



HAL
open science

Multimédia et activités langagières

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Multimédia et activités langagières. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 1997, pp.76-84. hal-04607240

HAL Id: hal-04607240

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04607240>

Submitted on 10 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Multimédia et activités langagières

François Mangenot, IUFM de Lyon

Quel que soit le produit multimédia que l'on envisage d'utiliser dans l'apprentissage d'une langue, la difficulté consiste à imaginer, pour un public donné d'apprenants, des tâches qui tirent le meilleur parti possible d'une part des spécificités générales des produits multimédias, d'autre part des données proposées dans un produit précis. Le contexte d'apprentissage (auto-apprentissage guidé ou non, présence ou non de l'enseignant) est également une variable importante, notamment quant à l'évaluation des productions.

Une double problématique naît de cette constatation :

- Comment exploiter les produits "grand public" ? Quelles tâches, quelles activités langagières proposer autour de ceux-ci ?
- Peut-on concevoir des cours de langue faisant appel à des bases plus riches et amenant à des activités langagières d'un meilleur niveau cognitif ? Cette seconde question aboutit à l'étude de la faisabilité *d'environnements d'apprentissage multimédias* ¹.

ACTIVITES "HORS PRODUIT"

Prévoir des activités autour d'un produit multimédia nécessite d'en faire une analyse pré-pédagogique fouillée qui montrera que certaines activités sont plus pertinentes que d'autres, puis d'élaborer des "scénarios pédagogiques" tenant compte, notamment, des conditions d'accès à ces nouveaux supports et des modalités d'évaluation des productions.

Analyse pré-pédagogique et activités

Une première variable importante est bien sûr le niveau de connaissances - linguistiques et culturelles - des apprenants. Concernant les produits, on distinguera ici les quatre cas les plus répandus : les encyclopédies, les musées, les "livres animés" et les produits dits "ludo-éducatifs" ².

Dans les CD-ROM de type encyclopédique (ou sur Internet, que l'on peut considérer comme une gigantesque encyclopédie), il s'agit plutôt de chercher des parties qui intéressent les apprenants et servent de support à des tâches simples, tout en étant d'un accès sémantique aisé ; la compréhension est facilitée d'une part par l'image, bien sûr, et par une éventuelle redondance entre les différents canaux, d'autre part par la connaissance du thème que l'apprenant peut déjà avoir dans sa langue maternelle. Au cas où on envisage des activités nécessitant une recherche documentaire (par exemple, un exposé sur un thème bien précis), il faudra vérifier que suffisamment de données pertinentes soient contenues dans tel ou tel CD-ROM ou sur tel ou tel site Internet. Lors du congrès organisé à Lyon par l'AATF (American Association of Teachers of French), des enseignants américains ont indiqué qu'ils incitaient fréquemment leurs élèves de lycée à rechercher sur Internet des données pour des exposés en classe ; compte tenu du niveau d'équipement des foyers américains, cette recherche avait le plus souvent lieu à domicile.

Dans les CD-ROM muséographiques, il faudra examiner les différentes "entrées" (qui se situent souvent à des niveaux hétérogènes, comme le montre Develotte, ici même) et repérer celle(s) qui à la fois sont plus faciles à comprendre et permettent de concevoir des activités intéressantes. Dans (Mangenot, 1997), je propose par exemple, pour une exploitation du *Louvre, peintures et palais*, de partir de l'index des œuvres présentes sur le CD-ROM : on obtient ainsi une liste alphabétique d'une centaine de tableaux désignés simplement par leur titre, sans que soient indiqués ni le nom du peintre, ni l'époque, ni l'école. Les apprenants reconnaitront certes dans cette liste certains tableaux très connus, comme *La Joconde*, mais la plupart des titres resteront sans doute mystérieux. On leur demandera donc de "cliquer" sur un titre de leur choix : cette action fait apparaître le tableau en plein écran, avec un commentaire sonore d'une durée de 30 à 45 secondes. À partir de là, diverses activités sont possibles : on peut par exemple imaginer de faire éteindre le moniteur, de faire dessiner un croquis sur papier à partir du commentaire, puis de confronter ce dessin à l'oeuvre, en rallumant le moniteur.

