

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

PROJET DE MAITRISE SANS MÉMOIRE (M ED.)

PRÉSENTÉ À

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

PHILIPPE BONIN

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS : UNE  
AIDE POTENTIELLE À L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE  
À L'ORAL POUR LES FONCTIONNAIRES FÉDÉRAUX CANADIENS.

MAI 2015

*Table des matières*

TABLE DES MATIÈRES .....	II
INTRODUCTION .....	2
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	3
Contexte général.....	4
Les défis de l'apprentissage d'une langue seconde à l'oral dans la fonction publique canadienne.....	4
L'importance du bilinguisme au Canada .....	5
Les réalités de l'apprentissage d'une langue seconde au Canada.....	6
Contexte spécifique.....	7
L'apprentissage d'une langue seconde à l'oral .....	7
Utilisation des TIC et apprentissage d'une L2 .....	9
Question et objectifs de formation .....	12
Objectif général et objectifs spécifiques .....	12
CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL.....	14
L'apprentissage d'une langue seconde au Canada et ses spécificité .....	15
Communiquer oralement en L2 .....	18
L'incorporation des technologies en L2 au sein de la fonction publique fédérale .	20
TIC, oral et apprentissage d'une L2.....	22
LIMITES DE LA RECENSION DES ÉCRITS.....	23

CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....	25
CHAPITRE IV - ANALYSE COMPARATIVE.....	30
Caractéristique générale de <i>Camille et Tell Me more</i> .....	31
Démarche de l'analyse descriptive.....	33
Description de <i>Camille, à la recherche d'un emploi</i> .....	34
Description générale de <i>Tell Me More</i> .....	39
L'approche communicative.....	44
Les aspects technologiques.....	49
Les aides techniques.....	50
Les aides didactiques.....	53
Autonomie et andragogie.....	54
L'approche orale.....	60
CHAPITRE V - BILAN DES APPRENTISSAGES.....	65
CHAPITRE VI - CONCLUSION.....	69
APPENDICE A Fiches de lecture.....	72
APPENDICE B Grilles d'évaluation.....	75
RÉFÉRENCES.....	85

*Remerciements*

Des remerciements s'adressent à mon entourage et aux personnes qui m'ont aidé tout au long de ce parcours qui a permis la maturation et l'élaboration de cette recension. Tout particulièrement, ces remerciements s'adressent à Claire Dumais sans qui rien n'aurait été possible, Martine Peters pour sa patience et sa gentillesse ainsi qu'à chaque personne qui s'est impliquée de près ou de loin dans cette réalisation.

## INTRODUCTION

Dans le présent projet de développement professionnel à la maîtrise <sup>1</sup> de type rapport de lecture, nous présentons, dans un premier temps, la problématique dans laquelle s'inscrit notre démarche, c'est-à-dire l'importance du bilinguisme au Canada et le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde auprès de fonctionnaires de la fonction publique fédérale.

Nous présentons ensuite le rôle de l'oralité dans ce type d'apprentissage ainsi qu'un aperçu de l'intégration des technologies numériques ainsi et des défis que cela représente pour les apprenants et les enseignants d'une autre langue que sa langue d'usage. Ensuite, la question de recherche et les objectifs de formation seront exposés. Nous poursuivrons avec le cadre théorique, celui-ci précise les concepts développés dans notre approche qui sont : les spécificités et les approches de l'apprentissage d'une langue seconde au Canada, la communication orale en langue seconde ainsi que l'intégration des technologies au sein des formations offertes par l'École de la fonction publique canadienne.

Après avoir expliqué la méthodologie employée pour établir ce rapport de lecture ainsi que les limites de ce travail, suivra une analyse comparative de deux didacticiels utilisés pour l'apprentissage du français comme une autre langue, ceci avant de proposer la conclusion qui clôt la réalisation de cette recension<sup>2</sup>.

---

(1) Ce texte adopte l'orthographe rectifiée et le genre masculin pour un confort de lecture.

(2) Ce texte est rédigé en partie, conformément au document : *La présentation des mémoires, des essais et des rapports de stage à l'Université du Québec en Outaouais*. (Cadieux, Pharand, Peters, Boudreault, 2013)

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

## Contexte général

Les défis de l'apprentissage d'une langue seconde à l'oral dans la fonction publique canadienne

Le 20<sup>e</sup> siècle a été riche en innovations dans l'univers de la communication et chaque nouveauté technologique a donné lieu à des tentatives d'intégration plus ou moins réussies dans le monde de l'éducation (Pelgrum et Law, 2005). De nos jours, l'usage de l'ordinateur se développe de plus en plus dans le milieu de l'apprentissage des langues (Demaizière, 2007). En conséquence, l'utilisation de cette technologie se normalise aussi au sein des formations linguistiques, proposées aux fonctionnaires fédéraux.

Pour cette raison, je m'interroge en tant qu'enseignant, sur la manière dont l'École de la fonction publique du Canada intégrera ces outils numériques dans le parcours de formation orale des apprenants. Cette démarche me tient à cœur, car à travers ma pratique professionnelle, j'ai constaté que jusqu'à présent cette institution a transféré sur des supports numériques des contenus pédagogiques issus des années 1990. Ceci, sans prendre en compte l'évolution des technologies numériques qui permettent actuellement d'aborder différemment le contenu d'un apprentissage linguistique. En conséquence, il me paraît pertinent d'étudier les tenants et les aboutissants de l'apprentissage d'une autre langue que sa langue d'origine au Canada et comment

l'intégration des technologies numériques peut favoriser l'apprentissage oral du français langue seconde dans le cadre des formations offertes aux fonctionnaires fédéraux en 2014.

Toutefois, avant d'aller plus avant dans les spécificités de l'apprentissage du français langue seconde au Canada, il est nécessaire de rappeler le contexte historico-politique du bilinguisme dans ce pays, puisque c'est un débat récurrent depuis plus de deux siècles.

#### L'importance du bilinguisme au Canada

C'est au milieu des années 1800, qu'apparaît pour la première fois officiellement dans *la Loi constitutionnelle de 1867*, la reconnaissance de l'usage du français et de l'anglais au Parlement et dans les tribunaux fédéraux (Gouvernement du Canada, 1867). La Loi sur les langues officielles s'inscrit dans le paysage fédéral depuis 1969, année de son adoption. Cette loi oblige les responsables de la Commission Fonction publique [CFP] à mettre en place des mesures incitatives pour instaurer l'usage du français et de l'anglais comme langue de travail des employés. Après quelque 45 ans de législation, quels constats font les citoyens de la situation de la politique linguistique fédérale?

*Les points forts du bilinguisme au Canada.* Voici quelques faits saillants qui reflètent l'opinion publique au sujet du bilinguisme au pays, à travers une étude réalisée en 2004, par le Centre de recherche et d'information sur le Canada [CRIC] :

- 90 % des Canadiens pensent que les gens qui parlent plus d'une langue ont de meilleures chances de réussir dans l'économie mondiale.
- 77 % reconnaissent l'importance de préserver les deux langues officielles nationales.
- 80 % soutiennent le droit de tous les citoyens de recevoir des services du gouvernement du Canada dans la langue officielle de leur choix (CRIC, 2004).

Pourtant, il est à remarquer que, d'après les chiffres du recensement 2011, seulement 17,5 % de la population canadienne se déclare bilingue (Patrimoine canadien, 2012).

*La représentation des langues officielles au Canada en 2007.* Si les responsables politiques canadiens acceptent le bilinguisme institutionnel au sein des organisations fédérales, peu de signes démontrent la volonté d'étendre ce caractère bilingue aux organismes provinciaux ou municipaux (Marmen et Corbeil, 1999). En 1971, un Canadien sur quatre (25,7 %) parlait le français. Cette situation a continué à fléchir puisqu'en 2006, 21,4 % des citoyens canadiens parlaient le français. Lors du recensement de 2006, seulement 17 % de la population au Canada s'estimaient capables de soutenir une conversation en français et en anglais (Statistique Canada, 2006).

Les réalités de l'apprentissage d'une langue seconde au Canada.

À l'extérieur du Québec, entre 1992 et 2002, le niveau d'exposition des élèves à des programmes de FL2 est passé de 53 % à 44 % (Statistique Canada, 2013). En conséquence, de moins en moins de Canadiens sur le marché du travail ont pu apprendre le français lors de leur scolarisation (Commissariat aux langues officielles, 2011).

*La situation des adultes en milieu professionnel.* De nos jours, il serait donc important de s'assurer que tous les Canadiens aient des possibilités d'apprendre les deux langues officielles ou d'en parfaire la maîtrise, à l'extérieur du système scolaire. Au début des années 2000, 14 % des entreprises accordent du temps à leur personnel pour suivre des cours de langues (*Canadian Parents for French*, 2008).

*Les positions et les propositions du gouvernement fédéral.* En 2010, le Commissaire aux langues officielles déplorait le laisser-faire du gouvernement fédéral dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes au Canada (Rapport du Commissaire aux langues officielles, 2011). Récemment, malgré des coupures dans les budgets de formations linguistiques, mais pour continuer à répondre aux exigences de la loi, le gouvernement a quand même décidé de soutenir l'apprentissage des langues officielles à travers un plan intitulé : *Stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue seconde* (Patrimoine canadien, 2013).

### Contexte spécifique

#### L'apprentissage d'une langue seconde à l'oral

Même si, à la lecture de ce plan, il apparaît que l'intention du gouvernement fédéral est de favoriser le processus de l'intégration des technologies de l'information et de communication [TIC] au sein de l'apprentissage d'une autre langue, il semble tout d'abord essentiel pour certains spécialistes de clarifier la place et le rôle de l'oral, dans l'enseignement d'une langue seconde (L2) (Bange, 2005 ; Germain et Netten, 2005).

*La place de l'oral dans l'apprentissage d'une L2, un nouveau paradigme ?*

Depuis quelques années il est possible de constater un changement de paradigme. En effet, la généralisation de l'usage des TIC en tant qu'outils ordinaires d'action et de transmission de connaissance a formé un nouveau cadre de référence dans un domaine de connaissance donnée ((Linard, 2003). Les conséquences en sont qu'il apparaît désormais que l'oral devient prépondérant par rapport à l'écrit dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (Netten et Germain, 2012).

D'après de récentes recherches en neuroéducation, l'usage de l'oralité dans un apprentissage linguistique précède celui du savoir explicite de la langue, donc : « *Cela signifie que l'enseignement de la langue peut commencer immédiatement en utilisant la langue orale à des fins de communication authentique.* » (Netten et Germain, 2012, p.6). L'usage de différentes méthodes : visuelles, auditive, kinésique, créative et culturelle ou l'utilisation de médias variés favoriseraient ce type d'apprentissage (Karsenti, 2002). À cette fin, différents logiciels d'apprentissages favorisant l'oralité sont proposés et utilisés depuis plusieurs années sur le marché. Il est possible de citer par exemple des produits comme : *Tell me more (Eurolog)* ou *Camille (LINGUA)*. À l'aide de ces méthodes, il devient alors possible de repenser les aides à l'apprentissage d'une autre langue tout en priorisant les approches qui favorisent l'interaction et l'échange verbal (Lhote, 1995).

En conséquence, à travers la mise en place de ces différentes approches d'enseignements et d'apprentissages, il serait ainsi possible d'établir selon certains un changement de paradigme puisque : les modèles, les méthodes et les instruments utilisés

en apprentissage de L2 sont en transformation (Lenard, 2003). En effet, selon certains auteurs, l'oral devient l'élément privilégié contrairement à d'autres composantes de la langue (Dolz et Schneuwly, 1998). Au Canada, ces changements n'ont pas échappé à certains experts qui préconisent l'utilisation et l'intégration des TIC pour soutenir l'apprentissage d'une L2 comme le conseille Rehorick dans son livre *Plan Deux-Mille-Treize* (Rehorick, 2013).

#### Utilisation des TIC et apprentissage

De nos jours, l'utilisation des technologies numériques au Canada n'est plus à démontrer, car en 2013, 83 % des Canadiens possédaient un ordinateur à la maison (OCDE, 2013). Les changements engendrés par ces technologies jouent un rôle non négligeable dans notre quotidien et affectent significativement notre société dans ces dimensions sociales, économiques et éducatives (Redecker, 2012). L'intégration des TIC dans le domaine éducatif a par ailleurs connu un essor considérable ces dernières années dans le monde de l'éducation et de l'apprentissage des adultes. De nos jours, des chercheurs y accordent une importance sans cesse croissante (Istance et Kools, 2013 ; Storz et Hoffman, 2013).

*Les défis de l'apprentissage d'une langue seconde à l'aide des TIC.* Il semble en effet, que bien que l'usage des TIC puisse faciliter chez les apprenants d'une L2 une certaine autonomie, d'après plusieurs recherches : (Chapelle 1997/1998 ; Mangenot, 1996 ; Warshauer et Meskill, 2000), certaines conditions sont requises en fonction du rythme et du niveau de l'apprenant. Selon ces chercheurs, lorsque certaines conditions

technologiques, matérielles et d'encadrements sont réunies, les tâches effectuées à l'aide des TIC favoriseraient chez l'apprenant une meilleure intégration d'une autre langue.

Toutefois, la confrontation à ces nouvelles tâches développe en parallèle de nouveaux savoirs faire pour les apprenants et pour les enseignants, par exemple ; gérer l'utilisation des outils numériques, développer de l'autonomie et des aptitudes à apprendre à apprendre (Germain, 2007). En conséquence, les parties prenantes doivent ou devront ajuster divers savoirs pour faire face à de nombreux défis liés à la gestion de ces nouveaux modes d'apprentissage (Depover et Marchand, 2002).

Dans le bilan annuel sur les langues officielles de l'exercice 2010-2011 du Conseil du Trésor, il est à noter que les institutions fédérales comprennent l'importance d'assurer des prestations de services avec le public canadien, et d'assurer un apprentissage favorisant l'oralité dans les deux langues officielles, tout en incluant l'usage des technologies numériques (Conseil du Trésor, 2011).

*L'utilisation des TIC et les besoins de formation en L2 au sein de la fonction publique.* Actuellement, un peu plus de 4500 fonctionnaires auraient des besoins à combler en formation linguistique. Ceci représente environ 1 % des employés qui travaillent, pour la plupart, dans la région de la capitale nationale (Bureau du Conseil du Trésor 2009). Pour les employés de la Fonction publique, leurs progrès dans l'acquisition d'une L2 sont jugés à l'aide d'une entrevue individualisée : l'évaluation communicative de l'oral (École de la Fonction publique du Canada [ÉFPC], 2001).

Il est important de noter que depuis 2011, le nouveau modèle d'évaluation oral nécessite l'audition d'enregistrements, ce qui implique une utilisation quasi quotidienne des technologies pour les fonctionnaires fédéraux en formation linguistique. Il en est de même, en ce qui concerne les épreuves écrites puisque les évaluations finales se déroulent aussi à l'aide d'un ordinateur. Il devient alors indispensable pour tous les apprenants de travailler à la préparation de leurs examens de L2 à l'aide d'outils multimédias, car ils leur fournissent aux apprenants un entraînement nécessaire à la réussite de leurs objectifs de formation (ÉFPC, 2013).

*Les besoins de formation des professionnels en L2 et les technologies numériques*

De nos jours, de nombreux enseignants cherchent comment mieux se former à l'usage des outils numériques développés dans le domaine de l'apprentissage du FL2, malheureusement le plus souvent sans directive précise et sans encadrement. Par ailleurs, force est de constater que peu de programmes de perfectionnement sont offerts aux professionnels du secteur privé dans ce domaine, en Amérique du Nord (Hefferman, 2011). De plus, l'ÉFPC, acteur majeur dans le processus d'apprentissage d'une L2 au sein du gouvernement, ne semble pas encore avoir pris le virage technologique (Ovtcharov, Cobb et Halter, 2005). Les méthodes d'enseignement de l'ÉFPC sont encore basées sur les fondements de l'approche communicative propre aux années 1980 (Germain et Netten, 2011). Si, à l'heure actuelle la nécessité d'utiliser les TIC n'est plus à prouver, c'est désormais la manière d'intégrer les technologies à la construction des savoirs à l'oral qui constitue le cœur du questionnement pour la profession des formateurs de L2 (Jones, 2005).

Ces réflexions qui animent le milieu professionnel et les changements liés à l'usage de plus en plus intensif des outils numériques dans l'enseignement et l'apprentissage d'une L2 engendrent donc certaines questions développées ci-après.

