

Enseigner le français langue étrangère (FLE) par le multimédia au Ghana:

Implications didactiques et institutionnelles.

par

D.D. KUUPOLE, A.Y.M. DE-SOUZA & E.K. BAKAH

gbengnbile@yahoo.com

delaluneus@yahoo.com

edemkodjo2000@yahoo.com

Abstract

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) a évolué depuis son introduction au Ghana. Celui-ci a connu les mêmes changements de méthodologies qui ont tous essayé d'apporter des solutions 'miracles' aux difficultés d'apprentissage des apprenants de langue un peu partout dans le monde. Cet article présente succinctement l'évolution de ces méthodologies au Ghana. Il considère aussi en quelle capacité l'enseignement basé sur le multimédia apporterait des solutions plus concrètes face à la diversité des objectifs d'apprentissage et des profils d'apprenants de FLE. Le rôle du multimédia est alors défini par rapport à de nouvelles situations ou conditions d'apprentissage qui prennent en compte, entre autres, la diversité langagière des apprenants et la construction de compétences plurilingue et pluriculturelle. L'adoption des dispositifs d'enseignement basée sur le multimédia entraîne cependant des conséquences didactico-institutionnelles sur lesquelles l'article propose des pistes de réflexion. Cet article incite toutefois les enseignants à envisager de nouvelles manières d'enseigner le FLE qui s'appuient sur des atouts technologiques de l'époque.

1.0 Introduction

L'objectif central de tout enseignement de langues est de permettre aux apprenants de se servir de la langue pour communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les démarches et les supports que l'enseignant choisit doivent lui permettre d'atteindre son objectif tout en cherchant à résoudre les difficultés des apprenants et par conséquent, en rendant l'enseignement/apprentissage du FLE plus efficace. Malgré l'avènement du multimédia au début des années 80, nous observons que l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana se

fait dans la quasi-totalité du temps de façon traditionnelle. C'est-à-dire que les institutions scolaires, les enseignants et les apprenants ne profitent pas assez de ces outils technologiques. Dans le cadre de cet article, nous interrogeons le multimédia qui est l'un des outils modernes d'enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, cherchons-nous à proposer des éléments de réponses aux questions suivantes: « Quel rôle le multimédia peut-il jouer dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana? Quelles sont les conséquences didactiques et institutionnelles que suscite l'enseignement/apprentissage du FLE par le multimédia au Ghana ? ». Dans un premier temps, nous allons définir le concept de multimédia et parler de ses potentialités en termes d'enseignement/apprentissage des langues, en l'occurrence le FLE. Dans un deuxième temps, les implications didactiques de l'utilisation du multimédia en classe de FLE seront abordées. Dans un troisième temps, nous nous focaliserons sur les implications institutionnelles que ce changement de pratiques didactiques pourrait susciter.

1.1 Parcours de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana

L'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au Ghana a suivi les mêmes parcours qu'a connus l'enseignement/apprentissage des langues sur le plan international. L'enseignement du français langue étrangère (FLE) a été marqué au départ par la méthodologie grammaire-traduction qui demande aux apprenants de traduire des morceaux de textes en français tirés des œuvres littéraires classiques. Celle-ci a vite manqué de répondre aux besoins des apprenants en ce qu'on lui reproche le recours massif à la traduction, la mémorisation massive des aspects grammaticaux, les règles et exceptions, le vocabulaire riche de mots courants et d'expressions idiomatiques qui, ne favorisent pas chez les apprenants, la pratique de la langue comme objet de communication (Ngalasso, 1990). C'est ainsi que la méthodologie directe voit le jour pour combler les lacunes de cette méthodologie grammaire-traduction.

Cette dernière consiste principalement à faire parler la langue cible sans véritablement parler d'elle. Au Ghana, par exemple, la méthode *New Practical French* de Pratt et Bhëlly-Quenum (1972) qui est encore préconisée pour le FLE, est d'inspiration de la méthode directe. Malgré l'impact positif considérable des méthodologies qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage du FLE, les enseignants ghanéens, jusqu'à ce jour, maîtrisent mal les techniques d'enseignement qui y sont associées. Nous utiliserons désormais le terme 'méthodologies' pour parler des pratiques/techniques didactiques en classe de FLE. En

revanche, le terme ‘méthode’ sera réservé pour le document didactique, c’est-à-dire le manuel d’enseignement.

De même, l’enseignement du FLE a connu une succession de méthodologies de courte durée qui ont essayé de combler les lacunes des précédentes, telle que la méthodologie Structuro-Globale Audio Visuelle (dite SGAV) qui repose sur le triangle : situation de communication – dialogue – image. Au Ghana, la méthode *Pierre et Seydou* (J. David, J. Cardinal, R. Damoiseau, R. Gaskell, P. Le Goffic et D. Rouvière, 1974) est d’inspiration SGAV. Pour Kuupole (2008), le fait que la langue soit présentée à l’élève dans une pseudo-situation lui permet de l’apprendre comme outil de communication. Mais les choix opérés dans ce type de méthodologie laissent peu de place à l’initiative de l’élève, car on lui demande surtout, d’acquérir des comportements adéquats à chaque type d’exercice visant à développer des compétences orales alors qu’ils ne font autre chose que renforcer les compétences écrites de l’élève.

Depuis les années 1980, la méthodologie SGAV cède la place à l’approche communicative qui constitue la source d’inspiration pour la méthode *Contacts* (C. Boucher, M-J., Capelle, 1980) et d’autres méthodes locales à caractère national comme *Arc-en-ciel* (Mallet et al., 1993) employées au Ghana. Cette approche communicative tend à recentrer l’enseignement de la langue étrangère sur la communication *in situ*. Elle s’inscrit dans la lignée des méthodologies qui reconnaissent la primauté de la langue parlée : l’oral l’emporte sur l’écrit. Le non-verbal (les gestes, les mimiques, etc.) occupe une place importante dans cette approche.

