Les atouts et les failles des fichiers sons présents sur les sites d'apprentissage des langues étrangères

Nicoleta Loredana MOROSAN
Université de Suceava

Abstract: This article aims at analyzing the advantages and the flaws presented by the sites containing sound files, meant to help the learners of a foreign language acquire linguistic structures. Due to the multicanality and to the hypertext, the sites reach the interactivity, a feature that is essential in the process of learning a foreign language, differentiating the sites from the "traditional" learning aids. Yet a question arises, urging us to avoid the absolute tendency of overrating the sound-filed sites: how is the coherence engendered and sustained all throughout the multitude of pages reunited under a particular URL address?

By analyzing a series of EFL sites, the article proposes several defining elements that a sound-filed site should contain, while tracing the concatenation of the steps that should be taken in a didactic approach.

Keywords: sites, sound files, didacticity, multicanality, interactivity.

1. Les atouts des fichiers son dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Dans cet article nous nous interrogeons sur les éléments de didacticité induits à travers les fichiers son aux sites d'apprentissage des langues étrangères qui présentent une composante sonore.

Tout en nous situant du côté de la conception instrumentale de l'ALAO (*Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur*), qui considère le système informatique comme «centre de res-

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

sources pédagogiques et moyen de communication structurant le travail et les communications entre humains, apprenants et formateurs»[1], nous essaierons de répondre à la question: En quoi consiste l'atout de l'ordinateur en tant qu'instrument utilisé dans l'enseignement des langues étrangères ?

Pour Jean-Paul Narcy, «les supports technologiques actuels, s'ils sont employés à bon escient, ont un potentiel facilitateur remarquable»[2]. Ce qui importe dans cette formulation (presque) élogieuse des nouvelles technologies mises à profit de l'enseignement est justement la modalisation de l'éloge: «s'ils sont employés à bon escient». On nous avertit ainsi sur le danger de se laisser aller à l'engouement provoqué par la magie des nouvelles technologies et de négliger le fait que l'intérêt n'est pas de faire un transfert de ce que l'on peut trouver sur les supports traditionnels sur les nouveaux supports, mais d'exploiter justement leur caractère novateur.

À notre sens, ce caractère novateur consiste, dans un premier temps, dans la multicanalité, c'est-à-dire dans la possibilité qui nous est ainsi offerte d'avoir la coexistence sur le même support des deux canaux de communication: le visuel (pour le texte et l'image) et l'oral (pour la partie audio), avec, en outre, la possibilité de réagir aux informations apportées par les deux canaux, toujours dans le cadre du même support, chose impossible sur une cassette vidéo, une cassette audio ou dans un livre, supports «traditionnels» dans l'apprentissage d'une langue étrangère. De surcroît, les sites pourvoient non pas seulement le premier temps du processus d'enseignement – l'apport d'information à l'apprenant par l'enseignant[3], le deuxième temps y est aussi présent – à savoir

[1] Thierry Chanier, *Hypertexte, Hypermédia et Apprentissage Systèmes d'Information et de Communication*, in *ELA*, Revue de didactologie des langues-culture, *Hypermédia et apprentissage des langues*, numéro 110, coordonné par Thierry Chanier et Maguy Pothier, Didier Erudition, Paris, 1998, p.138.

[2] Jean Paul Narcy, «Compréhension de l'oral et expression. De la complexité de la communication globale au travail en classe».

[3] Dans ce cas il s'agit d'un enseignant virtuel, qui peut seulement être corroboré par un enseignant en présentiel.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

la réaction provoquée chez les apprenants, de même que le troisième, – le feed-back à cette réaction de la part de l'instance qui a déclenché le processus.

Concrètement, sur les sites, cela se traduit de la manière suivante:

– l'apport de l'information se réalise par des présentations de sujets et puis par des tests qui se proposent de vérifier l'assimilation de ces présentations;

– la réaction des apprenants se manifeste à travers leur possibilité de donner leurs réponses aux tests toujours sur le support ordinateur;

– le troisième pas du processus d'enseignement se réalise à travers la correction sur place, par le site, des réponses des apprenants.

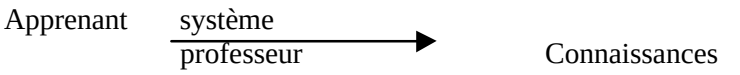
Dans les termes du mathématicien Norbert Wiener, l'un des pères fondateurs de la cybernétique, «la science du contrôle et des communications»[4], le deuxième et le troisième pas de la démarche pédagogique qui sous-tendent les sites deviennent possible grâce à l'ordinateur – ce dispositif qui reçoit les *input* (les messages d'entrée) offerts par l'apprenant comme réponses à un exercice et qui, ensuite, par sa capacité de rétroaction, les analyse en les comparant à des réponses prédéterminées, finissant par émettre les *output* (les messages de sortie), le résultat de cette analyse. En un seul mot, cela s'appelle *interactivité.*

Alors que devient le rôle du professeur lors de cet acte bipolaire: site – apprenant ? Le professeur est-il, au moins partiellement, remplaçable par l'environnement informatique ? Est-ce qu'il a sa place dans ce processus qui à première vue semble clos sur lui-même ? Devrions-nous pencher plutôt vers une conception agentive de l'ALAO qui prône l'interaction apprenant-système, faisant presque du système un but en lui-même, opérant un changement essentiel dans la position et même la structure des agents, outils et objets d'apprentissage présents dans l'ALAO ?

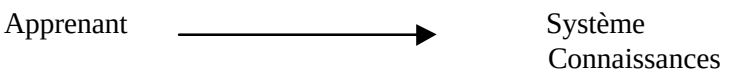
[4] Philippe Breton, *L'Utopie de la communication*, La Découverte, Paris, 1997, p.19.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

Le diagramme:



deviendrait, dans ce cas:



Le rôle du professeur y serait donc considérablement minimisé.

Mais qu'en est-il du rôle du son quand on s'initie à la réalité linguistique d'un autre peuple, qui a une manière autre d'appréhender l'univers où l'on vit ?