Les "livres animés" ³, de leur côté, ont généralement une structure plus linéaire, les pages-écran se succédant au fil de l'histoire ; il faudra cependant repérer, parmi les nombreuses animations que l'on déclenche en cliquant sur les zones sensibles, celles qui peuvent le plus facilement susciter une production langagière chez les apprenants. Certains écrans

se prêtent bien à la reprise sous forme de saynète de la situation qu'ils présentent : le CD-ROM servira alors en quelque sorte de base de données pour cette petite dramatisation.

Lors des journées consacrées par l'ASDIFLE au multimédia ⁴, j'avais émis l'hypothèse que les CD-ROM dits "ludo-éducatifs" constituaient sans doute la famille de produits la plus intéressante pour le professeur de langue ; on y trouve en effet souvent une grande variété de données et de discours, présentés de manière relativement simple et claire, de même que des activités relevant peu ou prou de la simulation (voire du jeu) et amenant donc à "faire quelque chose avec la langue", dans une perspective transdisciplinaire dont Widdowson (1981) avait déjà vu tous les avantages. Des titres français comme *Le trésor du San Diego*, *Opération Teddy Bear*, *Aux origines de l'homme*, *Versailles* se prêtent ainsi facilement à une exploitation en FLE.

Scénarios pédagogiques

Une fois que l'on a repéré des supports multimédias intéressants et entrevu le type d'activité auquel ils peuvent servir de point de départ ou de prolongement, encore reste-t-il à envisager le dispositif que l'on va mettre en place : ira-t-on avec un groupe d'apprenants dans une salle équipée d'ordinateurs, incitera-t-on ses étudiants à explorer tel ou tel CD-ROM ou site Internet dans un centre de ressources ou à la maison, l'exploitation se faisant en classe, ou bien conseillera-t-on des activités à réaliser en autonomie, en prenant en charge la seule évaluation du travail réalisé ? Chaque cas de figure est bien différent et convient plus ou moins bien à différents types d'activités, destinées à entraîner différentes habiletés linguistiques. On passera donc en revue les trois situations, partant de celle où l'apprenant est le plus autonome, pour terminer par les situations plus classiques de présence de l'enseignant de langue.

Dans une situation où les apprenants se trouvent seuls devant les ordinateurs (chez eux ou dans un centre de ressources) et ne réalisent pas une tâche que l'on prévoit d'exploiter en classe, l'utilisation de produits "grand public" constituera tout d'abord un "bain de langue" orale et écrite. Ce seront donc avant tout des habiletés de compréhension qui seront mises en jeu. On notera que la fréquente redondance texte/canal sonore permet de se servir plus facilement d'un dictionnaire que devant une cassette vidéo. Des questionnaires sur papier (de type QCM) peuvent également être fournis, comportant un corrigé séparé : ils

auront été réalisés de telle façon que l'on puisse sans trop de difficulté trouver les réponses dans les CD-ROM ou sites Internet consultés. Des questions plus ouvertes peuvent donner lieu à des travaux écrits, qui seront imprimés, puis évalués par l'enseignant ; la plupart des CD-ROM permettent un couper/coller très aisé en direction du traitement de texte. Des apprenants d'un certain niveau peuvent même être invités à préparer des QCM destinés à d'autres apprenants d'un niveau inférieur (qui disposeront, pour répondre, des mêmes ressources multimédias)⁵. La seule habileté qui ne puisse guère être sollicitée dans ce contexte est la production orale.

