception progressive d'implicites psychologiques et des idéologies culturelles diversifiées, et non seulement de la culture officielle et économiquement plus performante.

Nous croyons que de nos jours la conscience de l'emploi des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues est désormais mûre. Ce qui manque, c'est la réflexion sur leur emploi et sur leurs possibilités réelles. Nous tenterons d'examiner ces problèmes en ce qui concerne la langue française.

Les médias du troisième millénaire "sont déjà parmi nous"[7]. En ce sens, la question de l'emploi des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues est encore une question neuve. Après tant de recherches, d'analyses, d'hypothèses et de plans d'équipement, il est nécessaire de vérifier espoirs et vocations.

La qualité des nouvelles technologies et des logiciels progresse au jour le jour. Mais la qualité de l'usage que l'on en fait ne marche pas de même. Nous remarquons un certain désenchantement. Serge Pouts-Lajus observe[8]:

> Nous entrons dans une époque charnière, pleine de promesses et d'incertitudes. Dans ces circonstances, l'analyse de l'évolution des représentations et des pratiques doit être conduite en référence, d'une part, aux résultats de la recherche, d'autre part, à l'évolution des pratiques de terrain, non pas celles d'ordre expérimental qui se tiennent ponctuellement dans des pseudo écoles-laboratoires, mais celles – authentiques – qui s'inscrivent dans la durée vraie de la relation pédagogique. De ces évolutions, les grands médias ne pourront jamais rendre compte que de façon anecdotique et le plus souvent sous l'angle institutionnel ou sociologique. La recherche pédagogique, dominée au cours des dernières décennies par une vision fonctionnaliste et individualiste, s'attache davantage aujourd'hui à rendre compte des composantes culturelles et relationnelles du processus d'apprentissage.

Enfin, nous avons des technologies et des réseaux qui pourraient donner une contribution immense aux processus d'apprentissage des langues. Les autoroutes de la nouvelle information passent par les didacticiels, le multimédia, les vidéodisques

[7] *Avant-propos* à *Médias et apprentissage des langues*, Paris, Didier Érudition, 1990, "Triangle 9", p. 8.

[8] S. Pouts-Lajus, *Préface*, à *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, par J. Crinon et C. Gautellier, Paris, Retz, 1997, p. 8.

interactifs, les hypertextes, les hypermédias et les cédéroms. A-t-on vraiment compris cette révolution, pour les langues? A-t-on vraiment réfléchi sur le passage évident des "technologies" de la matière à celles du métal, c'est-à-dire sur le changement de système de "transmission des connaissances"[9]? Les perspectives sont immenses, dans le domaine des langues. Du temps de l'ordinateur qui ne se contentait que de stocker des données, on est passé à celui qui les traite, avec l'évidence de l'interactivité entre machine et homme et, donc, d'une nouvelle pédagogie des langues. L'approche communicative trouve de nouvelles ouvertures. "L'ordinateur semble être appelé à occuper une place à part dans l'arsenal des technologies dont dispose le professeur de langue, car il permet de mieux intégrer les efforts des sciences du langage ou de l'éducation à un projet pédagogique cohérent", dit Paul Mairesse[10]. Mais on n'oubliera jamais "le danger d'un mésusage"[11].

La demande de nouvelles technologies, toujours en hausse, doit nous faire ouvrir les yeux. Les systèmes intelligents constituent un outil extraordinaire, mais ils gardent leurs limites.

Pour le moment, c'est la nouvelle option communicative qu'ils déclenchent qui nous intéresse, sans crier au miracle. Le vidéodisque offre des dimensions inattendues, avec la quantité impensable d'images et de sons qu'il contient. Il est de toute évidence que les notions de culture et de communication se modifient[12]:

> Ces médias offrent la possibilité de recevoir l'activité langagière dans toute sa dimension non verbale et multiplient à nouveau, comme avait commencé à le faire la cassette audio pour

[9] G. JACQUINOT, *Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs?*, in *Ibid.*, p. 157.

[10] P. MAIRESSE, *Approche communicative, linguistique et ordinateur*, in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, "Le Français dans le monde", août-sept. 1988, n. spéc. par M. Garrigues, p. 109.

[11] *Ibid.*

[12] H. BOYER – M. BUTZBACH – M. PENDANX, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE international, 1990, pp. 229-30.

> l'oral, les capacités d'autonomie de l'apprenant. Nous savons que la télévision et la vidéo font et feront partie de la relation pédagogique. Ce qu'il reste à prouver, c'est si cet outil polyvalent et riche en lui-même, mais peu propice à l'interaction ne restera pas cantonné dans une utilisation passive: l'outil novateur ne fabrique pas toujours l'innovation.

Aujourd'hui, fermement convaincus qu'une langue est encore et surtout un outil conçu par et pour les esprits humains, on essaie de prendre en compte la totalité du répertoire verbal, c'est-à-dire l'ensemble des niveaux et registres de langue[13] suivant une progression qui vise à l'autonomie d'apprentissage de l'étudiant ainsi qu'à l'acquisition de moyens linguistiques directement utilisables en situation de communication. Il est clair que les nouvelles technologies changent les perspectives de la "conceptualisation", rapportée à une existence sociale confrontée de plus en plus avec les médias et soutenue par eux. Et si les fruits espérés sont encore lointains, il est nécessaire que les langues suivent le rythme imposé par la communication et par l'information.

L'interaction, l'apprentissage autonome et le parcours ludique des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues, nous imposent "les nécessités de l'analyse"[14]. En 1994, Thierry Lancien écrit[15]:

> Si l'on admet donc que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'heure n'est plus à une pratique utilitaire des médias authentiques, mais à une problématique de la réception, la mise au jour de leurs spécificités et de leurs attributs est une étape préalable, plus nécessaire que jamais. Elle doit en effet permettre au pédagogue de repérer comment s'organisent les discours des médias, tant au niveau référentiel, qu'aux niveaux linguistique et iconique, comment se mettent en place des récurrences,

[13] R. GALISSON, *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE international, 1980, p. 24.

[14] T. LANCIEN, *Présentation* de *Médias, faits et effets*, "Le Français dans le monde", juill. 1994, n. spéc. coord. par T. LANCIEN, p. 5.

[15] *Ibid.*

> des formes fixes, des modèles tant informatifs que discursifs. C'est à partir de là, et de là seulement, qu'il pourra ensuite mettre en place pour les apprenants des parcours cohérents d'observation, de compréhension et de conceptualisation que ceux-ci pourront s'approprier et réinvestir dans des situations de réception plus autonome.

Les nouvelles technologies apportent "ductilité, motivation et rapidité en classe de langue". Elles se comportent en "instrument d'appoint", et favorisent des "exercices de type nouveau"[16]. Vieilles et nouvelles technologies se combinent, produisent "de nouvelles dynamiques" et ouvrent de "nouvelles frontières"[17]. Les dispositifs d'apprentissage subissent une accélération de changement.

Nous voulons garder une position pragmatique. Sans apparaître ni les thuriféraires des nouvelles technologies, ni les sceptiques face à toute nouveauté, nous tenterons de voir les éléments réels de l'impact et des possibilités de la machine, dans l'enseignement du français.

Depuis les années 90, en peu de temps, on est passé de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) à l'Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur (EIAO), enfin à l'Environnement Interactif d'Apprentissage avec Ordinateur (toujours le sigle EIAO).

Il nous semble que les principales nouveautés sont l'interactivité et un nouveau type de multidisciplinarité: l'emploi des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues concerne l'informatique, la didactique, la psychologie, l'ergonomie, les sciences de l'éducation, la culture, et même notre vie quotidienne. Nous sommes face à "des interactions complexes

[16] P. COLOMBANI, *L'ordinateur: un instrument pour la didactique*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., p. 89.

[17] M.-J. BARBOT, *Présentation: évolutions didactiques et diversification des ressources*, "Etudes de linguistique appliquée", 112, oct.-déc. 1998, n. dédié à *Ressources pour l'apprentissage: excès et accès*, coord. par M.-J. BARBOT, p. 89.

entre plusieurs champs de recherche"[18], à de nouvelles théories de l'apprentissage, au rôle et au statut de la machine, à de nouvelles visions du monde.

De nouveaux choix s'imposent. Les langues ne peuvent pas rester en dehors du progrès de l'innovation. Les réseaux qui sont devant nous, et qui s'élargissent de plus en plus, du courrier électronique aux archives comprimées, peuvent relancer la communication linguistique.

L'ordinateur peut donner des perspectives impensables aux langues[19]. A la fin d'un colloque dédié aux rapports entre "technologies nouvelles et éducation", en mai 1996, les intervenants observent[20]:

> Les langues étrangères représentent en effet un domaine de recherche privilégié pour la conception et la mise en œuvre d'environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur. Le contenu linguistique et culturel est clairement multimodal et hypermédia, la conception d'un tel système est nécessairement pluridisciplinaire, les différentes modélisations indispensables (domaine linguistique cible, progression cognitive, situation d'interaction pédagogique) sont relativement complexes.

Et encore[21]:

> Les modèles d'enseignement des langues tendent en outre vers une individualisation de la formation et vers la création de centres de ressources conçus et animés par des pédagogues. Les environnements interactifs ont alors pour tâche de créer autour de l'apprenant le "bain de langue " nécessaire à son apprentis-

[18] E. BRUILLARD, *Les machines à enseigner*, Paris, Hermès, 1997, p. 16.

[19] Voir M. CONOSCENTI, *Linguistica e ambienti glottodidattici. Riflessioni di linguistica informatica*, Roma, Bulzoni, 1996, passim.

[20] *Environnements interactifs pour l'apprentissage en langues étrangères*, in *Hypermédias et apprentissages*, actes des troisièmes journées scientifiques du CREPS, Châtenay-Malabry, 9-11 mai 1996, par E. BRUILLARD, J.-M. BALDNER et G.-L. BARON, Paris, Assoc. Enseignement Public et Informatique – Inst. Nat. de Recherche Pédagogique, 1996, p. 247.

[21] *Ibid.*, pp. 247-48.

sage et à son entraînement à la pratique de la langue. L'accès à des ressources linguistiques et tutorielles dans le cadre d'une formation à distance diversifie encore un peu plus l'usage des hypermédias pour la formation.

Dans cette perspective il ne faut pas oublier que, à des vitesses différentes, toutes les cultures se transforment, et qu'il est aussi nécessaire de suivre le cours de leur évolution, mais sans oublier que le présent devient plus compréhensible et s'enrichit à la lumière du passé.

Tout semble remis en question: les matériaux d'enseignement, le rôle du professeur, celui de l'étudiant, les procédés d'évaluation, avec de forts impacts sur les conditions de travail, sinon de vie, et des implications sociales.

L'enseignement des langues doit suivre et appuyer ce parcours de la science. Une nouvelle construction du savoir est en train de s'implanter, avec ses risques et ses grandeurs, comme toute nouvelle entreprise humaine. Aucun enseignant ne connaît l'importance d'un enseignement vivant plus qu'un professeur de langue: l'enseignement des langues étrangères est un espace de liberté, où le professeur et l'élève se retrouvent facilement, sur un axe de créativité.

"Mémoire et créativité ne semblent donc pas incompatibles, dit Clara Ferrão Tavares. La mémoire permet en langue étrangère d'élargir la compétence référentielle, socioculturelle et même linguistique ou discursive nécessaires à la créativité"[22]. La multimodalité n'exclut ni la raison ni la création. Voilà donc que le rôle de l'enseignant qui contribue de manière spécifique à la formation générale des élèves est encore de tenir compte des "Dispositions communes à l'ensemble des langues vivantes"[23] et de garantir au lycée comme au collège ou à l'université un enseignement axé sur le triple objectif communicationnel, culturel et linguistique.

[22] C. Ferrão Tavares, *Diversité, oui. Innovation, peut-être, mais...*, in *Polyphonies. La formation des formateurs de langues en Europe*, préf. de G. Dotoli, Paris, CIRRMI, 1998, p. 110.

[23] "Bulletin officiel" spécial, n. 15, février 1987.

Nous sommes à un moment fascinant et très délicat de l'étude des potentialités des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues. Les problèmes qui se posent sont énormes. Il faut les affronter avec humilité et espoir. Il ne faut parler ni de miracle ni de refus.

Nous tenterons de faire le point sur l'état de l'enseignement des langues et du français assisté par les nouvelles technologies, sans aucune prétention d'être exhaustifs. Nous ne désirons qu'offrir des matériaux pour mieux réfléchir.

2. LE MULTIMEDIA

A la fin des années 90, le multimédia est à la mode. Tout le monde en parle, parfois sans savoir exactement de quoi on discute.

Quelques définitions sont utiles.

Le *Petit Larousse* 1994 considère le lemme *multimédia* comme un adjectif, avec l'acception suivante:

> Qui utilise ou qui concerne plusieurs médias. *Groupe multimédia*: groupe industriel de communication développant ses activités dans le domaine de la presse, de l'édition, de la télévision, de la radio, de la publicité.

Jacques Anis commente cette définition[24]:

> On peut considérer qu'il s'agit du premier sens du mot. Si on parle alors d'un produit multimédia, il s'agira par exemple de la réunion d'un livre de cassettes audio et de cassettes vidéo pour l'apprentissage d'une langue.

Alors, tout "document" pour l'enseignement de la langue française qui réunit le livre, la télévision, la cassette vidéo et le cédérom serait multimédia.

Mais, tout récemment, le sens de multimédia a évolué rapidement. Selon l'Association Française de Normalisation, et sa banque de données "Normaterm", on définit comme multimédia[25]:

> Tout document composite dont un ou plusieurs composants sont de nature audiovisuelle, dont les différents éléments ou supports ne pouvant être dissociés par la commercialisation ont

[24] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, Paris – Bruxelles, De Boeck Univ., 1998, p. 173.

[25] *Ibid.*

> une parité d'importance entre eux et dont la consultation partiellement ou totalement simultanée nécessite au moins un appareil de lecture.

Où est l'informatique? Dans cette définition, elle n'est qu'évoquée, mais en effet elle est nécessaire, "car seul un ordinateur ou un système informatisé est capable de gérer simultanément des données hétérogènes"[26].

Dès 1993, Pierre Brouste et Dominique Cotte donnent une définition satisfaisante[27]:

> Nous définissons le "multimédia" comme *la réunion sur un même support de fichiers contenant du texte, du son, de l'image fixe et animée et organisés au moyen d'une programmation informatique.*

Trois ans après, en 1996, le *Larousse multimédia encyclopédique* considère le mot *multimédia* comme un adjectif et un substantif; en tant que substantif, il le définit comme un:

> Ensemble des techniques et des produits qui permettent l'utilisation simultanée et interactive de plusieurs modes de représentation de l'information (textes, sons, images fixes ou animées).

La même année, Jean-Claude Marot et Anne Darnige précisent[28]:

> Le terme "multimédia" consacré par le monde industriel tend à souligner le concept d'intégration technique des différents médias. Les applications de formation multimédia réunissent sur un même support piloté par ordinateur différents modes de communication pédagogique basés sur l'emploi de textes, de graphiques, de sons, voire d'images fixes et animées.

[26] *Ibid.*
[27] P. Brouste – D. Coste, *Le multimédia. Promesses et limites*, Paris, ESF, 1993, p. 12.
[28] J.-C. Marot – A. Darnige, *La téléformation*, Paris, P.U.F., 1996, p. 9.

Par conséquent, dans tout établissement scolaire et dans toute université, on commence à parler de Centre de ressources multimédia, que ces mêmes auteurs définissent de la façon suivante[29]:

> On appelle centre de ressources multimédia, une salle de cours ou un local réservé à l'enseignement ou à la formation et spécialement équipé en matériels et en supports pédagogiques électroniques à l'usage du formateur, du tuteur, de l'enseignant et/ou de l'apprenant. Le centre de ressources multimédia est aussi centre de regroupement des apprenants ou des élèves.

En 1998, Thierry Lancien est enfin d'une clarté évidente, sur la définition de multimédia[30]:

> [Le multimédia est la] coexistence sur un même support numérique de données textuelles, sonores et visuelles interrogeables grâce à un ordinateur. La présentation doit en être interactive pour permettre des modalités variées de navigation. Ce terme ayant été employé dans beaucoup d'autres acceptions, certains lui préfèrent hypermédia ou même hypertexte.

De toute évidence, le multimédia conduit la langue française, et l'enseignement de toute langue, vers les promesses de l'univers numérique.

Une dernière définition, toute récente, celle du *Larousse de poche* 1998:

> *Multimédia* adj 1. Qui concerne ou utilise plusieurs médias: *campagnes de promotion multimédias* 2. Qui concerne ou utilise le multimédia: *ordinateurs multimédias*. nm Technique qui combine, pour une utilisation simultanée et interactive, textes, sons et images fixes ou animées; matériels et produits qui offrent cette combinaison.

[29] *Ibid.*, p. 9.
[30] T. Lancien, *Le multimédia*, Paris, CLE international, 1998, p. 117.

Le vieux français s'ouvre à des perspectives presque fantastiques. Mais quelle confusion, dans les textes de didactique et chez les enseignants! La vitesse des changements et l'amour pour la mode du mot multimédia causent des généralités, des attentes impossibles, et parfois les premières crises.

Dans cette recherche, ce n'est que le multimédia par rapport aux langues et au français qui nous intéresse, sans vouloir glorifier les promesses de cette nouvelle technologie.

Ce qui doit être clair, est la mémorisation des données, et donc la possibilité immense d'une virtualité qui vient déjà de s'imposer.

Utilisation collective et individuelle se marient. La communication s'enrichit. Le parcours salle de cours - centre d'apprentissage - chez soi subit de grandes modifications. La convergence du tout numérique favorise l'articulation du visuel et du verbal. L'intégration des données produit de nouveaux standards. Les modèles de documents pour l'enseignement du français changent. Après le système multimédia, on parle déjà d'un système multimodal. A ce propos, Eric Bruillard écrit[31]:

> Une modalité est alors une forme particulière d'un mode de communication (bruit, musique et parole sont des modalités sonores), mais aussi une technique d'interaction. Ce qui différencie un système multimédia d'un système multimodal est que ce dernier traite les discours en "comprenant" leur signification, aussi bien en entrée qu'en sortie. Il est ainsi capable d'intégrer plusieurs modes de communication (un mode faisant référence à un des cinq sens de l'être humain) ou plusieurs modalités de communication, même s'il n'intègre qu'un seul mode. Dans la comparaison entre le multimédia et le multimodal, en sus de traiter le sens, ce dernier permet d'aller au-delà du cognitif.

[31] E. BRUILLARD, *Les machines à enseigner*, cit., p. 269.

Alain Ginet et ses collaborateurs fixent l'ouverture de toutes les facultés de l'élève, dans l'approche multimédia de l'enseignement du français[32]:

> - elle s'adresse au cerveau tout entier,
> - elle permet aux visuels de fonctionner sans exclure pour autant les auditifs, et elle les encourage à communiquer ensemble,
> - elle permet la mise en éveil et la mobilisation des facultés de l'individu pour observer, écouter, comprendre, en faisant appel à ses acquis linguistiques et expérientiels. La tâche de compréhension est authentique dans la mesure où la résolution du problème ne peut passer que par un rattachement de ce que l'apprenant découvre à ce qu'il sait déjà,
> - elle garantit l'accroche intellectuelle,
> - elle enclenche les processus et stratégies cognitifs avant même la découverte du document,
> - elle nécessite de la part des apprenants une description, ainsi que la formulation d'hypothèses, ce qui permet à l'enseignant de faire les apports lexicaux nécessaires de manière naturelle et préalable à l'exercice de compréhension qui va suivre,
> - elle déclenche la communication.

Bien sûr, l'ordinateur ne suffit pas tout seul. Il doit être équipé d'une carte graphique, d'une carte son et d'un lecteur de cédérom. Ainsi sa multicanalité créera-t-elle la multiréférentialité. Par exemple, que l'on consulte le cédérom de l'historien Marc Ferro dédié à la *Seconde guerre mondiale. Histoire parallèle*. Tout élément utile, chronologie, documents, dimensions économiques, sociales, culturelles, y est présent. De même, la musique, la littérature, la peinture, tout art visuel, se croisent: désormais, les cédéroms qui concernent les plus grandes figures de la culture française commencent à être à l'ordre du jour.

Le monde de l'édition, l'industrie de l'électronique et de l'informatique, le secteur de l'audiovisuel et les prestataires de

[32] A. GINET, *Apprentissage des langues. Des trajectoires nouvelles*, in *I centri linguistici di Ateneo. Una risorsa per l'Europa del 2000*, atti del convegno internazionale, Monopoli, 31.5-2.6.1997, a cura di G. DOTOLI, Fasano, Schena, 1998, pp. 78-79.

service (ceux qui "permettent l'agencement des différentes étapes nécessaires à la réalisation d'ouvrages multimédias [...], de la scénarisation au pressage, en passant par l'organisation des données"[33]), s'allient. Les acteurs du multimédia de la langue française se modifient.

La parole, l'image, l'écrit, la lecture, la page, tout est sujet à une nouvelle réflexion. L'espace de liberté qu'offre le multimédia, avec son autonomie, son aspect ludique et ses potentialités de données, crée de nouvelles exploitations. Le livre se fait vivant: le document multimédia est un livre animé. Dans "Le français dans le monde", Anna Maria Cirmi[34] cite l'exemple du logiciel *Notre-Dame de Paris*, de Ubi Soft. Le travail peut y être effectué par groupes ou à titre individuel. L'élève suit le livre et l'écran, lit et écoute le récit, joue et s'exalte, applique les quatre compétences de la langue (lire, écrire, écouter, comprendre). Le professeur ne donne pas de consigne précise. Au besoin, l'élève a recours à des aides, dictionnaire, histoire, contexte, civilisation, littérature.

Le programme a des "notes" qui reviennent par un simple cliquage. Et ce sera un voyage entre Victor Hugo, Paris au Moyen-Age, la vie à cette époque-là. La production écrite et l'orale se croisent. On fait des anagrammes, on travaille sur le lexique, on écoute et on voit, on raconte et on fait des remarques, on fait des observations grammaticales et on voyage d'un bout à l'autre du texte. Et encore: l'apprenant trouve des réponses à des questions de fond, est amené à réfléchir, prépare des résumés de ce qui l'intéresse, choisit des mots qu'il considère comme utiles, acquiert de nouvelles connaissances, exploite "deux atouts: la multimodalité et la contiguïté", avec des "connexions représentationnelles" et des "connexions référentielles", qui lient les "connaissances nouvelles" aux "connaissances antérieures"[35].

[33] P. Brouste – D. Cotte, *Le multimédia. Promesses et limites*, cit., p. 27.
[34] A. M. Cirmi, *Le multimédia, outil pour la classe*, "Le Français dans le monde", n. 301, nov.-déc. 1998, pp. 25-27.
[35] D. Legros, *La construction des connaissances par le multimédia*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., pp. 182 et 183.

Petit à petit, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) se justifient et se légitiment.

Les progrès du multimédia ont favorisé et développé un processus fondamental pour l'enseignement du français et de toute langue, l'interactivité. "Il y a interactivité s'il y a bidirectionnalité, disent Jean-Claude Marot et Anne Darnige, c'est-à-dire si la chaîne fonctionnelle est doublée par une chaîne inverse qui permet au récepteur d'être également émetteur"[36]. Par exemple, à ce titre, il est évident que la télévision de nos habitations n'est pas interactive, au moins pour le moment (on annonce déjà une télévision interactive).

Même si, depuis les années 60, on parle d'interactivité dans l'enseignement du français, ce n'est qu'à partir de la miniinformatique et du minitel que l'on peut vraiment parler d'interactivité. Dès 1994, Henri Dieuzeide précise[37]:

> On considère qu'il y a *interactivité* simplement lorsqu'une machine *réagit* à l'intervention de l'opérateur par l'intermédiaire d'un clavier, d'une souris, d'une manette, voire de son doigt (écran digital). L'interactivité se situe donc entre l'automatisation et l'autonomie de la machine. À la *passivité*, à laquelle est réduit l'utilisateur devant une machine, comme le récepteur de télévision, elle oppose l'initiative de l'utilisateur qui, par exemple, dans le cas du vidéodisque, peut choisir ses images. Il s'agit là d'un progrès majeur.

C'est encore ce même auteur qui nous signale la différence entre interactivité et interaction[38]:

> L'interaction [...] décrit la relation entre des systèmes vivants équivalents (le téléphone permet l'interaction mais n'est pas une technique "interactive" sauf si, mon interlocuteur étant absent, je tombe sur un répondeur qui enregistre mon message, qui pourra être reproduit par la suite, à la demande). L'interactivité implique une conversation entre l'homme et la machine, qui est de nature inégale.

[36] J.-C. Marot-A. Darnige, *La téléformation*, cit., p. 8.
[37] H. Dieuzeide, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, cit., p. 30.
[38] *Ibid.*

Nous verrons que le passage de l'interactivité à l'hypertexte est presque immédiat.

Mais restons à l'interactivité. La machine peut enfin répondre à l'apprenant de français. Il clique et il accède à l'information. Il tape un mot clef, et l'ordinateur cherche la bonne réponse. Il prend et déplace les objets, les sélectionne et les modifie. L'homme de l'avenir sera-t-il un *homo interactus*? L'apprenant et le professeur de français de demain pourront-ils être des navigateurs dans les possibilités infinies de l'interactivité? Par exemple, s'ils s'intéressent à la musique de Chopin, ils pourront écouter et visualiser la partition, n'écouter que la mélodie, séparer tel instrument d'un autre, suivre différentes interprétations, "accéder à la biographie et à la musicographie de l'auteur, lire des interviews de l'auteur et visualiser des documents filmés, créer des parallèles avec d'autres créateurs, s'informer sur la mouvance culturelle de l'époque"[39].

L'interactivité linguistique est active et valorisante. L'utilisateur et la machine dépassent le fonctionnel et le mécanique. L'apprenant de français va au-delà de l'information. Il produit un sens. Il apprend en jouant.

Dans l'attente des développements futurs des autoroutes de l'information, l'élève de français navigue librement, avec toutes les limites dont nous parlerons, au fond sans une véritable formation préalable, selon les temps de réponse immédiats après chacune de ses interventions.

Désormais, toute nouvelle technologie marche vers l'interactivité. Les nouvelles technologies tentent de re-construire le dialogue humain. Bien sûr, il ne faut pas "confondre interactivité machinique et interactivité mentale"[40]:

> De ce point de vue, il est une distinction fondamentale à faire: il ne faut pas confondre, d'un côté, l'*interactivité machinique*, fonctionnelle, transitive, celle qui permet à l'utilisateur de ré-

[39] M. Agnola, *Passeport pour le multimédia*, Paris, Centre de Formation et de Perfectionnement des Journalistes [CFPJ], 1996, p. 21.

[40] G. Jacquinot, *Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs?*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 160.

> troagir sur le programme et qui concerne la partie du logiciel gérant la communication entre l'utilisateur et la machine (logique et ergonomie des opérations à effectuer sur le clavier et l'écran) et, de l'autre, l'*interactivité mentale*, intentionnelle, intransitive, celle qui permet à l'utilisateur de réagir mentalement; cette dernière concerne la partie du logiciel qui gère la communication entre l'utilisateur et l'auteur du logiciel, présent à travers ses choix de contenu certes, mais aussi et surtout ses choix de structure et donc de navigation, de rhétorique, de contrat énonciatif, etc.

Au fur et à mesure que le chercheur de langue française comprendra la valeur réelle et les potentialités de l'interactivité, il favorisera la conception de multimédias éducatifs adéquats[41]:

> Le programme [...] ne fait pas que simuler une relation entre celui qui apprend et celui qui enseigne, et cela une fois pour toutes, mais doit prendre en compte les diverses réactions potentielles de l'apprenant, et avoir donc prévu en amont toutes les démarches possibles. Quand quelque chose n'a pas été prévu, l'ordinateur répond "bêtement": "Je n'ai pas compris votre question" ou "Reformulez votre question", ce qui veut dire, en fait: "Je n'avais pas prévu cela".

Sans vouloir ni pouvoir résoudre les contraintes des réalités didactiques, il faut reconsidérer la situation en classe de langue, en soulignant que la méthode multimédia n'est pas toujours aisée à mettre en oeuvre dans tous les cadres scolaires, parce qu'elle se heurte à la dimension collective de l'enseignement. Néanmoins, dans les cours où les apprenants ont déjà acquis une compétence valable, on pourra centrer l'attention sur une méthodologie d'apprentissage 'éclectique', gérée par le professeur. Tandis que dans le dispositif audiovisuel classique l'apprenant était invité à se projeter dans un échange entraînant un certain mimétisme, à partir d'un support audiovisuel, et à se servir du langage dans les formes correspondant au contexte,

[41] *Ibid.*, p. 161.

"dans les démarches actuelles le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe à partir de supports variés, déclencheurs de prise de parole, interaction que le professeur aura à organiser", en interrompant la mécanisation de l'activité "de surface" et en retrouvant un fond de classicisme [42].

Il faut centrer l'attention sur la didactique, "en substituant à la logique du fractionnement une logique globale ou holiste, construite par l'élève", "sur le cheminement par rapport à la connaissance", "enfin, d'un point de vue très pragmatique, dans des phases de réalisation du produit, en ne faisant intervenir les informaticiens qu'au dernier moment" [43].

L'intention vient avant la fonction. Le passage de l'esprit à l'ordinateur doit être créatif:

> L'interactivité ne peut pas tout. La relation univoque d'apparence passive avec l'information peut engendrer une activité intellectuelle intense; inversement, une activité superficielle de flânerie et de promenade interactive dans un ensemble de données reste sans rapport avec l'activité véritablement créatrice [44].

Mais tout le monde reconnaît les possibilités de l'interactivité. La nouvelle pédagogie du français doit en tenir compte. Elle se base sur la meilleure utilisation des réseaux informatiques, sur l'interconnexion de l'ensemble. Dans un laboratoire de langues, les fonctions traditionnelles ("contrôle et télécommande des postes élèves, diffusion des sources et communication avec les élèves") seront à côté des fonctions les plus nouvelles:

- fonctions communicatives (téléphone, conférence de groupe, duos, etc.),
- repérage (dépose d'index),

[42] G. VIGNER, *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*, "Le Français dans le monde", n. s., série *Recherches et applications*, Paris, Hachette, janv. 1995, p. 128.
[43] *Ibid.*
[44] H. DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, cit., p. 31.

- test (analyseur de réponses QCM [questionnaire à choix multiple], enregistrement automatique de réponses orales des élèves à des questions),
- fonction d'édition (copie de source à source),
- enregistrement des utilisateurs (enseignants et élèves),

et des fonctions d'accès aux nouvelles sources d'information:

- les CD-Rom et/ou sources numériques multimédia extérieures,
- les réseaux d'information - communication (Internet, Intranet) [45].

Les réseaux informatiques seront multiservices. Henri Dieuzeide résume les douze périphériques les plus fréquents qui alimentent un réseau multimédia, pour l'enseignement du français, et de toute langue, ajoutons-nous [46]:

1. Antenne TV pour réception hertzienne
2. Antenne parabolique pour réception des chaînes diffusées par relais satellites
3. Décodeur télétexte (minitel, Antiope)
4. Accès au réseau téléphonique commuté (donc minitel)
5. Câble urbain (lorsqu'il existe)
6. Magnétoscope
7. Caméra vidéo
8. Lecteur vidéodisque
9. Toute autre source existante ou à venir permettant de diffuser un signal vidéo composite: lecteur de diapos et projecteur de films, rétroprojecteur...
10. Lecteur CD
11. Micro-ordinateur (avec carte entrée/sortie vidéo)
12. Micro-ordinateur, serveur de réseau informatique.

Ainsi est-il clair que l'enseignement du français par les nouvelles technologies a besoin d'une grande base de données, et

[45] A. GINET, *Apprentissage des langues. Des trajectoires nouvelles*, in *I centri linguistici di Ateneo* [...]., cit., pp. 69 et 71.
[46] H. DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, cit., p. 126.

d'une gestion rapide et précise des archives créées, ou avec lesquelles on est relié, du journal télématique à la base de données 3615 ELECTRE du Cercle de la Librairie Française, à l'Annuaire électronique du 3611, à toute sorte de réseau intégré.

Chaque centre de ressources doit se doter d'une médiathèque, comprenant tout type de document, de l'écrit au sonore, au visuel, à l'oral. Désormais, la compression et le cryptage des données ne sont plus futuristes. D'ores et déjà, on les réalise facilement[47]. Il faut créer une "médiathèque virtuelle au service de l'enseignement et de la recherche" concernant l'enseignement du français, selon "de nouveaux systèmes d'archivage interactifs", sans se laisser prendre par la croissance "en éponge" non planifiée[48].

En 1998, une équipe de Toronto, en collaboration avec des chercheurs du Collège Glendon (Université de York), s'est appuyée sur l'interaction usager/serveur afin de favoriser la diffusion de ressources linguistiques du français parlé. Voici les résultats, selon Dominique Scheffel-Dunand[49]:

> La médiathèque virtuelle a ainsi favorisé la mise en œuvre de deux environnements d'apprentissage:
> - Le premier qui s'appuie essentiellement sur l'appropriation de *ressources brutes*, c'est-à-dire non intégrées à un scénario pédagogique élaboré par un enseignant, vise principalement la consultation et la manipulation de corpus linguistiques. Les parlers sélectionnés et indexés sont d'origines géographiques variées et ils peuvent servir à l'étude de la variation individuelle et géographique (Ontario, Québec, France, etc.). Ils illustrent dans certains cas la langue hors norme tel le français des banlieues de Paris ou d'Acadie, la langue de spécialité ainsi que la langue de l'apprenant (étudiants de ler cycle d'universités canadiennes). L'évaluation du dispositif a [...] généré un intérêt particulier non seulement auprès des enseignants dans le domaine des langues et de la linguistique mais aussi auprès de collègues en littérature.
> - Le deuxième qui s'inscrit *dans le cadre d'un cours* sur le français oral, propose d'une part des activités qui visent à tirer le meilleur parti possible des spécificités des ressources linguistiques multimédias mises à la disposition de l'apprenant et d'autre part à concevoir les outils technologiques qui permettent la manipulation des contenus. Ainsi les ressources linguistiques brutes, extraites dans un premier temps de leur mégabase de données, deviennent à leur tour une base de données consultable par l'apprenant.

[47] Voir X. MARSAULT, *Compression et cryptage des données multimédias*, Paris, Hermès, 1995.

[48] D. SCHEFFEL-DUNAND, *Médiathèque virtuelle au service de l'enseignement et de la recherche*, "Etudes de linguistique appliquée", 112, cit., pp. 495 et 496.

[49] *Ibid.*, p. 501.

Actuellement, le problème des archives pour l'enseignement du français est le plus urgent. Un bon point de repère s'avère le système Library Pilot de Teleste Educational, marque diffusée en France par Auditek, "Pôle d'enseignement Multimédia Interatif"[50].

Mais nous devons partir toujours des deux questions suivantes[51]:

> Quelles démarches devons-nous retenir lorsque la réception-compréhension de documents se réalise le plus souvent dans des conditions d'apprentissage en autonomie ou en semi-autonomie? Quelles activités d'entraînement devons-nous privilégier pour que se mettent en place chez l'apprenant utilisateur des stratégies de décodage du discours multimédia?

[50] En voici l'adresse: Autitek S. A., 20, rue Escoffier, Bât. 7, 94671 Charenton-le-Pont Cedex, tél. 0033149778585, e-mail: <audsa@teleste.com>.

[51] D. SCHEFFEL-DUNAND, *Médiathèque virtuelle au service de l'enseignement et de la recherche*, cit., p. 503.

3. L'HYPERTEXTE

Depuis quelques années, l'hypertexte envahit les salles de classe et les bibliothèques, "avec la promesse de faciliter la communication toujours difficile entre l'élève et les sources de savoir que constituent les textes et les documents". "On a pu entendre ces dernières années toutes sortes d'affirmations sur le potentiel éducatif de la 'navigation' dans l'hyperespace documentaire"[52].

L'hypertexte a commencé à se développer il y a vingt ans. C'est Ted Nelson, qui l'invente, en 1965, même si l'idée date des années 40. Voici son projet initial[53]:

> Je cherchais un moyen de créer sans contrainte un document à partir d'un vaste ensemble d'idées de tous types, non structurées, non séquentielles, exprimées sur des supports aussi divers qu'un film, une bande magnétique ou un morceau de papier. Par exemple, je voulais pouvoir écrire un paragraphe présentant des portes derrière chacune desquelles un lecteur puisse découvrir encore beaucoup d'informations qui n'apparaissent pas immédiatement à la lecture de ce paragraphe.

En 1993, Ted Nelson définira l'hypertexte de la façon suivante[54]:

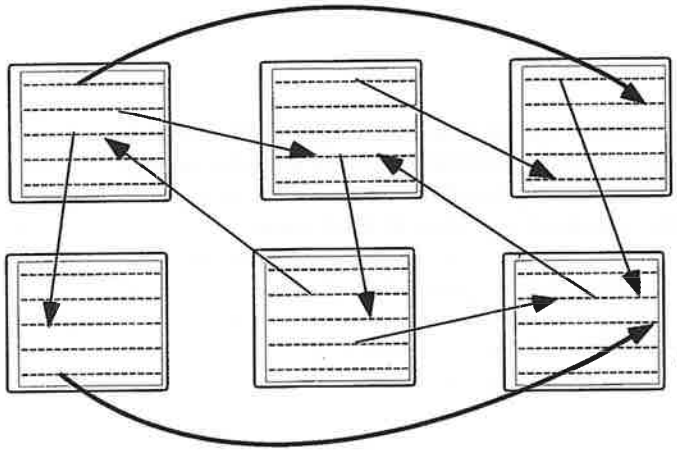
> Ecriture non séquentielle, texte qui se ramifie et autorise des choix au lecteur, et dont le meilleur support de lecture est un écran interactif. On se le représente communément comme une série d'unités textuelles connectées par des liens qui offrent au lecteur différents parcours.

[52] J.-F. ROUET, *Le lecteur face à l'hypertexte*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 165.

[53] Cit. in R. LAUFER – D. SCAVETTA, *Texte, hypertexte, hypermédia*, Paris, P.U.F., 1992, p. 42.

[54] Cit. in J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 168, cit. de "Literary Machines", 1993, 1.

Jacques Anis le représente sous cette figure[55]:



L'écran à multiples fenêtres de travail se répand rapidement. Les pédagogues comprennent immédiatement "la possibilité de manipuler à l'aide d'une souris des complexes informationnels figurés à l'écran par un symbole graphique"[56]. Les liens associatifs entre les points d'un texte, et entre des textes différents, font rêver d'une navigation textuelle infinie. L'hypertexte ouvre le texte au monde.

Voyons une première différence entre texte et hypertexte, selon Roger Laufer et Domenico Scavetta[57]:

> Le texte est un ensemble de paragraphes successifs, réunis en articles ou chapitres, imprimés sur du papier, et qui se lisent habituellement depuis le début jusqu'à la fin.

[55] J. ANIS, *Ibid.*
[56] *Ibid.*, p. 169.
[57] R. LAUFER – D. SCAVETTA, *Texte, hypertexte, hypermédia*, cit., pp. 3-4.

> Un hypertexte est un ensemble de données textuelles numérisées sur un support électronique, et qui peuvent se lire de diverses manières. Les données sont réparties en éléments ou noeuds d'information – équivalents à des paragraphes. Mais ces éléments, au lieu d'être attachés les uns aux autres comme les wagons d'un train, sont marqués par des liens sémantiques, qui permettent de passer de l'un à l'autre lorsque l'utilisateur les active. Les liens sont physiquement "ancrés" à des zones, par exemple à un mot ou une phrase.
> Le texte propose au lecteur un parcours fixe. L'hypertexte permet au lecteur, en réponse à ses demandes, de constituer progressivement à l'écran un assemblage fugace d'éléments textuels. Le lecteur se déplace en désignant à l'aide d'un pointeur situé dans l'élément où il se trouve le lien activable qui déclenche l'affichage du ou des éléments souhaités. L'existence du lien lui est montrée par une caractéristique physique de la zone qui le contient. Par exemple un mot activable sera écrit en gras ou inscrit dans un rectangle.

Jean-Claude Marot et Anne Darnige donnent la définition suivante d'hypertexte[58]:

> Un hypertexte est, dans son niveau le plus simple, un système de gestion de données qui permet d'associer des écrans par des liens. A son niveau le plus évolué, c'est un environnement logiciel pour un travail en collaboration, pour la communication, pour l'acquisition de connaissances. A la différence de l'hypermédia, il ne concerne que des données textuelles.

En 1998, Dominique Monet présente une des dernières définitions de l'hypertexte[59]:

> *Hypertexte*: concept et technologie de liaison de textes entre eux que l'utilisateur, une fois le produit fini, manipulera par le biais de boutons (zones actives à l'écran) positionnés sur des mots, des phrases ou des icônes (renvoyant à un glossaire par exemple).

Alors, l'hypertexte nous invite à apprendre selon un parcours non linéaire. Les embranchements de la pédagogie traditionnelle

[58] J.-C. MAROT – A. DARNIGE, *La téléformation*, cit., p. 61.
[59] D. MONET, *Le multimédia*, Paris, Flammarion, 1998, p. 118.

sont remplacés par une "investigation de combinaisons et de rapprochements successifs de noeuds de sens"[60]. Questions et réponses se succèdent comme dans la vie. En effet, les chercheurs soutiennent que l'hypertexte imite le fonctionnement de notre esprit. Sa dynamique serait celle de l'être humain.

Après avoir amené les apprenants à utiliser les habiletés langagières dans des situations de communication variées et avoir vérifié leurs compétences discursives selon des fonctions langagières appropriées, on pourra se demander quelles sont les possibilités réelles de l'utilisation de l'hypertexte dans l'enseignement de la langue française. Bien sûr, la première réponse, celle du lien entre les points d'un texte, ne nous suffit pas, même si elle nous rappelle une fonction de première importance. Nous pensons qu'il faut revenir au concept initial d'hypertexte, lié au MEMEX (*Memory Extender* – Extenseur de mémoire). L'archivage de la mémoire se répète tel quel pour l'archivage d'une langue, et donc pour son apprentissage. La langue fonctionne par des liens entre ses "boutons", de façon multicanalisée, multiréférentielle et interactive.

Désormais, l'ordinateur et les nouveaux logiciels constituent des moyens de grande aide pour l'enseignant et pour l'apprenant d'une langue, et de la langue française. Au besoin, l'écran peut remplacer le livre, et la souris peut remplacer la main (qui reprend son rôle si nous utilisons un écran tactile).

Un mot difficile, une phrase compliquée, une notice qui a besoin de renvois et de notes, s'élargissent. A travers les boutons, "qui sont des mots de chaque texte signalés ou non par la couleur ou le style de caractères (ou de zones de chaque image fixe), qu'il suffit de pointer par un moyen quelconque (touches du clavier, souris, écran tactile, etc)"[61], l'élève et le professeur renvoient à d'autres textes et à d'autres images fixes.

[60] Voir J.-C. MAROT – A. DARNIGE, *La téléformation*, cit., pp. 61-62.

[61] D. VALENTIN, *Utilisations d'un hypertexte*, in *Utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire*, par J.-M. BÉRARD, Ch. RICHARD, G.-L. BARON, S. CASANOVA, A. ELIE, A. LEPRINCE, J. LUCY, Paris, Hachette, 1993, p. 50.

Des tables de liens les conduisent au-dedans du texte. Le texte informe, ouvre des débats, relie à des textes précédents sur le même sujet. L'apprentissage du français suit des "parcours transversaux"[62], comme dans l'esprit d'un être humain. Il a une structure arborescente. L'élève procède par fiches générales et complémentaires, il lit selon le rythme qu'il choisit, il prend des notes, il *traite* le texte de l'écran comme si c'était une petite mine, un trésor qu'il chasse en utilisant toutes les techniques de consultation informatique. Les unités sont reliées. Les zones d'appel *entrent* dans le texte de l'élève. Elles génèrent des expérimentations successives.

