



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 2, n° 2 | 1999
Vol. 2, n° 2

Analyse du site *Lire-français*

Brigitte Cord-Maunoury



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1646>
ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Brigitte Cord-Maunoury, « Analyse du site *Lire-français* », *Alsic* [En ligne], Vol. 2, n° 2 | 1999, document alsic_n04-log2, mis en ligne le 15 janvier 2000, Consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/1646>

CC-by-nc-nd

Analyse du site *Lire-français*

Titre : *Lire-français*

Auteur réalisateur : @tlantel multimédia avec le soutien de la région Aquitaine et en collaboration avec le Département de Langues Vivantes Pratiques - Université Victor Segalen - Bordeaux II.

Type et langue : activités pédagogiques autour d'articles du Journal *Sud Ouest* ; apprentissage (de la lecture) du français pour des étrangers et travail sur l'écrit journalistique sont proposés.

Adresse Internet : <http://www.lire-francais.com>.

Site bien référencé dans les principaux moteurs de recherche et le plus souvent repéré dans les sites spécialisés en FLE.

Date de création : juin 1997.

Mise à jour : régulière (apparemment une fois par semaine).

Configuration matérielle : PC ou Mac connecté à Internet.

Fonctionne avec toutes les versions de Netscape Communicator et d'Internet Explorer (certaines fonctionnalités mineures ne fonctionnent pas avec des versions anciennes de navigateurs). Pas de plug-in particulier nécessaire.

Documentation : présentation rapide du site en ligne dans la rubrique "*Bienvenue*".

Prix : accès gratuit et sans inscription préalable.

Analyse par Brigitte Cord-Maunoury, Université Paris 6, France

- Préambule
- 1. Caractéristiques générales du site
- 2. Type d'approche
- 3. Structure et activités
- 4. Environnement linguistique
- 5. Ergonomie
- 6. Publics et utilisations envisageables
- Synthèse
- Références



Préambule

Le support Internet a des fonctionnalités spécifiques telles que le courrier électronique, le dialogue en direct, les forums de discussion... qu'un support hors-ligne (disquette, cédérom) n'a pas. Analyser un site pour l'apprentissage des langues plutôt que des logiciels de langues tels que ceux qui ont été analysés jusqu'ici dans ALSIC (1999) nécessite donc, au premier abord, une démarche particulière tenant compte des spécificités précédemment citées. Cependant, quand on dresse un état des lieux des usages pédagogiques du réseau, on rencontre une très grande diversité aussi bien du point de vue de la forme que du fond. Pour tenter de situer notre travail, nous proposons donc ci-après une typologie des activités pédagogiques proposées sur Internet. Cette typologie est basée sur l'activité dominante de l'utilisateur, qu'il soit enseignant ou apprenant, étant entendu qu'il peut y avoir des recouvrements :

- communication (projet de correspondance, encadrement pédagogique à distance, recherche de données dans la communauté Internet, rencontre virtuelle, jeu de rôle...) ;
- documentation (recherche documentaire assistée ou non, mise à disposition de ressources...) ;
- publication (personnelle ou collective, d'éléments trouvés sur Internet ou sans existence préalable sur le réseau...) ;
- travail collaboratif (concours, jeu collectif, écriture interactive, simulation, téléprésence...) ;
- travail individuel (produits pédagogiques en ligne, campus virtuels...).

C'est dans cette dernière catégorie que l'on peut ranger le site *Lire-français* et plus précisément la partie "*Parcours de lecture*" qui consiste en un véritable produit pédagogique en ligne visant à la compréhension de la langue du quotidien. Même si Internet, à la différence d'un support hors-ligne, permet une large diffusion et une mise à jour aisée, nous verrons que nous sommes avec ces "*Parcours de lecture*" dans une situation très proche de celle proposée à un apprenant face à un logiciel de langue sur support hors-ligne.

1. Caractéristiques générales du site

Ce site est un site pédagogique[1] qui offre aux apprenants de FLE de découvrir différents articles du journal *Sud Ouest* au moyen d'exercices de compréhension et de grammaire, de travail et de création autour de l'écriture journalistique. Ils peuvent ainsi "*aborder la langue non pas comme un objet d'étude isolé, mais dans un contexte authentique et varié*", "*plus facilement lire la presse française*" et "*accéder directement aux sites francophones du WEB*"[2]. On reconnaît dans cette approche la philosophie d'un des partenaires de *Lire-français* : l'équipe de Vifax (nd) (système multimédia pour l'apprentissage des langues). Les concepteurs ont pris pour postulat que, pour apprendre une langue, il faut s'y exposer régulièrement dans sa globalité et dans son authenticité ; en outre, ils soutiennent que pour ne pas se perdre dans cette globalité, il faut un guidage efficace. Nous verrons que sur le site *Lire-français* l'apprenant n'est laissé "seul" ni face à l'information ni face à la tâche qu'il doit poursuivre, comme c'est souvent le cas sur la Toile.



Sur nombre de sites, le plus souvent "grand public", l'initiative de la consultation est laissée à l'apprenant sans instructions ni aide méthodologique particulières. L'interactivité peut être alors qualifiée de machinique (Jacquinot, 1997 : p 160) dans le sens où elle est générée par les actions de l'apprenant et non par le guidage et les activités prévues par les concepteurs.

1.1. Les rubriques



Figure 1 : page d'accueil du site *Lire français*.



