



HAL
open science

Analyses et usages de support multimédia : de nouveaux terrains de recherche en didactique des langues

Christine Develotte

► To cite this version:

Christine Develotte. Analyses et usages de support multimédia : de nouveaux terrains de recherche en didactique des langues. Cahiers du Centre interdisciplinaire des sciences du langage (Univ. Toulouse II), 2000, N° 15, pp.18-37. halshs-00151855

HAL Id: halshs-00151855

<https://shs.hal.science/halshs-00151855v1>

Submitted on 7 Jun 2007

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.

Analyse et usages des supports multimédias :
**de nouveaux terrains de recherche en didactique
des langues**

Christine Develotte, E.N.S. de Fontenay/Saint-Cloud

Nous nous proposons de présenter ici certaines des voies de recherche qui s'ouvrent parallèlement à l'intérêt porté, dans l'enseignement/apprentissage des langues, aux supports multimédias. Ce sont celles que nous avons choisies, au sein du groupe de recherche sur l'analyse et les usages des supports multimédias, il y en a d'autres, nombreuses, car les savoirs relatifs à ces nouvelles ressources sont pour l'instant très lacunaires. La recherche d'un côté, et la mise sur le marché de nouveaux produits de l'autre, n'obéissent pas à un rythme identique, et le temps n'est pas encore venu où nous puissions disposer d'outils descriptifs et analytiques puissants concernant les supports multimédias. Néanmoins des chantiers s'ouvrent et les travaux de notre équipe participent à ce défrichage dans les modestes limites du terrain qui va être balisé ci-après. Seront donc présentés successivement, nos hypothèses de recherche, la constitution de notre corpus et la méthodologie adoptée, les points¹ sur lesquels nous avons plus spécialement focalisé notre attention depuis deux ans et les orientations que nous envisageons de donner à nos travaux actuels. Mais tout d'abord, nous allons apporter quelques précisions concernant le contexte au sein duquel évolue ce groupe et les réflexions de départ qui l'ont fait naître.

Nous travaillons depuis 1998 au sein de EA 2534 *Plurilinguisme et apprentissages* (anciennement EA 461 CREDIF) dirigée par Daniel Coste. Nous nous sommes donc appuyés sur l'héritage de la réflexion didactique qui avait été développée au contact en particulier des instances européennes spécialisées dans l'apprentissage des langues.

Positionnement général de l'équipe *Plurilinguisme et apprentissages*²

Les thèmes de recherche de l'équipe ont été déterminés à partir de la mise au jour d'un décalage existant entre la réflexion didactique développée jusqu'ici et la situation nouvelle à laquelle nous sommes confrontés :

- d'une part, dans un contexte où les échanges économiques, culturels, professionnels s'intensifient, de nombreuses instances préconisent l'apprentissage, dès l'école, de plusieurs langues et font de la compétence plurilingue individuelle un objectif à poursuivre.

¹Les différents travaux effectués par les membres du groupe ne pouvant être développés dans les limites de cet article, nous renverrons, au fil des sujets abordés, aux articles et publications correspondants indiqués en note de bas de page.

²Nous reprenons ici partiellement le texte rédigé en septembre 1997 pour la demande de reconnaissance d'une équipe de recherche par le MENESR

- d'autre part, les technologies récentes de l'information et de la communication sont de nature, de manière beaucoup plus fondamentale que naguère, à considérablement multiplier les ressources ainsi que les modalités d'apprentissage des langues.

Or, la didactique des langues a en effet jusqu'à présent surtout raisonné sur :

- l'apprentissage d'une langue étrangère, soit en tant que telle, soit en relation à la langue considérée comme maternelle ;
- un apprentissage contrôlé, fondé sur une progression que détermine un choix pédagogique introduisant un nombre limité de supports d'enseignement gradués ;
- un curriculum représenté comme tendanciellement et idéalement aussi homogène, unidimensionnel et linéaire que possible.

Et il apparaît de plus en plus nécessaire que :

- le questionnement porte aussi sur les conditions dans lesquelles s'opère la construction d'une compétence dans plusieurs langues ;
- l'apprentissage soit pensé comme faisant appel à des supports multiples, non tous filtrés par l'enseignement et accessibles par des voies autres que les systèmes de formation organisés ;
- la conception de curricula multidimensionnels prenne en compte ce double déplacement vers la pluralité des langues apprises et la pluralité des accès à ces langues.

Ainsi, l'équipe *Plurilinguisme et apprentissages* a engagé un examen de chacun de ces trois volets à partir de la mise en place de trois sous-groupes rattachés chacun à un axe de recherche particulier :

L'axe 1 s'intéresse à la mise en place de capacités plurilingues, en cherchant à approfondir les notions et domaines suivants :

- Compétence plurilingue et compétence partielles
- Distance/proximité des langues (les unes par rapport aux autres)
- Gestion de l'alternance des langues

L'axe 2, qui est le nôtre, centre ses recherches sur la multiplicité et la multidimensionnalité des supports utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues, et dans un premier temps, sur les supports multimédias. Nous allons expliciter son objet de recherche ci-après.

Enfin, l'axe 3 se donne comme perspective de réfléchir sur les conditions et les modalités de mise en place de curricula d'apprentissage qui tiendraient pleinement compte de la triple évolution à la base de ce projet :

- le passage d'une didactique de langue étrangère à une didactique du plurilinguisme ;
- le passage d'une didactique des contextes de formation (classe, semi-autonomie, auto-formation) à une didactique de la mise en relation de ces contextes de formation avec d'autres ressources d'apprentissage ;
- le passage d'une conception homogène et linéaire des curricula à une conception multidimensionnelle et plus ouverte de leur mise en oeuvre.