L'apprenant de français consulte l'information demandée, modifie le contenu, accumule des données, structure ses informations, développe des outils personnels (répertoires, carnets, bases de données).

Les textes choisis, des chefs-d'oeuvre de la littérature française aux articles de presse repérés par Internet, sont instantanément sur la "table" de l'apprenant. Thierry Lancien précise[63]:

> Les logiciels d'hypertextes peuvent être centrés sur la consultation (*browsing*) ou sur la création (*authoring*) de banques de données hypertextuelles ou bien encore combiner les deux [...]. Dans ces cas, les programmes appelés "auteur" permettent de créer des "articles" selon des procédures simples, puisque l'auteur rédige les articles en précisant au fur et à mesure les liens qui rattachent ces articles à d'autres textes.
> Les programmes de consultation, quant à eux, permettent d'accéder à la base de données grâce à différentes entrées: l'index alphabétique de tous les articles, l'index des matières ou bien encore une recherche automatique par mots clefs. L'utilisateur peut d'autre part garder trace de son parcours de consultation grâce au logiciel.

L'hypertexte est une sorte d'architexte, basé sur des concordances proches et lointaines, comme il arrive dans les proverbes,

[62] *Ibid.*, p. 53.

[63] T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., p. 21.

dans les fables et dans les textes sacrés, tels l'*Ancien Testament*, "les réécritures des mythes et des tragédies grecques, les oeuvres complètes de nombreux auteurs, les états successifs d'un même ouvrage, révisé par son ou ses auteurs, l'évaluation d'un projet de loi à travers les amendements des députés et sénateurs"[64].

L'hypertexte n'est donc que la traduction d'un ancien "objet mental"[65]. Les *Evangiles*, les *Pensées* de Blaise Pascal, les brouillons de Marcel Proust, les manuscrits de Gustave Flaubert constituent des hypertextes avant la lettre, que l'ordinateur permet de consulter rapidement.

Roger Laufer et Domenico Scavetta posent l'accent sur l'hypertexte des fables[66]:

> Un troisième type de corpus mérite considération, celui des contes populaires de tradition orale. On a relevé, de l'Irlande au semi-continent indien, des centaines de milliers de versions, mais quelques milliers seulement d'histoires: *Cendrillon*, la *Barbe Bleue*... On les a classés en contes types internationaux, puis en écotypes nationaux et régionaux. Un tel classement repose sur la reconnaissance intuitive d'une unité globale, découverte de proche en proche, à travers les transformations du contenu. Le classement a d'ailleurs été retouché de manière pragmatique pour y introduire des formes intermédiaires. Les folkloristes philologues ont voulu reconstituer des archétypes orientaux. Les structuralistes ont voulu construire, à la suite des travaux de Propp, un modèle narratif de rôles, en faisant du personnage un actant. Les uns et les autres ont laissé échapper la singularité concrète d'un conte type. L'intérêt de la réduction du corpus à des entités abstraites est de fournir un instrument de recherche et non d'analyse. A côté des dictionnaires de contes types, a été élaboré un grand dictionnaire des "motifs", ou éléments thématiques partiellement autonomes, regroupés en rubriques: avertissement par un animal (oiseau, chien, chat), recherche d'un indice (cheveu d'or de la princesse lointaine)... Ces références croisées sont malheureusement difficiles à trouver dans le dictionnaire, faute d'un vocabulaire unifié. Mais ces références établies entre des contes, si elles étaient portées dans les textes, permettraient des parcours transversaux à ceux des contes types.

[64] R. LAUFER – D. SCAVETTA, *Texte, hypertexte, hypermédia*, cit., pp. 46-47.
[65] *Ibid.*, p. 47.
[66] *Ibid.*, pp. 46-47.

Ainsi l'apprentissage du français procède-t-il par analogies, informations et rêves, thésaurus et documents, fréquences des mots, des structures et des métaphores, et fenêtres sur les moments du texte. Chaque cliquage est un pointage sur un moment rêvé. Le texte pour apprendre le français n'a pas de pages, mais il y a des inter-pages, c'est-à-dire des interfaces, de caractères et d'icônes.

Thierry Lancien distingue trois grands types d'usage des hypertextes, en éducation[67]:

> - l'extraction d'information dans des bases d'informations (métaphore de la mine): explorer un réseau important d'informations ou accéder précisément à des noyaux d'informations,
> - l'organisation d'informations existantes pour mieux les valoriser (métaphore de la transformation): opérer (annoter, extraire, etc.) sur un réseau d'informations,
> - la production d'informations ou de structures de connaissances nouvelles (métaphore du jardinage): construire un réseau d'informations.

On comprend que l'hypertexte devient un véritable laboratoire de la mémoire, de l'information et de la transmission de la connaissance, en ce qui concerne l'apprentissage de la langue française.

Eric Bruillard utilise trois métaphores, pour illustrer l'emploi de l'hypertexte dans l'enseignement[68]:

> 1. Le travail de la mine (extraction minière) s'intéresse aux outils susceptibles d'une récupération de noyaux d'informations pertinentes dans de volumineuses bases de données.

[67] T. LANCIEN, *Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication*, "Etudes de linguistique appliquée", 110, cit., p. 140.
[68] E. BRUILLARD, *Les machines à enseigner*, cit., pp. 238-39.

2. Le travail de la manufacture (organisation industrielle) consiste à gérer des ensembles d'informations: acquérir, raffiner, assembler et maintenir.
3. Le travail du fermier ou du jardinier (agriculture) est la culture de l'information, processus coopératif continu effectué par des groupes de personnes travaillant ensemble, poursuivant des buts individuels et communs changeants. Il ne s'agit plus d'extraire ou de stocker mais de cultiver.

Ce même auteur nous donne le modèle de Dexter, pour représenter les couches d'un hypertexte [69]:

Couche d'exécution Présentation de l'hypertexte Interaction avec l'usager. Dynamique
Spécifications de présentation
Couche de stockage Base de données contenant le réseau de nœuds et de liens
Mécanisme d'ancrage
Couche interne Structure et contenu à l'intérieur des nœuds (incluant divers médias)

L'hypertexte pour apprendre la langue française sera donc un ensemble de documents et de connaissances sur ces documents, "via un mécanisme d'ancrage, permettant divers types de parcours dont la navigation" [70].

L'apprenant et le professeur procèdent par expérimentations, hypothèses et ancrages. Le texte de français devient une série de noeuds, de liens, d'index, de moments synchronisés et

[69] *Ibid.*, p. 240.
[70] *Ibid.*, p. 241.

coopérationnels, de réseaux interactifs, de notes et de références. La consultation et l'apprentissage procèdent par multifenêtrage, allers et retours. L'exploration risque de devenir une hypernavigation, mais tout un système d'aides conduit l'étudiant. L'écran est le moteur de la fantaisie de l'apprenant et des nécessités strictes de tout enseignement.

Des marque-pages balisent le chemin de l'étudiant de français. Le professeur doit connaître la démarche de ses élèves, et adapter l'hypertexte. Le hasard et le jeu sont toujours à l'affût, ainsi que la frustration typique de l'informatique, mais le professeur saura piloter l'immense liberté dont jouit l'étudiant. Par exemple, voici le premier écran d'un hypertexte dédié au *Barbier de Séville*, dans un logiciel développé à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Créteil [71]:

LE BARBIER DE SÉVILLE, Acte 1, scène 3

1. **Lecture ou relecture du texte.**

2. **Approches internes**
- Situation
- Personnages
- Caractères
- Accessoires
- Action et style

3. **Approches externes: quelques pistes**
- Décors, personnages, accessoires
- Le schéma actantiel
- Une scène de comédie traditionnelle?
- La lettre modérée
- Le message politique

4. **Travaux écrits**

5. **Principales entrées**

Aide Départ Signet Question Extrait Notes Fin Options

[71] R. COLLINOT, *La préparation de séquences de travail*, in *Utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire*, cit., p. 57.

Au fur et à mesure, d'outil de consultation, l'hypertexte devient un système de planification du travail du professeur et de son outil linguistique, réalité dynamique qui demande à être apprise dans tous ses aspects de compréhension, d'expression, de culture. Après avoir surmonté le sentiment d'insécurité causé par l'inconnu, et généralisé les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype, la tâche spécifique de la didactique des langues se trouve étroitement liée à l'apprentissage et à l'utilisation de la langue dans la communication réelle, en dehors de la salle de classe. A partir d'un fureteur (*browser*), un simple clic ouvre les fenêtres de l'hypertexte.

De l'hypertexte à l'hypermédia le passage est immédiat. "Un hypermédia est un hypertexte multimédia", "qui désigne l'accès simultané à des données textes, images et sons sur un ou plusieurs écrans. Le mot s'emploie aussi pour caractériser le mode de communication coopératif qui résulte du partage d'informations interactives sur un même réseau" [72].

Ainsi l'hypermédia est-il "une généralisation du concept d'hypertexte lorsque celui-ci est pris dans le sens non restrictif d'écrit non-linéaire" [73].

J. P. Balpe définit l'hypermédia de la façon suivante [74]:

> Un hypermédia est un ensemble d'informations appartenant à plusieurs types de médias (texte, son, image, logiciels) pouvant être lu, écouté, suivant de multiples parcours de lectures, en utilisant également la possibilité du multi-fenêtrage. Ce qui différencie essentiellement l'hypermédia de l'hypertexte n'est ainsi que la nature symbolique des codages d'information utilisés. Un hypermédia n'est rien d'autre qu'un hypertexte gérant des textes supportés par des médias divers...

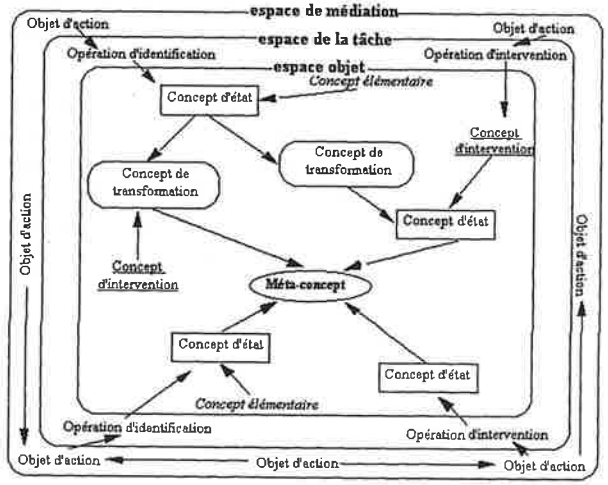
Même si hypertexte et hypermédia tendent à désigner la même chose, nous préférons les séparer, tout en étant certain

[72] R. LAUFER – D. SCAVETTA, *Texte, hypertexte, hypermédia*, cit, p. 4.
[73] J.-P. BALPE, A. LELU, I. SALEH, F. PAPY, *Techniques avancées pour l'hypertexte*, Paris, Hermès, 1996, p. 39.
[74] J.- B. BALPE, *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*, Paris, Ed. Eyrolles, 1990, cit. in *Ibid.*

que prochainement l'on ira vers un seul produit, plutôt un hypermédia. Mais il faut au moins garder le sens de l'histoire.

Nous croyons que l'hypermédia ouvre des perspectives impensables à l'enseignement du français. De nouveaux trajets possibles sont sous nos yeux. L'écran est en mouvement, comme la langue elle-même. L'apprenant manipule, structure, personnalise, dessine, écoute, discute, utilise les technologies les plus avancées, organise des hyperliens de textes, de sons, d'images mobiles.

La gestion des programmes se fait de plus en plus intelligente. L'utilisateur navigue en formulant. Le système d'enseignement du français devient "expert". Un nouveau savoir linguistique se construit. La langue française se contextualise, selon la carte conceptuelle des trois espaces de la médiation (outils informatiques), de la tâche à accomplir et de l'objet fixé, espaces synthétisés par Didier Paquelin dans ce schéma [75]:



[75] D. PAQUELIN, *Les contes de concepts: outil pour les concepteurs et les utilisateurs d'un hypermédia éducatif*, in *Hypermédias et apprentissages*, cit., p. 93.

Multimédia, hypertexte et hypermédia conduisent au livre électronique. Prochainement, enseignera-t-on la langue française par ce nouvel instrument? Le livre électronique existe-t-il vraiment? Et donc le manuel électronique d'enseignement du français? Le radicalisme de quelques prévisions est-il fondé? Le manuel électronique pour l'enseignement du français aura-t-il toutes les fonctions du manuel sur papier?

Nous croyons qu'il ne faut jamais se laisser prendre par les événements.

Le livre électronique est déjà sous nos yeux. Il n'est plus un objet de science-fiction. On le voit dans les librairies, il est listé dans les catalogues des éditeurs. Les bibliothèques commencent à s'y habituer, à partir de la Bibliothèque Nationale de France François Mitterand. Cinq siècles après, nous vivons une autre révolution de Gutenberg. Notre ère numérique vient de créer une nouvelle façon du livre de français. De la grammaire au texte dit "classique", la page est déjà sur cédérom. Nous pouvons l'imprimer, la lire, la parcourir, la garder dans l'invisible de l'ordinateur. A-t-on vraiment réfléchi sur la révolution qui va se produire dans l'enseignement du français?

Le livre électronique de français sera – est – un hypermédia vivant. Texte mobile, son, image, film, vont le transformer radicalement. "Du livre-objet, on est passé au livre-bibliothèque, au livre-monde, à l'hyperlivre, au cyberespace", dit Jean Clément [76]. Cela vaut aussi pour le manuel de langue française. La conclusion de ce même chercheur est bien valable pour notre cas [77]:

> Le livre électronique n'est donc plus ici qu'un syntagme provisoire et éphémère, une étiquette commode posée sur un objet virtuel aux caractéristiques mal définies. Seul l'avenir lui donnera un nom.

Mais il est certain que le nouveau manuel de langue française sera parlant et voyant: seulement son texte sur papier sera

[76] J. CLÉMENT, *L'avènement du livre électronique: simple transition?*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 21.
[77] *Ibid.*

muet et immobile. L'enseignement du français adoptera-t-il les formules du spectacle? *L'éducation sentimentale* de Gustave Flaubert, *Les fleurs du mal* de Charles Baudelaire et *Le tour du monde en quatre-vingts jours* de Jules Verne seront-ils amplifiés par la *voix*?

Le Massachusetts Institute of Technology, le célèbre MIT, vient déjà d'annoncer la naissance du livre sur *e-paper* (papier électronique), un papier spécial, sur lequel il est possible de décharger un texte et de le remplacer par un autre texte, à l'infini, grâce aux particelles électriques qu'il contient. Bien sûr, on pourra passer n'importe quel livre de l'écran de l'ordinateur au papier électronique, par exemple la presse et les nouvelles de la dernière minute.

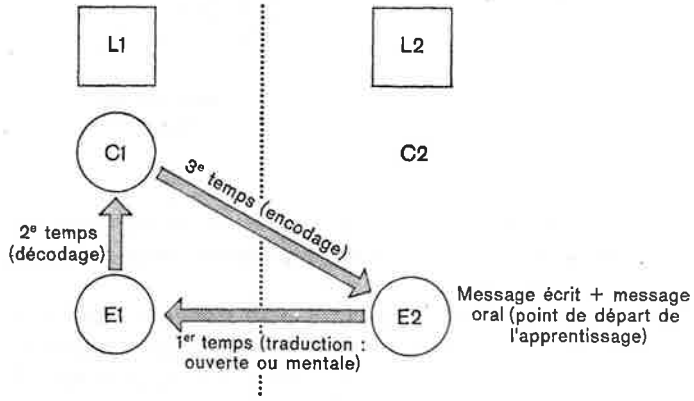
Grâce aux nouvelles technologies, l'enseignement du français sera animé. Enseignement *assisté* par ordinateur? Nous dirions plutôt enseignement vivant, qui retrouve la vie, interactif. Le cliquage d'un mot ou d'une petite image entrouvre les portes d'une nouvelle connaissance du français. Le nouveau manuel de langue française parle et parlera; il donnera la vie de la langue de la France telle qu'elle *est*, à travers ses couleurs, ses intonations, ses symboles, ses lettres, ses musiques, ses sons, ses chansons.

Les nouvelles technologies créent un nouveau discours sur l'enseignement et sur l'apprentissage du français. Le Compact Disc Numérique (le CD-ROM = *Compact Disc Read Only Memory* – disque compact – mémoire à lecture seule, "à lecture laser, à grande capacité de mémoire" – *Le Larousse de poche*, 1998) marque l'avenir de l'enseignement du français.

Nous en parlerons dans le chapitre sur les logiciels.

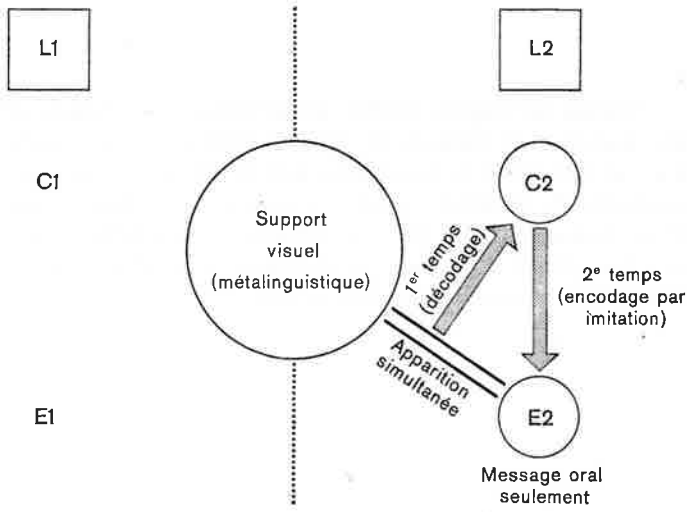
4. LA VIDEO

Pendant de longues années, les spécialistes de didactique des langues et du français ont parlé de méthodes audio-visuelles, par opposition à la méthode directe. Denis Girard nous symbolise de la façon suivante le processus d'apprentissage d'une langue étrangère par une méthode traditionnelle (L1 est la langue départ de l'élève, L2 la langue cible, C désigne un concept, et E son expression linguistique) [78]:



[78] D. GIRARD, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, A. Colin – Longman, 1972, p. 42.

Ce deuxième schéma indique le processus d'apprentissage d'une langue étrangère par une méthode audio-visuelle [79]:



On voit immédiatement que l'audio-visuel élimine les interférences oral/écrit, efface toute confusion, stimule les réflexes de l'apprenant.

Ensuite, on a parlé de méthode structuro-globale-audio-visuelle, d'après laquelle, sur les traces de Ferdinand de Saussure, la parole est à la base de tout enseignement linguistique. "Il en résulte que, d'un point de vue linguistique, un mot, une expression, une phrase, n'ont de sens que dans leur situation particulière de production et perception, et que les 'structures' S.G.A.V. [structuro-globales-audio-visuelles] sont beaucoup moins morpho-syntaxiques que sémantico-pragmatiques" [80].

[79] *Ibid.*, p. 43.
[80] H. Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 1985, p. 43.

Mais la révolution de la vidéo en classe de français démarre avec la télévision par satellite, avec la télévision par câble, et surtout avec les nouvelles technologies, et donc avec la vidéo interactive et les mémoires des cédéroms.

L'apprenant joue avec les outils qu'il pratique régulièrement chez lui. Les documents qu'il étudie, qu'il traite ou qu'il visionne simplement, rentrent dans la norme de ses domaines. Par conséquent, il est facile de le mettre en situation. Si la télévision hertzienne et la télévision par satellite n'ont pas vraiment donné de bons résultats, la télévison par câble offre plus de possibilités. D'un côté, elle peut reprendre la télévison hertzienne et par satellite, de l'autre, par ses réseaux câblés, elle crée une interactivité entre serveurs et usagers. Malgré les différents niveaux d'interactivité, elle joue toujours "un rôle essentiel dans l'apprentissage des langues" [81].

Dans l'attente que l'Union Européenne favorise des câblages éducatifs et la création de documents télévisés pour l'enseignement des langues et du français, il faut que les chercheurs de didactique et de langues continuent à réfléchir sur le rôle de la vidéo, dans l'enseignement des langues étrangères.

Définitivement avancés aussi par rapport aux méthodes audiovisuelles de la deuxième génération, les dialogues des manuels sont plus proches de la réalité et visent à développer une véritable compétence de communication, pas seulement orale. La mise en place sémiologique a offert une possibilité de lecture en profondeur, qui se propose de dévoiler le non-dit, le latent, les connotations cachées qui activent des productions écrites visant une compétence individuelle et sociale.

Il est clair que ce type d'outil, qui présente la langue réelle, demande une exploitation critique. En mettant de côté toute illusion, il faut tenir compte surtout des recherches fondamentales de Carmen Compte et de Richard Cooper [82].

[81] T. Lancient, *Apprentissage des langues et réseaux d'images. Etat des lieux, potentialités et priorités*, in *Médias et apprentissage des langues*, cit., "Triangle 9", p. 19.
[82] C. Compte, *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993; R. Cooper, *Les langues par la vidéo*, Paris, Belin, 1995.

Pour mieux apprendre la langue française, il est opportun d'utiliser le potentiel de la culture télévisuelle devant le petit écran, et devant l'écran de l'ordinateur. Le professeur est appelé à connaître le marché de ces nouveaux produits, à choisir les émissions à enregistrer, à suivre les changements des méthodes de langues.

Nous croyons que le magnétoscope a un nouvel avenir, lié aux systèmes du multimédia. "Les élèves sont des consommateurs de médias"[83], et ils aiment se montrer connaisseurs des outils utilisés dans l'enseignement.

Désormais, magnétoscope et ordinateur se croisent. L'ordinateur peut contenir le magnétoscope, avec une série de fonctions très productives, pour l'enseignement du français. L'arrêt sur image, le compteur exprimé en secondes, minutes et heures, et même en dixièmes de seconde, la télécommande sans fil, la fonction image par image avant et en marche arrière, constituent des atouts de première importance[84].

Le professeur peut implanter toute une série d'exercices en situation, selon le niveau de sa classe, en combinant texte, image et son, ou en séparant ces trois connotations de son document. Richard Cooper[85] propose toute une série d'exercices d'utilisation de la vidéo en classe de langue, de l'écoute, à la version, au thème, au dialogue, à la musique, au langage du corps, à la transcription, à la production de documents par le professeur et par l'apprenant.

La vidéo permet au professeur d'enseigner le français en divertissant.

Tout un travail nouveau est possible, par exemple "sur la relation image/verbe"[86], en ce qui concerne la redondance, la complémentarité, et surtout l'opposition "entre l'information verbale et visuelle"[87].

[83] R. Cooper, *Ibid.*, p. 11.
[84] Voir *Ibid.*, pp. 22-23.
[85] *Ibid.*, pp. 44 et suiv.
[86] C. Compte, *Les langues par la vidéo*, cit., p. 29.
[87] *Ibid.*

Le film utilisé déclenche des fonctions pédagogiques inattendues. Le réel de la langue française se déroule par séquences d'images et de dialogues. Des schémas d'interrelations, presque journalistiques, se créent. Tel un journaliste, l'élève se demande: Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?[88]. Nous pouvons parler de "méthodologie BBC"[89].

Le document vidéo est un médiateur de sens. La composante vidéo et la composante audio créent une complicité avec la spécificité de ce média, en favorisant l'auto-apprentissage.

On obtient des résultats de première importance par l'élaboration de documents de la part des apprenants eux-mêmes. Brigitte Suter se demande: "La vidéo, pour quoi faire?". Elle répond[90]:

1. Pour apprendre à communiquer;
2. Pour découvrir le système linguistique;
3. Pour développer les aptitudes langagières;
4. Pour perfectionner la langue de votre spécialité;
5. Pour s'informer sur les réalités socioculturelles des pays francophones;
6. Pour découvrir une autre dimension de la langue.

Ainsi l'élève de langue française utilise-t-il la fonction téléphonique, exploite l'imprévisibilité de la communication, comprend "la diversité des registres de langue"[91], fait des découvertes morphosyntaxiques et lexicales, développe sa compréhension orale, améliore l'apprentissage de la prise de notes.

L'énergie numérique devenue bon marché tout juste au début du troisième millénaire, donne à la vidéo la vastité du cyberespace. Dominique Monet observe[92]:

> Le *cyberspace* [*sic*] renferme et donne accès à un gigantesque univers d'idées et d'informations, organisé en "villages", et "villes" électroniques, reliés par des "routes" et "autoroutes"

[88] *Ibid.*, p. 74.
[89] *Ibid.*, p. 76.
[90] B. Suter, *Médias grand public et médiathèques*, in *Médias, faits et effets*, cit., p. 183.
[91] *Ibid.*
[92] D. Monet, *Le multimédia*, cit., p. 37.

qui existent parallèlement aux villages, villes et autoroutes physiques. Il est organisé comme le système circulatoire humain: les réseaux locaux d'entreprise ou d'université (LAN [*Local Area Network* – Réseau local]) sont la structure veineuse, les réseaux globaux extérieurs (WAN [*Wide Area Network* – Réseau grande distance]), qui relient les veines au monde extérieur, sont la structure artérielle.

Désormais, la vidéo voyage sur les autoroutes de l'information, et le français regagne son universalisme et son universalité. Par d'invisibles et puissants périphériques, il pénètre le village global.

Le non-verbal et le verbal de la langue française s'unissent. L'acte de la parole et de l'écrit s'insèrent dans le contexte de la vie.

L'ensemble de la classe – et du centre de ressources – est interconnecté. Du réseau de classe de français on se lie au réseau global. Utopie? Nous croyons que non. En général, l'école et l'université ont manqué le rendez-vous avec la télévison et avec l'apprentissage des langues. Il est temps de rattraper le temps perdu. La réception satellitaire ne coûte presque rien, mais elle produit beaucoup. Il faut inscrire les images télévisuelles dans la nouvelle pédagogie de l'enseignement du français par les nouvelles technologies.

Il faut une véritable vidéoformation de l'enseignant, pour l'apprentissage de la langue française. L'interactivité du petit écran est un ressort puissant. Nous dirions même que le multimédia s'approche de la télévision[93], et qu'il en exploite les potentialités.

Ci-après, nous présentons le schéma d'Alain Ginet intitulé "Séquence de travail à partir d'un document vidéo[94]:

[93] M. CONOSCENTI, *Linguistica e ambienti glottodidattici. Riflessioni di linguistica informatica*, cit., pp. 162-64.

[94] A. GINET, avec la coll. de C. KOHLMAYER, J.-P. NARCY, L. NORTHRUP-D. TASSIN, *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Paris, Nathan, 1997, pp. 180-81.

Séquence de travail à partir d'un document vidéo

PHASES	OBJECTIFS	ACTIVITES OU TECHNIQUES POSSIBLES
I. Activités préliminaires (individuel ou en duos, puis mise en commun)	Ancrage dans le réel. Mise en relation avec le vécu. Formulation d'hypothèses. Mobilisation des connaissances. Activation des réseaux neuronaux correspondants. Mise en éveil. Communication. Défrichage lexical.	Deviner le thème à partir d'images, de sons, de mots, de phrases, de séquences musicales, de séquences vidéo, sans liens apparents → trouver le dénominateur commun, trouver l'intrus. Remise en ordre d'un « livre brouillé ». Tâche de lecture ou discussion préliminaire. Appairement mot / définition. Prédire le lexique qui sera employé, etc.
II. Activité de découverte (en duos, puis mise en commun)	Soit solution à l'énigme posée en **I** → focalisation de l'attention, vérification des hypothèses, compréhension globale.	Visionnement de la séquence complète, suivi de discussions en duos ou mini-groupes, pour parvenir à un accord sur ce qui a été vu ou entendu, puis rapport de ce qui a été compris.
(visionnement collectif, ou écoute collective)	Soit dans les autres cas, écoute ou visionnement soigné, pour apprendre à décrire, repérer des indices et formuler des hypothèses cohérentes. Communiquer, argumenter. Prendre conscience des processus de compréhension.	Visionnement muet ou écoute aveugle, par séquences ou intégralement (pour discussion, description, interprétation) → prédire la piste son (dialogues, bruits, musique) si visionnement muet, → prédire les images, si l'écoute a été aveugle, → prédire la suite, ou deviner le thème ou la nature du document, s'il s'agit d'un visionnement progressif.

PHASES	OBJECTIFS	ACTIVITÉS OU TECHNIQUES POSSIBLES
III. Étude approfondie (individuelle – écoute au casque – puis mise en commun).	Étude approfondie, compréhension détaillée. Développer des stratégies de compréhension et de compensation. Communication.	Grilles de visionnement focalisées. Script ou semi-script lacunaire. Qui, quoi, où, comment, etc. Discrimination auditive. Nommer sur un schéma ou un croquis. Dessiner ce qu'on a vu, entendu, pour expliquer « comment ça marche », etc.
IV. Activité des formes de la langue (individuel, puis discussion collective)	Sensibilisation à la langue et à la culture en contexte. Mise en place de savoirs déclaratifs et de processus contrôlés. Apprendre à se servir d'outils de référence (dictionnaires, thésaurus, grammaires, etc., sur papier ou sur CD-Rom).	Activités lexicales (appairement synonymes et antonymes, nuages sémantiques, trouver l'intrus, trouver le synonyme, etc.). Repérer la différence culturelle, syntaxique, sémantique, etc., et en déduire la « règle » ou le concept. Tâches d'écriture et de reformulation (affirmations, compte-rendu, résumé). Feedback enseignant sur la production orale des phases I et II.
V. Activités de transfert et d'appropriation (individuel ou en mini-groupes)	Renforcement et autonomisation linguistique. Mise en place de la vigilance.	Jeux de rôle. Production d'une émission télévisée sur le sujet, d'un bulletin d'informations. Écriture d'un article, d'une lettre à l'éditeur. Production d'une publicité, d'une affiche, d'un poème, etc., selon le cas. Activité de recherche et d'approfondissement pour compte-rendu et discussion. Enquête, sondage interne ou externe au groupe. Formulation de conseils, d'avertissements, de mises en garde, d'instructions, etc., selon le cas.

Ce schéma nous offre la situation de l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement du français, avec une très grande clarté.

Professeur et élève font un travail très productif sur la bande son, sur les images, sur la parole et sur le document complet. Guy Lochard ne dédie-t-il pas un livre entier au rôle de l'information télévisée dans l'enseignement, *Apprendre avec l'information télévisée*[95]?

Heureusement, le texte sera toujours de grande actualité, pour l'enseignement du français. L'information elle-même, la langue simultanée, le menu du journal, la technique du message constituent des exemples fondamentaux. Sous le contrôle du professeur, l'élève analyse le lexique, la syntaxe, l'emploi des images, les modes d'énonciation, la recherche d'un langage efficace, les principes d'organisation du texte lu, les figures de style, et met en relief les stratégies du discours.

Images et paroles s'unissent profondément. Que l'on pense aux potentialités d'une interview et au passage du monologue au dialogue. L'élève étudiera les interactions verbales dans un débat, dans l'information régionale, dans l'information locale, dans l'information communautaire. Ainsi pourrait-il, devrait-il produire son information: pour enseigner le français, il est temps de créer une information scolaire et universitaire, sur des réseaux bien définis. Un moyen très productif est la vidéotransmission ou, mieux, la visioconférence:

> *Le visio-PC* [*personal computer* – ordinateur individuel], dit Alain Fantapié, permet à des enseignants et à des étudiants équipés d'un micro-ordinateur et d'un équipement (caméra, microphone, logiciel et modem) dont la qualité technique s'améliore rapidement et le coût devient abordable, un dialogue en direct, le commentaire sur les devoirs soumis à explication, le transfert de documents, le tutorat.[96].

[95] G. LOCHARD, *Apprendre avec l'information télévisée*, Paris, Retz, 1989.

[96] A. FANTAPIÉ, *De l'enseignement par correpondance à l'enseignement sur mesure*, in *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, atti del convegno internazionale, Monopoli, 21-23 giugno 1996, a cura di G. DOTOLI, Fasano, Schena, 1998, pp. 123-24.

De nos jours, l'image retrouve la place qu'elle a toujours eue, autrefois, dans la vie quotidienne. Et la langue française se contextualise de plus en plus [97]. Les nouveaux satellites pour la diffusion de programmes en langue française, en Europe, dans le Bassin Méditerranéen, au Moyen-Orient, et dans le monde entier, vont engendrer de précieux effets.

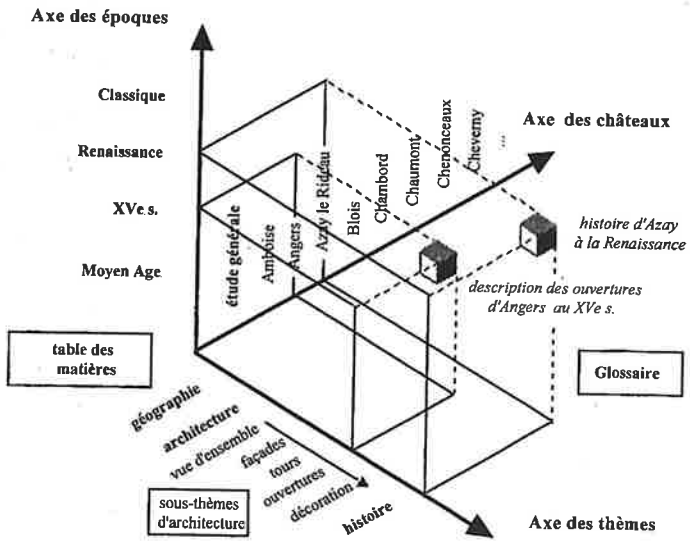
La vidéo donne un autre résultat capital: celui de la matérialisation du savoir, en produisant une sorte de démocratisation de la culture. L'hypermédia de la vidéo offre une information très vaste. La langue française et la culture se réconcilient. L'histoire, la géographie, le patrimoine trouvent de nouvelles pistes dans l'enseignement. C'est que la vidéo a une dimension cognitive, dans l'apprentissage du français. Par exemple, que l'on consulte le cédérom *Le Louvre, peintures et palais*, pour s'en rendre compte [98]. C'est là l'avenir, dans le cédérom consacré à la langue et à la civilisation.

Nous revenons à l'hypermédia, avec toutes ses stratégies de mouvement, d'écriture et d'animation. La vieille civilisation française retrouve le sens du futur. Par exemple, voici la représentation de base du cédérom *Architecture en Val de Loire*, selon Alain Beaufils [99]:

[97] Voir C. CADET – R. CHARLES – J.-L. GALUS, *La communication par l'image*, Paris, Nathan, 1996.

[98] F. MANGENOT, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., 128-29.

[99] A. BEAUFILS, *Appropriation de réseaux de navigation hypermédias par des élèves de collège. Résultats d'une expérimentation et perspectives*, in *Hypermédias et apprentissages*, cit., p. 228.



Les notions de culture et de communication en classe de français trouvent de nouveaux ressorts, grâce au dynamisme de l'écran et à sa force de persuasion [100].

[100] Sur la vidéo,voir aussi J. GUYOT, *Les techniques audiovisuelles*, Paris, P.U.F., 1997.

5. L'EXPRESSION ECRITE

L'écriture et l'histoire se confondent. Quelle est la situation de l'apprentissage de l'écriture, à l'époque du numérique? "Il faut imaginer, souligne Pierre Lévy, que nous abordons à l'égard des nouvelles technologies de l'intelligence, une époque comparable à celle de la Renaissance" [101]. L'informatique s'est révélée "un médium de masse pour la création, la communication et la simulation" [102]. Le codage numérique permet le travail de mutation de l'écrit, du son et de l'image, en connexion simultanée:

> La nouvelle écriture hypertextuelle ou multimédia sera certainement plus proche du montage d'un spectacle que de la rédaction classique, où l'auteur ne se souciait que de la cohérence d'un texte linéaire et statique [103].

Comment se renouvelle l'expérience de l'écriture, par rapport au parcours suivi par les manuels de FLE, dans leur approche des aspects culturels présents dans la langue [104], face à la révolution des nouvelles technologies? Jacques Crinon et Soizic Pachet posent justement un problème capital [105]:

> Est-il nécessaire, pour apprendre à produire des textes, de commencer par un enseignement de la syntaxe de la phrase et de la grammaire du texte, par des règles et des exercices d'entraînement, par des listes de vocabulaire, comme voudraient nous le faire croire la tradition scolaire et la plupart des manuels?

[101] P. Lévy, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la parole à l'ère informatique*, cit., p. 122.
[102] *Ibid.*, p. 115.
[103] *Ibid.*, p. 122.
[104] M. De Carlo – S. Acquistapace, *Civilisation/Culture: histoire et développement des concepts*, "Etudes de linguistique appliquée", 105, janv.-mars 1997, n. dédié à *Du concept en didactique des langues étrangères*, coord. par R. Galisson et C. Puren, pp. 9-30.
[105] J. Crinon et S. Pachet, *Des ressources hypertextes pour écrire au cycle 3*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 107.

Et ils répondent: "Nous ne le pensons pas". Nous ne partageons pas tout à fait leur avis. Ecrire et apprendre à écrire en L1 et en L2 sont souvent deux apprentissages aussi douloureux: mais une fois que l'apprenant a acquis des compétences discursives et sociolinguistiques, qu'il recourt à des stratégies pratiquées en L1, qu'il applique consciemment ou inconsciemment en L2, son entraînement à une expression écrite est indispensable.

Dans un premier temps, en classe de langue, il faut enseigner systématiquement les bases lexicales et grammaticales, même de manière artificielle, jusqu'à ce que les élèves aient acquis les connaissances minimales qui leur permettront ensuite de maintenir une communication authentique et dynamique en langue étrangère. Il faudra qu'ils soient capables de travailler sur des éléments d'information hiérachisés et structurés par le moyen d'un travail de conceptualisation, et même de garder, du travail oral effectué en classe, les traces écrites indispensables à leur travail de reprise, révision et prolongement personnel acquérant progressivement les méthodes qui leur permettent plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations autentiques de production écrite. "Travailler sur le langage conçu comme outil de construction d'un objet de pensée et pas exclusivement d'outil de communication [...], peut constituer une voie de recherche en didactique intéressante à explorer" [106].

Les nouvelles technologies nous obligent à reposer ce problème. Il suffit de consulter le logiciel *Gammes d'écriture*, adapté de l'italien *Nord prof* par François Mangenot, pour se rendre compte des ressources de l'ordinateur pour apprendre à écrire, et donc pour apprendre l'écriture de la langue française. Tout un système d'aides et d'"assistants" prend en charge l'apprenant.

[106] G. VIGNER, *Ecriture et savoir. Langage et traitement du référent*, in *Des pratiques de l'écrit*, "Le Français dans le monde", n. s. coord. par G. KAHAN, Paris, Hachette, 1993, p. 50 et C. PUREN – P. BERTOCCHINI – E. COSTANZO, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses/Edition Marketing, 1998, pp. 116-33, unité n. 8, "Compréhension et expression écrites".

"L'écriture navigue aujourd'hui de l'écran au papier et du papier à l'écran. Elle est de plus en plus souvent intégrée à des dispositifs multimédias" [107]. Ainsi l'écriture du français change-t-elle. Elle est devenue volatile, démultipliée, modifiable. Est-elle déjà devenue une *méta-écriture*?

L'espace graphique de la langue française s'élargit. L'apprenant peut même arriver à une langue iconique (lettre-image, mot-image, calligramme) et à une "association synesthésique de l'auditif et du visuel" [108]. Par exemple:

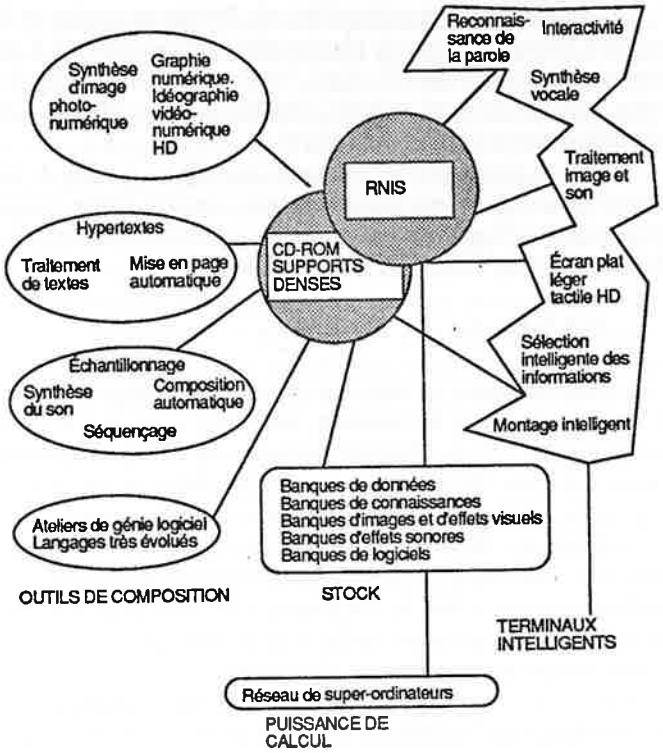
V E N E Z !

L'élève apprend un nouveau système de codage de l'écrit. L'hypermédia l'aide à "formuler, structurer, comparer et gérer l'information" [109]. Le français devient une écriture hypertextuelle, qui, bien sûr, ne mettra jamais de côté ni le papier ni le crayon. Le processus rédactionnel suit de nouvelles lois.

Surtout aux débuts de l'écriture dans la langue cible (le français), l'apprenant et son professeur suivent la technique du jardinage, c'est-à-dire la construction d'écriture par tiroirs, plutôt qu'un texte narratif idéal: l'apprenant crée sa nouvelle langue en suivant le labyrinthe d'un jardin.

Pierre Lévy symbolise de la façon suivante la production des interfaces de l'ordinateur au début du troisième millénaire, en nous faisant comprendre le rôle que joue et que jouera l'écriture [110]:

[107] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 7.
[108] *Ibid.*, p. 22.
[109] E. BRUILLARD, *Les machines à enseigner*, cit., p. 242.
[110] P. LÉVY, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la parole à l'ère informatique*, cit., p. 118. Le style RNIS indique le Réseau Numérique à Intégration de Services, appelé Numéris en France.



Ecrire est une activité complexe que l'on connaît un peu mieux aujourd'hui, grâce aux théories linguistiques et psycho-cognitives [111]: pour l'ensemble des langues dont l'étude a été commencée au collège, les programmes des lycées offrent des orientations communes que l'on peut schématiser en composantes linguistique, discursive, socio-culturelle [112]. Le premier

[111] A. PETITJEAN, *Linguistique textuelle et didactique des textes littéraires*, "Les langues modernes", 3, 1990, pp. 47-58.

[112] S. MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982, cit. in C. PUREN – P. BERTOCCHINI – E. COSTANZO, *Se former en didactique des langues*, cit., p. 35.

problème qui se pose pour un apprenant de la langue française est évidemment l'orthographe, traditionnelle pomme de discorde. Nous croyons que les nouvelles technologies l'aident à sortir de l'orthographe obsession, et à posséder la connaissance des règles, au fur et à mesure.

Les ressources de l'ordinateur permettent à l'apprenant d'observer et de réfléchir, avant l'élaboration de la règle. Dans cette nouvelle situation, il classe les mots, il les transforme, il les fabrique, il les dicte à l'écran, il les corrige. Au bon moment, des logiciels de vérification de l'orthographe entrent en fonction.

