ASp
la revue du GERAS

5-6 | 1994
Actes du 15e colloque du GERAS

L'enseignant, le professionnel et l'apprenant : confrontation des cultures et choix des matériaux pédagogiques

Jean-Claude Bertin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/4023>
DOI : 10.4000/asp.4023
ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1994
Pagination : 69-78
ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Jean-Claude Bertin, « L'enseignant, le professionnel et l'apprenant : confrontation des cultures et choix des matériaux pédagogiques », *ASp* [En ligne], 5-6 | 1994, mis en ligne le 29 novembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/4023> ; DOI : 10.4000/asp.4023

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

L'enseignant, le professionnel et l'apprenant : confrontation des cultures et choix des matériaux pédagogiques

Jean-Claude Bertin

- 1 La didactique des langues de spécialité oppose couramment la culture dite « littéraire » du monde enseignant à la culture spécifique, dite « professionnelle », reflétée par la langue-objet. Cette opposition essentielle alimente le débat sur le degré de connaissance schématique requis du professeur de langue dans le cas d'une formation professionnalisée (voir, par exemple, Brouzeng 1983, 1993 ou Dudley-Evans 1993).
- 2 Dans le cadre de ma thèse sur l'élaboration d'un outil informatisé de formation en anglais du transport international, je me suis trouvé confronté à certains problèmes qui ont mis en valeur la nécessité de tenir particulièrement compte de la propre culture professionnelle de l'apprenant. Celle-ci se distingue, en effet, tout autant de celle de l'enseignant, vecteur de la formation, que de celle du professionnel, cible de cette formation.
- 3 La confrontation de ces trois cultures a traditionnellement débouché sur le débat opposant la valeur pédagogique des documents textuels didactiques et authentiques. Je voudrais évoquer ici une nouvelle dimension qui vient se greffer sur ce premier débat du fait de l'apparition de nouveaux moyens technologiques autorisant l'enseignant à associer textes et graphiques au sein de documents pédagogiques d'un nouveau type. La technologie dont je veux parler est l'informatique dite « multimédia ». Les nouveaux moyens offerts à l'enseignant commencent tout juste d'apparaître. Ce sont des outils de création, appelés systèmes-auteurs, permettant à l'enseignant de jongler avec les trois éléments de base constitutifs de la technologie multimédia que sont le TEXTE, le SON et l'IMAGE.
- 4 En exemples de ces nouveaux types de systèmes-auteurs multimédias, je citerai en particulier le LAVAC, laboratoire de langue développé par Antoine Toma (Montpellier),

l'HYPERLAB de D. Janitza et P. Jablonka (IUFM-Paris) et le LEARNING SPACE à la réalisation duquel j'ai moi-même travaillé : il s'agit d'une boîte à outils pédagogique ajoutant aux composantes élémentaires déjà citées du multimédia un éventail d'exercices et d'activités didactiques informatisées.

- 5 C'est précisément au cours de ce dernier travail que m'est apparu de manière particulièrement évidente le problème de la confrontation des cultures que j'ai choisi d'évoquer aujourd'hui, et qui m'a inspiré un certain nombre de réflexions en matière de choix des documents constitutifs d'un didacticiel multimédia.

1. Didacticiel et message multimédia

- 6 Définissons tout d'abord brièvement quelques termes, afin de bien délimiter le cadre dans lequel s'inscrit cette courte réflexion.

1.1. Définitions

- 7 L'immense variété des formes que revêt désormais la notion de didacticiel prévient toute tentative d'en résumer succinctement la teneur. Je me bornerai, dans le cadre de cette communication, au problème de la réception d'informations par le biais de ce que j'appelle le message pédagogique multimédia.
- 8 L'idée d'une communication pédagogique multimédia se fonde sur la simulation informatique d'une communication « naturelle », c'est-à-dire de la transmission de messages. Selon J. Bureau (1972 : 117), « un lot d'informations formant un tout intelligible ou exploitable et transmis en seule fois » constitue un message. De son côté, Louis Not ajoute :

