Université Yahia FARÈS Médéa
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية

Note de lecture de l'ouvrage : Guichon, Nicolas (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys, coll. « Autoformation et enseignement multimédia », 173 p.

Book Review: Guichon, Nicolas (2006). *Languages and ICT: A Methodology for Multimedia Design*. Paris: Ophrys, "Self-Study and Multimedia Teaching" Series, 173 pp.

Souraya BOUZIDI
Université Abbas Laghrour de Khenchela
bouzidi.souraya@univ-khenchela.dz

Revue Didactiques
ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012
EISSN : 2600-7002

Volume 12 N°01 Juillet -Décembre 2023

Pour citer l'article :

Souraya BOUZIDI . «Note de lecture de l'ouvrage : Guichon, Nicolas (2006). Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia. Paris : Ophrys, coll. « Autoformation et enseignement multimédia », 173 p., *Didactiques* Vol. 12 N°02, pp 74-85. https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300

Note de lecture de l'ouvrage : Guichon, Nicolas (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys, coll. « Autoformation et enseignement multimédia », 173 p.

Book Review: Guichon, Nicolas (2006). *Languages and ICT: A Methodology for Multimedia Design*. Paris: Ophrys, "Self-Study and Multimedia Teaching" Series, 173 pp.

Souraya BOUZIDI
Université Abbas Laghrour de Khenchela
bouzidi.souraya@univ-khenchela.dz

Reçu :07/ 10/ 2023 Accepté :12/ 11/ 2023 Publié :31/12/ 2023

Résumé :
L'ouvrage Langues et TICE de Nicolas Guichon propose une réflexion sur la conception de dispositifs numériques pour l'apprentissage des langues étrangères. Il montre que l'usage des TICE doit répondre à des objectifs didactiques précis et aux besoins des apprenants. À travers six chapitres, l'auteur aborde la scénarisation, les tâches, l'ergonomie, l'utilisabilité ainsi que l'évaluation des dispositifs. Il insiste également sur l'importance de la médiation humaine et d'une intégration pédagogique cohérente des technologies. Ce compte rendu met en évidence l'intérêt de l'ouvrage pour la formation des enseignants et la conception pédagogique numérique.
Mots-clés : *TICE ; didactique des langues ; apprentissage médiatisé ; scénarisation ; formation des enseignants.*

Abstract
Nicolas Guichon's Langues et TICE explores the design of digital environments for foreign language learning. The author argues that the use of ICT should address specific pedagogical objectives and learners' needs. Across six chapters, the book examines instructional design, tasks, ergonomics, usability, and the evaluation of digital learning environments. It also emphasizes the importance of human mediation and the pedagogically coherent integration of technology. This review highlights the book's contribution to language teacher education and digital instructional design.
Keywords: *ICT; language didactics; technology-mediated learning; instructional design; teacher education.*

Introduction

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Publié en 2006 dans la collection « *Autoformation et enseignement multimédia* » chez Ophrys, *Langues et TICE* de Nicolas Guichon s'inscrit dans une période marquée par l'intégration croissante des technologies numériques dans l'enseignement-apprentissage des langues. L'ouvrage ne cherche cependant pas à présenter un catalogue d'outils ou de logiciels. Son objectif se révèle plus ambitieux puisqu'il vise à fournir aux enseignants confrontés aux TICE des outils théoriques et méthodologiques leur permettant d'évaluer et d'intégrer les technologies, mais surtout de concevoir des ressources et des dispositifs d'apprentissage médiatisé. Guichon accorde une attention particulière à la compétence de conception, considérée comme une occasion de confronter théorie et pratique et de construire ce que Barbier désigne comme des « savoirs d'action » (Barbier, 1996, cité dans Guichon, 2006).

Cette orientation constitue l'un des principaux intérêts de l'ouvrage. Il ne s'agit pas de faire de l'enseignant de langues un informaticien ou un spécialiste des technologies, mais de lui permettre d'acquérir les connaissances nécessaires pour apprécier les apports réels du numérique à l'apprentissage et les intégrer de manière pertinente à ses pratiques didactiques. Dans cette optique, la maîtrise des aspects techniques ne peut suffire à elle seule : elle doit s'accompagner d'une réflexion sur les usages pédagogiques des technologies et s'appuyer sur des connaissances solides en didactique des langues.