Elles sont au nombre de cinq sur la page d'accueil (cf. figure 1) :

- les "*Clés du journal*" introduisent à la notion de journal quotidien régional, présentent les différents types d'articles répertoriés et informent sur la structuration d'une page ou d'un article de presse. L'apprenant peut ainsi se familiariser avec l'environnement journalistique au moyen

- d'exercices permettant d'acquérir le savoir-faire des journalistes (faire un gros titre, une critique, écrire des brèves, etc.) ;
- les "*Parcours de lecture*" permettent à l'apprenant, à partir d'articles ou de documents (publicité, dessin humoristique, bandes dessinées, etc.) sélectionnés sur le site du quotidien *Sud Ouest* (1999), de travailler sa compréhension écrite en suivant les trois étapes prévues par les concepteurs (comprendre, utiliser, approfondir) ;
 - "*Les outils*" contiennent un dictionnaire (le *Dictionnaire universel francophone* en ligne, éditions Hachette), des points de grammaire organisés sous forme de six questions (qui ?, quoi ?, où ?, quand ?, comment ?, pourquoi ?) et une bibliographie sur l'enseignement/apprentissage du FLE ;
 - "*Le village*" propose un annuaire de sites relatifs à la France (civilisation, médias, etc.), au journalisme et à l'enseignement/apprentissage du FLE, ainsi que des jeux en français (mots croisés, énigmes, devinettes) ;
 - "*Le kiosque*", comme un kiosque à journaux "*propose de l'actualité*". L'internaute travaille, grâce à cette rubrique, sur des articles d'actualité (en général deux Unes du journal sont sélectionnées) ; des exercices permettent de comprendre et d'étudier ces articles ; d'autre part, le kiosque comprend un quizz sur une question d'actualité, des exercices de vocabulaire, des mots croisés et une sous-rubrique "*Quotidien*" avec la météo, le saint du jour, les dictons ; enfin, les auteurs de *Lire-français* invitent le lecteur à rédiger un texte sur une question d'actualité donnée et à le leur envoyer en vue d'une éventuelle publication sur le site.

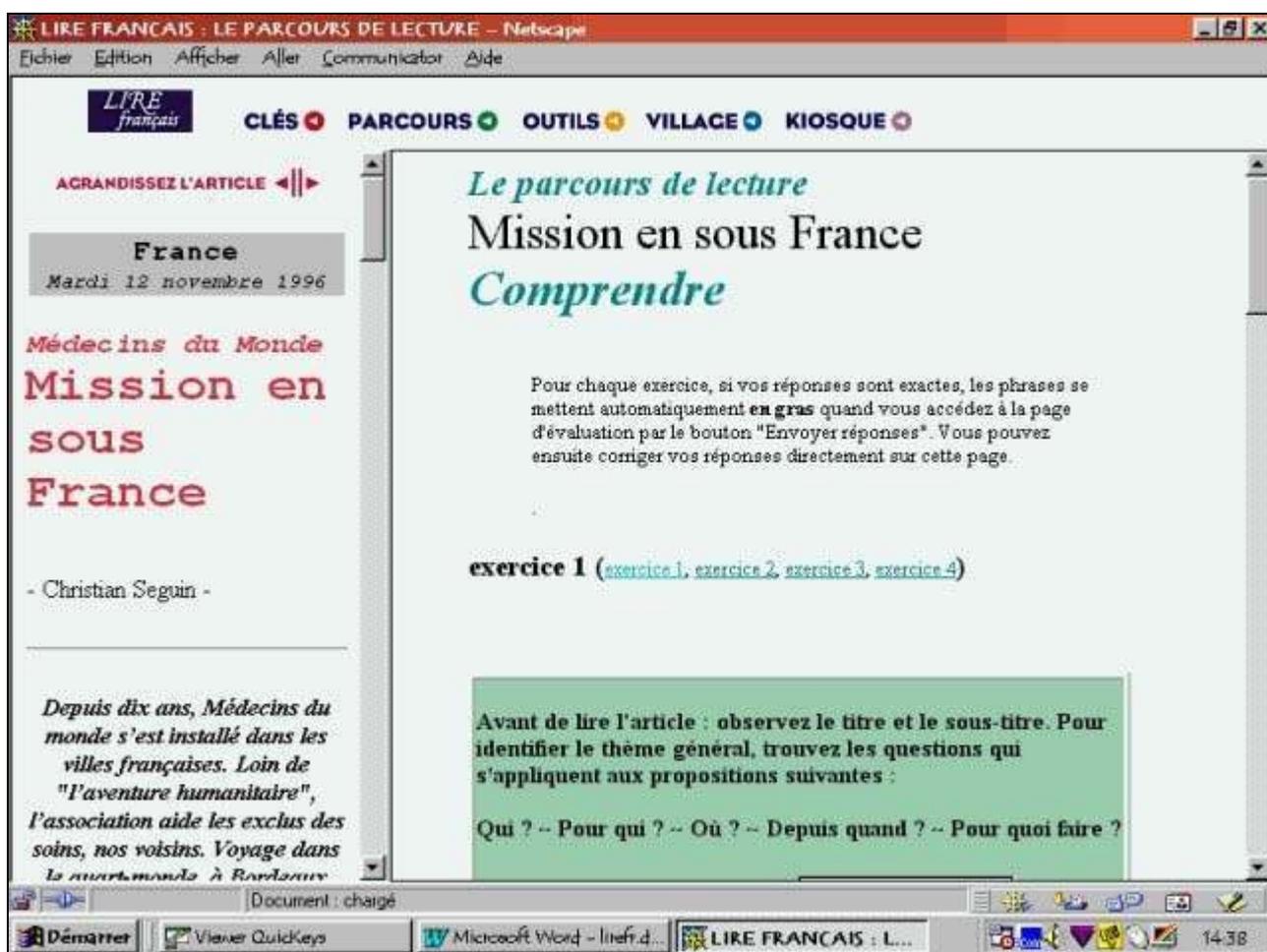


Figure 2 : début du parcours de lecture "*Mission en sous-France*".

Les rubriques "*Clés du journal*" et "*Parcours de lecture*" sont mises en valeur sur la page d'accueil (cf. figure 1), d'un point de vue tant graphique que spatial. Ainsi, les concepteurs ont choisi d'inciter l'internaute à consulter ces rubriques en premier lieu. Elles constituent, en effet, le cœur du site dans la mesure où elles proposent de véritables parcours pédagogiques en ligne.