une information comprend un support et une sémantique. Convoyées par leur support, les informations pénètrent dans les systèmes de traitement (le corps humain en est un) et en sortent par des voies que l'on appelle canaux. La même sémantique peut être portée par des supports différents selon un même canal : par exemple, un schéma (support 1) exprimant la même chose qu'une énonciation verbale écrite (support 2) circulent l'un et l'autre par le canal optique. Elle peut être portée par des supports différents : par exemple, un dessin (support 1), circulant par le canal optique, peut porter la même information qu'un énoncé verbal (support 2) qui circule, lui, par le canal acoustique. (Not 1991 : 33-4)
- 9 Toute communication, qu'elle soit production ou réception, est donc naturellement multimédia.
- 10 Ces deux définitions nous permettent de dégager deux caractéristiques essentielles du message pédagogique multimédia : unité de temps (simultanéité des composantes du message transitant par des supports différents) et unité de lieu (l'ordinateur) qui réduit, ou tend à masquer, l'artificialité de toute simulation.
- 11 Grâce aux techniques actuelles de numérisation du texte, de l'image et du son, il est envisageable de simuler une communication naturelle où le sens est créé par la conjonction de ces trois éléments, associables de manière non linéaire (ce qui n'est pas le cas de la diapositive ou du magnétoscope où l'accès reste séquentiel) : avec l'ordinateur, le message devient tridimensionnel. Comme le souligne Jean Janitza, « la liaison texte-son-image est une première caractéristique innovante de première importance pour les

enseignants de langue » (Janitza 1993 : 37). Elle est aussi, de ce fait, une nouvelle source de réflexion pour l'enseignant de langue.

- 12 En effet, David Bickerton souligne le fait que c'est la perception par l'apprenant des données physiques portées à l'écran qui conditionne l'interprétation du sens (Bickerton 1993 : 2). Cette interprétation est elle-même la résultante de l'interaction entre ces données physiques et la culture des apprenants (Brown 1992)

1.2. Objectifs du message pédagogique multimédia

- 13 Dans le cas qui nous concerne, l'objectif était de proposer aux apprenants une introduction conjointe au domaine de spécialité et au lexique associé. Le degré de technicité des messages était susceptible d'être assez élevé.
- 14 Pour cette raison, et en l'absence de documents authentiques pouvant servir cette fin, j'avais envisagé l'utilisation de documents verbaux didactiques. Par ce biais, je pouvais plus aisément faire correspondre le niveau de connaissances schématique et linguistique des documents fournis (selon la théorie de l'input de Krashen - « niveau $i+1$ ») à celui des apprenants, dont j'ai montré par ailleurs les principales caractéristiques (Bertin C. & J.C. 1993), et que je rappellerai brièvement par le schéma ci-après (fig. 1).

Figure 1

- 15 Le recours à un message multimédia favorise la création dans l'esprit de l'apprenant d'un réseau d'associations entre référent et référé (Goodfellow 1993 : 100). La présentation conjointe de la forme sonore des éléments de langue (texte oral), de leur forme graphique (texte écrit) et l'évocation visuelle de leur référent (image) apparaît comme le lien nécessaire entre une technologie informatique considérée comme un moyen, et des théories d'acquisition d'une seconde langue, adaptées ici au cas particulier du lexique. L'apport le plus remarquable du multimédia est sans doute la plus grande adéquation entre la manière dont le matériel didactique se présente à l'apprenant et celle dont le cerveau semble fonctionner pour créer les concepts qu'il associe aux données linguistiques (Narcy 1990 : chapitre A). Pour que l'apprenant développe des réseaux d'associations mentales appropriés, il est essentiel que chacun des éléments constitutifs du message multimédia soit rapidement identifié et correctement interprété.

2. Élaboration du message pédagogique multimédia

- 16 Dans le didacticiel sur lequel je travaillais alors, l'apprenant recevait des messages constitués des trois éléments texte/son/image présentés de la manière suivante (fig. 2) :

Figure 2

2.1. Culture de l'enseignant et culture professionnelle

- 17 Le choix des éléments textuels et visuels qui composent le message pose un premier problème du fait de la formation initiale de l'enseignant de langue. Cette formation, littéraire par essence, reste principalement axée sur l'analyse de documents existants. Elle ne prévoit pas encore de réflexion systématique sur les rapports entre le texte et l'image, encore moins sur l'élaboration de matériaux composites. Cette réflexion relève encore essentiellement du domaine de l'ergonomie. Pour l'enseignant, l'élaboration d'un document multimédia reste le plus souvent influencée par des habitudes visuelles contractées par la fréquentation de manuels illustrés, dans lesquels le rôle de l'image est d'offrir un contrepoint à un texte essentiellement statique. Ma première tendance fut donc de concevoir des messages dans une perspective proche d'une vision hologrammatique, où l'image transmettait une somme d'informations aussi proche que possible de celles contenues dans le texte oral (fig. 3).