Le livre est organisé en six chapitres : « *Apprentissage des langues et TICE* », « *Les étapes de la conception* », « *Écrire le scénario d'apprentissage* », « *Concevoir les micro-tâches* », « *Centrer la conception sur les utilisateurs* » et « *Faciliter l'appropriation* ». Cette progression conduit le lecteur des fondements théoriques de l'apprentissage médiatisé jusqu'à l'évaluation et à l'appropriation effective des dispositifs par leurs utilisateurs.

1. Des ressources numériques au dispositif d'apprentissage médiatisé

Le premier apport de l'ouvrage réside dans la prise de distance qu'il instaure vis-à-vis d'une conception technocentrée de l'innovation pédagogique. Guichon rappelle que l'arrivée des TICE dans l'enseignement des langues a initialement suscité un enthousiasme important. Rapidité, multimodalité, interactivité, individualisation ou motivation ont parfois été présentées comme des propriétés susceptibles d'améliorer presque automatiquement les apprentissages. Or, les travaux examinés par l'auteur conduisent à relativiser cette croyance : les technologies n'ont d'effet véritable que lorsqu'elles sont intégrées avec pertinence dans un dispositif adapté au public et aux objectifs visés (Legros & Crinon, 2002, cités dans Guichon, 2006, p. 11).

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Cette position conduit l'auteur à distinguer la simple ressource multimédia du dispositif d'apprentissage médiatisé. Une ressource peut fournir des documents, des informations ou des exercices sans nécessairement proposer de véritable scénario pédagogique. L'auteur rappelle ainsi que l'accès à l'information ne signifie pas automatiquement construction d'une connaissance. Les données demeurent inertes tant que l'apprenant ne dispose pas des moyens nécessaires pour les interpréter, les manipuler et les intégrer dans une activité d'apprentissage (Foray, 2000, cité dans Guichon, 2006, p. 12).

Le dispositif médiatisé vise justement à dépasser cette limite en établissant une articulation entre les possibilités offertes par les technologies et les objectifs didactiques, sans négliger les dimensions psychosociales et institutionnelles de l'apprentissage. Il ne se réduit donc pas à un simple environnement numérique, mais repose sur un ensemble cohérent de ressources, d'activités et de formes d'accompagnement destinées à soutenir l'apprenant et à donner du sens au processus d'apprentissage.

Cette distinction demeure particulièrement féconde pour penser les pratiques numériques : mettre un document, une vidéo ou un exercice en ligne ne suffit pas à constituer un dispositif d'apprentissage. Il faut encore scénariser son utilisation, déterminer les objectifs poursuivis, organiser les interactions et prévoir les formes d'accompagnement.

2. Une conception constructiviste de l'apprentissage médiatisé

La réflexion de Guichon repose ensuite sur un cadre constructiviste. Ce dernier considère que l'apprentissage ne procède pas d'une simple accumulation d'informations. Il implique une confrontation entre les connaissances nouvelles et les connaissances déjà disponibles, pouvant conduire à une transformation des conceptions de l'apprenant. Dans cette perspective, apprendre signifie notamment passer d'un système explicatif à un autre jugé plus pertinent (Giordan, 1998, cité dans Guichon, 2006, p. 17).

L'auteur mobilise également les notions piagétiennes d'assimilation et d'accommodation. L'apprenant sélectionne et organise d'abord les informations nouvelles à partir de ses structures cognitives existantes ; l'apprentissage véritable suppose ensuite une réorganisation de ces structures afin de prendre en charge les nouvelles données. Il y a donc transformation interne et non simple réception d'informations (Bourgeois & Nizet, 1997, cités dans Guichon, 2006, p. 17).

Cette orientation pédagogique met également l'accent sur l'intention donnée à l'apprentissage. La construction des connaissances suppose en effet que l'apprenant perçoive l'intérêt et la finalité de l'activité proposée. La

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

résolution d'une question, l'exploration d'un problème ou la réalisation d'un projet peuvent ainsi favoriser son engagement cognitif. En s'appuyant sur Giordan, l'auteur rappelle que le savoir acquiert véritablement du sens lorsqu'il contribue à comprendre et à expliquer une situation (Giordan, 1998, cité dans Guichon, 2006, pp. 17-18).