Les "*Parcours de lecture*" nous intéressent plus particulièrement puisqu'ils visent à l'apprentissage de la langue française, alors que les "*Clés du journal*" portent plus sur le travail d'écriture journalistique. Pour cette raison et comme nous l'avons expliqué dans le préambule, nous concentrerons notre analyse sur ces "*Parcours de lecture*".

1.2. Les parcours de lecture : caractérisation

L'une des forces des parcours est de proposer un travail de compréhension écrite à partir de documents authentiques (articles de journaux) diffusés sur un site Internet traitant de l'actualité. Cela permet d'éviter l'écueil du produit de compréhension écrite trop "scolaire" ou austère et de lier apprentissage et actualité.

L'objectif principal est d'amener les apprenants à améliorer leur compréhension écrite ; expression orale et écrite, compréhension orale ne pourront pas être véritablement travaillées ici. Ces "*Parcours de lecture*" s'apparentent à ce qu'il est commun d'appeler didacticiel, c'est-à-dire "*un logiciel qui permet à un individu d'apprendre seul, à l'aide d'un micro-ordinateur, un contenu déterminé*" (Raynal & Rieuner, 1997 : p 107). Pour que l'apprenant puisse apprendre seul grâce à un produit multimédia, il faut que les concepteurs aient prévu un guidage que l'on peut appeler un scénario pédagogique. Sous ce terme, on désigne la description de tout ce qui va être proposé à l'apprenant en termes d'informations, d'activités, de cheminement et d'environnement : c'est ce que nous nous proposons d'analyser maintenant.

2. Type d'approche

Le mode d'emploi destiné à l'apprenant nous renseigne sur la méthodologie que les concepteurs ont privilégiée pour aborder la lecture. En effet, ils proposent à l'apprenant d'opérer des repérages de surface dans le texte, de découvrir des indices et de vérifier des hypothèses sur le sens. On reconnaît là une stratégie d'enseignement de la lecture bien connue en Français Langue Etrangère sous le nom d'approche globale. Cette approche vise à rendre l'apprenant "*capable de percevoir de plus en plus d'indices, d'apprendre à délinéariser la lecture [...] et après avoir repéré les indices, de les classer, regrouper et structurer [...] autour de quatre questions qui, quoi, où et quand*" (Boyer & al, 1990 : p 139). On notera également que les concepteurs font appel au présupposé culturel des apprenants en s'appuyant sur l'idée que "*c'est le monde culturel du lecteur qui nourrit l'activité de reconstruction que celui-ci conduit pour tenter d'arriver à une cohérence*" et que

le repérage et l'identification du genre littéraire auquel appartient un texte aident le lecteur à comprendre l'organisation structurelle et le fonctionnement de ceux-ci. A condition bien sûr, qu'il possède ces connaissances et qu'il ait préalablement des schémas en tête. (Kirpalani & al, 1997 : pp 30-31).

Ainsi, en choisissant la presse, les concepteurs font appel à un genre littéraire très répandu à travers le monde et aident l'apprenant à aborder la lecture.

3. Structure et activités

Le site propose à l'apprenant 24 parcours de lecture, composés à partir d'articles regroupés en rubriques thématiques. Ces rubriques (cf. figure 3) correspondent à celles du grand quotidien régional *Sud Ouest*.