Figure 3

- 18 Pour ce faire, j'avais recouru à des photographies, dont l'authenticité me semblait renforcer la motivation des apprenants, dans la mesure où il me semblait alors logique de poser l'adéquation entre « authenticité » et représentation fidèle de la réalité.
- 19 La troisième composante du message (texte en incrustation) s'affichait progressivement en regard de l'illustration pour souligner les principaux éléments porteurs de sens.
- 20 Pour garantir la pertinence de l'ensemble, j'avais sélectionné les photographies parmi celles fournies par les professionnels du transport, en fonction de leur capacité à représenter le terme ou la notion visés (fig. 4).

Figure 4

- 21 Cette sélection fut en fait le fruit d'une négociation entre le but recherché (représentation de la culture professionnelle) et ma propre culture du domaine, héritée de huit ans d'enseignement de spécialité.

2.2. Perception du message par l'apprenant

- 22 Dans cette première mouture, le but recherché était donc de faire coïncider, autant que faire se peut, la valeur informative du document sonore et celle de chaque photographie. Les premiers tests mirent cependant à jour un problème de compréhension, qui se traduisait par un sentiment de confusion de la part des apprenants devant un message dont ils ne percevaient pas bien la globalité.
- 23 En cherchant à savoir pourquoi cette dernière situation, dont le but était de simuler une communication naturelle, entraînait une réduction aussi sensible de l'impact du message, j'ai pu constater que cette confusion provenait de la convergence de deux facteurs, le

premier étant le niveau de culture professionnelle des apprenants eux-mêmes, le second tenant à la nature particulière du message pédagogique multimédia.

2.2.1. Structure du message multimédia

- 24 En fait, la multiplicité des canaux qu'implique la notion de multimédia s'avère source d'un certain parasitage, dans le cadre d'une présentation synchronique, dès lors que le décodage de chacun n'est pas immédiat. Si un document iconographique recèle un nombre d'informations trop important, son déchiffrement monopolise l'attention de l'apprenant au détriment du document sonore qui est joué dans le même temps. De nombreuses répétitions s'avèrent alors nécessaires et réduisent d'autant l'intérêt de ce type de présentation simultanée.
- 25 Pour que la perception du message soit globale, il est apparu que l'œil ne doit pas être occupé à déchiffrer un texte ou une image lorsque l'oreille écoute. Pour conserver l'impact pédagogique souhaité, il convenait de reconsidérer le rôle de chaque médium au sein du message. Afin de respecter le synchronisme nécessaire à une simulation plausible de la communication, il a donc fallu développer une autre conception du message multimédia, illustrée dans la figure 5.

Figure 5

- 26 Dans ce schéma, chacun des trois supports ne contient qu'une partie de l'information et apporte sa spécificité à l'élaboration du message global, qui est reconstitué grâce à leur conjonction. Il s'agit d'une vision dynamique d'un message qui se construit progressivement dans l'esprit du récepteur, plutôt que d'une vision statique d'informations essentiellement redondantes portées par des vecteurs indépendants.

2.2.2. Culture de l'apprenant et culture professionnelle

- 27 Bien sûr, pour que cette reconstruction du sens s'effectue de manière satisfaisante, il importe d'éviter tout phénomène de parasitage dû au déchiffrement laborieux d'une image trop technique ou dont le centre d'intérêt est masqué par un trop grand nombre de détails visuels.
- 28 Dans son article sur l'interprétation des icônes techniques, David Brown (Brown:1992) a mis en valeur l'importance de la culture du récepteur. Ce terme de culture peut d'ailleurs revêtir des acceptions bien différentes, selon que l'on fait allusion à sa valeur nationale, sociale ou technique.