Celle-ci peut par contre être réintroduite dès que le travail des élèves sur les ordinateurs est destiné à fournir le matériau à un exposé (ou une discussion) en classe : l'évaluation de l'intérêt et de la pertinence linguistique de cet exposé sera effectuée par les pairs dans un premier temps, par l'enseignant en dernier ressort. L'intérêt du multimédia est alors de fournir une grande quantité de données, notamment sonores. On verra plus loin qu'il est également envisageable de faire réaliser ce même exposé sur support informatique.

Une situation de classe, lors de laquelle tout un groupe est présent simultanément devant les ordinateurs, permet en outre de concevoir des tâches impliquant des interactions entre pairs : ainsi LITTLE (1996), du Trinity College de Dublin, a-t-il réalisé un dispositif expérimental, *Autotutor*, système informatique conçu pour être utilisé par des groupes de 3 à 5 apprenants (devant une même machine). Le matériau de base est une émission de télévision "grand public" de critique cinématographique ; à partir de cette émission, découpée en plusieurs séquences que les apprenants peuvent voir et revoir à volonté, le système demande aux membres du groupe de confronter (oralement) leurs opinions sur un certain nombre de questions, l'objectif essentiel étant d'encourager les interactions entre les pairs, selon le principe que ces interactions concourent fortement aux acquisitions. Les productions des apprenants ne sont évidemment pas évaluées par le système, d'où l'intérêt de la présence de l'enseignant. Cette idée d'inciter les apprenants à communiquer entre eux peut assez facilement être mise en oeuvre à partir d'un CD-ROM et de documents papiers.

UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE MULTIMEDIA EST-IL CONCEVABLE ?

On a vu que le principal problème posé par l'exploitation de CD-ROM "grand public" provenait du fait qu'aucune activité directe d'apprentissage de la langue n'y était prévue. L'enseignant doit donc repérer les produits intéressants, les analyser de manière détaillée, puis concevoir des activités : tout cela représente un investissement en temps non négligeable. On est donc conduit à se demander s'il n'existerait pas des CD-ROM proposant à la fois des contenus motivants et des activités pertinentes de traitement de ces contenus.

Quand on examine les CD-ROM d'apprentissage du FLE ⁶ et qu'on les compare aux produits "grand public", on ne peut que constater un grand décalage dans la qualité et l'intérêt des données servant de support aux activités. On commence par contre à trouver un ensemble de tâches allant au-delà de la simple répétition ou transformation d'énoncés et exploitant assez bien la spécificité du support informatique. On commencera donc par proposer une typologie de ces tâches. Un bref examen d'*environnements pédagogiques textuels* existants permettra ensuite de se pencher sur les nécessaires liens entre base et activités. On montrera pour terminer que l'on ne peut pas encore parler de véritables *environnements pédagogiques multimédias*, mais qu'il existe quelques solutions pour pallier cette carence.

Typologie des activités linguistiques proposées par les CD-ROM récents

Je tenterai, à travers cette typologie, de distinguer les activités qui ne font pas vraiment appel aux spécificités du support multimédia de celles qui au contraire exploitent bien ces spécificités. Parmi les premières, on trouve toute la gamme des répétitions et transformations d'énoncés, massivement représentées dans la plupart des cours de langue sur CD-ROM, alors qu'il s'agit d'un type d'activité que l'on pouvait déjà réaliser avec les laboratoires de langue non informatisés ; seule la possibilité de contextualiser la situation ou d'indiquer la transformation attendue par une image constitue un avantage par rapport à un travail sur magnétophone ⁷. De la même manière, tous les QCM de compréhension d'un dialogue ou d'un document vidéo pourraient aussi bien être proposés sur papier, à côté d'un magnétophone ou d'un magnétoscope.

La spécificité du support est déjà mieux exploitée quand on propose des aides "à géométrie variable", comme *Echolangues* ou *LTV* ; dans ce dernier produit, le document vidéo peut être visionné tel quel, avec des mots-clés qui apparaissent par écrit sous l'image, ou avec des sous-titres en langue cible ; on peut également obtenir la reformulation orale de la plupart des actes de parole en œuvre dans le vidéogramme.