Au stade actuel de l’enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, les enseignants continuent d’utiliser l’approche communicative bien qu’ils maîtrisent mal ses principes de base à l’heure où de nouvelles méthodologies sont en plein essor en Europe. Par exemple, on peut citer l’approche actionnelle, prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui centre l’enseignement/apprentissage des compétences sur des tâches langagières.

Ces changements méthodologiques qui ont marqué le parcours de l’enseignement/apprentissage du FLE dans le monde n’ont malheureusement pas éliminé ou amoindri les obstacles qui empêchent l’acquisition de la langue française au Ghana. Parmi les défis particuliers au contexte ghanéen, nous citons le manque de personnel enseignant, le matériel pédagogique insuffisant, la quasi absence d’innovation dans les méthodologies

d'enseignement, le manque de motivation chez les apprenants et parfois chez les enseignants, la quasi absence d'une volonté politique accompagnant la mise en pratique des discours politiques en faveur du FLE dans le système éducatif et l'usage des nouvelles technologies au profit de l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour sa part, Kuupole (2008 :1) identifie des problèmes qui en sont responsables tels que « les énormes difficultés d'acquisition de la langue chez les apprenants ; le choix difficile des principes méthodologiques en fonction des classes pléthoriques et hétérogènes chez les enseignants ; le manque ou l'inadéquation des supports pédagogiques pour faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE ».

1.2 Qu'est-ce que le multimédia?

En 2001, « le multimédia a fêté ses vingt-cinq ans » (Potolia et Mochet, 2002 : 26). Depuis longtemps et tout au long des changements méthodologiques intervenus dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, le FLE en tant que discipline intègre les multimédias : audio ou vidéo, fabriqués, didactisés ou authentiques (Barrière, 2006). Ces supports, caractéristiques des méthodologies Audio-Orales, SGAV et plus récemment des approches communicatives, étaient connus et employés sous des formes séparées. C'est-à-dire que les supports technologiques n'étaient pas intégrés en un seul support, attribut unique des technologies récentes. En effet, les magnétoscopes, les magnétophones, les téléviseurs, sont des outils très connus et fréquemment utilisés par les enseignants de langues. C'est dans cette perspective que de Rosnay (1997) décrit le multimédia comme l'intégration numérique de différents supports qui étaient auparavant séparés : la télévision numérique, les jeux vidéo, le cédérom et le 'Digital Video Disc'(DVD), les logiciels et les mémoires, et enfin l'Internet.

Le « multimédia » désigne à l'origine, le regroupement dans un même dispositif permettant l'interactivité des données écrites, sonores et imagées (fixes ou animées) (Mangenot, 2001). Selon Chanier (1998), un système multimédia favorise la communication interactive d'informations dans un format intégrant des ressources non restreintes aux textes, soit des ressources verbales (textes + audio), soit des ressources verbales et non verbales (diagrammes, images fixes ou animées, vidéo). Cette possibilité de jouer sur des canaux de communication variés (visuel pour le texte et l'image ; oral pour l'audio et les sons) a ouvert des perspectives particulièrement intéressantes en enseignement/apprentissage des langues, en permettant à l'apprenant de coupler des procédures cognitives de traitement basées sur les aspects verbaux et non-verbaux du langage. Quant à Pothier (1997 : 85), le multimédia consiste en l'utilisation, simultanée ou non, de textes, de sons, d'images fixes ou animées et de vidéo.

Dans les différentes acceptions du terme présentées ci-dessus, nous pouvons postuler que le multimédia est tout support ou médium qui intègre à la fois divers canaux de communication, à savoir l'image, le son et le texte et les aides à la navigation qui permettent l'interactivité outil-usager, entre autres. Ces caractéristiques que possèdent aussi l'Internet et les Cédéroms d'enseignement/apprentissage de langue font du multimédia un objet privilégié pour l'apprentissage d'une langue étrangère. De ce point de vue, nous pouvons alors distinguer des multimédias hors-ligne (les cédéroms d'apprentissage, par exemple) des multimédias en-ligne, encore appelés « grands-publics », tels que les réseaux, notamment l'Internet ou des cours interactifs en ligne.

Etant donné notre rôle d'acteur de la formation en FLE au Ghana, nous sommes d'avis que le multimédia comme outil d'enseignement/apprentissage du FLE est un lieu fertile pour le développement des différentes compétences communicatives chez nos apprenants, d'où le choix de ce support pour la classe de FLE. En effet, les atouts du Multimédia dont notamment la présence sur la même interface de l'image, du son et du texte, suscitent principalement notre intérêt à en faire un objet privilégié d'enseignement/apprentissage où peuvent se décupler diverses stratégies d'apprentissage/auto-apprentissage chez les apprenants en FLE.

1.3 Potentialités du multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE

A l'époque actuelle de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment du FLE, les acteurs éducatifs portent leur choix sur le multimédia dont les potentialités éducatives ont vite fait de briser la monotonie des approches méthodologiques révolues qui manquent de répondre aux nouvelles exigences de l'enseignement/apprentissage du FLE. Parmi les changements qui interviennent, nous évoquons la diversité des objectifs d'apprentissage, des styles et profils d'apprenants, la diversité des situations et conditions d'apprentissage et autres facteurs qui caractérisent désormais l'apprentissage des langues vivantes. Aussi, interviennent de nouvelles exigences liées au respect de la diversité langagière des apprenants et à la construction de compétences plurilingues et pluriculturelles à l'école et en dehors. Le multimédia émerge alors comme outil permettant de gérer cette nouvelle diversité langagière, culturelle et situationnelle de l'apprentissage. Ainsi, ne pouvons-nous avancer dans ce débat sans nous pencher sur quelques attributs de cet outil, à même d'être exploité dans la classe de FLE.

Lancien (1998) identifie quatre caractéristiques ou propriétés qui font du multimédia l'instrument privilégié pour des exploitations pédagogiques. Celles-ci sont l'interactivité, la multicanalité, la multiréférentialité et l'hypertextualité.