L'objectif sera de déterminer des critères et des contenus pour assurer une économie linguistique d'ensemble d'un curriculum plurilingue. Ce sont les résultats des deux premiers volets de la recherche qui permettront de la définir plus avant.

Après cette première présentation de l'équipe dans son ensemble nous allons examiner plus en détails les options et perspectives de recherche qui ont été retenues par le volet 2 *Analyse et usages de supports multimédias*, plus directement rattaché au thème du présent colloque.

Les recherches du groupe *Analyse et usages de supports multimédias*

La visée principale relève de la didactique des langues. Il s'agit de contribuer à la fondation d'une didactique du plurilinguisme adaptée à la multiplicité des ressources et supports d'apprentissage, afin de réduire le décalage pointé plus haut.

Plusieurs disciplines et perspectives scientifiques intéressent cet aspect de la didactique des langues (et les membres de notre groupe appartiennent à des domaines disciplinaires tels que les Sciences de l'éducation ou les Sciences de l'information et de la communication) mais la relation privilégiée, la proximité majeure, pour ces recherches, sont celles qui existent avec les sciences du langage.

C'est en tant qu'ils font partie des ressources exploitables par l'enseignant et l'apprenant de langue que les supports multimédias nous intéressent. En d'autres termes, c'est leur complémentarité avec des supports plus classiques, tels que les textes ou les cassettes audio et vidéo qui est envisagé. Au-delà des discours médiatiques qui peuvent laisser croire qu'un nouvel outil peut être susceptible d'invalider ceux qui l'ont précédé, l'histoire de la didactique des langues montre que c'est en termes d'ajouts

que la panoplie de l'enseignant s'est enrichie, chaque support développant des savoirs et des savoir-faire qui lui sont propres.

Notre objectif est donc d'étudier de quelle manière les supports multimédias s'articulent avec les supports traditionnellement utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues. L'orientation générale consiste à mettre l'accent sur la structuration des supports multimédias, en rapport aux modes de lecture et d'utilisation interactive que des usagers, notamment des apprenants, peuvent en faire. En effet, il ne nous semble pas qu'il faille dissocier la description des supports multimédias des usages auxquels ils renvoient. Et s'il nous a paru important, comme on le verra par la suite, de commencer par étudier les cédéroms à partir du décalage qu'ils instaurent avec les écritures qui les ont précédés (textuelles, cinématographiques, etc.), les premiers éléments qui ont retenu notre attention nous semblent devoir être maintenant interrogés à travers les usages qu'ils suscitent.

Nos hypothèses de départ concernent donc d'une part, la structuration et l'influence des supports entre eux et d'autre part, les modifications des modes et stratégies d'acquisition engendrés par les multimédias.

Hypothèses relatives à la structuration et à l'influence des supports entre eux

Le développement des techniques informatiques et des multimédias est de nature à transformer les pratiques d'écriture et de lecture. D'une part, les propriétés spécifiques de ces supports : l'hypertextualité, la multicanalité³ et l'interactivité, pour ne retenir que trois des éléments les plus caractéristiques de ces supports, induisent des processus de production et de réception différents de ceux suscités par le support papier, par exemple. D'autre part, les relations entre supports divers induisent des mises en contact, des complémentarités sémiologiques auparavant moins accessibles, moins usitées, et produisent en outre des effets sur les structurations proprement linguistiques des textes.

On fait en premier lieu l'hypothèse que les modes de présentation des différents supports, non seulement évoluent et se différencient, mais que les contenus proposés ne sont pas eux-mêmes identiques. Il s'agit donc d'examiner ces modifications et glissements, tant du point de vue de l'approche formelle que des contenus, par le biais notamment des notions de

³Egalement appelée, selon les auteurs, multimodalité, ce terme renvoie à la co-existence sur un même support de textes, de sons, d'images fixes et mobiles.

mise en écran, en texte, en hypertexte, mais aussi par l'examen systématique des formes linguistiques privilégiées (modalités d'énonciation...).

En second lieu, on postule que des influences réciproques affectent les différents types de supports aujourd'hui disponibles. L'information papier préexiste souvent à la conception des supports multimédias actuels et en retour les contraintes inhérentes à la lecture sur écran affectent l'aire scripturale papier dans nombre de documents (manuels⁴, journaux). Il s'agit de rechercher les traces de ces interactions formelles entre supports : par exemple, réduction de la longueur des textes, présentation d'une page éclatée en rubriques rappelant les fenêtres de l'ordinateur, ou, à l'inverse, reproduction d'un livre à l'écran.....

Hypothèse relative aux modifications des modes et des stratégies d'acquisition

Le développement des TIC⁵ peut affecter aussi les modes d'acquisition et particulièrement les modes d'acquisition des langues, dans la mesure où la multicanalité et la diversité des ressources "virtuelles" d'apprentissage brouillent la distinction entre instruction formelle scolaire et appropriation par immersion dans un environnement, et ce au moment même où le plurilinguisme tend à être revendiqué⁶.