Dans cette logique, l'intérêt pédagogique des technologies dépend avant tout des situations d'apprentissage qu'elles permettent de mettre en place. L'attention ne porte donc plus prioritairement sur le choix de l'outil numérique, mais sur les activités à proposer aux apprenants et sur la manière dont la technologie peut contribuer à leur réalisation.

3. Langue, culture et construction du sens

Un autre aspect particulièrement intéressant de l'ouvrage concerne la place accordée à la dimension culturelle de l'apprentissage des langues. Guichon refuse de considérer la langue étrangère comme un simple système formel à maîtriser. Elle constitue également un instrument permettant de produire, transmettre et négocier des significations.

Cette approche envisage également la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un simple objet d'étude. L'auteur s'appuie notamment sur les travaux d'Ellis pour mettre en avant des situations dans lesquelles la langue devient porteuse de sens, d'intentions et de valeurs (Ellis, 2003, cité dans Guichon, 2006, p. 18).

L'apprentissage d'une langue étrangère suppose dès lors de prendre en considération la dimension culturelle qui lui est associée. Celle-ci permet de questionner les informations, de confronter différentes interprétations et de placer la négociation du sens au cœur de l'apprentissage. À cet égard, l'ouvrage fait référence à Bruner, qui considère la culture comme un texte continuellement interprété par les membres d'une communauté (Bruner, 2000, cité dans Guichon, 2006, p. 19).

Une telle approche s'inscrit par ailleurs dans le développement de la perspective actionnelle. En s'appuyant sur Puren, le chercheur souligne que la communication ne constitue pas une finalité en soi, mais un moyen de réaliser des activités porteuses de sens sur le plan social. L'enjeu consiste ainsi à passer du simple « parler sur » à l'« agir avec », en considérant l'apprenant comme un acteur social participant à des actions communes (Puren, 2002, cité dans Guichon, 2006, p. 19).

4. Concevoir un dispositif : de la définition des besoins au cahier des charges

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Le deuxième chapitre déplace la réflexion vers la méthodologie de conception. L'auteur ne propose volontairement pas une procédure rigide, mais envisage la conception comme une trame susceptible d'être adaptée aux caractéristiques du projet et du contexte. Cette démarche s'inspire notamment de la pratique réflexive de Schön. À l'image de l'improvisation musicale, certaines règles permettent d'organiser l'action, tandis que l'équipe doit conserver une certaine souplesse face à l'incertitude et ajuster ses décisions au fur et à mesure de l'évolution du projet (Schön, 1994, cité dans Guichon, 2006, p. 27)

La définition des besoins constitue une étape essentielle. Elle prend en compte les objectifs institutionnels, les compétences visées, le profil des apprenants et les tâches à réaliser. Cette analyse s'appuie sur différents outils de conception, notamment le prototypage, la cartographie, le cahier des charges et le carnet de bord.

Le cahier des charges joue un rôle central dans la coordination du projet. À partir de Flichy, l'auteur le présente comme un « *objet frontière* » favorisant la coopération entre les différents acteurs. Il précise notamment les objectifs, le contexte, le public, les besoins et les modalités de formation (Flichy, 2003, cité dans Guichon, 2006, pp. 46-48). L'un des intérêts de cette démarche réside ainsi dans son caractère collectif.

Concevoir un dispositif médiatisé nécessite de croiser les compétences des didacticiens, enseignants, informaticiens, graphistes, ergonomes, techniciens et utilisateurs. La conception devient un espace de confrontation et de négociation entre logiques didactiques, pédagogiques et technologiques.

5. La scénarisation et la macro-tâche au cœur de l'apprentissage

Le troisième chapitre constitue l'un des noyaux didactiques de l'ouvrage. Guichon y étudie le scénario d'apprentissage, la macro-tâche, les rapports entre *input* et *output*, ainsi que le choix des documents. La notion de tâche y occupe une position centrale. À partir des travaux d'Ellis, l'auteur en dégage quatre caractéristiques essentielles : la tâche fournit un cadre à l'activité ; elle privilégie la construction du sens ; elle se rapproche des usages de la langue dans la vie extrascolaire ; enfin, elle conduit à la production d'un *output* clairement identifiable (Ellis, 2003, cité dans Guichon, 2006, pp. 53-55).