L'interactivité, cette notion à multiples facettes, constitue en effet un atout clé du multimédia pour l'enseignement/apprentissage des langues. Dans son acception techniciste, elle désigne tout simplement les relations de communication entre les différentes composantes d'un système technique (ordinateur, téléviseur-magnétoscope, téléphone portable, tableau interactif, etc.). Cependant, n'intéressent l'enseignement/apprentissage du FLE que ses acceptions interactive et interactionniste. Tout d'abord, dans son acception interactive, l'interactivité renvoie à une situation de dialogue homme-machine. Dans ce type de rapport, la machine simule une activité langagière dans laquelle l'ordinateur répond au langage de son utilisateur à travers un code verbal, graphique ou iconique. Le développement de nouvelles interfaces multimédias offre désormais la possibilité aux usagers-apprenants des outils capables de reconstituer les sensations visuelles, sonores et tactiles comme dans le réel. Nous pourrions citer l'exemple des lunettes virtuelles (3D par exemple), des gants de données (datagloves), des manettes de jeux et tablettes (Manettes 'wii' ou 'nintendo' par exemple) entre autres, qui permettent à l'utilisateur de manipuler les objets de manière virtuelle et de ressentir des émotions ou sensations comme s'il était dans la machine. Tricot (2007) désigne ces types de relations par l'interaction multimodale : possibilités de manipulation par les gestes, la voix. Equipés de ces outils à caractère ludique, les apprenants pourront communiquer dans des situations artificiellement recrées qui les rapprochent plus du réel. En ce qui concerne son acception interactionniste, l'interactivité machinique sert de médium de communication et d'échange entre individus. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, l'attribut interactif du multimédia peut susciter des processus de rétroaction, de collaboration, de coopération entre les apprenants qui produisent un contenu, réalisent un objectif, ou plus simplement, celui-ci peut les amener à modifier et adapter leur comportement. L'interactivité assiste les interactions entre les utilisateurs à travers les possibilités technologiques qu'offre le système. Selon Giardina (1989, 1992), cette forme d'interactivité qu'elle nomme 'dynamique' stimule les apprenants à échanger des informations. Des logiciels ou programmes à fortes «potentialités d'interaction signifiantes réelles» (Jacquinot, 1996) qu'on convient d'appeler désormais 'les réseaux sociaux'¹

¹ Ces réseaux constituent un attrait du fait qu'ils utilisent des outils de communications (appel téléphonique en ligne, appel vidéo et vidéoconférence, chat, forum, messageries 'sms' ou email, etc.) plus adaptés aux besoins en

stimulent des échanges entre individus par le biais de l'Internet. 'Facebook', 'Skype', 'Twitter', 'Yahoo Messenger' sont quelques-uns de ces outils qui permettront d'enrichir d'une manière significative les interactions entre les apprenants, si éventuellement ils sont intégrés dans les démarches pédagogiques.

La multicanalité ou multimodalité (Tricot, 2007), quant à elle, permet de faire coexister des images, des sons et des textes selon des combinaisons variées (Lancien, op. cit.). Pour Lancien, cet attribut particulier du multimédia constitue non seulement une aide puissante à la compréhension mais aussi à l'expression des apprenants de FLE. Des recherches dont celles de Paivio (1974), Lesgold et al. (1975), Eisner (1978), Salomon (1979), Craik (1979), Moles (1981), Nugent (1982), Gardner (1982), Arnheim (1986), Mayer et Anderson (1991, 1992), Deschryver (1994), Depover et al. (2007) permettent d'ailleurs de démontrer l'influence positive des outils à caractère multimodale sur les apprentissages. Mayer et Anderson (1991, 1992) par exemple, montrent une amélioration de la compréhension d'une leçon quand ils combinent une animation à un texte écrit pour démontrer le fonctionnement d'une pompe à vélo. Les travaux de ces auteurs sur la théorie du double codage, les systèmes symboliques et le traitement de l'information, entre autres, renforcent l'argument pour privilégier l'utilisation des documents adoptant plusieurs modes de présentation dans la classe de langue.

Pour ce qui est de l'attribut hypertextuel du multimédia, on peut avancer que cette fonctionnalité offre toutes sortes d'aide linguistique, textuelle et contextuelle à l'apprenant. Les multiples renvois hypertextuels lui permettent en effet de consulter des définitions, des synonymes et antonymes, des images et sons, etc. qui enrichissent l'apprenant de FLE en termes de compétence de communication mais aussi d'aptitudes. Cet attribut permettrait en outre aux apprenants une exposition à la langue dans toutes ses dimensions (Pothier, 1997) en assurant le passage entre les données verbales et non verbales de la langue.

La multiréférentialité, pour sa part, est définie comme la possibilité d'obtenir de nombreuses et diverses sources d'information sur un même thème : elle est évidemment très présente sur Internet (Mangenot et Louveau, 2006). Lancien (1998) distingue la multiréférentialité intra ou intertextuelle (sources, versions différentes, etc.), contextuelle (état du monde parallèle au sujet traité) et créative. Par cette propriété unique du multimédia,

évolution et aux personnalités des utilisateurs. Les coûts engendrés par ces réseaux sont aussi minimes par rapport aux outils de communications antérieures.

plusieurs sources documentaires sont rendues facilement accessibles successivement ou simultanément.

En effet, des documents représentant des points de vue différents, opposés, contradictoires (textes d'auteurs d'époques et de lieux différents, des présentations, des images ou vidéos commentées, etc.), sont consultables à partir de n'importe quel endroit du CD-ROM ou du réseau Internet et donnent une vision plus diversifiée de l'information à l'apprenant (Tricot, 2007). Cette fonctionnalité du multimédia permet une construction collective des connaissances sur l'Internet comme dans l'esprit de l'encyclopédie coopérative Wikipédia (<http://fr.wikipedia.fr>), dans laquelle tout internaute peut venir ajouter des articles ou discuter les articles existants (Mangenot et Louveau, op. cit.).

Selon Jacquinet (1996), la multiréférentialité pourrait décupler les mises en situation et les renvois contextuels, tandis que l'interactivité (selon des degrés à préciser) faciliterait l'autonomisation des apprenants.

A part ces attributs qui font du multimédia un outil de travail souple et fonctionnel pour l'enseignement/apprentissage du FLE, d'autres chercheurs citent quelques atouts qui prônent généralement l'adoption du multimédia pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes.