- 29 Le problème que j'ai rencontré avec mes étudiants se situe plutôt sur le plan de la culture technique, ou professionnelle, c'est-à-dire de leur connaissance du domaine de spécialité et de son impact sur la réception des messages multimédia. Si le professionnel, ou l'initié, sait identifier rapidement la situation figurée dans une photographie, il n'en est pas de même de l'apprenant, dont nous avons vu qu'il ignore presque tout du domaine, et n'est donc pas accoutumé à leur représentation visuelle.
- 30 Comme pour le texte, et c'est là un point qui me semble essentiel, il est nécessaire d'adapter l'image au degré de culture professionnelle de l'apprenant. Le message multimédia, dont on pourrait penser qu'il facilite naturellement la compréhension de l'information pour l'apprenant, pose, en fait, presque autant de problèmes qu'il en règle, si l'on ne prend pas garde à sa constitution.
- 31 L'interprétation des différents médias me semble dépendre de trois facteurs essentiels :
- la durée d'exposition à chacun des médias ;
 - l'interaction avec les autres médias ;
 - le niveau de culture professionnelle du récepteur (l'apprenant).
- 32 Ce que mon expérience a montré est l'importance déterminante de ce troisième point, non seulement en ce qui touche au choix des documents linguistiques, ce à quoi l'enseignant de langue est théoriquement habitué, mais tout autant pour ce qui concerne la sélection des éléments visuels non linguistiques. Le caractère « illustratif » de l'image ne suffit plus, dans le cadre du message pédagogique multimédia tel que je viens de le définir, car le récepteur ne dispose pas d'un temps de lecture équivalent à celui dont il dispose pour déchiffrer la photographie accompagnant le texte d'un manuel, par exemple.

2.3. Culture de l'apprenant et culture de l'enseignant

- 33 Le rôle actif que joue l'image dans l'élaboration du sens implique de sélectionner soigneusement des documents visuels dont la charge informative ne soit pas trop importante, et dont les éléments convergent clairement vers l'information transmise par d'autres canaux (auditif, en particulier). Sur ce plan, il convient de se méfier, en tant qu'enseignant, de nos propres intuitions : n'étant pas spécialiste du domaine, mais bien de la langue, il peut être tentant pour nous de nous fier à notre propre perception des images pour estimer que celles-ci ne poseront aucun problème de décodage pour nos apprenants.
- 34 Bien qu'apprenant (débutant dans sa discipline) et enseignant ne puissent s'assimiler à de réels initiés à la culture professionnelle, il faut prendre conscience du fait qu'il existe entre eux un certain déphasage dont l'ampleur ne fait que croître au fur et à mesure de l'expérience acquise par l'enseignant. N'oublions pas que chaque année d'enseignement de spécialité modifie imperceptiblement notre connaissance du domaine, alors que la culture professionnelle de nos apprenants, qui se renouvellent, eux, chaque année, reste à peu près stable tant que le recrutement ne varie pas.
- 35 Si l'on veut que le temps investi dans la préparation de matériaux pédagogiques spécifiques soit rentable, il convient de prendre garde à ce que chacun des éléments qui les constitue soit effectivement assimilable par nos publics respectifs. Plus la culture cible est empreinte de technicité, plus il faudra tenir compte des difficultés éventuelles de décodage rencontrées par les apprenants : dans la perspective de matériaux multimédia,

l'hypothèse de l'*input* formulée par Krashen doit être perçue non seulement au niveau des éléments linguistiques, mais également à celui de l'iconographie.

- 36 À cette réflexion vient s'ajouter un deuxième élément que j'ai pu observer, également source de décalage entre l'enseignant, qui sélectionne les documents constitutifs de ses applications multimédias, et l'apprenant, qui doit les décoder. La formation de l'enseignant, à laquelle j'ai déjà fait allusion, l'amène naturellement à analyser tout document de manière à en faire ressortir des niveaux de lecture divers : c'est le principe de l'analyse littéraire.
- 37 Les apprenants que j'ai observés, auxquels étaient soumises ces maquettes multimédias, cherchaient manifestement à extraire de l'image UN sens propre à éclaircir le texte oral qui leur était proposé en parallèle. Il est frappant de constater que cette recherche de l'univocité évoque nettement l'univocité linguistique caractéristique du discours de spécialité. Sur ce point, en tout cas, les apprenants se rapprochent sensiblement des professionnels.
- 38 En tout état de cause, il convenait de tenir compte de cette attitude en réduisant la richesse informative des images, et en recherchant celles dont la composition ou le contenu visuel indique clairement le concept qu'elles sont censées contribuer à former.