Le son, on s'accorde tous à le dire, est essentiel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La langue est un instrument, un outil de communication, et qui dit communication pense aussi, sinon tout d'abord, à son côté oral. Par conséquent, toute méthode d'apprentissage d'une langue se doit d'englober aussi sa composante sonore. Grosso modo, il y a deux possibilités d'employer ses compétences linguistiques: parler la langue pour parvenir à exprimer ses propres idées et y faire appel pour comprendre les idées des autres. Dans la terminologie didactique on distingue deux compétences passives: *écouter* et *lire* et deux compétences actives: *parler* et *écrire*. Si l'on se situe du côté de l'apprenant, le son est la source:

– d'une compétence passive, de réception, quand il est produit par les autres, l'apprenant devant l'écouter, reconnaître, associer toutes les formes prises par les différentes unités linguistiques de l'oral: phonèmes, syllabes, mots, groupes, phrases, en usant des patrons intonatifs adaptés aux situations d'énonciation, et traiter l'information qui lui est ainsi mise à disposition; il est alors «apprenti-auditeur»;

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

– d'une compétence active, quand c'est à l'apprenant de produire le son, donc de parler en utilisant toutes les formes susmentionnées, se trouvant ainsi dans la posture d' «apprenti-locuteur».

La nature des activités pédagogiques développées par l'intermédiaire des sites relève de *l'écoute* plutôt que du *parler*. Ce moyen d'apprentissage issu de la technique comporte des avantages qui ne se retrouvent pas sur les supports dits «traditionnels».

Tenant compte du fait que l'apprentissage d'une langue relève aussi bien d'une approche qui fait appel au bain de langue, que d'une approche plus rigoureusement structurée, où l'apprenant est guidé par une instance extérieure dans sa démarche d'apprentissage, notre outil devient particulièrement important pour cette seconde partie qui opère en imposant un certain trajet des pas à entreprendre. Le domaine où l'apport du site est considérable, sans être entamé par le fait qu'il ne détient qu'une intelligence artificielle, est celui où il a la capacité d'offrir le matériel sonore authentique nécessaire pour que l'apprenant exerce sa *compétence d'écoute*, avec correction instantanée ou différée des malentendus. Et à ce sens, pour ce qui est des exercices d'écoute–compréhension, la gamme des possibilités offertes par les sites d'exercer cette compétence est assez large.

La manière dont la compétence d'écoute est sollicitée par les sites d'apprentissage de langues se présente sous deux volets. On y retrouve, essentiellement, soit des exercices d'écoute-compréhension, soit des exercices que, pour des raisons de commodité, nous nous permettrons d'appeler des exercices d' «écoute illustrative»; dans ce cas-ci, le son n'a qu'une valeur d'appareillement pour une explication de grammaire, ou pour l'introduction d'un mot nouveau, par exemple, sa présence se justifiant par le souci d'une approche globale du thème traité, il rend compte, par conséquent, de la composante sonore de tel ou tel fait linguistique, même si le but de la présentation ou de l'exercice n'est pas avant tout de faire entendre la prononciation des mots.

On peut distinguer donc deux types d'activités qui recourent au son, les activités qui reposent effectivement sur lui, qui n'exis-

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

teraient pas autrement, où la démarche pédagogique part du son pour aboutir au texte, texte qui dans cette situation devient script (à remarquer l'avantage de la multicanalité), et les activités qui ne font appel au son que pour mieux ancrer dans l'esprit de l'apprenant différentes données linguistiques, où le sens de l'approche part du texte pour aboutir au son, la présentation ou l'exercice se concentrant sur un autre aspect de la langue que la manière dont ses mots sont prononcés.

Quant à la première catégorie d'activités, la compétence d'écoute-compréhension peut viser: la compréhension globale, la compréhension détaillée et la compréhension sélective. Le but de la compréhension globale est de comprendre en gros le message transmis. Le fait de ne pas saisir des mots, des phrases ou même des passages entiers n'a pas d'importance puisque ce qui nous importe, c'est d'être à même de saisir l'essentiel de ce que l'interlocuteur veut nous transmettre. La compréhension détaillée requiert que l'on comprenne chaque mot. La compréhension sélective se propose de comprendre un certain aspect d'un message, de glaner dans tout le message, à la recherche uniquement de certaines informations.

La compétence d'écoute-compréhension dépend beaucoup des traits supra-segmentaux du discours, c'est-à-dire des facteurs propres à la langue parlée par l'émetteur du message: l'accent du locuteur qui varie en fonction de son appartenance géographique, sa manière d'accentuer les mots dans une énonciation, en mettant en évidence un certain mot qui est censé porter en fait le sens de toute la phrase, l'intonation, la vitesse et le débit. Ainsi le choix des matériaux audio sur les sites devra-t-il tenir compte de tous ces paramètres variables, et essayer de familiariser l'apprenant avec des voix variées. Au niveau du contenu il y aura les mots inconnus, les locutions idiomatiques, le registre de langue employé (standard, soutenu, familier ou argotique).

L'écoute-compréhension est une compétence exigeante, car la plus requise par le temps réel, n'offrant pas de répit pour le décodage, demandant en revanche une spontanéité de compréhension, puisque l'on ne peut pas, en tant qu'auditeur, ajuster la

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

vitesse du discours du locuteur devant nous. Déjà, puisque nous parlons d'un enseignement qui recourt à un outil dans sa démarche, le site, nous parlons d'une situation factice, mais elle devient profitable quand elle est appelée en tant que source d'entraînement. Mais il ne faut pas augmenter démesurément cette facticité en fournissant une matière sonore spécialement conçue dans ce but. Dans ces conditions, le ton professoral ne fera que donner une idée fausse de ce que c'est la langue parlée par ses usagers, menant l'apprenant sur de fausses routes. Le son sur les sites doit être une possibilité pour l'apprenant d'immerger dans de vrais contextes pour ne plus être assujetti à une langue artificielle. La langue écoutée doit être parlée par quelqu'un de la famille, par des amis, par des officiels, mais en aucun cas par des personnes qui s'efforcent de faire passer des structures spécifiques.