### Question et objectifs de formation

De quelles manières l'intégration des TIC favoriserait-elle l'apprentissage du FL2 à l'oral, dans le contexte actuel des formations linguistiques placées sous la responsabilité de l'ÉFPC et qui sont proposées aux fonctionnaires fédéraux ?

Afin de tenter de répondre à cette question, voici les divers objectifs que nous nous proposons d'explorer :

#### Objectif général

Développer à l'aide de lectures pertinentes, une meilleure compréhension de l'apport des TIC dans le domaine de l'apprentissage du FL2 à l'oral, dans le contexte des formations destinées aux fonctionnaires fédéraux, en 2014.

#### Objectif spécifique

Comprendre l'apport des TIC dans l'apprentissage de l'oral en L2 en comparant des recherches effectuées sur l'utilisation de deux outils d'apprentissage du FL2 à l'oral, qui sont : « *Tell me more* » édité par la société *Aurolog S.A.* et « *Camille* » didacticiel issu du programme *LINGUA* de l'Union Européenne

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Dans les pages suivantes les concepts suivants seront définis : l'apprentissage d'une langue seconde au Canada, l'apprentissage du français langue seconde à l'oral au sein de la fonction publique fédérale et ensuite l'intégration des technologies de l'information et de la communication en français langue seconde à l'oral.

L'apprentissage d'une langue seconde au Canada et ses spécificités

Au sein de la fonction publique fédérale, depuis 2004, l'École de la fonction publique canadienne est l'entité qui gère les formations et qui impose ses directives en ce qui concerne l'apprentissage linguistique pour les employés soumis aux obligations légales (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2004).

L'apprentissage d'une langue officielle au sein de la fonction publique

*Le concept de français langue seconde.* À la suite de la mise en application de la Loi sur les langues officielles en 1969, apparaît au milieu des années 1975, le concept de « *français langue seconde* » (Verdelhan-Bourgade, 2007). Il est nécessaire de comprendre le sens de ce terme qui est employé lorsque la langue française ne peut pas être considérée comme une langue étrangère, dans le pays où elle est étudiée (Defays, 2003). Cette dénomination désigne donc, d'un côté une situation géolinguistique et socio politique du français propre au Canada et d'un autre côté son usage et son statut dans l'ensemble du pays. Également, elle représente toute situation d'apprentissage du

français comme langue non maternelle qui est considéré comme un « sous-ensemble » du français langue étrangère et qui se caractérise par une approche méthodologique spécifique (Cuq, 1991). C'est l'ensemble de ces raisons qui expliquent au Canada l'emploi particulier du terme français langue seconde [FL2], celui-ci englobant aussi une variété de situations linguistiques et de programmes d'enseignements, comme ceux établis par l'École la fonction publique canadienne (Cuq et Davin-Chane, 2007). Cette réalité terminologique est complètement intégrée au sein de la Commission de la fonction publique fédérale qui l'utilise pour désigner ces programmes de formation linguistique (ÉFPC, 2014).

Par ailleurs, à la suite de l'évolution des théories d'apprentissages propres à la fin du 20e siècle, un point à souligner est la volonté de la Commission de la fonction publique [CFP] de mieux adapter les formations offertes aux employés en fonction de leurs besoins d'adulte. En conséquence, toutes les formations linguistiques offertes aux employés doivent, dès 2004, se référer aux principes issus de l'andragogie explicités ci-après (CFP, 2004).

*L'approche andragogique.* Elle est issue du courant de pensée humaniste des années 1980, elle positionne l'adulte au centre de ses apprentissages (Marchand, 1997). Voici plus en détail les concepts établis par Knowles (Knowles, 1990) :

— L'être humain a des besoins propres et doit percevoir l'utilité de l'apprentissage ainsi que les avantages de leurs applications dans des mises en situations réelles ;

- Le concept de soi engage l'apprenant à se prendre en charge dans ses choix d'études ;
- L'adulte se réfère à ses propres expériences pour apprendre stratégiquement ;
- La capacité et la motivation de l'adulte augmentent en fonction de la validation de ses acquis et par une reconnaissance sociale (Knowles, 1990).

Ces principes permettent de sensibiliser l'adulte au contexte d'apprentissage et au climat social qui l'entoure. C'est d'autant plus important dans un contexte d'apprentissage d'une autre langue où il est primordial pour l'apprenant de découvrir de comment il apprend (Marchand, 1997). Ces principes établis et respectés, il devient plus aisé pour l'apprenant de se consacrer à son apprentissage et d'en comprendre la substance.

*Les notions de base de l'apprentissage d'une autre langue.* Krashen, en 1982, définit les notions d'apprentissages et d'acquisitions d'une autre langue dans son livre « *Principles and practices in second language acquisition* ». Selon lui, apprendre une autre langue est un processus de construction qui répond à la mise en place de deux processus distincts (Krashen, 1982). Voici la description de ces deux processus :

- Celui d'acquisition, qui correspond à l'internalisation de savoir et de savoir-faire et qui est décrit comme un processus cognitif interne, non conscientisé.
- Celui d'apprentissage, qui est observable, conscient et volontaire. À travers celui-ci sont développés des activités diverses telles que, exercices, écoutes répétées, simulation, etc. Les objectifs et les raisons de ces pratiques sont l'intégration de compétences langagières (Holec, 1991).

Au regard de la définition de ces processus, la CFP a décidé de développer le contenu des formations linguistiques en mettant l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'acquisition, et de favoriser l'apprentissage à travers la communication orale par rapport à d'autres méthodes d'apprentissage (Ovtcharov, Cobb et Halter, 2005). Cela nous amène à suivre l'évolution de l'apprentissage d'une autre langue à travers le 20<sup>e</sup> siècle afin de comprendre ce choix.

### Communiquer oralement en L2

C'est à Gouin, dans son livre *l'Art d'enseigner et d'étudier les langues* parues en 1880, que revient le mérite de s'interroger sur le sens de l'apprentissage d'une autre langue afin d'en tirer des principes d'enseignement (Stern, 1983). Après plus d'un siècle, diverses approches se sont développées qui favorisent l'oralité pour faciliter l'apprentissage d'une L2 (Germain, 1993). À partir, des années 1950 fleurissent de nombreuses méthodes qui mettent l'accent sur l'oral. Citons par exemple : la méthode situationnelle, la méthode audiolinguale et l'approche communicative (Germain, 1993). Cette dernière sera celle privilégiée par la CFP à partir des années 1980, afin de favoriser l'apprentissage d'une langue seconde (CFP, 2004).

*L'approche communicative.* Cette approche a été développée au cours des années 1970, exclusivement pour l'apprentissage d'une L2 à des adultes, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 1975). Dans cette approche, ce ne sont plus les éléments linguistiques qui servent de critères à l'enseignement, mais le message, ou son sens, en fonction des besoins langagiers de l'apprenant (Germain, 1993). En

fonction des publics cibles, les choix des contenus, les objectifs et les méthodes d'apprentissages sont orientés vers les besoins immédiats et futurs des apprenants. Il en ressort un enseignement qui sera volontairement centré dans les domaines d'expériences professionnelles des apprenants. En conséquence, au cours des années 1980, l'École de la fonction publique canadienne [ÉFPC] a décidé d'orienter ses formations linguistiques en utilisant les principes de l'approche communicative pour créer les bases de ses formations linguistiques (CFP, 1982).

*Les compétences communicatives.* Ce modèle de formation linguistique, qui vise à établir rapidement des compétences orales en L2 chez l'apprenant, est issu des travaux du sociolinguiste Hymes qui a établi, au cours des années 1970, les bases de la notion de compétence communicative (Hymes, 1972).

La notion de compétence communicative englobe deux types de savoirs : linguistique et socioculturel. Les bases de cette approche permettent à Canale et Swain, en 1980, d'élaborer les notions de compétence communicationnelle (Bélair et Peters, 2007). Trois composantes majeures sont alors établies : la composante grammaticale, la composante sociolinguistique et la composante stratégique. Canale affinera ce modèle en y ajoutant en 1981, la composante discursive (Canale, 1981). Certaines composantes de l'approche communicative qui traitent des connaissances du lexique, des règles de la syntaxe et de la phonétique, ainsi que les connaissances qui relèvent de la cohésion et de la cohérence du discours dans le but de produire un discours sensé sont celles qui se rattachent à la production de l'apprentissage à l'oral d'une L2. Ce sont aussi

principalement ces composantes qui sont utilisées dans les logiciels qui favorisent l'oralité comme fil conducteur pour aider l'apprentissage d'une autre langue.

Lors de son évaluation orale, dans le cadre de sa qualification professionnelle linguistique, l'employé fédéral devra démontrer lors de sa performance qu'« *Il exploite, de façon intégrative, la compétence de communication et, de façon atomisée, les quatre composantes de cette compétence soient les compétences linguistique, sociolinguistique, stratégique et discursive.* » (ÉFPC, Présentation des composantes, 2006, p. 3). Ainsi, nous retrouvons donc dans cette description officielle, les composantes établies par ci-dessus par Canale et Swain en 1980. La mise en place de ces approches et de ces concepts dans le déroulement de l'apprentissage d'une L2, ainsi que de leur évaluation, entrainera progressivement la mise en place et l'usage de technologies pour aider les apprentissages (Germain, 1993).

L'incorporation des technologies en L2 au sein de la fonction publique fédérale

Du début des années 1970 jusqu'à nos jours, les responsables des formations linguistiques de la Fonction publique ont veillé à actualiser régulièrement les moyens techniques à l'intérieur des cursus d'apprentissage de L2.

*L'apparition des moyens techniques pour l'apprentissage du FL2.* Avec la mise en place de la méthode audiolinguale vers les années 1960 s'intensifient la pénétration et l'usage d'équipements audiovisuel dans les cours de langues. Du magnétophone à bandes au projecteur pour aboutir à l'usage des outils multimédias, une cinquantaine

d'années se sont écoulées (Salaberry, 2005). L'usage de ces méthodes a conduit à l'utilisation de technologies de plus en plus sophistiquées dans les salles de cours (Karsenti, 2002). La généralisation de l'usage de l'informatique offre actuellement différents types d'activités aux apprenants d'une L2 : traitement de texte, bases de données, exercices individualisés, etc. (Germain, 2005).

*Le recours aux technologies en formation linguistique : un choix politique.* Les décideurs et des responsables politiques en éducation ont manifesté leur intérêt pour les ordinateurs au début des années 1980, essentiellement lorsque la micro-informatique est devenue abordable pour les particuliers (Pelgrun et Law, 2004). Le terme de TIC apparaît en 1992, époque où le courrier électronique devient accessible au grand public. À compter de cette période : « *Le but des décideurs en éducation est de développer l'usage des TIC en enseignement.* » (OCDE, Perspectives des technologies de l'information 2002, p. 216).

*L'utilisation de logiciels pour favoriser l'apprentissage à l'oral d'une L2.* Il existe de nos jours deux manières d'avoir recours aux TIC pour favoriser l'apprentissage d'une L2 à l'oral :

- Soit d'une manière simple en utilisant l'ordinateur pour s'informer, consolider ou exercer ses connaissances, ou éventuellement, en utilisant les outils d'apprentissages linguistiques disponibles sur Internet.
- Soit en utilisant du matériel didactique plus élaboré tel que des logiciels d'enseignement ou des dictatitiels, par exemple : « *Tell me more* » édité par la société

*Aurolog S.A.* ou « *Camille* » didacticiel issu du programme *LINGUA* de l'Union Européenne. Ces outils numériques utilisés depuis plus d'une dizaine d'années au sein de formations linguistiques ont fait preuve de leurs qualités (et de leurs défauts) au travers de différentes études (Hamon, 2005 ; Artus, 1999). Ce type de logiciel procure un contenu d'apprentissage plus spécialisé, orienté vers une participation active à l'oral (Pothier, Iotz et Rodrigues, 2000). Aussi, il est à remarquer que le développement de ce domaine d'outils linguistiques numériques présente une grande diversité d'applications comme des tutoriels intelligents, des animations, des jeux éducatifs, etc. (Guichon, 2012).

Cependant, si la présence des TIC dans le cadre des formations s'avère être de plus en plus nécessaire, elles ne peuvent à elles seules développer toutes les facettes d'un apprentissage (Frayssinhe, 2012). Ce sont en effet les méthodes d'enseignements mises en place à l'aide de ces outils, qui seraient les principaux vecteurs de gains pour améliorer la qualité de l'apprentissage (Lebrun, 1999).

#### TIC, oral et apprentissage d'une L2

Dans le processus de l'enseignement traditionnel, l'enseignant organisait et concevait le contenu de la formation ; il était le détenteur des savoirs. L'apprenant se contentait d'intégrer le savoir individuellement et était évalué en fin de formation en fonction de la validation de ses apprentissages. Avec l'apparition des TIC dans le domaine de l'apprentissage, ce modèle n'est plus opérant en raison des possibilités d'interactions créées par l'emploi des outils numériques. Ceci « *conduit à une vision*

*fondamentalement nouvelle de la production, de l'appropriation et du transfert des savoirs et des compétences » (Carré et Caspar, 1999).*

Il faut également ajouter que l'usage des TIC en éducation relève d'abord : « [...] *d'une politique relayée par des volontés individuelles et que cette conjonction ne se trouve pas partout » (Pothier, 1998).* Car si l'intégration des TIC pour les apprenants d'une L2 à l'oral offre de nombreuses opportunités d'appriivoiser différents outils d'aide à l'apprentissage, il faudra aussi permettre aux enseignants de se les approprier.

Afin de mieux comprendre comment les TIC favorisent l'apprentissage d'une L2 à l'oral et en fonction de l'étendue des différents domaines qui touchent le cadre conceptuel de notre rapport de lecture, il est nécessaire d'en circonscrire la portée, voici donc les limites qui sont proposées.

#### LIMITES DE LA RECENSION DES ÉCRITS

Ce rapport de lecture ne prétend pas explorer toutes les particularités de l'apprentissage d'une seconde langue et de l'intégration des technologies numériques, sujet bien trop vaste dans ce domaine en changements constants.

Nous nous contenterons donc, de nous limiter au bassin des adultes de la fonction publique canadienne en formation linguistique dans la région de la capitale nationale, en raison du manque de renseignement hors de ce contexte géographique.

Nous nous concentrerons sur le volet oral de l'apprentissage du français langue seconde et sur l'intégration des technologies numériques dans ce domaine, en 2014 en raison des changements rapides imposés par les évolutions constantes dans le domaine

des TIC et de leur usage par exemple les tablettes numériques et les téléphones intelligents.

Nous nous proposons également de comparer des études disponibles sur deux didacticiels qui sont utilisés en formation de FL2 à l'oral depuis suffisamment longtemps afin de mieux appréhender leur contenu. Ceci dans le but de mieux comprendre leurs avantages et leurs inconvénients quant à l'utilisation de ces outils dans le cadre d'une formation linguistique destinée aux adultes.

Ces démarches seront effectuées pour tenter de dresser un portrait de la situation actuelle de l'intégration des TIC dans le cadre de formation de FL2 à l'oral et surtout afin d'essayer de répondre à certaines interrogations que se posent les personnes, professionnelles ou non, concernées par ce sujet.

Nous présentons au chapitre suivant la méthodologie suivie pour mener à bien la rédaction de cette recension intégrative des écrits. Ceci afin d'essayer de tenter de *« synthétiser des connaissances accumulées par différents champs de recherche »*. (Jackson,1989,p.11).

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ensuite à travers une comparaison de diverses analyses portant sur deux didacticiels utilisés en formation linguistique de français et en regard des questionnements posés, nous tenterons de répondre aux questions soulevées par l'utilisation de ces outils numériques. Ceci à travers la rédaction d'une recension des écrits conforme à la méthodologie établie par Jackson (1989), dont en voici les détails :

1. Le choix des questions : afin de mieux comprendre comment l'utilisation des TIC favorise l'apprentissage d'une L2 à l'oral, au sein des formations placées sous la direction de l'École de la fonction publique canadienne, deux voies ont été suivies :
  - Développer une compréhension plus précise de l'apport des TIC dans le domaine de la formation linguistique du français à l'oral. Pour cela, il faudra :
    - Identifier les écrits les plus en relation avec le domaine de l'usage des TIC à l'oral.
  - Décrire et comparer les recherches effectuées sur l'utilisation de deux didacticiels utilisés à l'oral qui sont « *Camille* » et « *Tell me more* ».