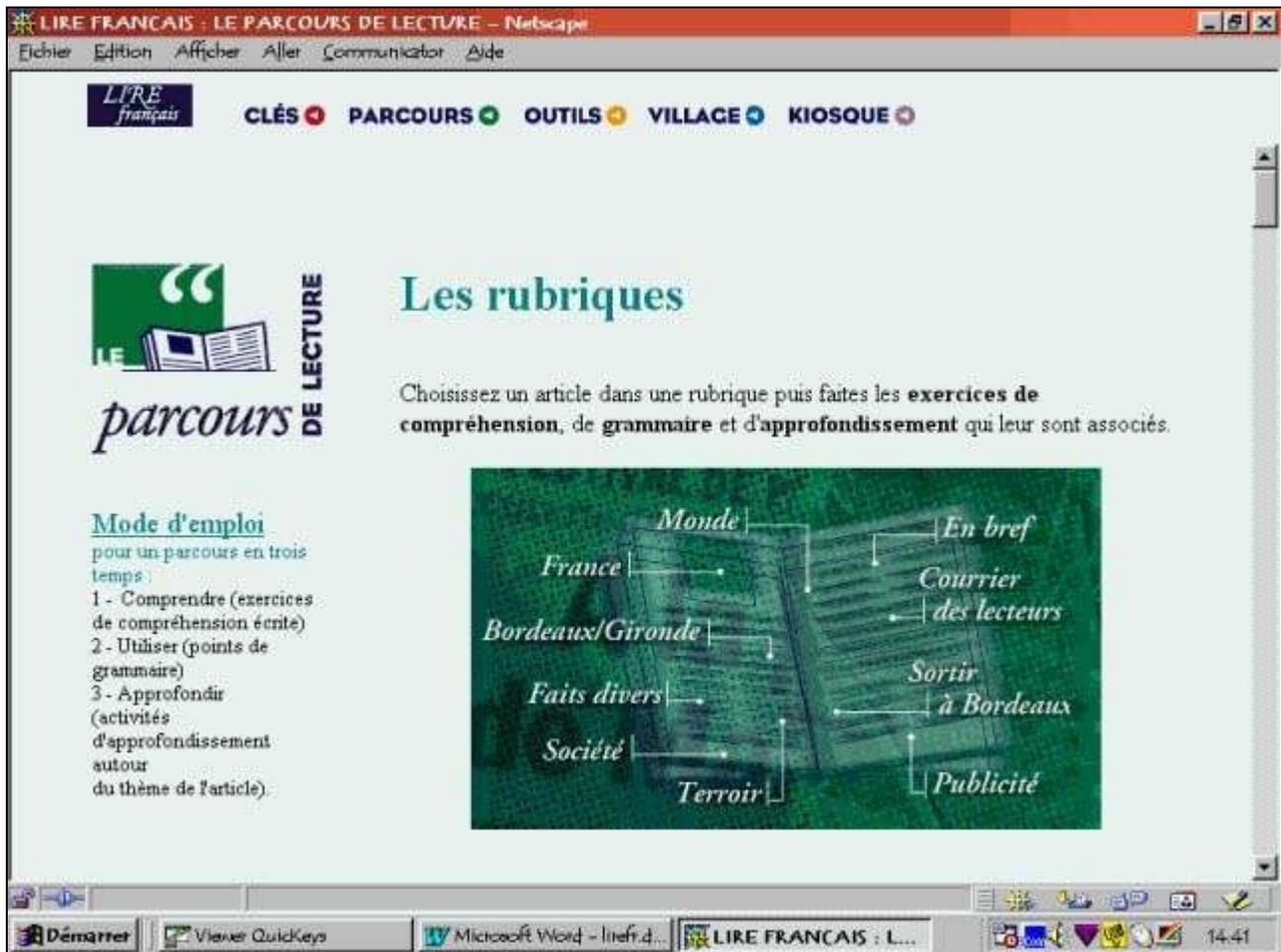


Figure 3 : écran d'accueil des "Parcours de lecture".

Chaque parcours est divisé en trois étapes.

- Comprendre** : travail de compréhension écrite globale.
- Utiliser** : exercices sur des points de grammaire rencontrés dans l'article ; on propose à l'apprenant de manipuler la langue pour en travailler les structures.
- Approfondir** : activités d'approfondissement autour du thème de l'article sous différentes formes (travail sur le mode journalistique, sur le sens du texte, sur un point de civilisation, de grammaire, etc.) ; pour cette étape, les concepteurs exploitent parfois d'autres parties du site *Lire-français* (cf. 1.1) ainsi que des liens externes renvoyant sur des sites intéressants. La richesse et la facilité d'accès à la documentation sur la Toile sont ainsi exploitées.

Cette structuration met l'apprenant dans une situation de découverte active et lui permet de "*travailler la langue en travaillant sur la langue*" (Arquembourg, 1996 : p 20). L'apprenant est, en effet, sans

cesse sollicité par les exercices proposés à chaque étape. Ils lui permettent, tout en manipulant la langue, de faire des hypothèses sur le sens et donc de déchiffrer le document authentique qu'est l'article de journal. Ainsi, comme c'est souvent le cas quand on exploite un document authentique, "*langue et culture-civilisation font l'objet d'un traitement simultané*" (Boyer & al, 1990 : p 34).



A quelques exceptions près où l'apprenant doit conjuguer des verbes donnés ou trouver un mot, la quasi-totalité des exercices sont à choix fournis : appariements, textes lacunaires, questions à choix multiple, etc. L'apprenant doit choisir la bonne réponse parmi un ensemble fini de possibilités. Sur le plan pédagogique, ce mode de sollicitation présente un atout majeur pour un produit qui doit pouvoir être utilisé de façon autonome : l'apprenant ne risque pas de "sécher" devant une question, il est sécurisé puisqu'on lui propose des solutions. Cependant, cette forme d'exercice oblige les concepteurs à porter à l'écran des réponses erronées avec le risque qu'elles soient retenues par l'apprenant. De même, comme la réponse ne vient pas vraiment de l'utilisateur, celui-ci peut éprouver une certaine lassitude intellectuelle et une frustration.

Comme nous l'avons vu, les activités proposées à l'apprenant peuvent être d'ordre linguistique, métalinguistique et culturel. Dans tous les cas, "*l'interactivité mentale, celle qui permet à l'utilisateur de réagir mentalement*" (Jacquinot, 1997 : p 160) est très présente : l'apprenant doit observer et réfléchir pour avancer, il n'est à aucun moment passif.