A ce propos, Jonathan Anderson résume le rôle de l'ordinateur dans l'orthographe [113]:

> Tout mot qui ne figure pas dans le dictionnaire est souligné dans son contexte et les utilisateurs du programme sont invités à préciser s'ils souhaitent signaler ce mot comme mal orthographié, le remplacer par un autre, ne pas en tenir compte, l'ajouter au dictionnaire, voire inviter l'ordinateur à essayer d'en deviner l'orthographe.
> Ce qu'il est important de noter, à propos des logiciels de vérification d'orthographe, c'est que l'ordinateur ne porte aucun jugement sur la correction ou toute autre caractéristique de l'orthographe employée: c'est à l'utilisateur qu'il revient de porter un jugement. Ce que l'ordinateur peut souvent faire, c'est signaler les erreurs typographiques, les répétitions de mots, les orthographes incohérentes, les archaïsmes ou les expressions sexistes. Il est certain que les élèves repèrent plus facilement leurs fautes d'orthographe sur un texte imprimé par l'ordinateur que sur un manuscrit. Par ailleurs, de l'avis assez général des utilisateurs, ces logiciels sensibilisent les élèves au vocabulaire et à l'usage.

L'élève de français peut adopter un transducteur, c'est-à-dire un système automate de vérification de l'orthographe, avec la mise en évidence de tout changement.

[113] J. ANDERSON, *Apprentissage des langues et ordinateur*, in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, cit., p. 10.

Comme "l'orthographe française est loin d'être totalement définie"[114], l'ordinateur a ses problèmes pour la maîtriser, tels les humains. Max Silberztein fait l'exemple suivant[115]:

> moyen âge, moyen-âge, Moyen âge, Moyen-âge,
> Moyen Age, Moyen-Age, Moyen Âge, Moyen-Âge.

Comment opérer la vérification dans ce cas-là? Les dictionnaires de variantes typographiques (par exemple celui de Michel Mathieu-Colas, *Orthographe et informatique: établissement d'un dictionnaire électronique des variantes orthographiques*, Paris, Larousse, 1990) nous révèlent que presque 5% des mots n'ont pas la même orthographe dans les différents dictionnaires. Max Silberztein nous signale les variantes suivantes[116]:

> Certains mots simples acceptent des variations orthographiques accidentelles comme par exemple:
> *actanciel, actantiel, baluchon, balluchon, clé, clef.*
> D'autres variations concernent l'usage de la majuscule:
> *l'état, l'Etat, la science, la Science*
> l'usage des ligatures:
> *praesidium, præsidium*
> ou l'usage des accents:
> *abrègement, abrégement, binomial, binômial.*
> Certains mots d'origine étrangère possèdent de nombreuses variantes:
> *appoggiature, appogiature*
> *cacher, casher, cascher, cawcher, kascher, kasher.*
> Certains noms composés acceptent des variations orthographiques accidentelles, comme par exemple:
> *un appuie-main, un appui-main*
> *un compact-disc, un compact-disque*
> *un sous-veau, un sous-vau*
> ou plus productives, comme celles qui affectent le nombre d'une partie d'un nom composé:
> *un simulateur de vol, un simulateur de vols*

[114] M. SILBERZTEIN, *Dictionnaires électroniques et analyse automatique de textes. Le système INTEX*, Paris - Milan – Barcelone - Bonn, Masson, 1993, p. 35.
[115] *Ibid.*
[116] *Ibid.*, pp. 36-37.

> *un sans-culotte, un sans-culottes*
> l'utilisation du trait d'union, du blanc ou de la soudure:
> *un chef d'oeuvre, un chef-d'oeuvre*
> *un pianoforte, un piano forte, un piano-forte*
> *un deltaplane, un delta-plane*
> ou l'usage des lettres majuscules:
> *l'Afrique Noire, l'Afrique noire*
> *la contre-réforme, la Contre-Réforme.*

L'ordinateur nous signale tous les cas possibles: c'est au professeur – et à l'élève – de choisir, si le mot n'a pas d'écriture définitive.

Les problèmes d'orthographe se font encore plus difficiles s'il est question de lettres capitales, de ligatures, de lettres étrangères, d'apostrophes, de traits d'union. Encore une fois, c'est le logiciel choisi par le professeur, qui va résoudre le problème. Voici des exemples, fournis toujours par Max Silberztein (ils concernent les cas suivants: ligature, guillemets, élision, forme possessive anglaise, unité d'angle, abréviation, langage parlé, texte de chanson, après tels préfixes, avant une particule, avant un verbe, entre le verbe et le pronom personnel, dans des nombres composés cardinaux ou ordinaux, dans les mots composés, pour représenter le débit saccadé)[117]:

> *œuf, le 'donneur', un Levi's, chez McDonald's, le chi'isme, un angle de 10°35', les prof's, la Maub', v'là un aut'type, A la manièr' d'un feu de joie, électro-métallique, sous-payer, ce gardien-là, cela-même, dit-il, soixante-trois, quatre-vingt-dix-huitième, bas-relief, les années 1940-1960, Reviens di-rec-te-ment!.*

On pourrait dire la même chose de la ponctuation, qui représente une variable fondamentale de l'écriture.

Les nouvelles technologies changent le concept d'écriture. Elles lui donnent la forme du mouvement continu. L'élève de français traite le texte saisi grâce au clavier de l'ordinateur. Il peut le modifier, l'effacer, le couper, le coller, le déplacer, le

[117] *Ibid.*, pp. 112-15.

mettre en page. Et même, il peut le compléter par des grapheurs. L'élève trie, consulte des index, des glossaires et des thésaurus, dans la tentative de parvenir à un texte "exact".

A ce propos, Henri Dieuzeide observe [118]:

> Ses avantages pédagogiques sont considérables: son usage exigera de l'élève la concentration et un niveau de qualité objectif: la correction. Il dédramatise l'approche par essais et erreurs. Il permet en lettres et en langues des travaux importants de manipulation de texte (exercices de substitution, réorganisation d'un énoncé discursif) et il peut être utilisé comme "brouillon informatique à plusieurs", pour créer rapidement un texte collectif, etc.

L'élève se débloque. "La possibilité de revenir constamment sur ce qu'il fait, de corriger, de déplacer des phrases, des paragraphes et des chapitres" [119] lui donne une nouvelle sûreté.

L'apprenant de français peut chercher les occurrences des mots dans un texte d'une longueur quasi-illimitée, écrire et réécrire, analyser lui-même les résultats, compter les mots réécrits, insérer et retaper, annuler, répéter, afficher, enregistrer, imprimer, avoir recours à de nombreux caractères, gérer sa page, ouvrir le texte au non-verbal.

L'écran devient une sorte de champ d'écriture, où l'élève de langue française gère un véritable système d'édition, en contribuant à la naissance d'"une nouvelle culture typographique" [120].

Le texte de français se reconstruit. Comme l'écrit Joseph Rézeau [121]:

> Diverses fonctions des traitements de texte peuvent être mises à profit pour faire subir à un texte des transformations donnant lieu à des exercices de langue: suppression des voyelles, codage des voyelles, suppression des accents et de la ponctuation. Après transformation, les textes peuvent être soumis aux élèves pour reconstitution de l'original, soit à l'écran (si les élèves ont accès à l'ordinateur), soit sous forme imprimée.

[118] H. DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, cit., p. 99.

[119] P. COLOMBANI, *L'ordinateur: un instrument pour la didactique?*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., p. 89.

[120] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 79.

[121] J. RÉZEAU, *De l'utilisation d'un progiciel professionnel en E.A.O. des langues ou comment "Framework" est devenu "Frameteach"*, in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, cit., p. 46.

N'importe quel texte devient une sorte de labyrinthe, au-dedans duquel l'élève de langue française fait des tests de vocabulaire, produit un écrit, vérifie des erreurs, cherche des synonymes. Unni Hovstad écrit [122]:

> Je suis convaincue qu'un logiciel d'aide à l'écriture plus rudimentaire peut également servir à améliorer le niveau linguistique des apprenants. Le simple fait que leur production personnelle apparaisse sur un écran les rend déjà plus attentifs à ce qu'ils rédigent.

Le texte de l'élève est toujours en mouvement.

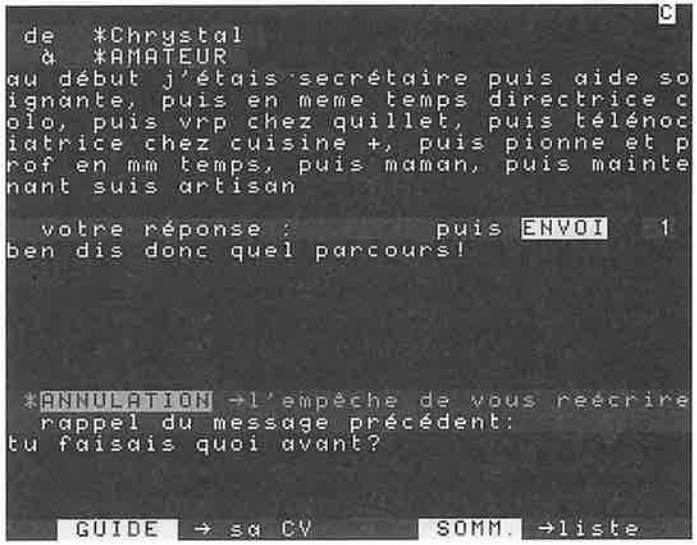
Un des exercices d'écriture les plus utiles est celui de la fragmentation de la parole télévisuelle ou radiophonique. L'élève de langue française paratextualise dialogues, annonces et discours. Le professeur choisit tel échantillon du message, de la télévision ou de la radio, en invitant l'élève à capter les différents aspects du texte analysé, après une compréhension verbale et écrite. Les composantes vidéo, audio et technique se croisent et produisent des résultats très intéressants.

Une autre forme d'écriture très performante est l'écriture télématique par vidéotex, sur minitel, un outil qui s'est beaucoup développé en France pendant les années 80, encore utile de nos jours. Le système Télétel (ensemble des réseaux et services, le minitel n'étant que le terminal) associe étroitement lecture et écriture. L'élève de français s'informe, simule, joue, s'exerce, communique en direct ou en différé, consulte des banques de données, fait des exercices en ligne, a une assistance scolaire à distance, envoie des messages, participe à des débats,

[122] U. OVSTAD, *Production d'écrits assistée par ordinateur*, in *Ibid.*, p. 81.

crée des récits, consulte des annuaires, des dictionnaires, des agences, des services commerciaux et des fichiers.

L'écriture "minitélienne" se révèle un instrument pédagogique très productif, pour apprendre le français. L'élève est toujours en situation de dialogue. Il est obligé de serrer son message, d'organiser la phrase de façon abrégée, de produire un écrit dynamique. Voici un extrait de dialogue au minitel, selon Jacques Anis [123]:



A l'avenir, il est probable qu'une nouvelle génération de minitel va être installée. Mais, d'ores et déjà, nous savons que le minitel "traditionnel" a rendu, et peut encore rendre, un immense service à la didactique du français. Le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) l'a beaucoup exploité. Sa liaison interactive a contribué à créer des rapports solides entre

[123] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 126.

les établissements scolaires, les professeurs de langue et les élèves. L'exploitation pédagogique de la télématique n'est pas encore terminée. C'est que nous sommes face à une "technologie motivante" [124], ainsi que le dit Louis Begioni dans son livre *Télématique et enseignement du français langue étrangère. Typologie des usages pédagogiques* [125], avec conviction et précision.

On le voit, l'emploi des nouvelles technologies offre toutes les conditions pour une écriture créative, de la part de l'apprenant de langue française. Il peut s'adonner à des "activités de recherche d'idées et de pré-écriture" [126], travailler par simulations, procéder à la génération automatique de textes. Par exemple, voici des poésies automatiques réalisées sous le programme *Framework* [127]:

J'ai trouvé sur la Boivre
Un très beau lendemain
Qu'à la fin de septembre
Enfin j'ai appelé

[124] L. BEGIONI, *L'utilisation de la télématique pour un enseignement du français langue étrangère sur un objectif spécifique*, in *Formazione degli insegnanti di francese e di italiano come lingue straniere. Settori commercio e turismo (Italia – Francia)*, a cura di L. BEGIONI e M. SEMINARA, Roma, Anicia, 1994, p. 140.

[125] Roma, Anicia, 1994, préf. de G. DOTOLI. Outre ce livre-ci, sur télématique et enseignement du français, voir J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., pp. 91-166; F. MANGENOT, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., pp. 135-44; *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit., pp. 153-64 (L. BEGIONI, *Projet de formation à distance des formateurs de français* et F. LEIS, *La télématique au service d'un projet éducatif à distance: le projet PHENIX*); *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., passim; *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, cit., passim; *Formazione degli insegnanti di francese e di italiano come lingue straniere* [...], cit., pp. 144-52; *Médias et apprentissage des langues*, cit., passim.

[126] G. OTMAN, *L'ordinateur auxiliaire de créativité*, in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, cit., p. 20.

[127] J. RÉZEAU, *De l'utilisation d'un logiciel professionnel en E.A.O. des langues ou comment "Framework" est devenu "Frameteach"*, cit., p. 52.

De temps en temps la nuit
Je le sors de sa boîte
Et j'écoute les vaches
Déferler sur le feu.

J'ai trouvé sur la corde
Un très beau boulanger
Qu'à la fin de la classe
En haut j'ai retrouvé

De temps en temps à l'aube
Je le sors de mon livre
Et j'écoute les filles
S'énerver sur le lait.

J'ai trouvé sur la carte
Un très beau chemisier
Qu'à la fin de juillet
Chez moi j'ai demandé

De temps en temps parfois
Je le sors de sa cage
Et j'écoute les fleurs
Remonter sur le cas.

Nous pourrions dire que le traitement de texte permet d'"écrire à la vitesse de la pensée"[128], en accord avec les thèses d'Umberto Eco à ce sujet. Et comme la pensée, le texte se modifie; il perd sa fixité. L'élève de français peut se livrer à un véritable jeu oulipien. Voici un texte suggéré par François Mangenot[129]:

> Un correcteur orthographique plus perfectionné, HUGO PLUS, permet de se livrer à un autre jeu oulipien, le S+7, d'une façon beaucoup plus agréable que sur papier; la définition de ce jeu est la suivante: "prendre un texte et un dictionnaire, remplacer chaque substantif du texte par le septième qui le suit dans le dictionnaire". HUGO PLUS permet d'accéder à un dictionnaire "filtré", c.à.d. ne comprenant, par exemple, que les substantifs sous leur forme canonique: on trouve ainsi le mot de substitution bien plus rapidement que dans un dictionnaire papier, et on n'a plus qu'à l'introduire dans le texte. Je crois qu'on a là un exemple d'activité que les élèves accepteront bien de faire sur l'ordinateur, alors que la même opération en classe les ennuierait.

[128] F. MANGENOT, *Pratiques d'écriture créative "assistée" par ordinateur*, in *Il computer nell'apprendimento e nell'autoapprendimento linguistico*, atti del convegno di Bologna, 11-12 ott. 1991, a cura di R. ROSSINI FAVRETTI, Bologna, Monduzzi Ed., 1992, pp. 98-100.
[129] *Ibid.*, p. 99.

Le texte de français se révèle programmable. L'élève se libère de ses contraintes psychologiques et laisse libre cours à son écriture.

Bernard Magné pose la question suivante: "Que faire produire à un micro-ordinateur?", et distingue la production d'écrits non artistiques (par exemple "les commentaires d'erreur") de la production de 'textes', qu'il définit comme des écrits ayant "une valeur esthétique"[130].

En effet, le hasard joue un rôle important dans la construction de textes à l'ordinateur. Gianni Rodari ne parle-t-il pas de "grammaire de l'imagination"? Et Italo Calvino n'érige-t-il pas "le hasard et les règles combinatoires en règle de production"[131]?

A cela il faut ajouter la créativité dans l'espace graphique de l'écran, par le recours immédiat et facile à une multiformité de caractères et de disposition du texte.

On comprend qu'il est essentiel que le professeur, compte tenu des épreuves terminales ou des examens de ses élèves, ait un poids considérable tant dans tout le second que dans le troisième cycle, et même à l'université, et que par ailleurs il garde aussi les notions de créativité dans l'emploi des nouvelles technologies, pour l'enseignement du français.

Le lien créatif entre les nouvelles technologies et l'écriture du texte français se confirme au moins sur trois plans: le rôle de

[130] Cit. in *Ibid.*, p. 105. Voir B. MAGNÉ, *Que faire produire à un micro-ordinateur*, "Linx", n. 17, 1987, n. dédié à *Le texte et l'ordinateur*, par J. ANIS et J.-L. LEBRAVE.
[131] *Ibid.*, p. 106.

l'élément narratif, la nouvelle façon d'écrire et d'étudier le texte littéraire, et la fonction du jeu.

Désormais, on parle de récit arborescent et de "technique de l'arborescence pour mettre l'étudiant dans une simulation langagière de négotiation, de prise de décision", selon les mots de Francis Debyser [132]. Ce même chercheur commente un exercice d'anglais qu'il pratique à l'ordinateur, sur l'axe d'un récit arborescent [133]:

> Vous voyez, c'est une aventure qui suit les mêmes types d'arborescence que les histoires héroïques où on tombe dans un trou, on devient roi, ou on trouve le trésor magique, mais l'élève est impliqué de façon plus réaliste et plus pédagogique dans une situation d'apprentissage langagier parce que entre-temps, l'élève qui a fait ce parcours, s'est bien sûr amusé, mais il a aussi balayé un champ sémantique intéressant. C'est une dimension à développer.
> Encore une fois, il n'est pas dit que la télématique et ce type de programme soit le meilleur support. Les scénarios arborescents tiennent sur une disquette et on peut faire encore mieux avec des possibilités de consultation documentaire et avec le recours à l'image. Il y a dans cette direction, quel que soit le support, télématique, informatique classique ou vidéodisque, des applications extrêmement fructueuses à imaginer.

Les logiciels *Conte 2* et *L'écrivain* permettent à l'étudiant de créer un conte, après avoir choisi et décrit les personnages, les lieux et le déroulement de l'action. C'est le programme qui, "après quoi, fournit un texte qui est sauvegardé" [134], et qui le retravaille pour parvenir à une version "définitive".

Le logiciel *Conte 2* crée un "dictionnaire du vocabulaire utilisé qui peut être modifié par l'enseignant" [135].

[132] F. DEBYSER, *La communication télématique au service de l'enseignement des langues*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., p. 81.
[133] *Ibid.*, pp. 81-82.
[134] F. ROSSI, *Informatique en classe de langue*, in *Ibid.*, p. 105.
[135] *Ibid.*

Les "expérimentations en matière d'intelligence artificielle du type de celles mises en oeuvre pour la modélisation des règles d'écriture narrative" [136] sont bien avancées. L'étudiant et le professeur de français peuvent concevoir des romans assistés par ordinateur.

A ce propos, Michel Agnola écrit [137]:

> L'ordinateur questionne, l'utilisateur répond sous la forme de thèmes ou de mots clés, en fonction desquels l'ordinateur "calcule" une ou plusieurs propositions narratives, sur lesquelles l'utilisateur peut revenir; ce qui implique un travail très complexe de programmation et qui pose parfois quelques problèmes de sémantique (comment faire comprendre à l'ordinateur que l'expression "prendre le volant" est une rhétorique?).

Le même chercheur commente [138]:

> Bien sûr, l'ordinateur ne fera jamais preuve de sensibilité artistique, mais l'intérêt du procédé, c'est que l'utilisateur et la machine deviennent "ensemble" auteurs d'une réalisation. La modélisation de la création peut conduire à un appauvrissement de la culture comme à la découverte de nouvelles formes d'écriture et d'expression. L'interactivité peut donc, dans ce dernier cas, devenir source de création... Là encore tout dépendra de la créativité des concepteurs et du mode d'échange qui sera instauré entre l'homme et la machine.

Il semble que les nouvelles technologies nous permettent de pénétrer la dynamique de l'écriture de la langue française. En 1991, J.-L. Lebrave écrit sur la genèse d'*Hérodias* de Gustave Flaubert [139]:

> On considérera qu'au cours de la genèse d'*Hérodias*, Flaubert construit une base de données multi-medias, combinant des éléments textuels et des éléments visuels. A partir de cette base,

[136] M. AGNOLA, *Passeport pour le multimédia*, cit., pp. 21-23.
[137] *Ibid.*, p. 23.
[138] *Ibid.*
[139] J.-L. LEBRAVE, *L'hypertexte et l'avant-texte*, in *Texte et ordinateur: les mutations du lire-écrire*, éd. rev. et aug. par J. ANIS et J.-L. L., Paris, 1993, cit. in J. ANIS, *Le texte et l'ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 110.

> l'activité de lecture sélective et de prise de notes consiste à mettre en place un système de *navigation* par extraction de fragments pertinents et établissement d'un réseau de relations entre ces fragments. Cette invention d'un parcours s'accompagne en outre d'une intense activité de réécriture et de reformulation des textes retenus, activité qui se prolonge dans les phases de rédaction proprement dite et s'achève avec l'ultime mise au net.
> Bref, l'ensemble des documents consultés par Flaubert et l'activité de prise de notes à laquelle il se livre peuvent être considérés comme un *hyperpertexte* muni d'un système de navigation. La circulation dans cet hypertexte donne naissance à un nouveau texte: le début du conte.

En 1990, J. Bolter précise [140]:

> En tant que nouvelle technologie d'écriture, l'ordinateur est encore un autre exemple de la métaphore de l'écriture dans l'esprit. Avec l'aide de l'ordinateur, le scripteur construit le texte comme un réseau dynamique de symboles verbaux et visuels. Ces symboles électroniques dans la machine semblent être une extension d'un réseau d'idées dans l'esprit lui-même. Plus efficacement que le codex ou le livre imprimé, l'ordinateur reflète l'esprit comme un réseau (*web*) d'éléments visuels et verbaux dans un espace conceptuel. Quand la technologie nous offrait des livres imprimés et des photographies, nos esprits étaient les réceptacles de textes fixes et d'images immobiles. Quand la technologie contemporaine est électronique, nos esprits deviennent des réseaux d'idées pulsantes *(pulsating)*.

Le logiciel expérimental *Scriptexte*, élaboré par Jacques Crinon et Soizic Pachet, non édité [141], "se présente [...] comme un éditeur de texte accompagné d'une base d'environ deux cent cinquante extraits de romans d'expérience personnelle". L'utilisateur "écrit et travaille son texte sur l'éditeur", auquel il accède de trois façons, "de manière structurée, comme dans une base de données" (contenus, personnages, lieux, énonciation, écriture), "de manière plus libre, par des liens d'hypertexte: tous les textes sont reliés directement les uns aux autres au moyen des mêmes descripteurs", "par une recherche 'plein-texte'" [142], qui permet à l'utilisateur de consulter l'ensemble des textes.

[140] J. Bolter, *Writing Space. The Computer. Hypertext and the History of Writing*, Hillsdale (New Jersey), Lawrence Elbaum, 1991, cit. in J. Anis, *Ibid.*, p. 171.

[141] Une description de ce logiciel est dans J. Crinon – S. Pachet, *L'aide à l'écriture*, "Repères", 11, 1995, pp. 139-57.

Enfin

> On peut changer de type de recherche en cours de consultation, revenir à tout instant à l'éditeur de texte et avoir recours à une série de fonctions annexes: lecture d'un résumé du livre mettant l'extrait en contexte, retour sur les écrans déjà consultés, appel d'un "bloc-notes" permettant de capturer des extraits des textes lus ou leurs références [143].

Les oeuvres littéraires ont toujours été considérées comme le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays et nous pouvons affirmer que la France occupe une des premières places en ce domaine. Mais les rapports entre langue et littérature française se modifient et se croisent. De la fonction de communication, la langue française passe immédiatement à "la langue comme support culturel" [144], avec toutes ses variétés, ses niveaux, ses registres, ses idiolectes (marques du locuteur et du rédacteur), ses styles. La littérature retrouve sa place, dans l'enseignement de la langue française, au-dedans de l'écriture et de la culture française. Elle en est "un élément important" [145].

Dès 1998, Gabriel Otman écrit [146]:

> L'ordinateur permet de franchir une étape nouvelle dans la progression des moyens de communication humaine. L'enseignant de langues, moins que tout autre, ne peut ignorer cet outil technologique s'il veut passer du stade de l'"écrit formulatif" à l'"écrit interactif".

[142] J. Crinon – S. Pachet, *Des ressources hypertextes pour écrire au cycle 3*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., pp. 109-10.

[143] *Ibid.*, p. 110.

[144] D. Girard, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, cit., p. 95.

[145] *Ibid.*, p. 102.

[146] G. Otman, *L'ordinateur auxiliaire de créativité*, in *Nouvelles technologies et enseignement des langues*, cit., p. 28.

Le logiciel *Roman* [147] offre lui aussi toute une série d'exemples des productions automatiques de romans. L'élève et le professeur gèrent "de courts paragraphes textuels périodiques", qui présentent "une certaine 'cohérence' sémantique", avec des éléments de non fini, pour déclencher l'écriture de l'apprenant [148].

Les nouvelles technologies nous proposent une autre façon d'étudier la littérature française. Les logiciels disponibles offrent des parcours dans la langue, des index hiérarchiques, l'édition de textes, la lecture intertextuelle [149].

La littérature française se met *on line*. L'élève peut la lire et l'écrire, d'un bout à l'autre. Il peut la *traiter*, rechercher des indices, la résumer, la comparer, en vérifier la cohérence stylistique, préparer des listes de fréquences et des concordances. Enfin, il peut l'*éditer*, sur de nouvelles bases. Nous croyons que les théories sur l'édition des textes vont subir une grande accélération, grâce aux nouvelles technologies.

Enfin, nous mettons l'accent sur le rôle des jeux dans l'écriture de la langue française par les nouvelles technologies. Charades, anagrammes, mots croisés, énigmes, enquêtes, jeux d'aventures viennent d'envahir le marché des logiciels ludo-éducatifs. Ils s'adressent surtout aux enfants et aux adolescents, mais on en produit aussi pour les adultes (par exemple *Le trésor de San Diego*, Paris, Millemédias).

Les avantages sont évidents:

> Ces cédéroms présentent des avantages certains: langue en situation, multicanalité facilitant la compréhension, interactivité qui suscite motivation et engagement de l'apprenant dans son apprentissage [150].

[147] "*Roman* est un logiciel interactif d'aide à l'écriture développé en deux versions: une version 1 produite en L.S.E. par le Centre National de Documentation Pédagogique pour nano-réseaux; une version 2, très différente, plus avancée, diffusée par les éditions Nathan sur compatibles P.C." (J.-P. BALPE, *"Roman": un logiciel d'écriture interactive*, in *Nouvelles technologies et enseignement des langues*, cit., p. 122).

[148] Voir J.-P. BALPE, *Ibid.*, pp. 122-29.

[149] Voir J.-F. BOURDET, *Lire la littérature en français langue étrangère: lecture, apprentissage, référence*, in "Etudes de linguistique appliquée", 115, juill.-sept. 1999, n. dédié à *Fiction et apprentissage des langues*, coord. par J.-F. BOURDET, pp. 329-47.

[150] T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., p. 87.

Les jeux nous offrent une bonne simulation de la langue française, qui se confirme un labyrinthe fascinant à parcourir. Selon Dominique Lévy, "le ludo-culturel" serait "une spécificité française" [151]. La quête interactive des jeux ouvre les apprenants de langue française aux mondes virtuels.

L'écriture française retrouve sa fantaisie [152].

[151] D. MONET, *Le multimédia*, cit., p. 61.

[152] Sur le multimédia comme "une opportunité pour l'écrit", voir F. LESLÉ – N. MACAREZ, *Le multimédia*, Paris, P.U.F., 1998, pp. 81-83.

6. L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

"La didactique du FLE a évolué de manière visible au long de ces dernières années en ce qui concerne les méthodologies et les contenus, mais aussi la pratique grammaticale, qui aurait pu sembler moins sujette à des bouleversements importants; introduction de nouvelles descriptions de la langue, type de pratiques proposées à l'apprenant, place de la grammaire dans l'unité de travail, rôle de l'enseignant" [153].

Dans la grammaire traditionnelle, "la conception de la langue est réduite à la grammaire: chaque leçon commence par un encadré présentant une description grammaticale sur un point donné; le texte de la leçon est conçu pour illustrer ce point, et les exercices qui suivent portent sur le lexique, la morphologie et la syntaxe. La relation entre grammaire et pratique de la langue se fonde sur une conception déductive de la grammaire (l'apprenant applique les règles données), et est mise en oeuvre d'une manière explicite, déclarée, manifeste. La grammaire se retrouve ainsi aux deux bouts de la chaîne; point de départ de la leçon et point d'arrivée des exercices" [154].

Dans les méthodes audio-visuelles, la grammaire n'est plus décrite à l'apprenant. Elle est implicite, fruit d'exercices structuraux, dont l'automatisme devrait fournir les structures de la langue, au fur et à mesure.

Après les grammaires des méthodes audio-visuelles, on assiste à une exploitation des méthodes communicatives (nous rappelons le célèbre *Niveau-Seuil*), dont l'axe est d'ordre fonc-

[153] H. BOYER – M. BUTZBACH – M. PENDANX, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, cit., p. 201. Comme on le sait, le sigle FLE indique le "français langue étrangère".

[154] *Ibid.*, p. 203.

tionnel et sémantique, sans oublier la description traditionnelle. "Dans les 'approches communicatives' au sens le plus large, [...] les activités grammaticales sont englobées dans les 'activités d'appropriation'"[155]. En effet, les méthodes communicatives se basent surtout sur les exercices structuraux.

En 1995, Eveline Bérard écrit[156]:

> L'AC [approche communicative] donne, dans sa mise en place à la fin des années 70, la priorité à la valeur illocutoire de la langue, par conséquent aux fonctions (dans la terminologie anglo-saxonne), aux actes de parole (dans la terminologie française). Ce que l'on nomme "grammaire" dans les méthodologies précédentes passe alors au second plan et n'est conçu que comme un moyen de réaliser des actes de parole. Un inventaire comme *Un niveau-seuil* va plus loin, car, à côté de la place importante accordée aux actes de parole, les deux parties "Notions générales" et "Grammaire" sont organisées de telle sorte que ce sont les aspects sémantiques qui sont privilégiés. Par conséquent, les entrées permettant d'organiser un matériel didactique vont s'appuyer sur les actes de parole et les notions, les éléments grammaticaux vont être considérés comme des supports pour réaliser telle ou telle fonction, et c'est donc la conception de la progression qui se trouve totalement modifiée.

L'élément fondamental de cette nouvelle conception consiste dans la mise de l'apprenant au centre du système d'apprentissage de la langue française.

L'emploi croissant des nouvelles technologies a énormément amélioré l'approche communicative de la grammaire. Si, au début, l'ordinateur n'est vu que comme une simple aide grammaticale (par exemple, le *Bescherelle électronique*, conçu pour l'apprentissage des formes verbales), au fur et à mesure les logiciels se spécialisent dans ce domaine.

[155] *Ibid.*, p. 206.

[156] E. BÉRARD, *La grammaire, encore... et l'approche communicative*, "Etudes de linguistique appliquée", 100, oct.-déc. 1995, n. dédié à *Où en est le communicatif?*, coord. par J.-L. ATIENZA, E. BÉRARD et M. DE CARLO, pp. 10-11.

A tout moment, l'ordinateur nous révèle la dichotomie saussurienne entre langue et parole. Il fait tomber "l'illusion que le code linguistique est connu à tous les locuteurs appartenant à la même communauté, illusion qui continue à être entretenue encore aujourd'hui par la didactique des langues"[157].

Enfin, les nouvelles technologies mettent en relief que la langue française, comme toute langue, est "un réseau de pratiques conversationnelles dans lequel chaque individu en fonction de son vécu et de son regard sur le réel a à sa disposition une grammaire, un lexique et des énoncés intégrés variables avec le temps pour un même individu et variables d'un individu à l'autre"[158].

Il est illusoire de penser que l'apprenant de langue française puisse acquérir des notions abstraites de grammaire: nous avons déjà eu l'occasion de le souligner. La réflexion progressivement affinée sur le fonctionnement de la langue et sur le langage, la consolidation, l'extension, l'approfondissement des connaissances d'un nouveau document et savoir faire en voie d'acquisition en vue du développement progressif s'obtiennent, avec des débutants, par des démarches combinant réflexion et pratique (faisant appel à des schémas discursifs narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs, etc.), en fonction des différents paramètres en jeu. Par la suite les élèves réutiliseront une structure "d'autant plus aisément qu'ils en connaissent la motivation réelle. [...]. L'intelligence des élèves est sans doute la seule mine inépuisable constamment à la disposition du professeur", qui pourra vérifier l'acquisition des structures par ses élèves[159].

Même dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de la compétence de la communication écrite du français L2, "en milieu universitaire", le discours explicatif "visant à faire com-

[157] M. JANNOT, *Place méthodologique de l'informatique en didactique du français langue étrangère*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., p. 75.

[158] *Ibid.*

[159] J.-C. VIGNAUD, *Le professeur et ses élèves dans la démarche d'apprentissage*, "Les langues modernes", 2, mai-juillet 1997, p. 26.

prendre quelque chose à quelqu'un nous apparaît comme une pratique discursive privilégiée" [160].

Le dispositif interactif des nouvelles technologies aide l'apprenant à désintégrer et à reconstruire le sens, à former des phrases, à suivre la langue sur le champ, à l'intérieur du texte le plus simple ou le plus compliqué. Le système manipule "des textes et non des catégories abstraites [...]. Il relève davantage du code que de la structure, davantage de la pragmatique, de l'énonciation, de la voix, de la vitesse, des itérations ou des emboîtages du récit" [161].

Les recherches de Maurice Gross et de Jean Dubois [162] ont fourni des bases solides à la réflexion sur la grammaire française, par les nouvelles technologies. Les analyses menées en vue du traitement automatique du français ont remis et remettent en cause plusieurs fondements de la grammaire, dans le but de comprendre le fonctionnement de la langue, de plus en plus, et d'améliorer la réflexion et l'expression de l'apprenant.

Les temps, les particules préverbales, les verbes, les propositions, les structures, le nombre, le genre, les marques de chaque partie verbale, les adverbes, les déterminants subissent une révision, parfois radicale. Et la langue française révèle ses secrets, son histoire, ses "normes". Des règles classiques, par exemple le pluriel des noms composés et la construction du nom composé lui-même, subissent des modifications fondamentales, et qui plus est, évidentes.

Dès 1968, Maurice Gross écrit [163]:

> Nous conclurons en insistant sur la nécessité de clarifier la nature de la syntaxe des langues naturelles, et d'apporter des réponses à des questions comme: pourquoi existe-t-il des propriétés syntaxiques, quel est leur rôle dans la compréhension des phrases? Nous pensons que l'étude de la distribution de ces propriétés sur la totalité du lexique d'une langue devrait jeter quelque lumière sur ce problème.

[160] M. Pouliot, *Discours explicatif écrit en milieu universitaire*, in *Des pratiques de l'écrit*, cit., p. 121.

[161] M. Bézard, *Le logiciel 'Pachinco' ou les expériences du lecteur*, in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, cit., p. 135.

[162] M. Gross, *Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe*, Paris, Larousse, 1968 et J. Dubois, *Grammaire structurale du français*, Paris, Larousse, 1965-67, 1. *Nom et pronom*, 2. *Le verbe*.

[163] M. Gross, *Ibid.*, p. 172.

L'année précédente, Jean Dubois précise [164]:

> Dans la mesure où les transformations impliquent une suite plus ou moins complexe d'opérations effectuées par le locuteur sur la phrase minimale, elles ne peuvent trouver leur nécessité que dans la production des phrases elles-mêmes. Autrement dit, le linguiste sera conduit par exemple non seulement à décrire la phrase passive, mais surtout à définir, au niveau du locuteur, *les causes de la transformation passive*, et il sera amené à mettre en évidence des règles de production. Ces règles ne peuvent s'appréhender qu'au niveau des performances réalisées et sur la constatation de compatibilités ou d'incompatibilités des éléments lexématiques. Cette notion de règles de transformation implique alors inversement celle d'*agrammaticalité* et celle d'*acceptabilité* plus ou moins grande.

Désormais, dans ce domaine, on a fait d'immenses progrès. Les nouvelles technologies ont révélé et révéleront le fil invisible qui lie la langue française, et en connote sa spécificité. L'enseignant ne pourra pas ne pas en tenir compte. Jean-Pierre Balpe, Alain Lelu, Fabrice Papy et Imad Saleh définissent la grammaire de cette façon [165]:

> Une grammaire est une méthode de spécification qui permet d'exprimer un langage. Elle consiste en un ensemble fini et non vide de règles de production qui précisent la syntaxe du langage. [...].
> Les grammaires sont organisées en hiérarchie basée sur les restrictions que l'on impose aux productions. C'est Noam

[164] J. Dubois, *Grammaire structurale du français*, cit., 2. *Le verbe*, p. 6.

[165] J.-P. Balpe, A. Lelu, F. Papy, I. Saleh, *Techniques avancées pour l'hypertexte*, cit., pp. 132-33.

Chomsky, qui le premier, s'est efforcé de formaliser la notion de grammaire et en a défini 4 classes:
- les grammaires de type 0 sont celles pour lesquelles il n'existe aucune restriction pour les productions;
- les grammaires de type 1 ou *Context Sensitive Grammar* (CSG);
- les grammaires de type 2 ou *Context Free Grammar* (CFG); dans cette catégorie, la partie gauche de la règle de production est unique et non vide. [...];
- les grammaires de type 3 ou grammaires régulières à droite et à gauche.

Les linguistes et les informaticiens viennent de définir une série de "règles", pour trouver des références aux automatismes de la langue française. Les nouvelles technologies en précisent les constituants. Par le procédé des arbres et des sous-arbres, elles fixent des "lois de constitution" [166], des catégories, des structures et des sous-structures.

Sur la base de programmes spéciaux, l'ordinateur réalise l'analyse grammaticale et logique, même si la précision à 100% reste impossible (on calcule une capacité de 96%). On peut dire qu'il a "faim de régularité" [167], même s'il sera incapable de faire la différence entre deux formes également possibles (par exemple entre *clé* et *clef*).

L'ordinateur fonctionne en mode tuteur et surtout en mode outil. Des logiciels de regroupements lexico-syntaxiques permettent de découvrir toute une série de phrases figées, de mots composés, d'adverbes, de déterminants, de pronoms, de prépositions, et même d'adverbes composés [168], sur la base des recherches de Maurice Gross et de son Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique, CNRS – Université Paris 7. Par exemple, voyons le mot *affaire*. "Il entre dans la composition de cinq classes de mots composés, de neuf classes de verbes composés, de deux classes de verbes composés, et de deux classes de phrases figées" [169]:

> *une bonne affaire, une mauvaise affaire, une grosse affaire, les affaires courantes, les affaires étrangères, une affaire d'argent, un voyage d'affaires, être une affaire, être l'affaire de N, être dans les affaires, faire l'affaire, faire une affaire, faire des affaires, mettre de l'ordre dans ses affaires, avoir affaire à N, en affaires, pour affaires, etc.*

L'ordinateur favorise toute une série de batteries d'exercices de langue française. Il est possible de contrôler le niveau morphologique, c'est-à-dire les

> relations entre les mots et leurs variations de forme: tout d'abord, la conjugaison des verbes, et la mise au féminin et au pluriel des noms et adjectifs, mais aussi la morphologie dérivationnelle par préfixation et suffixation. C'est un analyseur morphologique qui calcule que la forme *relève*, par exemple, peut représenter un nom féminin, le verbe *lever* précédé du préfixe *re* ou le verbe *relever* conjugués à la première ou à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif ou du subjonctif, ou à la seconde personne du singulier de l'impératif [170].

L'ordinateur traite le niveau syntaxique de façon extraordinaire. Par exemple, sa description des verbes contient "pour chaque verbe, le type de ses compléments, les prépositions qui introduisent ces compléments, la possibilité de pronominaliser ces compléments, etc. Les mots, ainsi que leurs propriétés syntaxiques, constituent un lexique-grammaire qui prend la for-

[166] *Ibid.*, p. 156.
[167] G. Porcelli, *Computer e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988, p. 56.
[168] Voir M. Gross, *Syntaxe de l'adverbe*, Paris, ASSTRIL, 1996; Id., *Une classification des phrases figées du français*, "Revue québécoise de linguistique", XI, 2, Montréal, Presses de l'Univ. du Québec à Montréal, 1982; Id., *Grammaire transformationnelle du français*, 2. *Syntaxe du nom*, Paris, Cantilène, 1986; Id., *Sur les phrases figées complexes du français*, "Langue française", 77, Paris, Larousse, 1988.

[169] J.-C. Rolland, "*Dicofle, Lexitemps, Lexilieu*", *logiciels de regroupements lexico-syntaxiques*, in *Lexique et didactique du français langue étrangère*, actes des 13e et 14e rencontres, Paris, janv.-sept. 1994, "Cahiers de l'Asdifle", 6, p. 159.
[170] M. Silberztein, *Les dictionnaires électroniques* [...], cit., pp. 33-34.

me d'une table, ou matrice binaire. Sur les lignes, figurent les mots, en colonnes, les propriétés syntaxiques étudiées, comme par exemple la possibilité de mise au passif pour un verbe, la présence d'un complément indirect, etc." [171].

Un système de codes fixe la flexion des noms, des adjectifs et des verbes, le rôle des pronoms et des déterminants. Des symboles grammaticaux aident l'apprenant de langue française. Ainsi vérifie-t-il la structure morpho-syntaxique, le genre, les entrées incohérentes, la grammaire des pronoms personnels, les formes affirmatives et les interrogatives, les particules pré-verbales [172].

Le texte à trous se révèle un très bon moyen d'apprentissage du français assisté par ordinateur. L'élève complète ou ajoute les accords et les marques morphologiques.

Grâce à une vision arborescente de la langue, la pratique des exercices structuraux de vieille mémoire fait découvrir le système structural du français, de façon systématique, en ayant recours à la répétition, à la substitution (simple, multipartite, par extension ou réduction, avec corrélation), à la transformation, à l'expansion, à la combinaison, au dialogue dirigé (contradiction, injonction, question-réponse), à la complétion [173].

L'écriture automatique de l'ordinateur se révèle fort intéressante pour apprendre le français. François Mangenot explique [174]:

> Des groupes de mots (sujets, verbes, compléments, etc.) sont rangés dans une mini-base de données et l'ordinateur propose inlassablement des phrases correctes au point de vue structural: à l'éléve de sélectionner les meilleures, de les réarranger, de les modifier, grâce aux facilités qu'offre un petit traitement de texte. Le travail est encore plus intéressant si les groupes de mots proviennent de phrases produites par les élèves eux-mêmes (à l'oral, par exemple). Il s'agit alors d'un véritable démontage/-

[171] *Ibid.*, p. 38.

[172] Voir *Ibid.* pp. 33-35, 38-39, 42-44, 53, 71-72, 153-68 et passim.

[173] Sur les exercices structuraux, voir D. GIRARD, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, cit., pp. 63-86.

[174] F. MANGENOT, *Ordinateurs et apprentissage des langues en contexte scolaire*, in *Atti del 1° corso di perfezionamento sull'uso del "computer" nell'apprendimento linguistico*, Milano, 22-23 settembre 1992, a cura di L. SCHENA, Milano, Univ. Bocconi, s. d., p. 58.

> remontage de la langue; les élèves peuvent observer comment *fonctionne* la langue. On voit toute la différence avec les *tutoriels*: ici, la présence du professeur est nécessaire à toutes les étapes, l'ordinateur n'est qu'un outil, ce n'est pas lui qui est capable de repérer les phrases vides de sens ou au contraire celles qui ont un caractère insolite, voire poétique.

Enfin, nous attirons l'attention sur la pédagogie de la faute, et donc sur l'analyse d'erreurs, que l'ordinateur favorise tout facilement.

D'après ce que nous venons d'affirmer, il est naturel que le vidéotexte et la vidéo soient des technologies formidables pour l'apprentissage de la langue française. Les messageries en direct sur minitel comportent une situation énonciative spécifique, entre l'oralité et l'écriture, sur le plan lexical, morpho-syntaxique et orthographique [175].

La vidéo est un moyen important pour la version et pour le thème: il suffit de projeter des vidéos en version originale sous-titrées en français, ou en français sous-titrées dans la langue maternelle. Enfin, le professeur peut établir des objectifs grammaticaux dans les dialogues des vidéos: le film se transforme en une séquence vidéo-grammaticale [176], où l'apprenant repère la structuration du message.