Pour ceci, il sera nécessaire de :

- Délimiter les résultats des recherches faites sur les deux didacticiels précités ;
  - Recommander après comparaison l'utilisation ou non de ces deux logiciels, selon qu'ils favoriseraient ou non l'apprentissage du FL2 à l'oral pour les fonctionnaires fédéraux.
2. L'échantillonnage : cette tâche constitue à identifier les lectures pertinentes comprises entre 1990 et 2014 à travers des recherches effectuées :

En regard des interrogations soulevées ci-dessus, il devient pertinent d'explorer à l'aide d'écrits et d'articles fiables, divers points de vue d'auteurs reconnus, afin de faire le point sur :

— L'état des connaissances actuelles sur l'intégration des TIC

— L'utilisation de deux didacticiels : *Tell me more* et *Camille* en comparant des analyses universitaires produites sur ces outils numériques utilisés en apprentissage du français, LÉ ou L2.

Ceci, dans le but d'obtenir une évaluation claire des problématiques identifiées et en appliquant un principe propre à Van der Maren qui précise dans un de ces ouvrages que : « *Collectionner des énoncés antérieurs ou produits par d'autres à propos de l'objet des énoncés. C'est le rôle de la revue littéraire* » (Van der Maren, 1995, p. 58). Afin d'établir une recension des écrits intégrative, les six tâches fondamentales retenues par Jackson, seront suivies : le choix des questions, l'échantillonnage de l'étude, la présentation des résultats, l'analyse critique, les commentaires et finalement le rapport de la recension (Jackson, 1989).

Après avoir déterminé précisément les questions soulevées par la problématique, il devient nécessaire d'identifier les ouvrages adéquats écrits par des auteurs reconnus afin de développer une plus large compréhension du domaine de réflexion défini.

Cette étape franchie, la sélection d'ouvrage et les lectures effectuées, des résumés seront établis sous forme de fiches de lecture et de grilles d'analyse. Ceci dans le but d'avoir une connaissance plus précise de l'utilisation des TIC en apprentissage du français L2 à l'oral.

- Dans diverses bibliothèques pour les livres et les articles en ligne.

Dans des banques de données sous les descripteurs comme : *Education Research Complete*, Eric, EBSCO, etc.

- Dans des sites Internet : *Google search*, *Google scholar*, et certains sites officiels du gouvernement canadien, etc.

3. Présentation : dans un premier temps, un modèle de fiche de lecture et de grille d'évaluation a été mis au point pour dégager les principaux éléments de réflexion et les citations ou les observations pertinentes des auteurs sélectionnés afin de répondre aux besoins de la recension intégrative. Un modèle de fiche de lecture et un exemple sont placés en appendice A. Tandis qu'un modèle de grille comparative suivi d'une dizaine de grilles permettent de synthétiser les différentes étapes de l'analyse de ces deux didacticiels (appendice B). Ces deux modèles de fiches de lecture et de grilles d'études comparatives ont été élaborés conformément aux normes en cours (Dionne, 1998).

4 et 5 : Analyse critique et commentaires : quels sont les arguments pertinents retenus dans les ouvrages lus en regard des objectifs afin de dégager des arguments afin d'étayer un jugement. Quels sont les arguments en faveur ou non, de l'utilisation de ces didacticiels en FL2 à l'oral dans les formations linguistiques destinées au fonctionnaire fédéraux.

6. Rédaction : La rédaction de la recension des écrits consiste en la dernière étape des six tâches inspirées de la méthodologie de Jackson (Jackson, 1989).

Voici brièvement énoncées les différentes étapes qui seront appliquées afin de mener à bien la rédaction de cet essai de perfectionnement professionnel.

### Caractéristiques générales de *Camille* et *Tell me More*

Voici les caractéristiques générales, présentées sous forme de tableau, de ces deux outils d'apprentissages numériques en fonction des analyses effectuées par I. Artus sur *Camille, travailler en France* (Artus, 1999) et par L. Hamon sur *Tell me More-français 6.0* (Hamon, 2003). Le tableau comparatif suivant est une adaptation des critères proposés par Pothier (2003).

#### Présentation de données descriptives

Critères	<i>Camille</i>	<i>Tell me More</i>
Titre	<i>Camille, Travailler en France</i>	<i>Tell me More — Français 6.0</i>
Année d'édition	1996	2002
Édition et diffusion	CLÉ international. France	Société <i>Aurolog, S. A.</i> France
Configuration	PC ( <i>Personnal Computer</i> ) avec hautparleur et microphone	PC ( <i>Personnal Computer</i> ) avec hautparleur et microphone
Classification	Logiciel éducatif, français	Didacticiel en français langue étrangère
Public cible	Adulte professionnel	Adolescent à adulte
Savoir-faire mis en œuvre	Rechercher un emploi en français	Communiquer en français à travers des situations culturelles
Thématiques	Cours de français des affaires	Activités linguistiques et culturelles
Niveau de langue	Intermédiaire, avancé	Débutant à avancé
Types d'activités proposées	Orales, écrites et sociales	Orales, écrites et culturelles

À la lecture de ce tableau, il est possible d'établir certains points communs dans le contenu de ces deux outils numériques, mais également des différences essentielles quant à certains choix concernant par exemple : la classification des produits, les objectifs de

formations, les activités proposées, ainsi que les publics cibles. Ces éléments méritent d'être relevés et également évalués à travers une étude approfondie de ces didacticiels, qui est proposée ci-après.

Pour clarifier la différence sémantique utilisée ci-dessus dans l'appellation de ces outils, il semble également nécessaire de définir les termes de logiciel et de didacticiel. Dans le domaine informatique, un logiciel est un programme qui permet un degré plus ou moins élevé d'interactivité entre un utilisateur et par exemple un texte, une image, ou du son et qui est placé sur un support numérique (Rezeau, 2001).

*Camille* est défini par Artus (1999) comme un tutoriel à caractère navigationnel. Un tutoriel est communément défini comme un logiciel spécifique qui aide un utilisateur à se former avec un ordinateur sur une matière ou un sujet précis (Depover, Karsenti et Koumis, 2007). Alors que *Tell Me More* est défini par Hamon comme un didacticiel, c'est à dire un logiciel spécialisé dans l'enseignement ou l'apprentissage, qui peut regrouper un exerciceur, ou des tests de connaissance, par exemple et qui est utilisé en enseignement assisté par ordinateur (EAO) (Grosbois, 2012). Pour simplifier le texte, le terme didacticiel sera appliqué, d'autant plus qu'il s'agit bien de deux outils numériques utilisés en EAO.

#### Démarche de l'analyse descriptive

Afin de comparer ces deux didacticiels d'apprentissage du français L2 que sont *Camille et Tell Me More*, deux comparaisons descriptives de ces outils sont proposées. Pour chaque description, une analyse générale et une analyse évaluative rédigées par des universitaires ont été sélectionnées.

### Démarche de l'analyse descriptive

Afin de comparer ces deux didacticiels d'apprentissage du français L2 que sont *Camille* et *Tell Me More*, deux comparaisons descriptives de ces outils sont proposées. Pour chaque description, une analyse générale et une analyse évaluative rédigées par des universitaires ont été sélectionnées.

Voici les éléments sélectionnés pour établir l'analyse du didacticiel *Camille* :

Cette description est effectuée grâce au travail produit par Isabelle Artus : « Analyse de *Camille*, à la recherche d'un emploi (Artus, 1999) et est suivie de l'étude évaluative rédigée par Chanier, Duquette, Laurier et Pothier (1997) issus de recherches faites sur : « l'impact d'environnements informatiques multimédias sur des apprenants de FL2, particulièrement du français langue étrangère » (p.1).

Description de *Camille*, à la recherche d'un emploi :

*Objectifs du didacticiel* : Selon l'analyse proposée par Artus (1999), *Camille* (*Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment*) est issu d'un travail universitaire lié à une recherche en didactique des langues, produit par l'Université de Clermont 2 (France). L'objectif principal des concepteurs de ce projet était de promouvoir des didacticiels hypermédias destinés à l'apprentissage du français, de l'espagnol ou du hollandais. Dans la version française, le public ciblé est un public adulte en situation d'apprentissage autonome qui désire entrer en contact avec le monde du travail en français, ou qui cherche un emploi en France. Cette version du didacticiel

s'adresse à des apprenants ayant un niveau intermédiaire ou avancé en français et des objectifs spécifiques reliés à la recherche d'emploi (Artus, 1999).

*Les choix didactiques* : Puisque, selon Hamon *Camille* est un logiciel à caractère navigationnel, le choix a été fait d'utiliser l'hypertexte pour mettre en relation les données et les activités. L'hypertexte est défini par Chanier (1998) comme : « Un couplage entre un ensemble de ressources et de connaissances à travers un mécanisme d'ancrage qui permet divers parcours, auxquels se joignent des outils de navigation et de recherche [...]. » (p. 3). L'utilisation de l'hypertexte permet également, selon Simonian (2010), de mettre en relation des textes sous forme d'informations et de documentations d'une manière non linéaire (Simonian, 2010). Les liens entre les parties du texte sont gérés par l'ordinateur et permettent à l'utilisateur d'accéder à l'information d'une manière associative. Par exemple dans *Camille*, pour la réalisation de l'activité A2, l'apprenant peut cliquer sur un mot et avoir accès à une définition à travers l'onglet « *dictionnaire* » ou à celui intitulé « *hypermot* » (Rodrigues, 2005). De plus, l'utilisation de l'hypertexte permettra à l'apprenant d'établir ses propres choix de progression dans son cheminement à travers le didacticiel, en regard des activités proposées (Artus, 1999).

Selon Artus (1999), *Camille* est aussi un didacticiel qui se situe : « [...] nettement dans une perspective communicative » (p.88). En effet, chaque activité précise des objectifs d'apprentissages qui visent à développer fortement des compétences orales plutôt que des compétences rédactionnelles. Le plus souvent, les contenus langagiers proposés sont des situations orales liées à la recherche d'emploi et dans lesquelles

l'apprenant est mis au contact de la langue à travers l'enregistrement de ses réponses pour compléter des dialogues prédéfinis. Dans ces mises en situation, l'apprenant doit communiquer oralement dans un cadre prédéfini en atteignant des objectifs spécifiques.

Ainsi, pour favoriser la production orale, des activités de simulations sont proposées sous forme d'entretiens téléphoniques. L'issue de l'entretien détermine le résultat de l'apprenant, s'il obtient un rendez-vous, il aura validé sa capacité à comprendre et à évaluer les enjeux des actes de paroles à utiliser dans ce type de situation. En conséquence, selon Artus (1999), le didacticiel est organisé : « [...] afin d'amener l'apprenant à réaliser des tâches mobilisant plusieurs compétences et que ce sont ces grandes tâches à accomplir qui déterminent l'organisation de la progression » (p.90).

*Structure du didacticiel* : La structure d'utilisation proposée est un modèle semi-guidé dans lequel la progression est clairement suggérée, même s'il est possible de choisir une activité parmi l'éventail de celles proposées. Pour cette raison, Artus (1999) définit *Camille* comme un tutoriel, car il est possible selon l'auteure de repérer une progression à plusieurs niveaux dans l'organisation des activités, ce qui permettrait aussi à l'utilisateur novice de se former de manière autonome.

Les activités proposées dans *Camille* se regroupent en cinq activités thématiques qui sont : « *l'itinéraire de deux chercheurs d'emploi* », « *lettre et C.V.* », « *prendre rendez-vous par téléphone* », « *l'entretien* » et « *le bilan* ». Ces activités peuvent être traitées de manières indépendantes, mais nécessitent un déroulement progressif et logique dans leurs accomplissements. En effet, chaque unité se décompose en une phase

préparatoire, suivie d'une phase d'application et d'une de contrôle. Celle-ci est la dernière étape de l'unité thématique et correspond à une tâche sommative qui mobilise la somme des apprentissages étudiée dans l'activité choisie (Artus, 1999).

*Le contexte de l'analyse évaluative.* L'évaluation de ce didacticiel est basée sur le rapport de conférence : « *Stratégies d'apprentissage et évaluation dans des environnements multimédias d'aide à l'apprentissage du français* » (Chanier et al, 1997). Cette étude évaluative a été menée conjointement dans plusieurs pays (France, Hollande et Canada) par trois équipes de recherche qui ont effectué des évaluations à caractères sommatif et formatif. Ce rapport a été rédigé et co-signé par quatre professeurs d'université. Ceci, plus précisément à travers trois séries d'études : — La première effectuée simultanément en Hollande et en France a été menée sur un échantillonnage d'environ quatre-vingt-dix personnes. Elle tentait de mesurer l'impact de ce type de didacticiel conçu pour l'apprentissage d'une L2 à l'aide d'environnements multimédias.

- La seconde portait sur l'identification des stratégies d'apprentissage et sur la manière dont les apprenants travaillent avec ce type de didacticiel. Dans le cadre de leur formation trente-deux sujets répartis sur deux sites en France et au Canada, ont utilisés *Camille* pendant une vingtaine d'heures en mode auto-apprentissage.

- La troisième étude concernait la façon dont il serait possible de mesurer scientifiquement l'habileté de sujets confrontés à des tâches linguistiques à travers l'utilisation de ce didacticiel. Ceci dans le but d'établir un test adaptatif de classement

informatisé du français qui serait utilisé dans l'ensemble des pays de la francophonie (Chanier, *et al.* 1997).

*Évaluation de l'impact du didacticiel Camille sur l'apprentissage d'une L2* : À la lecture des questionnaires soumis aux apprenants, les auteurs de l'étude notent une préférence quasi unanime pour les activités qui offraient une interactivité élevée, comme celles basées sur les écoutes audios ou encore plus sur l'utilisation de vidéos. Généralement, les observations sur les différences d'utilisation du didacticiel démontraient que, chacun a pu faire ses choix en fonction de ses caractéristiques personnelles (styles cognitifs, stratégies d'apprentissage, objectifs personnels). Les appréciations différaient beaucoup quant aux activités jugées les meilleures, exceptée pour les activités qui offraient un degré d'interactivité élevé. Cette variabilité s'est manifestée dans les opinions, mais aussi dans les façons de travailler avec *Camille*. Toutefois, pour les auteurs : « Les désaccords sur le degré d'attraction des activités montrent que chaque utilisateur avait pu trouver de quoi satisfaire son propre intérêt. » (Chanier, *et al.* 1997, p.4).

*Conclusion* : Selon les conclusions de l'étude proposée par Artus (1999), *Camille* s'adresse à un public spécifique d'apprenants aux objectifs clairement identifiés, qui possèdent déjà des connaissances en L2 d'un niveau intermédiaire. Résultat d'un travail universitaire, ce didacticiel est conçu pour être utilisé d'une manière autonome et se démarque de l'ensemble des autres didacticiels de formation de français par sa qualité et son sérieux, même s'il comporte quelques défauts (Artus, 1999).

Description générale de *Tell me More* :

Présentation de l'analyse de *Tell me More* — Français 6.0 effectuée par Laurence Hamon (Hamon, 2003) et de l'évaluation du didacticiel *Tell me More e-learning* basé sur le rapport de recherche établie par Françoise Raby intitulé : « *Évaluation du didacticiel d'apprentissage de l'anglais en ligne : « Tell me More e-learning »* » (Raby, 2004). Cette étude a été réalisée par trois étudiantes de deuxième cycle : A. Konan, N. Berthet et S. Zaouai, sous la supervision d'une professeure d'université, responsable scientifique du projet F. Raby (Raby, 2004). Le but était d'évaluer l'utilisation du didacticiel dans un dispositif d'autoapprentissage et d'en analyser les capacités didactiques des apprentissages effectués.

*Objectifs du didacticiel* : La société *Aurolog* conceptrice des produits *Tell me More* présente ses produits comme : « [...] La solution complète pour un apprentissage personnalisé » (2003, p. 22). Ces didacticiels sont destinés à un public qui désire suivre un auto-apprentissage accompagné. Les objectifs présentés par l'entreprise sont ambitieux puisqu'elle informe ses clients potentiels dans un manuel d'utilisation que : « Grâce à sa parfaite maîtrise des technologies combinée à un support pédagogique inédit, vous allez apprendre et parler la langue de votre choix de façon efficace » (*Manuel Aurolog*, 2000, citée par Raby, 2004)). Ce didacticiel fait partie d'une collection de huit didacticiels destinée à l'apprentissage de différentes langues, chaque langue étudiée comporte trois niveaux différents : débutant, intermédiaire et avancé (Hamon, 2003).