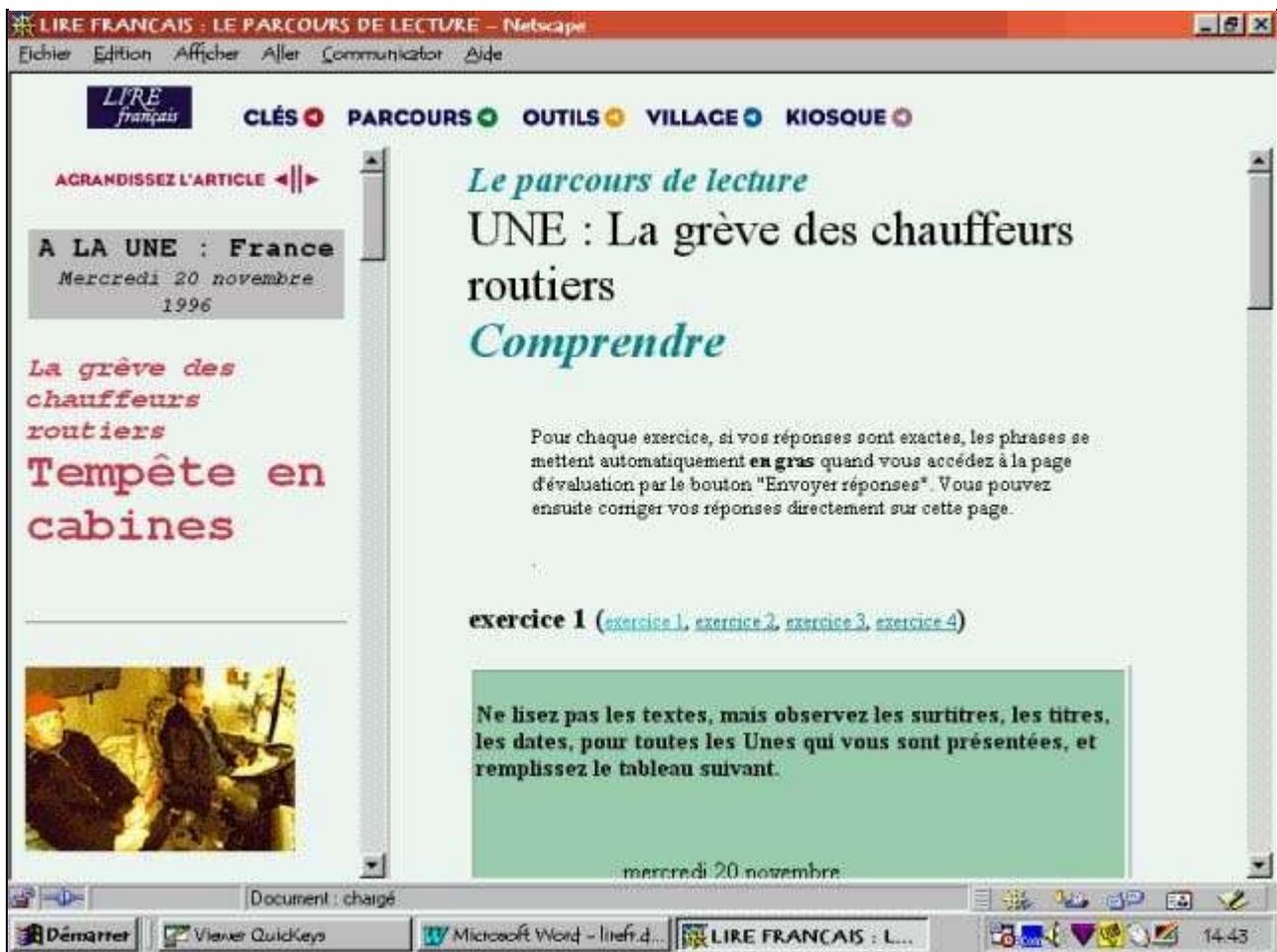


Figure 4 : exemple de "Parcours de lecture" illustré d'un élément visuel.



4. Environnement linguistique

L'apprenant n'est exposé dans ces parcours qu'à de la langue écrite. On passe de l'écrit journalistique, proposant une langue soutenue ou courante selon la nature de l'article, à un écrit proposant un discours pédagogique dans les consignes, aides et commentaires.

Le français utilisé est de qualité. Les textes ne sont pas oralisés (ce qui apparaît très cohérent avec les objectifs d'apprentissage fixés au départ) et ne sont associés que très rarement à des éléments visuels (image, photo, dessin, etc.) : uniquement trois articles sont illustrés d'une photo (cf. figure 4).

Il n'y a donc que l'écrit pour guider et aider l'apprenant. Ainsi, le niveau de langue étant globalement assez soutenu et le vocabulaire des aides et consignes assez élaboré et spécialisé, il peut y avoir difficulté et blocage pour l'utilisateur isolé. Ceci se révélera d'autant plus vrai pour des apprenants dont le niveau de français n'est pas avancé. Il faudra alors prévoir la médiation d'un formateur pour une utilisation optimale.

5. Ergonomie ^[3]

L'ergonomie générale du site et des parcours de lecture en particulier est bonne. La prise en main par

l'utilisateur est en effet facile et lui permet de se concentrer sur les activités pédagogiques et non pas sur nombre de manipulations compliquées. L'interface est simple et neutre et apparaît acceptable[4] pour le public visé : un public large et d'origines diverses.