Mais l'authenticité qui doit impérieusement être inhérente aux fichiers son ne se traduit pas uniquement dans les aspects sonores propres au parler humain et attention doit être portée à ce que l'importance des sons/facteurs externes ne soit pas omise dans les propositions des documents audio. Le bruit ambiant, la sonorité d'une pièce, une vitre qui filtre la voix des interlocuteurs sont autant d'éléments qui peuvent entraver le passage du message et auxquels les fichiers-son doivent confronter les apprenants. Si dans le cas du premier type d'activités d'écoute, les exercices d'écoute-compréhension où les activités reposent sur le son, l'authenticité se traduit forcément aussi par ces facteurs, les exercices d' «écoute illustrative» en sont généralement privés, leur souci essentiel étant de fournir un son d'une bonne qualité, une prononciation standard, pour que l'apprenant puisse s'approprier correctement les structures que le discours ou l'exercice veut transmettre. Mais justement, que veut dire «une prononciation standard» ?

Il ne faut donc pas confondre les activités qui doivent être proposées à partir d'un document avec la manière de créer et de structurer le document. L'intérêt n'est pas de procéder à l'amputation de certaines séquences de la structure d'un document au-

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

thentique pour l'adapter à nos besoins pédagogiques, mais de savoir comment intégrer ce document dans une séquence pédagogique, quelles activités établir pour une bonne exploitation du matériel qui nous est offert.

2. Les failles du traitement du son sur les sites

Les capacités des sites ne doivent pas être exagérées car, s'ils pourvoient beaucoup de matériel pour le côté passif des compétences qui sont axées sur le son, le côté actif s'en trouve assez démuni. On ne saura parler, pour les apprenants qui font appel aux sites contenant des fichiers son dans leur démarche pédagogique, d'oralité en tant que «parole partagée»[5] – l'oralité pourra être présente uniquement dans les documents sonores**.**

La réalité d'une langue implique des relations interpersonnelles. Il n'y a pas de langue «individuelle». D'où il résulte qu' une langue doit être apprise dans des contextes communicationnels. Une hypothèse a même été émise par le didacticien Stephen Krashen[6], *the input hypothesis*, l'hypothèse de «l'input compréhensible», selon laquelle les gens acquièrent une langue étrangère automatiquement, comme le résultat logique du fait de comprendre les messages émis par les autres. Selon cette théorie, l'apprentissage d'une langue étrangère devrait commencer par *a silent period*, une période silencieuse lors de laquelle les apprenants devraient être intensément exposés à la langue cible, avant que l'on leur demande de produire eux-mêmes des messages.

La compétence de compréhension est la première compétence que l'apprenant peut exercer même sans bien connaître une langue, car il y a plusieurs facteurs qui interviennent comme adju-

[5] E. Lhote, L. Abecassis et A.Amrani, «Apprentissage de l'oral et environnements informatiques», in *ELA*, Revue de didactologie des langues-cultures, *Hypermédia et apprentissage des langues*, numéro 110, avril-juin 1998, coordonné par T. Chanier et M. Pothier, Didier Erudition, Paris, p.184.

[6] Glenn Ole Hellekjaer, «The Output Hypothesis: Practical Implications for Formal Language Instructions in a Bilingual Environment» [en ligne], (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: http://www.ecml.at/html/thematic-collections/fr/BE/ws4_18_97/input4.htm.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

vants dans la transmission d'un message. Comme nous venons de le voir, il s'agit des facteurs de la langue qui en même temps pourraient perturber le décodage du message, à savoir les traits suprasegmentaux qui ne se retrouvent pas identiquement dans toutes les langues: l'intonation, l'accentuation des mots, l'enchaînement des unités phonologiques. La compétence d'expression orale se développe plus tardivement que la compétence d'écoute-compréhension. En même temps, il faut ne pas omettre que le contraire peut quand même arriver, à savoir être à même de parler sur un domaine qu'on connaît bien mais de ne pas pouvoir saisir l'essentiel d'une conversation courante entre deux natifs.

Tout en n'oubliant pas que le son sur les sites ne remplacera jamais une personne ressource, aussi désignée LRP (*Language Ressource Person*), c'est-à-dire une personne native qui soit à la disposition de l'apprenant tout le temps, lui facilitant ainsi l'acquisition de la langue en question, il faut admettre que, de par leur capacité de stockage de l'information, les sites peuvent offrir une masse énorme de matériel authentique, palliant ainsi l'absence du locuteur natif dans une classe. Le concept d'authenticité se rapporte à la nature du document sonore. S'agit-il vraiment d'une conversation libre entre deux natifs, ou le contexte est-il factice, délibérément créé pour une certaine situation d'apprentissage ? Il ne faut pas oublier qu'apprendre une langue, c'est apprendre à relier des mots à des aspects de la vie.

Les aspects auxquels on doit faire attention en réfléchissant à la nature des documents sonores présents sur les sites sont: s'agit-il d'écrit oralisé, ou d'un discours spontané, quel est le niveau de difficulté du matériel présenté (débutant, intermédiaire, avancé), quelle est l'origine de l'information qu'il présente (conversation, nouvelle de journal, conférence etc.), quel est le registre de langue employé (standard, familier, soutenu)?

On s'accorde tous pour dire que la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère est de la pratiquer. Mais que veut-il dire, ce verbe ? Il ne faut pas oublier qu'une langue est un outil dont on se sert tout le temps pour communiquer afin d'atteindre nos desseins. Elle ne doit donc pas perdre cette fonction, elle ne

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

doit pas devenir un but en soi lors de son apprentissage, car si on la détourne de son rôle primordial, on la dénude de sa fonctionnalité de tous les jours. Dans ces conditions, «pratiquer» devient synonyme, premièrement, d'écoute et compréhension des messages dans la langue étrangère, le premier pas à faire quand on s'attaque à l'apprentissage d'une langue, car déceler le sens d'un message exprimé dans un flot de paroles par un locuteur natif est un vrai défi, et deuxièmement, d'émission de messages pour se faire comprendre.