*Les choix didactiques.* Ce didacticiel se définit également comme un tutoriel, il est donc possible de sélectionner une activité spécifique parmi toutes celles proposées. En ce qui concerne la forme de navigation dans les modes de travail et dans le choix des activités, comme pour *Camille*, c'est l'hypertexte qui est l'outil privilégié.

Comme l'hypertexte permet à l'apprenant d'établir ses propres choix de cheminement dans la progression des activités, l'utilisateur est relativement autonome dans ces choix et sa progression. Toutefois, en fonction du mode de travail sélectionné, cette autonomie sera plus limitée, surtout du fait qu'une progression par objectifs à remplir est liée à chaque activité. Du point de vue linguistique, *Tell me More* permet aux apprenants de réaliser un travail de découvertes et ensuite d'automatiser des fonctions langagières de base, comme : poser une question, comprendre un énoncé, répondre à une question fermée, par exemple. (Hamon, 2003). La gamme des produits *Tell me More* est basée suivant ses concepteurs sur : « Sa spécialisation dans la reconnaissance vocale » (Raby, 2004).

Au regard des travaux effectués par Cazade (1999) sur ce type de systèmes : un oscillogramme qui reproduit les variations d'amplitudes causées par le déplacement d'air établit par la production orale du locuteur permet dans *Tell me More* de visualiser des courbes sonores. Ces variations sont ensuite analysées et reproduites visuellement sur l'écran sous forme de deux courbes : celle du dessus représente le modèle d'une prononciation idéale, en dessous est représentée la production de l'apprenant. Au-dessus

de ces deux courbes est inscrit le phonème ou la phrase à prononcer (Cazade, 1999). En voici un exemple :



Source : Calico. Org. *Tell Me More*. Français (2001).

Dans la version du didacticiel *Tell me More — Français 6.0*, selon Raby (2004), l'apprenant peut enregistrer sa prononciation et éventuellement la corriger, ce qui permet selon l'auteure : « [...] un travail d'imitation et de répétition intensif [...] » (p.73). Toutefois, selon Hamon, les activités proposées sont : « [...] plutôt des activités langagières que des activités communicatives » (p.10). La raison en est que l'expression orale est plus souvent utilisée sous forme de répétition plutôt que de participation à des activités de dialogue (Hamon, 2003).

*Structure du didacticiel* : Cette structure est composée d'un environnement de navigation qui propose un choix entre trois modes de travail. L'utilisateur peut décider de changer de mode à tout moment, toutefois chaque mode possède sa logique et sa cohérence dans le déroulement des activités (Hamon, 2003).

1. Avec le premier mode, le mode libre *Tell me More* permet à l'apprenant, de naviguer comme bon lui semble, contrairement à *Camille*, parmi six ateliers où sont proposés différents thèmes et différentes activités.
2. Une seconde option : le mode guidé suggère à l'apprenant un parcours pédagogique qui présente, comme dans *Camille* ; « *Un ensemble de leçons et d'activités dans un ordre croissant de difficultés* » (Hamon, 2003, p.4).
3. Quant au mode dynamique spécifique à *Tell me More*, il ajuste le contenu de l'apprentissage en fonction des objectifs de départ de l'apprenant et des résultats obtenus à travers chaque activité accomplie.

Dans ce didacticiel, les types d'activités sont identiques dans les trois modes de travail et une vingtaine d'activités sont proposées. L'usage de l'oral est privilégié à travers plus d'une douzaine d'activités qui développent les compétences liées à la compréhension et à l'expression orale (Hamon, 2003).

*Contexte de l'analyse* : Le projet de recherche analysé s'est déroulé sur trois ans de 2000 à 2003 et a été proposé par la société *Aurolog* auprès de l'université de Grenoble (France). L'objectif de cette recherche selon Raby, est de : « *Dégager les atouts et les défauts du logiciel et de comprendre comment se déroule le processus d'appropriation en fonction du profil de l'apprenant* » (Raby, 2004). Pour cette étude se sont proposés comme volontaires 17 professeurs stagiaires des écoles, ainsi que 23 personnes d'un

service administratif pour une remise à niveau linguistique. Ce bassin de personnes constituait l'échantillonnage visé par la société *Aurolog*.

*Évaluation des apprenants* : Parmi toutes les activités proposées aux apprenants pour 86 % d'entre eux, la préférée était celle « *prononciation de phrases* », venait ensuite les mots croisés et les dialogues. Les activités « *Dialogue avec reconnaissance vocale* » et « *Dialogue — Compréhension* » sont celles qui semblent avoir causé le plus de frustrations aux apprenants, suivant les observations relevées dans l'évaluation. Ces problèmes liés à la reconnaissance vocale ont eu une répercussion sur les résultats chiffrés des apprenants et ont entraîné des difficultés pour les apprenants à s'autoévaluer et à avoir confiance dans les systèmes de correction et de graphes proposés. Les apprenants pouvaient évaluer l'atteinte ou non de leurs objectifs dans cette activité à l'aide d'un écran de synthèse, quel que soit le type d'exercice choisi. Une indication différenciait les exercices correctement accomplis de ceux simplement effectués. Le didacticiel est conçu, selon Raby, pour ne pas : « *Stigmatiser les erreurs, pour que l'apprenant tienne les rênes de l'apprentissage, pour qu'il ait recours à plusieurs registres sémiotiques afin de pouvoir corriger ses erreurs* » (Raby, 2004, p. 60).

La pluralité des documents sonores, des vidéos et des documents iconographiques et textuels constitue un autre point positif des qualités du didacticiel. Il est à noter cependant que les apprenants ne pouvaient ni stocker, ni imprimer leurs travaux, ce qui a constitué une lacune importante du point de vue de la régulation de la tâche et de la notion de progrès (Raby, 2004).

*Conclusion* : D'après l'analyse de Hamon, dans *Tell me More*, les savoirs métalinguistiques (dictionnaire, lexique, etc.) sont toujours disponibles pour les apprenants. Dans les versions du didacticiel, les outils en place permettent également aux apprenants d'effectuer un suivi du travail, de plus de nombreuses représentations externes leur permettent de confronter leurs productions sous forme de graphique par exemple, au modèle linguistique à suivre (Hamon, 2003). Cependant, dans l'usage : ni le forum, ni les parcours proposés hors didacticiels ne sont utilisés par les apprenants. Selon Raby : « *C'est le problème de l'écart entre la conception d'un outil très bien pensé et l'usage de l'activité qui fait entrer bien plus de paramètres que ceux envisagés par les concepteurs* » (Raby, 2004, p.67).

*Commentaires* : À la lecture de ces études, il est possible de constater que les deux didacticiels évalués, même s'ils s'adressent à des publics cibles spécifiques et en conséquence s'orientent vers des objectifs de formations différents, présentent de par leur conception de nombreux points communs qui méritent d'être soulignés et approfondis. Donc, à la suite de cette comparaison des caractéristiques de chacun de ces outils numériques, une analyse est proposée en rapport avec les quatre thématiques définies dans le cadre théorique et précisé en début de ce chapitre.

### L'approche communicative

À travers cette approche, ce ne sont plus les structures grammaticales ou le vocabulaire qui servent à déterminer le contenu à enseigner, mais les besoins liés à l'interaction orale dans une autre langue formulés en fonctions langagières (telles que ;

Dans la mesure où les situations d'apprentissages font référence à des contextes professionnels pour *Camille* et à des contextes socioculturels pour *Tell Me More*, il est possible d'établir que ces outils permettent de répondre précisément à certains besoins langagiers brigués par les apprenants. Ainsi *Tell Me More*, est un didacticiel qui permet de s'approprier selon Raby (2004) : « un travail de découverte puis d'automatisation de procédure de base, comme poser une question élémentaire, comprendre un énoncé court, répondre à une question fermée » (Raby, 2004, p.66) alors que *Camille*, propose des savoirs et des savoir-faire relatifs à la maîtrise de situations de recherche d'emploi (simulation d'entretiens téléphoniques, ou d'embauche, par exemple) (Artus, 1999).

2. La compétence de communication est constituée de la compétence grammaticale, de la compétence socioculturelle, de celle stratégique et de la compétence discursive. (Germain, 1993).

Selon Chanier *et al.* (1997) le didacticiel *Camille* est conçu pour que l'apprenant ait à sa disposition des outils qui l'accompagnent tout au long de son apprentissage. Par exemple, chaque module comporte un ensemble de quatre ressources, disponibles en permanence : « *Grammaire* », « *Culture* », « *Fonctions* » et « *Lexique* » (Rodrigues, 2005). Dans *Tell me More*, c'est « *le mode dynamique* » qui rassemble des activités sur l'ensemble des compétences proposées (compréhension de l'expression de l'oral et de l'écrit, grammaire, par exemple), et qui est proposé aux apprenants comme un moyen d'améliorer leur compétence communicationnelle (Hamon, 2003). Dans ces deux outils, ces approches permettent aux apprenants de s'approprier de façons stratégiques différents

Selon Chanier *et al.* (1997) le didacticiel *Camille* est conçu pour que l'apprenant ait à sa disposition des outils qui l'accompagnent tout au long de son apprentissage. Par exemple, chaque module comporte un ensemble de quatre ressources, disponibles en permanence : « *Grammaire* », « *Culture* », « *Fonctions* » et « *Lexique* » (Rodrigues, 2005). Dans *Tell me More*, c'est « *le mode dynamique* » qui rassemble des activités sur l'ensemble des compétences proposées (compréhension de l'expression de l'oral et de l'écrit, grammaire, par exemple), et qui est proposé aux apprenants comme un moyen d'améliorer leur compétence communicationnelle (Hamon, 2003). Dans ces deux outils, ces approches permettent aux apprenants de s'approprier de façons stratégiques différents types de discours et de les organiser en fonction de situations de communication à produire et à interpréter. Ceci, dans le but de développer une compétence discursive comme la définit Moirand (1982), c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation de différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres liés à la situation dans lesquelles ils sont produits et interprétés (Moirand, 1982).

3. L'apprenant en L2 doit participer à des activités pleinement significatives (Germain, 1993).

Dans ces deux didacticiels, la mise en place de situations de communications réelles entraîne les utilisateurs à se confronter à des problématiques de communication significatives plutôt qu'à des connaissances théoriques (Hamon, 2003 ; Artus, 1999). Par exemple, dans *Camille*, les activités d'enregistrement (son et image dans les activités de simulations orales) permettent aux apprenants de répondre à des activités spécifiques de

recherche d'emploi (Pothier, 2003). Dans *Tell me More*, le mode dynamique permet à l'apprenant d'ajuster le programme suivant les objectifs de départ et les priorités d'apprentissage de l'apprenant (Rodrigues, 2005). Par exemple, les choix sous l'onglet : « Objectif par compétence » permet de sélectionner différentes activités portant sur la compréhension orale, la compréhension écrite, par exemple (Hamon, 2003). En conséquence, la participation des apprenants à ces activités leur permet d'explorer divers domaines de compétences communicatives (composante socioculturelle et référentielle, par exemple).

4. Une optimisation des habiletés langagières que l'apprenant a développées dans sa langue première devrait être faite (Germain, 1993).

Des possibilités de transférer des habiletés langagières dans des situations réelles de pratiques de l'oral sont proposées dans *Camille* et *Tell Me More* à travers divers outils : vidéos, reconnaissance vocale, etc. (Rodrigues, 2005). Ainsi dans *Camille*, l'usage des réseaux sémantiques internes (dictionnaire, hypermot) offre des possibilités de compléter la définition d'un mot et d'en optimiser le sens. Alors que, dans *Tell Me More*, c'est l'interactivité vocale qui permet à l'apprenant de s'entraîner à la prononciation et à la lecture à haute voix et lui donne la possibilité de s'évaluer et de se corriger, à l'aide d'un système de détection d'erreur intégré au didacticiel (Hamon, 2003). Ainsi, à travers l'appropriation des différents modèles proposés (composante phonétique, linguistique, discursive, etc.) l'apprenant a la possibilité de transférer d'une langue d'origine à une langue cible des savoir-faire.

L'optique des concepteurs selon Pothier (2003), était de confronter le public cible à : « [...] des situations problématiques de communication, plutôt qu'à des problèmes théoriques » (Pothier, 2003, p. 53).

Dans *Tell Me More*, suivant les observations faites par Rodrigues (2005), c'est à travers la ressource « *Lexique* » par exemple, qu'il est possible pour l'apprenant en cliquant sur un mot, d'expérimenter des activités interactives. Ces activités peuvent être sélectionnées en fonction de leur niveau (élémentaire, moyen ou spécialisé, par exemple) ou par leur thème nommé : famille lexicale (vie quotidienne, sociale professionnelle, par exemple). Selon l'auteur de ces observations, ces activités lexicales sont intéressantes pour un travail interactif sur la prononciation de mots (Rodrigues, 2005).

*Commentaires* : Ainsi d'après Raby (2004), *Tell Me More* ne met pas assez la priorité sur l'aspect communicationnel. Surtout parce que le didacticiel se limite à des activités orales sur le modèle questions/réponses et que l'apprenant n'a pas la possibilité de se familiariser avec les accents ou les intonations des locuteurs dans un dialogue pour s'en imprégner (Raby, 2004). Il est possible de remarquer, principalement à la suite des travaux d'analyses de Hamon (2003) et d'Artus (1999), que les concepteurs de ces deux didacticiels se sont attachés à privilégier l'approche communicative, en regard des principes énoncés ci-dessus par Germain (1993). Cela essentiellement, en fournissant aux apprenants de l'information ciblée qui leur permet de mettre en pratique l'information reçue et d'améliorer leurs compétences communicationnelles dans différents domaines langagiers.

de se familiariser avec les accents ou les intonations des locuteurs dans un dialogue pour s'en imprégner (Raby, 2004). Il est possible de remarquer, principalement à la suite des travaux d'analyses de Hamon (2003) et d'Artus (1999), que les concepteurs de ces deux didacticiels se sont attachés à privilégier l'approche communicative, en regard des principes énoncés ci-dessus par Germain (1993). Cela essentiellement, en fournissant aux apprenants de l'information ciblée qui leur permet de mettre en pratique l'information reçue et d'améliorer leurs compétences communicationnelles dans différents domaines langagiers.

### Les aspects technologiques

Comme tout utilisateur de nouveaux produits issus de la technologie numérique, l'apprenant est appelé à se familiariser avec le mode de fonctionnement et les particularités de ces outils.

Ainsi comme relevé précédemment, pour permettre à l'utilisateur de naviguer dans le contenu de ces didacticiels et afin d'en obtenir des informations pertinentes, les concepteurs de ces deux produits ont privilégié l'hypertexte. Les systèmes hypertextes, selon Pothier, « [...] impliquent essentiellement une interaction apprenant-système d'information (un apprenant seul, en dyade ou un ensemble d'apprenants et un formateur face au système) » Pothier En conséquence, selon Redon-Dilax (2000) et Pothier (2003), l'approche hypertextuelle peut présenter quelques inconvénients pour l'utilisateur qui pourrait se trouver désorienter ou en état de surcharge cognitive. Plusieurs travaux de chercheurs tels que Brown (1988) et Nielson (1990 cités par Redon-Dilax *et al*, 2000,

p. 103) mettent en évidence différents types de problèmes relevés chez les utilisateurs d'hypertextes :

- des problèmes liés à la navigation dans l'espace du logiciel
- des problèmes liés à la navigation dans l'espace conceptuel où l'utilisateur ne perçoit pas la logique de la structuration de l'information (Redon-Dilax, 2000).