Une des particularités du multimédia est de faciliter le "transfert d'information" (cf. Widdowson, 1981), c'est-à-dire le passage aisé d'un signifié, représenté par l'image (fixe ou animée) à un signifiant linguistique (ou vice-versa) : cela permet surtout des activités de réception, comme la vérification de la compréhension ou l'acquisition de lexique et de structures brèves. Un exemple concret (relevé dans plusieurs produits différents) fera mieux comprendre de quoi il s'agit. Un plan simplifié de ville apparaît à l'écran, suivi d'une suite d'indications orales ("passez devant la mairie", "prenez la première rue à gauche", etc.) ; si l'apprenant suit bien les explications, il sera capable de "cliquer", à la fin du parcours, sur le bâtiment devant lequel il est censé se trouver et le système validera sa réponse ; dans le cas contraire, il pourra naturellement recommencer autant de fois qu'il le souhaite. *La méthode de langues multimédia*, destinée à un public jeune, fait massivement appel à des messages oraux devant être associés à des dessins⁸. Le produit est ainsi très ludique, mais il ne donne lieu à aucune production (hormis des répétitions).

Le système-auteur *Speaker*⁹ offre une possibilité également intéressante, l'appariement (avec la souris) d'objets graphiques pour faire produire un énoncé au système ; cela constitue parfois une manière vivante - et concrète - d'aborder certaines notions grammaticales. Un exemple : on propose - sous forme de dessins - cinq objets à transporter et cinq moyens de transport ; si l'utilisateur place l'armoire sur la brouette, par exemple, le système réagit en disant "Non, il n'y a pas assez de place". L'objectif est d'observer le comparatif en français, la plupart des 25 énoncés possibles faisant usage de cette notion ; l'intérêt de ce type d'activité est de permettre la contextualisation de notions grammaticales.

Un autre type d'activité bien spécifique consiste à demander à l'utilisateur d'enregistrer successivement plusieurs répliques en réaction aux énoncés d'un personnage sur l'écran, puis de réécouter ensuite l'ensemble du dialogue : on a en effet alors affaire à une simulation d'interaction, que l'on peut reprendre autant de fois que l'on veut, jusqu'à

ce qu'on ait l'impression d'être parvenu à un échange réussi ¹⁰. Le seul problème est que les répliques du personnage virtuel sont forcément déjà fixées à l'avance, et qu'en cas de divergence des énoncés de l'apprenant par rapport à ce qui était prévu, ces répliques peuvent ne plus correspondre à une réaction pertinente (il arrive par exemple que soit posée une question à laquelle l'apprenant a déjà répondu). Une variante plus dirigée de ce type d'interaction évite cet inconvénient en imposant à l'apprenant le choix entre deux ou trois répliques visualisées sur l'écran ; le personnage virtuel peut même alors avoir des réactions différentes selon les choix effectués : on a affaire, en quelque sorte, à une simulation pragmatique (cf. Pothier, 1996). C'est probablement lors de ce genre d'activité, notamment quand celles-ci ont été précédées par une longue mise en situation à l'aide de documents divers (cf. "Le tramway", dans *Je vous ai compris 2*) que les cours de langue existants se rapprochent le plus de ce que pourrait être un *environnement d'apprentissage multimédia*.

Il est enfin possible de prévoir la réalisation d'un document écrit, plus facile à évaluer de manière différée, à partir de sources sonores et/ou visuelles : c'est ce que propose *A la recherche d'un emploi*, quand on demande à l'apprenant de rédiger un CV à partir de l'interview d'un chercheur d'emploi. Ce dernier cours présente d'ailleurs certaines caractéristiques d'un environnement dans la mesure où toutes les tâches sont liées à un objectif global (savoir chercher un emploi), décliné en sous-compétences d'ordre communicationnel ("comprendre et rédiger lettres ou CV", "prendre un rendez-vous par téléphone", etc.). Des ressources grammaticales, lexicales, fonctionnelles et civilisationnelles sont par ailleurs fournies en "arrière-plan". Mais les données de départ ne sont pas assez riches, tant sur le plan esthétique que sur le plan des contenus, et trop d'activités, conçues dans le but louable de faire observer la langue, sont coupées d'un contexte dans lequel elles feraient sens.