C'est ainsi que Fürstenberg (1997) estime que le multimédia, de par la présence simultanée de sons, d'images fixes ou animées et de textes, reconstruit l'aspect multidimensionnel de la langue, sous ses formes multiples, et permet un véritable apprentissage en contexte.

Potolia et Mochet (2002), de leur côté, présentent le multimédia comme une évolution médiologique. Tout comme toute autre évolution, il apporte des changements ou des mutations tels que sa texture multi-canal ou « multi-sphère », l'apparent aplatissement de ses contenus, une composition mouvante et dynamique, mais aussi une évolution dans son écriture même et dans ses différentes matérialisations.

Develotte (1997), quant à elle, s'intéresse à la dimension ludique du multimédia qui peut redonner un peu de fraîcheur à l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour elle, l'adoption des jeux multimédias dans la classe de langue pourrait induire le développement d'activités cognitives nouvelles chez les apprenants. Aussi, la richesse informative du multimédia peut déboucher sur un éclatement des exploitations possibles en classe de FLE.

D'une façon générale, si le multimédia suscite autant de discours visant son intégration dans les nouvelles approches pédagogiques, il faut s'attendre aussi aux perturbations que cette intégration pourrait provoquer dans les pratiques des différents partenaires de l'enseignement/apprentissage du FLE.

2.0 Implications didactiques du multimédia

L'intégration du multimédia dans l'enseignement du FLE induit des conséquences didactiques correspondant aux fonctions remplies par les différents acteurs dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

2.1 Utilisation du multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Toute nouvelle technique est souvent le résultat d'un long processus d'« assimilation » puis d'« accommodation » (Piaget, 1937 : 307). Les mutations apportées par le multimédia et plus généralement les nouvelles technologies sur notre façon d'accéder à l'information et de construire du sens (Potolia et Mochet, 2002) constituent une nouvelle dimension méthodologique à inclure dans la formation des enseignants et des apprenants de FLE au Ghana.

La première implication didactique, si nous désirons vraiment intégrer le multimédia comme outil d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana, serait de l'inclure (bien sûr) dans la formation initiale et continue des professeurs de français. Les enseignants doivent être formés, non seulement à utiliser ces outils à des fins personnelles, c'est-à-dire à accroître leur capacité à gérer et valoriser ces outils multimédias dans la production de leurs cours et examens mais aussi à actualiser leurs connaissances (langagières et/ou pédagogiques) à travers ceux-ci, notamment l'Internet (Demange-Ducrot, 2005). L'enseignant doit savoir utiliser dans leurs fonctions basiques, les programmes ou logiciels qui conviennent à ses objectifs d'enseignement. Le Traitement de Texte, le Powerpoint, l'Internet Explorer, sont des logiciels qui peuvent servir à des usages spécifiques pendant le cours de FLE. L'enseignant doit savoir traiter et mettre ses documents de cours ou activités didactiques sous ces différents formats de présentation (De-Souza, 2011).

Un deuxième axe de la formation des enseignants concerne l'utilisation du multimédia dans un projet pédagogique de classe de langue française. Cela revient à dire que l'enseignant doit acquérir la capacité à mettre en place des activités interactives pour les élèves, ce qui implique le choix judicieux et l'utilisation d'un programme informatique selon des objectifs

bien définis. L'enseignant doit aussi être en mesure de faire l'analyse *a priori* (avant son cours) et *a posteriori* (après son cours) du produit multimédia, de le décrire mais aussi d'établir à l'aide de celui-ci, des séquences ou démarches pédagogiques pour sa leçon (Demange-Ducrot, idem).

Mangenot (2000), quant à lui, considère l'acquisition des « compétences de base » comme pré-requis à tout enseignant désireux d'intégrer les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans sa classe de langue. Ces compétences sont celles de savoir repérer des ressources existantes sur Internet et de savoir évaluer une ressource multimédia par rapport à sa pertinence thématique, langagière, sémiologique, ergonomique et pédagogique, à sa fiabilité et enfin à son intérêt pour les apprenants. Elles incluent, entre autres, la capacité à intégrer une ressource multimédia dans son cours et à créer une tâche ou un scénario multimédia sur papier (sans médiatisation) à partir d'une ressource Internet. Selon Mangenot (2002), la qualité principale de l'enseignant est de savoir concevoir des situations dans lesquelles les apprenants puissent acquérir et apprendre la langue, sans que l'enseignant se trouve au centre.

Enfin, nous trouvons opportun d'inclure dans la formation initiale et continue des enseignants de FLE une sensibilisation progressive aux nouvelles approches et aux connaissances sur les produits multimédias (au fur et à mesure qu'ils voient le jour), tels les cédéroms de langue et l'Internet, les plateformes, voire les Environnements Numériques d'Apprentissage (ENA) ou Environnement Numérique de Travail (ENT). Il s'agit de comprendre le fonctionnement de ces produits, de se repérer dans leur arborescence en vue de consulter les ressources et de les exploiter à d'autres fins d'enseignement/apprentissage. Sur l'Internet, il s'agit aussi de savoir reconnaître une information fiable et de pouvoir la transposer dans le document conçu pour son cours de FLE (De-Souza, op. cit.).

2.2 Rôle de l'enseignant et de l'apprenant face au dispositif multimédia

L'intégration du multimédia dans l'enseignement/apprentissage soulève d'emblée des préoccupations majeures. C'est-à-dire qu'elle remet en question le statut des différents acteurs impliqués dans le processus d'enseignement/apprentissage. Pour Develotte (op. cit.), ce processus de changement nécessite tout d'abord une réflexion de la part de l'enseignant qui doit étudier les différentes possibilités d'intégration de l'outil dans sa pratique. Il doit aussi s'interroger sur son exploitation pédagogique en fonction de sa culture didactique acquise à partir d'autres supports.