3. Adaptation des documents graphiques à la culture professionnelle des apprenants

- 39 Dans le cas qui nous occupe, comment ai-je procédé pour adapter la forme des messages multimédias au niveau de culture professionnelle de mes étudiants ?
- 40 Pour favoriser une compréhension globale des trois médias utilisés simultanément, j'ai dû modifier la forme des premières maquettes. J'ai donc défini une hiérarchie entre les différents médias, en prenant pour critère principal le degré d'attention nécessaire pour déchiffrer l'information, en fonction des observations que je pouvais mener.
- 41 Lorsque les trois médias (texte, son et image) sont utilisés simultanément, j'ai pu observer une préemption de l'attention par le canal acoustique. Priorité a donc été accordée au document sonore porteur des principales informations. Les textes affichés à l'écran restent, quant à eux, clairs et brefs, et sont surtout employés pour focaliser et/ou ramener l'attention du récepteur vers l'essentiel du message, transmis par le canal auditif. Enfin, j'ai attribué à l'image deux fonctions différentes, auxquelles j'ai associé deux types d'images différents. D'une part, les messages pédagogiques multimédias utilisés pour permettre à l'apprenant de découvrir le domaine, selon le thème choisi, utilisent des dessins en lieu et place des photographies (figure 6).

Figure 6

- 42 En focalisant plus aisément l'attention sur un aspect particulier d'une situation, le dessin favorise la création d'images mentales et, par conséquent, la mémorisation des éléments lexicaux. En outre, l'utilisation de ce type de dessin apporte à l'apprentissage un aspect ludique qui s'avère renforcer la motivation.
- 43 D'autre part, je n'ai pas pour autant banni les photographies authentiques de mes didacticiels. Si les phases de découverte s'accommodent parfaitement d'une simplification de l'image, il convient de ménager des phases de vérification de la compréhension afin d'éviter que l'apprenant ne s'engage dans de mauvaises directions dues à une perception encore erronée des messages. J'ai donc introduit, à intervalle régulier, des séquences nommées « *comprehension checks* », qui associent un exercice de type QCM à une photographie, dont la fonction est de s'assurer d'une transition correcte entre le monde imaginaire évoqué par les dessins, plus proche de la culture initiale des apprenants, et le monde « réel », correspondant à la culture professionnelle qu'ils doivent acquérir, plus fidèlement représenté par ces photographies.

Conclusion

- 44 La simplification des documents rendue nécessaire par la structure du message multimédia et la culture particulière de l'apprenant n'enlève pas au matériau pédagogique (multimédia ou non) toute valeur d'authenticité. L'utilisation de documents didactiques pour l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire authentiques (c'est-à-dire favorisant l'intégration de l'apprenant à la culture professionnelle cible) donne le jour à la notion que je qualifierais « d'authenticité didactique », que l'on pourrait résumer en reprenant les termes de C.H. Kuo : « *materials must be appropriate to the particular curriculum in order to be authentic* » (Kuo 1993 : 173).
- 45 Il convient alors de distinguer deux éléments au sein du message pédagogique multimédia : le contenu du message, l'information transmise, d'une part et la forme que revêt cette information, d'autre part.
- 46 S'il me paraît important de procéder à la validation de l'information par des professionnels afin de s'assurer de sa pertinence par rapport à la culture cible, il revient à l'enseignant de définir le niveau de culture professionnelle de ses étudiants afin de leur

proposer un matériau dont la forme leur rend le message intelligible. De même que le contenu du message, sa forme doit être adaptée au public.

- 47 Le message pédagogique multimédia, en langue de spécialité, devrait donc résulter de la combinaison des trois éléments suivants :
- l'objet du message, reflet de la culture cible à laquelle vise la formation ;
 - la perception de cet objet par un enseignant dont la culture professionnelle est évolutive ;
 - les moyens choisis pour représenter cet objet de manière à ce qu'il soit compréhensible et assimilable par un apprenant qui, en début de formation, est encore souvent un profane par rapport au domaine de spécialité.
- 48 Notons qu'il revient à l'enseignant de choisir ces moyens afin de rendre le message accessible à son public. Le multimédia renforce encore la règle qui veut que l'enseignant ait avant tout un rôle de négociateur¹.