En quoi réside donc l'apport du son sur les sites dans cette activité essentielle pour l'apprenant, qu'est la pratique de la langue ? Pour la première partie de la définition, les sites ont une capacité parfaite de stockage du matériel parlé par les natifs, offrant ainsi une quantité plus que suffisante pour l'écoute-compréhension. Mais l'écoute–compréhension n'est que le premier pas à faire dans l'approche d'une langue étrangère et quand l'apprenant s'exerce à cette activité il entre dans ce que Dominique Wolton désignait comme «solitude interactive»[7]. Car on peut parler d'une interaction avec l'écran dans le cadre des sites qui réussissent à intégrer le document sonore qu'ils proposent dans une démarche pédagogique, en soumettant à l'attention des apprenants des exercices, mais cela ne veut dire ni communiquer, ni avoir assimilé des connaissances. «Le contresens consiste à confondre interaction et communication. Ce n'est pas parce qu'on passe sa vie en interaction qu'on communique» remarquait toujours Dominique Wolton[8].

La toute-puissance de l'ordinateur est minée par le fait que la compétence qui engage l'apprenant à être actif en l'incitant à «parler» ne peut pas être exercée dans les meilleures conditions sur ce support. Les voix sur les sites ne sauraient «parler» avec l'apprenant, elles font déjà partie intégrante d'un enregistrement, d'une structure figée donc, et ne pourront que «dire» des phrases

[7] Dominique Wolton, *apud* Maryvonne Masselot-Girard, «Multimédia, objet d'apprentissage et outil de communication», [en ligne], pages consultées le 5 octobre 2008, Adresse URL: http://www.cndp.fr/tice/animpeda/reflexion.htm.

[8] *Ibid*.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

qui ont été préalablement construites, comme si la conversation avait déjà été prévue. Car tout en prônant les «fonctions intellectuelles»[9] que l'ordinateur peut accomplir (mémoriser des conditions et effectuer des opérations lorsque ces conditions sont réalisées, effectuer des choix), on ne doit pas oublier qu'il ne pourra raisonner que si on lui donne les règles du raisonnement. L'interactivité technologique est limitée car les réponses différenciées que les sites peuvent offrir en réaction aux interventions des apprenants sont préétablies. On peut laisser à l'apprenant le choix entre plusieurs réactions à un sujet, et prévoir pour chacune une réponse de la part de l'ordinateur, mais non pas la liberté. Aussi doit–on concéder que l'interaction écran-utilisateur a des limites puisque «les répliques du personnage virtuel sont forcément 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»[10].

L'ordinateur ne saura jamais avoir le cerveau d'un être humain pour entretenir une vraie conversation avec l'apprenant. Il pourra enregistrer la voix de l'apprenant, lui donner un feed-back sur l'exactitude de sa prononciation, en lui proposant, par exemple, comme modèle, le même énoncé prononcé cette fois-ci par un natif et les deux graphiques phonologiques à comparer. Mais comme on peut déjà le déduire, il s'agira toujours d'exercices de répétition, l'apprenant offrant sa manière de prononcer et l'ordinateur lui facilitant l'accès à un exemple authentique.

Cependant, la langue ne peut pas être envisagée uniquement en tant que série d'habitudes, elle est le lieu de manifestation de la créativité de celui qui l'utilise par les innombrables associations de termes qui peuvent être créées. Un dialogue consiste en un échange d'informations, le sens se construit au fur et à mesure

[9] Alex Mucchielli, *L'enseignement par ordinateur*, Presses Universitaires de France, Paris, 1987, p.16.

[10] François Mangenot, «Réseau Internet et apprentissage du français», in *ELA*, Revue de didactologie des langues-culture, Hypermédia et apprentissage des langues, numéro 110, avril-juin 1998, coordonné par Thierry Chanier et Maguy Pothier, Didier Erudition, Paris, p. 205.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

que l'échange se déroule, chaque interlocuteur y apportant sa pierre. Il faudrait donc chercher à empêcher la naissance chez l'apprenant du sentiment que l'ordinateur parle comme un perroquet, piège dans lequel cet outil peut très facilement tomber. Communiquer veut dire d'une part – pour l'apprenant – savoir comment exprimer ses idées pour se faire comprendre, être à même d'encoder le message qu'il veut transmettre d'une manière souple, transparente, pour le destinataire, et, d'autre part, pour l'ordinateur – être à même de décoder les informations apportées par l'apprenant et réagir à leur contenu. Quand on parle on est libre, on suit le trajet sinueux de nos pensées, or l'ordinateur n'a pas encore développé cette liberté d'expression, ce qui empiète aussi sur la liberté de l'apprenant. Puisque lors d'une conversation on ne peut pas prévoir 100% des réponses de l'autre, l'ordinateur ne peut pas stocker toutes les réponses possibles pour opérer par la suite un choix en fonction des répliques données par l'apprenant. La négociation du sens ne peut pas donc avoir lieu, et, faute de réciprocité, l'apprenant ne peut pas s'engager dans une coopération de sens avec l'ordinateur lors d'une conversation.

3. Fichiers son simples ou intégrés dans une démarche pédagogique?

Stephen Krashen faisait la différence entre *l'acquisition* et *l'apprentissage* d'une langue, c'est-à-dire entre *l'acquisition* qui a lieu d'une manière naturelle, qui se réalise inconsciemment tant que l'apprenant s'expose à une quantité massive de langue parlée par les natifs, et *l'apprentissage* provoqué, où l'apprenant réfléchit sur les structures de la langue, faisant consciemment l'effort de retenir son système de fonctionnement. Krashen avait opté pour l'assimilation de la langue étrangère exclusivement par l'intermédiaire de l'acquisition. «Production ability emerges. It is not taught directly.»[11] L'exposition à la langue parlée devient ainsi la clef de voûte de sa méthode. Mais il ne s'agit pas d'une

[11] Greg Thompson, *Language Learning Article*, [en ligne] (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: http://www.languageimpact.com/articles/gt/nonbegnr.htm.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

exposition faite au hasard, il faut faire un choix du matériel présenté qui doit avoir un degré de difficulté *i + 1*, où *i* représente le niveau de compréhension déjà acquis par l'apprenant et *1* est synonyme du degré de difficulté contenu par le matériel, situé au dessus du niveau de l'apprenant mais encore dans les limites de sa capacité de comprendre: «linguistic input with new vocabulary and structures just beyond the learner's level of competence, but still within their ability to understand and assimilate it»[12].