Charlier (1999 : 4) parle, quant à elle, de « changement de pratique d'enseignement ou de formation » qu'elle explique ainsi :

« Lorsque je parle de changement de pratique d'enseignement ou de formation, j'évoque les changements mis en œuvre par un enseignant ou un formateur au moment de la planification, pendant les cours ou les formations ou après ceux-ci. Il peut concerner, ses routines, ses décisions de planification ou ses connaissances, de même que : les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action. »

C'est-à-dire que l'enseignant désireux d'innover son enseignement en y intégrant le multimédia doit s'assurer que ce changement se reflète tout au long de différentes étapes qui caractérisent son cheminement pédagogique : de la conception de ses objectifs, des activités et de leur progression, des scénarios d'exploitation envisageables pour le cours, de la régulation des échanges à la coordination des différentes actions pendant le cours, jusqu'aux diverses formes d'évaluation des acquis chez ses apprenants.

Mangenot (2002) conçoit le rôle de l'enseignant comme triple : celui de sélectionner des ressources et concevoir des tâches, d'aider à la demande durant la réalisation des tâches et celui de socialiser et d'évaluer les productions. Il lui incombe plus que jamais d'être un usager courant de l'Internet ou des produits multimédias (CD-ROMs d'apprentissage du FLE) en vue de sélectionner des ressources exploitables pour sa classe de FLE. Après l'analyse de ces dernières, l'enseignant doit pouvoir concevoir des tâches langagières autour des ressources sélectionnées. Il intervient aussi pendant le déroulement des tâches pour réguler la démarche des apprenants et répondre aux besoins individuels de ces derniers. A un troisième niveau, il se positionne aussi en tant que déclencheur et régulateur des interactions créées par le support multimédia qu'il adopte pour sa classe. Aussi, l'enseignant doit-il pouvoir mettre en place des démarches d'évaluation fiables basées sur le produit multimédia.

Pour sa part, Barbot (1997) pose comme défi à l'enseignant, la tâche d'aider l'apprenant à s'approprier les outils au sens où ce dernier doit les intégrer dans un cadre où il a la responsabilité des opérations d'apprentissage. En effet, une interrogation majeure qui subsiste à l'heure actuelle est celle qui, d'une part, concerne l'adaptation des outils multimédias aux personnalités des apprenants, par rapport à la diversité des profils de ceux-ci, à leurs stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives (Barbot, op. cit.) et d'autre part, ce que Lebeaupin (2005) appelle « la mutation des rôles » exigée des enseignants. C'est-à-dire que l'enseignant doit changer de rôle et de statut en ce sens qu'il devient (ou du moins apprend à devenir) « un guide et un médiateur qui accompagne dans la recherche, participe à

la découverte et s'implique autant dans la création que dans l'évaluation du travail réalisé » (Tomé, 2004). En plus, Tomé (idem) voit l'impératif de redéfinir « les relations entre l'enseignant et les étudiants » de façon à les adapter à ce processus de changement où de nouveaux rôles sont à développer, sinon à inventer. Les nouveaux rapports exigés par ce processus de changement font de l'enseignant un facilitateur de l'apprentissage dans le sens où il est responsable d'orienter la cognition des apprenants vers la connaissance. Ces derniers ne doivent plus dépendre de l'enseignant comme source unique de leur savoir mais doivent s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage en ce sens que c'est à eux de découvrir leur savoir.

Nous nous rapportons enfin aux propos de Gevaert et De Pessemier (2000 : 1) qui résumant d'une façon assez claire, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant en ce qui concerne l'utilisation du multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE:

« Le prof doit, plus que jamais, devenir un facilitateur d'apprentissage collaboratif et travailler à l'autonomisation progressive de ses apprenants en leur permettant d'acquérir les démarches et les stratégies d'apprentissage, les savoir-faire (méta) langagiers et la capacité de réflexion métacognitive nécessaires à des fonctionnements tant autonomes qu'interactifs et indispensables à la résolution de problèmes. L'élève, lui, est non seulement un apprenant mais aussi un explorateur et un utilisateur du "monde en ligne » (source : <http://www.ceo-fipf.org/article.php3>).

Nous partageons l'avis que tout enseignant de langue doit faciliter l'apprentissage de ses apprenants en leur donnant d'importants moyens de devenir autonomes. Il doit pouvoir les équiper non seulement de stratégies appropriées pour prendre en charge leur propre apprentissage mais aussi des compétences langagières nécessaires à leurs interactions avec leurs pairs. Il doit pouvoir enfin inciter ses apprenants à faire plein usage de leur capacité cognitive en leur proposant des activités langagières qui décuplent celle-ci.

Dans la perspective des nouveaux rôles que le dispositif assigne à l'enseignant de FLE, celui-ci ne peut plus agir comme le dispensateur agréé d'un savoir objectif ou réifié. Il doit accorder la priorité à la mise en place des séquences didactiques qui favorisent l'établissement d'un nouveau rapport au savoir chez les apprenants. Ces séquences didactiques permettront à leur tour, aux apprenants de questionner les connaissances construites à partir des tâches qui leur sont proposées.

Quant aux apprenants, le rôle principal que leur assigne le dispositif multimédia est celui de réalisateur des tâches conçues à partir du support multimédia. Ce dispositif les rend entièrement responsables de leurs savoirs ou connaissances en les faisant participer non seulement aux interactions suscitées par le support multimédia mais aussi en faisant d'une manière autonome, les tâches ou projets langagiers qui leur sont indiqués par l'enseignant.