Guichon distingue alors la macro-tâche, qui correspond à un projet d'apprentissage global orienté vers la construction d'un produit langagier signifiant, des micro-tâches qui ciblent des aspects plus précis de l'activité langagière. Cette distinction permet de concilier une orientation globale vers le

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

sens avec le travail analytique nécessaire au développement de certaines compétences.

Le scénario doit en outre demeurer suffisamment ouvert pour permettre une véritable expérience d'apprentissage. Une activité entièrement balisée risque de transformer la tâche en simple exercice. Guichon considère donc que l'erreur, l'imprévu, les parcours individuels et la possibilité d'interprétation doivent conserver une place dans le dispositif.

Cette réflexion est illustrée par plusieurs dispositifs, dont *Virtual Cabinet*, mais aussi *Rumbo a México*, *Opération Mutantis* et *Wine your Language*. Malgré la diversité de leurs publics et de leurs objectifs, ces exemples montrent comment scénario, culture et macro-tâche peuvent s'articuler pour conduire à des productions langagières orales ou écrites significatives.

6. Les micro-tâches : articuler activité globale et apprentissages ciblés

Le quatrième chapitre approfondit la réflexion en introduisant les micro-tâches. Guichon part d'un constat : une macro-tâche telle que produire une synthèse ou préparer un compte rendu oral suppose de nombreuses opérations cognitives -segmentation, reconnaissance lexicale, identification grammaticale, inférence ou assemblage sémantique - qui ne sont pas toujours conscientes ou maîtrisées par l'apprenant.

Le rôle des micro-tâches consiste à isoler certaines de ces opérations afin de fournir à l'apprenant un étayage ciblé. Le chapitre mobilise à cette fin plusieurs concepts psycholinguistiques, notamment l'attention, l'automatisation, la pratique, les représentations, l'analyse et le contrôle. Il examine également la manière dont macro-tâches et micro-tâches peuvent être articulées au sein d'un même scénario.

L'intérêt majeur de cette partie réside dans le dialogue établi avec l'ergonomie cognitive. Concevoir une activité médiatisée implique non seulement de définir un objectif didactique, mais également de s'interroger sur ce que l'utilisateur devra effectivement faire devant l'interface. La différence entre tâche prescrite et tâche réellement réalisée devient alors essentielle pour comprendre l'activité de l'apprenant.

Cette analyse permet d'éviter une pédagogie fondée sur des exercices fragmentés et décontextualisés, mais aussi une approche trop globale qui placerait l'apprenant face à une tâche complexe sans accompagnement suffisant. La micro-tâche constitue ainsi un moyen de soutenir progressivement l'activité cognitive tout en maintenant la finalité signifiante de la macro-tâche.

7. Centrer la conception sur l'utilisateur : ergonomie et utilisabilité

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Le cinquième chapitre aborde la dimension ergonomique en accordant une place centrale aux utilisateurs dans le processus de conception. L'utilisabilité ne relève pas uniquement des aspects techniques du dispositif, mais constitue une composante essentielle de la qualité de l'apprentissage et de l'expérience de l'apprenant.

Un dispositif techniquement sophistiqué peut en effet devenir pédagogiquement inefficace s'il impose une charge inutile, si ses consignes sont opaques ou si l'apprenant consacre davantage de ressources cognitives à comprendre l'interface qu'à réaliser l'activité langagière. La conception doit donc anticiper les comportements des utilisateurs et confronter régulièrement les choix des concepteurs aux usages réels.

Cette perspective confirme une idée qui traverse l'ensemble du livre : l'innovation technologique n'est jamais une fin en soi. La technologie doit progressivement devenir suffisamment transparente pour que l'attention puisse se concentrer sur l'apprentissage. L'auteur adopte ainsi une position intermédiaire entre fascination technologique et rejet des outils : le didacticien doit acquérir une culture technique suffisante pour comprendre les possibilités et les limites des technologies, sans laisser celles-ci déterminer les finalités pédagogiques (Simondon, 1989, cité dans Guichon, 2006, p. 21).

7. Médiation humaine et accompagnement : remettre la technologie à sa juste place

Un autre apport majeur de l'ouvrage réside dans l'importance accordée à l'accompagnement humain. La technologie ne saurait assurer seule l'ensemble du processus d'apprentissage, notamment lorsqu'il s'agit de prendre en compte les dimensions émotionnelles, relationnelles et sociales propres à toute situation pédagogique.