La contrepartie à sa théorie veut que le matériel authentique qui se présente à l'apprenant dans sa forme brute ne soit pas l'approche la plus adéquate à laquelle on puisse faire appel. Cette approche veut que l'on procède à l'apprentissage par des activités bien structurées, où les explications métalinguistiques (règles de grammaire) détiennent une place considérable.

Si l'on s'en tient à la position de Krashen, rien que l'écoute prolongée de tout le matériel sonore en français, anglais, allemand etc., qui pourrait se trouver aussi sur n'importe quel site, serait suffisante pour l'acquisition de la langue par les apprenants, tant que son niveau de difficulté respecte le critère *i + 1*. Aller à l'adresse de la *BBC*: http://news.bbc.co.uk ou de la *France 2*: http://info.france2.fr/ et écouter le journal deviendrait une source tout à fait pertinente de matériel authentique qui induise à l'esprit de l'apprenant l'acquisition de la langue respective. Si l'on se conforme à l'autre opinion, une restriction s'impose dans toute la masse de sites déjà mentionnés: ainsi devrions-nous nous limiter aux sites pédagogiques, c'est-à-dire conçus spécifiquement dans le but d'apprentissage de la langue respective. Cette opinion vient soutenir ce qui a lieu d'ailleurs concrètement pendant les heures de cours à l'école: l'apprentissage dans la salle de cours avec le professeur et les manuels, où la matière à enseigner est structurée par tranches. De cette manière, on sous-entend que derrière la présentation du site, il doit y avoir une réflexion pédagogique, que le document sonore ne doit pas être exposé seulement en tant que tel même s'il peut constituer de l'input compréhensible. La

[12] *Ibid.*

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

manière d'approcher le document sonore ne doit donc pas être laissée au hasard, des activités doivent être proposées à partir de lui, des activités qui permettent un approfondissement des informations présentées.

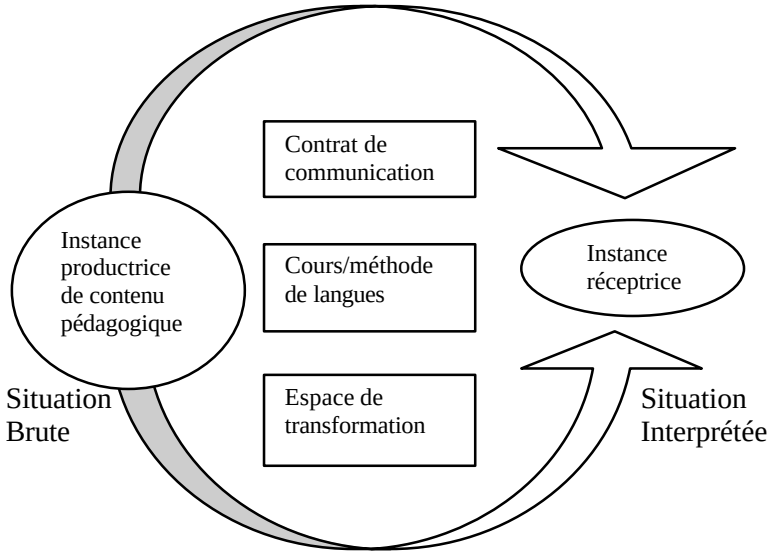
Il faut se rendre à l'évidence et admettre qu'entre l'assimilation de l'objet d'apprentissage (la structure et le corpus de faits de la langue, communément appelés *body of facts of language*) à travers les informations contextualisées et les outils de communication, les sites qui nous rendent possible l'accès à ces informations, il y a un décalage qui ne saura être surmonté que par une approche pédagogique qui sache comment tirer profit au maximum de ce matériel et, bien sûr, le dernier point mais pas le moindre, l'intérêt et la bonne volonté de l'apprenant. L'accès à l'information n'est pas synonyme d'accès au savoir. «Disposer d'une information n'est pas intérioriser une connaissance»[13]. Car, tout en gardant à l'esprit la grande possibilité de stockage d'information mise à notre disposition par l'ordinateur, on devrait faire attention à ce qu'il reste justement un média, un milieu par où transitent les messages, pour qu'il ne devienne pas un centre qui au mieux les absorbe et au pire les déforme. L'idée de Krashen, l'usage produit la connaissance par entraînement, ne se vérifie pas toujours. Au moment où le son est présent seulement en tant que matériel brut il a tout au plus la valeur d'un moyen qui facilite la documentation sur le sujet dont il parle, tandis que pour avoir vraiment les attributs d'un document pédagogique il doit être intégré dans une démarche pédagogique.

Voyons ce que nous obtenons si nous reprenons le schéma de Patrick Charaudeau[14] à propos de la communication médiatique, et que nous l'adaptons au domaine spécifique de la didactique des langues étrangères:

[13] Denis De Rougemont, *apud* Philippe Breton, *L'utopie de la communication*, La Découverte, Paris, 1997, p.140.

[14] Patrick Charaudeau, «Le contrat de communication de l'information médiatique», in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial recherche et applications, *Médias: Faits et Effets*, coordonné par Thierry Lancien, juillet 1994, Edicef, 1994, p.14.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)



On part donc «d'une situation brute», une nouvelle transmise à la radio, par exemple, qui, une fois envisagée comme matériel didactique, entre dans un «espace de transformation» dans le sens que son but principal, de toucher l'auditeur du point de vue informationnel devient, dans le cas d'un exercice d'écoute-compréhension, un but à atteindre, car l'auditeur est avant tout un apprenant de la langue dans laquelle la nouvelle est transmise. Ou bien, dans le cas d'un exercice sur le vocabulaire ou d'un exercice qui vise à renforcer l'assimilation d'une règle de grammaire ayant comme prétexte le matériel sonore en question, le matériel brut devient le matériel déclencheur d'une réflexion métalinguistique. Tout ce détournement de la fonctionnalité du matériel brut, qui part d'un degré faible, dans le cas des exercices d'écoute-compréhension, pour arriver jusqu'à un degré élevé dans le cadre des exercices susmentionnés, a lieu grâce à une «instance productrice de contenu pédagogique», aboutissant à être une partie d'un cours de langues. Par un «contrat de communication», c'est-à-dire par l'acceptation du défi lancé par le contexte pédagogique du mtériel sonore brut, l'apprenant s'engage dans un processus d'interpré-

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

tation des données mises à sa disposition devenant une «instance réceptrice» de la démarche proposée.