Ayant analysé les implications didactiques de l'enseignement/apprentissage du FLE par le multimédia, il nous incombe, à ce niveau, de nous interroger sur les conséquences institutionnelles de ces dispositifs de formation. Ces dernières concernent les rôles des institutions scolaires dans l'intégration du multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

3.0 Implications institutionnelles

Utiliser le multimédia dans nos écoles fait appel à un changement dans les manières de penser et d'agir des acteurs. Tout changement social ou institutionnel est difficile à accepter. Les êtres humains partout dans le monde résistent à toute nouveauté puisque cela demande un désapprentissage des anciennes habitudes et un apprentissage des nouvelles, ce qui rend certains gens mal à l'aise. Intégrer le multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE demande donc des préparations psychologiques des acteurs tels que les enseignants, les apprenants, les directeurs d'écoles, les parents et les politiques. Cela implique aussi des changements organisationnels. L'institution reconnaît-elle la nécessité du changement ? Si oui, cette représentation est-elle partagée par tous ? Dans quelle mesure les uns et les autres acceptent-ils de revoir par exemple, le rôle joué par les enseignants et les apprenants ? Face à la diversité des représentations du changement fréquemment rencontré, nous épousons l'opinion de Vizcarro et Lewis (1998), qui préconisent la mise en œuvre concomitante de deux stratégies : supporter activement les initiatives et prendre des mesures pour rendre le changement moins menaçant. Pour nous, les efforts produits pour rendre le changement moins menaçant devraient passer par une description et une analyse de ceux-ci avec les acteurs concernés. C'est-à-dire que l'institution qui désire adopter de pareils systèmes d'enseignement doit faire en sorte que les enseignants comprennent au mieux le fonctionnement du dispositif, les atouts des produits sélectionnés pour leur cours de langue, les diversités d'approches par lesquelles faciliter leur tâche d'enseignement à travers le produit et enfin l'organisation des rencontres régulières où les enseignants partagent leurs expériences des produits multimédias exploités avec leurs collègues.

L'usage du multimédia dans les écoles au profit de l'enseignement/apprentissage du FLE repose aussi sur une politique institutionnelle. Ainsi, demander aux enseignants d'intégrer le multimédia dans leurs pratiques de classe ne peut pas fonctionner si cela n'est pas soutenu par une politique institutionnelle concrète. C'est la politique qui va servir de phare et de force obligeante pour l'intégration des outils multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Il s'agit de la mise en œuvre d'une stratégie qui définira l'intégration du multimédia dans l'enseignement/apprentissage du FLE et assurera non seulement sa mise en œuvre mais également sa révision régulière (Bakah, 2009). Par conséquent, toute politique qui préconise le multimédia pour l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana doit afficher non seulement les objectifs et les principes sous-tendants mais aussi préciser comment atteindre ces objectifs. Autrement dit, la politique doit définir les démarches requises pour la mise en œuvre de son contenu, car formuler une nouvelle politique sans des actions concrètes à l'appui pour sa mise en œuvre n'est qu'une poursuite de l'ancienne. Il s'agira donc d'une politique que chaque école doit arrêter et mettre en application en tenant compte de ses moyens et son contexte particulier. Les écoles peuvent s'inspirer d'une politique étatique plus large qui favorise l'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage dans le système éducatif du pays : « ce qui importe c'est qu'il y ait une politique qui serve de phare en déterminant les parcours à suivre » (Bakah, 2009 : 260).

Une autre conséquence institutionnelle de l'enseignement/apprentissage du FLE par le multimédia se situe au niveau de l'infrastructure et des matériels techniques. D'une part, il s'agit des salles de cours adaptées d'autre part, (il est question) des équipements requis pour faciliter l'enseignement/apprentissage. Les écoles auront besoin des salles de cours dont les tables et les chaises et leur disposition sont différentes de celles des salles « traditionnelles ». Puisque le travail avec le multimédia est essentiellement basé sur des tâches, les meubles de la salle de cours doivent constamment permettre un réajustement de la disposition des apprenants par rapport aux groupes qui sont formés et aux tâches qui sont assignées. Les salles de cours doivent disposer des matériels techniques tels que les ordinateurs ayant une connexion internet fiable à haut débit. Ceci permettra aux enseignants et à leurs apprenants d'accéder à des supports pédagogiques en ligne avant, pendant et après le cours. Les institutions scolaires auront aussi la responsabilité de fournir des produits multimédias comme des CD-ROM, des DVD/CD, des postes téléviseurs, des projecteurs, pour ne citer que ceux-

là. Les logiciels qui contiennent des programmes assurant une approche interactive de l'enseignement/apprentissage du FLE seront nécessaires.

Ces implications en infrastructure pour l'enseignement/apprentissage du FLE à base multimédia requièrent d'emblée de la part de l'institution un financement adéquat et durable du dispositif. L'infrastructure et les matériels techniques demandent un investissement lourd et continu puisque la durée de vie de la plupart des outils multimédia est courte. A titre d'exemple, un ordinateur ne fonctionnerait efficacement que pendant cinq ans. Après cette période, il est difficile de l'utiliser pour traiter les ressources technologiques modernes. En d'autres termes, avoir recours au multimédia pour enseigner une langue coûte cher. Ainsi, tous les acteurs socio-éducatifs du Ghana sont appelés à participer au financement des écoles en matière d'infrastructure technologique, si l'on désire faire avancer les actions du FLE au Ghana. C'est dans ce sens que Challe (2004 :169) préconise un rapport d'interdépendance entre l'institution de formation et celle d'utilisation. Une stratégie de réduire le coût serait la création des salles multimédia communes (à l'instar des « Science Resource Centres » dans les SHS) destinées à des écoles de la même ville ou localité et qui leur servira à tour de rôle pour des cours de FLE interactifs. A cet égard, le 'Ghana Education Trust Fund' (GETFUND), le 'District Assembly Common Fund', les opérateurs de téléphonie mobile comme MTN, TIGO, VODAFONE, AIRTEL, EXPRESSO et GLO, les grandes sociétés commerciales comme Coca-Cola, Unilever, Guinness Ghana Ltd, entre autres, doivent être sollicités à prendre part à des projets d'équipement des écoles en infrastructure multimédia. Les écoles peuvent aussi recourir aux ONG et aux organisations internationales comme l'UNICEF et l'UNESCO dont la mission est de promouvoir l'éducation et le développement durable. L'Ambassade de France au Ghana peut désormais envisager d'inclure dans sa politique de financement des projets visant l'équipement des écoles pré-tertiaires (JHS et SHS) en matériels multimédia, destinés à la formation en FLE.