D'une manière générale, le principal reproche que l'on peut faire à tous les cours de langue du marché est de ne pas utiliser de données assez riches, et de ne pas assez lier les tâches demandées aux apprenants à ces données. Afin d'illustrer ce dernier point, on va maintenant présenter deux *environnements pédagogiques textuels*.

Environnements pédagogiques textuels

J'ai déjà proposé (Mangenot, 1996) l'utilisation en FLE, dans une perspective transdisciplinaire, d'un logiciel d'histoire, *J'ai vécu au dix-huitième siècle*, édité par le CNDP. Il s'agit pour l'élève de s'identifier avec un personnage de cette époque, de le définir, de décrire sa vie (tout cela par écrit), en se basant sur une banque d'un millier de documents authentiques variés, certains d'époque, d'autres écrits par des historiens contemporains. Le logiciel fournit automatiquement la liste des documents pertinents quant à tel ou tel aspect de la vie du personnage et quant à sa position sociale. L'élève peut prendre des phrases dans ces documents et les intégrer à son propre texte : il s'agit donc d'une forme de lecture-écriture. On a bien une approche consistant à *traiter* un ensemble de données, au sens le plus fort de ce verbe : il faut en effet effectuer des recherches en déterminant des critères, prendre connaissance des documents retenus, puis les transformer pour rédiger la fiche d'un personnage.

Un autre domaine, celui de l'aide à la production écrite, a également vu la parution d'*environnements d'écriture*¹¹, proposant des "bibliothèques" de textes authentiques classés selon divers critères, des "manipulations" portant sur certains de ces textes (remises en ordre, closures, recherche de champs lexicaux) et enfin des activités rédactionnelles souvent basées sur la transformation de texte (logiciel *Gammes d'écriture*, CNDP, 1996).

Dans les deux cas, c'est d'une part ce lien très fort entre les données proposées et les activités, d'autre part le fait que l'on reste à l'intérieur d'un même logiciel, qui permet d'utiliser le terme d'*environnement pédagogique*. On notera par contre qu'à aucun moment les productions de l'apprenant ne sont évaluées par l'ordinateur ; dans l'état actuel des connaissances en intelligence artificielle, cette évaluation est totalement impossible (à l'écrit comme à l'oral) si l'on souhaite laisser une certaine créativité à l'utilisateur : c'est bien là-dessus que butent les cours de langue, qui ont tous plus ou moins comme objectif le travail autonome de l'apprenant.

Vers des environnements d'apprentissage multimédias : obstacles et solutions

On vient de voir que l'on pouvait caractériser les activités proposées dans un *environnement pédagogique textuel* comme une réélaboration de discours à partir de discours déjà là. Le problème, si l'on passe à un

support multimédia, est que le discours de départ est constitué d'éléments hétérogènes. Le discours produit par l'apprenant, lui, est soit oral, enregistré sur le disque dur de l'ordinateur, soit, plus rarement, écrit, puis imprimé. Dans le premier cas, son évaluation pose des problèmes : il semble exclu qu'un enseignant ait le temps d'aller écouter les énoncés enregistrés par ses élèves sur les ordinateurs d'une salle informatique, note les dysfonctionnements, puis en fasse part aux intéressés¹². Mais ce problème existe de la même façon dans une classe normale, dès que l'on fait travailler les apprenants par groupes, et il faut sans doute accepter l'idée que toutes les productions ne soient pas forcément évaluées. Il est en effet souhaitable que celles-ci ne se limitent pas au niveau de la phrase, et que l'on assiste plus souvent à la réélaboration d'un sens nouveau à partir d'un sens existant ; l'écrit offre là des facilités (retour sur son propre travail, évaluation), et les cours de langue pourraient peut-être davantage l'utiliser.