On fait donc, en troisième lieu, l'hypothèse que la multiplication des supports plurilingues, en particulier multimédias, jointe au développement de l'exposition plurilingue dans l'environnement européen, contribue à la mise en place de modalités spécifiques d'apprentissage et d'acquisition. Les caractéristiques constitutives du multimédia multiplient les possibilités d'adaptation aux différents types d'apprentissage. Ainsi, la multicanalité permet de toucher, par exemple, aussi bien des apprenants de type "auditif" que ceux qui développent des stratégies plus "visuelles" dans leur démarche d'apprentissage. De plus, les modes de réception des multimédias font appel à des facteurs non seulement cognitifs mais également socio-affectifs, aptes

⁴ Comme le montre G. Vigner dans "La représentation du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires", *Cahiers du français contemporain*, 4, 48-81, Diffusion ENS Editions, Ophrys, 1997.

⁵ Technologies de l'Information et de la Communication

⁶Cf. Martel, A. "Formation et technologies en Amérique du Nord : carrefour de mise à distance et de proximité", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°113, p. 29.

à agir positivement sur la motivation individuelle. Il s'agit donc d'évaluer ces différentes composantes dans une perspective d'acquisition.

Le corpus

Parmi les supports multimédias, nous avons choisi d'étudier tout d'abord les cédéroms, avant d'élargir la recherche vers des sites sur la toile⁷. Concernant ces supports hors ligne, outre les cédéroms spécifiquement destinés à l'enseignement des langues⁸, nous avons centré notre étude sur les cédéroms "grand public", particulièrement aptes à éveiller la curiosité de l'utilisateur et donc susceptibles d'aboutir à des acquisitions sans objectif explicite d'apprentissage de la langue. La constitution du corpus de cédéroms s'est effectuée à partir de la visée d'utilisation par deux publics contrastés : les jeunes enfants et les étudiants. Nous avons donc sélectionnés :

- d'une part des cédéroms destinés aux jeunes enfants⁹ ; ces derniers sont en effet attirés par ce mode d'apprentissage et les cédéroms qui leur sont destinés sont généralement innovants ;
 - d'autre part des cédéroms utilisés par des étudiants dans des contextes divers (centres de formation, auto-formation, auto-didaxie...) :
- des encyclopédies¹⁰
- des cédéroms de vulgarisation scientifique¹¹

⁷Mais sans constituer, dans un premier temps, l'objet central de notre étude, Internet a aussi retenu notre attention comme en témoignent les articles de F. Manganot , " Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ", <http://alsic.univ-fcomte.fr/Num2/mangenot/default.htm> et de T.Lancien, : " Internet et l'enseignant : de l'information à la formation partagée" in Multimédia, réseau et formation, n° spécial du *Français dans le Monde Recherches/Applications*, juillet 1997.

⁸Nous reviendrons, à la fin de cet article, sur la prise en compte des méthodes de langue par notre groupe, par l'intermédiaire, en particulier, du projet EDUCASUP.

⁹Par exemple, *Comment ça marche ?*. Dorling Kindersley, Hachette, 1994. *Kiyeko et les voleurs de nuit*. Ubi Soft, *Le livre de Lulu*. Flammarion, 1995, *Le prince Mandarine* (n° 4 de la série des *Playtoons*). Coktel, 1995, *Thomas Aigle bleu*, Flammarion, Père Castor, 1995, *Mon premier dictionnaire super génial*. Nathan, 1995.

¹⁰Par exemple, *Encyclopédie Encarta 1998*, Microsoft, *Encyclopédie Encarta 1999*, Microsoft, *Encyclopédie Hachette multimédia 1998*, Hachette., *Encyclopédie Hachette multimédia 1999*, Grolier Interactive, 1999.

¹¹Par exemple, *Aux origines de l'homme*. Microfolie's, 1994. *Explorer le corps*. CNDP-INSERM. 1994, *La leçon d'anatomie*, Gallimard, 1996, *Toutankhamon*, Syrinx, 1997, etc.

- des cédéroms littéraires ou artistiques¹²
- des cédéroms ludo-éducatifs¹³ ;

Analyse des données

La description s'inscrit au départ dans une perspective sémio-linguistique : pour les aspects textuels, les analyses sont menées à partir des outils méthodologiques issus des théories pragmatiques et énonciatives utilisées en analyse du discours. Cependant, étant donné le caractère tout à la fois multicodé, interactif et hypertextuel des multimédias, les outils traditionnellement employés pour la description des supports textuels ne sont pas suffisants pour rendre compte de façon adéquate de la complexité de ces supports qui mettent en oeuvre une autre logique d'exposition. La recherche d'outils méthodologiques spécifiques constitue donc l'un de nos objectifs. Et, pour accéder à de nouveaux principes de description nous avons pris le parti de prendre appui sur des notions conçues pour les supports classiques afin d'interroger leurs limites quant à leur pertinence à rendre compte des supports multimédias, étape pré-liminaire à la découverte d'outils aptes à pallier les insuffisances relevées. L'analyse des productions multimédias s'est ainsi orientée principalement autour de la mise en question des deux entrées suivantes : d'une part, les processus de mise en page, mise en texte, mise en hypertexte et les notions de navigation, de circulation dans les multimédias d'autre part.

