



HAL
open science

Nouvelles technologies / nouveaux discours dans l'enseignement / apprentissage des langues

Christine Develotte

► **To cite this version:**

Christine Develotte. Nouvelles technologies / nouveaux discours dans l'enseignement / apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie*, 1998, N° 112, pp.421-434. halshs-00151856

HAL Id: halshs-00151856

<https://shs.hal.science/halshs-00151856>

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.

NOUVELLES TECHNOLOGIES/NOUVEAUX DISCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

Les supports multimédias constituent une nouvelle ressource dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous commencerons par pointer certaines des spécificités de ces discours pluri-codés dont la description reste, pour l'heure, superficielle faute d'outils sémio-linguistiques aptes à rendre compte des tours discursifs suscités, entre autres, par l'hypertextualité et le caractère multimodal de ces supports. Nous prendrons ensuite le cas d'un apprenant qui souhaite améliorer ses connaissances linguistiques à partir d'un CD-Rom « grand public » et nous chercherons à identifier sur quels types de savoirs, de comportements et d'intérêts se fonde une telle consultation.

Aujourd'hui, les supports multimédias, qu'ils soient hors ligne ou en ligne, tendent de plus en plus à être utilisés, d'une part, à titre privé par des apprenants, et d'autre part, dans les centres de ressources destinés à l'apprentissage des langues. Ils restent cependant, pour l'heure, très peu intégrés dans les cursus traditionnels de formation sous l'influence du décalage qui existe entre pratique sociale et pratique d'enseignement/apprentissage. Ils constituent un nouveau type de discours à exploiter dans l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, leur structuration hypertextuelle, la co-présence son/texte/image, la possibilité de jouer sur la simulation de situation de communication etc. font des supports multimédias des objets discursifs encore très peu identifiés qui induisent des processus cognitifs spécifiques de la part de l'utilisateur.

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur quelques-unes des spécificités des supports multimédias avant d'étudier, dans un second temps, les facteurs qui influencent la consultation qu'un apprenant peut faire d'un CD-Rom « grand public ».

1. LES DISCOURS MULTIMÉDIAS

« Mouvement de diaspora qui ne doit jamais être réprimé, mais préservé et accueilli comme tel dans l'espace qui se projette à partir de lui et auquel ce mouvement ne fait que répondre, réponse à un vide indéfiniment multiplié où la dispersion prend forme et apparence d'unité. Un tel livre, toujours en mouvement, toujours à la limite de l'épars, sera aussi toujours rassemblé dans toutes les directions, de par la dispersion même et selon la division qui lui est essentielle, qu'il ne fait pas disparaître, mais apparaître en la maintenant pour s'y accomplir. »¹

D'un certain point de vue, on retrouve, dans les caractéristiques que Maurice Blanchot attribue à ce qu'il appelle le « livre à venir », celles de l'hypertexte tel que Vannevar Bush² l'a conçu, sur le modèle du fonctionnement de la pensée : « L'esprit humain (...) opère par association. Quand il s'est saisi d'un item, il saute instantanément au suivant qui lui est

¹ Maurice Blanchot, *Le livre à venir*, Paris, Gallimard, 1959, p. 320.

² Conseiller scientifique de Roosevelt, inventeur d'une machine, le Mémex, dont le rôle est de stocker des livres, des archives, la correspondance individuelle, le tout consultable avec rapidité et souplesse par le fait de relier un item à un autre. Il est reconnu comme le précurseur de l'hypertexte (Terme diffusé en 1965 par Theodor Nelson).

suggéré par l'association d'idées, selon un réseau complexe de pistes portées par les cellules du cerveau. »³. Le caractère hypermédia des nouveaux supports en ligne ou hors ligne introduit en effet un changement radical de perspective, au niveau de leur écriture et de la lecture que l'on en fait. Pour prendre la mesure de l'écart qui existe entre ces nouveaux discours et les supports textuels traditionnels, nous allons aborder les discours multimédias sous différents angles destinés à mettre en lumière la difficulté d'application des entrées textuelles classiques. Nous nous intéresserons ici au multimédia « grand public » qui, comme tout document authentique, peut être exploité dans une visée d'apprentissage linguistique.