Les interactions avec les pairs et le tuteur jouent ainsi un rôle essentiel dans la construction des apprentissages. En s'appuyant sur les travaux de Linard, le chercheur souligne que l'activité cognitive acquiert une portée affective et sociale grâce aux échanges avec le formateur et les autres apprenants (Linard, 1996, cité dans Guichon, 2006, p. 74). Sans cette médiation, le dispositif risque de se réduire à un simple ensemble de ressources numériques.

Cette importance de l'intervention humaine apparaît dès le premier chapitre, où l'ouvrage mobilise de nouveau Linard pour rappeler que « *la qualité de la médiatisation technique de l'apprentissage ne vaut que ce que vaut la médiation des hommes* » qui la font vivre (Linard, 1996, cité dans Guichon, 2006, p. 16).

Il s'agit là de l'un des principes centraux de l'ouvrage, qui invite à distinguer médiatisation et médiation. La première concerne les moyens

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

techniques mobilisés pour accéder aux contenus et réaliser les activités, tandis que la seconde repose sur les interactions, l'étayage, la rétroaction et l'accompagnement humain indispensables au processus d'apprentissage.

9. De l'usage à l'appropriation du dispositif

Le dernier chapitre s'intéresse à l'appropriation des dispositifs numériques par les apprenants. La simple mise à disposition d'un environnement ne garantit pas son utilisation selon les objectifs initialement prévus. Il convient donc d'analyser les usages effectifs en prenant en compte les attitudes des apprenants, leur engagement dans les activités, les conditions d'utilisation ainsi que leur perception des contenus et de l'accompagnement proposé.

Guichon souligne qu'il convient d'attendre que l'effet de nouveauté se soit atténué pour étudier véritablement l'appropriation. L'enthousiasme initial ou le rejet spontané d'une technologie ne suffisent pas pour mesurer son intégration effective dans les pratiques. Il faut recueillir des données sur les usages afin d'améliorer progressivement le dispositif.

L'étude de *Virtual Cabinet* fournit ici un terrain particulièrement riche. L'auteur rapporte notamment une enquête conduite auprès de 99 apprenants, destinée à comprendre la manière dont le dispositif avait été approprié. L'organisation prévoyait une initiation, plusieurs productions écrites, leur réinvestissement en travaux dirigés et une évaluation finale.

L'évaluation n'intervient donc pas uniquement à la fin du processus : elle nourrit une nouvelle phase de conception. Cette logique cyclique correspond pleinement à la recherche-développement défendue dans l'ouvrage : concevoir, expérimenter, recueillir des données, analyser, modifier puis reconcevoir.

10. De la recherche-développement à la professionnalisation des enseignants

Au-delà de la conception multimédia, l'ouvrage interroge finalement le métier même d'enseignant de langues. La technologie oblige le praticien à déplacer son regard vers l'amont et l'aval de la situation pédagogique : définition des besoins, sélection de l'*input*, scénarisation, accompagnement, rétroaction et évaluation deviennent des composantes étroitement liées du travail de conception.

Cette évolution entraîne également une transformation des compétences professionnelles. Le concepteur peut être amené à participer à la

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

rédaction d'un cahier des charges, à dialoguer avec des techniciens, à coordonner des auteurs ou des tuteurs et à négocier certaines dimensions institutionnelles. Pour Guichon, l'intervention de la technologie conduit ainsi à une reconfiguration et à une complexification du métier d'enseignant de langues.

L'auteur ne propose cependant pas une « *théorie didactique prête à penser* ». Le praticien engagé dans la conception entre lui-même dans une démarche de recherche : il formule des hypothèses, les confronte au terrain, analyse les usages et transforme progressivement ses connaissances professionnelles.

Cette posture réflexive représente sans doute l'un des apports les plus durables de l'ouvrage. La compétence numérique de l'enseignant ne se limite pas à savoir manipuler des outils : elle implique de savoir questionner leurs usages, déterminer leur valeur ajoutée, les intégrer à un scénario cohérent et évaluer leurs effets sur l'activité réelle des apprenants.