Mise en page, mise en texte, mise en hypertexte

Les supports papier, s'ils continuent d'évoluer, restent d'un usage familier alors que contrastivement, la page d'écran informatique (et donc au-delà, les procédures de consultation du cédérom) déroutent le lecteur/utilisateur non averti. Ici les éléments d'information ou d'aide sont eux-mêmes à découvrir. Les modalités énonciatives, diverses, ne sont pas, dans l'ensemble, stabilisées. L'appréhension se fait, en abîme, de fenêtre en fenêtre,

¹²Par exemple, *Le Louvre, peintures et palais* et *Musée d'Orsay, visite virtuelle* (vendus ensemble). Réunion des Musées Nationaux, Montparnasse Multimédia 1996. *Monet, Verlaine, Debussy*. (Collection Triptyque). Arborescence, 1994. *Opération Teddy Bear*. Flammarion, 1996

¹³Par exemple, *Versailles (Complot à la Cour du Roi Soleil)*. Réunion des Musées Nationaux, Canal +, Cryo, 1996. *Le trésor du San Diego*. Montparnasse Multimédia. 1995

d'inclusion en inclusion. Tout autant que le texte, c'est le paratexte¹⁴ qui est ici autrement conçu et distribué. Les notions de mise en page, mise en texte, mise en hypertexte ont donc permis d'orienter l'analyse sémio-linguistique que nous avons appliquée aux cédéroms. Les premières analyses des discours multimédias se sont attachées à décrire l'hétérogénéité de l'écran d'accueil¹⁵ et des images mobiles¹⁶ à laquelle est exposé l'utilisateur. Outre les effets de mise en page et l'existence de liens hypermédias, le fait que l'information fasse l'objet de codages différents (son, image, texte) engendre des potentialités de reformulation¹⁷, de simplification, de transposition détenues par ces supports, potentialités susceptibles de faciliter l'activité de qui s'informe ou apprend.

Puis la réflexion des membres de l'équipe s'est centrée sur l'étude d'un type de cédéroms précis, les encyclopédies multimédias, qui nous a paru particulièrement apte à permettre d'illustrer les types de structuration et de données choisis par les concepteurs. L'hétérogénéité formelle ne se rencontre d'ailleurs pas uniquement dans les multimédias : Gérard Vigner¹⁸ a mis en évidence ce qu'il appelle les " dispositifs éclatés " qui caractérisent l'écriture des manuels actuels. Il montre que les manuels contemporains juxtaposent sur une même page schémas, illustrations, statistiques, textes, etc... favorisant des parcours de lecture multiples à la différence des anciens manuels dont la linéarité d'écriture impliquait un ordonnancement dans la mise en place progressive du savoir. Mais ici, ce processus de gestion de la disparité discursive se trouve amplifié du fait que l'articulation entre les

¹⁴ " Le texte se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles-mêmes verbales ou non, comme un nom d'auteur, un titre, (...) des illustrations, dont on ne sait pas toujours si l'on doit ou non considérer qu'elles lui appartiennent, mais qui en tout cas l'entourent et le prolongent, précisément pour le *présenter*, au sens habituel de ce verbe, mais aussi en son sens le plus fort : pour *le rendre présent*, pour assurer sa présence au monde, sa " réception " et sa consommation ". Genette, G. *Seuils*, Paris, Ed. Du Seuil, 1987, p. 7.

¹⁵C. Develotte, " Ecriture multimédia et nouvelle construction du savoir ", *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9, Actes des journées organisées en janvier et septembre 1997.

¹⁶T. Lancien, " Images mobiles et multimédia ", *ELA*, n° 110, 1998, pp. 170-181.

¹⁷A partir de l'analyse de trois cédéroms traitant de vulgarisation scientifique M. A. Mochet Cf. " Procédés de reformulation et supports multimédias ", Colloque Besançon juin 1998) a mis en évidence l'aspect particulier que revêt le phénomène de reformulation dans ce support.

¹⁸Cf article cité plus haut.

savoirs sous leurs différentes formes (audio, vidéo, textuelle) constitue le principe même de l'écriture des multimédias. Il y a donc en quelque sorte extension et démultiplication du phénomène.

A partir d'une approche contrastive, les encyclopédies multimédias ont ainsi été comparées aux encyclopédies papier sous leurs aspects de mise en page et de mise en texte¹⁹. Nous avons cherché à mettre au jour différents types d'hétérogénéité dans la structuration de l'information proposée par les encyclopédies en particulier dans la " mise en écran " qui fait co-exister des éléments de structuration de l'écran différents; le choix de la " mise en forme " de l'écran par l'utilisateur s'effectue en effet à partir d'éléments qui peuvent être juxtaposés, déroulables, superposables et explorables. Le rôle et la nature des images varient également et on peut les répartir en images instrumentales, images "d'identification", et images documentaires, le rapport texte/image variant selon le cas considéré.²⁰

Par ailleurs, le fait que l'utilisateur devienne aussi acteur de tout ou partie de la mise en page (et donc affecte la mise en texte) par les possibilités qui sont siennes de positionnement, de superposition, d'agrandissement ou de réduction des fenêtres, voire par divers modes de réécriture des composantes de textes n'est qu'une des conséquences du caractère interactif des supports multimédias. Cette même interactivité amène, à un autre niveau, par exemple, à positionner l'utilisateur dans des situations énonciatives qui l'impliquent plus ou moins. Ainsi, dans le cédérom *Versailles* par exemple *la lecture ou l'écoute peuvent avoir lieu selon un statut de simple spectateur (ou lecteur), selon un statut de joueur cherchant à progresser dans le jeu ou enfin selon une identification au personnage incarné (Lalande)*. F. Manganot²¹ et A. Potolia font alors l'hypothèse que la posture dans laquelle on se trouve lors d'une exposition linguistique peut avoir certains retentissements didactiques.