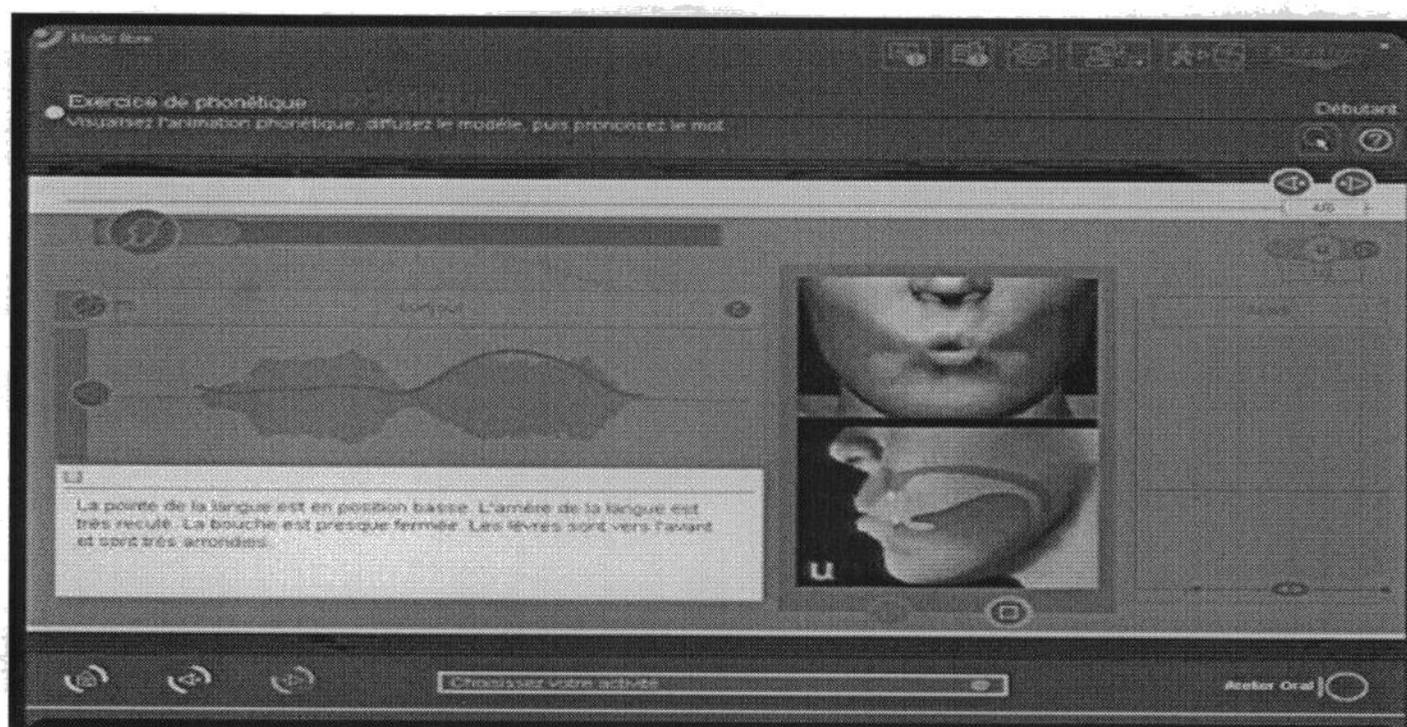
Dans le but de permettre à l'apprenant de faire face aux éventuels problèmes rencontrés par l'utilisateur lors de situations problématiques, plusieurs menus de type « *Aides* » sont proposés par les concepteurs de *Camille* et de *Tell Me More*. Plus précisément, il est possible de déterminer deux groupes dans les menus d'aides proposées : les aides techniques et les aides didactiques (Rodrigues, 2005).

#### Les aides techniques

Dans le domaine des TIC, les aides techniques proposées aux utilisateurs se divisent en plusieurs types : les aides reliées aux éléments de navigations affichés en permanence sur l'écran, les aides propres aux activités sélectionnées par l'utilisateur et les aides développées par chaque concepteur de didacticiel pour des activités spécifiques à leur produit.

*Les aides à la navigation dans Camille et Tell Me More* : Ce type d'aide donne de l'information sur des éléments de navigation affichés en permanence à l'écran (menus, index, icones, etc.). Ces aides permettent également à l'utilisateur de se repérer dans ses déplacements lorsqu'il utilise un système hypermédia. Les cheminements peuvent être

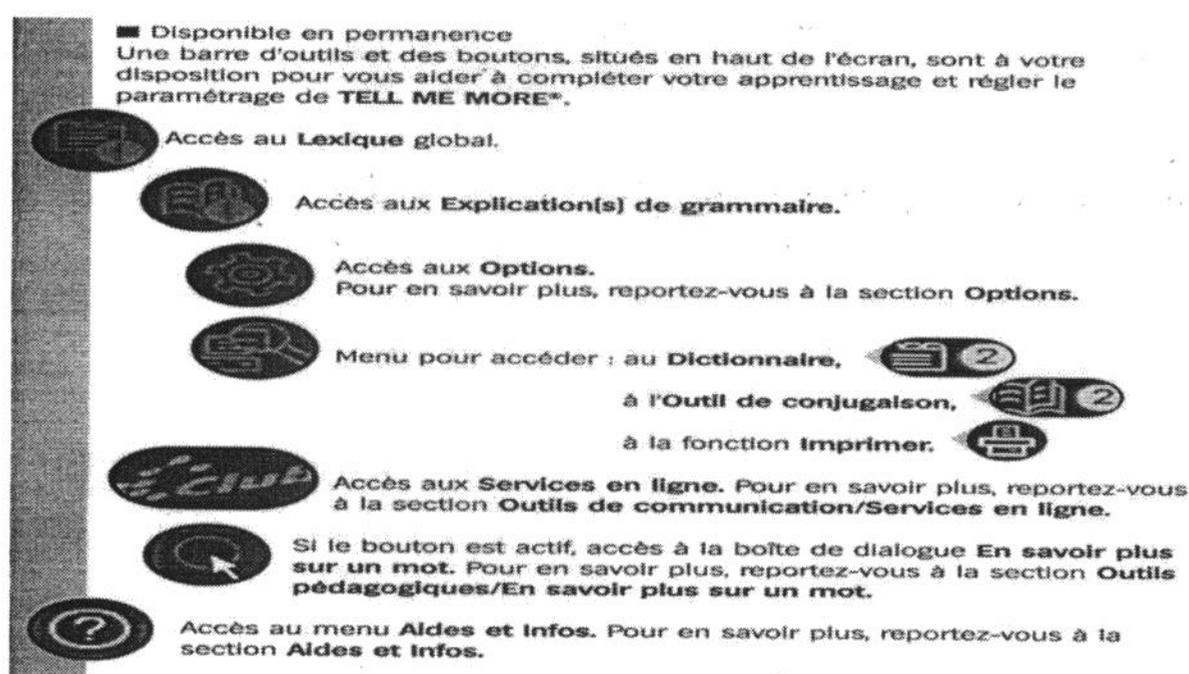
indiqués soit sous la forme d'une carte ou d'un menu, ce qui procure à l'utilisateur une visualisation de sa progression dans le didacticiel ou un historique des activités effectuées (Rodrigues, 2005). Dans *Camille*, Selon Chanier (1998), ces aides spatio-temporelles facilitent la représentation que se fait l'apprenant de la structure de l'hypertexte et lui facilite la localisation de l'information. Pour *Tell Me More* l'aide à la navigation est en permanence affichée en bas de l'écran. Il est également possible à l'aide de la souris de faire apparaître une explication détaillée pour chaque icône sollicitée sur l'écran (Hamon, 2003).



Aide à la navigation dans Tell Me More. Source : Alsic.revue.org

*Les aides au repérage* : Ce type d'aide ponctuel informe sur le déroulement de l'activité en cours dans le but de procurer des informations pratiques afin de la mener à terme. De plus, comme le système informatique mémorise les activités déjà effectuées par l'apprenant, cet outil permet non seulement d'établir un historique des actions passées

mais également un plan et un moyen d'accès rapide aux activités à venir (Rodrigues, 2005). Dans *Camille*, c'est à l'aide de cartes qui suggèrent un plan routier que l'apprenant peut visualiser son cheminement. Il peut aussi valider grâce à un changement de couleur, si les activités sélectionnées ont déjà été effectuées. Ces aides structurales orientent l'apprenant dans ses activités en lui indiquant un cheminement préférable à suivre, ce qui permet aussi au système d'exercer un contrôle et un suivi des activités effectuées (Chanier, 1998). En ce qui concerne *Tell Me More*, des aides au repérage sont proposées à chaque activité. Des aides sur l'écran en cours décrivent l'intention pédagogique et renseignent l'utilisateur sur le comportement souhaité, c'est-à-dire les consignes à suivre pour réaliser l'exercice (Hamon, 2003).



Aides au repérage dans Tell Me More. Source : Tell Me More (2000).

*Les aides propres à chaque didacticiel* : Pour *Camille* c'est l'hypermot qui est privilégié. Ceci afin de mettre en relation d'une part les données entre elles (par exemple le contenu « *Lexique* » avec le contenu « *Culture* ») et d'autre part les diverses

activités proposées avec leurs propres données (Pothier, 2003). Ainsi dans les phases préparatoires de l'entrevue d'embauche, l'apprenant doit apparier des expressions utilisées dans ce contexte. L'usage des hypermots permet à l'apprenant en cliquant sur un mot de disposer instantanément d'une information lexicale, sans avoir la nécessité de chercher dans d'autres ressources, dictionnaire en ligne ou papier. Par exemple, du contenu « lexique », l'apprenant peut accéder au contenu « grammaire », en cliquant sur le lien proposé afin d'ajouter de l'information grammaticale, en fonction du mot sélectionné (Artus, 1999). En ce qui concerne *Tell Me More*, des aides à la manipulation sont proposées à chaque activité et plus particulièrement avec l'outil de reconnaissance vocale. Dans les cas d'enregistrements de productions orales, une aide particulière est présentée sous forme de tableau d'instructions écrites. Les activités de prononciation présentées au travers de ce didacticiel ont ainsi l'avantage : « *D'offrir une représentation visuelle de la prononciation* » (De Bot, 1983 cité par Raby, 2004, p. 36).

À la lecture des analyses et des études sélectionnées il apparaît que la technologie et les aides techniques fournies dans ces deux didacticiels offrent aux apprenants les moyens d'évoluer dans les activités proposées d'une manière satisfaisante (Raby, 2004).

Les aides didactiques :

Dans cette catégorie d'aides, deux types sont proposés : les aides à la compréhension et celles qui aident à la mémorisation.

*Les aides à la compréhension* : Elles permettent à l'utilisateur de surmonter certaines difficultés liées à certaines étapes de l'apprentissage (Rodrigues, 2005). Elles se présentent en général, soit sous forme de dictionnaires pour expliquer le sens d'un mot, de liens afin d'établir une traduction ou de bloc-notes grammaticaux (Demaizière, 2007).

*Les aides à la mémorisation* : Celles-ci sont proposées sous forme de stratégies à mettre en place par l'apprenant et à adapter aux situations, par exemple : permettre de corriger une réponse incorrecte en proposant un cheminement pour arriver à la réponse correcte (Rodrigues, 2005). Ces aides peuvent être définies par leur contenu soit sous forme d'aides explicatives (démonstrations, explications, exemples, etc.) soit sous forme d'aides à la résolution de problèmes liés à l'apprentissage. C'est le cas par exemple avec l'animation 3D dans *Tell me More*, qui permet à l'utilisateur de visualiser l'articulation phonétique et fournit ainsi une aide à la prononciation (Hamon, 2003).

Il est possible de conclure en relevant que, pour *Camille* ou pour *Tell Me More* les concepteurs de ces outils se sont attachés à développer de nombreuses options d'aides (techniques ou didactiques). Ceci permet ainsi à l'apprenant de mieux prendre en charge le développement de ses savoirs et l'amène à développer une meilleure autonomie en regard de ses apprentissages.

### Autonomie et andragogie

D'après Germain (2007) : « Avec l'apparition des TIC, la question de l'autonomie occupe maintenant, comme il se doit, une place centrale dont on commence à peine à mesurer l'impact réel sur l'apprenant d'une L2 » (Germain, 2007, p.113). Ainsi à travers

l'usage des technologies numériques, selon Grosbois (2012), l'apprenant se doit de : « prendre l'initiative, agir et observer le résultat de ses actions » (Grosbois 2012, p.166). Ce concept d'autonomie de l'apprenant rejoint par ailleurs, les principes andragogiques établis par Knowles (1990) dans son livre « *L'apprenant adulte* » qui sont en résumé :

- Le concept de soi engage l'apprenant à se prendre en charge dans ses choix de formation.
- L'adulte se réfère à ses propres expériences pour apprendre stratégiquement.
- L'être humain a des besoins propres et doit percevoir l'utilité de l'apprentissage et les avantages qu'il peut appliquer dans des mises en situation réelle.
- La capacité et la motivation de l'adulte augmentent en fonction de la validation de ses acquis et par une reconnaissance sociale.

Ces principes sont aussi définis par Marchand (1997), comme les caractéristiques d'une science de l'éducation des adultes, à travers laquelle l'apprenant a les capacités de gérer une planification, d'appliquer des stratégies et d'effectuer des évaluations éducatives, tout au long de son apprentissage (Marchand, 1997). Ainsi, d'après Carré et Caspar (1999), avec l'apparition des TIC dans le domaine de l'apprentissage, se former devient un processus personnel pour l'apprenant qui l'engage profondément, le responsabilise dans ses choix organisationnels et dans la manière de formaliser ses connaissances.

À travers leur conception et leur approche communicative, ces deux didacticiels se présentent comme des outils qui favorisent l'apprentissage d'une autre langue pour une

clientèle adulte et également une autonomie des apprenants (Hamon, 2003 ; Raby, 2004). Ainsi, d'après Pothier (1998), dans la mesure où *Camille* a été conçu pour des professionnels adultes aux demandes précises, l'autonomie des apprenants était totale lors de l'utilisation du logiciel. Pour *Tell me More*, en ce qui concerne l'autonomie, Hamon (2003) précise que de par sa conception, cet outil se définit comme très riche en matière d'aide à l'auto-apprentissage et d'activités proposées. Il semble toutefois nécessaire de revenir sur le sens de ces démarches, vantées par les concepteurs de ces didacticiels afin de vérifier si ces principes sont respectés.

D'après Holec (1991), l'autonomie en apprentissage langagier se définit pour l'apprenant, à travers trois domaines dans lesquels il est nécessaire de se former :

1- Le domaine méthodologique : domaine où l'apprenant doit définir un objectif, c'est-à-dire analyser les situations d'emploi d'une autre langue afin de sélectionner des supports d'apprentissage. Il lui faut ensuite déterminer des techniques d'utilisation de ces supports en fonction par exemple : de ses aptitudes, de ses besoins ou de son style d'apprentissage.

Comme relevé précédemment, *Camille* et *Tell me more* s'adressent à des publics cibles qui ont eux-mêmes identifié leurs besoins. Ces personnes ont fait le choix de travailler en utilisant les TIC ce qui permet, selon Grosbois, que l'apprenant : « Explore, extrait, consulte, conçoit ou transforme. Il développe son autonomie dans le cadre de dispositifs visant l'autoformation guidée » (Grosbois, 2012 : citée par Gageot, 2014 p.3). Toutefois, il est nécessaire de rappeler que les supports proposés dans ces didacticiels se présentent sous forme de tutoriel. À l'usage, ce type d'outil : « [...] est un produit qui

son côté, Pothier (2003) remarque aussi que l'utilisation d'un logiciel d'apprentissage d'une L2 place l'apprenant par rapport à un savoir sur lequel il n'a aucun pouvoir. Par contre, elle souligne que l'apprenant a toute latitude pour gérer son temps d'apprentissage et son déroulement, ce qui peut constituer une forme d'individualisation et d'autonomie (Pothier, 2003).

2- Le domaine langagier : domaine où l'apprenant devra développer et peut-être modifier sa conscience langagière dans le but, selon Holec (1990) de : « Modifier et enrichir ce qu'il pense qu'est le lexique (sac de mots), quel est le rôle de la grammaire [...], quelle est la différence entre la langue orale et la langue écrite, etc. » (p.22). Il lui faudra aussi prendre conscience du fait que le fonctionnement langagier a une dimension culturelle qui a une représentation dans le parler, l'écrit et le lire (Holec, 1990).

Comment un apprenant en situation d'autonomie affrontera-t-il ces interrogations ? Cela surtout dans la mesure où, selon Germain (2007) : « Il faut apprendre dans une L2 à faire des liens entre la pensée (ou le message à transmettre) et la langue, entre la langue et la réalité socioculturelle et entre les éléments phonétiques eux-mêmes [...] » (Germain, 2007, p. 121). Afin de pallier ces difficultés, les concepteurs de ces didacticiels élaborés sur la base de l'hypertexte proposent une panoplie d'outils d'aides et une approche didactique centrée sur la résolution de tâches. Essentiellement selon Grosbois (2012), parce que : « L'approche par tâches (macro ou microtâches) permet de répondre à des objectifs tout en facilitant l'apprentissage [...] » (Grosbois, 2012, p.167).