Une variable importante se trouvant au cœur de l'enseignement/apprentissage du FLE par le multimédia est la révision des programmes d'enseignement du FLE dans les écoles. Les institutions scolaires seraient amenées à accorder une place importante au multimédia dans leurs programmes d'enseignement. Celles-ci doivent intégrer dans leur programme scolaire le développement des compétences informatiques chez leurs enseignants et apprenants mais aussi assurer l'application de ces compétences aux pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE. La participation des acteurs à la conception et à la mise en œuvre de l'ensemble du dispositif est primordiale. L'institution doit aussi adopter de nouvelles techniques/stratégies

d'évaluation des apprenants pour prendre en compte des connaissances en multimédia. Par exemple, les modes d'évaluation en vigueur dans les SHS peuvent intégrer la recherche des données sur l'Internet pour permettre aux apprenants d'avoir accès à des formes démultipliées d'informations. Pour motiver les apprenants, l'enseignant peut leur attribuer une note pour leurs productions réalisées à partir des ressources multimédia ou Internet. Pour les élèves, la motivation serait aussi le partage de l'information entre eux-mêmes. C'est-à-dire que les apprenants seront encouragés à chercher plus d'informations sur l'Internet et à les partager pendant et/ou après le cours de FLE. Encore, l'évaluation en FLE au niveau SHS peut désormais se faire à travers l'internet ou ses ressources. Ainsi, l'évaluation de l'expression orale au niveau pré-tertiaire pourra combiner diverses dimensions de la langue : linguistiques, culturelles, pragmatiques, affectives et psychologiques, pour n'en citer que celles-ci.

Les implications institutionnelles appellent aussi à la création des plages horaires supplémentaires pour des tâches et projets langagiers. Les tâches proposées aux apprenants dans les cours s'inspirant du multimédia demandent beaucoup de temps pour leur conception et réalisation. Ces horaires supplémentaires permettront aux apprenants de s'exercer aux activités langagières et de les maîtriser. En conséquence, le créneau horaire consacré au FLE doit être augmenté pour assurer que les enseignants et apprenants bénéficient suffisamment du multimédia. Les horaires supplémentaires peuvent être consacrés à la réalisation des projets individuels et collectifs. Le choix du projet doit se porter sur le média le plus riche possible, c'est-à-dire un média assurant un feedback immédiat, permettant différentes formes d'expression (verbale et non verbale) et d'interaction, différents types de langage (textes, graphiques, images) ainsi que l'expression d'émotions et de sentiments.

Enfin, pour assurer la qualité et l'évaluation des ressources numériques éducatives, l'institution doit mettre en place un comité de coordination dont la tâche serait de mutualiser, discuter et évaluer la pertinence des ressources multimédia ainsi que les activités correspondantes bien avant leur utilisation en classe. Ce comité pourrait aussi assurer l'adéquation des formes et activités d'évaluation à partir de ces ressources au programme d'enseignement/apprentissage du FLE au niveau pré-tertiaire. En outre, d'autres comités tels que celui chargé de la sélection, du téléchargement et de l'analyse des ressources multimédia, celui chargé de développer des scénarios pédagogiques pour la classe de FLE et enfin celui chargé de développer des tâches pédagogiques et des modules d'évaluation, sont pertinents à ce dispositif de travail avec le multimédia. L'institution doit trouver des moyens pour faire participer chaque enseignant de FLE à l'un des comités sus-mentionnés.

4.0 Conclusion

L'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana semble traîner toujours derrière les changements diachroniques et synchroniques ou technologiques qui interviennent en didactique du FLE. Et ce, en raison des conditions institutionnelles dans lesquelles évolue l'enseignement/apprentissage du FLE (Kuupole, 2008). Face aux carences en matériels didactiques et à l'insuffisance des ressources allouées pour l'apprentissage du FLE dans nos institutions, nous pensons qu'il est temps d'adopter des initiatives et des dispositifs mixtes, intégrant diverses ressources technologiques à notre portée (Internet ou multimédia, e-mail, chat, SMS/MMS, RFI/TV5, etc.). Ces dispositifs multimédia peuvent fournir à nos apprenants de formidables outils d'échanges pour l'expression en FLE et surtout leur donner de grandes occasions de développer des compétences d'apprentissage en autonomie. Ils peuvent aussi faciliter leur compréhension des thèmes enseignés à travers les images et sons qui les aident à concrétiser ce que l'enseignant dit. En outre, le multimédia dans la classe de FLE pourrait rendre la leçon systématique et faire atteindre aux apprenants en moindre durée plusieurs dimensions de l'apprentissage du FLE : la lecture, la compréhension, l'acquisition de mots et expressions nouvelles, la culture et aussi l'interaction orale et écrite en FLE. Evidemment, un cours de FLE basé uniquement sur des supports traditionnels ne peut pas réaliser en trente-cinq minutes ou une heure, toutes ces dimensions. Nous pensons que l'intégration du multimédia à l'enseignement/apprentissage du FLE pourrait donner de nouveaux terrains d'exploitations pédagogiques aux enseignants du FLE au niveau pré-tertiaire du système éducatif ghanéen. La totalité des actions envisageables avec le multimédia doit pouvoir créer non seulement de nouveaux champs d'exploitations pédagogiques mais aussi permettre une diversification des manières d'enseigner et d'apprendre pour innover et rendre plus attrayant le FLE aux apprenants ghanéens.

Références bibliographiques

ANDERSON, J.R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: V.H. Freeman and Company.

ARNHEIM, R. (1986). The images of pictures and words. *Word and Image*, 2, 306-310.

BAKAH, E. K. (2009). Français de spécialité et innovation dans les universités ghanéennes : Perspectives pour l'Université de Cape Coast. *Cahiers du CERLESHS*. Tome XXIV, 33, 249 - 267.

BARBOT, M.-J. (1997). Stratégies des auto-apprenants et multimédias. *Les Cahiers de l'ASDIFLE, n°9 Multimédia et français langue étrangère*. Paris : Association de didactique du français langue étrangère. 32-45.

BARRIERE, I. (2006). *NTIC et FLE*, <http://www.edufle.net/NTIC-et-FLE>. Consulté le 23/8/2007.

CHALLE, O. (2004). La place du FOS dans la formation tout au long de la vie. *Le français dans le monde. Recherches et Application. Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. Paris : Clé International. 169-179.