Ainsi la grammaire retrouve-t-elle son ancien rôle. Les nouvelles technologies nous reconduisent aux vieilles lois de la rhétorique, et les programmes scolaires répondent par un intérêt renouvelé à l'égard de la grammaire [177], outil formidable pour écrire et lire, hier, aujourd'hui et demain [178].

[175] Voir J.-C. BÉACCO, *L'enseignement de la grammaire*, in "IRRSAE Lazio", 3-4, juill. - déc. 1995, *Formazione a distanza dei formatori del PSLS di francese*, a cura di L. BEGIONI, pp. 21-50 et L. BEGIONI, *Télématique et enseignement du français langue étramngère. Typologie des usages pédagogiques*, préf. de G. DOTOLI, Roma, Anicia, 1994, passim.

[176] Voir R. COPPER, *Les langues par la vidéo*, cit., pp. 57-60 et 142-43.

[177] Voir D. FERNANDEZ – B. MEYER, *Enseigner le français au collège. Professeurs des lycées et des collèges*, Paris, A. Colin, 1995, pp. 63-104.

[178] Nous signalons le logiciel *Simard*, "grammairien-système résident interactif d'aide à l'usager pour la correction grammaticale de textes".

7. L'EXPRESSION ORALE

Il y a à peine huit ans, en 1991, François Mangenot écrit [179]:

> L'ordinateur excelle lorsqu'il s'agit de classer, d'ordonner (d'où son nom français), de stocker un grand nombre de données puis d'y rechercher très rapidement une information précise, de travailler l'écrit (traitement de texte), de mettre en page (P.A.O.: Publication Assistée par Ordinateur); il est également capable de repérer une forme aberrante dans un texte saisi (correcteurs orthographiques des traitements de texte): nous ne citons là que les fonctions les plus utiles en langue (étrangère ou maternelle).
> Par contre, au niveau de la micro-informatique en tout cas, il se montre incapable de comprendre un énoncé oral. [...].
> On voit déjà que parmi les quatre aptitudes fondamentales en L.E. [langue étrangère] (lire, écrire, comprendre, parler), seules les deux premières (parfois la troisième, à condition de coupler l'ordinateur à du matériel audio-visuel) peuvent relever de l'Informatique.

Cinq ans après, en 1996, Alvaro Rocchetti, de l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, dit que "désormais, bien des insuffisances des laboratoires de langues ont disparu [...]. L'ordinateur est devenu le symbole même de l'interactivité", et il conclut [180]:

> Il ne manque plus que la prise en compte de la réponse orale de l'élève. Mais la technologie est déjà là: IBM propose depuis peu un logiciel de reconnaissance de la parole relativement bon

[179] F. MANGENOT, *Ordinateurs et écritures*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., pp. 98-99.
[180] A. ROCCHETTI, *Nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères. Présentation du système-auteur VINCI*, in *Teledidattica et insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 99.

marché. Il faudra du temps pour que cette possibilité arrive jusqu'à l'enseignant de langues, mais la voie est tracée: il sera possible de faire l'analyse de la parole de l'élève comme on peut faire aujourd'hui l'analyse de l'écrit.

Les possibilités offertes par les nouvelles technologies en matière d'expression orale sont encore limitées, mais la recherche marche rapidement.

Probablement, le retard accumulé est dû à la conception constitutive de la didactique des langues, selon laquelle la langue seconde, le français dans notre cas, proclame la priorité de l'oral, et la langue maternelle est centrée sur l'écrit. En outre, d'un côté l'école a surtout une "culture de l'écrit" [181], de l'autre "le mot 'oral' a été uniquement référé à l'idée de système phonologique. Notion d'importance non négligeable certes mais qui reste partielle par rapport à l'ensemble des phénomènes que l'interaction verbale met en jeu" [182].

Comment sortir de l'"écrit oralisable", comment tenir compte de phénomènes telle l'intonation, et donc de "l'oralité comme processus dynamique, fonctionnant dans le temps, en contexte, sous le contrôle de l'interlocuteur qui copilote sa production" [183]? Comme le souligne Paul Zumthor [184], l'oralité ne devient jamais "orature", "domaine de l'improvisation, de la variance, du corporel, de l'interaction", "réalité beaucoup trop floue, beaucoup trop immédiate, beaucoup trop vivace, beaucoup trop corporelle même, pour devenir un froid 'objet' d'apprentissage scolaire" [185].

[181] R. BOUCHARD, *L'écriture au carrefour des didactiques scolaires des langues maternelle, seconde et étrangère. Enseignement des langues, éducation langagière et environnements*, in *Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles: ruptures et/ou continuités?*, actes du colloque du 5 sept. 1996, Univ. de Toulon et du Var, "Cahiers de l'Asdifle", 8, p. 50.

[182] *Ibid.*

[183] *Ibid.*, p. 53.

[184] P. ZUMTHOR, *La lettre et la voix*, Paris, Seuil, 1987 et *Performance, réception, lecture*, Québec, Le Préambule, 1990, passim.

[185] R. BOUCHARD, *L'écriture au carrefour des didactiques scolaires des langues* [...], cit., p. 53.

Nous savons que les langues "existent avant tout à l'extérieur de l'école" [186], et donc comment ouvrir une classe de langue à son environnement? La langue est un objet d'entraînement par répétition, application de modèles de transformation ou de règles, entraînement dans des exercices imitant la communication authentique [187].

Il semble que les nouvelles technologies aident à faire des progrès aussi dans ce domaine. D'après nous, il s'agira toujours d'un oral influencé par le français écrit, mais on commence à sortir de l'oral mixte (écrit + oral).

Les nouvelles technologies récupèrent le sens de la communication. L'approche communicative qui semblait mise de côté, après les fastes des années 70 et 80, revient puissamment. L'acte de parole, la centration sur l'apprenant, l'analyse des erreurs, l'union des quatre habiletés, le rôle du paraverbal, le sens de la progression, les questions de la simulation, tout semble retrouver une nouvelle vie [188].

Désormais, l'informatique constitue une aide aussi pour l'oral du français. Le chemin est encore rocailleux, mais, en ce début du XXIe siècle, tout semble possible. Dans chaque foire des nouvelles technologies, au fur et à mesure, on présente des "nouveautés", dans le domaine de l'oralité assistée par ordinateur.

L'oralité n'est plus un tabou pour l'ordinateur. Il traite les relations entre les formes sonores et les unités linguistiques. Il s'est transformé en auditeur-locuteur, tel l'apprenant.

L'élève de français peut comparer sa production verbale avec celle d'un modèle stocké en mémoire. E. Lhote,

[186] *Ibid.*, p. 54.

[187] C. PUREN - P. BERTOCCHINI - E. COSTANZO, *Se former en didactique des langues*, cit., pp. 97-115, unité n. 7, "Compréhension et expression orales".

[188] E. COSTANZO, *L'approche communicative en classe de langue: que reste-t-il de nos amours?*, "Etudes de linguistique appliquée", 100, oct.-déc. 1995, cit., pp. 99-115.

L. Abecassis et A. Amrani viennent d'observer [189]:

> Ce type de matériel offre une gamme très étendue de représentations graphiques possibles du signal entier ou d'échantillons du signal (acoustique) de parole: sonagrammes, oscillogrammes, triangle vocalique, courbe mélodique, courbe d'intensité, traits articulatoires; l'utilisateur peut effectuer toute une série d'analyses acoustiques concernant sa production.

Certains logiciels proposent déjà une variabilité du langage oral. Bien sûr, là le rôle du professeur de français est capital. Même si on centre encore l'oralité du français surtout sur la correction de la prononciation, une conception plus globale de l'oral est déjà sous nos yeux. Maintenant, les supports informatiques traitent l'auditif, le graphique et le visuel, ce qui pose l'apprenant de langue française en situation de récepteur-locuteur.

Nous croyons que les nouvelles technologies sont encore loin de l'interaction verbale, mais elles sont sur le bon chemin. Tout en étant bien équipée, la salle de langues n'offre pas encore la situation d'interaction verbale. Un jour, le fera-t-elle? Créera-t-elle le *temps réel* [190] de la conversation? S'ouvrira-t-elle à "l'intonation dans l'interaction" [191]? Les nouvelles technologies nous ont enseigné que tout est encore possible, mais toujours avec un rôle de plus en plus central du professeur.

Probablement, la réalité de la langue française parlée, avec toutes ses composantes, tous ses facteurs sonores, tous ses traits, toutes ses segmentations, ne pourra jamais "entrer" dans un ordinateur, sur le plan interactif total. Mais qu'importe la totalité? L'obtient-on dans d'autres domaines de notre vie? Le système vocalique, la correction des voyelles, le timbre et l'accès au sens à partir de l'oral, font déjà partie des possibilités

[189] E. Lhote, L. Abecassis, A. Amrani, *Apprentissage de l'oral et environnements informatiques*, "Etudes de linguistique appliquée", *Ibid.*, p. 186.
[190] *Ibid.*, p. 188.
[191] *Ibid.*, p. 190.

qu'offrent les nouvelles technologies, dans l'enseignement du français, malgré les limites de l'ordinateur, que nous avons déjà signalées.

La compréhension et la production orale marchent de pair avec l'écrit, dans l'enseignement du français assisté par ordinateur. On est bien au-delà des activités de questions-réponses, et de la comparaison avec les répliques modèles.

L'ordinateur a déjà une production orale spontanée en français. Il *parle*. L'apprenant n'est plus obligé uniquement de voir et de lire. Il est bien au-delà de la stratégie pour la compréhension orale du logiciel *Echolangues* [192] – ce logiciel date d'il y a dix ans, mais il est toujours valable –, qui offre des "grilles d'écoute du texte", des réponses correctes, des batteries d'exercices de compréhension et des résumés automatiques de vérification [193].

Bien sûr, "l'expression orale authentique, c'est-à-dire communicative, acte de parole véritable visant par définition à obtenir un résultat sur autrui, est bien rare et difficile en classe de langues" [194].

L'ordinateur ne pourra jamais dépasser les difficultés de "l'artificialité" et de "l'impossibilité [...]de reconstituer dans la salle de cours, le milieu d'apprentissage naturel de la langue" [195].

Alain Ginet et ses collaborateurs proposent cinq phases progressives, de la séquence audio sans images, au "travail de détail et d'approfondissement" [196], pour parvenir à une compréhension orale - et écrite – excellente du texte, tandis que Da-

[192] E. Brodin – F. Goullier, *Une stratégie pour la compréhension orale: ECHOLANGUES*, in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, cit., pp. 145-48.
[193] E. Mangenot, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., pp. 120-21.
[194] A. Ginet et coll., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, cit., p. 149.
[195] *Ibid.*, p. 149.
[196] *Ibid.*, pp. 187-90.

nièle Issa-Sayegh et Dominique Scheffel-Dunand indiquent l'itinéraire suivant[197]:

- le repérage du système phonétique et phonologique du français pour une meilleure compréhension des mécanismes de la langue parlée,
- l'organisation morphosyntaxique du français parlé,
- les marqueurs discursifs,
- les types de discours,
- les variations géolinguistiques.

L'ordinateur nous pousse à développer la nature de l'écoute du français. Il récupère "l'oralité première", avec les stratégies mnémoniques des sociétés orales[198]. Paradoxe des paradoxes, à l'époque de la communication et de l'information, il tente lentement de récupérer la phase orale du langage. Est-ce une réponse à l'agression de l'écriture? La grande attention des programmes scolaires pour l'écrit et pour l'oral[199] cache-t-elle le besoin de répondre au manque de communication qui est l'angoisse de notre temps et de l'avenir?

Dès 1972, Denis Girard[200] pose la question suivante: "Pour ou contre le dialogue?". Les nouvelles technologies ont déjà dépassé cette question. La conversation est revenue puissamment, à l'ordinateur aussi. Les paroles de François Rabelais (dans *Pantagruel*) se sont dégelées. Les élèves ne se disent plus uniquement "bonjour, bonjour", devant l'écran d'un ordinateur individuel (PC). Ils ont "un écran à qui parler", selon l'expression de Carmen Compte[201]. Dans le domaine de la reconnais-

[197] D. Issa Sayegh – D. Scheffel-Dunand, *Le français sur les inforoutes; enjeux et perspectives pour l'apprenant/enseignant*, in *Multimédia et français langue étrangère*, actes des 19e et 20e rencontres, janv. Paris – sept. 1997 Poitiers, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, p. 166.

[198] P. Lévy, *Les technologies de l'intelligence* [...], cit., pp. 93-96.

[199] Sur le rôle de l'oral à l'école, voir D. Fernandez – B. Meyer, *Enseigner au collège* [...], cit., pp. 253-70.

[200] D. Girard, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, cit., p. 49.

[201] C. Compte, *Un écran à qui parler*, in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, cit., pp. 180-89.

sance vocale, les progrès sont énormes. Avec l'ordinateur, la simulation du dialogue en français n'est pas loin de la vie. Par ailleurs, la fonction tandem, ou fonction téléphonique, est désormais acquise. Assisté par le professeur, l'apprenant de français dialogue avec un collègue, dans le monde entier ou... en classe, en créant une production orale très utile pour l'évaluation et pour la formation linguistique[202].

La simulation langagière à l'ordinateur est déjà une réalité. Si le professeur réussit à créer le contexte, la simulation orale donne une performance de haute qualité[203].

Il existe de bonnes cartes vocales. Les données sonores numérisées ne sont pas artificielles. Elles sont enregistrées au micro ou à partir d'une cassette et elles permettent une performance importante, dans l'oralité.

Selon François Mangenot[204], le dossier de presse du logiciel *Auralang* peut susciter des craintes. En effet, nous y lisons:

> "Apprenez à parler une langue étrangère grâce à la reconnaissance vocale."
> "L'ordinateur vous écoute, analyse votre voix, reconnaît ce que vous dites et comment vous le dites."
> "Améliorez votre prononciation!"
> "L'ordinateur vous propose un modèle, vous fait répéter, vous corrige en vous notant, vous permet de vous réécouter et vous affiche une visualisation graphique de votre voix et du modèle."

[202] Voir A. Ginet et coll., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, cit., pp. 156-64.

[203] Voir Y. Chevalier, *Les simulations orales dans les apprentissages assistés des langues*, "Etudes de linguistique appliquée", 110, cit., pp. 159-69. Voir aussi G. Hewer, *Communiquer par ordinateur*, in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, cit., pp. 30-36; *Dialogare con il computer. Strumenti e percorsi didattici e linguistici nell'apprendimento delle lingue straniere*, a cura di A. Baldry e E. Crivelli, Udine, Campanotto Ed., 1994, pp. 243-57 e 301-22; M. Conoscenti, *Linguistica e ambienti glottodidattici. Riflessioni di linguistica informatica*, cit., pp. 289-310.

[204] F. Mangenot, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., pp. 121-22.

D'autres logiciels se présentent d'une façon plus modeste. Ils proposent la comparaison entre leur propre voix et celle de l'énoncé natif. Par exemple, le système-auteur de la gamme *Speaker*, diffusé en France par Neuroconcept[205], propose des écrans de ce type-ci, selon François Mangenot[206]:

Encore une fois, sans le rôle actif du professeur, un système d'accent tonique et d'intonation ne produit pas de résultats extraordinaires. De toute façon, il est certain qu'à partir des années 80, les nouvelles technologies ont redonné une grande importance à la phonétique[207], avec la naissance de toute une série d'exercices sur l'accent, l'intonation et le rythme.

L'oralité est strictement liée à la lecture. Quels sont les liens entre les nouvelles technologies et la lecture, en français? Est-ce que la lecture à l'écran garde le sens de liberté, de plaisir, de dépassement de soi et d'envol, qui caractérisent la lecture sur

[205] 161, Boul. Henri Sellier, 92150 Suresnes (France).
[206] F. MANGENOT, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 122.
[207] Voir A. GINET et coll., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, cit., pp. 105-26.

papier? Comment concilier les pratiques de lecture à l'école (des extraits littéraires, des documents authentiques, etc.) avec les exigences de l'ordinateur? Qu'en est-il de ce monde de rêve qui est le propre d'une page écrite sur papier? Les dimensions réduites de l'écran, les inconvénients techniques, les divagations imposées par une ambiance technologique posent problème.

Mais l'écran est aussi peinture, communication différente, interactivité de dialogue entre l'apprenant et la machine, page avec multifenêtrage, synthèse de textes, ce qui signifie de nouvelles règles minimales pour "lire".

Sur l'écran, l'apprenant de français trouve des textes à lire et des textes à consulter[208]. Au fond, les nouvelles technologies sont plus faites pour la consultation et pour le traitement de texte que pour la lecture au sens traditionnel. Le temps du texte sur papier n'est pas celui de la page écrite à l'écran. Grosso modo, le premier est le temps de la conscience, le second est celui de la montre.

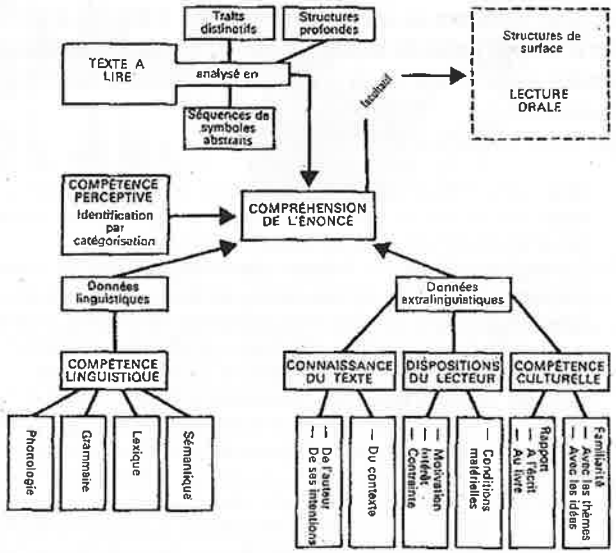
En 1989, Marc Scotto écrit[209]:

> Grâce aux ordinateurs dont sont pourvus les établissements scolaires, les élèves ont pu découvrir certains logiciels leur permettant d'améliorer leurs performances en lecture.
> Les logiciels ELMO de l'Association Française pour la Lecture proposent des tests de lecture rapide, de lecture sélective, des reconstitutions de textes, des reconnaissances de graphie, de remise en ordre de paragraphes, de phrases et offrent la possibilité de créer de nouveaux textes en utilisant le traitement de texte.
> D'autres logiciels utilisent l'informatique pour la création littéraire, en proposant des trames de scénarios romanesques, d'autres encore permettent de composer des articles de journaux et de créer un journal de classe, un journal d'école. Mais si de nombreuses initiatives sont nées du plan Informatique Pour Tous, peu de travaux d'évaluation existent auxquels on pourrait se référer pour mesurer l'impact de ces logiciels au renforcement et à l'acquisition durable de la compétence de lecteur.

[208] M. SCOTTO, *Texte/image: lecture et écran*, "Etudes de linguistique appliquée", 76, oct.-déc. 1989, n. dédié à *Lectures et technologies*, coord. par H. PORTINE, n. s., p. 64.
[209] *Ibid.*, p. 70.

L'ordinateur conduit "vers de nouvelles stratégies de lecture"[210]. Par exemple, que l'on pense aux postes de lecture assistée par ordinateur de la Bibliothèque Nationale de France François Mitterand. La lecture linéaire de la page se transforme. On lit le texte français *on line*. L'hypermédia de langue française d'un quotidien, d'un magazine, d'un compte rendu, d'un rapport, d'un reportage, d'un manuel, nous propose de nouvelles attitudes de lecture. La perception visuelle de la lecture change. Est-ce la mort de la lecture silencieuse et de la lecture à haute voix? La lecture à l'ordinateur ne serait-elle que visuelle?

Comment voir la "complexité du processus de lecture" présenté par F. Marchand en 1975, dans le schéma suivant?[211]



[210] E. BRUILLARD, *Les machines à enseigner*, cit., p. 264.

[211] F. MARCHAND, *Manuel de linguistique appliquée*, 2. *La phonétique et ses applications*, Paris, Delagrave, 1975, p. 74, cit. dans H. BOYER – M. BUTZBACH – M. PENDANX, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, cit., p. 135.

Il est certain que les nouvelles technologies ne peuvent garantir ni "les différentes situations de lecture" (lire pour rêver, pour faire, pour savoir, pour écrire, pour rire)[212], ni une approche globale. Mais les lecticiels (systèmes de lecture) qui sont dans le commerce commencent à donner des résultats très intéressants.

La lecture à l'ordinateur devient interactive, interprétative, mimée, personnelle, rapide, motivationnelle.

Selon Henri Boyer, Michèle Butzbach et Michèle Pendanx, les lecticiels ont la spécificité performante de la rapidité, de la virtuosité, du traitement de grandes quantités, du stockage, de la mémoire, de l'archivage, de la versatilité des représentations[213].

La lecture n'est pas le meilleur résultat des nouvelles technologies, mais nous croyons qu'elles ont modifié les pratiques de la classe de langue française, dans ce domaine aussi. Encore une fois, elles ont remis en cause les données acquises.

[212] H. BOYER – M. BUTZBACH – M. PENDANX, *Ibid.*, p. 136.

[213] *Ibid.*, p. 146.

8. LE DICTIONNAIRE, L'ENCYCLOPEDIE, LA TRADUCTION

Depuis toujours, le dictionnaire fait partie des outils de l'enseignement des langues. L'apprenant de français le voit comme le livre sacré qui contient n'importe quelle solution, du vocabulaire à la définition, aux synonymes, à la grammaire, au sens, aux champs lexicaux, à la polysémie, à l'évolution historique d'un lemme.

Dès son apparition, l'ordinateur... s'est intéressé aux dictionnaires. On a immédiatement pensé aux dictionnaires usuels stockés sur des supports magnétiques, accessibles à un programme informatique.

Dominique Monet écrit[214]:

> Leurs ancêtres "tout-papier et belles reliures" incarnaient depuis plusieurs générations la respectabilité d'une bibliothèque, mais leur manipulation difficile – encombrement, lourdeur – n'incitait pas nos chères têtes blondes, auxquelles ces ouvrages étaient généralement destinés, à en user. Aujourd'hui, le CD-Rom, suppport le plus utilisé aujourd'hui pour les titres de référence en attendant les capacités de stockage extraordinaires du DVD [*Digital Video Disc* – disque optique digital], permet de stocker un ensemble de dictionnaires ou d'encyclopédies papier sur une simple galette.

Le dictionnaire informatique possède l'avantage de "trouver avec une grande facilité l'information signifiante ou intéressante parmi un volume de données qui, autrement, seraient plus difficilement exploitables"[215].

L'Institut National de la Langue Française (InaLF) a procédé à l'informatisation du *Trésor de la langue française*, qui

[214] D. Monet, *Le multimédia*, cit., p. 62.
[215] *Ibid.*, pp. 63-64.

maintenant est accessible sur un support électronique. Par une *grammaire de rétroconversion*, dont le prototype a été réalisé par Jacques Dendien, pour le tome 14 du *Trésor de la langue française*, il est possible de convertir la structure typographique de la version "papier" en version électronique.

Nous allons brièvement illustrer les éléments positifs de cette opération, pour l'enseignement de la langue française.

Le dictionnaire informatique se construit "selon le mode d'une base relationnelle". De la linéarité du papier, la langue française "s'ouvre à des interrogations croisées, à des affichages 'intelligents', au regroupement de données éparses, inaccessibles dans le 'dictionnaire-papier'. Les possibilités d'interrogation acquièrent une puissance tout à fait nouvelle et à bien des égards étonnante. Toutes sortes de questions, jusque-là inimaginables, trouvent dans l'instant des réponses exhaustives"[216].

L'apprenant de français peut réaliser le "repérage d'informations éparses", par exemple les belgicismes, ou le vocabulaire de tel métier, de telle locution, de tel ouvrage. Il navigue à travers les exemples, en trouvant immédiatement l'emploi d'un mot dans telle phrase.

Dans le dictionnaire informatique, on trouve[217]:

> [La] combinatoire d'indicateurs de toute nature (indicateurs de domaines; indicateurs grammaticaux; indicateurs sémantiques; indicateurs stylistiques): quels sont les adjectifs dont un sens appartient au domaine de la marine? Quels vocables, autres que des substantifs, donnent lieu à des métonymies? Quels sont les belgicismes de sens (p. ex *quartier* au sens de "petit appartement") - où il s'agit de relever la mention "belgicisme" sous un sens déterminé? Quels adjectifs (code de l'entrée) donnent lieu à des emplois substantivés (mention à l'intérieur de l'article)?

Et ce n'est pas fini. L'utilisateur de ce type de dictionnaire peut chercher des troncatures, en ayant recours à plusieurs

[216] R. MARTIN – E. MARTIN, *Autour du "Trésor de la langue française"*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 6, cit., pp. 139-40.
[217] *Ibid.*, p. 140.

critères, par exemple, il fait des recherches sur des mots en *-aire*, substantifs ou employés sustantivement. Et puis, il peut combiner les dates, relier une époque à l'autre, enfin suivre un "accès multirelationnel", avec "une efficacité tout à fait nouvelle"[218]. De la forme d'entrée (le *lemme*) le dictionnaire informatisé conduit à un véritable réseau de la langue française. Henri Dieuzeide résume les possibilités offertes par le dictionnaire informatisé. D'après lui, il devient facile:

> 1) de faire des recherches de vocabulaire: la rapidité d'accès à l'information réduit à quelques secondes le temps nécessaire à dresser la liste des mots du dictionnaire comportant telle finale ou tel radical;
> 2) d'afficher la conjugaison complète de tous les verbes présents dans le dictionnaire;
> 3) de faire des recherches thématiques dans la masse des citations que contient le dictionnaire et de sélectionner les citations à partir du nom de l'auteur, du titre de l'œuvre, ou par la présence de tel ou tel mot, les deux critères pouvant être combinés, etc.[219].

Les données peuvent être rétroprojectées, avec la participation de toute la classe, à la recherche d'une entrée.

Pour la première fois, les nouvelles technologies *ouvrent* le dictionnaire de la langue française. Il n'est plus ni daté, ni inamovible. On peut l'accroître, le remodeler, le perfectionner, le corriger systématiquement. Il forme "l'ossature d'une vaste base lexicologique, propre à rassembler, sous une forme évolutive, des ressources constamment resystématisables"[220]. On comprend que les perspectives éditoriales changent radicalement. Un dictionnaire informatisé n'est jamais accompli: est-il le livre infini dont l'homme rêve depuis toujours? En tout cas, il est le miroir de l'homme social dont parle Alain Rey.

[218] *Ibid.*
[219] H. DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, cit., p. 137.
[220] R. MARTIN – E. MARTIN, *Autour du "Trésor de la langue française"*, cit., p. 141.

La maîtrise de la langue française trouve de nouvelles perspectives. Les ancrages du dictionnaire constituent des noeuds qui se relient d'un bout à l'autre. A-t-on vraiment pensé aux voies originales qui s'entrouvrent pour la recherche, en linguistique française? L'apprenant, le professeur et le chercheur de langue française peuvent enfin élaborer de nouvelles bases de connaissances, extraire des mots, des syntagmes et des locutions, analyser des néologismes, recomposer tout contenu, restructurer les définitions.

Parmi les dictionnaires informatisés, nous signalons le *Dictionnaire zyzomys* de Hachette, *Le Grand Robert Electronique* et le *Petit Robert* (Liris Interactive), le *Petit Larousse illustré*, *Le Dictionnaire Larousse de la langue française*, *Le Littré (CD-Rom). Dictionnaire de la langue française*[221].

A côté des dictionnaires informatisés, il faut placer les dictionnaires électroniques. D'habitude, on les confond, mais les différences entre eux sont claires, selon les recherches du LADL, Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique de l'Université Paris 7, et notamment de Max Silberztein, dans son volume *Dictionnaires électroniques et analyse automatique de textes. Le système INTEX*[222], qui est sur la ligne des intuitions et des recherches de Maurice Gross.

Voici les différences évidentes entre un dictionnaire usuel, informatisé ou sur papier, et un dictionnaire électronique, selon Max Silberztein[223]:

> a) les dictionnaires électroniques doivent être aussi complets que possible; le programme qui effectue l'analyse d'un texte ne doit pas essuyer d'échec lors des consultations pour chaque mot de ce texte. En effet, un échec de consultation pour un mot est susceptible d'entraîner un échec d'analyse pour la phrase qui contient ce mot. A l'opposé, les dictionnaires à usage humain ne sont pas complets. Pour s'en convaincre, il suffit de comparer les dictionnaires du commerce deux à deux: on trouve inévitablement des mots présents dans l'un et absents dans l'autre et inversement. J. Dubois [...] a montré que ces divergences ne sont pas accidentelles, mais découlent de profondes différences dans les objectifs visés par les lexicographes, et entre autres le désir d'éviter des redondances pouvant démultiplier la taille des dictionnaires;
> b) les informations données par les dictionnaires électroniques doivent être explicites: au contraire, les dictionnaires usuels font souvent appel à l'adaptabilité des utilisateurs et laissent implicites des informations supposées connues ou "évidentes". Bien sûr, pour l'ordinateur, rien n'est évident: toutes les informations doivent donc être données explicitement;
> c) les dictionnaires électroniques sont étroitement liés à des programmes de traitement automatiques. Toutes les informations contenues dans les dictionnaires électroniques doivent donc être cohérentes, aussi bien du point de vue de la forme des entrées, que du point de vue des informations associées. A l'opposé, Maurice Gross [...] montre que des informations a priori très simples, comme par exemple la description des noms de profession (*chiffonnier, chimiste, chirurgien*, etc.) ne sont pas effectuées de façon suffisamment cohérente dans les dictionnaires usuels pour qu'elles puissent être extraites automatiquement.
> Ces trois contraintes caractérisent de façon générale la différence entre les dictionnaires usuels et les dictionnaires électroniques.

[221] Voir le catalogue de la Maison du Dictionnaire, 48 Boul. du Montparnasse, 75014 Paris. E-mail: <lamaison@artinternet.fr>.

[222] Paris - Milan - Barcelone - Bonn, Masson, 1993, cit.

[223] M. SILBERZTEIN, *Dictionnaires électroniques et analyse automatique de textes* [...], cit., pp. 32-33.

Le dictionnaire électronique traite toute donnée possible concernant tel mot, telle phrase et telle construction, de la morphologie, à la syntaxe, à l'orthographe, aux mots simples et composés, aux flexions, à la typographie, aux expressions figées, aux "grammaires locales" (des différentes parties du discours), aux concordances. Son but numéro un est la levée de toute ambiguïté. Par exemple, voici les premières entrées du dictionnaire *DELAS* (*Dictionnaire électronique des mots simples*) du LADL[224]:

[224] *Ibid.*, p. 200.

abaissée(N21)/de//aile,fs/-+;une
abaisseur(N1)/de//tension,ms/-+;un
abaisseur(N1)/de/la/lèvre,ms/--;le
abaisseur(N1)/de/le/sourcil,ms/--;le
abandon(N1)/de//accusation,ms/-+;un
abandon(N1)/de//enfant,ms/-+;un
abandon(N1)/de//famille,ms/-+;un
abandon(N1)/de//incapable,ms/-+;un
abandon(N1)/de//mitoyenneté,ms/-+;un
abandon(N1)/de//navire,ms/-+;un
abandon(N1)/de//piste,ms/-+;un
abandon(N1)/de//poste,ms/-+;un
abandon(N1)/de//service,ms/-+;un
abandon(N1)/de//soi,ms/--;le
abandon(N1)/de/les/lieux,ms/-+;un
abats(N2P)/de//sanglier,mp/--;des
abats(N2P)/de//volaille,mp/--;des
abattement(N1)/de//zone,ms/-+;un
abatteur(N35)/de//arbres,ms/++;un
abatteur(N35)/de//besogne,ms/++;un
abatteur(N35)/de//bestiaux,ms/++;un
abatteur(N35)/de//bois,ms/++;un
abatteur(N35)/de//filles,ms/++;un
abatteur(N35)/de//ouvrage,ms/++;un
abatteur(N35)/de//quilles,ms/++;un
abatteur(N35)/de//travail,ms/++;un
abattis(N2)/de//canard,mp/--;des
abattis(N2)/de//dinde,mp/--;des
abattis(N2)/de//maison,mp/--;des
abattis(N2)/de//oie,mp/--;des
abattis(N2)/de//poulet,mp/--;des
abattis(N2)/de//volaille,mp/--;des
abbaye(N21)/de//bénédictines,fs/-+;une
abbaye(N21)/de//bénédictins,fs/-+;une
abbé(N1)/de//cour,ms/-+;un
abcès(N2)/de//dérivation,ms/-+;un
abcès(N2)/de//fixation,ms/-+;un
aberration(N21)/de//sphéricité,fs/-+;une/Phys
abîme(N1)/de//difficultés,ms/-+;un
abîme(N1)/de//malheurs,ms/-+;un
abîme(N1)/de//perplexité,ms/-+;un
abîme(N1)/de//science,ms/-+;un
abîme(N1)/de/le/infini,ms/--;le
abîme(N1)/de/le/néant,ms/--;le
abîme(N1)/de/le/péché,ms/--;le
abîme(N1)/de/le/temps,ms/--;le
abolition(N21)/de//lettre,fs/-+;une

Les niveaux de description de toute possibilité sont la clef d'un dictionnaire électronique de la langue française. Mais les difficultés de réalisation sont énormes [225]:

> La construction d'un dictionnaire électronique est une entreprise complexe, ceci pour au moins deux raisons:
> 1) le nombre d'entrées traitées est de l'ordre de plusieurs centaines de milliers, ce qui fait que les traitements à effectuer sont lourds;
> 2) la diversité des phénomènes à décrire fait que de nombreuses procédures doivent être mises en oeuvre et être reliées entre elles. Ainsi, les variantes orthographiques nombreuses et les exceptions aux règles les plus générales (contraction, élision, majuscules sans accents, ponctuation, etc.) doivent être prises en compte. Le nombre de fichiers intermédiaires à créer et à maintenir est de l'ordre de plusieurs centaines; certaines procédures ne peuvent pas être automatisées entièrement, et une intervention manuelle est alors nécessaire.

Dans le domaine des dictionnaires électroniques, nous signalons toux ceux qui ont été produits par le LADL, des mots simples, déjà cité, des mots simples inverse (encore *DELAS*), des formes fléchies (*DELAF*), des noms, des adverbes et des conjonctions de subordination composées (*DELAC*), des formes fléchies des noms composés (*DELACF*), et *Le dictionnaire électronique des mots simples* de Blandine Courtois, *Le dictionnaire des noms composés dans une lexique-grammaire* de Gaston Gross, des *Verbes en table et adjectifs en –able* de Danièle Leeman, *Le dictionnaire électronique des mots composés* de Max Silberztein, *Les composés nominaux pour juxtaposition* de Robert Vivès.

Une catégorie importante du dictionnaire électronique est le dictionnaire multilingue, ou bilingue. Il ne définit pas les mots, mais il offre une vaste gamme de recherche. Par exemple, voici

[225] *Ibid.*, p. 185.

la table 41 d'Annibale Elia, sur le verbe italien concernant les complétives, dans les phrases à un complément[226]:

TABLE 41

N_0 = N hum	N_0 = Nfor	N_0 = il lat to Ch F	N_0 = V Ω	Italien	N_0 V	V = V concret	V = V anterior/ente	V = V vo	V = V oso	V = V ciore	N_1 = N hum	N_1 = il lat to Ch F	N_1 = il V del lat to Ch F	N_1 = il V Ch F	N_1 = il V di Ven Ch F	N_1 = il V con N hum	N_1 = V N, contro N_2	Passivo	N_2 = V vsp Ω	Français	Tables françaises
+	+	+	+	abbacchiare	+	+	+	−	−	−	+	+	−	−	−	+	−	−	+	abattre	4
+	+	+	+	abbacinare	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−	aveugler	4
+	+	+	+	abbagliare	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−	éblouir	4
+	+	+	+	abbarbagliare	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−	éblouir	4
+	+	+	+	abbattere	+	+	−	−	−	−	+	+	−	−	−	+	−	−	+	abattre	4
+	+	+	+	abbellire	+	−	+	−	−	−	+	+	−	−	−	−	−	+	−	embellir	32RA
+	+	+	+	abbindolare	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−	emberlificoter	32H
+	+	+	+	abbiosciare	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	+	−	−	+	abattre	4
+	+	+	+	abbrutire	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	+	−	−	+	abrutir	11
+	+	+	+	abbuiare	+	+	+	−	−	−	+	+	+	−	+	+	+	+	+	assombrir	4
+	+	+	+	accalorare	−	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	+	−	+	+	enflammer	4
+	+	+	+	accasciare	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	+	+	−	+	accabler	13
−	+	+	+	accattivare	−	−	+	−	−	+	+	+	−	−	−	−	−	+	−	captiver	4
+	+	+	+	accecare	+	+	+	−	−	−	+	−	−	−	−	+	−	−	+	aveugler	4
+	+	+	+	accendere	−	+	−	−	−	−	+	+	−	−	−	+	−	+	+	enflammer	4
+	+	+	+	acchetare	+	−	+	−	−	−	+	+	−	−	−	+	−	−	+	apaiser	4
+	+	+	+	accomodare	−	+	+	−	−	+	+	+	+	−	−	−	−	−	+	arranger	4
+	+	+	+	accontentare	−	−	−	−	−	−	+	−	−	+	+	+	−	−	+	contenter	4
+	+	+	+	accoppare	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	+	assommer	4
+	+	+	+	accorare	+	−	+	−	−	−	+	−	−	+	+	+	−	−	+	affliger	4
+	+	+	+	acerbare	−	−	+	−	−	−	+	−	−	+	+	+	−	−	+	aigrir	4
+	+	+	+	acquietare	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	+	−	−	+	apaiser	4
+	+	+	+	addolcire	+	+	+	−	−	−	+	+	−	−	+	+	−	−	+	adoucir	4
+	+	+	+	addolorare	−	−	+	−	−	−	+	−	−	+	+	+	−	−	+	peiner	4
+	+	+	+	addormentare	+	+	+	−	−	−	+	−	−	−	+	+	−	−	+	endormir	4
+	+	+	+	adescare	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	+	appâter	4
+	+	+	+	adirare	−	−	+	−	−	−	+	−	−	+	+	+	+	+	+	fâcher	4
+	+	+	+	adontare	−	−	+	−	−	−	+	−	−	+	+	+	+	+	−	offenser	4
+	+	+	+	aduggiare	+	−	+	−	−	−	+	−	−	+	−	+	+	+	+	ternir	4
+	+	+	+	affannare	−	+	+	−	+	−	+	−	−	−	−	+	−	−	+	essouffler	4
+	+	+	+	affascinare	+	−	+	−	−	+	+	−	−	−	−	−	−	+	−	fasciner	4
+	+	+	+	affaticare	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	+	fatiguer	4
+	+	+	+	affatturare	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−	ensorceler	4
+	+	+	+	affievolire	−	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	+	−	+	−	affaiblir	4
−	+	+	+	affinare	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−	affiner	32RA
+	+	+	+	afflochire	−	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−	affaiblir	4
+	+	+	+	affliggere	−	−	+	−	−	+	+	−	−	+	+	+	+	−	+	affliger	4
+	+	+	+	affossare	+	+	+	−	−	−	+	+	+	−	−	−	−	+	−	enterrer	4
+	+	+	+	agghiacciare	−	−	+	−	−	+	+	−	−	−	−	+	−	−	+	glacer	4
−	+	+	+	aggraziare	+	−	+	−	−	−	+	+	−	−	−	−	−	+	+	enjoliver	32RA

Pour une liste des dictionnaires électroniques multilingues et bilingues disponibles sur le marché français, on pourra consulter le catalogue de la Maison du dictionnaire déjà cité[227].

Nous voudrions attirer l'attention sur les encyclopédies électroniques. Thierry Lancien écrit[228]:

> Le cédérom, en raison de ses capacités de stockage, est un support privilégié des encyclopédies. De plus, dans ce domaine, le gain de temps est considérable grâce à la quasi-instantanéité d'accès aux données. Enfin la mise à jour "en ligne" (c'est-à-dire sur Internet), proposée par plusieurs éditeurs, apporte une solution au problème délicat de l'actualisation.

[226] A. ELIA, *Le verbe italien. Les complétives dans les phrases à un complément*, Fasano – Paris, Schena – Nizet, 1984, p. 175.

[227] Aux pages 184-190.

[228] T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., p. 14.

Et Jacques Labarre se demande[229]: "Les encyclopédies multimédias sont-elles des gadgets coûteux ou constituent-elles un vrai progrès pour accéder à la connaissance?". La supériorité des encyclopédies multimédias à l'égard de celles sur papier est indiscutable, en tant qu'outil de recherche, sur les mots, sur les liaisons entre différents sujets, et surtout pour se créer un dossier personnel concernant la langue et la civilisation françaises. L'encyclopédie électronique fonctionne comme un hypermédia. De plus, une classe de français peut se relier constamment aux encyclopédies électroniques qui sont sur Internet. On trouve facilement l'information cherchée, par thème, par index, par fonction logique. On peut considérer comme une encyclopédie monumentale la bibliothèque *on line*, que commencent à monter les plus grandes bibliothèques nationales du monde entier.

On nous pardonnera de signaler ici la longue fiche sur l'*Encyclopédie Hachette multimédia*, par Evelyne Pâquer, valable pour toute encyclopédie multimédia du même genre[230]:

> Composée de deux cédéroms, cette encyclopédie met à disposition un contenu riche, bien présenté, facile d'accès et qui exploite intelligemment les moyens offerts par le multimédia.
> Ainsi, ces cédéroms encyclopédiques comprennent outre 150.000 documents textuels (articles et définitions), 100 vidéos et animations, 200 documents sonores, un atlas géopolitique (330 cartes), un atlas historique avec les options événements, frontières en fin d'année, dirigeants français, une chronologie interactive, 26 dossiers qui regroupent des articles autour d'un thème précis et un quiz. On peut procéder à une recherche par

[229] J. LABARRE, *En feuilletant les écrans des encyclopédies multimédias*, in *Apprendre avec le multimédia.Où en est-on?*, cit., p. 23.

[230] E. PÂQUER, *Encyclopédie Hachette multimédia*, "Le Français dans le monde", n. 304, mai-juin 1999, p. 97.

index alphabétique et par mots clés mais aussi directement par lieu (sélection de tous les articles et médias relatifs à un des 656 lieux retenus) ou par date (recherche de tous les documents de l'encyclopédie pour une année ou une période donnée parmi les huit subdivisions opérées entre la préhistoire et le xxe siècle).
L'entrée par thème vous mènera à sept domaines (sciences humaines, sciences exactes...), eux-mêmes subdivisés en 3200 thèmes présentés de manière arborescente.
Une recherche par type de documents – signalé par un pictogramme – est également possible. Vous obtenez ainsi la liste des tableaux de données ou bien des "interactivités", un ensemble de documents qui tire le meilleur profit des avantages multimédias.
Les auteurs ont aussi prévu quelques "filtres " pour affiner au plus tôt une recherche: ainsi pour la partie "encyclopédie", les catégories " personnages", "lieux", "institutions"... ou pour celle du "dictionnaire", les subdivisions "abréviations", "locutions" et diverses dénominations grammaticales.
Un autre aspect séduisant, notamment dans une optique d'enseignement/apprentissage, est le travail réalisable à partir d'un document, ici un texte.
On souligne en jaune les passages de l'article particulièrement intéressants, marque en bleu les extraits que l'on souhaite imprimer ou copier dans son répertoire personnel.
On marque un mot et, par un clic, on accède aux définitions du dictionnaire tandis que les autres occurrences relevées dans l'encyclopédie s'affichent à gauche de l'écran. Il est à noter que le lien hypertexte est également disponible dans la définition du terme choisi.
Si l'interface est conviviale et dans l'ensemble lisible, les boutons de la barre d'outils inférieure (plusieurs flèches orientées différemment) auraient gagné en clarté s'ils avaient été dotés d'une légende apparaissant au passage du curseur. Néanmoins, la navigation reste aisée grâce notamment aux nombreux liens hypertextes. Par ailleurs, le livret d'accompagnement initiera l'utilisateur aux multiples fonctions et modes de recherche, exemples à l'appui après l'installation rapide et simple du cédérom.
En résumé, une encyclopédie multimédia qui mérite un petit investissement financier.