Cette approche est celle privilégiée dans *Tell Me More* où, selon Raby (2004) : l'apprenant décide du temps qu'il va consacrer à une microtâche et où de nombreuses variables ont été travaillées avec soin comme la variable temporelle. Par exemple, la fonction *Agenda* permet à l'apprenant de bien planifier son travail : grâce à elle, il peut jouer sur le temps (durée de l'exercice), la thématique (sélection des thèmes voulus dans les leçons), ou le contrôle (fixation à l'avance du niveau de difficulté à atteindre).

D'après Pothier (2003) : « Camille proposait une masse d'informations de type culturel, fonctionnel, etc. » (Pothier, 2003, p. 58). Ainsi, dans l'activité 4 de l'unité 2, à travers un exercice d'appariement, l'apprenant doit émettre des hypothèses en ce qui concerne certains éléments à faire figurer dans un C.V. français. Selon Artus (1999), ce genre d'activité mobilise différents types de savoirs : cognitif, linguistique et culturel. À travers les activités qu'ils proposent, ces deux didacticiens (thématiques des activités, informations culturelles, etc.) s'attachent ainsi à sensibiliser l'apprenant à adopter une prise de conscience de ce qu'est une autre langue.

3- Le domaine de « *la culture d'apprentissage de l'apprenant* » : domaine où il aura la charge d'analyser ses propres représentations de sa culture d'apprentissage accumulée durant ses expériences passées et de sa manière d'apprendre : qu'est-ce qu'apprendre ?, s'auto évaluer ?, etc. (Holec, 1991).

Pour expliquer ce qu'est une culture d'apprentissage, d'après Holec (1990), il est nécessaire de comprendre que tout nouvel apprenant s'engage dans un apprentissage avec une « série de représentations et d'attitudes » (p. 84). Ainsi, pour beaucoup d'apprenants,

apprendre une langue c'est : mémoriser des mots et des règles de grammaire ou bien développer des automatismes, ou des réflexes. Savoir apprendre serait donc, d'après l'auteur, posséder des connaissances qui permettraient de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage (Holec, 1990). Ce qui rejoint, par ailleurs, les principes de l'andragogie énoncés précédemment.

Avec *Tell Me More*, selon Raby (2004) : « Les apprenants sont libres de leurs parcours, ce qui permet une autonomie de l'apprentissage » (p.71). Toutefois, l'auteure remarque également que cette autonomie dans les apprentissages est perturbée par un manque de repères didactiques dans les différents niveaux de progression du didacticiel.

Dans *Camille* selon Pothier, l'outil « *Ressources* », a été conçu afin que les apprenants puissent accroître leurs connaissances à travers une exploration personnelle : « Parce que le logiciel postulait sur la liberté des utilisateurs et comptait sur leur curiosité pour les inciter à consulter les données » (Pothier, 2003, p. 58), ceci afin de les amener à réfléchir sur leur processus de raisonnement dans la résolution de problème. Cependant, l'auteure note qu'à travers les évaluations effectuées en 2000, cet outil n'a pratiquement jamais été utilisé (Pothier, 2003).

*Commentaires* : Selon Puren (2004) : « Le modèle basé sur l'autonomie de l'apprenant est le seul qui soit par nature « centré sur l'apprenant » (p.52). Toutefois, l'utilisateur pour développer une forme d'autonomie avec ces didacticiels doit être en mesure de gérer son cheminement à travers les informations proposées. C'est-à-dire : choisir des options pertinentes dans les menus proposés ou quelles digressions éviter ou

faire en fonction des informations rencontrées en fonction du cheminement prédéterminé (Rouet, 1997 cité par Pothier, 2003).

En conséquence, afin que les apprenants ne se perdent dans une quête sans fin, il est nécessaire que les concepteurs délimitent les prérequis du futur utilisateur. Essentiellement, parce que selon Carré et Caspar (1998), ce changement d'approche : « Conduit à une vision fondamentalement nouvelle de la production, de l'appropriation et du transfert des savoirs et des compétences » (Carré et Caspar, 1998) et entraîne donc, à définir les nouveaux besoins des apprenants adultes, surtout dans la mesure où, le facilitateur est un outil numérique qui ne présente pas la vitesse de réaction et la capacité d'adaptation d'un intervenant humain, formé en enseignement de L2 (Pothier, 2003).

### L'approche orale

L'importance de l'oralité dans l'apprentissage d'une L2 :

Dans la pratique, selon Germain et Netten (2005), les tentatives de communication d'un apprenant en L2 se concentrent sur le sens du message en tentant de le formuler de manière à être compris par un éventuel interlocuteur. L'apprentissage d'une autre langue comprend des actes de parole mis en œuvre par des locuteurs dans le but de développer des compétences à communiquer afin de réaliser des activités langagières en contexte social. Apprendre à communiquer oralement dans une L2 permet à l'apprenant d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs et de cette manière accéder aux différents aspects d'une autre culture (Germain et Netten, 2005). Dans ce but, ces deux didacticiens proposent de nombreuses activités

d'interactions et des outils variés qui favorisent l'interaction orale. Afin de favoriser cette production orale, les concepteurs de didacticiels comme ceux précités s'appuient sur trois stratégies :

1. *La modélisation* : C'est-à-dire l'application d'un modèle linguistique contenant des énoncés (vocabulaire et structures langagières) à faire intégrer oralement par l'apprenant. Par exemple, un apprenant est amené à travers des activités de réception orale à traiter et répéter un message parlé produit par un ou plusieurs locuteurs (Rosen, 2005)

Dans *Camille*, c'est la vidéo qui est principalement utilisée pour placer l'apprenant dans un contexte d'oralité, pour augmenter sa motivation et l'aider à interpréter le contenu linguistique des énoncés (Chanier, et al., 1997). Les enregistrements vidéos sont essentiellement utilisés pour placer les utilisateurs en contexte et pour augmenter leur motivation. De plus, l'apprenant peut s'enregistrer et se réécouter dans pratiquement toutes les activités et dans certaines activités, c'est d'ailleurs une obligation (Artus, 1999). Ces exercices permettent par exemple, à travers des situations liées à la recherche d'emploi à l'apprenant de développer et de produire oralement ses propres messages en contexte et de les comparer à des modèles proposés.

Pour *Tell Me More*, les aspects de l'apprentissage oral sont abordés d'une manière qui permet à l'utilisateur d'évoluer d'une manière progressive dans l'apprentissage d'une L2. Cette approche permet à l'apprenant de réaliser un travail de découverte et d'automatisation des procédures langagières de base comme poser une question,

comprendre un énoncé court, répondre à une question fermée (Raby, 2004). Ainsi, l'apprenant se familiarise avec l'emploi de structure simple et à mettre en place des énoncés courts.

2. *La correction ou l'auto correction* : au-delà de l'intégration de ces nouvelles formes langagières, il est nécessaire que ces formes soient mémorisées le plus près possible des énoncés de la langue cible (Germain et Netten, 2005). Selon Bange (2005), dans le cas de l'apprentissage oral d'une autre langue, l'auto correction est un travail essentiellement interne alors que la correction est assumée par une intervention externe (enseignant, outils numériques par exemple). En regard de cette réflexion, ces deux didacticiens proposent donc des outils de corrections qui développent des aptitudes à l'auto correction (Bange, 2005).

Ainsi, dans *Camille* lors des évaluations effectuées auprès des apprenants, les activités les plus appréciées étaient celles basées sur la visualisation de vidéos et les écoutes audios. Les apprenants avaient également la possibilité d'enregistrer leur production et s'auto corriger soit en réécoutant leurs enregistrements, soit en utilisant l'option d'écouter un natif répéter après le message qu'ils viennent de produire une répétition du message original, à condition de suivre intégralement le scénario proposé.

Avec « *Tell Me More* », l'accent est mis sur une aide spécifique avec les activités de reconnaissance vocale (Hamon, 2003). Celle-ci permet à l'apprenant de s'entraîner à la prononciation et à la lecture à haute voix. Après l'enregistrement de sa production

orale, l'apprenant peut évaluer sa prononciation et éventuellement la corriger à l'aide d'un système de détection d'erreurs de prononciation et d'un graphe vocal. Ce dernier trace sur l'écran l'amplitude de la voix sous forme d'une représentation visuelle (Cazade, 1999). Ceci permet à l'apprenant de comparer sa prestation à celle d'un modèle proposé à l'écran et une évaluation de la performance chiffrée y est alors affichée. Il est également possible de multiplier les essais afin de les comparer dans le but de repérer les erreurs et de les corriger (Hamon, 2003).

3. *L'interactivité* : Afin de favoriser l'utilisation de la langue en contexte lors d'activités interactives, l'apprenant a ainsi l'opportunité de se concentrer sur le message à transmettre ce qui renforcera l'automatisation des structures langagières et des mots utilisés (Germain et Netten, 2005).

Avec *Camille*, l'apprenant peut participer à deux activités de simulations à travers un entretien téléphonique et un entretien d'embauche fictif au cours duquel il peut enregistrer ses interventions et éventuellement réécouter ou rejouer les simulations. À l'aide de la vidéo numérique intégrée à l'ordinateur, l'apprenant peut maîtriser à volonté l'interactivité puisqu'il peut intervenir simultanément sur l'image et sur le son (Artus, 1999).

Dans *Tell Me More* en cliquant sur lien « en savoir plus », l'apprenant a accès soit à la traduction d'un mot sélectionné, sa prononciation ou sa conjugaison si c'est un verbe ou à la prononciation d'une phrase contenant ce mot (dans l'activité « dialogue » uniquement) (Hamon, 2003). Également, Raby (2004) note qu'il est possible de passer en

un clic d'une activité à l'autre, cette souplesse d'utilisation permet à l'apprenant : « [...] une grande interactivité et une navigation libre. La navigation du mode libre met donc l'utilisateur en position de décideur. [...] Cette liberté de navigation permet une utilisation très souple et intéressante du logiciel et constitue un élément attractif » (p.66).

Pour clore ce chapitre, il est possible d'établir que ces didacticiels, de par leur approche communicative, les aides qu'ils fournissent aux usagers, le développement d'une certaine forme d'autonomie et une approche de l'oralité axée sur les technologies permettent aux apprenants d'aborder l'apprentissage d'une L2 sous un angle différent de l'enseignement classique. Ainsi, selon Hamon (2003), *Tell Me More* entraîne l'apprenant vers une production orale quantitative plutôt que vers une expression orale qualitative. Alors que selon Raby, en comparaison, *Camille* offre à travers ses activités plusieurs alternatives d'interactions, grâce par exemple aux fonctions : pause, réécoute,,enregistrement, qui sont utilisables lors des activités de dialogue ou d'échange (Raby, 2004). Toutefois, en citant Hamon, il est à noter que ces outils numériques sont : « [...] encore loin d'avoir exploité les potentiels que leur offre le multimédia » (Hamon, 2003 p.11).

Ces deux outils offrent de bonnes perspectives de développer un emploi de l'oral chez leurs utilisateurs. *Camille* semble être un outil conçu avec des objectifs d'apprentissages plus précis que *Tell Me More*, mais il est à noter que sa portée est plus limitée dans la mesure où c'est outil spécialisé dans le domaine de la recherche d'emploi.

CHAPITRE V  
BILAN DES APPRENTISSAGES

À la suite de la rédaction de cette recension des écrits et à travers les thématiques qui y sont abordées, certains apprentissages effectués tout au long de ce travail méritent d'être mis en exergue. Afin de clarifier la somme des connaissances acquises une classification en termes de savoirs développés, savoir-faire et savoir-être est proposée.

- Savoirs

À travers les divers cours proposés tout au long de cette Maîtrise en éducation et particulièrement du cours Méthodologie Édu. 6243 : il a été rendu possible de définir une approche claire du contenu d'une recension des écrits, ainsi que le développement concis d'une problématique et ce surtout grâce à la mise en commun des approches et à la participation active de chaque participant. Les différentes thématiques étudiées au cours de ce travail ont permis d'approfondir de nombreuses connaissances, plus particulièrement grâce à la lecture des textes de lois qui se rapportent à la mise en place de la politique du bilinguisme au Canada et à ses répercussions dans le domaine de la Fonction publique fédérale.

La mise en place d'un cadre conceptuel en relation avec des objectifs de pratiques professionnelles à favoriser le développement en profondeur d'une analyse comparative, ce qui a permis de décrire les avantages, les qualités et les défauts d'outils numériques reconnus en apprentissage du FL2 et de mieux découvrir leur potentiel dans le cadre de formation à l'oral.

Ces démarches ont aussi favorisées l'approfondissement de connaissances dans des domaines tels que l'approche communicative, l'autonomie engendrée (ou non) par ces didacticiels ainsi que l'utilité de ces didacticiels dans l'apprentissage oral d'une langue autre que sa langue d'origine.

La rédaction cette recension a aussi été l'occasion de faire de nombreuses recherches et lectures afin de pouvoir mieux comprendre ces outils numériques et de pouvoir les conseiller ou non dans un cadre professionnel. Ceci sans omettre les savoirs développés à travers les exigences liées à la rédaction d'un texte de portée universitaire, qui respecte un cadre de réflexion et d'écriture aux normes élevées.

#### - Savoir-faire

Un des premiers savoir-faire développé a été d'établir avec précision les portées de mon travail dans plusieurs domaines tels que : la population visée, le cadre légal et géographique consacrés à cette recension des écrits. L'importance des exigences de l'École de la fonction publique, en particulier à travers l'usage de l'approche communicative dans l'apprentissage du FL2, à restreints le domaine des champs de recherches, particulièrement en limitant ce travail autour des années 2000, tout en impliquant un approfondissement des connaissances en rapport avec cette approche.

Afin de mieux comprendre comment les fonctionnaires peuvent utiliser les TIC à l'oral pour favoriser l'atteinte de leurs objectifs de formation, la comparaison de deux didacticiels centrés sur l'approche communicative a permis une meilleure compréhension

des structures de ce type d'outils, ainsi que leur éventuelle recommandation auprès d'un public intéressé.

La recherche et la sélection d'informations pertinentes à travers des écrits d'auteurs reconnus et la compréhension de leurs explications ont favorisé un esprit de synthèse utile à l'élaboration de fiches comparatives et de lectures. Le contenu de ces fiches s'est aussi relevé transférable auprès des apprenants et pourrait également être partagé dans le milieu de l'apprentissage du FL2.

- Savoir être

En terme de savoir-être cette recension a établi une meilleure compréhension des choix didactiques de l'ÉFC et des connaissances qui permettent de proposer des outils en accord avec leurs objectifs d'apprentissages grâce à une confiance accrue en des arguments étayés et plus solides. La clarification de cette problématique professionnelle a favorisé des connaissances précises qui permettent des échanges plus fructueux auprès des apprenants et dans un contexte aussi bien professionnel que social.

En formulant plus directement idées et arguments grâce des capacités de synthèses améliorées par ce travail de recension ma vie professionnelle est plus riche de connaissances à partager et de conseils utiles à divulguer. Surtout en ce qui a trait à l'utilisation de certains outils numériques propre à aider un fonctionnaire de la région de capitale nationale en formation de FL2 à améliorer ses capacités à l'oral.

CHAPITRE VI  
CONCLUSION

Pour conclure cette recension, et à la suite des lectures et des comparaisons effectuées par des auteurs reconnus sur ce type d'outils numériques, la question reste posée, en citant Pothier (2003) de savoir : « Qui peut évaluer le bénéfice de l'usage personnel des TIC ? » (p.77).

En effet, dans le domaine de la formation pour adulte en FL2 se pose encore de nos jours cette même question. La réponse est difficile à déterminer surtout en sachant, comme l'affirme Duquette (2003), que malgré les nombreuses recherches parues (Chapelle, 1990 ; Beauvois, 1992; Chun, 1994 : cités par Duquette, 2003) : « Il n'y a pas assez d'études qui se réfèrent aux différents aspects des apprentissages effectués en AOL concernant les apprenants qui participent à ce type d'échanges » (p. 35).