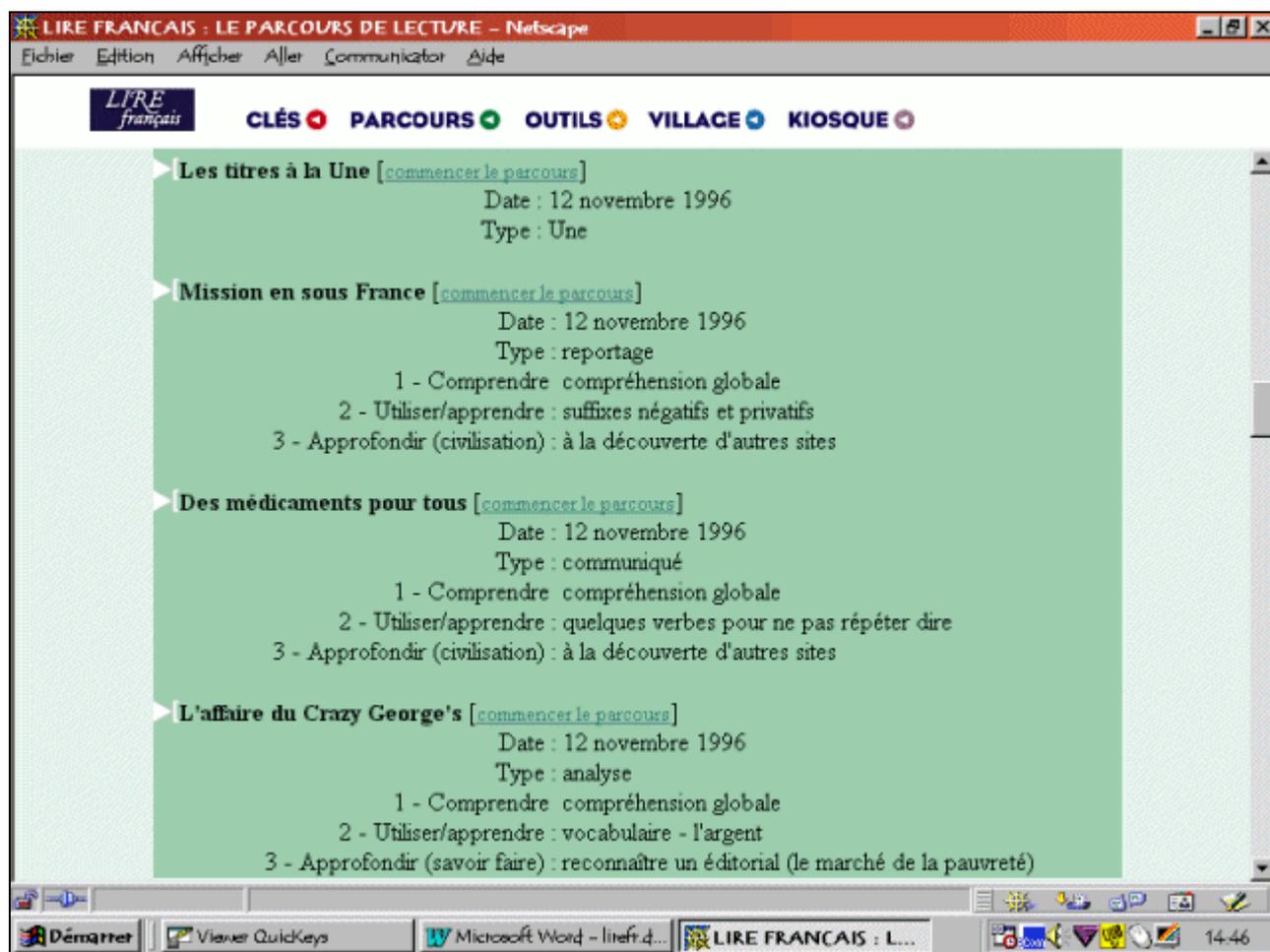


Figure 5 : tableau synthétique présentant chaque parcours de lecture.



5.1. Homogénéité et cohérence

Les différents parcours sont homogènes et cohérents tant sur le plan des couleurs, des icônes, des dénominations que des procédures.

Ils sont tout d'abord présentés sous forme d'un tableau synthétique très clair annonçant à l'apprenant la nature de l'article travaillé et les activités qui y sont associées (cf. figure 5).

A l'intérieur de chaque parcours, les pages ont une structure identique en trois parties : une à gauche avec le texte de l'article travaillé, une à droite comportant les activités pédagogiques et en haut un bandeau d'icônes fixe permettant d'aller vers d'autres rubriques du site aisément. Les icônes ont toujours la même fonction avec la même légende, la même forme, la même taille et le même emplacement. La syntaxe des manipulations est cohérente et répétitive. Autant d'éléments qui facilitent le travail de l'apprenant. Une seule critique sur ce point : les écrans sont le plus souvent très

chargés de textes, ce qui peut être à la longue fatigant.

5.2. Repérage

Pour apprendre, il est important de pouvoir se repérer dans le matériel pédagogique proposé, surtout quand il s'agit de matériaux multimédias puisque le multimédia bouscule nos représentations spatiales et temporelles. Pour Kaplan (1993), il y a quatre questions fondamentales auxquelles l'utilisateur d'un produit pédagogique multimédia doit toujours pouvoir répondre :

- où suis-je ?
- d'où je viens ?
- où vais-je ?
- que puis-je faire ?

Dans les "*Parcours de lecture*", les concepteurs se sont attachés à prévoir un mode de circulation simple ainsi que des consignes pour que l'apprenant réponde facilement à chacune de ces questions, quel que soit l'écran sur lequel il se trouve : avoir accès au menu principal à tout moment, consulter la consigne, être dirigé à la fin d'une page, avoir accès à de l'aide, retourner à la page précédente, etc. sont des éléments le plus souvent présents. Cependant, on peut noter deux types de problèmes de repérage.

1. Pour approfondir certains points, on propose à l'apprenant d'aller explorer d'autres sites. Quand il clique sur les liens indiqués, soit la page du site demandé s'affiche sur la partie droite de l'écran soit une nouvelle fenêtre du navigateur apparaît. Dans le premier cas, l'apprenant a accès aux icônes de *Lire-français* et peut donc assez facilement se retrouver. Dans le deuxième cas, il n'est plus dans *Lire-français* et est obligé de refermer la fenêtre pour le retrouver. La non-homogénéité de la démarche et le besoin de manipulation peuvent provoquer une désorientation de l'apprenant dans son travail.



2. Dans certains parcours, des liens vers des exercices de grammaire supplémentaires sont prévus, c'est le cas notamment pour l'expression de la quantité dans le parcours "*La soupe à la grimace*". Or, quand on active ce lien, on arrive sur une page d'exercices décontextualisés dont les consignes et les commentaires sont en anglais. C'est une rupture totale avec le système de repérage proposé dans *Lire-français*. De plus, l'environnement linguistique et l'approche didactique changent complètement, ce qui risque de poser des problèmes à l'apprenant.

5.3. Guidage

On désigne sous ce terme tous les moyens mis en oeuvre pour conseiller, orienter, informer et conduire l'utilisateur lors de ses interactions avec l'ordinateur. La lisibilité est un des moyens de guidage. Or les aspects ergonomiques cités ci-dessus conduisent à une bonne lisibilité. Les consignes, les aides et les feedbacks sont également essentiels au guidage.

Les consignes

Deux types de consignes cohabitent : des consignes explicites sur la démarche à suivre (au début du parcours et dans les corrigés) communes à tous les parcours, et des consignes spécifiques pour chaque exercice, dans lesquelles des aides méthodologiques sont souvent apportées. Ce mélange de genres amène parfois à des consignes un peu longues, redondantes et pas toujours très faciles à déchiffrer pour un apprenant non francophone.

Les aides

Comme nous l'avons vu, les aides concernant la manipulation sont souvent contenues dans les consignes. En outre, le mode d'emploi (qui malheureusement n'est accessible qu'au début des parcours) offre à l'apprenant une aide méthodologique précieuse et remarquablement bien faite, lui indiquant le cadre de travail et lui procurant des conseils concrets sous forme de questionnement. On peut regretter cependant le peu d'aides contextuelles. Les seules qui soient présentes consistent en du vocabulaire ou en un rappel grammatical avant de faire les exercices de l'étape "*Utiliser*".