Tout serait-il si positif, pour les encyclopédies multimédias françaises? Malheureusement non. En général, le nombre de

documents est réduit. Les liaisons entre les entrées ne sont pas toujours claires. Les images sont trop standardisées. La multicanalité est encore à un stade initial. Le lecteur est pris par une sorte de lassitude. L'interrogation est souvent décevante. On a la sensation de "se prendre dans un labyrinthe de mots"[231]. Faut-il conclure, comme le fait Jacques Labarre, qu'"au bout de compte, le papier aura peut-être bien plus de mémoire que nos ordinateurs"[232]? Pour certaines fonctions, nous croyons que non. Pourtant, il est indiscutable que les liens entre les données sont imbattables, dans une encyclopédie multimédia.

L'apprenant et le professeur de langue française y trouvent une dynamique que le livre sur papier ne pourra jamais offrir.

Un autre domaine des nouvelles technologies qui ouvre des possibilités inouïes à la recherche sur la langue française et à l'enseignement du français, est celui du lexique. Les dictionnaires et les encyclopédies électroniques constituent une base lexicologique puissante de français.

Autour du *Trésor de la langue française*, on a créé, ou on est en train de créer, des trésors informatisés du français scientifique et technique, politique et syndical, des bases de connaissances lexicologiques et grammaticales, un dictionnaire du moyen français, une base du français préclassique, une collecte de matériaux pour l'histoire du vocabulaire français, l'informatisation de dictionnaires anciens. Des groupes de recherche des Universités de Nice, Paris 12, Paris 7, Paris 5, Lille 3, Nancy 2, Besançon et Limoges, de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, du Centre de Terminologie et de Néologie de l'Université de Rennes et du CNRS ont travaillé et sont en train de travailler sur le trésor général des langues et parlers français, sur la statistique linguistique du français, sur la lexicométrie, sur la linguistique informatique, sur la syntaxe, l'interprétation, le lexique et l'histoire de la langue française. Un programme

[231] J. LABARRE, *En feuilletant les écrans des encyclopédies multimédias*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 27.
[232] *Ibid.*, p. 37.

immense qui donne et qui donnera des données fondamentales aux apprenants, aux professeurs et aux chercheurs de langue française[233].

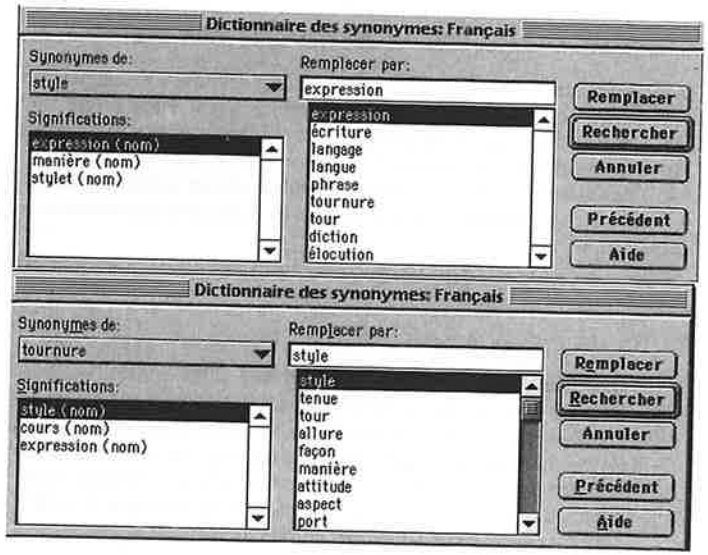
D'ores et déjà, l'analyse lexicale pourra être plus facile, et de toute façon "totale". Une consultation rapide de n'importe quel dictionnaire de langue française sur cédérom nous donne facilement les différents sens, l'étymologie, les contraires, les synonymes, les homonymes, les mots clefs[234]. A partir du lexique informatisé, on peut parvenir à n'importe quel type de calcul. Les thésaurus et les dictionnaires mettent les mots à la disposition de tous les chercheurs. On peut comparer des textes, étudier une oeuvre complète, utiliser le dictionnaire électronique en mode résident ("on appelle *programme résident* un programme chargé en mémoire et que l'on peut utiliser pendant qu'on se sert d'un autre logiciel"[235]). A titre d'exemple, voici la fenêtre d'un dictionnaire des synonymes, selon Jacques Anis[236]:

[233] Voir R. MARTIN – E. MARTIN, *Autour du "Trésor de la langue française". Les bases de données de l'Institut National de la Langue Française (InaLF)*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 6, cit., pp. 126-27.

[234] Voir F. ROSSI, *Informatique en classe de langue*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., pp. 105-06.

[235] M. ADRIAN, *L'informatique au service de l'enseignement des lettres*, in *Utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire*, cit., p. 73.

[236] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 50.



Pour le lexique seulement, nous invitons le lecteur à consulter surtout les recherches suivantes: *Le dictionnaire électronique des mots simples* de Blandine Courtois, déjà cité, *Dictionnaires et lexiques, méthodes et algorythmes*, de Dominique Revuz, thèse de doctorat en informatique à l'Université Paris 7 – 1991, *Dictionnaires électroniques et reconnaissance lexicale automatique*, thèse en informatique auprès de cette même Université – 1989. Et, en outre, les dictionnaires suivants: *Dictionnaire médical pour le correcteur orthographique* de Microsof Nord-Worke-Office, *Encarta 99*, encyclopédie multimédia audio-vidéo, *Larousse électronique*, correcteur d'orthographe, *Larousse électronique*, dictionnaire des jeux de lettres.

Une dernière question, à propos du dictionnaire. Depuis des années, on parle de traduction automatique. Si l'on excepte les langues de spécialité, les premiers résultats ont été très dé-

cevants, pour le français aussi. En effet, dit Louis Begioni [237]:

> Les serveurs de traduction automatique comme les logiciels du même nom n'ont pas un grand intérêt lorsqu'il s'agit d'effectuer des traductions de la langue courante ou littéraire. Par contre quand il s'agit de langues de spécialité (économie, droit, sciences etc.) l'utilisation de ces serveurs peut se révéler extrêmement utile; plus le domaine sera spécialisé, plus la réponse sera correcte.

Ce même auteur fixe l'aide d'un traducteur automatique en classe de français [238]:

> Dans la classe de français langue étrangère, il peut être intéressant d'utiliser ce type de serveurs même si les traductions obtenues ne sont pas satisfaisantes; en effet le travail de l'enseignant consistera à analyser l'erreur de traduction et faire comprendre à l'élève la structure lexicale ou grammaticale qui a été traduite de manière erronée; l'apprenant sera alors amené à prendre conscience des carences lexicales du programme ainsi que des difficultés à analyser des structures grammaticalement ambiguës.

En décembre 1994, la revue "Langages" dédie un numéro spécial au sujet *Le traducteur et l'ordinateur*, par Jean-René Ladmiral (n. 116). On peut y trouver n'importe quelle problématique sur ce sujet. Nous attirons l'attention sur la contribution capitale de Maurice Gross (*Dictionnaires électroniques et traduction automatique*, pp. 48-58), qui fixe les normes de l'étiquetage, de la modélisation, des mots simples, des mots composés, de la synonymie et des différences de sens.

Nous croyons que les nouvelles technologies n'ont pas encore donné les possibilités réelles qu'elles ont, dans le domaine de la traduction automatique. En tout cas, nous sommes face à un outil qui aura de plus en plus un rôle crucial dans l'enseignement de la langue française. Par exemple, nous rappelons l'importance des traducteurs automatiques *Reverso* et *Lingo*, qui, d'ores et déjà, offrent une bonne qualité.

[237] L. BEGIONI, *Télématique et enseignement du français langue étrangère* [...], cit., pp. 70-71.
[238] *Ibid.*, p. 71.

9. LES LOGICIELS

Depuis son apparition dans l'informatique, en 1985, le cédérom est entré dans le monde de l'enseignement et des langues:

> Dès le milieu des années 90, on le trouve partout. De la chaîne hi-fi [haute-fidélité] à l'ordinateur en passant par le poste de télévision. Ses concurrents, la disquette infomatique, la cassette numérique DCC [cassette compacte digitale] et le disque magnéto-optique MD [minidisque, support numérique d'enregistrement et de lecture laser] sont largement battus. Cela malgré un atout considérable: leur capacité à enregistrer. L'explication du succès du disque compact, au delà de sa taille réduite et de sa capacité de stockage, tient essentiellement dans la permanence de la lecture laser. Celle-ci offre un accès quasi instantané à n'importe quelle partie du CD[239].

Le progrès des nouvelles technologies vient de subir une grande accélération. A travers le lecteur, qui est un périphérique du micro-ordinateur, le cédérom envahit l'école et l'université. Son disque de 12 centimètres "peut contenir 74 minutes de son ou 240.000 pages ou 7.000 images"[240].

Le monde de l'enseignement a enfin un outil de stockage des données linguistiques ayant une puissance immense. L'utilisateur s'immerge dans un nouveau monde simulé.

L'explosion de cédéroms rend difficile le choix des enseignants, mais là c'est leur force virtuelle linguistique qui nous intéresse.

La transversalité et l'utilisation pluridisciplinaire de ce nouvel outil le rendent particulièrement apte à l'enseignement de la langue française, parce que le professeur l'utilise pour la langue

[239] M. ALBERGANTI, *Le multimédia. La révolution au bout des doigts*, Paris, Le Monde Editions, 1997, pp. 24-25.

[240] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 175.

tout court, pour la civilisation, comme banque de données, comme instrument d'interactivité au-dedans de la langue française, et en liaison avec les autres disciplines. Texte, image et son se coordonnent de façon magique. L'élève de français entre dans un monde virtuel qui le fascine, "un environnement ouvert d'apprentissage"[241], de semi-liberté, sinon de liberté.

Désormais, un lecteur de cédérom est indispensable dans une salle de cours de langue française. Alain Ginet et ses collaborateurs précisent:

> Les CD-Rom vous donnent la possibilité d'accéder, en cours, en direct et de manière quasi instantanée, aux dictionnaires et encyclopédies qui commencent à fleurir dans toutes les langues (et en anglais en particulier).
> En eux-mêmes ce sont des moyens d'accès direct au savoir d'un très grand intérêt pour nous enseignants. Beaucoup de dictionnaires offrent la prononciation des mots et leur orthographe phonétique. Les encyclopédies quant à elles vous donnent accès à un océan de connaissances[242].

La polyvalence des cédéroms (capacité de "lire" les CD-audio, photo et vidéo et, bien sûr, l'écriture), leur coût réduit (autour de 300 FF), leur vitesse et leur emploi en interfaçage (avec un boîtier convertisseur numérique-analogique associé à un amplificateur), les rend l'outil multimédia de la langue française le plus rapide et le plus facile. Face à la portabilité et au contenu des cédéroms, Alain Ginet et ses collaborateurs écrivent à juste raison[243]:

> Ce sont là des ressources phénoménales accessibles en direct, à coût réduit, tout à la fois: - prédidactisées (certaines comportent même des guides destinés à donner aux enseignants des idées d'utilisation pédagogique) et très claires dans les explications fournies (les animations ou séquences vidéo comportent chaque fois un mini-clavier style magnétophone qui permet d'arrêter, de revoir, de réécouter, etc.).

[241] C. GAUTELLIER, *Comment fabriquer un cédérom éducatif? Les coulisses...*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 87.
[242] A. GINET et coll., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, cit., p. 183.
[243] *Ibid.*, p. 184.

La recherche et la consultation linguistique se révèlent rapides. La navigation hypertextuelle et l'affichage des données sont faciles. L'apprenant de langue française peut extraire ce qu'il veut, et faire des exercices avec une grande rapidité. Encore une fois, nous avons recours aux commentaires d'Alain Ginet et de ses collaborateurs[244]:

> Une fois que l'on a commencé, on ne peut plus s'en passer, tant le gain de temps, l'agrément et l'attractivité de la consultation sont grands. Ceci aussi bien pour nous enseignants que pour nos apprenants. Ce sont dès à présent des outils indispensables qui vont transformer profondément le rapport au savoir, ainsi que notre pédagogie.
> Les activités de recherche que l'on peut imaginer pour donner lieu à explication, présentation, rapport, illustration, approfondissement, sont légion. Elles peuvent être traitées sur le mode ludique avec compétition entre équipes, voire jeu contre l'ordinateur (on joue bien sûr contre le CD-Rom, qui est fatalement axé sur la culture attachée à sa langue et à son pays d'origine; il se trouve alors moins bon par rapport au reste du monde).

Le cédérom de langue française exerce une véritable séduction sur l'élève et sur le professeur. Vitesse, capacité d'enregistrement, de stockage et de restitution et manipulation directe ou indirecte, simple à maîtriser, en sont les atouts:

> Il permet en effet la personnalisation de l'apprentissage, sa mutualisation, malgré les apparences: sa souplesse autorisera des modes multiples d'interaction avec le tuteur, dans un centre de ressources par exemple.
> Les données analogiques qu'il contient sont susceptibles d'être en temps réel ou presque transportées ou transférées sur divers canaux vers d'autres lieux. Il recrée un ou des mondes virtuels[245].

Des cédéroms tels *Le Monde au jour le jour*, *Le Monde en chiffres* et *Le Monde. Bilan économique et social*, montés et

[244] *Ibid.*
[245] A. GINET, *Nouvelles technologies et télé enseignement des langues étrangères*, in *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit., pp. 93-94.

mis constamment à jour par le quotidien "Le Monde", constituent une documentation *on line* de première importance, pour l'enseignement de la langue française. Les élèves perçoivent la nouveauté d'une recherche active, sa convivialité, sa relation différente avec le savoir.

Mais les nouvelles technologies marchent plus rapidement que la lumière. Les progrès dans la compression des données, et donc la capacité de stockage, ont déjà créé l'après-cédérom. Depuis à peine deux ans, c'est le moment d'un nouveau produit, le DVD-ROM (*Digital Video Disc – ROM*[246], disque digital vidéo – ROM), qui contient 4,7 milliards d'octets (Go)[247], soit sept fois plus que le cédérom. En outre, les 12 centimètres de diamètre du DVD peuvent se constituer de quatre faces, lisibles sans retournement du disque. Il est prévu que la capacité maximale du DVD sera vingt fois plus grande que celle du cédérom. Les premiers lecteurs apparaissent en France au mois de mai 1997, par Thomson Multimédia, suivi par Panasonic.

Nous prévoyons que le DVD aura un impact extraordinaire sur l'enseignement de la langue française, parce que, pour la première fois, haute-fidélité, télévision et ordinateur se rapprochent, jusqu'à fonctionner comme un seul et même appareil, qui traite le son, la parole, l'image et l'écriture[248]. Selon Dominique Monet,

> Les mémoires optiques seront, selon toute probabilité, l'un des standards des quinze prochaines années. Cependant, elles pourraient être remplacées au cours du XXe siècle par les mémoires holographiques. Utilisant trois dimensions pour la mémorisation de l'information, elles autoriseront le stockage d'informations d'une très forte densité au millimètre cube[249].

[246] D'autres parlent de *Digital Versatile Disc* [disque digital versatile] (voir F. LESLÉ – N. MACAREZ, *Le multimédia*, cit., pp. 53-56).

[247] "*Octet*. Unité informatique valant 8 bits. L'octet a été créé pour désigner le nombre d'informations binaires nécessaires pour coder un caractère d'imprimerie (lettre, chiffre, ponctuation...). Par extension, il sert à mesurer la taille d'un quelconque fichier informatique pouvant contenir aussi bien du texte que du son, des images ou de la vidéo ainsi que la capacité de stockage des différents supports informatiques (disques durs, disquettes, CD-ROM, DVD...). On utilise le kilo octet (Ko) valant 1 024 octets, le million d'octets (Mo) et le milliard d'octets (Go)" (M. ALBERGANTI, *Le multimédia. La révolution au bout des doigts*, cit., p. 250).

[248] Voir *Ibid.*, pp. 26-27.

Cela vaut aussi pour la langue française. Les seuls problèmes à résoudre restent le rôle de l'enseignant, qui doit toujours être au centre du système, et une taille mémoire importante sur le disque dur, qui, à ce jour, au moins pour Window 95 et les suivants, ne supporte pas la totalité du traitement des informations.

Une réalité récente et complexe est celle des logiciels. Dans ce domaine, la confusion est énorme. On confond cet objet immatériel avec la disquette. Voici les définitions qu'en donnent Dominique Monet d'un côté, et le volume *Utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire*, de l'autre[250]:

> *Logiciel*: contenu "intelligent" du micro-ordinateur. Il consiste en un ensemble d'instructions ou programmes qui déterminent le fonctionnement du niveau le plus général (système d'exploitation) au niveau le plus particulier (application dédiée à une utilisation précise, spécialisée).

> *Logiciel*: ensemble des programmes, procédés et règles, éventuellement de la documentation, relatifs au fonctionnement d'un ensemble de traitement de données (*JO* [Journal officiel] 17 janvier 1982); ensemble des programmes destinés à effectuer un traitement sur un ordinateur. Logiciel d'application: ensemble des programmes nécessaires à la résolution d'un problème donné par un ordinateur. Logiciel intégré: ensemble de logiciels permettant de réaliser plusieurs applications à partir de données stockées sur un support unique.

Dans le domaine des langues étrangères, et du français, le logiciel aura un rôle grandissant. L'interactivité réduite à quel-

[249] D. MONET, *Le multimédia*, cit., p. 34.

[250] *Ibid.*, p. 119; *Utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire*, cit., p. 132.

ques commandes, la facilité et la familiarité dans l'emploi que montrent les jeunes, la banalisation progressive de l'informatique, la naissance de produits éducatifs en licence mixte ont déjà intégré le logiciel dans l'enseignement du français:

> Le logiciel est en effet présent partout, surtout dans la numérisation, la compression et la manipulation de données numérisées: en amont, au niveau de l'intégration fournisseurs/producteur de produits ou services multimédias, dans les télécommunications et produits réseaux, les bases de données, les serveurs d'informations, l'hébergement de services (comme pour le Minitel); en aval, on le retrouve dans les équipements *off-line* et *on line* des foyers, dans l'interface de navigation et de commande à ces serveurs, dans la présentation du contenu, etc.[251].

Un ensemble d'outils intégrés entre eux permet d'"éditer un texte et un graphique, [de] gérer les images digitalisées en deux dimensions ou en trois, [de] synchroniser des scénarios, [de] créer des séquences animées, [de] faire des recherches automatiques dans des dictionnaires"[252].

Le lien navigationnel suit le principe du "couper-coller", mais avec "des liens permanents entre des documents créés avec des logiciels différents (traitement de texte, tableur, etc)". L'élève de français peut effectuer des recherches selon un principe de pertinence, ainsi que "les enseignants peuvent construire pour leurs étudiants des 'environnements d'exploitation', reliés aux sujets qu'ils traitent dans leurs cours. Ils peuvent aussi l'utiliser pour leur travail quotidien de recherche et d'écriture"[253]. En outre, les élèves accèdent simultanément au même hyperdocument, marquent leurs annotations, créent de nouveaux liens.

Tandis que pour l'anglais les produits pullulaient, la France ne s'occupait presque pas de logiciels concernant sa langue, ou,

[251] D. MONET, *Ibid.*, pp. 97-98.
[252] R. LAUFER – D. SCAVETTA, *Texte, hypertexte, hypermédia*, cit., p. 71.
[253] *Ibid.*, p. 72.

si elle le faisait, elle ne produisait que des logiciels médiocres. Mais la situation vient de changer, même si le décalage entre les progrès de la technologie et la révolution des programmes est évidente.

Les logiciels d'usage général dans l'enseignement de la langue française sont tous ceux qui concernent le traitement de texte et la mise en page, la présentation de données, le synthétiseur (pour les musiques), la présentation et l'apprentissage direct ou interactif des notions, tout type d'hypertexte, les encyclopédies, les dictionnaires et les cédéroms de langue, les exercices et les contrôles de connaissance, les programmes de simulation, de modélisation et de jeux[254].

Les caractéristiques d'un logiciel de langue française sont évidentes: multicanalité, richesse des liens entre image, son et écrit, complémentarité et autonomie, hypertextualité (référents spatiaux et temporels), authenticité et simplification, cohérence des parcours de qualité des interfaces, des menus et des aides, profondeur, niveau référentiel et culturel des textes et des images, fonctionnalité, supports textuels valables, diversité des textes, messages sonores variés, langue standard ou spécifique, oralisation des écrits, authenticité des documents, documents très autonomisants, sens de la découverte et de l'exploration, simulation allant vers la réalité, cohérence de l'ensemble, graduation des aides. Heureusement, les chercheurs viennent de préparer des fiches techniques d'évaluation d'un cédérom et d'un logiciel, valables aussi pour les programmes de langue française[255].

Nous distinguons cinq types de logiciels, pour l'enseignement du français: les tutoriels, les progiciels, les systèmes auteurs, les logiciels grand public et les logiciels clés en mains.

[254] Voir H. DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, cit., p. 102.
[255] T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., pp. 72-73.

Selon François Mangenot, le logiciel tutoriel

> est le type de logiciel le plus courant. Le but est de permettre à l'élève de s'entraîner en dehors de la présence du professeur, ce qui, dans le meilleur des cas, peut permettre des activités de renforcement, de remédiation ou d'approfondissement[256].

Ce même auteur ajoute:

> L'idéal serait que chaque professeur construise les exercices dont il sait que ses élèves ont besoin (qu'il s'agisse de toute une classe ou d'un groupe d'élèves) à l'aide de logiciels-auteur, mais cela prend beaucoup plus de temps que de préparer un cours classique. Il faudrait aussi que les élèves puissent aller en salle informatique pendant les heures libres (ou qu'ils aient un ordinateur chez eux)[257].

L'ordinateur joue le rôle de tuteur. Les éléments négatifs de ce type de logiciel concernent les réponses de type "vrai-faux", l'absence de contexte, et une fermeture excessive du système. L'information linguistique est découpée "en modules représentés le plus souvent par des pages-écran ou des séquences animées"[258], dont le passage est fixé par l'élève ou déterminé par le logiciel. Une certaine créativité est appliquée (contrôle, mémorisation et réutilisation).

Les progiciels sont d'origine professionnelle: on les avait inventés pour les bureaux. Ils traitent les textes, les systèmes de base de données, les publications assistées par ordinateur et les tableurs (feuilles de calcul électronique), de façon intégrale. Les progiciels sont particulièrement utiles pour les exercices de manipulation linguistique, avec une grande souplesse d'utilisation. Il s'agit de programmes particulièrement utiles pour le français de spécificité concernant la gestion (secrétariat, comptabilité, compilation de documents, économie). Nous signalons *Le monde en chiffres* et *Le Monde. Bilan économique et social*, déjà cités. "Utilisés par l'étudiant étranger, [ces logiciels] lui permettent de développer à la fois compétence linguistique et compétence technique"[259].

Les systèmes auteurs rentrent dans l'enseignement de langue française programmé. Ils permettent à l'enseignant "de bâtir des tutoriels sans connaître la programmation"[260] et

> de récupérer ses ressources pédagogiques personnelles – photos, vidéos, bande sonore – et de les intégrer dans des exercices qui lui sont proposés par le logiciel. C'est pourquoi, pour les versions les plus simples de systèmes auteurs, certains parlent plutôt de générateurs d'exercices. Les partisans d'une telle formule mettent en avant le fait que l'appropriation technique de tels outils est relativement rapide et qu'ils permettent aux enseignants de maîtriser la technologie pour l'inscrire dans leur projet pédagogique. L'enjeu est important, car l'échec qui accompagne souvent l'introduction des technologies à l'école tient au fait que les enseignants se sentent dessaisis d'une partie de leurs compétences et que les supports proposés ne correspondent pas directement à leurs options pédagogiques[261].

Dans un essai faisant partie du volume *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, François Mangenot fixe les éléments positifs et négatifs de ces logiciels[262]:

> Si l'appropriation technique de tels logiciels est relativement rapide, la conception de cours efficaces et motivants est loin d'être aussi évidente. Une réflexion sur les rôles respectifs de l'image, du texte et du canal sonore et sur les rapports qu'ils

[256] F. MANGENOT, *Ordinateurs et apprentissage des langues en contexte scolaire*, in *Atti del 1° corso di aggiornamento sull'uso del "computer" nell'apprendimento linguistico*, cit., p. 154.
[257] *Ibid.*
[258] M. R. ANSALONE, *Français langue et littérature étrangère. Sciences du langage et didactique*, Napoli, La Nuova Italia Scientifica, 1994, p. 156.

[259] *Ibid.*, p. 156.
[260] F. MANGENOT, *Ordinateurs et écritures*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., p. 100.
[261] T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., p. 40.
[262] F. MANGENOT, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, in *Apprendre avec le multimédia*, cit., pp. 119-34.

vont entretenir est nécessaire; il faut prévoir l'interaction entre les utilisateurs et les exercices proposés, il convient de concevoir un système d'aides "à dimension variable" pour tenir compte de l'hétérogénéité des apprenants. Le principal avantage pour les étudiants des centres où sont ainsi créés des cours multimédias est qu'un lien étroit avec ce qui se fait en classe est possible[263].

D'ailleurs, une formation spécifique à l'écriture multimédia est toujours nécessaire[264].

Dans le groupe de ces logiciels, nous rappelons le *Personal Learning System PLS*, le *Speaker Auteur*, *Didacform*, *Exolangues*, *Meda 97*, *Perspective 123*, *Sam*, et *Speaker createst*[265]. En particulier, voici la présentation de *Speaker Auteur*[266]:

> Indispensable à tout Centre de Ressources, Speaker Auteur bénéficie d'une ouverture intéressante à la fois aux supports papiers (photos, textes), aux images (films, CD-Rom, ...) et aux sons (CD, cassettes, ...). Ce produit propose 8 catégories d'exercices:
> - QCM: Exercice de questions à choix multiples textuel et vocal intégrant une correction spécifique à chaque réponse. Possibilité d'image et de vidéo très animées.
> - Textes à trous: Manipulation de textes à trous avec évaluation intermédiaire et correction.
> - Texte libre: Elle permet le plus large éventail d'exercices alliant texte et son.
> - Analyse: Exercices permettant l'analyse de phrases ainsi que l'amélioration de la compréhension auditive des langues étrangères.
> - Dialogue: Enchaînement de questions réponses avec correction sonore et textuelle à la fin du dialogue et possibilité de réécouter chaque partie du dialogue.
> - Hyper Document: Exercices d'une grande facilité de manipulation où l'apprenant interagit sur une image ou un texte pour le découvrir, faire un choix ou valider une connaissance.

[263] *Ibid.*, p. 123.
[264] *Ibid.*
[265] Voir le catalogue *Multimed 97* de BDC Multimedia, 35, Grande Rue, 54000 Nancy, pp. 280-81.
[266] *Ibid.*, p. 281.

> - Manipulation interactive: Manipulation et déplacement d'objets sur un document. Chaque déplacement provoque l'apparition de textes et déclenche des commentaires sonores.
> - Question/Réponse: Exercices vocaux avec enregistrement de l'apprenant, correction vocale et écrite. Ce protocole intègre une représentation de la prononciation de l'apprenant et du professeur paramètre par paramètre (accentuation, intonation, activité, rythme).

et de *Exolangues*[267]:

> Exolangues se compose de trois programmes:
> Le générateur d'exercices: il permet à chaque auteur de créer son programme d'exercices structurés en sujets puis en modules. Au total, 30 typologies d'exercices différents sont proposées dont certaines utilisent le son.
> - L'afficheur d'exercices: outil de contrôle des exercices créés, l'afficheur est également une application mise à la disposition des utilisateurs pour effectuer les exercices. La structure de l'afficheur d'exercices est identique aux programmes de la collection CD Langues.
> - Le gestionnaire de dossiers: il s'agit de l'utilitaire qui permet au formateur de gérer les dossiers de ses apprenants et un suivi de leurs résultats.

Pour la langue française, nous signalons aussi les systèmes auteurs[268] *Je vous ai compris*[269], *Polygraphe* et *Ecritures automatiques*. Voici les observations finales de François Mangenot, que nous appuyons entièrement[270]:

> La conclusion pourra sembler paradoxale: il est devenu aujourd'hui, au plan technique, beaucoup plus facile – et spec-

[267] *Ibid.*, p. 283. Sur *Speaker*, voir aussi T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., pp. 41 et suiv.
[268] Voir T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., pp. 42-49. Sur les systèmes auteurs, voir aussi G. PORCELLI, *Computer et glottodidattica*, cit., pp. 67 et suiv.
[269] Voir le catalogue *Multimed 97*, cit., pp. 52-53.
[270] F. MANGENOT, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 125.

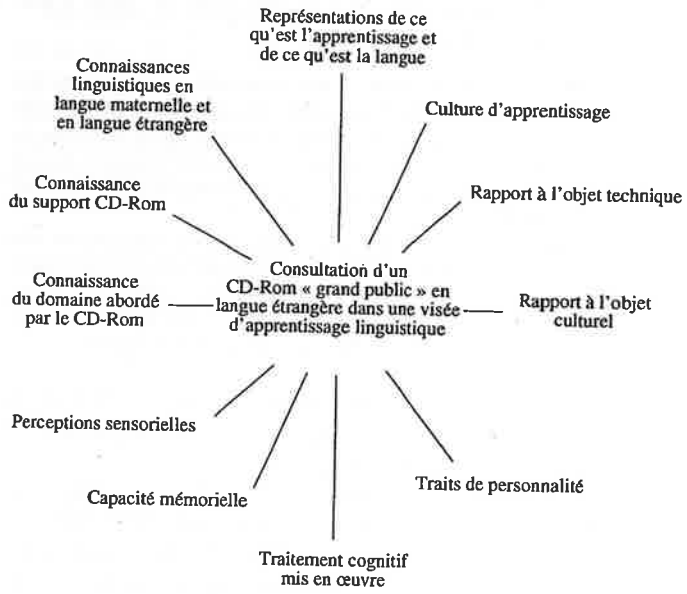
taculaire – de créer un cours multimédia qu'un manuel de langue. C'est sans doute la raison pour laquelle on assiste actuellement à un tel foisonnement. Mais, sur le plan didactique, tenir à la fois compte de l'association dynamique du texte, du son et de l'image, des interactions apprenants-machine que l'on prévoit et de la possibilité de cheminements nonlinéaires est d'une très grande complexité.

Les logiciels grand public sont à l'ordre du jour. Ils ont déjà envahi les libraries et les médiathèques, et ils commencent à envahir nos maisons. Ils ne sont pas conçus pour des fins pédagogiques, mais ils peuvent être très fonctionnels "sur l'aspect 'bain de langue'"[271], oral et écrit. Les messages, les dialogues, l'animation, les histoires, le graphisme, les illustrations sont très utiles dans l'enseignement du français. Selon François Mangenot, il est possible d'utiliser les logiciels grand public sous trois aspects: la fonction "illustrative", la fonction "déclencheur" ("chercher des entrées" et "imaginer des tâches qui permettent aux apprenants de s'exprimer très simplement"), et la fonction "moteur" (pour les élèves qui connaissent déjà le français, préparation d'"un exposé oral devant leurs pairs ou [...] constitution d'un dossier sur papier")[272].

Thierry Lancien analyse les potentialités, les typologies, les usages, les paramètres et les exploitations pédagogiques des logiciels grand public[273]. Selon cet auteur, "la véritable originalité de ces documents réside dans le fait qu'ils marient authentique et didactique"[274], c'est-à-dire qu'ils permettent de mener des activités de navigation, de référentialité, d'hypertextualité (travail autour des textes), "à partir de mots sélectionnés dans un texte à l'écran"), de multicanalité (travail de groupe sur l'écrit, le son, l'image fixe et mobile), de multiréférentialité (mots en contexte)[275].

[271] *Ibid.*, p. 125.
[272] *Ibid.*, pp. 128 et 129 et, pour les trois fonctions, pp. 126-30.
[273] T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., pp. 63-74.
[274] *Ibid.*, p. 64.
[275] *Ibid.*, pp. 88-89.

Christine Develotte résume "les savoirs et savoir-faire" de l'apprenant d'une langue étrangère, face au logiciel grand public[276]:



Les logiciels de langue française clés en main ne suivent qu'"une logique d'auto-apprentissage", dans une médiathèque en libre accès, ou sur un ordinateur, même à la maison. En général, les programmes proposent des questions à choix multiples (QCM) et des exercices de compréhension orale:

L'ensemble des réponses correctes forme un résumé du texte oral, ce qui est pédagogiquement très intéressant: l'enseignant désireux d'élaborer des "grilles d'écoute" sera en effet obligé

[276] C. DEVELOTTE, *Nouvelles technologies / nouveaux discours dans l'enseignement / apprentissage des langues*, "Etudes de linguistique appliquée", 112, cit., p. 426.

> de ne poser que des questions pertinentes, portant sur les éléments principaux du texte; le résumé "automatique" permet de vérifier qu'aucun aspect important n'a été omis[277].

Thierry Lancien qualifie ces logiciels aussi de "prêts à porter", et les divise en deux ensembles[278]:

> Dans le premier, on trouve des cédéroms généralement peu coûteux, largement distribués dans des grandes surfaces (voire offerts lors de l'achat d'un appareil multimédia) et qui, à de rares exceptions près, présentent des contenus d'apprentissage pauvres ou très traditionnels et des ressources multimédias plutôt réduites.
> Dans le second ensemble, les produits les plus intéressants sont ceux qui visent des compétences particulières (enseignement d'une langue de spécialité) ou des aptitudes bien précises (compréhension orale), ou bien ceux qui ont recours à certaines spécificités originales du multimédia, comme la simulation.

Le premier type n'a pas une grande valeur, à cause de la pauvreté de ses offres; le second est plus intéressant, parce qu'il privilégie la langue française de spécialité.

En conclusion de ce chapitre, nous voudrions signaler une série de logiciels de langue française, qui, pour différentes raisons, constituent des modèles et des points de repère pour la didactique et pour la recherche. Nous pensons aux cédéroms de langue *Camille. A la recherche d'un emploi, Camille. L'acte de vente* et *Camille. Travailler en France*, pour le français des affaires (CLE International), *LTV* (Jeriko), logiciel clé en main, *Le trésor de San Diego* (Millemédias), déjà cité, *Monet, Verlaine, Debussy: une révolution douce* (Arborescence), *Versailles, complot à la cour du Roi Soleil* (Ecudis)[279]. Et encore, au logi-

[277] F. MANGENOT, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 121.

[278] T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., pp. 49-50. Sur les logiciels clés en main, voir pp. 49-62.

[279] Voir *Ibid.*, passim. Sur *Camille*, voir M. POTHIER, *Camille: un ensemble hypermédia à visée professionnelle*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 6, cit., pp. 151-56 et ID., *Camille: un CD-Rom interactif de français des affaires*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., pp. 61-63.

ciel *VINCI*, concernant le français et l'italien, réalisé par l'Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, sous la direction d'Alvaro Rocchetti[280], *Je vous ai compris*, 1, 2 et 3 (Neuroconcept), qui concerne le français langue étrangère[281].

Le catalogue *Multimedia 97*, déjà cité, donne une longue série de logiciels de langue française, qu'il est impossible de présenter ici[282], de l'enseignement général aux encyclopédies, au français langue étrangère. Par exemple, voici la présentation du logiciel *Echolangues Labo Français*, qui assure une formation en français général, principalement axé sur un perfectionnement de l'écoute, de la compréhension et de l'expression de la langue[283]:

> A partir de simulations de situations de la vie courante mettant en scène des interlocuteurs aux accents natifs, Echolangues Labo Français propose des exercices sur la compréhension orale à partir d'un feuilleton et sur l'expression à partir des séquences de la vie quotidienne en français. L'utilisateur travaille en 3 étapes:
> - Dans un premier temps l'apprenant écoute un document sonore et répond à une série de questions qui s'y rapporte.
> - Dans une seconde phase, dite "autocorrective", l'utilisateur réécoute le document et le logiciel soumet une nouvelle fois les questions auxquelles il n'a pas bien répondu.
> - Dans la dernière étape, l'apprenant doit retrouver des expressions ou mots manquants dans ce qui s'affiche à l'écran. Pour ce faire, il dispose d'un système d'aide et améliore sa prononciation en comparant sa voix enregistrée à celle du guide natif.
> Le formateur, quant à lui, dispose d'un programme auteur pour

[280] Voir A. ROCCHETTI, *Nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères* [...], in *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit., pp. 99-114.

[281] Voir *Hypermédias et apprentissages*, cit, p. 248; Y. CHEVALIER – B. DERVILLE – D. PERRIN, *"Je vous ai compris": un outil multimédia pour l'autonomie*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., pp. 64-68; et F. MANGENOT, *Synthèse de trois cours de FLE sur CD-Rom*, Ibid., pp. 79-85. Pour *LTV*, voir C. MUHLSTEIN-JOLIETTE et C. GUYOT-CLÉMENT, *Présentation du CD-Rom "LTV Français". Version grand public*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., pp. 69-78. Pour *Le trésor de San Diego*, voir F. MANGENOT, *Présentation du CD-Rom "Le trésor de San Diego"*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., pp. 92-97.

[282] Catalogue *Multimed 97*, cit., pp. 23-64.

[283] *Ibid.*, p. 50.

créer rapidement de nouvelles séquences pédagogiques et bénéficie d'une possibilité de suivre les activités et résultats des apprenants.

Enfin, nous attirons l'attention sur les logiciels *Divace* et *Partner tools*, de la maison finlandaise Teleste Educational, distribués en France par Auren Technologie[284]. *Divace* est un enregistreur numérique qui apporte une nouvelle dimension à l'enseignement du français, au sein des laboratoires Auditek. Ses fonctionnalités sont les suivantes: répétition/enregistrement/-écoute, fonction audio-active comparative, retour sur la dernière phrase, pose, dépose et recherche du signet, compatibilité avec le fichier audio *WAV &* et avec le fichier vidéo *AVI & MPEG*, enchaînement avec le navigateur *TELESTE OPEN*, mot de passe utilisateur, possibilité d'affichage réduit des fonctions essentielles, aide en ligne. Voici les fonctionnalités de *Divace* en mode de laboratoire: appel du professeur, analyseur de réponse, mode téléphone, transfert automatique et en temps réel de programmes audio analogiques.

Partner tools constitue la réalisation de nouveaux documents pédagogiques multimédias à la portée de tous, au quotidien. Logiciel créatif, il s'adresse aux enseignants, aux élèves ou aux groupes, et permet de produire des exercices pédagogiques, et bien plus, sans exiger des connaissances informatiques particulières. Il facilite aussi la diffusion de documents sur différents réseaux, même sur Internet. Les cinq outils *Partner Tools* stimulent l'imagination et invitent à créer ses propres médias: textes, graphiques, sons, vidéo, images.

Le professeur et le chercheur pourront aussi consulter le catalogue *Attica*, librairie-diffusion des langues[285], pour le choix des logiciels de français les plus utiles.

Décidément, la France vient de rattraper une grande partie du chemin perdu. Le marché des logiciels de français commence à être riche et varié.

[284] UREN Technologie, 43 Av. de Verdun, 92120 Montrouge (France), <http://www.auren.com>.

[285] 64, rue de la Folie Méricourt, BP 239, 75524 Paris Cedex 11.

10. INTERNET

Jacques Anis écrit:

> Le premier réseau mondial de l'Histoire est maintenant pour tous un phénomène médiatique, sinon une réalité quotidienne. Mais il s'agit d'ores et déjà du plus vaste espace de communication et d'information, mobilisant et agrégeant des techniques issues de l'informatique du texte et les récentes avancées de l'hypertexte et du multimédia [286].

Il est presque impossible d'estimer le nombre d'ordinateurs, dits *hôtes*, connectés à Internet, dans le monde entier. En juillet 1997, on les évalue à presque 90 millions. Assurément, ce chiffre est bien loin de la vérité. Il est sous-estimé. De nos jours, au début du troisième millénaire, on l'a certainement doublé, sinon triplé. On calcule une augmentation de 10.000 nouveaux utilisateurs, que l'on appelle internautes, par jour.

Les machines connectées à ce réseau "peuvent être fournisseurs – serveurs – ou utilisateurs de services – clients" [287]. Chaque hôte a une adresse, un nom logique qui prend la forme <nom@sous-domaine.domaine.pays>. Le nom est celui du détenteur de l'adresse, @ désigne la préposition anglaise "at", le sous-domaine l'endroit de destination, le nom du site le domaine destinataire qui héberge l'adresse, auprès d'un *server-provider*, fournisseur d'accès, une société de services qui sert de pont entre l'utilisateur et le réseau, si la connection n'est pas directe; le pays indique celui de la destination, abrégé – par exemple <fr> pour France, <it> pour Italie. La connection à Internet peut avoir lieu:

> Soit en direct, si la machine est physiquement raccordée au réseau, soit en mode commuté (*dial-up*), c'est-à-dire à travers le

[286] J. Anis, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 179.
[287] *Ibid.*, p. 185.

> réseau téléphonique, par modem dit à grande vitesse. Il s'agit alors en règle générale d'un micro-ordinateur, connecté à un "Point de Présence" (*Point of Presence*, POP) par le protocole PPP (*Point to Point Protocol*) implanté aussi bien sous Windows que sous MacOS [288].

Les millions d'ordinateurs reliés se trouvent dans les Universités, les Centres de recherches, les établissements scolaires, les sociétés, les administrations. D'un point à l'autre de la planète, l'utilisateur envoie du courrier électronique, et obtient une masse d'informations à peu près sur tous les sujets, pour le prix d'une communication téléphonique locale. Réseau des réseaux (Inter-net, *network* en anglais), Internet relie des serveurs du monde entier. Les internautes peuvent avoir accès aux fichiers des serveurs et échanger des données avec toute adresse électronique.

Les messages transitent par les lignes d'un opérateur téléphonique, par le réseau d'une entreprise privée ou par un satellite. Le cyberespace ne s'interrompt même pas s'il y a des désastres naturels et des guerres.

En principe, cette nouvelle technologie relie tous les ordinateurs du monde. "Dès 1996, Internet rassemble la plus grande communauté virtuelle jamais créée" [289], avec des conséquences inouïes à tous les niveaux (travail, recherche, école, communication). Désormais, "le savoir universel [est] à la portée de tous". La planète [est] en direct". Nous sommes face à une "grande foire à l'information" [290]. Michel Alberganti définit Internet de la façon suivante [291]:

> Réseau mondial de télématique constitué par l'interconnexion de dizaines de milliers de réseaux répartis dans le monde entier.

[288] *Ibid.*, pp. 185-86. Le sigle PPP indique le "standard Internet définissant une technique d'échange de paquets IP [protocole de communication routable utilisé sur le réseau Internet] sur ligne téléphonique" (A. DUFOUR, *Internet*, cit., p. 122).

[289] M. ALBERGANTI, *Le multimédia. La révolution au bout des doigts*, cit., p. 37.

[290] *Ibid.*, pp. 77, 80, 92.

[291] *Ibid.*, p. 249.

> Internet est utilisé par plusieurs dizaines de millions d'individus et d'entreprises. Il constitue la première matérialisation des autoroutes de l'information et offre plusieurs services: la Toile, les forums de discussion, le courrier électronique et le téléchargement de programmes (informatiques ou multimédia).