BIBLIOGRAPHIE

- Bertin, J.-C. 1993a. « Élaboration d'un outil de formation et d'auto-formation en anglais du transport international ». Thèse de Doctorat, Université Bordeaux 2.
- Bertin, J.-C. 1993b. « New concepts and new machines for Call: The Next Learning Space ». *Call* 6/3, 203-213.
- Bertin, C. et J.-C. 1993. « Mise en place d'une formation en anglais à l'institut des transports internationaux et des ports du Havre ». *ASp* 1, 221-250.
- Bickerton, D. 1994. « Organizing information for multimedia learning ». Bordeaux : Esse/2.
- Brouzeng, E. 1983. « Langue de spécialité et culture scientifique et technique ». In Perrin, M. (dir.), *Pratiques d'aujourd'hui et besoins de demain, Actes du 4^e Symposium Européen sur les langues de spécialité*. Bordeaux, 153-156.
- Brouzeng, E. 1994. « ESP and intercultural environment ». Bordeaux : Esse/2.
- Brown, D. 1992. « Got the picture? The interpretation of technical icons ». In Greven, H. (dir.), *Le Voir Et Le Dire, Annales de l'Université de Savoie* n° 15, 137-49.
- Bureau, J. 1972. *Dictionnaire de l'informatique*. Paris : Larousse.
- Chenik, N. 1994. « Reflections on the use of new technologies in teaching ESP ». Bordeaux : Esse/2.
- Clarke, M. 1992. « Vocabulary learning with and without computers - Some thoughts on a way forward ». *Call* 5/3, 139-146.
- Dudley-Evans, T. 1993. « Subject specificity in ESP: How much does the teacher need to know of the subject? ». *ASp* 1, 1-10.
- Goodfellow, R. 1993. « Call for vocabulary: Requirements, theory and design ». *Call* 6. (2), 1993, Pp. 99-122.

- Janitza, J. 1993. « Enseignement des langues et multimédia ». In Attal, J.-P., M. Mémet et J. Schlessinger (dir.), *Nouvelles Technologies et enseignement des langues*. Paris : La Tilv, 35-39.
- Krashen, S. 1985. *Language Acquisition and Language Education*. New York : Prentice Hall.
- Kuo, C-H. 1993. « Problematic issues in EST materials development ». *English For Specific Purposes* 12/2, 171-181.
- Narcy, J-P. 1990. *Apprendre une langue étrangère - didactique des langues : le cas de l'anglais*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Not, L. 1991. *Enseigner et faire apprendre - éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse : Privat.
- Raby, F. et J. Baillé. 1994. « Is there a didactic specificity in multimedia English teaching? ». Bordeaux : Esse/2.
- Toma, A. 1993. « Laboratoires de langues à cassettes ou réseaux d'ordinateurs ? ». In Attal, J.-P., M. Mémet et J. Schlessinger (dir.), *Nouvelles Technologies et enseignement des langues*. Paris : La Tilv, 181-88.

NOTES

1. « The content should be meaningful in terms of the learners' English proficiency level, field of specialization, knowledge in the specialized field, and learning difficulties. » (Kuo 1993 : 174)

RÉSUMÉS

La didactique des langues de spécialité oppose couramment la culture « littéraire » du monde enseignant à la culture spécifique, dite « professionnelle », reflétée par la langue-objet. Cette opposition de base alimente le débat sur le degré de connaissance schématique requis du professeur de langue dans le cas d'une formation professionnalisée. Mes travaux dans le domaine du transport international ont montré qu'il convenait de ne pas oublier de prendre en compte, au sein de la relation pédagogique, la propre culture professionnelle de l'apprenant. Celui-ci se distingue à la fois de celle de l'enseignant, vecteur de la formation, et de celle du professionnel, cible de cette formation. En se fondant sur une expérience d'élaboration d'outil de formation multimédia, cette communication se propose de réfléchir aux implications sur le choix des documents de la confrontation de ces trois cultures au sein de la situation pédagogique.

ESP commonly opposes the teacher's "literary" culture to the specific "professional" culture reflected in the language. This basic opposition has traditionally fed the debate concerning the degree of professional knowledge required from the ESP teacher. My research in the field of international transport has shown that it was necessary to take into consideration the learner's own professional culture, which is distinct both from the teacher's and from the professional's. This paper is based on my experience in the field of multimedia CALL materials design: its purpose is to study how the confrontation of these three different cultures affects the choice of materials for multimedia language learning.

INDEX

Mots-clés : culture littéraire, culture professionnelle, image, multimédia

Keywords : literary culture, multimedia, picture, professional culture

AUTEUR

JEAN-CLAUDE BERTIN

Jean-Claude Bertin enseigne à l'Université du Havre ; il est membre du CIRTAL. jean-claude.bertin@univ-lehavre.fr