Toutefois, il est à prendre en compte les remarques de Lhote (1995) qui relève qu'à l'aide des outils numériques, il est possible de repenser les aides à l'apprentissage de l'oral d'une autre langue, ceci en priorisant les approches qui favorisent l'interaction et l'échange verbal (Lhote, 1995). À travers l'analyse comparative effectuée dans cette recension il devient possible de recommander ce type d'outils comme matériels d'aide à l'apprentissage du FL2 à l'oral, en complément des formations instaurés par l'École de la fonction publique.

De fait, il est à noter à travers les didacticiels comparés que : les activités proposées par les concepteurs ainsi que la structure interactive de ces outils s'efforcent de favoriser l'oralité dans les apprentissages. Ceci en prônant, comme l'a souligné Karsenti, l'usage de différentes méthodes : visuelles, auditive, kinésique, créative et culturelle ou l'utilisation de médias variés (Karsenti, 2002). Ces différentes méthodes vont tout à fait dans le sens l'approche communicative qui est

APPENDICE A

*Modèle de fiche de lecture*

Sujet : Les dispositifs d'apprentissage et d'acquisition des langues à l'aide des technologies numériques

Résumé :

Aspects abordés :

Définition à retenir, citations :

Commentaires :

— En lien avec l'apprentissage et oral :

— Résultats des recherches en lien avec les objectifs :

— Liens avec le projet :

*Fiche de lecture (exemple) :*

Titre : Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. M. Pothier, 2000. Éd Ophrys

Localisation du document : UQO-Bibliothèque A. Taché. Collection générale.

Sujet : Positionnement du didacticiel *Camille* dans le domaine du multimédia

Résumé : Description de la place de cet outil numérique dans l'univers du multimédia et de l'usage d'un outil consacré à l'acquisition d'une langue plutôt que vers son apprentissage

Aspects abordés :

1. Didactique, terminologie et technologie en apprentissage du français langue seconde
2. Positionnement de *Camille* comme outil multimédia
3. Analyse rétrospective de *Camille*

Élément à retenir : La notion de surcharge cognitive propre à la multi modalité des outils numériques (développé p. 60)

Commentaires : L'historique et la description des environnements multimédia fournis dans cet ouvrage permettent de mieux situer ce didacticiel dans le paysage des outils numériques de cette génération.

— En lien avec l'apprentissage et oral : Les commentaires de M. Pothier précisent les divers usages de la multimodalité employée dans *Camille* à travers le visionnement de vidéos, de la fonction d'auto-enregistrement et l'écoute de documents audios en relation avec le monde du travail et le domaine de la recherche d'emploi. Le tout dans le but de favoriser la production orale de l'apprenant en autonomie d'apprentissage.

— Résultats des recherches en lien avec les objectifs : Analyse rétrospective détaillée et pertinente proposée par une des universitaires conceptrices du projet et à même d'énoncer les forces et les faiblesses du produit, après quelques années d'utilisation et d'évaluation.

— Liens avec le projet dans la problématique et l'analyse évaluative : Quelques précisions sur le didacticiel et des commentaires sur les évaluations du produit qui ont favorisé des éléments importants pour l'élaboration de cette recension.

## APPENDICE B

Grille comparative 1 : Description des objectifs des didacticiels *Camille* et *Tell Me More*

	<i>Camille, à la recherche d'un emploi</i>	<i>Tell me More. Français 6.0</i>
Auteurs et année des recherches	Artus Isabelle 1999	Hamon Laurence 2003
Objectifs généraux des concepteurs	Diffuser des didacticiels destinés à l'apprentissage du français en relation avec le milieu du travail.	Favoriser l'apprentissage d'une autre langue (français, italien, anglais, etc.) à travers une collection de produit.
Points principaux mis en avant par l'étude descriptive	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Le contenu</li> <li>— Le public visé</li> <li>— Les objectifs</li> <li>— Les prérequis</li> <li>— La structure.</li> </ul>	<p>« <i>Méthode</i> » développée en 3 niveaux d'études distincts :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Débutant</li> <li>— Intermédiaire</li> <li>— Confirmé.</li> </ul>
Résumé	Description qui situe le didacticiel rapidement dans le contexte de l'apprentissage en relation avec le milieu du travail pour adulte qui possède un niveau intermédiaire de connaissances dans la langue cible.	Présentation descriptive qui met en avant de nombreuses informations fournies par l'éditeur du didacticiel qui souligne une préférence pour des utilisateurs adultes.
Commentaires	Une description générale concise dans laquelle l'auteure aurait pu séparer l'aspect structurel du didacticiel pour plus de clarté.	Une description générale qui se limite aux différents niveaux de compétences et aux activités proposés par les concepteurs du produit
Conclusion	En une page l'auteure permet de situer immédiatement les finalités du produit	Description qui s'attache à donner une représentation des activités proposées dans le produit plutôt du contenu.

Grille comparative 2 : description du contenus des didacticiels *Camille* et *Tell Me More*

Description du contenu des didacticiels	<i>Camille, à la recherche d'un emploi</i>	<i>Tell me More. Français 6.0</i>
Année de mise en marché	1996	2002
Auteurs et année des recherches	Artus Isabelle 1999	Hamon Laurence 2003
Champs d'études	Analyse descriptive du didacticiel	Analyse descriptive du didacticiel
Points principaux de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Caractéristiques générales</li> <li>-Choix théoriques</li> <li>-Choix didactiques</li> <li>-Ergonomie</li> <li>-Conclusion et références</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Introduction</li> <li>-Présentation générale et caractéristiques annoncées</li> <li>-Interface</li> <li>-Modes de travail</li> <li>-Types d'activités</li> <li>-Outils pédagogiques et outils de communication</li> <li>— Aides</li> <li>-Apports technologiques</li> <li>Conclusion et références</li> </ul>
Résumé	Analyse générale du produit qui donne un aperçu général avec des exemples variés des qualités et des défauts de cet outil numérique.	Analyse générale du produit qui donne un aperçu général avec des exemples variés des qualités et des défauts de cet outil numérique
Commentaires	Article un peu succinct, qui fournit une bonne information générale, mais qui demande au lecteur de compléter par d'autres sources de renseignements.	Article qui donne beaucoup de détails (voire trop) sur les spécificités du produit, mais qui permet d'en comprendre les spécificités. Conclusion vague et peu spécifique sur les avantages de cet outil.
Conclusion	Bon article, mais insuffisant pour comprendre l'intégralité du produit.	Bon article, très détaillé en ce qui concerne les activités du produit décrit.

Grille descriptive 3 : Comparaison des choix didactiques dans *Camille* et *Tell Me More*

	<i>Camille, à la recherche d'un emploi</i>	<i>Tell me More. Français 6.0</i>
Auteurs et année des recherches	Artus Isabelle 1999	Hamon Laurence 2003
Champs d'études	Les choix didactiques	Les choix didactiques
Points principaux mis en avant par l'étude descriptive	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Les liens hypertextes</li> <li>— Les hypermots</li> <li>— Les compétences orales</li> <li>— L'autonomie de l'apprenant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Les liens hypertextes</li> <li>— La reconnaissance vocale</li> <li>— L'autonomie de l'apprenant.</li> </ul>
Résumé	Description qui met en évidence la motivation des concepteurs pour l'emploi de l'hypertexte et le développement de l'approche communicative et du renforcement de l'autonomie chez l'utilisateur de ce didacticiel.	Description qui met en avant une approche progressive à caractère communicative à travers les divers types d'activités et leur organisation proposée à travers l'utilisation du didacticiel.
Commentaires	Beaucoup de détails sur les activités du didacticiel plutôt que sur les choix didactiques des concepteurs	Une certaine confusion entre les explications liées aux apports didactiques et les apports technologiques.
Conclusion	Description qui souligne le fait que le didacticiel est orienté vers une approche orale ciblée pour le domaine spécifique de la recherche d'emploi.	Description qui met l'emphase sur les activités technologiques en lien avec l'oralité et la prononciation, particulièrement avec le recours à l'utilisation de la reconnaissance vocale.

Grille descriptive 4 : Comparaison des structures de *Camille* et *Tell Me More*

	<i>Camille, à la recherche d'un emploi</i>	<i>Tell me More. Français 6.0</i>
Auteurs et année des recherches	Artus Isabelle 1999	Hamon Laurence 2003
Champs d'études	Structure du didacticiel	Structure du didacticiel
Points principaux mis en avant par l'étude descriptive	Modèle de structure proposée — Type tutoriel — Modèle semi-guidé — L'organisation des activités.	Modèle de structure proposée — Type tutoriel — Modèle hiérarchisé comportant 3 modes de travail : guidé, semi-guidé et libre
Résumé	À travers la mise en application de la technologie adoptée par les concepteurs, cinq activités différentes sont accessibles. Chaque unité est indépendante et composée d'étapes à caractères progressives.	Chaque mode permet à l'utilisateur une approche différente suivant son choix : libre, progressives par étapes ou sélective.
Commentaires	La structure semi-guidée amène l'utilisateur à pratiquer des activités centrées sur le domaine de la recherche d'emploi afin d'enrichir ses connaissances et de pratiquer l'oral.	Les activités sont semblables dans les différents modes, c'est la difficulté des tâches à réaliser qui se complexifie suivant le niveau d'étude de l'apprenant.
Conclusion	La structure du didacticiel permet de développer chez l'apprenant une forme d'autonomie, cependant limitée par la rigidité du tutoriel à caractère progressif.	La structure du didacticiel permet à l'utilisateur une certaine souplesse, mais favorise aussi un certain butinage, malgré l'emphase mise sur la production orale.

Grille descriptive 5 : La place de l'approche communicative dans *Camille* et *Tell Me More*

<i>More</i>		
Auteurs et année des recherches	<i>Camille, à la recherche d'un emploi</i> Artus Isabelle, 1999	<i>Tell me More. Français 6.0</i> Hamon Laurence, 2003
Champs d'études	L'approche communicative en didactique des langues	
Auteurs principaux cités et année de parution des écrits	Moirand, 1982 ; Germain, 1993 ; Pothier, 2003 ; Rodrigues, 2005.	
Points principaux de l'étude	<ul style="list-style-type: none"> <li>— L'approche communicative et les besoins langagiers des apprenants</li> <li>— Les différentes compétences communicatives</li> <li>— Les activités significatives proposées aux apprenants</li> <li>— L'expérimentation et l'optimisation des apprentissages</li> </ul>	
Résumé	<i>Camille</i> développe à travers la mise en place de l'approche communicative des savoirs et des savoir-faire sur le domaine du marché du travail et de la recherche d'emploi. Les outils sont développés pour favoriser l'usage de l'oral.	<i>Tell me More</i> encourage un travail de découverte à travers les nombreuses activités proposées particulièrement dans le mode dynamique. La sélection des objectifs permet d'explorer différentes compétences communicatives avec une emphase portée sur l'interactivité orale.
Commentaires	Les concepteurs du didacticiel se sont attachés à développer les activités proposées en suivant les principes de l'approche communicative avec succès.	<i>Tell me More</i> s'attache à développer des activités sur les bases de l'approche communicative en favorisant particulièrement l'usage de la reconnaissance vocale.
Conclusion	<i>Camille</i> propose une information plus ciblée en raison du domaine d'apprentissage, ce qui favorise une approche communicative à travers des expériences réelles.	Selon Hamon, <i>Tell Me More</i> ne met pas assez l'emphase sur des activités orales en situation de communication sociale, et se limite trop à des activités questions/réponses.

Grille descriptive 6 : Les aspects technologiques dans *Camille* et *Tell Me More*

Auteurs et année des recherches	<i>Camille, à la recherche d'un emploi</i> Artus Isabelle, 1999	<i>Tell me More Français 6.0.</i> Hamon Laurence, 2003
Champs d'études	Les aspects technologiques, l'hypertexte et les aides proposées par les concepteurs.	
Auteurs principaux cités et année de parution des écrits	Rodrigues, 2005 ; Chanier, 1998 ; Redon-Dilax, 2000.	
Points principaux de l'étude	<p>Les aides techniques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— À la navigation (proposées sur l'écran)</li> <li>— Au repérage (en fonction du choix des activités)</li> <li>— Spécifiques (propre à chaque didacticiel)</li> </ul> <p>Les aides didactiques</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— À la compréhension ; dictionnaire, traduction, hypermot, etc.</li> <li>— À la mémorisation ; enregistrement audio ou vidéo, etc.</li> </ul>	
Résumé	Pour ces deux didacticiels, le choix de l'hypertexte comme outil sensibilise l'utilisateur à développer des savoir-faire qui renforcent une certaine autonomie. Pour éviter que l'apprenant ne s'égaré, de nombreuses fenêtres d'aides sont proposées par les concepteurs.	
Commentaires	Les concepteurs de <i>Camille</i> ont privilégié par exemple, l'hypermot pour relier entre eux des éléments contenus dans le didacticiel. Avec ses outils l'utilisateur peut choisir de mettre en relation divers éléments de la langue (traduction, conjugaison, synonyme, etc.) pour approfondir ses connaissances.	Dans <i>Tell me More</i> les concepteurs se sont attachés à développer des outils à travers la reconnaissance vocale pour améliorer la prononciation particulièrement à travers des animations 3D. Ces activités aident l'apprenant à renforcer sa pratique orale de la langue cible.
Conclusion	Enregistrement audio ou vidéo, l'utilisation de ces outils est un moyen de renforcer la mise en œuvre d'exercices de pratique de l'oral. Les aides technologiques proposés favorisent également un développement de l'autonomie chez l'apprenant.	

Grille descriptive 7 : La place de l'andragogie dans *Camille* et *Tell Me More*

Auteurs et année des recherches	<i>Camille, à la recherche d'un emploi</i> Artus Isabelle, 1999	<i>Tell me More Français 6.0.</i> Hamon Laurence, 2003
Champs d'études	Les principes de l'andragogie	
Auteurs principaux cités et année de parution des écrits	Knowles, 1990 Depover et Marchand, 2002	
Points principaux de l'étude	La validation des principes de l'andragogie appliquée aux TIC : — Le concept de soi chez l'apprenant adulte — L'apprentissage stratégique — La place et la validation des apprentissages — La capacité d'apprendre et la motivation de l'apprenant adulte.	
Résumé	La conception et le choix d'activités qui favorisent l'approche communicative et l'oral impliquent pour les concepteurs le développement d'une certaine autonomie dans la gestion des apprentissages de la part de l'utilisateur. Les différentes aides proposées vont dans ce sens et tentent de motiver l'apprenant au long de ses apprentissages.	
Commentaires	Ces deux didacticiels se présentent comme des outils qui présupposent que le fait de cibler une clientèle adulte entraîne une autonomie et une motivation intrinsèque de l'utilisateur face à ses apprentissages.	
Conclusion	Entre la volonté des concepteurs de développer des qualités andragogiques et la rigueur imposée par l'usage des tutoriels et le choix de développer les activités sur un mode semi-guidé, la liberté de l'apprenant se trouvent limitée à certains domaines, par exemple : le choix de la gestion de son temps d'étude, le choix d'activités prédéfinies et de cheminement obligatoire dans certains exercices.	

Grille descriptive 8 : L'autonomie dans *Camille* et *Tell Me More*

Auteurs et année des recherches	<i>Camille, à la recherche d'un emploi</i> Artus Isabelle, 1999	<i>Tell me More Français 6.0.</i> Hamon Laurence, 2003
Champs d'études	La place de l'autonomie dans l'ALAO	
Auteurs principaux cités et année de parution des écrits	Carré et Caspard, 1998 Germain, 2007 Holec, 1991 Grosbois, 2012.	
Points principaux de l'étude	La validation des principes favorisant l'autonomie en ALAO Les critères proposés aux utilisateurs de TIC dans : — Le domaine méthodologique — Le domaine langagier — Le domaine « culturel ».	
Résumé	Les deux didacticiels s'attachent à développer des principes favorisant l'autonomie de l'apprenant à travers l'utilisation de liens hypertexte. Ainsi l'apprenant à la possibilité de faire ses propres choix à travers des tâches prédéfinies et aussi d'explorer différentes facettes de l'apprentissage d'une autre langue à son rythme.	
Commentaires	L'apparente liberté d'utilisation des didacticiels masque le fait que ces outils fournissent un apprentissage pensé, développé et conçu dans un but prédéfini qui s'apparente plus à un apprentissage semi-guidé qu'à une véritable autonomie d'action.	
Conclusion	Bien que ces outils prônent l'autonomie et que les concepteurs s'emploient à offrir à travers l'interactivité une diversité d'exercices, il semble difficile pour l'apprenant seul face à la machine d'explorer tous les contenus sans aides humaines.	