Dès 1995, la France

> a mis en place un programme expérimental visant à promouvoir l'utilisation d'Internet via Rénater [Réseau National de Télécommunications pour la Technologie, l'Enseignement et la Recherche, reliant les universités et les centres de recherche en France. Voir: <http://www.renater.fr/>], dans les établissements scolaires. Huit académies (Grenoble, Bordeaux, Dijon, Créteil, Nice, Strasbourg, Versailles et Paris) ont été sélectionnées pour mener une expérience de connexions d'établissements scolaires au réseau Internet. Chaque académie a désigné une dizaine d'établissements scolaires: il s'agit tantôt de lycées déjà équipés de matériel multimédia, tantôt de collèges en zone rurale (dans le Vercors, pour l'académie de Grenoble), tantôt d'établissements situés en zone d'éducation prioritaire. L'objectif majeur de ce programme consiste à rendre accessibles aux élèves et professeurs, les différentes informations disponibles sur le réseau et à établir une synergie entre les établissements scolaires d'une même académie grâce à un système de messagerie (mise en commun de ressources pédagogiques, gestion du personnel et des moyens, formation des enseignants, assistance technique) [292].

A ce jour, nous pouvons dire que presque tous les établissements scolaires et toutes les universités françaises et italiennes sont reliés à Internet.

L'application la plus simple et la plus immédiate d'Internet est le WEB (*World-Wide Web*, traduit en français par *Toile* ou *Hypertoile*, à la lettre: réseau mondial immense), développé en 1989 au CERN de Genève, pour relier les chercheurs scientifiques. Le WEB est un système de transfert de fichiers (le FTP – *File Transfer Protocol* – protocole de transfert de fichiers), par

[292] J.-L. MAROT – A. DARNIGE, *La téléformation*, cit., pp. 49-50.

des moteurs de recherche, dont les plus connus sont Altavista, Yahoo! et Archie.

WEB est organisé sur le principe de l'hypertexte. Les logiciels de navigation (*browsers*, en français fureteurs ou navigateurs), dont les plus communs sont Netscape Navigator et Microsoft Internet Explorer, donnent accès aux secteurs d'Internet qui fonctionnent en mode texte, courrier électronique ou E-mail, forum, ou transfert des fichiers.

Ce système d'hypertexte est réparti au niveau mondial. Il repose sur deux standards:

> - HTTP (*Hypertext Transfer Protocol* [protocole de communication utilisé pour les échanges de données entre les clients et les serveurs www]), qui prend en charge l'aspect réseau, utilisé pour le dialogue entre clients et serveurs;
> - HTML (*Hypertext Markup Language* [langage de marquage utilisé pour spécifier la mise en forme des documents dans le WEB]) qui permet de décrire les documents. Les documents sont principalement textuels, mais peuvent contenir des images, des animations vidéo, des sons, dans la plupart des formats usuels [...].
>
> La structure de liens est asymétrique. Elle permet d'interconnecter librement des cellules de connaissances. Ainsi chaque spécialiste matérialise sous forme d'un hypertexte les connaissances qu'il a de son domaine, ainsi que les relations entre ces connaissances et d'autres documents appartenant à d'autres spécialistes. Il devient alors possible de naviguer à partir d'un document, en profitant à tour de rôle de la connaissance des divers auteurs, jusqu'à atteindre la cible recherchée[293].

L'adresse d'un WEB s'organise de la façon suivante: <protocole://machine/répertoire/nom du fichier>:

> Tout le problème devient de se repérer dans cette masse d'informations en expansion. C'est pourquoi ont été développés des logiciels de recherche de plus en plus sophistiqués. Et les chercheurs travaillent sur des "agents" intelligents, capables, à la demande, d'aller explorer pour votre compte les réseaux et de ramener l'information souhaitée[294].

[293] J.-P. BALPE – A. LELU – F. PAPY – I. SALEH, *Techniques avancées pour l'hypertexte*, cit., pp. 69-70.

Ces quelques mots d'introduction à Internet et au WEB étaient bien nécessaires pour comprendre les nouvelles possibilités qu'offrent ces deux nouvelles technologies à l'enseignement des langues et du français.

Voyons-les brièvement.

Des méthodes de FLE commencent à paraître sur Internet. Les établissements scolaires et universitaires, et de plus en plus même les professeurs et les apprenants de français (leurs parents), viennent de monter un site Internet. Aux Etats-Unis, l'Association des professeurs de français a déjà expérimenté de nouvelles pratiques pédagogiques, pour l'enseignement du français sur Internet. La première chose évidente est la liaison des réseaux francophones dans le monde entier. La stratégie de présence du français change radicalement. Les élèves travaillent en technologie et peuvent communiquer en langue française. En outre, les enseignants de français possèdent un centre de ressources virtuelles. Ils trouvent facilement les documents qu'ils n'ont pas réussi à repérer. D'ores et déjà, il faudrait créer des lignes de comportement pour les professeurs et les apprenants de français.

L'apparition d'Internet oblige le monde de l'enseignement à repenser le support numérique fonctionant en mode local[295]:

> En effet, 1997 est l'année où l'on découvre en France que le réseau Internet peut transporter non seulement du texte mais également du son, des images fixes et animées, dans des conditions de mois en mois plus satisfaisantes. On assiste à la convergence des technologies multimédias et réticulaires.

[294] L. BEGIONI, *Télématique et enseignement du français langue étrangère* [...], cit., p. 15.

[295] Présentation des *Journées multimédia et FLE de septembre 1997*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., p. 111.

Depuis cette année-là, par le biais du Ministère de l'Education Nationale, le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) exploite officiellement les autoroutes de l'information et de la communication. Encore une fois, le français apparaît en retard sur la montée de la pensée scientifique, en matière de communication. On se demande si les nouveaux supports technologiques "vont modifier en profondeur l'espace et le temps éducatifs, gommer la distinction entre enseignement présentiel et enseignement à distance"[296], et naturellement le statut de l'apprenant et celui du professeur. La communication humaine retrouve-t-elle un moyen de rapprochement? "Sélectionner l'information pertinente, argumenter, démontrer, formuler et organiser des contenus, adresser des demandes de précisions, alimenter des controverses, partager des hypothèses, voilà autant d'attitudes qui tracent d'autres parcours d'apprentissages"[297].

Internet rapproche les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. Tous deux ils perfectionnent et enrichissent leurs niveaux, à travers la liaison avec Internet, "espèce de centre de documentation virtuel"[298]. La banque d'Internet leur offre des documents extraordinaires de la presse, de la radio, de la télévision, d'une bibliothèque, d'une source de renseignement.

L'apprenant peut fréquenter Internet en mode autonome ou assisté par l'enseignant. Un système de renvois le conduit d'un mot pertinent à l'autre, avec une interactivité réelle: Internet s'est révélé le plus grand système multimédia. Le vecteur de communication et d'échange met facilement en relation deux étudiants, même de langue différente. Ils peuvent corriger leurs copies: par exemple, un élève français corrige un collègue allemand, pour le français, et un élève allemand corrige un français, pour l'allemand. Par Internet, le français est toujours en situation. L'enseignement de la langue est partagé. "La compréhension de l'écrit y est fortement sollicitée à travers une présence importante de l'écrit"[299]. Même si on connaît encore mal ce mode de communication, d'ores et déjà nous pouvons dire qu'il va contribuer à changer l'apprentissage écrit et oral du français.

[296] *Ibid.*, p. 113.
[297] J.-F. CERISIER, *Communication électronique, usages et enjeux pour l'éducation*, "Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., p. 123.
[298] T. LANCIEN, *Le multimédia*, cit., p. 92.

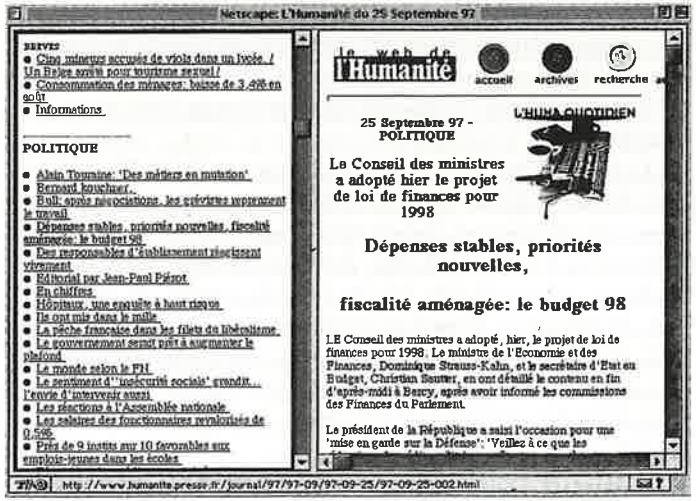
La fluidité de la télévision est déjà sur le WEB. TF 1, France 2, France 3, Canal +, Arte, se présentent comme des sites de formation continue. L'interaction usager/serveur produit une intégration permanente. Par exemple, le site *Paroles francophones* permet l'accès aux données du corpus, de collaboration, d'interaction, d'analyse (corrigés, forum, travail collaboratif, transcription phonétique et orthographique, visualisation des aspects phonologiques de la langue parlée, archivage de ressources linguistiques, informations bibliographiques et biographiques)[300].

L'élève et l'apprenant récupèrent facilement des informations multimédias. La technique du jardinage permet une navigation infinie et donc l'élaboration de produits narratifs et oraux, iconiques et sonores.

L'enseignant constitue des groupes, organise les temps, partage les documents, crée des conférences télématiques, ouvre des liens entre les sites concernés. Par Internet, l'enseignement du français est technologique et social.

Le réseau hypertextuel, qui exploite le HTML (*Hypertext Markup Language*, langage de balisage intertextuel), donne une grande diversité de services à l'enseignement du français. La presse française électronique sur le WEB est déjà sous nos yeux. Voici un écran de *L'Humanité*, selon Jacques Anis[301]:

[299] *Ibid.*, p. 110.
[300] D. SCHEFFEL-DUNAND, *Médiathèque virtuelle au service de l'enseignement et de la recherche*, "Etudes de linguistique appliquée", 112, cit., p. 502.
[301] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 200.



Le Monde est en direct avec enseignants et apprenants. Les premières revues scientifiques électroniques sont déjà nées, à côté des revues traditionnelles, présentées aussi *on line*.

Des forums s'implantent, aux quatre coins du monde. La conversation n'a plus de limite: on parle de *chats* (en français *tchatches*)[302]. Désormais, le transfert de documents (FTP, *File Transfert Protocole* – protocole de transfert de fichiers), livres, photographies, images, sons, musiques, articles, lettres, est téléchargé et dupliqué sur disquette, par le destinataire. Aux Etats-Unis, on parle de WEB Casting (comme Broad Casting), c'est-à-dire de télédiffusion des mêmes programmes pour tout le monde!

Le message écrit, sonore, graphique ou vidéo, voyage sur les lignes d'Internet, en créant une communauté gigantesque. Les bibliothèques se numérisent, les encyclopédies deviennent

[302] *Ibid.*, passim.

un petit cédérom. Les autoroutes de l'information d'Internet traduisent instantanément, diffusent des dépêches d'agences de presse, réservent les billets d'avion et de train, planifient les prévisions de la météo mondiale, fournissent des services de téléachat.

Le module d'enseignement de la terminologie de Télé 3, à l'Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle, a mis en place un accompagnement sur Internet de programmes de cours de traduction, qui permettent à n'importe quel étudiant de suivre des parcours individuels.

On parle déjà de bibliothèque virtuelle, de livres et de périodiques du jour même de la consultation et de l'histoire entière de l'écriture. La société de l'information va changer l'enseignement du français. Un immense réseau de formation à distance en langue française est en train de se mettre en place. Internet bouleverse la terminologie française, pour la diffusion, la consultation et la constitution des mots. La cybertoile diffuse ou va diffuser tous les dictionnaires historiques de la langue française, du *Thrésor de la langue françoise* de Nicot (1609), au *Dictionnaire portatif contenant les connaissances nécessaires pour gouverner les biens de campagne, conserver sa santé, etc.* (1664), aux célèbres dictionnaires de Richelet (1680), de Furetière (1690), et de l'Académie Française (1694), au *Glossaire juridique concernant les termes du Ministère de la justice* de France, au *Dictionnaire technique du secteur textile*, aux dictionnaires bilingues et plurilingues.

La Délégation Générale à la Langue Française vient de monter le site <http://www.culture.fr/culture/dglf>, qui est une sorte de forum général sur la langue française, fournissant des réponses, des aides aux traducteurs et terminologues, des informations sur des questions techniques, des dictionnaires, des glossaires et des lexiques terminologiques, des renseignements sur la néologie. Par exemple, dès janvier 1996, ce site traduit *browser* (logiciel de recherche sur Internet) par: *navigateur*, *explorateur*, *fureteur*, *lectoir*, *feuilleteur*, *effeuillage*, *broutage*, *navigation*, *furetage*.

Internet offre de nouvelles formes de traitement du vocabulaire français. Il ouvre "une nouvelle ère lexicale"[303], active, interactive, informationnelle. Mais, précise Loëc Depecker:

> Il ne faut pas pour autant penser que les terminologues et les lexicographes vont pouvoir se reposer par la grâce de l'internet. Non plus que les traducteurs. Car la question de l'harmonisation de toutes ces données, sur le plan de la cohérence des langues dans leur aspect terminologique, est un enjeu majeur de cette nouvelle donne, ainsi que leur recueil sous de nouvelles formes. Sous peine d'éclatement des vocabulaires spécialisés. La nécessité de disposer de sites génériques réunissant les informations et questionnements sur la terminologie, la traduction et la rédaction technique se fera dans cette perspective de plus en plus sentir[304].

Nous voudrions attirer l'attention sur les possibilités encore inexplorées du courrier électronique, via Internet (*E-mail*). En temps réel, professeur et apprenant de français peuvent communiquer, entre eux, avec d'autres élèves et avec d'autres professeurs. L'enseignement du français s'habille de "dialogisme généralisé"[305]. La conversation sur écran peut relier tout apprenant de français, en communication directe ou différée. On parle de création télématique interscolaire[306]. On peut déjà exploiter la téléphonie d'un micro-ordinateur vers un autre, même si la qualité de la voix est encore médiocre.

Il serait impossible de signaler ici les sites d'Internet qui concernent l'enseignement du français. Nous nous limitons à citer le site de TV 5, la chaîne internationale en langue française[307], le

[303] L. DEPECKER, *L'internet, un médium qui bouleverse les contenus linguistiques*, in *Multimédia, réseaux et formation*, coord. par P. OUDART, "Le Français dans le monde", n. s., juill. 1997, p. 180, et, pour tout problème sur les rapports entre Internet et les dictionnaires français, pp. 165-81.

[304] *Ibid.*, p. 181.

[305] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 223 et 210 et suiv.

[306] Voir L. BEGIONI, *Télématique et enseignement du français langue étrangère* [...], cit., pp. 149-52.

[307] Voir V. LE DREFF, *TV 5, la chaîne internationale en langue française et Internet*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., pp. 223-27.

8 1/2 hebdo[308], les nombreux sites donnés par Angéline Martiel et Henriette Gezundhajt[309], ceux que signale "Le Français dans le monde" (sur Internet <http://www.info-france-usa.org>), presque dans chaque numéro, et <http://www.francophonie.org>, de l'Agence de la Francophonie, <http://www.diplomatie.fr/francophonie/hcf>, du Haut Conseil de la Francophonie, <http://www.aupelf-uref.org>, de l'AUPELF [Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française], <http://www.uvf.org>, de l'Université virtuelle francophone, <http://www.france.diplomatie:fr/>, du Ministère des Affaires Etrangères, qui présente différentes rubriques sur l'enseignement de la langue française dans tous les pays francophones et en France, enfin la liste fournie par François Mangenot[310]. Au besoin, le lecteur pourra consulter: *Les meilleurs sites francophones 1999*, ouvrage collectif par Micro Application, Collection PC poche, et la Fédération ADEMIR, 65, Rue des Cités, 93308 Aubervilliers, tél. 00331.48340146.

Nous signalons qu'à partir de janvier 1998 le Gouvernement Français a lancé le P.A.G.S.I. – "Programme d'Action Gouvernementale pour la Société de l'Information" –, qui prévoit six grandes actions nationales, dont les deux premières concernent directement l'enseignement de la langue française par les nouvelles trechonologies: 1. "Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement", 2. "Une politique culturelle ambitieuse pour les nouveaux réseaux". Voici les actions les plus importantes réalisées à ce jour, selon une estimation du Comité Interministériel pour la Société de l'Information(CISI): développement de la formation continue; équipement des établissements scolaires et universitaires; mise en place d'un plan de développement des

[308] Voir N. THIERS, *Le 8 1/2 hebdo*, in *Ibid.*, pp. 228-33.

[309] A. MARTIEL, *L'apprentissage du français sur Internet: un montage de spectacles à une pensée*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., pp. 125-49; H. GEZUNDHAJT, *Les réseaux: un outil pédagogique pour l'enseignement du FLE*, Ibid., pp. 150-61.

[310] F. MANGENOT, *Réseau Internet et apprentissage du français*, "Etudes de linguistique appliquée", 110, cit., p. 214.

technologies de l'information et de la communication; création d'un guichet unique pour les produits multimédia éducatifs; avancement du projet Educas Educasource, guide d'accès aux ressources pédagogiques multimédia; intégration des technologies de l'information et de la communication dans les services de documentation; extension de la numérisation des fonds culturels; enrichissement des collections numérisées de la Bibliothèque Nationale de France; constitution d'une commission pour étudier les effets de la numérisation sur l'édition et sur la création littéraire; développement de l'équipement multimédia des bibliothèques; montage d'un réseau de recherche autour de l'audiovisuel et du multimédia[311].

Naturellement, comme toute nouvelle technologie, Internet pose de nombreux problèmes. Le premier est celui de la langue, même au point de vue psychologique. D'un côté, la langue d'Internet est l'anglais, de l'autre, "le réseau va peu à peu se trouver constellé de langues différentes, toutes porteuses d'une culture, aussi respectable que celle de la France". Michel Alberganti répond[312]:

> Mais la multitude des langues existantes alourdira les serveurs qui multiplieront les versions de leur contenu. La solution la plus probable est encore ... informatique. Elle est en train de naître sous la forme des logiciels de traduction automatique. On peut imaginer que d'ici quelques années, chaque internaute utilisera sa langue maternelle pour converser avec le monde entier. Les programmes se chargeront de traduire, sans qu'il s'en aperçoive, messages, informations et documents dans tous les langages nécessaires. C'est l'apprentissage des langues qui se trouvera alors en péril. Avec la part de subtilité, d'esprit, de nuance propre à chaque culture.

Internet menace-t-il n'importe quelle culture? Ses antennes

[311] Toutes les actions du "Programme d'Action Gouvernementale pour la Société de l'Information" sont sur Internet, à l'adresse <http://www.internet.gouv.fr/français/textesref/cisi190199/tableau.htm>.

[312] M. ALBERGANTI, *Le multimédia. Une révolution au bout des doigts*, cit., p. 105.

sont-elles paraboliques ou "paradiaboliques"[313]. Internet propose-il une oralité dérivée et une écriture trop comprimée de la langue française? En effet, l'information n'y apparaît pas structurée. La langue de cette nouvelle technologie est lacunaire.

Internet augmente le fossé entre les pays développés et les pays sous-développés. En outre, toute consultation y comporte des "risques de digression"[314] et de désorientation.

Internet donne-t-il une nouvelle construction du savoir, ou une parcellisation infinie de l'apprentissage? Et puis, il y a tous les problèmes qui concernent le monde de l'édition, la propriété des textes, la qualité réduite des documents et des sons, la difficulté de faire une présélection des sites, le sens d'une fausse possession de la culture et de la langue, l'américanisation du monde, la massification de la vie. Comme le dit Régis Debray[315], "l'erreur du jour consiste à croire qu'on peut faire une communauté avec des communications".

Internet n'aurait-il qu'un rôle de consultation et d'échange? Ne sert-il que pour l'enseignement à distance de la langue française?

> Néanmoins, les modes de communication que nous avons décrits continueront à se développer au sein des réseaux différenciés qui pourraient se constituer. La messagerie à dominance textuelle, enrichie de liens hypertextuels, restera une des fonctionalités essentielles du réseau. Les mutations du Web sont plus incertaines. On peut en effet se demander si la place modeste du son et de l'image animée sur les sites s'explique par les limites technologiques. Nous serions tenté de dire que si le son et la vidéo se développent, il restera un vaste domaine pour l'écrit illustré et dynamisé dont le langage HTML a permis le développement[316].

Internet et le WEB sont une métaphore de notre temps.

[313] M. AUGÉ, *La guerre des rêves. Exercices d'ethno-fiction*, Paris, Seuil, 1997, p. 43.

[314] J.-P. BALPE – A. LELU – F. PAPY – I. SALEH, *Techniques avancées pour l'hypertexte*, cit., p. 70.

[315] R. DEBRAY, *Vie et mort de l'image: une histoire du regard en Occident*, Paris, Gallimard, 1992, cit. in M.-C. VETTRAINO-SOULARD, *Internet et ses mythes*, in *Internet e le muse. La rivoluzione digitale nella cultura umanistica*, a cura di P. NEROZZI BELLMAN, Milano, Mimesis, 1997, p. 147.

[316] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée*, cit., pp. 240-41.

11. UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Nous vivons une ère nouvelle, pour l'enseignement de la langue française. Avec l'avènement des nouvelles technologies, le village planétaire n'est plus un rêve. Le monde entier entre dans la classe de français. Les nombreux outils du multimédia centrent le français sur le réel[317]:

> Les élèves peuvent être en prise directe avec la langue et la culture étrangères, donc dans des situations de communication réelle, ils peuvent se mettre en rapport avec des locuteurs natifs, ils peuvent également faire des recherches sur des sujets qui les intéressent. Communiquer en langue étrangère, c'est aussi et surtout comprendre la culture de l'autre tout en affinant la connaissance de la sienne. Les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) utilisées intelligemment fournissent une aide indéniable à la fois pour mettre l'élève en situation de communication et le situer au centre de son apprentissage.

L'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement du français nous signale qu'il faut "enseigner mieux, autrement, autre chose", observe Marie-Noëlle Cormenier[318]. L'informatique sollicite l'élève et le professeur. De nouvelles perspectives apparaissent, de nouvelles pratiques s'ouvrent. Par le biais de la télématique, enseignants et apprenants accèdent à l'immensité des banques de données. Ils téléchargent une vaste documentation, impensable il y a quelques années. Avec des mots de passe qui protègent certaines données, pour les élèves (...les solu-

[317] N. BUCHER-POTEAUX, *Savoir, raison, garder*, "Etudes de linguistique appliquée", 111, juill.-sept. 1998, n. dédié à *La didactique des langues en contexte scolaire*, coord. par C. PUREN, pp. 323-24.

[318] M.-N. CORMENIER, *Enseigner mieux, autrement, autre chose*, in *Utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire*, cit., p. 27.

tions d'un devoir), le système d'enseignement du français pourra voyager entre ordinateur et cédérom, texte sur papier et écran.

La nouvelle pédagogie cybernétique révolutionne les techniques d'enseignement du français. L'alphabétisation informatique touche la didactique des langues au coeur. Ingénierie pédagogique et projet pédagogique du français par les nouvelles technologies marchent de pair. La culture technique de la société d'aujourd'hui nous pousse à réfléchir sur la relation de l'enseignant et de l'apprenant à la machine[319].

Tous les établissements scolaires et toutes les universités devraient se doter d'un Centre de documentation et d'information (CDI), sur la base d'une nouvelle didactique des langues étrangères et du français, avec des banques de données bibliographiques, textuelles, numériques (statistiques), graphiques, sonores, d'images, multimédias.

Pour le français d'aujourd'hui et de l'avenir, il faut penser à une nouvelle pédagogie communautaire. Henri Dieuzeide écrit[320]:

> La mise en place des réseaux au sein des établissements vise à mieux maîtriser les contraintes de l'espace et du temps qui pèsent sur l'emploi des NTIC [Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication]. Il s'agit de permettre de tirer un parti plus systématique des ressources technologiques placées dans l'établissement, de multiplier les possibilités d'usage, d'accroître leur disponibilité pour tous, de dégager de nouvelles formes d'interaction entre les groupes et les individus, de conduire les élèves à s'impliquer dans des rapports nouveaux de communication. Le partage des ressources est l'idée première: le réseau doit permettre l'accès permanent aux banques de données, aux logiciels, aux programmes de télévision, au contenu des vidéothèques: il doit, ensuite, mettre à la disposition des élèves des postes de travail plus nombreux facilitant l'activité individuelle et l'échange entre les groupes et les personnes; il doit, enfin, assurer le développement de la communication interne et externe prévue par les projets d'établissement.

[319] H. DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, cit., 53.
[320] *Ibid.*, pp. 116-17.

L'enseignement du français se fera-t-il par des "réseaux multiservices"[321]? Les nouvelles technologies produisent-elles une interdisciplinarité plus productive pour la langue française. Il est nécessaire d'"expérimenter de nouvelles stratégies d'enseignement"[322]. La tradition occidentale de l'enseignement des langues semble se renverser. De l'accumulation traditionnelle du savoir, elle passerait au regard direct sur le monde. Geneviève Jacquinot observe[323]:

> La tradition de l'enseignement (du moins en Occident) repose sur la conception de la connaissance comme accumulation, addition de savoirs, "sur l'idée de construire un édifice en partant du sol, en partant de zéro et de commencer à assembler pièce par pièce pour bâtir". Les technologies de l'information et de la communication nous obligent à renverser la perspective, à ne plus limiter le regard à l'apparence du monde et la connaissance à des traces d'information, mais à y intégrer de nouveaux modes de pensée et d'appropriation des connaissances.

Ce même auteur commente[324]:

> Reconnaissant qu'images et langages sont deux grands domaines de la cognition, que le fonctionnement cognitif repose sur le traitement d'informations verbales et non verbales (images, sons, gestes) en constante interaction, des chercheurs de différentes disciplines commencent à prendre en compte la notion de multimodalité: on étudie la relation entre la cognition spatiale et l'expression verbale, par exemple, ou les mécanismes de coopération entre le raisonnement symbolique et le raisonnement analogique...

[321] *Ibid.*, p. 124.
[322] E. BRUILLARD, *Les machines à enseigner*, cit., p. 71.
[323] G. JACQUINOT, *Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs?*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 162.
[324] *Ibid.*, pp. 162-63.

Ce n'est pas le moindre intérêt de ces nouvelles technologies que de nous amener à nous poser autrement les questions sur l'apprentissage, de nous faire encore mieux prendre conscience que l'intelligence ne se limite pas à la rationalité calculatrice de l'intelligence justement dite "artificielle" et que l'apprentissage est un processus hypercomplexe.

La progression de la connaissance en matière de nouvelles technologies impose "des pratiques pédagogiques innovantes", pour l'enseignement du français[325]. Jean Janitza les résume de la façon suivante[326]:

> - mettre un terme (enfin!) au décalage entre l'Ecole et la Télévision, ou plus généralement l'image;
> - intégrer du "sens" aux dispositifs technologiques;
> - donner à l'élève l'initiative de la recherche d'informations dont il a besoin pour comprendre;
> - associer intimement l'image et le verbe [...];
> - mettre l'élève dans une situation de compréhension en temps réel qu'il pourra rencontrer effectivement dans le pays, ce qui implique de donner à l'objectif communicationnel la place qu'il mérite et d'autre part corrélativement de prendre le risque d'un apprentissage d'éléments lexicaux à la vie brève;
> - faire face au déficit, aux manques du système éducatif.

Professeurs de français et didacticiens de langue vivante ont le devoir de réfléchir ensemble. Trop souvent, ils ont suivi des parcours divergents. De plus, ils doivent tenir compte des dernières découvertes dans le domaine des neurosciences, qui viennent de fixer (à jamais?) les fonctions spécifiques et complémentaires du cerveau humain: l'hémisphère gauche est "analytique et linéaire", tandis que l'hémisphère droit est "globalisant, visuel et synthétique"[327].

[325] J. Janitza, *Lexique et compétences culturelles*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 6, cit., p. 56.
[326] *Ibid.*, p. 57.
[327] A. Ginet et coll., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, cit., p. 41, et, pour cette question, pp. 32-34.

La nouvelle didactique du français par le multimédia sera multiréférentielle et interactive. Elle jouera sur la simulation et sur la créativité[328], à la recherche d'un nouvel humanisme. Le français des nouvelles technologies demande de nouveaux modèles et de nouvelles stratégies de formation.

Il ne faut pas laisser le projet d'une nouvelle didactique du français aux informaticiens. C'est au monde de l'enseignement du français de prévoir l'avenir, et de préparer les instruments pour l'affronter. Les échanges électroniques doivent entrer dans la pratique du français, avec une nouvelle relation entre le grammatical et le communicatif.

De toute évidence, s'impose la nécessité d'un nouveau projet pédagogique, pour l'enseignement du français, "intégré et programmé"[329]. Ce projet doit être élaboré par les professeurs, les techniciens, les spécialistes de technologies pour l'éducation. "Le multimédia, écrit Giovanni Dotoli, devient le pont d'équilibre, un 'projet' et un 'objectif', entre recherche, didactique, évaluation, environnement de travail, filières traditionnelles et nouvelles, programmes informatisés et livre"[330]. Un spécialiste tel Francis Debyser est très clair, sur ce point[331]:

> L'autre aspect, c'est toujours d'avoir un projet pédagogique avant, un soutien pédagogique pendant, et un suivi pédagogique après, c'est-à-dire la préparation par les groupes-classes, le soutien donné par les professeurs au travail en langue sans brider la création ni la spontanéité des échanges, et ensuite l'exploitation des documents réalisés en atelier d'écriture, en toilettage linguistique, en reclassement d'idées, le tout s'inscrivant dans la dimension projet.

[328] T. Lancien, *Le multimédia*, cit., pp. 27-32.
[329] L. Begioni, *Typologie des usages pédagogiques de la télématique pour l'enseignement des langues vivantes*, in *Formazione degli insegnanti di francese e d'italiano come lingue straniere* [...], cit., p. 153.
[330] G. Dotoli, *I centri linguistici di Ateneo: una risorsa per l'Europa del 2000*, in *I centri linguistici di Ateneo* [...], cit., p. 10.
[331] F. Debyser, *L'ordinateur: un instrument pour la didactique?*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., p. 84.

Quel est le rôle du professeur dans l'enseignement de la langue française par les nouvelles technologies? Le professeur a peur. Il craint que les nouvelles technologies ne puissent réduire son rôle. Est-ce vrai?

Francis Debyser écrit[332]:

> Dans ce processus, les enseignants, à condition que les pouvoirs publics fassent ce qu'il faut pour les équipements, pour la formation et pour les coûts, joueront un rôle déterminant.

Alvaro Rocchetti est encore plus clair[333]:

> L'ordinateur ne remplacera jamais l'enseignant. Les craintes de certains sont vaines: l'enseignant-auteur placé devant un ordinateur ne peut pas adapter son intervention comme le fait un enseignant en présence de son ou de ses élèves. Mais l'ordinateur permet à l'enseignant de se décharger de certaines tâches répétitives et, par conséquent, fastidieuses; de même – une fois devenu "multimédia" – il lui permet de stocker des images, des sons, des séquences sur le disque dur ou sur CD-Rom – bientôt sur DVD – et de les utiliser avec ses élèves sans avoir à faire défiler une bande pour rechercher l'image souhaitée ou le début de la séquence. Cette double fonction de l'ordinateur – celle de répétiteur et celle d'auxiliaire polyvalent en remplacement du magnétophone et du magnétoscope – laisse à l'enseignant la fonction la plus noble de son métier: le contact avec un jeune esprit à former selon une méthodologie spécifique à adapter au cas par cas.

Si toute crainte est déplacée, où serait le problème central? Nous croyons que tout se réduit à la place réelle des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères et de la langue française. Il faut procéder à la rationalisation de cet enseignement, à partir du rôle du professeur lui-même. Doit-il

[332] *Ibid.*, p. 85.
[333] A. ROCCHETTI, *Nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères: présentation du système-auteur VINCI*, in *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 109.

être encore un demandeur et un possesseur de savoir? Nicole Bucher-Poteaux souligne[334]:

> Or si l'on considère que l'élève peut apprendre par lui-même en mettant en oeuvre ses propres stratégies cognitives articulées à des motivations personnelles, la fonction de l'enseignant se trouve forcément modifiée. Il devient une personne ressource qui organise le dispositif d'apprentissage et qui accompagne l'étudiant dans son cheminement. Il organise les ressources pédagogiques et élabore des dossiers pour l'auto-apprentissage. Il est fortement impliqué dans la réflexion pédagogique et le travail en équipe. Il s'agit en fait de passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'apprentissage. Ce rôle différent demande à être réfléchi par les enseignants, et une formation conséquente s'impose.

De nouvelles perspectives s'ouvrent, encore une fois. Les moments de la classe de langue française, du contrôle à la phase de présentation, à la phase d'exploitation, à celle de fixation, changent. La "formation idéale"[335] du professeur de langue française n'est plus la même. Outre la "maîtrise" et la "bonne connaisance linguistique (scientifique) des traits de la langue enseignée, passée et présente (système de sons, flexions, structures grammaticales, formation de mots)", la "connaissance étendue de la littérature et de la civilisation du pays étranger" et l'"introduction à la psychopédagogie et aux problèmes théoriques et pratiques de l'enseignement"[336], le nouveau professeur de français doit connaître la phonétique, la linguistique générale, la linguistique appliquée, la technologie des laboratoires de langues[337], la psycholinguistique, ... et les nouvelles technologies appliquées à l'enseignement des langues.

[334] N. BUCHER-POTEAUX, *Un réseau universitaire pour un enseignement de qualité*, in *I centri linguistici di Ateneo: una risorsa per l'Europa del 2000*, cit., p. 167.
[335] D. GIRARD, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, cit., p. 136.
[336] *Ibid.*, p. 137.
[337] *Ibid.*, p. 139.

L'enseignant de français saura que

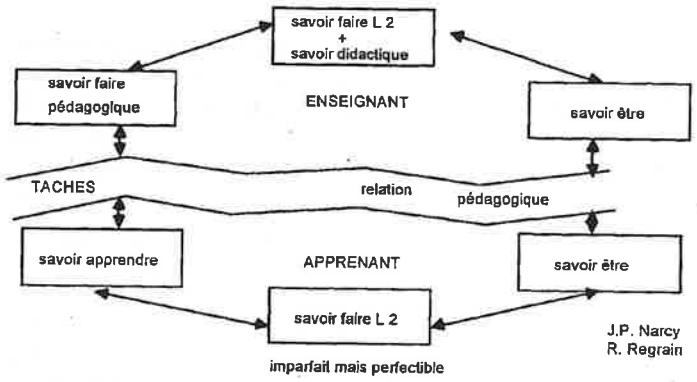
> L'interactivité n'est pas l'interaction. Elle est d'abord un concept nouveau de l'univers informatique définissant une réaction mécanique de la machine à des instructions codifiées de l'apprenant. Il s'agit donc de simuler une activité langagière, de simuler des mondes virtuels. L'interaction, concept ancien et fructueux pour les pédagogues et les psychologues, suppose une interdépendance entre un émetteur et un récepteur. Elle suppose, comme le souligne Geneviève Jacquinot, Professeur à l'Université de Paris 8, un "rapport de pouvoir, égalitaire ou non, symétrique ou dissymétrique au bénéfice d'une transformation réciproque". L'interaction n'implique pas, ne nécessite pas l'introduction d'une machine. Or, l'acquisition et la progression des compétences en langue se nourrit surtout des interactions entre l'apprenant et un locuteur, un tuteur, un enseignant. On voit donc les limites actuelles de la machine.
> Cet outil, comme tant d'autres qui l'ont précédé, nécessite donc des apprentissages spécifiques de la part des enseignants[338].

L'enseignant de français ne peut plus être "un être universel aux compétences multiples"[339]. En 1995, Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo prouvent que la formation des enseignants de langues, et donc de français, est une affaire de première importance[340]. L'avènement du multimédia augmente leur rôle et leurs responsabilités.

L'enseignant de français devient un médiateur, face aux nouvelles technologies, mais un médiateur-directeur, un "animateur/observateur"[341], le point de repère du nouveau système: les nouvelles technologies sont à son service.

[338] J. L. DÉCHÉRAT, *Nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères*, in *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 94.
[339] M. QUIVY, *Comment concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues?*, "Etudes de linguistique appliquée", 111, cit., p. 346.
[340] V. CASTELLOTTI - M. DE CARLO, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE international, 1995.
[341] H. BOYER - M. BUTZBACH - M. PENDANX, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, cit., p. 227.

Voci comment un groupe de spécialistes d'hypermédias schématise l'environnement interactif pour l'apprentissage en langue étrangère[342]:



Ces mêmes auteurs écrivent[343]:

> L'état actuel de la réflexion dans le domaine laisse à penser qu'un enseignant de langue, outre son savoir-faire dans cette langue doit également avoir un savoir didactique (comment on apprend et comment on enseigne la langue, L2). Ce savoir didactique s'appuie sur les résultats des recherches dans un grand nombre de sciences de fondement, il n'assure néanmoins pas le savoir-faire, appelé plus généralement la pédagogie, qui est la gestion du contact avec les apprenants et dont de nombreux aspects restent encore largement intuitifs et spontanés. Le contact avec les apprenants, comme d'ailleurs la réflexion didactique, ne sauraient être efficaces si un savoir-être adapté au métier n'accompagnait les autres savoirs de l'enseignant. D'autre part, il convient, si l'on veut que l'apprentissage soit une réussite, que l'apprenant dispose d'un savoir-apprendre et d'un savoir-être qui lui permettent de devenir autonome et de déterminer un projet qui lui convienne. Ce n'est qu'ainsi qu'il acquerra

[342] *Hypermédias et apprentissages*, cit., p. 253.
[343] *Ibid.*

> le savoir-faire en L2 qu'on lui a souvent assigné comme objectif sans qu'il ait été partie prenante dans cette décision. De plus, certaines théories disent que ce savoir-faire sera nécessairement imparfait, mais qu'il faudra s'assurer qu'il reste perfectible.

L'enseignant de langue française par les nouvelles technologies travaille en réseau. Ses tâches se modifient. Il est toujours à l'écoute, avant et après les séances au laboratoire. Il repère, identifie, collecte, classe, répond, infère, résume[344], en inventant de nouveaux exercices, en s'appuyant "sur la motivation instrumentale" et en jouant "sur les motivations et les passions de chacun"[345]. Il découpe les séquences pédagogiques de façon différente de la tradition. Que l'on pense à son rôle immense dans l'utilisation de logiciels systèmes auteurs[346].

Bien sûr, le professeur de français par les nouvelles technologies doit acquérir de nouvelles compétences, dans le domaine des machines du multimédia et de la didactique des langues. Son dispositif d'enseignement n'est plus fixe. Gianfranco Porcelli parle d'"enseignant programmeur"[347]. Et toutefois,

> A l'université, la didactique et la pédagogie font bien souvent encore l'objet de sarcasmes et de dérision face aux piliers universitaires que sont la littérature et la civilisation[348].

A-t-on vraiment réfléchi sur le rôle du professeur de langue dans l'enseignement à distance, dans la formation continue, dans l'évaluation, et sur l'emploi des nouvelles technologies dans ces trois types d'enseignement? Les nouvelles technologies constituent un moyen extraordinaire pour enseigner le français à distance[349], pour former aux changements de la langue[350], et pour évaluer le travail de l'apprenant[351], enfin pour la certification officielle en FLE[352].

Les nouvelles technologies posent l'apprenant au centre du système éducatif. L'élève travaille devant une station-ordina-

[344] A. GINET et coll., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, cit., p. 144.

[345] *Ibid.*, pp. 151 et 153.

[346] Voir M. CONOSCENTI, *Linguistica e ambienti glottodidattici. Riflessioni sulla linguistica informatica*, cit., pp. 248-51.

[347] G. PORCELLI, *Computer et glottodidattica*, cit., p. 131.

[348] M. QUIVY, *Comment concevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues?*, "Etudes de linguistiques appliquée", 111, cit., p. 350.

[349] Voir *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit.: L. ALBANESE, *Telecomunicazioni e multimedialità: la teledidattica*, pp. 33-52; A. GENTILE – M. DE BLASI, *Sistemi via satellite per la teledidattica*, pp. 53-66; L. BEGIONI, *Projet de formation à distance des formateurs de français*, pp. 159-64. J.-C. MAROT – A. DARNIGE, *La téléformation*, cit. *Formazione a distanza dei formatori PSLS di francese*, cit., pp. 7-20. L. BEGIONI, *Télématique et enseignement du français langue étrangère* [...], cit. *Multimédia, réseaux et formation*, cit.: G. HOLTZER, *Conduites et stratégies dans l'apprentissage à distance d'une langue étrangère*, pp. 105-15; B. MOREAU – M. QUÉRÉ, *Enseignement à distance. Champs d'expérimentation et perspectives*, pp. 144-59; D. MODARD, *Enseignement à distance: stratégies et outils*, pp. 150-58.

[350] Voir V. CASTELLOTTI – M. DE CARLO, *La formation des enseignants de langue*, passim; M. QUIVY, *Comment convevoir une véritable formation didactique pour l'enseignant de langues?*, "Etudes de linguistique appliquée", 111, cit., pp. 356-5; H. DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, cit., pp. 213-17; T. LANCIEN, *Internet et l'enseignant: de l'information à la formation partagée*, in *Multimédia, réseaux et formation*, cit., pp. 116-23.

[351] Voir *The Self-Access Facility in a Language Centre*, [actes du colloque de] Bologne, 21-22 juill. 1994, ed. by R. ROSSINI FAVRETTI, M. SILVER, R. [B.] GASSER, F. TAMBURINI, Bologna, Univ. di Bologna, 1994: R. B. GASSER, *Evaluation et antiévaluation dans un apprentissage en autonomie guidée*, pp. 13-30. A. BALDRY, *Percorsi didattici e sistemi di valutazione: aspettative dei docenti e degli studenti*, in *Dialogare con il computer*, cit., pp. 163-86. ID., *Il progetto "MediRead": l'analisi di articoli scientifici nell'ambito di un corso di autoapprendimento di lingua inglese per medici*, ibid., pp. 363-82. "Etudes de linguistique appliquée", 80, oct.-déc. 1990, n. dédié à *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, coord. par L. PORCHER. F. MUNDZECK, *Former des maîtres à l'évaluation*, in *Certifications linguistiques en Europe*, actes des 11e et 12e rencontres, Paris janv. 1993 – Berlin sept. 1993, "Les Cahiers de l'Asdifle", 5, pp. 184-92. M. R. ANSALONE, *Français langue et littérature étrangère*, cit., pp. 159-63.

[352] Voir R. LESCURE, *Diplômes élémentaires et approfondis de langue française D.E.L.F. – D.A.L.F. Des certifications officielles en F.L.E.*, "Etudes de linguistique appliquée", 80, cit., pp. 99-106; "Les Cahiers de l'Asdifle", 5, cit.

teur, à son domicile, dans un centre de ressources, ou en salle de classe. Cette station se compose d'un micro-ordinateur, de logiciels, d'organes périphériques (imprimante, modem, carte RNIS (Réseau Numérique à Intégration de Services), pour la communication via Numéris).

La révolution copernicienne de l'enseignement du français par les nouvelles technologies donne un rôle actif à l'étudiant, en situation de présence simultanée (à distance), ou de face-à-face. Le multimédia favorise l'autonomie dans la formation linguistique et culturelle. "Le professeur devient une sorte de co-étudiant", selon Giovanni Dotoli[353].

L'apprentissage du français n'est plus centré sur la mémorisation, mais sur "une valeur qualitative fondée sur des bases quantitatives"[354]. L'ordinateur transforme le rôle de l'apprenant de langue, en matière d'évaluation, d'interactivité, de gestion du temps, d'effets de visibilité, de simulation, de techniques socio-relationnelles, de méthodologie[355].