Pour sa part, la didactique trace une différence nette entre les couples «connaître/savoir» et *acquérir/construire*. «De façon courante, les connaissances sont acquises et le savoir est élaboré, donc construit»[15]. Qu'est-ce que c'est alors l'apprentissage d'une langue étrangère? Nous dirions connaissances et aussi savoir. Mais même si l'on rejette la théorie tranchante de Krashen qui dit acquisition uniquement par l'intermédiaire de l'exposition à la langue, excluant tout autre type de démarche, on doit admettre que les ressources les plus valides d'apprentissage ne se retrouvent pas dans le support papier mais dans les personnes mêmes avec qui on veut réussir à communiquer. Et quand les LRP (Language Ressource Persons) ne sont pas à notre disposition en présentiel on peut les avoir *in absentia*, les sites pouvant suppléer à leur absence et à l'absence de notre discussion avec elles par l'enregistrement de matériaux sonores produits par des personnes natives. Mais une grande attention doit être prêtée à ce que les enregistrements qu'il met à notre disposition soient comme nous l'avons déjà souligné, prélevés de la vie réelle des locuteurs.

En fait, la question change complètement si l'on regarde le sujet en adoptant une autre perspective, c'est-à-dire si l'on considère la situation du point de vue du rôle qui incombe à l'enseignant une fois qu'il a à sa disposition le matériel sonore. S'il prend le matériel sonore brut, l'enseignant a toute la liberté de développer sa propre séquence pédagogique, en fonction de ses besoins, tandis que s'il prend un matériel qui a été déjà traité il n'aura qu'à faire une activité d'intégration, essayant cette fois-ci non pas de faire un travail d'adaptation aux besoins de son cours mais de le caler dans la logique interne de son cours.

[15] Maryvonne Masselot-Girard, «Multimédia, objet d'apprentissage et outil de communication», [en ligne], (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: http://www.cndp.fr/tice/animpeda/reflexion.htm.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

4. Tentative de définition d'un site pédagogique basé sur le son – ensemble de pages ou site?

Nous allons maintenant réfléchir sur les conditions qu'un site pédagogique doit remplir afin d'être valide dans une situation d'enseignement/apprentissage, (les éléments qui lui confèrent de la cohésion, la spécification du niveau du public auquel il s'adresse, la nature du contenu qui le compose, la place octroyée aux fichiers son dans l'arborescence du site et le rôle du feed-back pour les tests). A la fin nous allons tenter de tracer un cheminement idéal pour la vérification de la compétence d'écoute-compréhension, la compétence la plus sollicitée à l'heure actuelle par les fichiers son sur les sites. Pour ce faire nous nous reporterons à l'analyse de tous ces aspects sur des sites EFL et FLE que nous avons choisis en fonction de leur manière d'aborder les sujets susmentionnés. Pour mieux mettre en évidence les questions que nous nous sommes posées et les réponses que nous avançons nous allons entreprendre une démarche inductive partant de l'analyse de différents sites représentatifs pour des occurrences spécifiques et aboutissant à conclusions générales.

Avant de procéder à l'analyse des sites pédagogiques qui reposent sur des activités centrées sur le son on devrait soulever quelques questions: Que signifie-t-il, le syntagme de site pédagogique basé sur le son? En quoi est-ce qu'il consiste? Serait-il tout simplement une collection de pages web ou s'impose-t-il de faire une différence nette entre, justement, un site pédagogique et plusieurs pages réunies sur la même adresse tout simplement? Y aurait-il des critères qui nous permettent de parler d'un site?

En fait, se poser ces questions, c'est se demander quel est le rôle d'un site et ce qu'il advient du rôle de l'enseignant.

Pour offrir nos réponses nous allons nous appuyer sur les sites suivants:

http://evaeaston.com/pr/sl-quiz-03-gh.html
http://www.rong-chang.com
http://www.elfs.com/ELFsX.html
http://www.englishbaby.com/lessons.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

Thierry Lancien, dans son livre *Le multimédia*, donne une définition du terme «site»: «Lieu virtuel qui comprend des pages web que l'on consulte grâce au navigateur après avoir tapé l'adresse du site»[16]. Dans ces conditions, est-ce que l'on doit considérer comme site, donc comme unité indépendante existant sur Internet, l'adresse qui nous renvoie à une activité pédagogique qui se déploie sur plusieurs pages justement en raison du fait qu'elle se déploie sur plusieurs pages ? Une interface graphique propre à plusieurs pages suffit-elle pour en faire un site? Ou bien peut-on considérer qu'un seul exercice type exercice à trous, (comme le *GH Words Audio Quiz* d'Eva E. Ealston, professeur d'anglais à Bergen Community College à Paramus, New Jersey, qui se trouve à l'adresse http://evaeaston.com/pr/sl-quiz-03-gh.html, où le document sonore est découpé en fonction des phrases prononcées qui contiennent des mots manquants en *gh*) constitue un site pédagogique valable, en raison du fait que le concepteur a choisi de réserver à chaque phrase une page séparée ? Est-ce que la structure d'un exercice réussit à être un critère valide en lui-même, suffisante de par sa nature, pour qu'elle soit en mesure d'être l'étayage de tout un site ? Selon F. Mangenot la réponse est oui: «On peut considérer qu'une unité signifiante pertinente est constituée par un ensemble de pages impliquant une activité donnée (de la part de l'apprenant) ou d'une pratique pédagogique (de la part de l'enseignant).»[17]

Mais est-ce qu'une unité signifiante pour un cours de langues veut aussi dire matière suffisante pour un site? Ou a-t-on besoin d'une matière plus riche, d'un ensemble d'exercices qui fassent tous appel au son? Ou, peut-être, la collection d'exercices qui font appel au son doit être soutenue en outre par une cohérence, par un fil logique qui relie les divers types d'exercices entre eux? Si c'est le cas, alors quelle est la nature de ce fil logique? Réside-t-elle

[16] Thierry Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998, p.118.