Ces différentes implications de l'aspect interactif des cédéroms, nous ont amenés à entamer une réflexion plus générale sur l'interactivité dans ses

¹⁹M.A. Mochet, C. O'Neil, " Mise en page, mise en texte -encyclopédies papier et multimédias ", *Les cahiers du français contemporain*, E.N.S. éditions/Didier Erudition, à paraître courant 2000.

²⁰C. Develotte, T. Lancien, " Propositions pour l'analyse des discours multimédias : l'exemple de deux articles encyclopédiques " *Les cahiers du français contemporain*, E.N.S. éditions/Didier Erudition, à paraître courant 2000.

²¹A. Potolia et F. Manganot, " Versailles, Complot à la cour du Roi Soleil : repères sémiologiques et énonciatifs pour l'analyse d'un cédérom ludo-culturel ", *Les cahiers du français contemporain*, E.N.S. éditions/Didier Erudition, 2000.

relations en particulier avec l'interaction : la journée Notions en Question²² a précisément eu pour but d'interroger ces deux notions utilisées en didactique des langues pour en préciser les frontières et la portée heuristique dans le cadre d'une description des apprentissages linguistiques opérés à partir des supports multimédias.

Circulation, navigation

Cette seconde direction de recherche s'organise autour du rapport à établir entre structuration des supports et utilisations qui en sont faites. Par rapport aux mises en page, en texte, en hypertexte, et aux divers niveaux d'hétérogénéité relevés, on a cherché à apporter des éclairages, confrontant, d'un côté, l'écriture multimédia et, d'un autre côté, les usages qu'y voient ou qu'en font les destinataires (notamment des enseignants²³ et des apprenants²⁴). L'accent a été placé :

- D'une part, sur la multiplicité des ressources disponibles et ses conséquences au niveau des modifications introduites dans les termes qui définissaient jusqu'alors le champ de la didactique des langues. Comme l'indique Daniel Coste *de plus en plus d'apprenants (et d'enseignants) peuvent avoir accès à des ressources de plus en plus importantes et de plus en plus diversifiées dans leur nature et leurs supports. Du coup, c'est la distinction radicale entre milieu homoglotte et milieu hétéroglotte qui s'estompe [...], la différenciation réputée première entre un enseignement s'appuyant sur des ressources limitées et des formes d'appropriation reposant sur une plongée dans le bain de ressources*

²²Journée NEQ, Interactivité, interaction et multimédias, 17 juin 1999, coordonnée par r. Bouchard et F. Mangenot, actes à paraître.

²³Mangenot F. "Le multimédia dans l'enseignement des langues", in Crinon & Gautellier (éds.), *Apprendre avec le multimédia. Où en est-on ?* Retz, 1997.

"Réseau Internet et apprentissage du français", ELA, n°110, 1998, pp. 205-214.

²⁴C. Develotte, "Nouvelles technologies/nouveaux discours dans l'enseignement/apprentissage des langues", *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°112, déc. 1998.

Barbot, M-J., Delamotte, E., "Multimédias et socialisation des usages", in Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère, *Actes du colloque Multimédia et FLE*, Université de Lille III, mars 1996, Lille, Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles de Gaulle, 1996.

*immédiatement accessibles apparaît fortement contestable [...], le rôle de l'école demande réexamen*²⁵

Cette abondance de données appelle de nouvelles compétences de sélection et de gestion des ressources²⁶ de la part de l'enseignant. Comme le souligne M.-J. Barbot, l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues amène à dépasser le cadre de la classe et *implique des effets de changement en ce qui concerne les structures éducatives*²⁷. On assiste, en particulier, au développement concomittant d'espaces-langues et de centres de ressources plus aptes à prendre en compte la diversité de parcours individualisés qu'autorisent l'utilisation des supports multimédias.

- D'autre part, sur les stratégies d'accès aux informations que l'utilisateur doit développer, dans la mesure où il sélectionne les ressources qui l'intéressent et les exploite de différentes manières. Et la question se pose de savoir si les stratégies et pratiques effectives des usagers les amènent dans leurs modes de circulation / navigation à tirer ou non parti des potentialités offertes par les supports multimédias²⁸. Nous cherchons donc à mieux cerner comment s'effectue la construction du savoir *dans une pratique qui se caractérise par l'activation de signes hétérogènes, faisant appel à des systèmes de représentation divers, dont le sens est construit contextuellement par expérimentation et non plus faisant appel à des règles syntaxiques ni à un lexique pré-établi*²⁹. Car, plus encore que dans un cédérom culturel "grand public", la consultation exploratoire dans une encyclopédie (et plus encore sur Internet) pousse au "zapping", à la lecture balayante, elle incite à aller plus avant sans se laisser guider par la chaîne linéaire du texte, en se laissant plutôt conduire par le repérage de mots (ou d'images) que l'on attend et qui déclenchent une recherche hypertextuelle. Le fait que l'on ne soit plus

²⁵D. Coste, "Avoir accès à l'excès de ressources : note sur de nouveaux rôles pour l'école, *ELA*, n°112, 1998, p. 508.

²⁶Cf. Le n°112 de la revue *ELA* coordonné par M.-J. Barbot, "Ressources pour l'apprentissage : excès et accès", déc. 1998.