La centration sur l'apprenant favorise l'enseignement individuel, en duos ou par groupes. L'attention pour l'ordinateur élimine toute inquiétude du regard des autres. Alain Fantapié dit que les nouvelles technologies conduisent l'apprenant de français vers un "enseignement sur mesure"[356]. Les techniques habituelles deviennent flexibles. Le travail individuel et différencié se greffe sur la créativité et sur la vaste mémoire des nouvelles technologies.

Le professeur et l'élève peuvent enfin programmer ensemble. Les blocages d'expression deviennent un souvenir. Les

[353] G. DOTOLI, *I centri linguistici di Ateneo: una risorsa per l'Europa del 2000*, in *I centri linguistici* [...], cit., p. 12.

[354] M. CONOSCENTI, *Linguistica e ambienti glottodidattici. Riflessioni di linguistica informatica*, cit., p. 169.

[355] L. PORCHER, *L'évaluation des apprentissages en langue étrangère*, "Etudes de linguistique appliquée", 80, cit., pp. 5-36.

[356] A. FANTAPIÉ, *De l'enseignement par correspondance à l'enseignement sur mesure. Quelques réflexions sur une expérience*, in *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit., pp. 121-22.

nouvelles technologies n'ont absolument pas un simple rôle d'assistance. Elles favorisent la créativité et la structuration.

Par ailleurs, les nouvelles technologies socialisent la classe de français. La rencontre technologique pousse les apprenants à la programmation commune, à la navigation par groupe. La classe de français devient un atelier où se réalisent une "appropriation collective" et une "autonomie coopérative"[357]. Tout programme-auteur de langue française se présente sous forme d'une arborescence binaire (le langage de l'ordinateur, dont l'alphabet de base est composé de deux éléments, 0 et 1) et plurielle. La multimodalité des nouvelles technologies réconcilie l'élève de langue française avec la reconquête de soi et avec l'universalité[358].

Une dernière connotation de l'emploi des nouvelles technologies dans l'enseignement du français: les apprenants peuvent créer des documents hypermédias, eux-mêmes. François Mangenot observe[359]:

> C'est quand les apprenants deviennent réalisateurs que le nouveau média est utilisé au maximum, devenant un support permettant la pratique des quatre compétences linguistiques: lire, comprendre, parler, écrire. On peut en outre (si l'enseignant a la compétence nécessaire) aborder un apprentissage de la sémiologie des documents complexes comprenant images, textes et sons.

C'est là que s'exerce tout pleinement le rôle du professeur de langue française. François Mangenot ajoute justement[360]:

> Dans un hypermédia, tout fait sens, l'image, bien sûr, la façon dont les messages linguistiques (écrits ou sonores) lui sont as-

[357] D. LEHMANN – A. PELFRÈNE, *Ordinateur et socialisation dans la classe de langue*, "Etudes de linguistique appliquée", 76, cit., pp. 19-35, et p. 29 pour la citation.

[358] Voir Y. CHEVALIER – D. PERRIN – B. DERVILLE, *Multimédia et socialisation des apprentissages*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., pp. 197-206.

[359] F. MANGENOT, *Le multimédia dans l'enseignement des langues*, in *Apprendre par le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 130.

[360] *Ibid.*, p. 132.

> sociés, les sons, mais également, et c'est peut-être le plus important, les liens qui structurent l'hypertexte. Si l'on désire réellement former nos élèves à ce nouveau média, au-delà des objectifs disciplinaires, il convient de leur permettre de se l'approprier et de les encourager à faire œuvre originale. Il faut donc nous former nous-mêmes.

L'autonomie programmée de l'élève redevient une valeur. Création et expression se relient, dans les documents préparés par les apprenants, sur des sujets de langue, de culture ou de littérature.

Ainsi toute menace des nouvelles technologies à l'égard des professeurs de langue disparaît-elle. "Les hommes et les technologies ne sont pas en concurrence mais devraient être en synergie"[361]:

> Le rôle du formateur est de préparer le terrain en fournissant les matériaux nécessaires, de le baliser pour une exploration réussie, d'apporter, si besoin est, une aide stratégique ou psychologique et de permettre, à terme, une autonomisation de l'apprenant. Ces tâches, très diversifiées, peuvent, pour certaines d'entre elles, trouver un appui dans la technologie, ce qui n'enlève rien à l'importance du formateur en chair et en os[362].

Les nouvelles technologies appliquées à l'enseignement du français demandent un projet de la part du professeur et des connaissances des outils.

On comprendra pourquoi l'autoapprentissage[363], l'autocorrection et l'autoévaluation[364], sous la direction du professeur, sont des points forts de l'enseignement du français par les nouvelles technologies.

[361] M. POTHIER, *Didactique des langues et environnements hypermédias: quelles tâches pour optimiser l'apprentissage autonome?*, "Etudes de linguistique appliquée", 110, cit., p. 149.

[362] *Ibid.*, pp. 149-50.

[363] Voir L. PORCHER, *L'évaluation des apprentissages en langues étrangères*, "Etudes de linguistique appliquée", 80, cit., pp. 18-22; M.-J. BARBOT, *Cap sur l'autoformation: multimédias, des outils à s'approprier*, in *Multimédias, réseaux et formation*, cit., pp. 54-63; M.-J. BARBOT, *Stratégies des auto-apprenants et multimédias*, "Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., pp. 48-59; F. BLIN, *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia*, "Etudes de linguistique appliquée", 110, cit., pp. 215-25; F. DEMAIZIÈRE – A.-L. FOUCHER, *Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements d'apprentissage ouverts: une expérience d'autoformation guidée*, ibid., pp. 227-37; L. DUQUETTE – D. RENIÉ, *Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia*, ibid., pp. 237-46.

Les nouvelles technologies redonnent un rôle capital à l'approche communicative, dans l'enseignement du français. L'ordinateur devient un moyen de communication[365]. Il aide le professeur et l'élève de français à faire d'importants pas en avant. Les nouvelles trajectoires de la langue française sont déjà devant nous. Mais il faut tout faire pour réduire l'hésitation des enseignants, redéfinir la pédagogie du français, mettre en place toutes les précautions sur la relation entre enseignant, apprenant et machine:

> C'est lorsque ce terrain aura été solidement occupé que pourront s'épanouir des réflexions plus avancées sur le statut et les buts d'un système éducatif inséré dans une société toujours plus "communicante", et une répartition concrète entre les fonctions qui lui sont spécifiques et celles qui reviendront aux nouvelles techniques[366].

[364] R. B. GASSER, *Evaluation et autoévaluation dans un apprentissage en autonomie guidée*, in *Self-Access Facility in a Language Centre*, cit., pp. 13-30; A. BALDRY, *Percorsi didattici e sistemi di valutazione: aspettative dei docenti e degli studenti*, in *Dialogare con il computer*, cit., pp. 163-86; ID., *Progetto MEDREAD: analisi di testi medico-scientifici in lingua inglese nell'ambito di un sistema di valutazione costante*, in ibid., pp. 363-82; R. LESCURE, *Diplômes élémentaires et approfondis de langue française D.E.L.F. – D.A.L.F. Des certifications officielles en F.L.E.*, "Etudes de linguistique appliquée", 80, cit., pp. 99-106.

[365] Voir H. BROMMERTS, *L'approche communicative et l'ordinateur*, "Etudes de linguistique appliquée", 100, cit., pp. 67-77.

[366] H. DIEUZEIDE, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignemennt*, cit., pp. 52-53.

12. L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE PAR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Le marché des langues est en train d'avoir une accélération rapide. Dans l'Europe du troisième millénaire, on parlera de langue(s) seconde(s) et non plus de langue(s) étrangère(s). La mise en avant des compétences et de la formation linguistique est devenue cruciale. L'école et l'université sont-elles prêtes à répondre à ce besoin croissant de communication? Il semble que non. Pour le moment, le marché des langues concerne surtout le monde de l'industrie, mais la communication entre les citoyens de l'Europe d'aujourd'hui et de demain ne peut pas être une affaire industrielle. L'Union Européenne elle-même semble l'avoir compris: elle a créé une série de programmes, au service des langues et de la communication (Lingua, Erasmus, Socrates, Tempus, Med-Campus). Les relations linguistiques entre ses pays, de l'Ouest à l'Est, du Nord au Sud, vont exploser, à cause de la libre circulation des personnes (traité de Maastricht) et du mouvement continu des peuples du Sud vers le Nord, et de l'Orient vers l'Occident. Dans ce cadre se situe aussi la situation de la langue française aujourd'hui, avec ses perspectives ouvertes sur l'avenir.

Nous croyons que les nouvelles technologies vont avoir un rôle immense dans ce processus. La communication sociale sera d'ordre social et numérique, informationnel et multimédia. Le cybermonde sera – est – une réalité. Face aux nouvelles technologies, on fixe des attentes irréalisables [367]:

> Les attentes sont démesurées dans le domaine des langues vivantes, stimulées par des progrès technologiques considérables, qu'accompagnent l'idéologie techniciste et le mythe de l'autodidaxie assistée par ordinateur, puissamment cultivé par les or-

[367] J. CHEVALIER, *Multimédia et apprentissage des langues*, in *Multimédia, réseaux et formation*, cit., pp. 52-53.

ganisateurs du marché du multimédia. Et, bien entendu, les produits disponibles ne répondent pas à ces attentes illusoires: on découvre que ces produits, comme tous les outils pédagogiques, auxiliaires de la formation, doivent être "domestiqués", c'est-à-dire que le rapport à l'usager et au formateur doit être soigneusement défini dans le cadre professionnel des stratégies de formation, en présentiel comme en autonomie en centre de langues.

De nombreuses questions se posent[368]:

> Comment faire la part des choses entre la pertinence pédagogique d'un dispositif multimédia en réseau et l'alléchante perspective des économies d'échelle qu'il pourrait permettre?
> Comment concilier les limites techniques actuelles des réseaux et les nécessités d'une approche moderne des apprentissages linguistiques fondés, par exemple, sur des documents audiovisuels authentiques?
> Comment repenser les espaces et les temps de la formation [...] tout en optimisant l'irremplacable expertise des formateurs?
> D'autres questions, plus traditionnelles.
> Comment, par exemple, s'approprier et domestiquer ces titres souvent prodigieusement riches, dont le marché du multimédia grand public regorge? Question qui ne date pas de l'apparition du multimédia.

Le professeur de français se trouve face à de véritables défis, qui le voient engagé à côté des linguistes, des informaticiens, des spécialistes de la communication, des cognitivistes.

Le futur décrit dans les romans de science-fiction est déjà là, même pour l'enseignement de la langue française. La Babel électronique le concerne pleinement. Alvaro Rocchetti écrit[369]:

> Nous sommes actuellement à la veille d'une transformation radicale de la manière d'enseigner les langues étrangères. Les technologies existent déjà, ce n'est plus qu'une question de temps (ce

[368] *Ibid.*, p. 53.
[369] A. ROCCHETTI, *Nouvelles technologies et enseignement des langues étrangères: présentation du système-auteur VINCI*, in *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 97.

> qui peut prendre des années bien sûr) pour qu'elles entrent dans les écoles, obligeant les enseignants à adapter leur enseignement. La révolution que nous nous apprêtons à vivre dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ne peut être comparée qu'à celle qui s'est produite dans les années qui ont suivi la dernière guerre mondiale.

Le savoir de l'enseignement du français va changer. D'ores et déjà, le professeur comprend que les nouvelles technologies "représentent aussi une contribution importante à la classe, car elles supposent de sa part une réélaboration et une adaptation des matériaux aux nécessités du groupe et du moment"[370]. Chez l'apprenant, le "prestige indiscutable de la technologie" va supprimer "le risque d'inhibitions", et favoriser "toutes sortes de formes d'auto-évaluation"[371]. Dans l'enseignement du français, du mode tuteur, l'ordinateur est passé au mode outil. L'élève peut traiter son texte, l'analyser, le traduire, en repérer les liaisons, faire des synthèses, appeler des aides à l'écriture. Au fond, l'ordinateur offre déjà le mode "enseigné":

> Il va de soi que ces divers modes ne sont pas incompatibles. Ce qui importe c'est que les maîtres qui enseignent la langue se familiarisent avec les divers modes et qu'ils cherchent à faire profiter leurs élèves des moyens nouveaux qu'offre l'ordinateur pour l'apprentissage de la langue[372].

L'apparition de réseaux à haut débit (150 Mbits/s[373]) va résoudre toute limitation actuelle. C. Ladoz observe[374]:

> Une écriture dans laquelle les lettres et les mots, ces petits objets seulement virtuels et nullement interactifs, seront rem-

[370] M. R. ANSALONE, *Français langue et littérature étrangère* [...], cit., p. 153.
[371] *Ibid.*
[372] J. ANDERSON, *Apprentissage des langues et ordinateur*, in *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, cit., p. 19.
[373] Le mégabit est l'unité de mesure de la capacité d'une mémoire d'ordinateur, équivalent à 2^{20} bits.
[374] C. CADOZ, *Les réalités virtuelles*, Paris, Flammarion, 1994, p. 100, cit. in E. BRUILLARD, *Les machines à enseigner*, cit., p. 276.

> placés par des objets manipulables, audibles, visibles, touchables. Définis de plus dans leurs propriétés intrinsèques comme dans leurs règles d'assemblage, ils pourront être les éléments de nouveaux systèmes de représentation, de langage, dont nous n'avons pas encore notion et dont les multimédias d'aujourd'hui ne sont qu'une pâle préfiguration.

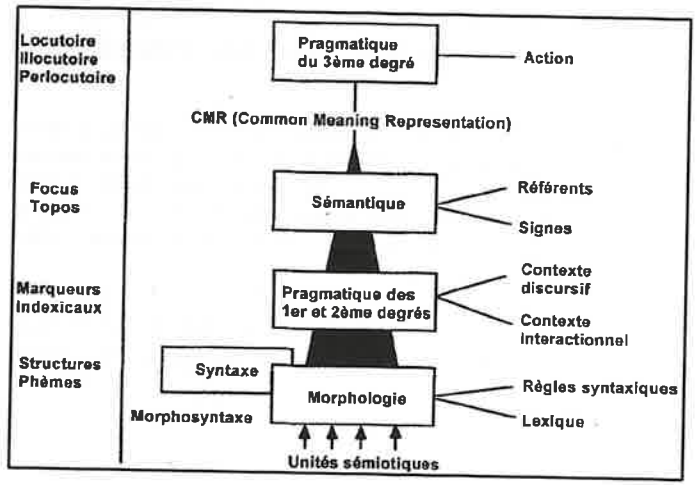
L'ouverture de l'enseignant de français sur le multimédia favorisera une entente entre langue française et ordinateur, lequel devient de plus en plus "simple, peu coûteux et communicant"[375]. Nous croyons que plus la France sera active sur le réseau européen et mondial, "plus la langue française y sera présente"[376]. Dans son enseignement, le professeur de français ne peut plus avoir d'excuse, à l'égard du recours aux nouvelles technologies.

L'opposition entre l'homme et la machine – les nouvelles technologies – ne correspond pas à la réalité. A ce propos, Pierre Lévy observe[377]:

> Comment l'opposition pourrait-elle être si radicale entre l'homme et la machine? Le découpage pertinent ne passe pas entre la société des humains d'un côté, et la race des machines de l'autre. Tout l'efficace de l'un et la nature même de l'autre tiennent à cette interconnexion, cette alliance d'une espèce animale avec un nombre indéfini, toujours croissant d'artefacts, ces croisements, ces constructions de collectifs hybrides et de circuits augmentant en complexité, mettant toujours en jeu de plus vastes, ou de plus infimes, ou de plus fulgurantes portions d'univers.
> Ce n'est pas dire que la machine est la meilleure amie de l'homme, pas plus que l'homme lui-même. Il est des machines de mort et d'asservissement, des machines d'exploitation, les machines folles lancées par des humains sur des humains, construites et entretenues par des hommes et broyant d'autres hommes. Mais la machine quotidienne, utile, appropriée, la machine cajolée, polie, entretenue, existe aussi.

[375] M. ALBERGANTI, *Le multimédia. La révolution au bout des doigts*, cit., p. 68.
[376] *Ibid.*, p. 104.
[377] P. LÉVY, *Les technologies de l'intelligence* [...], cit., p. 216.

La technique "est une dimension, découpée par l'esprit, d'un devenir collectif hétérogène et complexe dans la cité du monde"[378]. C'est au professeur de trouver l'équilibre nécessaire, de décrire les applications aux apprenants, de trouver les formes d'évaluation, de mettre en oeuvre la relation entre homme (apprenant + enseignant) et machine. L'interface, l'interaction et la communication entre eux ne dépend que du professeur de français. L'ordinateur n'anime qu'une réalité virtuelle. "Le niveau de langage compris par la machine nécessite une adaptation de l'usager"[379]. Jean Caelen représente les niveaux de fusion entre l'homme – l'enseignant de français – et l'ordinateur, de la façon suivante[380]:



Dans le domaine du français, l'Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur (EIAO) est déjà une réalité, avec

[378] *Ibid.*, p. 219.
[379] J. CAELEN, *Interaction et multimodalité*, in *Hypermédias et apprentissages*, cit., p. 14.
[380] *Ibid.*, p. 24.

des "interactions complexes entre plusieurs champs de recherche"[381], et de nouveaux rapports entre science, technologie et éducation linguistique. Les machines révéleront de plus en plus une grande adaptabilité à enseigner, à notre époque de multimédia, d'interfaces multimodales, et de réalité virtuelle. Mais, tout en retenant l'importance de l'interactivité homme-machine, dans l'enseignement du français, il ne faudra jamais "sacrifier la communication réelle à la communication simulée"[382].

L'élément premier, c'est une technologie motivante. A la "médiatisation technologique" doit faire pendant une "médiation humaine"[383]. C'est là la véritable interactivité de l'avenir. A tout moment, l'enseignant de français par les nouvelles technologies doit se poser trois questions: "Quel outil? Pour quel objectif? Quel contenu?"[384].

Nous vivons un moment important pour la didactique du français[385]:

> La création récente des Centres de Langue étrangère, le développement plus ancien des Centres Universitaires de français langue étrangère (en France, d'Italien langue étrangère en Italie etc.) comme leur possible fusion, sont une chance historique pour la didactique des langues qui voit ainsi réunies les conditions de son développement.

Le tissu universitaire, institutionnel et humain, est en train de s'élargir, pour la langue française. Un groupe de chercheurs

[381] E. BRUILLARD, *Les machines à enseigner*, cit., p. 16.
[382] F. DEBYSER, *La communication télématique au service de l'enseignement des langues*, in *Nouvelles technologies et enseignement du français*, cit., p. 79.
[383] C. BÉLISLE, *Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., p. 16.
[384] J. L. DÉCHÉRAT, *Nouvelles technologies et télé enseignement des langues étrangères*, in *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 95.
[385] R. BOUCHARD, *Les centres universitaires de langue: une chance historique pour la didactique et les facultés de langues en général*, in *I centri linguistici di Ateneo. Una risorsa per l'Europa del 2000*, cit., p. 107.

en didactique-enseignement de langue étrangére est en train de se former. On va vers une conception scientifique de l'enseignement du français. Claire Bélisle résume les enjeux du multimédia, pour les langues étrangères, et aussi pour le français[386]:

> 1° Identifier les processus d'interaction spécifiques dans la médiation humaine en pédagogie à partir des pratiques actuelles afin de dégager celles qui peuvent être utilement transférées à des systèmes techniques de façon à pouvoir se concentrer sur les fonctions où la présence humaine dans l'apprentissage est indispensable. Il s'agit ici de poursuivre le travail commencé par des travaux comme ceux de Laurillard.
> 2° Identifier les critères intellectuels de maîtrise de chaque discipline visés par l'enseignement, c'est-à-dire les conditions de validité, de pertinence des connaissances produites, ainsi que les concepts et problèmes clés. Il s'agit là de clarifier le projet spécifique et unique de formation inhérent à chaque discipline, au-delà des connaissances à acquérir.
> 3° Faciliter une familiarisation des usagers: chaque enseignant et chaque apprenant a besoin de trouver son mode d'usage de ces technologies, en fonction de ses caractéristiques personnelles et des tâches qu'il doit accomplir. Cela ne peut se faire qu'à travers une expérience quotidienne, facilitée et encadrée par des apports institutionnels.
> 4° Favoriser et développer une réflexion sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication. D'où viennent-elles? Qui les promeut? Quels sont les discours dominants? Qui a intérêt à leur pertinence en pédagogie? Quels sont les intérêts des enseignants, des apprenants, à entrer dans cette nouvelle culture? Il s'agit de mieux comprendre quelles sont la vision et la conception du monde dont ce nouvel horizon technologique est porteur.

Le potentiel des technologies éducatives et les exigences de l'apprentissage du français semblent rendre inéluctable l'emploi de la machine. Il s'agit plutôt de créer les conditions de cet interfaçage, en promouvant le développement rapide des logi-

[386] C. BÉLISLE, *Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation*, "Les Cahiers de l'Asdifle", cit., pp. 21-22.

ciels nécessaires. Le retard accumulé à l'égard du monde anglophone n'est plus tolérable.

Bien sûr, le professeur et l'élève ne doivent pas idolâtrer la machine. Nous vivons une phase de transition qu'il faut affronter avec beaucoup de prudence. Il est nécessaire d'étudier les rapports entre nouvelles technologies et psiché, pour pouvoir contrôler la machine, la qualité de l'interactivité et l'efficacité du dialogue entre enseignant, apprenant et ordinateur. La machine n'est pas une panacée générale, mais le professeur de français ne peut pas s'en passer. La logique de la communication doit l'emporter sur celle des banques de données. François Mangenot observe[387]:

> Il me semble que tant qu'on ne sortira pas de cette dangereuse illusion de l'ordinateur-capable-de-prendre-en-charge-une-formation-linguistique, on ne fera pas avancer la réflexion sur l'utilisation, sur l'intégration pédagogique des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues.

Dans l'enseignement du français, l'ancien et le nouveau doivent vivre ensemble. La continuité est nécessaire.

La double attitude, la positive et la négative, face aux nouvelles technologies dans l'enseignement des langues et du français, est trompeuse. Ces deux réactions ne sont pas favorables au développement de la didactique du français par les nouvelles technologies.

Il faut partir de la réalité et regarder la fonction des nouvelles technologies, leurs avantages, leurs désavantages, le rôle de l'être humain, professeur et apprenant, et le sens possible de la recherche future. Si l'on part de l'idée que l'ordinateur n'est qu'un outil qui permet d'entamer des activités nouvelles, on se rend compte des grandes possibilités qu'il offre dans la manipulation de la langue française, et dans la réflexion sur l'écriture, la lecture, la culture et la recherche.

[387] F. MANGENOT, *Pratiques d'écriture créative "assistée" par ordinateur*, in *Il computer nell'apprendimento e nell'auto-apprendimento*, cit., p. 97.

Certains avantages sont évidents: dynamisme, répétition illimitée, parcours didactiques individuels, hypertextualité, intégrabilité, dictionnaires électroniques, autoapprentissage, réponse des jeunes élèves à la technologie:

> Le multimédia et les réseaux de télécommunication offrent aujourd'hui aux créateurs d'applications et aux enseignants des moyens très puissants pour enrichir l'environnement d'apprentissage des élèves, dans les contenus comme dans les possibilités d'échanges et de création.

dit Serge Pouts-Lajus[388]. La non-linéarité du discours et la puissance du vidéodisque nous laissent stupéfaits. L'ordinateur doué de parole et la lecture optique de documents écrits ou imagés nous laissent entrevoir d'immenses perspectives.

Les potentialités infinies d'Internet ouvrent de nouvelles pistes de travail, pour la langue française, sur le plan de l'échange, des ressources, des effets libératoires.

Nous avons "le monde à notre portée, d'un regard ethnocentré à une intelligence avertie"[389], dit Jean-Paul Narcy. A l'avenir, dans l'enseignement du français, lecture et cyberespace marcheront de pair. La perspective médiologique semble incoutournable. Elle crée de nouvelles relations interactives, avec des exploitations protéiformes.

La base Electra Multimédia[390] recense déjà plus de 10.000 titres de cédéroms, disponibles en France, provenant de presque 5.000 éditeurs. Le courrier électronique, la téléconférence, les terminaux de réception, les outils de recherche des nouvelles technologies constituent des instruments irremplaçables, pour l'enseignement du français.

[388] S. POUTS-LAJUS, *Préface* à *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 9.

[389] J.-P. NARCY, *Le monde à notre portée, d'un regard ethnocentré à une intelligence avertie*, "Etudes de linguistique appliquée", 112, cit., pp. 435 et 435-47 pour l'article.

[390] Electra Multimédia est une filiale du Cercle de la Librairie (35 rue Grégoire-de-Tours, 75006 Paris).

Mais il faut avoir le courage et l'honnêteté de signaler "les limites de l'enseignement programmé"[391], du contenu aux théories, à l'individualisation, aux machines elles-mêmes[392]. Les nouvelles technologies suscitent beaucoup d'interrogations chez les enseignants:

> L'école a forcément du mal à suivre un rythme financier et technologique aussi rapide. Et puis, tant que les applications pédagogiques de ces nouvelles technologies n'ont pas été cernées dans leur spécificité et leur intérêt pédagogique réel, on risque de s'enflammer puis d'être déçus devant ces "nouveautés" n'ouvrant que peu de portes, souvent mieux ouvertes avec des moyens moins coûteux (on se référera ici au courant dit "EAO", que d'aucuns ont désiré rénover par un "i" judicieusement placé, EIAO, enseignement intelligemment assisté par ordinateur, mais qui n'a pas apporté les fruits espérés)[393].

L'immersion saisissante procurée par les nouvelles technologies et leur miroir fascinant causent-ils une asphyxie du sens? Faut-il "sortir des discours incantatoires et d'un prosélytisme quantitatif et technique"[394], pour mieux évaluer le rôle des nouvelles technologies, dans l'enseignement du français? L'illusion de l'universel des nouvelles pratiques, de la simulation et de l'interaction est toujours là. Geneviève Jacquinot pose la question avec clarté[395]:

> Contrairement donc à une idée déjà très répandue dans les milieux pédagogiques, les systèmes hypertextes et hypermédias, pourtant interactifs, et plus généralement les nouvelles technologies d'information et de communication, ne sont pas, par nature, des systèmes d'apprentissage, et la liberté n'est pas la clé

[391] E. Bruillard, *Les machines à enseigner*, cit., p. 48.
[392] *Ibid.*, pp. 48-64.
[393] H. Boyer – M. Butzbach – M. Pendanx, *Nouvelle introduction à la didactique des langues étrangères*, cit., p. 231.
[394] G. Braun, *Ce qu'il ne faut pas attendre du multimédia dans l'enseignement?*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 146.
[395] G. Jacquinot, *Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs?*, in *Ibid.*, p. 164.

> de l'apprentissage pour tous et dans toutes les situations: il n'est pas évident que "brouter dans un domaine inconnu apparaisse comme une stratégie principale d'apprentissage". Il est grand temps de se demander sérieusement ce qu'il y a au juste dans l'interactivité et dans le multimédia qui réussisse à mieux faire apprendre, pour qui et à quelles conditions: sinon, on risque de voir se multiplier, sous couvert de nouveaux écrans du savoir, de véritables "écrans au savoir".

Les dernières merveilles des nouvelles technologies seront obsolètes dans cinq ans. En outre il y a des problèmes de compatibilité, d'intégration, de méthodes, de structures, de compétences spécifiques, de motivation à court terme, enfin de véritable crise de confiance.

L'enseignement du français ne peut pas être le résultat d'une attitude consumériste, malgré la force de l'ordinateur. Et encore, dit Philippe Quéau[396]:

> Les pensées et les idées qui circulent sur le Net ne sont pas complètement désincarnées, mais leur fluidité, leur volatilité, leur virtualité, leur dématérialisation s'accroissent quantitativement et qualitativement.

"L'interactivité a ses limites"[397]. Ne nous propose-t-elle que des exercices structuraux réhabilités? Ne récupère-t-elle que la vieille théorie béhavioriste[398]. Nos appréhensions ancestrales reviennent[399]:

> Depuis l'invention de l'imprimerie, les humains se sont méfiés de la technologie par peur d'être dépassés ou même remplacés par elle. L'attitude de certains enseignants face aux possibilités offertes par les autoroutes de l'information s'ancre dans cette longue tradition d'appréhension.

[396] P. Quéau, *La tragédie du bien commun*, in *Multimédia, réseaux et formation*, cit., p. 33.
[397] M. Agnola, *Passeport pour le multimédia*, cit., p. 23.
[398] T. Lancien, *Le multimédia*, cit., p. 107.
[399] H. Gezundhajt, *Les réseaux: un outil pédagogique pour l'enseignement du FLE*, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, cit., p. 150.

Il faut être clair pour mieux utiliser les nouvelles technologies dans l'enseignement de la langue française. "La priorité n'est jamais aux technologies", dit Alain Fantapié[400]. C'est l'homme qui est toujours au centre de tout. La médiation humaine est irremplaçable, dans la formation et dans l'apprentissage du français. Les nouvelles technologies ne sont qu'un support, le meilleur des supports possibles, aujourd'hui. L'ordinateur ne remplace pas le professeur, mais il améliore son enseignement du français. La remise en cause de la tradition ne doit pas signifier un refus. La transformation introduite par les nouvelles technologies doit rentrer dans l'ordre du progrès naturel.

Il faut que les chercheurs et les professeurs s'intéressent à l'homme, et donc à la didactique. Alain Ginet propose[401]:

> Alors peut-être convient-il de prendre un peu de temps pour se tourner vers la didactique des langues, les sciences de l'éducation, les neuro-sciences, qui, même si elles ne sont que naissantes, nous permettent de commencer à comprendre comment fonctionne notre cerveau, d'approcher ce qui est encore le mystère de l'acquisition d'une langue étrangère, de comprendre un peu l'acte d'apprendre, d'essayer de le faciliter (chose difficile, puisque cet acte ne peut être que la responsabilité de quelqu'un d'autre).

Les enseignants de langue française doivent expérimenter et évaluer différentes gammes de démarches, en premier lieu les nouvelles technologies, mais sans rompre avec les méthodes traditionnelles de la pédagogie. Serge Pouts-Lajus dit[402]:

> La vogue actuelle du multimédia et d'Internet ne doit pas faire oublier que la construction des connaissances individuelles exige

[400] A. FANTAPIÉ, *De l'enseignement par correspondance à l'enseignement sur mesure*, in *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, cit., p. 124.

[401] A. GINET, *Apprentissage des langues. Des trajectoires nouvelles*, in *I centri linguistici di Ateneo: una risorsa per l'Europa del 2000*, cit., pp. 42-43.

[402] S. POUTS-LAJUS, *Préface* à *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 8.

> d'autres moyens que la simple navigation libre dans une base d'information, fût-elle hypermédia, ou que l'échange de messages électroniques, fût-ce via un réseau planétaire. Il est normal que l'intuition des didacticiens joue en faveur des outils innovants, mais les vertus éducatives réelles de ces derniers doivent être recherchées au-delà des premières intuitions. Le crédit accordé un peu vite à la dérive ou au zapping par association d'idées sur Internet ou dans un cédérom fait courir le risque d'une certaine régression dans l'usage pédagogique des technologies.

C'est aux professeurs et aux élèves de langue française d'utiliser le multimédia selon les besoins réels de leurs tâches.

Mais il ne faut pas s'arrêter. La recherche sur l'emploi des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues et du français doit continuer. Les perspectives sont inouïes. "L'éducation, un trésor est caché dedans", proclame la Commission Internationale sur l'Education pour le Vingt et unième Siècle, présidée à l'époque par Jacques Delors, créée à l'initiative de l'Unesco.

Les nouvelles technologies véhiculent ce trésor, dans l'enseignement du français aussi. Nous ne devons pas nous arrêter au stade actuel de la recherche. Il ne faut pas raisonner uniquement en termes d'impact, mais aussi de projet:

> On assiste en effet encore trop souvent à l'apologie – ou, ce qui revient au même, à la condamnation a priori – d'un usage pédagogique, sous prétexte que l'enseignant utilise quelques nouveautés technologiques. Il convient de dépasser cette superficialité, de se dégager du discours technique, pour enfin discuter de l'intérêt qualitatif de tel ou tel usage.
> Il s'agit de donner un sens à cette extraordinaire transformation technique que nous vivons...[403].

S'est-on demandé si "ce n'est pas la machine qui n'est pas appropriée mais le professeur qui ne s'adapte pas"[404]? Il faut

[403] G. BRAUN, *Ce qu'il ne faut pas attendre du multimédia dans l'enseignement?*, in *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?*, cit., p. 153.

[404] *Ibid.*, p. 152.

favoriser n'importe quelle compétence, en matière de nouvelles technologies appliquées à l'enseignement du français, y compris la psychologie cognitive. Nous ne connaissons pas encore "les processus cognitifs de construction des connaissances"[405]. Mais, à tout moment, le professeur de français doit savoir que "les systèmes multimédias efficaces doivent être en effet des aides à la construction des connaissances et non pas de simples distributeurs d'informations"[406].

Multimédia et formation doivent s'intégrer, en notre époque de transformation de la communication.

"Nous n'avons donc rien vu!", s'exclame Joël de Rosnay[407]. A l'heure actuelle, le multimédia de langue française, et tout multimédia, au fond, ne fait que transposer sur cédérom des documents papier. Nous croyons que cette situation n'est que transitoire. Le DVD (*Digital Video Disc* – Disque digital vidéo) a des capacités énormes. "Ses possibilités multi-langues seront vertigineuses: on pourra en effet disposer de 3 à 5 langues en audio, et de 4 à 6 en sous-tirage"[408].

Les micro-ordinateurs ne cessent d'accroître leurs performances. Les cartes d'extension ajoutent de nouvelles capacités. Les périphériques branchés sur l'ordinateur se multiplient. On commande les icônes avec un simple cliquage, sans taper des formules compliquées. En 2023, d'après H. Harris et M. Minsky, nous aurons un vidéotéléphone avec traduction simultanée et synchronisation audio-vidéo, une imprimante "voxfax" qui rédigera la communication téléphonique et la traduira à l'instant dans la langue voulue, et des encyclopédies hypermédia animées.

La langue française réinventera-t-elle son écriture? Les écrans de lecture-écriture vont-ils créer un nouveau français?

[405] D. LEGROS, *La connaissance des connaissances par le multimédia*, in *Ibid.*, p. 189.
[406] *Ibid.*, p. 188.
[407] J. DE ROSNAY, *Y a-t-il un avenir après l'Internet?*, in *Multimédia, réseaux et formation*, cit., p. 11.
[408] A. GINET et coll., *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, cit., p. 229.

Bien sûr, les modes traditionnels ne seront pas balayés, mais incorporés dans les nouvelles technologies. Les brouillons, les annotations et les gloses existeront toujours. Probablement, on trouvera un équilibre entre papier et écran, langue française d'un écrivain dans un livre sur papier et langue du multimédia. Jacques Anis conclut[409]:

> Le rôle de l'école n'a jamais été aussi important: elle doit intégrer au plus vite ces techniques, former les jeunes à ces nouveaux modes du lire-écrire sans écarter les modes traditionnels, développer leur esprit critique face au flux d'informations à classer, sélectionner et évaluer. Il serait catastrophique – et ce risque est loin d'être une pure hypothèse théorique! – que des outils qui permettent la diffusion la plus rapide et la plus massive du savoir et ouvrent de nouveaux espaces de liberté soient au contraire générateurs d'exclusion et de marginalisation d'une partie de la population.

L'enseignement de la langue française ne peut pas renoncer aux nouvelles technologies, les yeux ouverts. Cette valeur ajoutée s'interpénétrera avec l'histoire de l'éducation, pour les langues étrangères. "Nous sommes à la croisée des chemins, dit Yves Chevalier: concilier à la fois les urgences d'une politique linguistique et les exigences d'un véritable métier"[410]. Les nouvelles technologies ne sont pas un enthousiasme passager, mais l'expression du progrès. A-t-on pensé aux chances de la francophonie, par les nouvelles technologies? Aux relations possibles entre tous les pays d'expression française? A l'impact positif sur le 'retour' du français?

"Il suffit que la fascination ne conduise pas à un délire destructeur, mais à une construction humaniste"[411]... Les nouvel-

[409] J. ANIS, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, cit., p. 272.
[410] Y. CHEVALIER, *Multimédia, hypermédia: attentes et objectifs*, in *Multimédia, réseaux et formation*, cit., p. 52.
[411] J.-P. NARCY, *Ce monde à notre portée, d'un regard ethnocentré à une intelligence avertie*, "Etudes de linguistique appliquée", 112, cit., p. 447.

les technologies pour l'enseignement du français ne devront jamais oublier le papier et le crayon. Dominique Monet écrit[412]:

> Les technologies de la communication, de plus en plus intégrées à la vie quotidienne, permettront-elles la rencontre, l'échange, avec des interlocuteurs du monde entier, ou ces machines prendront-elles le statut de partenaire à part entière, et de lien entre les espaces hyperpublics et hyperprivés, au détriment de la rencontre physique, exclue du lien social?
> En bref, rêve ou cauchemar? Décidément, le XXIe siècle sera passionnant!

Le professeur de langue française par les nouvelles technologies est-il un visionnaire? Pour être un éducateur à l'avant-garde et suivre le sens de l'histoire, il doit vivre avec les nouvelles technologies.

Enseignants et apprenants de langue française doivent gagner les défis du troisième millénaire.

L'avenir du français est dans nos mains.

[412] D. MONET, *Le multimédia*, cit., p. 116.

3. BIBLIOGRAPHIE[413]

[413] Nous ne signalons pas les différents logiciels que nous citons, pour lesquels nous invitons le lecteur a bien vouloir feuilleter notre recherche, au fur et à mesure.

Aggiornamenti sulla moderna didattica: audiovisivi e insegnamento delle lingue, "Ricerca scientifica ed educazione permanente", 16, Università degli Studi di Milano, 1980.

AGNOLA MICHEL, *Passeport pour le multimédia*, Paris, Centre de Formation et de Perfectionnement des Journalistes [CFPJ], 1996.

ALBERGANTI MICHEL, *Le multimédia. La révolution au bout des doigts*, Paris, Le Monde Ed., 1997.

ANIS JACQUES, *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?*, Paris – Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

ANIS JACQUES, *L'hypertexte comme hypermétaphore*, "Linx", 40, 1999, 1, pp. 237-87.

ANSALONE MARIA ROSARIA, *Français langue et littérature étrangère. Sciences du langage et didactique*, Napoli, La Nuova Italia Scientifica, 1994.

Apprendre avec le multimédia. Où en est-on?, dir. par JACQUES CRINON et CHRISTIAN GAUTELLIER, Paris, Retz, 1997.

Atti del 1° corso di aggiornamento sull'uso del "computer" nell'apprendimento linguistico, Milano, 22-23 sett. 1992, Univ. Bocconi, Centro linguistico, a cura di LEO SCHENA, Milano, Univ. Bocconi, s. d.

AUGÉ M., *La guerre des rêves. Exercices d'ethno-fiction*, Paris, Seuil, 1997.

AUGIER MARC, *Les logiciels*, Paris, P.U.F.,1997.

BALDRY A. P. – POZZO N., *Ipermedia nell'educazione linguistica*, Roma, Armando, 1996.

BALLE F. – EMERY G., *Les nouveaux médias*, Paris, P.U.F., 1990.

BALPE JEAN-PIERRE, *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*, Paris, Eyrolles, 1990.

BALPE JEAN-PIERRE - LELU ALAIN - PAPY FABRICE - SALEH IMAD, *Techniques avancées pour l'hypertexte*, Paris, Hermès, 1996.

BEGIONI LOUIS, *Télématique et enseignement du français langue étrangère. Typologie des usages pédagogiques*, préf. de GIOVANNI DOTOLI, Roma, Anicia, 1994.

BÉRARD EVELYNE, *L'approche communicative. Théorie et pratique*, Paris, CLE international, 1991.

BÉRARD JEAN-MICHEL - RICHARD CHANTAL - BARON GEORGES-LOUIS - CASANOVA SYLVIE - ELIE ALAIN - LEPRINCE ANNIE - LUCY JACQUES, *Utilisations de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire*, Paris, Hachette, 1993.

BLANDINE COURTOIS et MAX SILBERZTEIN, *Les dictionnaires électroniques DELA et DELAC*, in *Actes du colloque sur les langues romanes*, Québec, Univ. Laval, 1989.

BOYER HENRI - BUTZBACH MICHÈLE - PENDANX MICHÈLE, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE international, 1999.

BROUSTE PIERRE - COTTE DOMINIQUE, *Le multimédia. Promesses et limites*, Paris, ESF Ed., 1993.

BRUILLARD ERIC, *Les machines à enseigner*, Paris, Hermès, 1997.

CADET C. - CHARLES R. - GALUS J.-L., *La communication par l'image*, Paris, Nathan, 1990.

CALVANI A., *Iperscuola e futuro dell'educazione*, Padova, Muzzio Nuovo Millennio, 1994.

CASTELLOTTI VÉRONIQUE - DE CARLO MADDALENA, *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE international, 1995.

I centri linguistici di Ateneo: una risorsa per l'Europa del 2000, atti del Convegno internazionale, Monopoli, 31 maggio – 2 giugno 1997, a cura di GIOVANNI DOTOLI, Fasano, Schena, 1998.

Certifications linguistiques en Europe, actes des 11e et 12e rencontres, Paris janv. - Berlin sept. 1993, Paris, "Les Cahiers de l'Asdifle", n. 5, 1994.

COMPTE CARMEN, *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993.

Il computer nell'apprendimento e nell'auto-apprendimento linguistico, [actes du colloque de] Bologna 11-12 ott. 1991, a cura di REMA ROSSINI FAVRETTI, Bologna, Monduzzi, 1992.

CONOSCENTI MICHELANGELO, *Linguistica e ambienti glottodidattici. Riflessioni di linguistica informatica*, Roma, Bulzoni, 1996.

COOPER RICHARD, *Les langues par la vidéo*, Paris, Belin, 1995.

CYR P., *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Québec, CEC Ed., 1996.

DE ROSA G. – FRAGNITO R. – MARUCCI G., *Educazione e galassia elettronica: multimedialità, modelli, percorsi, tecniche, strumenti*, Torino, ANIAT Educazione Tecnica, 1997.

Des pratiques de l'écrit, n. spéc. de "Le Français dans le monde", coord. par GISÈLE KAHN, Paris, Hachette, 1993.

Dialogare con il computer. Strumenti e percorsi didatici e linguistici nell'apprendimento delle lingue straniere, a cura di ANTHONY BALDRY e ENRICA CRIVELLI, Udine, Campanotto, 1994.

Dictionnaires électroniques du français, n. s., "Langue française", Paris, Larousse, 1990.

Didactique des langues étrangères, par J. FILLIOLET et R. PORQUIER, "Linx", 11, 1984.

Didactique des langues étrangères, didactique des langues maternelles: ruptures et/ou continuités?, actes du colloque, 5-7 sept. 1996, Univ. de Toulon et du Var, "Les Cahiers de l'Asdifle", n. 8, 1997.

DIEUZEIDE HENRI, *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Paris, Nathan, 1995.

DUBOIS JEAN, *Grammaire structurale du français*, Paris, Larousse, 1. *Nom et pronom*, 2. *Le verbe*, 3. *La phrase et les transformations*, 1965-69.

DUFOUR ARNAUD, *Internet*, Paris, P.U.F., 1996.

Ecrire avec l'ordinateur, dir. par JACQUES CRINON, "Cahiers pédagogiques", n. 311, févr. 1993.

ELIA ANNIBALE, *Le verbe italien. Les complétives dans les phrases à un complément*, Fasano - Paris, Schena - Nizet, 1984.

"Etudes de linguistique appliquée", 76, oct.-déc. 1989, n. s., n. dédié à *Lectures et technologies*, par HENRI PORTINE, Paris, Didier Érudition.

"Etudes de linguistique appliquée", 80, oct.-déc. 1990, n. dédié à *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, coord. par LOUIS PORCHER, Paris, Didier Érudition.