[17] François Mangenot, «Réseau Internet et apprentissage du français», in *ELA*, Revue de didactologie des langues-culture, *Hypermédia et apprentissage des langues*, numéro 110, avril-juin, 1998, coordonné par Thierry Chanier et Maguy Pothier, Didier Erudition, Paris, p. 205.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

dans le contenu contextuel des exercices proposées, c'est-à-dire le côté informationnel qu'elles comportent, à part leur but pédagogique ?

Afin d'éprouver la validité de toutes ces questions, nous allons examiner un certain nombre de sites dont la structure vient à la rencontre de nos interrogations.

L'un des facteurs qui peuvent assurer la cohésion de plusieurs pages web à but pédagogique est le sujet présent dans toutes les activités proposées. Nous allons illustrer cela encore par une page faite par le professeur Ken Trickel qui justifie sa présence sur le web entièrement par le côté sonore qu'elle comporte.

L'activité proposée est une vérification de la capacité d'écoute-compréhension. Le document sonore consiste dans une nouvelle présentée à la radio, un débat qui porte sur un sujet qui suscite beaucoup de controverses, *Le clonage.* La nouvelle a été prélevée entièrement du corpus du journal où elle a été initialement présentée, les auteurs du site l'ayant découpée dans des fragments en fonction des différents points de vue qu'elle présente. Et à partir de ces fragments, des exercices questions à choix multiples (QCM) ou des questions type *Vrai ou faux* ont été développées. Le fil conducteur serait donc, dans ce cas, le sujet dont le matériel audio parle, à savoir *Le clonage.*

Ou bien, on pourrait citer un autre type d'exercice conçu par le professeur Ken Trickel: *A Halloween Journey of the Night I Chickened Out* qui se trouve à l'adresse. Il s'agit d'un exercice qui requiert la saisie de mots manquant dans une histoire qui, conçue par plusieurs auteurs, est racontée par tous les auteurs mêmes qui se relayent selon les fragments qui sont de leur propre conception. La cohérence de l'exercice est entretenue donc et grâce au fil de l'histoire et à l'authenticité des enregistrements.

Un autre exemple de site qui pourrait illustrer la nécessité de se poser la question «Qu'est-ce que c'est un site pédagogique qui repose sur le son ?» se trouve sous le nom de *Telephonemessages* à l'adresse. C'est une adresse qui nous envoie, selon les dires de son auteur, une institutrice péruvienne, non pas à un site, comme l'on serait tenté de croire si l'on se conformait à la définition de

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

Thierry Lancien, mais à une page: «Page prepared by Rossana Bugosen, last updated 8 June 1998.»

Il s'agit en fait d'un ensemble de pages qui proposent un QCM reposant uniquement sur l'activité *d'écoute.* La cohérence de la suite des pages est assurée: a) par le même type d'exercices proposés, b) par la nature des documents sonores, s'agissant de messages laissés sur le répondeur.

Du point de vue de l'apprenant, le site se déploie selon un schéma qui part d'un degré de difficulté élevé, (on lui propose un exercice QCM qu'il est tenu de résoudre), mais qui devient de plus en plus explicite, jusqu'à proposer une approche très méthodique, détaillée, de ses tâches. Pour le premier message, on nous propose tout simplement de l'écouter en entier et ensuite de répondre aux questions; pour le deuxième, au cas où on a eu déjà du mal, la consigne nous recommande de lire tout d'abord le texte des questions avant de procéder à l'écoute du message; pour le troisième on nous conseille de prendre des notes lors de l'écoute; pour le quatrième on nous encourage à penser toujours au contexte comporté par le message. Mais, malgré le fait que les cinq pages n'aient en commun que le fait qu'elles contiennent des messages laissés sur le répondeur, nous serions tentées de les considérer à la frontière entre le site et un simple ensemble de pages. Parce qu'au-delà de la mise à la disposition de l'apprenant du son et du QCM conçu à partir de lui, bref, de l'exercice en lui-même, il y a un souci constant de pourvoir l'apprenant en conseils qui l'aident à progresser dans son écoute au cas où il rencontrerait des difficultés. Le degré de difficulté de l'écoute ne varie pas le long des cinq pages, l'apprenant qui se heurte contre un obstacle lors du premier message ayant ainsi l'occasion de se rattraper plus tard. Ces conseils insérés graduellement en fonction de leur complexité offrent de la cohésion au site, la progressivité étant assurée par l'ordre des pas suggérés à suivre. Cela témoigne de l'intérêt de celui qui se trouve derrière la conception pour le processus qu'il va déclencher, l'auteur prenant en compte son destinataire. Les consignes ont une double fonction – une, disons, pédagogique, de guider l'apprenant dans la résolution de l'exercice, – l'autre –

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

psychologique, par son côté phatique, soucieux de garder un contact tant soit peu personnel avec l'apprenant, induisant un effet rassurant pour son psychique. On peut remarquer ici le rôle primordial des consignes qui doivent agir d'une manière positive sur l'apprenant qui se trouve ainsi stimulé, encouragé à continuer même s'il a raté les réponses pour «la première page»: «If you did not get the answers right *do not worry. We are going to help you.* Therefore, next time that you are going to do a listening exercise you will have tips that will help you. If you follow step by step what we are going to show you, you will be able to improve your listening and your results.»

Les suggestions pour les pas à suivre au cas d'un échec de l'écoute ne sont pas présentées en bloc, mais graduellement, l'apprenant devant les parcourir une à une et bénéficier de leur aide seulement au cas où il ne réussit pas à se débrouiller autrement, ce qui témoigne de nouveau d'une réflexion de la part de l'auteur. «When you have to listen to a text and you have to answer questions, we suggest you READ THE QUESTIONS FIRST and understand them. Then, listen to the text. Finally, answer the questions. Would you like to give it a try?»

On voit donc ici la présence d'une démarche pédagogique qui sous-tend la création de ces pages.

Maintenant, nous sommes arrivées au point où la question sur la nature d'un site pédagogique embrasse le domaine vaste des adresses qui renvoient à des pages très diversifiées par rapport aux activités qu'elles soumettent aux apprenants, mais bien structurées en fonction des compétences qu'elles requièrent. Et le son y retrouve sa place, comme il arrive dans le cas du site du professeur Rong Chang Li sous les rubriques *Listening*, *Pronunciation*, et, occasionnellement, sous les autres rubriques qui n'ont pas comme but principal l'aspect sonore de la langue: http://www. rongchang.com.