²⁷M.-J. Barbot, "Présentation : évolutions didactiques et diversification des ressources", *ELA*, n°112, 1998, p. 392.

²⁸Cf. Barbot, M.-J., "Cap sur l'autoformation : multimédias des outils à s'approprier", in *Multimédia, réseau et formation*, n° spécial du *Français dans le Monde Recherches/Applications*, juillet 1997.

²⁹Isabelle Petit, "La consultation interactive multimédia : une nouvelle logique cognitive", *Degrés*, n° 92-93, hiver 1997/printemps 1998, p. 7.

obligé de lire tout l'article, d'entrer dans sa cohérence de présentation des données pour parvenir à l'élément qui nous intéresse amène des auteurs à penser que *Le mode de consultation dominant sur Internet, ce que l'on appelle le "surf" [...] conduit à un rapport à l'information que d'aucuns considèrent comme superficiel mais qui permet avant tout une veille sur le mode de la lecture rapide, du livre feuilleté lorsque le monde des connaissances à couvrir devient trop large : ce mode de veille peut même devenir le mode dominant de connaissance à terme.*³⁰ Et dans le cas d'une recherche documentaire l'efficacité des appareils de recherche peut amener à aller directement à l'information recherchée sans qu'il soit nécessaire de la replacer dans le contexte argumentatif de l'article encyclopédique. L'activité de recherche documentaire paraît donc a priori différente de celle qui s'exerce à partir du papier et pousse à s'interroger sur les éléments sémio-linguistiques qui servent d'appui aux usagers dans leur construction du sens.

Mais, dès lors que l'on cherche à analyser la réception, les aspects contextuels de la situation dans laquelle sont utilisés et prennent sens les multimédias, par rapport à un apprenant ou un interacteur précis, ne peuvent être ignorés. C'est pourquoi, dans ce qui constituera la deuxième phase de notre travail concernant la mise au jour des spécificités de la navigation dans les supports multimédias, nous nous orientons vers des enquêtes susceptibles de contextualiser l'activité observée en fonction des objectifs explicites que lui assigne l'utilisateur, du lieu et du moment où elle se déroule, du milieu institutionnel et humain dans lequel évolue l'apprenant et des facteurs qui lui sont propres (âge, culture d'apprentissage, savoir techniques antérieurs...). Car, de la même façon que l'écriture des cédéroms a pris appui sur celle du livre ou du film, les usages associés à de nouveaux supports revisitent des conduites anciennes, réactivent des comportements acquis antérieurement à partir de l'exposition à d'autres médias par exemple. Comme le souligne encore Dominique Boullier, *il est impossible de considérer que le début d'un projet marque le début d'existence d'une problématique d'usage. Au même titre que l'intertextualité dans l'étude des textes, l'étude de la conception-utilisation des objets et des machines doit mettre en évidence l'ensemble des références, des filiations, des transferts, une "interopérabilité" en quelque sorte. Les usages sont toujours déjà là,*

³⁰Dominique Boullier, " Les usages comme ajustements : services propriétaires, moteurs de recherche et agents intelligents sur Internet (colloque " penser les usages ", Bordeaux, Mai 1997)

*le produit vient toujours d'ailleurs.*³¹ L'analyse de ces transferts d'usages et de savoir-faire intéresse la didactique des langues et constitue un des volets des enquêtes qui vont être menées au cours de l'année 1999-2000 dans différents contextes institutionnels. Bien entendu, on s'appuiera également sur les analyses descriptives mises au jour par les études exposées précédemment, l'objectif final étant de mettre en relation les analyses des supports avec celles des pratiques d'utilisation dans différents contextes d'apprentissage plurilingue. Concrètement, différents contextes d'enseignement/apprentissage et divers types de public vont être pris en compte :

- Une enquête cherchera, à partir d'entretiens semi-dirigés et de questionnaires adressés à un public d'apprenants qui fréquentent des centres d'auto-apprentissage, à établir quelles stratégies interactives sont mobilisées dans la résolution des problèmes.
- Une enquête menée auprès d'enfants apprenant une langue étrangère examinera les différentes stratégies d'acquisition développées en milieu institutionnel.
- Des situations de classe dans lesquelles les apprenants sont engagés dans la réalisation d'une tâche³² par petits groupes seront également prises en compte.

Les systèmes éducatifs sont évidemment concernés par les évolutions en cours. Loin d'estimer que leur rôle décroîtrait au fur et à mesure que se développe, hors de l'école, l'accès possible à la pluralité des langues par des voies elles-mêmes plurielles, on les considère comme des lieux déterminants pour la construction, y compris ultérieure, de compétences plurilingues. Le développement des enseignements à distance montrent, par les différentes expériences en cours, que des maillages innovants peuvent être conçus entre acquisition de savoirs linguistiques et processus guidé d'autonomisation des apprentissages.³³

Au-delà des compétences langagières que les cédéroms "grand public" sont susceptibles de développer³⁴, les multimédias en ligne et hors ligne permettent d'"apprendre à apprendre" dans la mesure où l'apprenant est

³¹Ibid.

³²Mangenot, F., " Le trésor du San Diego ", *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9, 1998.

³³Cf. Les différentes expériences relatées dans le numéro 113 de la revue ELA, Enseignement et formation à distance coordonnée par Daniel Coste, 1999.