Le traitement des erreurs et les feedbacks

Après avoir fait un exercice, l'apprenant "envoie ses réponses" pour avoir un feedback. On lui indique alors que ses "*bonnes réponses sont en gras*" et on lui propose de "*corriger celles qui ne le seraient pas*". Pour tous les exercices, l'apprenant obtient ce même feedback. Cette constance pose un problème car on ne tient pas compte de sa réponse comme le montre la figure 6.

On indique à l'apprenant que ses bonnes réponses sont en gras alors qu'il a échoué. L'apprenant est en présence de deux commentaires complètement contradictoires.



On remarque également qu'on ne lui fait un feedback que sur la valeur de sa réponse : il n'y a pas de feedback à but correctif. Ainsi, même si la possibilité de se corriger est laissée à l'apprenant, on ne l'aide pas à le faire. On note qu'il peut avoir accès au corrigé. Malheureusement, il ne peut pas comparer ses propres réponses avec celles du corrigé puisque la continuité spatiale de l'échange pédagogique n'est pas respectée : on ne trouve pas sur le même écran sollicitation, réponse de l'apprenant et solution. Ceci est un handicap, en particulier pour une utilisation sans formateur, car l'apprenant ne pourra pas se corriger et sera frustré de ne pas avoir de commentaire sur ses erreurs.

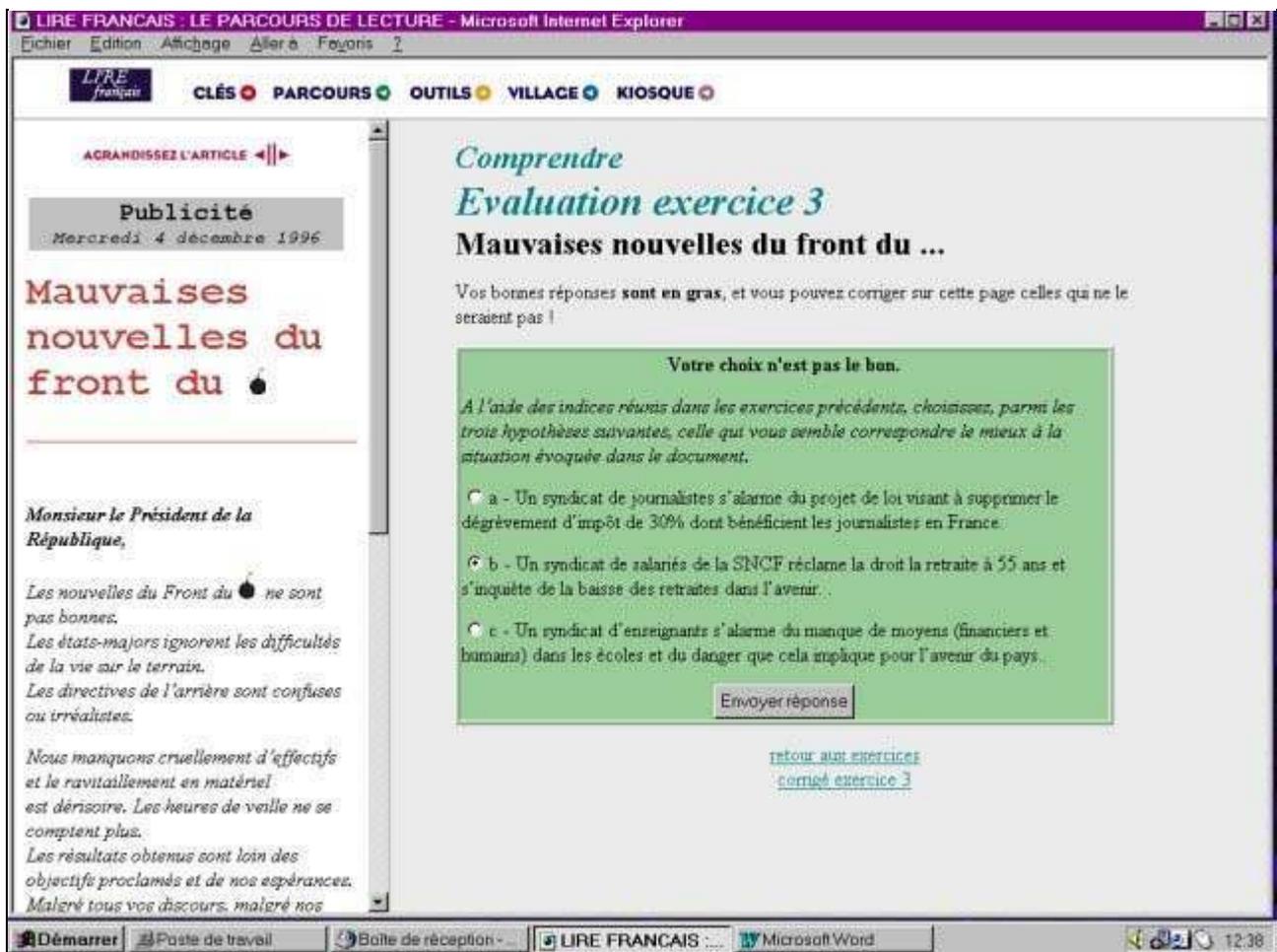


Figure 6 : écran de traitement de réponses de l'apprenant ; les commentaires sont contradictoires.

Malgré ces quelques défauts, le guidage paraît tout à fait efficace tant sur le plan du repérage que sur le plan des conseils méthodologiques et des consignes. La seule véritable faiblesse réside dans le traitement des erreurs : les feedbacks ne sont pas toujours en cohérence avec la réponse de l'apprenant et le retour pédagogique est assez faible.