Grille descriptive 9 : L'approche orale dans *Camille* et *Tell Me More*

Auteurs et année des recherches	Camille, à la recherche d'un emploi Artus Isabelle, 1999	Tell me More Français 6.0. Hamon Laurence, 2003
Champs d'études	L'approche orale	
Auteurs principaux cités et année de parution des écrits	Bange, 2005 Germain et Netten, 2005 Rosen, 2005.	
Points principaux de l'étude	Modèle de structure proposée — La modélisation — La correction et l'auto correction — L'interactivité	
Résumé	L'importance de la prise en compte de divers critères afin de structurer une approche de l'oralité propre à développer des compétences à communiquer dans un contexte d'interaction sociale.	
Commentaires	La conception de ces outils et leurs approches didactiques différentes offrent de diverses manières l'opportunité à travers des activités interactives de pratiquer une autre langue en utilisant des structures langagières variées.	
Conclusion	Si <i>Camille</i> et <i>Tell Me More</i> , incitent l'utilisateur à pratiquer des activités centrées sur le domaine de la recherche d'emploi afin d'enrichir ses connaissances et de pratiquer l'oral, la structure des didacticiels permettent à l'utilisateur de s'enregistrer et de s'auto corriger ce qui met l'emphase sur l'approche et la production orale.	

## RÉFÉRENCES

## Ouvrages de références

- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Chapelle, C. A. (1998). *Computer Applications in Second Language Acquisition» .Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carré, P. et Caspar, P. (1999).*Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Canale, C. (1981). « *From communicative competence to communicative pedagogy* ». In *Language and Communication*. Richards J. et Schmidt R. Londres. Longman.
- Cuq, J. P. (1991) *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.P et Davin- Chane, F. 2007 « *FL2 : Un concept victime de son succès ?* ». Collection Perspectives en éducation et formation. Bruxelles : De Boeck.
- Defays, J. M. (2003). *Le français langue étrangère*. Liège : Margada
- Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C. ; Karsenti, T. et Koumis, V. (2007) : *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Dionne, B. (1998). *Guide méthodologique pour les études et la recherche*. Montréal : Études vivantes.
- Frayssinhe, J. (2012). *L'apprenant adulte à l'ère du numérique : ou l'art de développer de nouveaux savoir-faire en situation d'apprentissage contextualisé*. Paris : L'Harmattan.
- Germain, C. (1993) *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : CEC.
- Germain, C. (2005). *Évolution de l'enseignement des langues ; 5000 ans d'histoire*. Paris : CLÉ International.
- Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris : Fichbacher G.
- Grosbois, M. (2012). *Didactiques des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris : Presses de l'Université-Paris-Sorbonne.
- Guichon, N. (2012) .*Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier
- Hesse, F. (2002). *Enjeux cognitifs et nouvelles stratégies de traitement de l'information. Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles : De Boeck.

- Holec, H. (1991). *Autonomy and foreign language learning*. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Hymes, D. (1972). « *On communicative competences* » in Pride et Holmes *Sociolinguistics: Select reading*. Harmondsworth : Penguins Books
- Jackson, G.B. (1989). *La méthodologie des recensions intégratives d'écrits*. *Comportement humains*, 3, 11-28.
- Jones, L.C. (2005). « *Views on the amount of invested mental effort needed in aural multimedia annotations* ». In *Calling on CALL*. Texas University: Texas
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Édition de l'Organisation.
- Krashen, K. (1982). « *Principles and practice in second language* ». New-York : Pergamon
- Lebrun, M. (1999). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière.
- Marmen, L. et Corbeil, J. P. (1999). « *Languages in Canada* ». *New Canadian Perspectives*. Ottawa : Patrimoine canadien.
- Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada (2001). *Face à Face ; Guide d'entrevues préparatoires à L'ELS*. Ottawa : École de la fonction publique.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Pelgrum W. J. et Law N. (2005) *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*. Paris : UNESCO
- Pothier, M. (1998). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan.
- Rehorick S. (2013). *Stratégies pour une approche nationale d'une langue seconde*. Ottawa : Patrimoine canadien.
- Rehorick, S. 2013. *Plan deux mille treize (2013) : stratégies pour une approche nationale de l'enseignement d'une langue*. Ottawa : Patrimoine canadien.

- Rivenc, P. (2000). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Bruxelles: De Boeck.
- Salaberry, M. R. (2005). « *Narrative interaction* ». Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Simonian S. (2010). *Hypertexte et processus cognitif quels enjeux pour l'apprentissage*. Paris : Lavoisier
- Stern, HH. (1983). « *Fundamental Concepts of Languages* ». Oxford : Oxford University Press.
- Verdelhan- Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck.
- Van des Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

#### Livres et articles consultés en ligne

- Achard-Bayle G. et Redon-Dilax M. (2000). *Français, autoformation et ELAO à l'université : didactique du texte et pratique de l'hypertexte*. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/1752> ; DOI : [10.4000/alsic.1752](https://doi.org/10.4000/alsic.1752)
- Artus, I. (1999). *Analyse de Camille, A la recherche d'un emploi*. (Alsic Vol. 2, n° 1) .Récupéré de : <http://alsic.revues.org/1611>
- Canale, M. et Swain, M. (1980, Mise à jour aout 2012). *Theoretical bases of communicative approaches to second language and testing*. Récupéré de : <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT->
- Cazade, A. (1999). *De l'usage des courbes sonores et autres supports graphiques pour aider l'apprenant en langues*. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/1623> ; DOI : [10.4000/alsic.1623](https://doi.org/10.4000/alsic.1623)
- Chapelle, C. (1997). *Still in Search of Research Paradigms?* Récupéré de : <http://ilt.msu.edu/vol1num1/chapelle/>
- Chanier, T. (1998, mis à jour le 18 novembre 2003). *Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication*. Étude de linguistique appliquée (ELA), 110:137—146. Récupéré de : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutrice-00000224>
- Chanier, T. ; Duquette, L. ; Laurier, M. et Pothier, M. (1997). *Stratégies d'apprentissage et évaluation dans des environnements multimédias d'aide à l'apprentissage du français*. (Agence Universitaire de la Francophonie, AUF), pp.271-276. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000124v1>

- Demaizière, F. (2007). *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. Récupéré de [http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/14/21/49/PDF/alsic\\_v10\\_01-rec1.pdf](http://edutice.archivesouvertes.fr/docs/00/14/21/49/PDF/alsic_v10_01-rec1.pdf)
- Dolz et Schneuwly, (12 février 2014). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Récupéré de : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rf>
- Duquette, L. (2002). *Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia*. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 5 (1), pp.33-53. Récupéré de : <http://www.hprints.org/edutice-00000254/document>
- Duquette, L. et Renié, D. (2003). *Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et d'environnement hypermédia*. Récupéré de : <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000233/document>
- Gaigeot, N. (2013) Muriel Grosbois, *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Récupéré sur <http://apliut.revues.org/3627>
- Germain, C. (2007). *Autonomie langagière & TIC. Site de l'organisation japonaise de didactique du français*. Récupéré de : [http://sjdf.org/sjdf\\_avant2009/Revue/2007/1-112germain.pdf](http://sjdf.org/sjdf_avant2009/Revue/2007/1-112germain.pdf)
- Germain, C. (3 novembre 2013). *Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ ?* Récupéré de : <http://www.academia.edu/6386038/>
- Germain, C et Netten, J. (2005). *Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2*. Récupéré de : <http://www.caslt.org/pdf/16-Netten-Germain-Babylonia-2005.pdf> :
- Germain, C. et Netten, J. (2011). *Impact de l'acquisition d'une L2 ou LÉ sur la conception de la langue et de son enseignement*. Récupéré sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/germain.pdf>
- Heffernan, P. J. (4 mars 2014). *Second-Language Teacher Preparation and Ongoing Professional Development in a World in Need of Social Justice*. Récupéré de : <http://wccinac.org/uploads/JIE2011.pdf#page=150>
- Hamon, L. (2003). *Analyse de Tell Me More - Français*. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2255>
- Holec, H. (1990). *Apprendre à apprendre pour développer l'autonomie*. Récupéré de : [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/6holec\\_1990.pdf](http://www.atilf.fr/IMG/pdf/6holec_1990.pdf)
- Istance et Kools, (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicator. Site de l'OECD Publishing*. Récupéré de : <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

- Karsenti, T. (2002). *Intégration des TIC dans la formation des enseignants*. Récupéré de : [http://www.cesc.ca/pceradocs/2002/papers/TKarsenti\\_OFR.pdf](http://www.cesc.ca/pceradocs/2002/papers/TKarsenti_OFR.pdf)
- Linard M. (2002). *Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation*. Éducation permanente. Récupéré dans : <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275/document>
- Mangenot F. (10 décembre 2013) *Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues*. Site de l'Université Stendhal-Grenoble 3. Récupéré de : <http://alsic.revue.org>
- Netten, J. et Germain, C. (2012). *A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach*. Récupéré de : [http://www./IMG/pdf/netten\\_et\\_germain\\_-\\_un\\_nouveau\\_paradigme\\_-\\_anl.pdf](http://www./IMG/pdf/netten_et_germain_-_un_nouveau_paradigme_-_anl.pdf)
- Peters, M. et Bélair, L. (2 février 2014). *Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université*. Récupéré de : <http://ripes.revues.org/439>
- Pothier, M. (1998). *Hypermédia et apprentissage des langues*. Récupéré de : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000225>
- Pothier, M. (2003) *Multimédia et dispositif d'apprentissage*. Récupéré de : [https://halshs.archivesouvertes.fr/file/index/docid/275185/filename/Multimedia\\_Dispositifs\\_Maguy\\_Pothier\\_.pdf](https://halshs.archivesouvertes.fr/file/index/docid/275185/filename/Multimedia_Dispositifs_Maguy_Pothier_.pdf)
- Pothier, M. (2007). *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*. Récupéré de : [http://alsic.u-strasbg.fr/v09/Edito1/alsic\\_v09\\_17-edi1.pdf](http://alsic.u-strasbg.fr/v09/Edito1/alsic_v09_17-edi1.pdf)
- Pothier, M. ; Iotz, A. et Rodrigues, C. (2000). *Les outils multimédia d'aide à l'apprentissage des langues*. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/1788>
- Puren, C. (2004) *Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ?* Récupéré de : <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-p-235.htm>
- Raby, F. (2005). *Analyse du logiciel Tell Me More*. Récupéré de : <http://iufm-web.ujf-grenoble.fr/fraby/PUBLICATIONS/rabyexpertisetellmemore.pdf>
- Redecker, C.(10 décembre 2012). *Review of Learning 2.0 Practices : Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Récupéré de : <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2059>.
- Rodrigues, C. (2005). *Aide à l'apprentissage du vocabulaire dans un environnement hypermédia*. Récupéré de : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00460821/document>

- Storz, M. G. et Hoffman, A.R. (2013). «*Examining Response to a One-to-One Computer Initiative: Student and Teacher Voices RMLE*». Récupéré de :  
<http://eric.ed.gov/?id=EJ995733>
- Ovtcharov, V. Cobb, T. et Halter, R., (12 octobre 2013). La richesse lexicale des productions orales: mesure fiable du niveau de compétence langagière. Site de *La revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*, Vol.63(1), pp.107-125. Récupéré de : <http://www.synergiescanada.org/journals/utp/120329>
- Warshauer, M. et Meskil, C. (21 novembre 2013) . *Technology and second language learning*. Site de *Handbook of undergraduate second language education* (pp.303-318). Récupéré de [http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/tslt.html](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html)

Sites Internet du gouvernement du Canada consultés :

- Canadian parents for French, 2008. (Selon Rapport sur les langues officielles 2008 Cité dans Commissariat aux langues officielles, 2011) Récupéré de :  
[http://www.deltasd.bc.ca/bu/PAC/archives/pac08\\_09/docs/CPF2008Membership.pdf](http://www.deltasd.bc.ca/bu/PAC/archives/pac08_09/docs/CPF2008Membership.pdf)
- Centre de recherche et d'information, 2004 Loi sur les langues officielles (Selon L.R.C. (1985), ch. 31 (4<sup>e</sup> suppl.)) Récupéré de : <http://lois.justice.gc.ca/fra/lois/O-3.01/index.html>
- Commissariat aux langues officielles, 2011 Rapport annuel 2008- 2009. Récupéré de :  
<http://www.tbs-sct.gc.ca/reports-rapports/ol-lo/09-10/arol-ralo/arol-ralo05-fra.asp>
- Commissariat aux langues officielles, 2011 Rapport annuel 2010-2011. Récupéré de :  
[http://www.officiallanguages.gc.ca/fr/publications/rapports\\_annuels/2010-2011](http://www.officiallanguages.gc.ca/fr/publications/rapports_annuels/2010-2011)
- Commission de la fonction publique. Formation aux langues officielles : 1982. Récupéré de : <http://www.psc-cfp.gc.ca/plcy-pltq/eead-eeed/rprt/ee-psc-cfp/index-fra.htm>

- Commission de la fonction publique éducation des adultes et andragogie 2004.  
<http://www.psc-cfp.gc.ca/arp-rpa/2010/rpt-fra.pdf> - 2004-01-20
- Conseil du trésor, 2009 Rapport annuel sur les langues officielles 2008 — 2009.  
Récupéré de : <http://www.tbs-sct.gc.ca/reports-rapports/ol-lo/08-09/arol-ralo/arol-ralo01-fra.asp>
- École de la fonction publique, 2001 Liste complète des publications d'apprentissage - EFPC. Récupéré de : [http://www.cspsefpc.gc.ca/Accueil/A\\_propos\\_de\\_nous](http://www.cspsefpc.gc.ca/Accueil/A_propos_de_nous).
- École de la fonction publique, 2013 Rapport École de la fonction publique du Canada 2011-2012 Récupéré  
de [http://www.cspsefpc.gc.ca/About\\_Us/currentreport/reportonplansandpriorities2014-2015/rpp2014-15-fra.pdf](http://www.cspsefpc.gc.ca/About_Us/currentreport/reportonplansandpriorities2014-2015/rpp2014-15-fra.pdf)
- Gouvernement du Canada, 1867 Loi constitutionnelle de 1867 - Lois du Canada.  
Récupéré de : [laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-1.htm](http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-1.htm)
- Gouvernement du Canada, 1969 Gouvernement, Parlement et politique. Récupéré de :  
<http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/2011-70-f.htm>
- Patrimoine canadien, 2012 Rapports annuels de Patrimoine canadien sur les langues officielles Récupéré de :  
<http://www.pch.gc.ca/fra/1359466462083>
- Patrimoine canadien, 2013 Rapports annuels de Patrimoine canadien sur les langues officielles Récupéré de :  
<http://www.pch.gc.ca/fra/1359466462083>
- Secrétariat du Conseil du trésor, 2012 Rapport annuel sur les langues officielles 2011 - 2012 Récupéré de : <http://www.tbs-sct.gc.ca/reports-rapports/ol-lo/11-12/arol-ralo/arol-ralo01-fra.asp>

Secrétariat du Conseil du trésor, 2004 Rapport 2004. Récupéré de : <http://www.tbs-sct.gc.ca/reports-rapports/ol-lo/11-12/arol-ralo/arol-ralo01-fra.asp>

Société éducative de visites et d'échanges du Canada, 2009. Cité dans Commissariat aux langues officielles, 2011 Rapport annuel 2011-2012 | Commissariat aux langues ...  
Récupéré de : [http://www.ocol-clo.gc.ca/fr/publications/rapports\\_annuels/2011-2012](http://www.ocol-clo.gc.ca/fr/publications/rapports_annuels/2011-2012)

Statistique Canada, 2006 Recensement de la population de 2006. Langues. Récupéré de :  
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/rt-td/lng-fra.cfm>

Office du commerce et de développement extérieur. Perspectives des TIC 2002.  
Récupéré de : [http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/perspectives-des-technologies-de-l-information-2002\\_it\\_outlook-2002-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/perspectives-des-technologies-de-l-information-2002_it_outlook-2002-fr)

Office du commerce et de développement extérieur. Utilisation des TIC au Canada en 2013. Récupéré de : <http://www.oecd.org/fr/canada/>