"Etudes de linguistique appliquée", 94, avr.-juin 1994, *Mélanges offerts à René Richterich*, Paris, Didier Érudition.

"Etudes de linguistique appliquée", 96, oct.-déc. 1994, n. dédié à *Aspects de l'enseignement bilingue*, coord. par INGEBORG CHRIST et DANIEL COSTE, Paris, Didier Érudition.

"Etudes de linguistique appliquée", 100, oct.-déc. 1995, n. dédié à *Où en est le communicatif?*, coord. par JOSÉ-LOUIS ATIENZA, EVELYNE BÉRARD et MADDALENA DE CARLO, Paris, Didier Érudition.

"Etudes de linguistique appliquée", 105, janv.-mars 1997, n. dédié à *Du concept en didactique des langues étrangères*, coord. par ROBERT GALISSON et CHRISTIAN PUREN, Paris, Didier Érudition.

"Etudes de linguistique appliquée", 110, avr.-juin 1998, n. dédié à *Hypermédia et apprentissage des langues*, coord. par THIERRY CHANIER et MAGUY POTHIER, Paris, Didier Érudition.

"Etudes de linguistique appliquée", 111, juill.-sept. 1998, n. dédié à *La didactique des langues en contexte scolaire*, coord. par CHRISTIAN PUREN, Paris, Didier Érudition.

"Etudes de linguistique appliquée", 112, oct.-déc. 1998, n. dédié à *Ressources pour l'apprentissage: excès et accès*, coord. par MARIE-JOSÉ BARBOT, Paris, Didier Érudtion.

"Etudes de linguistique appliquée", 115, juill.-sept. 1999, n. dédié à *Fiction littéraire et apprentissage des langues*, coord. par JEAN-FRANÇOIS BOURDET, Paris, Didier Érudition.

Les expressions figées, "Langages", n. s., Paris, Larousse, 1988.

FERNANDEZ DANIEL - MEYER BERNARD, *Enseigner le français au collège*, Paris, Armand Colin, 1965.

Formazione a distanza dei formatori del PSLS, a cura di LOUIS BEGIONI, "IRRSAE Lazio", Bollettino, 3-4 1995, luglio-dic. 1995.

Formazione degli insegnanti di francese e d'italiano come lingue straniere. Settori commercio e turismo (Italia/Francia), a cura di LOUIS BEGIONI e MARIA SEMINARA, Roma, Anicia, s. d. [1994].

"Le Français dans le monde", Paris , Hachette, janv. 1995, n. 279 févr.-mars 1996, n. 281 mai-juin 1996, n. 301 nov.-déc. 1998, n. 304 mai-juin 1999.

Il francese nella scuola secondaria superiore, Modena, Gruppo Programmazione Editoriale , s. d. [1999].

GALISSON ROBERT, *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE international, 1980.

GINET ALAIN, avec la coll. de CARLA KOHLMAYER, JEAN-PAUL NARCY, LINDA NORTHRUP et DENISE TASSIN, *Du laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias*, Paris, Nathan, 1997.

GIRARD DENIS, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Armand Colin - Longman, 1981.

GROSS MAURICE, *Grammaire transformationnelle du français*, Paris, Larousse, 1968.

GROSS MAURICE, *Une classification des phrases figées du français*, "Revue québécoise de linguistique", XI, 2, Montréal, Presses de l'Univ. du Québec à Montréal, 1982.

GROSS MAURICE, *Grammaire transformationnelle du français*, 2. *Syntaxe du nom*, Paris, Cantilène, 1986.

GROSS MAURICE, *La construction de dictionnaires électroniques*, "Annales des télécommunications", tome 44, 1989.

GUÉDON JEAN-CLAUDE, *La planète cyber. Internet et cyberespace*, Paris, Gallimard, 1996.

Hypermédias et apprentissages, actes des troisièmes journées scientifiques, Châtenay-Malabry, 9-11 mai 1996, édités par ERIC BRUILLARD, JEAN-MARIE BALDNER et GEORGES-LOUIS BARON, Paris, INRP et EPI, 1996.

GUILLET ALAIN - LECLÈRE CHRISTIAN, *La structure des phrases simples en français: constructions transitives locatives*, Genève, Droz, 1992.

GUYOT JACQUES, *Les techniques audiovisuelles*, Paris, P.U.F., 1997.

Informatique et littérature, "Littérature", 96, déc. 1994.

Internet e le muse. La rivoluzione digitale nella cultura umanistica, a cura di PATRIZIA NEROZZI BELLMAN, Milano, Mimesis - IULM Centro Linguistico, 1997.

IRIS ANTOINE, *Les autoroutes de l'information*, Paris, P.U.F., 1996.

LANCIEN THIERRY, *Le multimédia*, Paris, CLE international, 1998.

Langue et machines, "Linx", 14, 1986.

LAUFER ROGER - SCAVETTA DOMENICO, *Texte, hypertexte, hypermédia*, Paris, P.U.F., 1992.

LEMESLE RAYMOND-MARIN - MAROT JEAN-CLAUDE, *Le télétravail*, Paris, P.U.F., 1994.

LESLÉ FRANÇOIS et MACAREZ NICOLAS, *Le multimédia*, Paris, P.U.F., 1998.

LÉVY PIERRE, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, La Découverte, 1990.

LÉVY PIERRE, *L'intelligence collective: pour une anthropologie du cyberespace*, Paris, La Découverte, 1994.

Lexique et didactique du français langue étrangère, actes des 13e et 14e rencontres, Paris, janv.-sept. 1994, "Les Cahiers de l'Asdifle", 6, 1995.

Lingue straniere e nuove tecnologie, "Scuola e lingue moderne", XXIV, 3-4, 1986.

LINARD M., *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*, Paris, L'Harmattan, 1996.

LOCHARD GUY, *Apprendre avec l'information télévisée*, Paris, Retz, 1989.

La Maison du dictionnaire. Catalogue, Paris - Bruxelles, 1999.

MAROT JEAN-CLAUDE - DARNIGE ANNE, *La téléformation*, Paris, P.U.F., 1996.

MARSAULT XAVIER, *Compression et cryptage des données multimédiales*, 2e éd. rev. et aug., Paris, Hermès, 1995.

Médias et apprentissage des langues, "Triangle 9", Paris, diffusion Didier Érudition, ENS-CREDIF - The British Council - Goethe-Institut, 1990.

Médias, faits et effets, n. spéc. de "Le Français dans le monde", juill. 1994, coord. par THIERRY LANCIEN, Paris, Hachette, 1994.

MOIRAND SOPHIE, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

MONET DOMINIQUE, *Le multimédia*, Paris, Flammarion, 1995.

Multimédia et français langue étrangère, actes des 19e et 20e rencontres, Paris janv. 1997 - Poitiers sept. 1997, "Les Cahiers de l'Asdifle", 9, 1998.

Multimed 97. Catalogue, Nancy, BDC Multimédia, 1997.

Multimédia, réseaux et formation, n. spéc. de "Le Français dans le monde", juill. 1997, coord. par PIERRE OUDART, Paris, Hachette, 1997.

NORA DOMINIQUE, *Les conquérants du cybermonde*, Paris, Calmann-Lévy, 1997.

Nouvelles technologies et apprentissage des langues, n. spéc. de "Le Français dans le monde", août-sept. 1988, coord. par MYLÈNE GARRIGUES, Paris, Hachette, 1988.

Nouvelles technologies et enseignement du français, actes du colloque de Ferrare, 17-19 janv. 1991, par ROSALIE NOBILI et FRANÇOISE RÉTIF, Rome - Bologne, Bureau linguistique. Service culturel. Ambassade de France - Ed. Analisi, 1993.

Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère, "Cahiers de la Maison de la Recherche", 1996, Lille, Univ. Charles-de-Gaulle Lille 3.

PETITJEAN ANDRÉ, *Linguistique textuelle et didactique des textes littéraires*, "Les Langues modernes", 3, 1990, pp. 47-58.

Polyphonies. La formation des formateurs de langues en Europe, préf. de GIOVANNI DOTOLI, Paris, CIRRMI, 1998.

PORCELLI GIANFRANCO, *Computer e glottodidattica*, Padova, Liviana Ed., 1988.

PORCHER LOUIS, *Les auto-apprentissages*, Paris, Hachette, 1992.

PORCHER LOUIS, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1995.

PUREN CHRISTIAN - BERTOCCHINI PAOLA – COSTANZO EDVIGE, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses/Marketing, 1998.

REVUZ DOMINIQUE, *Dictionnaires et lexiques. Méthodes et algorithmes*, Thèse de doctorat, Université Paris 7, 1991.

ROMIAN H. - YZIQUEL M., *Enseigner le français à l'ère des médias*, Paris, Nathan, 1988.

The Self-Acces Facility in a Language Centre, [actes du colloque de] Bologna 21-22 july 1994, ed. by REMA ROSSINI FAVRETTI, Bologna, Univ. di Bologna, 1994.

SILBERZTEIN MAX, *Dictionnaires électroniques et analyse automatique de textes. Le système INTEX*, Paris - Milan - Barcelone - Bonn, Masson, 1993.

TAGLIANTE CHRISTINE, *La classe de langue*, Paris, CLE international, 1994.

Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere, atti del convegno internazionale, Monopoli, 21-23 giugno 1996, a cura di GIOVANNI DOTOLI, Fasano, Schena, 1998.

TERRASSON J., *Les outils du multimédia*, Paris, Armand Colin, 1992.

Texte et ordinateur. Les mutations du lire-écrire, actes du colloque de Nanterre, 6-8 juin 1990, par JACQUES ANIS et J.-L. LEBRAVE, La Garenne-Colombes, Editions de l'Espace européen, 1990.

Le traducteur et l'ordinateur, par JEAN-RENÉ LADMIRAL, "Langages", n. s., XXVIII, 116, déc. 1994.

Università, formazione linguistica, tecnologie avanzate, a cura di GIUSEPPE G. CASTORINA, Bologna, Monduzzi, 1996.

VALGUARNERA A., *Che ne è del francese, del tedesco e dello spagnolo?*, "Scuola e lingue moderne", 8, 1992, pp. 251-53.

VARRONE TERENZIO, *Manuale per laboratori linguistici multimediali*, Napoli, M. Zaccaria Ed., 1996.

VIGNAUD JEAN-CLAUDE, *Le professeur et ses élèves dans la démarche d'apprentissage*, "Les Langues modernes", 2, mai-juin-juill. 1997, pp. 24-31.

VIGNER GÉRARD, *Présentation et organisation des activités dans les méthodes*, "Le Français dans le monde", n. spéc., série *Recherches et applications*, Paris, Hachette, janv. 1995, pp. 121-29.

VIRILIO P., *Cybermonde, la politique du pire*, Paris, Ed. Textuel, 1996.

ZEMB JEAN-MARIE, *Comment éveiller la curiosité avec un cédérom?*, "La Tribune internationale des langues vivantes", 25, mai 1999, pp. 16-23.

TABLE DES MATIERES

Finito di stampare
nel mese di gennaio 2000
dalla Grafischena S.r.l.
Fasano di Brindisi

Volume publié avec le concours de l'Université de Bari.

BIBLIOTECA DELLA RICERCA
fondata e diretta da GIOVANNI DOTOLI

I. TESTI STRANIERI
diretti da Martine Bercot, Pierre Brunel e Giovanni Dotoli

1. Georges de Scudéry, *Poésies diverses*, Texte ét., ann. et prés. par Rosa Galli Pellegrini, vol. I, 1983. Schena-Nizet.
2. A. Hardy, *La Belle Egyptienne, Tragi-comédie*, Texte ét., ann. et prés. par Bernadette Béarez Caravaggi, 1983. Schena-Nizet.
3. Louis-Abel Beffroy de Reigny, *Nicodème dans la lune ou la Révolution pacifique*, Texte ét., ann. et prés. par Michèle Sajous, 1983. Schena-Nizet.
4. Jean-Baptiste Rousseau, *Cantates*, Texte ét., ann. et prés. par Teresa Di Scanno, 1984. Schena-Nizet.
5. Georges de Scudéry, *Poésies diverses*, Texte ét., ann. et prés. par Rosa Galli Pellegrini, vol. II, 1984. Schena-Nizet.
6. Sa'ad Allah Wannus, *Serata di gala per il 5 giugno*, Intr. e versione dall'arabo di Geneviève Abet, 1984.
7. Théophile Gautier, *Les Grotesques*, Texte ét., ann. et prés. par Cecilia Rizza, 1985. Schena-Nizet.
8. Pedro Gaytán, *Historia de Orán y de su cerco*, a cura di Enrica Bisetti. *El llanto que hizo San Pedro quando negó a Jesú Cristo*, a cura di Giovanni Caravaggi, 1985.
9. *Càrcer d'Amor, Carcer d'Amore. Due traduzioni della 'novela' di Diego de San Pedro*, a cura di Vincenzo Minervini e Maria Luisa Indini, 1986.
10. *Michelet in Liguria (1853-1854)*, Intr., trad. e note di Teresa Di Scanno, 1987.
11. *Les héroïdes dans la seconde moitié du XVIIIe siècle (1758-1788)*, choix de textes et commentaire par Renata Carocci, 1988. Schena-Nizet.
12. Sebastian Brant, *Das Narrenschiff. La nave dei folli*, Intr., trad. con testo originale a fronte e note a cura di Raffaele Disanto, 1989.
13. Gustave Flaubert, *Le Dictionnaire des idées reçues*, Texte ét., ann. et prés. par Marie Thérèse Jacquet, 1990. Schena-Nizet.
14. Georges de Scudéry, *Autres oeuvres*, Texte ét., ann. et prés. par Rosa Galli Pellegrini, 1990. Schena-Nizet.
15. Sergio Poli, *Histoire(s) tragique(s). Anthologie/Typologie d'un genre littéraire*, 1991. Schena-Nizet.

16. Julliani, *Les proverbes divertissans*, texte ét., ann. et prés. par Mirella Conenna, 1990. Schena-Nizet.
17. Robert Graves, *La Fredda rete. Poesia e critica*, scelta, intr., trad. e note di Marisa Saracino Favale, 1990.
18. Lysimaque Tavernier, *Lettere a Stendhal*, raccolte e illustrate da Rosa Ghigo Bezzola, 1991.
19. *Instruction pour les jeunes dames, par la Mere et Fille d'Alliance (1597)*, a cura di Concetta Menna Scognamiglio, 1992.
20. François Mauriac, *Manuscrit de 'Génitrix'*, présentation, transcription et notes par Pier Luigi Pinelli, 2000. Schena-Didier Érudition.
21. Nicolas Drouin dit Dorimond, *Théâtre*, Textes ét., ann. et prés. par Mariangela Mazzocchi Doglio, 1992. Schena-Nizet.
22. Catherine Bernard, *Oeuvres*, 1. *Romans et nouvelles*, Textes ét., ann. et prés. par Franco Piva, 1993. Schena-Nizet.
23. Pierre Laureau, *L'Amérique découverte*, Texte établi, annoté et présenté par Renata Carocci, 1994. Schena-Nizet.
24. Catherine Bernard - Jacques Pradon, *Le Commerce Galant ou lettres tendres et galantes de la jeune Iris et de Timandre*, texte établi, présenté et annoté par Franco Piva, 1996. Schena-Nizet.
25. *Tragédie sur la mort de Lucresse*, Texte établi, annoté et présenté par Patrizia de Capitani, 1996. Schena-Nizet.
26. Victor Hugo, *Les Orientales / Le Orientali (scelta di poesie)*, intr. e trad. di Fernando Schirosi, pref. di Michele Dell'Aquila, 1997.
27. Georges de Scudéry, *Alaric, ou Rome vaincue*, intr. et notes à la *Préface* par Rosa Galli Pellegrini, établ. du texte, résumé et notes par Cristina Bernazzoli, 1998. Schena-Didier Érudition.
28. *Cancionero liberal contra Fernando VII*. Antología poética e introducción de María Rosa Saurin de la Iglesia, 1998.
29. Jean Schweighaeuser, *Tableau littéraire de la France dans le XVIIIe siècle*. Un inédit de 1806. Métaphrase de Bertrand Hemmerdinger, avec, en appendice, le Catalogue de la bibliothèque de Schweighaeuser, introduction de Giovanni Dotoli, 1999. Schena-Didier Érudition.
30. Catherine Bernard, *Oeuvres*, 2. *Théâtre et Poésies*, texte ét., ann. et prés. par Franco Piva, 1999. Schena-Didier Érudition.
31. *Anthologie de la poésie marocaine. 1938-1994. Traductions de l'arabe*, avant-propos de Giovanni Dotoli, préface de Mohamed Chad, 1999. Schena-Didier Érudition.

II. CULTURA STRANIERA
diretta da Pierre Brunel e Giovanni Dotoli

1. Anna Maria Raugei, *Un abbozzo di grammatica francese del '500. Le note di Gian Vincenzo Pinelli*, 1984.

2. Francesco Saverio Perillo, *Rinnovamento e tradizione. Tre studi su Kačić*, 1984.
3. Enea Balmas, *Il buon selvaggio nella cultura francese del Settecento*, 1984.
4. Monique Ipotési, *Saint-Just et l'antiquité*, 1984. Schena-Nizet.
5. Maria Giulia Longhi, *L'educazione esemplare. Zulma Carraud, un'amica di Balzac, scrive per l'infanzia*, 1984.
6. Carlo Lauro, *'Foire' e utopia nel teatro di M.-A. Legrand*, 1985.
7. Carlo Pancera, *La Rivoluzione Francese e l'istruzione per tutti. Dalla convocazione degli Stati Generali alla chiusura della Costituente*, 1984.
8. Gaetano D'Elia, *I racconti inquieti di Conrad*, 1985.
9. Enzo Caramaschi, *Arts visuels et littérature. De Stendhal à l'impressionnisme*, 1985. Schena-Nizet.
10. Maria Rosaria Ansalone, *Una donna, una vita, un romanzo. Saggio su 'La Vie de Marianne' di Marivaux*, 1985.
11. *Canada ieri e oggi. Atti del 6° Convegno internazionale di studi canadesi*, sezione francofona, a cura di Giovanni Dotoli e Sergio Zoppi, vol. I, 1986.
12. *Canada ieri e oggi. Atti del 6° Convegno internazionale di studi canadesi*, sezione anglofona, a cura di Giovanni Bonanno, vol. II, 1986.
13. *Canada ieri e oggi. Atti del 6° Convegno internazionale di studi canadesi*, sezione storica, a cura di Luca Codignola e Raimondo Luraghi, vol. III, 1986.
14. Gaetano D'Elia - Christopher Williams, *La nuova letteratura inglese. Ian McEwan*, 1986.
15. Laura Kreyder, *L'enfance des Saints et des autres. Essai sur la comtesse de Ségur*, 1987. Schena-Nizet.
16. Marie Thérèse Jacquet, *Les Mots de l'absence ou du Dictionnaire des idées reçues de Flaubert*, 1987. Schena-Nizet.
17. Paolo Carile, *Lo sguardo impedito. Studi sulle relazioni di viaggio in "Nouvelle-France" e sulla letteratura popolare*, 1987.
18. Giovanni Dotoli, *Littérature et société en France au XVIIe siècle*, 1987; 1991, deuxième éd. rev. et corr. Schena-Nizet.
19. *Federico García Lorca. Saggi critici nel cinquantenario della morte*, a cura di Gabriele Morelli, 1987.
20. Anne-Marie Soucy, *La trilogie dans le deuxième livre des 'Essais' de Montaigne*, 1988. Schena-Nizet.
21. Renata Carocci, *Les héroïdes dans la seconde moitié du XVIIIe siècle (1758-1788)*, 1988. Schena-Nizet.
22. Matteo Majorano, *Percorsi nelle evidenze. Valenze alimentari in "Pantagruel"*, 1988.
23. Domenico D'Oria, *Dictionnaire et idéologie*, Préface de Maurice Tournier, 1988. Schena-Nizet.

24. Christopher Williams - Gaetano D'Elia, *La scrittura multimediale di David Hare*, 1989.
25. *Canadiana. Studio bibliografico*, a cura di Mirko Herberg e Adriana Trozzi, con la collaborazione di Giovanni Bonanno e Giovanni Dotoli, 1989.
26. Giovanni Tateo, *Percorsi casuali. Karl Philipp Moritz in Italia*, 1989.
27. Enea Balmas, *Immagini di Faust nel Romanticismo Francese*, 1989.
28. Pasquale Aniel Jannini, *Verso il tempo della ragione. Studi e ricerche su Guillaume Colletet*, ed. anastatica dell'ed. del 1965, intr. di Franca Bevilacqua Caldari, Giovanni Dotoli, Valeria Pompejano Natoli, 1989.
29. *Canada ieri e oggi 2. Atti del 7° Convegno internazionale di studi canadesi*, sezione francofona, a cura di Giovanni Dotoli e Sergio Zoppi, vol. I, 1990.
30. *Canada ieri e oggi 2. Atti del 7° Convegno internazionale di studi canadesi*, sezione storica e geografica, a cura di Massimo Rubboli e Franca Farnocchia Petri, vol. II, 1990.
31. *Canada ieri e oggi 2. Atti del 7° Convegno internazionale di studi canadesi*, sezione anglofona, a cura di Giovanni Bonanno, vol. III, 1990.
32. Massimo Del Pizzo, *Alphonse Rabbe: la parola austera e la parola disperata*; Bruno Pompili, *Leggere il mito Rabbe*, 1990.
33. *English Past and Present. Papers read at the First National Conference of History of English (Bari-Naples, 26-29 april 1988)*, Ed. by Jean Aitchison, Thomas Frank and Nicola Pantaleo, 1990.
34. Giuseppe Dell'Era, *Donne e lavoro nel Regno Unito*, 1990.
35. Federico Montanari, *Jules Vallès scrittore libertario all'alba della società di massa*, 1991.
36. Mariella Di Maio, *Modernités. De Delacroix à Valéry*. 1991. Schena-Nizet.
37. Nicola D'Ambrosio, *Bibliographie méthodique de la poésie maghrébine de langue française: 1945-1989*, 1991. Schena-Nizet.
38. *Poésie méditerranéenne d'expression française. 1945-1990*, par Giovanni Dotoli, 1991. Schena-Nizet.
39. Ernesta Caldarini, *Percorsi critici*, a cura di Nerina Clerici Balmas, 1991.
40. Maria G. Pittaluga, *Aspects du vocabulaire de Jean Racine*, 1991. Schena-Nizet.
41. Bernard Gallina, *Jules Vallès et l'expérience du roman*, 1992. Schena-Nizet.
42. *Canada ieri e oggi 3. Atti dell'8° Convegno internazionale di studi canadesi*, sezione francofona, a cura di Giovanni Dotoli e Sergio Zoppi, vol. I, 1992.

43. *Canada ieri e oggi 3. Atti dell'8° Convegno internazionale di studi canadesi*, sezione storica, geografica ed economica, a cura di Luigi Bruti Liberati e Fabrizio. Ghilardi, vol. II, 1992.
44. *Canada ieri e oggi 3. Atti dell'8° Convegno intern. di studi canadesi*, sezione anglofona, a cura di Giovanni Bonanno, vol. III, 1992.
45. Pasquale Gallo, *L'orso danzante. Un'immagine circense in: Paul Fleming, Gotthold Ephraim Lessing, Heinrich Heine*, 1992.
46. Matteo Majorano, *Il sipario di carta. Congegni di scrittura nel "Roman comique"*, 1992.
47. Fernando Schirosi, *Mito e simbolo. Bazin, Butor, Robbe-Grillet, Sarraute*, 1992.
48. *Aspects of English Diachronic Linguistics*, Ed. by Nicola Pantaleo, 1992.
49. *Early Modern English: Trends, Forms and Texts*, Ed. by Carmela Nocera Avila, Nicola Pantaleo and Domenico Pezzini, IV Convegno Nazionale di Storia della Lingua Inglese, 1993.
50. Paola Placella Sommella, *Dimore di donne*, 1992.
51. Antonietta Amati, *Ichot a burde in a bour. Il sapere scientifico nella lirica inglese del '300*, 1994.
52. Giorgio De Piaggi, *La Conquête de l'écriture ou une saison d'écriture narrative au féminin. Les années 70*, 1993. Schena-Nizet.
53. Elizabeth R. Jackson, *"Secrets observateurs. . .": la poésie d'André Chénier*, 1993. Schena-Nizet.
54. *Stendhal tra la letteratura e musica*, Atti del Convegno internazionale di Martina Franca, 26-29 nov. 1992, a cura di Giovanni Dotoli, 1993.
55. Carlo Pancera, *Una vita tra politica e pedagogia. M.-A. Jullien de Paris (1775-1848)*, 1994.
56. Teresa Di Scanno, *Villiers de l'Isle-Adam e i limiti dell'umano*, 1994.
57. *Canada e Italia verso il Duemila: Metropoli a confronto. Atti del 9° Convegno internazionale di studi canadesi. Sezione storica, geografica e sociologica*. A cura di Luigi Bruti Liberati e Massimo Rubboli. Vol. I, 1994.
58. *Canada e Italia verso il Duemila: Metropoli a confronto. Atti del 9° Convegno internazionale di studi canadesi. Sezione anglofona*. A cura di Giovanni Bonanno e Alessandro Gebbia. Vol. II, 1994.
59. *Canada e Italia verso il Duemila: Metropoli a confronto. Atti del 9° Convegno Internazionale di studi canadesi. Sezione francofona*. A cura di Giovanni Dotoli e Sergio Zoppi. Vol. III, 1994.
60. Gianni Nicoletti, *Le forme e il senso*, Omaggio a Gianni Nicoletti per il suo settantesimo compleanno, a cura di Enea Balmas, Giovanni Bogliolo, Giovanni Dotoli, Luisa Zilli, Sergio Zoppi. Bio-bibliografia di Graziano Benelli, 1994.

61. Valeria Pompejano, *Seduzioni e follie. Forme della presenza italiana e spagnola nell'elaborazione del classicismo francese*, 1995.
62. *Le récit méditerranéen d'expression française. 1945-1992*. Par Giovanni Dotoli. Schena-Didier Érudition, 1997.
63. Massimo Del Pizzo, *L'opera di J.-H. Rosny Aîné. Dal realismo al naturalismo, dal fantastico alla fantascienza*, 1995.
64. Bartolo Anglani, *Le maschere dell'io. Rousseau e la menzogna autobiografica*, 1995.
65. Cecilia Rizza, *Libertinage et littérature*, 1996, Schena-Nizet.
66. *Le Trasformazioni del narrare. Atti del XVI Convegno nazionale dell'Associazione italiana di Anglistica. Ostuni (Brindisi) 14-16 ottobre 1993*, a cura di E. Siciliani, A. Cecere, V. Intonti, A. Sportelli, 1995.
67. Eglal Henein, *Protée romancier. Les déguisements dans* L'Astrée *d'Honoré d'Urfé*, 1996. Schena-Nizet.
68. Marie-Thérèse Jacquet, *Le bruit du roman, Le Père Goriot, Madame Bovary, Germinal*, 1995. Schena-Nizet.
69. *Stendhal Europeo, Atti del Congresso Internazionale di Milano, 19-21 maggio 1992*, a cura di Rosa Ghigo Bezzola, 1996. Schena-Nizet.
70. Federica Troisi, *Il Metateatro. Aspetti della drammaturgia inglese dal XVIII al XX secolo*, 1996.
71. Alba Pellegrino Ceccarelli, *Le "Bon Architecte" de Philibert de L'Orme. Hypotextes et anticipations*, 1996. Schena-Nizet.
72. Annamaria Annicchiarico, *Varianti corelliane e "plagi" del* Tirant: *Achille e Polissena*, 1996.
73. Pierluigi Pellini, *L'oro e la carta.* L'Argent *di Zola, la 'letteratura finanziaria' e la logica del naturalismo*, 1996.
74. Marilia Marchetti, *Un discours fragmentaire. Essais de littérature française contemporaine*, 1996. Schena-Nizet.
75. *Antimimesis. Tendenze antirealiste nel romanzo francese di fine ottocento*, a cura di Giovanni Bogliolo e Piero Toffano, 1997.
76. Jole Morgante, *Il libertinismo dissimulato. L'"Histoire Comique de Francion" di Charles Sorel*, 1996.
77. Paola Salerni, *La scena di una scrittura. Villiers de l'Isle-Adam fra teatro e romanzo*, 1997.
78. *America ieri e oggi. Saggi in onore di Piero Mirizzi*, a cura di Erina Siciliani, 1997.
79. Luca Crescenzi, *Antropologia e poetica della fantasia*, 1996.
80. Stefano Brugnolo, *L'impossibile alchimia. Saggio sull'opera di Joris-Karl Huysmans*, 1997.
81. Ida Merello, *Esoterismo e letteratura fin de siècle*, 1997.

82. Luca Renzi, *Friedrich Nietzsche. «Jenseits Von Gut und Böse»*, 1997.
83. Eric Van der Schueren, *Petit mémoire pour servir à l'histoire sociale dans la France d'Ancien Régime. Essai critique sur l'œuvre de Roland Mousnier*, 1998. Schena-Didier Érudition.
84. *"Die Fremde". Forme d'interculturalità nella letteratura tedesca contemporanea*, a cura di Pasquale Gallo, introduzione di Giuseppe Farese, 1998.
85. Ida Porfido, *Jules Vallès et la mise en scène du Peuple de la Commune*, 1998. Schena-Didier Érudition.
86. *La sensibilité dans la littérature française au XVIIIe siècle*, textes recueillis par Franco Piva, 1998. Schena-Didier Érudition.
87. *Prospettive di cultura canadese*. Atti del Seminario Internazionale, Monopoli 12-14 giugno 1998, a cura di Giovanni Dotoli, 1999.
88. Paola Placella Sommella, *Il lessico del potere in dizionari ed enciclopedie francesi tra Seicento e Settecento*, 1999.
89. Elisa Bricco, *André Frénaud e l'Italia*, 1999.
90. Mariella Di Maio, *Stendhal. Intérieurs*, 1999. Schena-Didier Érudition.
91. Marie Thérèse Jacquet, *Trois contes ou plus*, 1999. Schena-Didier Érudition.
92. Silvio Suppa, *Società. Politica. Diritto. Percorsi dell'"Encyclopédie" di Diderot e D'Alembert*, 1999.
93. Ester Fiore De Feo, Le Requiem *di Jean Cocteau ovvero la metafora del poeta*, 1999.
94. Leone Caetani, *Selkirks*, Trascrizione del manoscritto e versione inglese di / Transcribed and Translated into English by Danilo Aguzzi Barbagli; Introduzione, note e cura di / Introduced, Annotated and Edited by Hannibal S. Noce, 1999.
95. Vitalba Montanaro, *«A raree-show is here...»*. World's Fair *di E. L. Doctorow*, 1999.
96. Luigi Cazzato, *Generi, recupero, dissoluzione. L'uso del giallo e della fantascienza nella narrativa contemporanea*, 1999.
97. *Goethe e la musica*, Atti del Convegno internazionale, Martina Franca, 29 luglio 1999, a cura di Giovanni Dotoli, 2000.

III. TRADUTTOLOGIA
diretta da Giovanni Dotoli

1. Anna Maria Raugei, *La Navigazione di San Brendano. Versione italiana del ms. Bologna, Bibl. Univ. 1513*, 1984.
2. Maria Carla Marinoni, *La versione valdese del libro di Tobia*, 1986.
3. Wojciech Solinski, *Traduzione artistica e cultura letteraria*, Intr. di Giovanni Dotoli, 1992.

4. Mario Mormile, *Storia dei dizionari bilingui italo-francesi. La lessicografia italo-francese dalle origini al 1900, con un Repertorio bibliografico di tutte le opere lessicografiche italiano-francese e francese-italiano pubblicate*, 1993.
5. Bicentenario leopardiano. 1798-1998, *Leopardi's Canti*, Translated into English Verse by Joseph Tusiani, Intr. and Notes by Pietro Magno, Pref. by Franco Foschi, 1998.

IV. LINGUISTICA
diretta da Giovanni Dotoli, Maurice Gross e Alain Rey

1. Annibale Elia, *Le verbe italien. Les complétives dans les phrases à un complément*, 1984. Schena-Nizet.
2. Fulvia Fiorino, *La lingua del viaggiatore francese*, 1994.
3. *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*. Atti del Convegno internazionale di Monopoli, 21-23 giugno 1996, a cura di Giovanni Dotoli. 1998.
4. *I centri linguistici di Ateneo: una risorsa per l'Europa del 2000*. Atti del Convegno internazionale di Monopoli, 29.5-2.6.1997, a cura di Giovanni Dotoli, 1998.
5. Dominique Bouhours, *Doutes sur la langue françoise*. Proposez a messieurs de l'Académie françoise par un gentilhomme de province (1674). Intr. par Giovanni Dotoli, établ. du texte, notes, bibl. et index par Fulvia Fiorino, 1998, Schena-Didier Érudition.
6. Maria Grazia Albano, *Linguistic Studies and Reflections on English in Medicine*, 1998.
7. Pantaleo Minervini, *La lingua italiana alle soglie del Duemila: analisi e prospettive*, 1998.
8. Abbé Gabriel Girard, *La justesse de la langue françoise ou les différentes significations des mots qui passent pour synonimes*, texte établi, présenté et annoté par Maria Gabriella Adamo.1999. Schena-Didier Érudition.
9. Paola Salerni, *La langue française par les nouvelles technologies*, 2000. Schena - Didier Érudition.

V. PUGLIA EUROPEA
diretta da Giovanni Dotoli

1. Giovanni Dotoli - Fulvia Fiorino, *Viaggiatori francesi in Puglia nell'800*, vol. I, 1985.
2. Giovanni Dotoli - Fulvia Fiorino, *Viaggiatori francesi in Puglia nell'800*, vol. II, 1986.
3. Giovanni Dotoli - Fulvia Fiorino, *Viaggiatori francesi in Puglia nell'800*, vol. III, 1987.

4. Giovanni Dotoli - Fulvia Fiorino, *Viaggiatori francesi in Puglia nell'800. Il viaggio di François Lenormant*, vol. IV, 1989.
5. Teodoro Scamardi, *Viaggiatori tedeschi in Puglia nel Settecento*, 1988.
6. Giovanni Dotoli - Fulvia Fiorino, *Viaggiatori francesi in Puglia nel primo '900*, 1990.
7. Gerardo Cioffari, *Viaggiatori russi in Puglia dal '600 al primo '900*, Intr. e coll. di Giovanni Dotoli, 1991.
8. Angela Cecere, *Viaggiatori inglesi in Puglia nel Settecento*, 1990.
9. Fulvia Fiorino, *Viaggiatori francesi in Puglia dal '400 al '700*, 1993. Vol. I.
10. Fulvia Fiorino, *Viaggiatori francesi in Puglia dal '400 al '700*, 1993. Vol. II.
11. Domenico Cofano, *Il crocevia occulto. Lucini, Nazariantz e la cultura del primo Novecento*, 1990.
12. Maria Luisa Herrmann - Angelo Semeraro - Raffaele Semeraro, *Viaggiatori in Puglia dalle origini alla fine dell'Ottocento. Antologia*, 1991. Nuova ed. riveduta e integrata con profili biografici, 2000.
13. Raffaele Semeraro, *Viaggiatori in Puglia dall'antichità alla fine dell'Ottocento. Rassegna bibliografica ragionata*, prefazione di Giovanni Dotoli, 1991.
14. Pantaleo Minervini, *Lettere autografe di Pietro Giannone*, 1990.
15. Federica Troisi, *La cultura inglese in Puglia tra Otto e Novecento*, 1991.
16. Teodoro Scamardi, *Viaggiatori tedeschi in Puglia nell'Ottocento*, I, 1993.
17. Angela Cecere, *Viaggiatori inglesi in Puglia nell'Ottocento*, 1994.
18. Francesco De Paola, *Giulio Cesare Vanini da Taurisano filosofo europeo*, Introduzione di Giovanni Dotoli, 1998.
19. Giovanni Dotoli - Fulvia Fiorino, *Viaggiatori francesi in Puglia nell'800*, Vol. VIII, 1999.
20. *Umberto Giordano e la Francia*, Atti del Convegno Internazionale, Martina Franca 29 luglio 1998, a cura di Giovanni Dotoli, 1999.
21. Angela Cecere, *Viaggiatori inglesi in Puglia nel Novecento*, 2000.

Giovanni Dotoli - Fulvia Fiorino, *Storia e leggenda della Basilica di San Nicola a Bari*, Ricerca fotografica di Angelo Saponara, 1987 (volume fuori collana).

VI. MEDIO EVO DI FRANCIA
diretto da Anna Maria Raugei

1. Maria Carla Marinoni, *Il glossario provenzale-italiano di Onorato Drago*, 1989.
2. Fabrizio Cigni, *Bibliografia degli studi italiani di materia arturiana (1940-1990)*, 1992.

3. Saverio Panunzio, *Baudouin de Condé. Ideologia e scrittura*, 1992.
4. Renata Anna Bartoli, *La "Navigatio Sancti Brendani" e la sua fortuna nella cultura romanza dell'età di mezzo*, 1993.
5. *Le roman du Chastelain de Coucy et de la dame de Fayel (Lille, Bibliothèque Municipale, Fonds Godefroy 50)*, a cura di Anna Maria Babbi, 1994.
6. *Le canzoni di Eustache le Peintre*, edizione critica a cura di Maria Luisa Gambini, 1997.

VII. MERIDIONI
diretti da Lino Angiuli e Raffaele Nigro

1. Gigliola De Donato, *Paradigmi meridionali*, 1988.
2. Ettore Catalano, *La maschera dimenticata. Pirandello e il plurale del teatro*, 1991.
3. Lino Angiuli, *Di ventotto ce n'è uno (parole e musica)*, 1991.
4. Raffaele Nigro, *Il grassiere. Storie e patorie per franceschiello e re vittorio ovvero canzone a ballo per pulcinelli briganti cantimpanchi e congedo finale*. Prefazione di Aldo De Jaco, con un saggio di Leonardo Mancino, fotografie di scena di Eugenio Grosso e Rocco Errico, 1992.
5. *Respirare la speranza. Omaggio a Carlo Francavilla*, a cura di Francesco Tateo e Leonardo Mancino, 1992.

VIII. MENTALITÀ E SCRITTURA
diretta da Philippe Desan e Giovanni Dotoli

1. Ciro Monteleone, *La pagina e la sapienza. Memoria sulle "antilabài" nei manoscritti senechiani*, 1989.
2. Grazia Distaso, *Strutture e modelli nella letteratura teatrale del Mezzogiorno*, 1990.
3. Pasquale Guaragnella, *Le maschere di Democrito e di Eraclito. Scritture e malinconie tra Cinque e Seicento*, 1990.
4. Giovanni Dotoli, *Letteratura per il popolo in Francia (1600-1750). Proposte di lettura della 'Bibliothèque bleue'*, 1991.
5. Carla Chiummo, *Shelley nella bottega di Pascoli*, 1992.
6. Daniele Maria Pegorari, *Dall' "acqua di polvere" alla "grigia rosa". L'itinerario del dicibile in Mario Luzi*, 1994.
7. Pietro Addante, *La "Fucina del mondo". Storicismo. Epistemologia. Ermeneutica*, 1994.
8. Dragonetto Bonifacio, *Rime*, edizione critica a cura di Raffaele Girardi, 1995.
9. Kegham Jamil Boloyan, *Il rapporto tra cristiani e musulmani nel vicino Oriente*, trad. dall'arabo di Antonella Straface, 2000.

IX. STUDI NOVECENTESCHI
diretti da Pierre Caizergues e Matteo Majorano

1. *Anacronie. Studi sulla nozione di tempo nel romanzo francese del Novecento*, a cura di Giovanni Bogliolo, 1989.
2. Raffaele Cavalluzzi, *Il limite oscuro. Pasolini visionario. La poesia. Il cinema*, 1994.
3. Giovanni Dotoli, *Nascita della modernità. Baudelaire, Apollinaire, Canudo, il viaggio dell'arte*, 1995.
4. Carla Chiummo, *Versi in rotativa. La poesia nei quotidiani dell'Italia giolittiana*, pres. di Elvio Guagnini, 1997.
5. *Musica, cinema e letteratura*. Atti del Convegno internazionale di Martina Franca, 29-30 luglio 1996, a cura di Giovanni Dotoli, 1997.
6. Clemente Francavilla, *Teoria della percezione visiva e psicologia della forma*, 1997.

X. PUGLIA STORICA
diretta da Giovanni Dotoli

1. Centro ricerche di storia religiosa in Puglia, *Le Confraternite pugliesi in età moderna. Atti del Seminario internazionale di studi*, 29-30 aprile 1988, a cura di Liana Bertoldi Lenoci, 1988.
2. Liana Bertoldi Lenoci, *Il Sinodo di Giovinazzo. 1566. Studio e testo originale*, 1990.
3. Centro ricerche di storia religiosa in Puglia, *Le Confraternite pugliesi in età moderna 2. Atti del Seminario internazionale di studi*, 27-29 aprile 1989, a cura di Liana Bertoldi Lenoci, 1991.
4. Antonietta Latorre, *Le Confraternite di Fasano dal XVI al XX secolo. Prime indagini sull'associazionismo laicale fasanese*, 1993.
5. Centro ricerche di storia religiosa in Puglia, *Confraternite Chiesa e Società. Aspetti e problemi dell'Associazionismo Europeo Moderno Contemporaneo*, a cura di Liana Bertoldi Lenoci, 1994.
6. Centro di ricerche di storia religiosa in Puglia, *Le Confraternite laicali a Taranto dal XVI al XIX secolo*, Presentazione di Cosimo Damiano Fonseca, 1995.
7. Liliana De Venuto - Beatrice Andriano Cestari, *Santi sotto campana e devozione*, Introduzione di Liana Bertoldi Lenoci, 1996.
8. *Bracciali e Massari nella Puglia del Settecento. L'onciario di Trinitapoli*, a cura di Pietro Di Biase, 1996.
9. Liana Bertoldi Lenoci, *L'istituzione confraternale: aspetti e problemi*, 1996.
10. Centro di ricerche di storia religiosa in Puglia, *La chiesa del Purgatorio di Fasano. Arte e devozione confraternale*, a cura di Antonietta Latorre, 1997.

XI. PHILOLOGICA
diretta da Vincenzo Minervini e Ciro Monteleone

1. Ciro Monteleone, *Il «Thyestes» di Seneca. Sentieri ermeneutici*, 1991.
2. Vincenzo Minervini, *Il «Llibre del plant de l'hom»*. Versione catalana del *Liber de miseria humane conditionis* di Lotario Diacono, 1996.
3. Paolo Mazzocchini, *Forme e significati della narrazione bellica nell'epos virgiliano. I cataloghi degli uccisi e le morti minori nell'* 'Eneide', 2000.

XII. DOCUMENTI
diretti da Michel Décaudin, Giovanni Dotoli e Sergio Zoppi

1. Jean Burgos, Pierre Caizergues, Michel Décaudin, Pierre Dhainaut, *Jean-Claude Renard ou Les secrets de la chimère*. Suivi de *Poèmes inédits* par Jean-Claude Renard, 1992. Schena-Nizet.
2. *Corpus d'enquêtes 1900-1930. 1. Maurice Barrès, Paul Claudel, Romain Rolland*, Enquêtes réun. et prés. par Christine Jacquet-Pfau, Préf. de S. Zoppi et M. Décaudin, 1995. Schena-Nizet.
3. Luigi Amaro (Luigi Romolo Sanguineti), *La casa nuova. Poema tragico in quattro atti*, intr. di Sergio Zoppi, post. di Franca Bruera, in coll. con Italo Sanguineti, 1997.

Redazione:

Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze e Mediterranee -
Facoltà di Lingue e Letterature Straniere - Università degli Studi
Via Garruba, 6 - 70122 BARI (Italia)
Tel. 0039.080.571.74.37/41 - Fax 0039.080.571.75.34/33
e-mail:g.dotoli@lingue.uniba.it