Quant à l'obstacle à une plus grande authenticité et à une plus grande richesse des données de départ, il est avant tout d'ordre financier. Reprendre des extraits d'émissions télévisées, scanner des pages de magazines demande de payer des droits élevés, hors de la portée du budget des concepteurs de cours de langue. Aussi est-on trop souvent obligé de se rabattre sur des dessins, qui n'ont aucun contenu civilisationnel.

On peut proposer quelques pistes de travail permettant de contourner partiellement ces obstacles.

- Il serait concevable d'utiliser conjointement certains CD-ROM "grand public" avec des logiciels permettant leur exploitation, la solution la plus simple consistant à fournir une liste de tâches sur un traitement de texte et à utiliser ce même outil pour la réalisation des activités (*Windows* permettant le passage aisé et rapide d'un logiciel à l'autre). On notera qu'images et enregistrements sonores peuvent facilement être liés à un texte tapé avec un logiciel comme *Word*.

- Des équipes de professeurs utilisant le même centre de ressources pourraient également, à partir de logiciels générateurs d'hypertextes, comme *Hypercard* ou *Toolbook*, intégrer des documents authentiques et des tâches à réaliser. Cette formule, préconisée par certains auteurs (cf. Le Bray & Arquembourg, 1996), est cependant dévoreuse de temps.

- La piste la plus riche, probablement, est celle de la création de documents multimédias par les apprenants eux-mêmes. Ceux-ci, s'ils doivent réaliser la présentation multimédia d'un sujet de leur choix, vont

en effet devoir, pour ce faire, pratiquer les quatre aptitudes linguistiques : lire, comprendre (pour trouver des données à présenter), écrire et parler (pour assurer l'interface de présentation). On se situe alors dans une véritable pédagogie de projet, pédagogie demandant du temps, des moyens et des compétences, mais permettant souvent une réelle mobilisation des énergies.

CONCLUSION

Dans tous les cas, ce qui est envisagé est bien un "environnement d'apprentissage multimodal" (cf. Develotte). Pour le moment, en attendant que paraissent sur le marché des *environnements d'apprentissage multimédias* plus satisfaisants, les enseignants peuvent recourir à la solution de la "didactisation" des CD-ROM (ou sites Internet) "grand public" ou à l'élaboration, par les enseignants ou les élèves, de petits hypermédias regroupant des données variées et authentiques. Ce travail permettra certainement de faire avancer la réflexion sur l'élaboration d'un nouveau type de produit, à la condition que circulent (via Internet ?) "scénarios" d'activités, réalisations et évaluation des retombées sur les apprentissages.

François Mangenot

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHEVALIER, Y. (éd., 1996) : *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère, Ateliers 9/1996*. Cahiers de la Maison de la Recherche. Université Charles-de-Gaulle-Lille III.

COSTE, D. (1996) : *Multimédia et curriculum multidimensionnel*, in CHEVALIER (éd.), tome 1, 41-50.

GANDILHON, N. (1996) : "Anglais, CD-ROM et mammifères", in *Medialog*, 26, 12-14. CRDP/MAFPEN Créteil.

LE BRAY, J.-E. & ARQUEMBOURG, G. (1996) *Le document authentique*, in CHEVALIER (éd.), tome 2, 17-25.

LITTLE, D. (1996) : *Learning by talking, The use of Autotutor II for group work in self-access : a theoretical and practical exploration*, in Rüschoff B. & Wolff D. (éds.), CALL and TELL in Theory and Practice : the proceedings of EUROCALL 1994. Pädagogische Hochschule Karlsruhe.