³⁴Mangenot, F. : " Multimédia et activités langagières ", n° spécial du *Français dans le Monde Recherches/Applications*, juillet 1997, pp. 76-84.

amené à acquérir des conduites d'autonomie dans la gestion de son apprentissage (l'apprenant doit sélectionner des objectifs d'apprentissage, se donner des tâches, des activités précises, s'auto-évaluer...). Comment s'effectue à partir des multimédias cette appropriation de comportements autonomes relatifs à la gestion de l'apprentissage ? Quels sont les contextes les plus favorables et les appuis didactiques à apporter ? Telles sont les questions auxquelles nous cherchons à apporter des éléments de réponse fondés sur l'analyse descriptive de ces supports et de leurs usages.

Au niveau de la transposition didactique qui peut être effectuée à partir des caractéristiques et procédures d'accès mis au jour au fil des différentes analyses, nous nous situons dans une certaine tradition de la didactique des langues. D'une certaine façon, nous poursuivons la voie empruntée précédemment par Sophie Moirand³⁵ et Francine Cicurel³⁶ lorsqu'elles ont proposé des démarches d'enseignement de la lecture fondées sur les caractéristiques de fonctionnement des textes et du processus cognitif de compréhension textuelle : Il s'agit de mettre en place des stratégies d'approche adaptées au support, qui s'appuient sur les fonctionnements discursifs mis au jour par les recherches linguistiques pour élaborer des circuits de compréhension efficaces. En tout état de cause, il convient, à notre sens, d'éviter qu'à de nouveaux supports soient associées des méthodes d'approche révolues et de veiller à ce qu'en particulier, les démarches didactiques prennent réellement appui sur ce qui constitue la spécificité d'écriture et de lecture de ce support.³⁷

On peut, en outre, chercher à exploiter la dimension de communication qui constitue une des richesses de ses supports : des expériences telles que le projet Tandem ont ouvert la voie et c'est dans ce sens que notre groupe a accepté de piloter le projet Educasup³⁸ pour le français langue étrangère. Cette opération

³⁵S. Moirand, *Situations d'écrit*, Paris, Clé International, 1979.

³⁶F. Cicurel, *Lectures interactives*, Paris, Hachette, 1991.

³⁷ cf. sur ce point les exemples d'activités pédagogiques proposées par T. Lancien dans *Le multimédia*, pp. 88-89 et également, T. Lancien, " Les supports multimédias dans l'enseignement des langues étrangères : attributs et potentialités ", in *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9, Actes des 19e et 20e rencontres, 1998, p. 31.

³⁸<http://www.ens-fcl.fr/educasup/fle>

Au-delà de la fonction base de données qui permet d'accéder à la description de méthodes répondant aux critères choisis par l'enseignant (ou l'apprenant), la mise en place d'un forum permet aux utilisateurs de donner leur avis sur les produits, de confronter leurs expériences, de partager leurs idées, pourquoi pas même d'échanger les adaptations pédagogiques qu'ils ont faites de telle ou telle méthode.

Comme nous l'avions annoncé en début d'article, aussi ambitieuse souhaite-t-elle être, notre recherche ne peut, à l'heure actuelle, que se borner à défricher des terrains bien mouvants. Au fil des articles écrits par les membres de notre groupe, on pourra se rendre compte que des notions telles que l'hybridation, le métissage reviennent souvent sous la plume des auteurs. Ce n'est peut-être là qu'une phase conjoncturelle, provisoire, à défaut de pouvoir nommer une réalité définissable précisément, on n'en retient que ce qu'elle détient de comparable avec d'autres réalités qui, elles, nous sont connues. On peut également penser que
nouvelles figures de la complexité
Curricula multidimensionnel

Bibliographie

AGNOLA, M. *Passeport pour le multimédia*, Paris, CFPJ Editions, 1996.

ANIS, Jacques, *Texte et ordinateur*, DeBoeck Université, Paris-Bruxelles, 1998.

BALPE, J.-P., *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*, Paris, Eyrolles, 1990.

LAUFER, R., SCAVETTA, D., *Texte, hypertexte, hypermédia*, Que sais-je ?, PUF, Paris, 1992.

LEVY, P., *Les technologies de l'intelligence*, Paris, La découverte, 1990.

LEVY, P., *Qu'est-ce que le virtuel ?*, Paris, La découverte, 1995.

LINARD, M., *Des machines et des hommes*, Paris, L'Harmattan, 1996.

MOEGLIN, P. : *Multimédias et Education, le Démon de la Convergence*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996.

PERRIAULT, J., *La communication du savoir à distance*, Paris, L'Harmattan, 1996.

QUEAU, P. : *Eloge de la simulation*, Paris, Champ Vallon, 1986.

RABARDEL, Pierre, *Les hommes et les technologies*, Armand Colin, Paris, 1995.

MULTIMÉDIAS ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

BARBOT, M.-J. ; DELAMOTTE, E. : *Multimédias et Socialisation des usages*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996.

BARBOT, M.-J. : “ Cap sur l'autoformation : multimédias des outils à s'approprier ”, in Multimédia, réseau et formation, n° spécial du *Français dans le Monde Recherches/Applications*, juillet 1997.

BARON, G.-L. ; de LA PASSARDIÈRE, B. : *Hypermédias et Apprentissages*, Paris, INRP, (Vol 1, 1991 et Vol. 2, 1993).

BLANDIN, B. : *Formateurs et formation multimédia, les métiers, les fonctions, l'ingénierie*, les Editions de l'Organisation, 1990.