5.4. Contrôle par l'utilisateur

L'apprenant est, grâce au scénario pédagogique, guidé dans son travail, mais il garde en même temps une grande liberté de circulation dans le produit. Il peut faire l'étape 3 avant l'étape 2, l'exercice 4 avant le 3, avoir le corrigé des exercices sans se corriger, retourner au texte, partir dans une autre partie du site, etc. De plus, le fait qu'il soit obligé de valider ses choix pour qu'ils soient enregistrés, lui laisse la possibilité d'hésiter et de changer sa réponse.



A cet égard, le produit correspond bien à la tendance et à l'ergonomie actuelles : il est laissé une grande marge de manoeuvre à l'utilisateur mais un guidage lui est tout de même proposé.

6. Publics et utilisations envisageables

Les concepteurs de *Lire-français* nous ont indiqué que ce site était "*utilisé par des enseignants notamment en français sur objectifs spécifiques et par des apprenants de tous niveaux dans des centres multimédias*". Il nous semble, en effet, que les parcours de lecture peuvent servir d'appui pour un travail individuel hors institution ou dans un centre de ressources au sein d'un dispositif d'autoformation guidée ou non. Le produit se suffisant à lui-même il n'y aura besoin ni de rédiger des documents d'accompagnement ni de la présence d'un formateur pour un public de niveau avancé. Par contre, ce produit sera difficilement exploitable pour un public de niveau débutant à intermédiaire sans accompagnement : les aides et commentaires sont proposés en français et le retour pédagogique est faible. En revanche, avec l'intervention d'un formateur, ce produit pourra être utilisé pour ces niveaux et particulièrement l'étape "*Comprendre*" pour effectuer un travail de repérage sur le texte conduisant à la compréhension. Un formateur pourra également créer des matériaux ou des fiches procurant des aides plus adaptées à des publics débutants ou intermédiaires. Enfin, il est à noter que les activités plus spécifiquement tournées vers l'écriture journalistique et la civilisation, pourraient être utilisées de façon profitable pour un public de Français Langue Seconde ou de Français Langue Maternelle.

Synthèse

Lire-français est l'un des rares sites offrant un produit pédagogique de qualité en ligne totalement libre d'accès et gratuit. Malgré les quelques faiblesses que nous avons notées dans notre analyse, les "*Parcours de lecture*" offrent un cadre de travail construit et rigoureux, sans occulter la richesse que peut représenter la Toile pour l'apprentissage. On peut seulement regretter que les articles sélectionnés pour les parcours de lecture datent un peu (la majorité sont de 1996), même si c'est le kiosque qui a pour mission d'assurer le travail sur l'actualité.

Références

Bibliographie

Arquembourg, G. (1996). "Hypermédia et autonomie de l'enseignant, un exemple d'exploitation de document télévisé grand public". *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du Français Langue Etrangère - Cahiers de la maison de la recherche*. Université Charles de Gaulle, Lille III. pp 19-25.

Bastien, C., Leulier, C. & Scapin, D. (1998). "L'ergonomie des sites web". *Créer et maintenir un service web*. Paris : ADDBS Editions.

Boyer, H., Butzbach, M. & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Etrangère*. Paris : Clé International.

Jacquinot, G. (1997). "Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans au savoir ?". *Apprendre avec le multimédia - Où en est-on ?* Paris : Retz pédagogie.

Kaplan, D. (1993). *Les médias électroniques*. Paris : Dunod.

Kirpalani, M.C. (1997). "Pré-supposés culturels et activités de lecture". *Le français dans le monde*, no 292, pp 28-32.



Raynal, F. & Rieuner, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeurs.

Sites Internet

ALSIC (1999). Site de la revue *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* (ALSIC). Consulté en septembre 1999 : <http://alsic.revues.org>

Lire-Français (1999). Site décrit dans cet article. Consulté en septembre 1999 : <http://www.lire-francais.com>

Sud-Ouest (1999). Site du quotidien *Sud Ouest*. Consulté en septembre 1999 : <http://www.sudouest.com>

VIFAX (nd). Site du Département de Langues Vivantes Pratiques de l'université Bordeaux II. Consulté en septembre 1999 : http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/VIFAX/Accueil_Vifax

Notes

[1] Nous entendons par ce terme un site qui propose des activités visant à développer des apprentissages chez l'utilisateur.

[2] Présentation du produit par les auteurs sur cette page.

[3] Pour cette analyse ergonomique, nous nous appuyons sur les critères ergonomiques exposés dans l'article de Bastien & al (1998) cité en bibliographie.

[4] Sous ce terme, nous indiquons qu'il faut que l'interface soit compréhensible par l'apprenant c'est-à-dire qu'elle tienne compte de ses représentations sur l'activité proposée et de son origine culturelle.

A propos de l'auteur de l'analyse

Brigitte Cord-Maunoury appartient à la Cellule Ingénierie et Multimédia de la Formation Permanente de l'Université Pierre et Marie Curie Paris 6. De formation linguistique (anglais et Français Langue Etrangère), elle a enseigné le FLE pendant 5 ans. Elle s'est spécialisée en utilisation des TIC pour la formation et fait partie de l'équipe enseignante d'un DESS "Ingénierie de formation - Chef de projet multimédia". Elle met en place des formations à l'usage des TIC pour l'enseignement (en particulier des langues). Elle travaille actuellement sur un projet européen de classe virtuelle de Français Langue Etrangère.

Courriel : brigitte.cord@admp6.jussieu.fr

Toile : <http://wwwadm.admp6.jussieu.fr/fp/CIM/CIMhome.htm>

Adresse : Cellule Ingénierie et Multimédia, Formation Permanente (CIM-FP), Université Pierre et Marie Curie (Paris 6), Tour centrale 13ème étage, 4 place Jussieu, 75252 Paris cedex 05, France.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15 décembre 1999