MANGENOT, F. (1996) : *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris, CNDP, La collection de l'ingénierie éducative.

MANGENOT, F. (1997) *Exploitation pédagogique des multi/hypermédias en langues*, in Crinon & Gautellier (éds.), Apprendre avec le Multimédia, le tournant. Paris, Retz.

POTHIER, M. (1996) *Problèmes de conception multimédia*, in CHEVALIER (éd.), tome 2, 13-15.

WIDDOWSON, H. G. (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Hatier-Credif.

DIDACTICIELS CITÉS (TOUS PC-COMPATIBLES)

J'ai vécu au dix-huitième siècle. Paris, CNDP.

Gammes d'écriture. Paris, CNDP.

CD-ROM *Echolangues/Labo*. Paris, Jériko (distribution par Infogrames, pour la version "grand public", intitulée *Ecoutez et parlez*).

CD-ROM *LTV-Français*. Paris, Jériko (distribution par Infogrames, pour la version "grand public").

CD-ROM *A la recherche d'un emploi*. Paris, CLE International.

CD-ROM *Je vous ai compris 1 et 2*. Paris, Neuroconcept.

CD-ROM *La méthode de langues multimédia*. Syracuse Language Systems (distribution en France par Infogrames).

¹ Un *environnement d'apprentissage* (ou *environnement pédagogique*), selon la définition qui en est donnée ici, doit non seulement proposer des tâches intéressantes, mais également chercher constamment à lier ces tâches aux données fournies.

² Cette ébauche de classification ne prétend pas à l'exhaustivité : les CD-ROM de la série *Tryptique*, notamment, ne rentrent pas dans les catégories proposées. On ne parlera pas non plus ici de l'utilisation des jeux informatiques.

³ Traduction du terme "living books" : la série du même nom (publiée par Broderbund) a tracé la voie de ce nouveau genre, avec des titres comme *Just grand'ma and me*, *Arthur's teacher trouble*, etc. Ces "livres" sont souvent multilingues, et une production française commence à se faire jour (*Le livre de Lulu*, *Kiyeko et les voleurs de nuit*, etc.).

⁴ Les actes de ces journées seront publiés dans *Les cahiers de l'ASDIFLE* N°9.

⁵ Comme l'ont fait des enseignants d'anglais parisiens (GANDILHON, 1996).

⁶ Ce que j'ai fait, pour trois produits récents (*LTV-Français*, *A la recherche d'un emploi* et *Je vous ai compris 1*), lors des rencontres de l'ASDIFLE (cf. note 4).

⁷ Dans *Je vous ai compris 1*, par exemple, on indique que l'on attend l'énoncé "Ah non, du café, j'évite d'en prendre !" par une image représentant un personnage et une tasse de café barrée d'une croix rouge.

⁸ Dans un premier temps, "cliquer" sur un dessin provoque un message sonore (phase d'acquisition) ; dans un second temps, un message sonore est entendu et il faut cliquer sur le bon dessin. Les messages peuvent être des mots ou des phrases (par exemple, à la suite de l'énoncé "La souris est sur la voiture", l'utilisateur doit "cliquer" sur l'emplacement indiqué).

⁹ Il s'agit du système avec lequel a été réalisé le cours *Je vous ai compris*.

¹⁰ En dehors de cette impression globale (basée sur le sens de la langue), l'évaluation se limite à comparer les énoncés enregistrés aux répliques proposées par le système.

¹¹ Toute une partie de (Mangenot, 1996, 171-236) est consacrée à l'examen de telles "aides à l'écriture".

¹² Sauf dans le cas d'un enseignement à distance, comme celui proposé par le CNED, qui permet aux élèves appartenant à un lycée possédant une ligne Numéris (fibre optique) de faire parvenir leurs productions orales à leur professeur, à Rennes. Ce dernier consulte les fichiers sonores tous les jours et renvoie des commentaires, par la même voie.