BELISLE, C. ; LINARD, M. : “ Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? ”, *Education Permanente*, n° 127, 1996.

BUCHER-POTEAUX, N. : “ Petite réflexion sur le multimédia et l'apprentissage des langues ”, CD Rom des *Cahiers Pédagogiques* n° 362, mars 1998.

CARETTE, E. ; HOLEC, H. : *Quels matériels pour le Centre de Ressources*, Mélanges n° 22, CRAPEL, Nancy 2, 1995.

COSTE, D., : *Multimédias et Curriculum Multidimensionnel, Outils multimédias et Stratégies d'apprentissage du FLE*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996.

COSTE, D., “ Avoir accès à l'excès de ressources :note sur de nouveaux rôles pour l'école ”, *ELA*, n°112, 1998, pp. 505-511

CRINON, J. ; GAUTELLIER, C. : *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*, Paris, Retz, 1997.

DEBAISIEUX, J.-M ; REGENT, O. : *Structuration d'un outil multimédia*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III., 1996.

DEVELOTTE, C. ; LANCIEN, T. : *Multimédias grand public et apprentissage*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III., 1996.

DEVELOTTE, C. : “ Lecture et cyberlecture ”, *Le Français dans le Monde - Recherches et application*, n° spécial Multimédia, réseau et formation, Paris, Hachette-Edicef, juillet 1997.

DEVELOTTE, C. : “ Nouvelles technologies, nouveaux discours dans l'enseignement/apprentissage des langues ”, *ELA*, n°112, 1998, p. 421-434.

DEVELOTTTE, C. : “ Ecriture multimédia et nouvelle construction du savoir ”, *Les cahiers de l'ASDIFLE* n° 9, Actes des 19e et 20e rencontres, 1998.

DUQUETTE, L. ; DESMARAIS : *L'évaluation des produits multimédias*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996.

GINET A. et alii : Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias, Nathan, 1997.

HARDING, E. ; TEALBY, A. : *Counselling for language learning at the University of Cambridge*, Mélanges Pédagogiques, 1981.

JACQUINOT, G. : “ Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? ”, *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*, Paris, Retz, 1997, pp. 157-164.

LANCIEN, T. : “ Les supports multimédias dans l'enseignement des langues étrangères : attributs et potentialités ”, in *Les cahiers de l'ASDIFLE* n° 9, Actes des 19e et 20e rencontres, 1998.

LANCIEN, T. : “ Internet et l'enseignant : de l'information à la formation partagée ” in *Multimédia, réseau et formation*, n° spécial du *Français dans le Monde Recherches/Applications*, juillet 1997.

LANCIEN, T. : *Le multimédia*, Paris, Clé International, 1998.

LAURILLARD, D. : *Rethinking University Teaching : a framework for the effective use of educational technologies*, London, Routledge, 1993.

MANGENOT, F. : “ Exploitation pédagogique du multi/hypermédia en langues ”, *Le multimédia dans l'éducation*, Paris, Retz, 1997.

MANGENOT, F. : “ Multimédia et activités langagières ”, n° spécial du *Français dans le Monde Recherches/Applications*, juillet 1997, pp. 76-84.

MANGENOT, F., “ Le multimédia dans l'enseignement des langues ”, *Apprendre avec le multimédia Où en est-on ?*, Paris, Retz, 1997, p. 126 et sq.

MANGENOT, F., “ Le trésor du San Diego ”, *Les cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9, 1998.

MANGENOT, F., “ Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ”, <http://alsic.univ-fcomte.fr/Num2/mangenot/default.htm>

OXFORD, R. ; EHRMAN, M. : *Adult's language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States*, System vol. 23, n° 83, 1995.

PATUREAU, V. : *Styles d'Apprentissage et Ordinateur*, Learning styles, Presses Universitaires de Nancy, 1990.

PORTINE, H. : *Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996.

Si on utilisait une encyclopédie en classe..., Paris, CNDP/Hachette, 1996.

Revues

ELA, n°110 : *Hypermédia et apprentissage des langues*, Paris, Didier Erudition, avril-juin 1998.

ELA, n° 112 : *Ressources pour l'apprentissage : excès et accès*, Paris, Didier Erudition, octobre-décembre 1998.

ELA, n°114 : *Formation et enseignement à distance*, Didier Erudition, avril-juin 1999.

Degrés, n° 92-93 : *Penser le multimédia*, hiver 1997/printemps 1998.

Cahiers Pédagogiques, n° 362, mars 1998.

Français dans le Monde - Recherches/Applications, Multimédia, réseau et formation, juillet 1997.

CNDP - *Dossiers de l'ingénierie éducative*, pouvant être téléchargés gratuitement sur www.cndp.fr : n° 17 : *Un multimédia pour l'enseignement ?*, n° 24 : *Internet dans le monde éducatif*, n° 25 : *Le CDI à*

l'heure d'Internet, n° 26 : Se raccorder à Internet, n° 27 : Les laboratoires multimédias.

La revue de l'EPI (enseignement public et informatique, 13, rue du Jura, 75013, Paris) publie régulièrement des comptes-rendus d'utilisation de l'outil informatique. L'EPI propose pour 60 F un cédérom (*Educampa*) contenant des réalisations multimédias d'écoles françaises.

ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), [Http://alsic.univ-fcomte.fr](http://alsic.univ-fcomte.fr)