11. Apports, limites et actualité de l'ouvrage

L'intérêt majeur de *Langues et TICE* réside dans son refus du déterminisme technologique. L'ouvrage ne demande pas si les technologies sont, en elles-mêmes, meilleures que l'enseignement sans technologie. Guichon considère cette comparaison comme dépassée et propose plutôt d'étudier les conditions dans lesquelles la médiatisation peut apporter une valeur ajoutée à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette position méthodologique demeure particulièrement pertinente. L'auteur insiste constamment sur la nécessité de partir des besoins, du contexte, du public et des objectifs avant de choisir ou de concevoir une solution technologique. Il accorde également une place importante à la scénarisation, aux tâches signifiantes, à l'accompagnement humain, à l'utilisabilité et à l'analyse des usages.

Une autre qualité de l'ouvrage tient à son caractère interdisciplinaire. La didactique des langues constitue son point d'ancrage, mais elle dialogue avec la psycholinguistique, l'ergonomie et la psychosociologie. Guichon annonce explicitement cette articulation dès l'introduction, en présentant ces domaines comme complémentaires pour mener une recherche-développement sur l'apprentissage médiatisé.

L'importance accordée à *Virtual Cabinet* fournit par ailleurs un fil conducteur concret. Ce dispositif, développé à l'Université Lyon 2 par une équipe de vingt-cinq personnes, visait notamment le développement de la compréhension de l'oral et de la production écrite chez des étudiants de licence.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

Il permet à l'auteur de confronter ses propositions théoriques aux réalités d'un projet de conception.

Certaines dimensions technologiques de l'ouvrage portent naturellement la marque de son époque de publication. Toutefois, cette ancienneté relative n'enlève pas sa pertinence aux principes didactiques qui structurent la réflexion. Au contraire, la distinction entre outil et dispositif, l'analyse des besoins, la scénarisation, l'approche par tâches, l'utilisabilité, l'accompagnement et l'évaluation des usages constituent encore des questions centrales pour réfléchir aux environnements numériques contemporains.

Conclusion

Langues et TICE constitue moins un manuel consacré à l'utilisation de technologies particulières qu'une réflexion méthodologique sur les conditions de leur intégration dans l'enseignement-apprentissage des langues. Nicolas Guichon refuse aussi bien l'enthousiasme technocentré que la mise à distance complète de la technologie. Il défend une position dans laquelle celle-ci doit être suffisamment comprise pour être mise au service d'objectifs didactiques clairement identifiés.

L'un des apports majeurs de l'ouvrage consiste précisément à substituer à la notion de ressource technologique celle de dispositif d'apprentissage médiatisé. La valeur pédagogique ne provient pas de l'outil lui-même mais de l'articulation entre documents, tâches, scénario, contexte, accompagnement et interactions. Cette conception rappelle que l'apprentissage demeure avant tout une activité humaine de construction et de transformation du sens.

L'approche constructiviste et culturelle proposée par Guichon renforce cette orientation. Apprendre une langue ne consiste pas simplement à mémoriser des formes linguistiques ; il s'agit de construire du sens, d'interpréter des contenus culturellement situés, de produire des discours et d'agir avec d'autres. Les macro-tâches fournissent un cadre global à cette activité, tandis que les micro-tâches permettent de travailler les opérations nécessaires à sa réalisation.

L'ouvrage montre également que l'intégration des TICE transforme le métier de l'enseignant. Celui-ci devient non seulement utilisateur de ressources, mais aussi évaluateur, scénariste, concepteur, médiateur et membre d'une équipe multidisciplinaire. Guichon insiste toutefois sur le fait que le but n'est pas de transformer l'enseignant en technicien. Il s'agit au contraire de lui permettre de développer une culture technique suffisante pour dialoguer avec d'autres spécialistes tout en conservant un leadership pédagogique garantissant que la technologie demeure au service de l'apprentissage.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012

En définitive, l'idée qui traverse l'ensemble de *Langues et TICE* pourrait être formulée simplement : l'innovation technologique ne produit pas mécaniquement l'innovation pédagogique. Celle-ci dépend de la cohérence didactique du dispositif, de la qualité de la scénarisation, de la pertinence des tâches, de la prise en compte des utilisateurs et, surtout, de la médiation humaine qui accompagne les apprentissages. C'est en cela que l'ouvrage de Guichon demeure une contribution utile à la réflexion sur la didactique des langues à l'ère numérique.

Références bibliographiques

-Barbier, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
-Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
-Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

ISSN 2253-0436 | EISSN : 2600-7002 | Dépôt Légal : 2460-2012