Sur la «Table des Matières» du site *English Learning Funsite* crée par Adam Rado, professeur à l'Université de Los Angeles, California: http://www.elfs.com/ELF sX.html, le son se retrouve en tant que pilier de l'activité proposée, comme les titres des rubriques nous l'indiquent d'ailleurs explicitement, dans *Mouth*

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

Workout, http://www.elfs.com/MMz.html qui met à la disposition des apprenants des exercices de diction et qui offre aussi un modèle de prononciation, dans *Movie Talk* http://www.elfs.com/MTalk Menu.html où l'on entendra des voix d'acteurs célèbres, et dans *Say what ?*, où l'activité proposée est d'écouter une phrase, de faire attention à la distinction phonologique entre les paires minimales de mots qui la composent et de reconnaître le mot employé dans un contexte donné. Mais en fait le son est intégré aussi dans la rubrique *Humor me*, http://www.elfs.com/Joka1X_Title.html, qui contient des blagues et des exercices conçus à partir de ces blagues, axés sur le vocabulaire, d'où le souci d'avoir la prononciation des mots assez difficiles, comme *dyslexic, agnostic, insomniac, despondent.* Il est également présent dans la rubrique *Toon In To Idioms*, http://www.elfs.com/2nInX-Title.html, où la manière choisie pour l'introduction des expressions idiomatiques est le dialogue. On remarque donc, pour cette dernière rubrique, une préoccupation pour la contextualisation des mots nouveaux quand, dans le souci de fournir un cadre aussi authentique que possible, le dialogue est joué. Mais c'est ici que réside le problème, il est joué, n'étant pas vraiment un morceau authentique.

Dans le cadre du site créé par deux étudiants américains, John et Migs, *English Baby*: http://www.englishbaby.com/lessons l'activité d'écoute est intégrée sous le nom suggestif de *Eavesdropping (oreille indiscrète*). Mais l'exploitation qui est faite du fichier son laisse à désirer car la structure de la page offre le son, le texte qui est présent dès le début sur la page, avec des mots qui, considérés comme inconnus, renvoient à leur explication qui apparaît dans des escamots. Il présente aussi une introduction qui nous met dans le contexte, et un sujet de discussion libre à la fin, mais il ne fournit pas de conditions valides dans lesquelles l'activité puisse avoir lieu: http://www.englishbaby.com/lessons/4680/eavesdropping/meeting_in_vegas.

En guise de conclusion, notre avis est qu'il s'impose à faire une différence entre une activité qui fait appel au son et qui est proposée sur le support web et un site pédagogique, ce dernier

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

syntagme étant plus exigeant. Si nous faisons un récapitulatif de tous les critères que nous considérons comme valides pour faire rentrer un ensemble de pages web dans la catégorie de site pédagogique nous plaçons en première position la démarche pédagogique qui est censée transparaître dans la progression des activités proposées. Mais comme nous venons de le voir, les sites pédagogiques sont variés, étant différents aussi bien en termes de nature des activités basées sur le son qu'en termes de «quantité» de ces activités. Et certaines fois, ils ne proposent qu'une seule activité, ce qui ne peut pas suffire à un apprentissage soutenu. Mais même si le site bénéficie d'une structure plus étayée et close sur elle-même, selon nous, la simple activité, tout comme le site pédagogique, sont mieux exploités en classe, avec un enseignant qui suive les apprenants dans leur exploration, qui sache contrecarrer les failles de la conception du matériel proposé, quand c'est le cas.

C'est pourquoi nous pensons que les sites doivent être niquement un complément au cours du professeur, à celui-ci incombant la tâche de les intégrer dans un tout. Les sites ne sont donc que des ressources à exploiter. Dans le cas où le son se présente sur le site en tant que matériel brut, le terme *ressource* se traduit par le terme *données*, tandis que lorsque l'on a affaire à un site étayé sur une réflexion pédagogique le terme *ressource* doit être entendu en termes d'*activités*. Mais dans tous les cas, nous envisageons les sites uniquement en tant que ressources, le rôle du professeur étant aussi de pallier les possibles dysfonctionnalités dans le système du site. Il ne doit surtout pas rester un observateur extérieur.

Bibliographie

Corpus d'analyse:

http://evaeaston.com/pr/sl-quiz-03-gh.html http://www.rong-chang.com.
http://www.elfs.com/ELF sX.html.
http://www.elfs.com/MMz.html.
http://www.elfs.com/MTalkMenu.html.
http://www.elfs.com/Joka1XTitle.html.
http://www.elfs.com/2nInX-Title.html.

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)

http://www.englishbaby.com/lessons.
http://www.englishbaby.com/lessons/4680/eavesdropping/meeting_in_vegas.

Livres:

Philippe Breton, *L'utopie de la communication*, La Découverte, Paris, 1997.
Thierry Lancien, *Le multimédia*, CLE International, Paris, 1998.
Alex Mucchielli, *L'enseignement par ordinateur*, Presses Universitaires de France, Paris, 1987.

Revues:

ELA, Revue de didactologie des langues-culture, *Hypermédia et apprentissage des langues*, numéro 110, coordonné par Thierry Chanier et Maguy Pothier, Didier Erudition, Paris, 1998.
Le Français dans le Monde, numéro spécial recherche et applications – *Médias: Faits et Effets*, coordonné par Thierry Lancien, juillet 1994.

Articles en ligne:

Glenn Ole Hellekjaer, «The Output Hypothesis: Practical Implications for Formal Language Instructions in a Bilingual Environment» (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: http://www.ecml.at/html/thematiccollections/fr/BE/ws4_18_97/input4.htm.
Maryvonne Masselot-Girard, «Multimédia, objet d'apprentissage et outil de communication», (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: http://www.cndp.fr/tice/animpeda/reflexion.htm.
Greg Thompson, *Language Learning Article* (pages consultées le 5 octobre 2008). Adresse URL: http://www.languageimpact.com/articles/gt/non-begnr.html

BDD-A17844 © 2008 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.34 (2026-11-13 12:49:43 UTC)