CHARLIER, P. (1999). Interactivité et interaction dans une modélisation de l'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Education. Vol.XXV. N°1*. Montréal. 61-85.

CRAIK, F.I.M. (1979). Human memory. *Annual Review of Psychology*, 30, 63-102.

CRINON J. & LEGROS D. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin (coll. U).

DAVID, J. (1974). *Un nouveau Pierre et Seydou. Pierre et Seydou 1A, (version révisée)*. Paris : Hachette.

DAVID, J. (1977). *Pierre et Seydou 1B*. Paris : Hachette.

DEMANGE-DUCROT, C. (2005). Orientation pour l'intégration des TICE dans l'enseignement du français en Syrie. L'exemple du centre de documentation pédagogique de Damas. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*,

Vol. 8, n° 1. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demange/alsic_v08_08-poi2.htm. Consulté le 6 mars 2008.

DESCHRYVER, N. (1994). *Analyse comparative des démarches d'apprenants novices et experts dans une situation de résolution de problèmes assistée par ordinateur*. Mémoire de licence. Mons : Université de Mons-Hainaut.

DEPOVER, C., GIARDINA, M., MARTON, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*. Montréal : l'Harmattan.

DE-SOUZA, A. (2011). *Intégration de l'Internet dans l'enseignement et apprentissage du FLE. Une étude réalisée au Département de Français de l'Université de Cape Coast*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.

DEVELOTTE, C. (1997). Ecriture multimédia et nouvelle construction du savoir. *Multimédia et français langue étrangère*. Poitiers : Les cahiers de l'Asdifle, Actes des 19^e et 20^e Rencontres. 36-47.

EISNER, E.W. (1978). The impoverished mind. *Educational Leadership*, 35, 615-623.

FÜRSTENBERG, G. (1997). Scénarios d'exploitation pédagogique. *Le français dans le Monde, Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial*. Paris : Hachette-Edicef. 64-75.

GARDNER, H. (1982). *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.

GIARDINA, M. (1989). *Evolution du concept d'interactivité à dimension cognitive*. Université Laval, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

GIARDINA, M. (1992). L'interactivité dans un environnement d'apprentissage multimédiatisé. *Revue des Sciences de l'Education*, 18, 43-66.

GEVAERT, R. et DE PESSEMIER, J. (2006). *Vade-mecum pour une didactique de l'Internet*. <http://www.ceo-fipf.org/article.php3>. Consulté le 19/12/2006.

KUUPOLE, D.D. (2008). *Réflexions sur les changements diachroniques dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana : nouvel état des lieux*. Communication présentée lors du Colloque organisé par RECFLEA, 6-9 mai, 2008, Togo.

LEBEAUPIN, T. (2005). *Internet et pédagogie : créer du sens*. <http://perso.orange.fr/fle-sitographie/internet.htm>. Consulté le 19/12/2006.

LESGOLD, A., LEVIN, J., SHIMRON, J. & GUTTMAN, J. (1975). Pictures and young children's learning from oral prose. *Journal of Educational Psychology*, 67, 636-642.

MANGENOT, F. (2000). « L'intégration des TICE dans une perspective systémique ». *Les Langues Modernes* 3/2000, « Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes ». Paris : APLV (Association des professeurs de langues vivantes).

MANGENOT, F. (2000). « Contextes et conditions pour une réelle production en ALAO ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, Vol. 3, Numéro 2. <http://alsic.u-strasbg.fr>. Consulté le 22/08/2007.

MANGENOT F. (2001). Multimédia et apprentissage des langues, in Crinon & Gautellier (éds.), *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris : Retz. 59-74.

MALLET, J.C.; DAAKU, F. et ASEMPA, S. (1993). *Arc-en-ciel*. Hong Kong : Macmillan Press.

MANGENOT, F. & LOUVEAU, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International. 22-23.

MAYER, R. E. & ANDERSON, R. B. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83, 484-490.

MAYER, R. E. & ANDERSON, R. B. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 84, 444-452.

MOLES, A. (1981). *L'image communication fonctionnelle*. Paris : Casterman.

NGALASSO, M. (1990). Pour une didactique comparative du français et des langues africaines en contexte scolaire. *Dialogues et Cultures*, n° 34.

- NUGENT, G.C. (1982). Pictures, audio and print : symbolic representation and effect on learning. *Educational Communication and Technology Journal*, 30. 163-174.
- PAIVIO, A. (1974). Language and knowledge of the world. *Educational Researcher*, 3, 5-12.
- PIAGET, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- PRATT, S.M. et BHELLY-QUENUM, O. (1972). *New Practical French*. London : Longman.
- POTHIER, M. (1997). Hypermédia et autonomie. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial, juillet 1997*. Paris : Hachette-Edicef. 85-93.
- POTOLIA, A., MOCHET, M.-A. (2002). Mutations des supports, mutations des pratiques. *Le français dans le monde, Recherches et applications, Apprentissage des langues et technologies: usages en émergence. Numéro spécial*. Paris : Clé International. 26-44.
- DE ROSNAY, J. (1997). « Y a-t-il un avenir après l'Internet ? Le futur du multimédia et des autoroutes de l'information ». *Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial*. Paris : Ed. Hachette-Edicef. 4-12.
- SALOMON, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TOME, M. (2004). *Webpratique FLE : Apprendre le français, Découvrir Internet, Créer des pages web*. <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp>. Consulté le 10/07/2007.
- TRICOT, A. (2007). *Apprentissage et Documents numériques*. Paris : Belin.
- VIZCARRO, C. et LEWIS, R. (1998). Using ICT in teaching: key conditions for successful implementations. *BITE. Bringing Information Technology to Education: Integrating Information and Communication Technology in Higher Education*. Maastricht: The Netherlands.

Sites Internet:

1. Historique de la didactique du FLE. Consulté le 5 mars 2008.
http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd12.htm.
2. Historique de la didactique du FLE. Consulté le mars 2008.
<http://www.echofle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/M%C3%A9thodologiesFLE/tabid/114/Default.aspx>.