1.1. Une situation de production spécifique

- Au niveau de l'énonciateur : l'auteur d'un CD-Rom, ce n'est pas un auteur unique, c'est un peu comme pour le cinéma, une équipe composée d'un chef de projet, de concepteurs pédagogiques ou/et de photographes, de cameramen, d'illustrateurs, d'informaticiens, etc. Même si certains auteurs particulièrement polyvalents peuvent remplir différents rôles, le produit final est le fruit d'un compromis entre les contraintes techniques du support et le projet de création de l'auteur/chef de projet. Dans le cas des discours en ligne, on trouve une grande variété au niveau de la visibilité des énonciateurs. Pour ne prendre que l'exemple des journaux électroniques, on citera le cas de *Magnet*⁴ dont les rédacteurs restent anonymes et d'*Electronic Zoom*⁵ qui au contraire présente le C.V. de ses deux rédacteurs en chef⁶.
- Au niveau des contraintes techniques : elles impliquent, actuellement par exemple, que les séquences de vidéo n'excèdent pas deux à trois minutes (en revanche ces séquences sont réactivables autant de fois qu'on le souhaite par une simple pression sur la souris). Le rapport au réel est transformé par la numérisation des informations. La numérisation permet, en revanche des effets inédits, comme par exemple de reconstituer une réalité qui n'existe plus. Dans *Toutankhamon* (Syrinx), les objets de la tombe de Toutankhamon ont été replacés à leur place originelle dans la tombe, alors qu'actuellement cette dernière est vide, son contenu ayant été transféré au musée du Caire. Le CD-Rom permet de montrer « virtuellement » l'état de la tombe au moment de sa découverte.

1.2. Une situation de communication particulière

Tout d'abord, en s'exprimant sur un site internet on peut potentiellement être lu par un public dont on ignore à peu près tout, puisque le réseau de communication est planétaire. Et parallèlement, le fait que la consultation sur ordinateur s'effectue, le plus généralement, en solitaire, incite certains auteurs à adapter leur discours à cette intimité. Ainsi, le concepteur de *Toutankhamon* à propos de l'écriture choisie pour ce CD-Rom culturel dit ceci : « Le cinéma s'adresse à une masse de personnes, le CD-Rom s'adresse à une personne à laquelle on parle

³ Bush, V. « As we may think », 1945, cité par Anis, Jacques, *Texte et ordinateur*, DeBoeck Université, Paris-Bruxelles, 1998, p. 171.

⁴ <http://pratique.fr/magnet/>

⁵ <http://www.mygale.org/02/ezoom/>

⁶ Cf. Sur ce sujet le chapitre 5 du livre de Jacques Anis, (op. cit.)

confidemment, c'est beaucoup plus convivial que la salle de cinéma. Vous vous adressez à quelqu'un qui est à côté de vous. »⁷

Il ne s'agit donc plus d'une écriture télévisuelle ni cinématographique mais d'une écriture amenée à subir des transformations pour s'adapter à la manipulation individuelle par laquelle passera l'utilisateur des supports multimédias.

1.3. Une cohérence à construire soi-même

Un discours qui s'expose sous des facettes différentes selon les entrées choisies et les liens activés, fait éclater les notions de cohésion/cohérence élaborées pour les textes papier. Au-delà des reconfigurations qui affectent tous les éléments qui sont couramment désignés par la notion de paratexte dans un livre⁸ (introduction, bibliographie...), l'accent peut être mis sur la mise en ordre des informations qui sans être complètement aléatoire est tout de même, le plus souvent, largement imprévisible. Prenons comme exemple le roman interactif *20% d'amour en plus*⁹ de François Coulon. Ce CD-Rom raconte une histoire, celle d'un jeune homme d'aujourd'hui tarauté par l'envie de rencontrer une jeune fille à son goût. 900 textes sont répartis sur 200 scènes illustrées par des dessins en couleurs. L'écriture est, sur le mode de la bande dessinée, constituée d'illustrations commentées par des « vignettes » qui viennent compléter la scène représentée lorsque l'on survole certains des objets et des sujets qui la composent. L'écran du début de la consultation est imprévisible (aléatoire, il varie à chaque consultation) et sur les 200 scènes qui composent le CD-Rom, 80 sont des fins (c'est-à-dire des chutes d'épisodes). Lorsque l'on atteint une fin¹⁰ on est propulsé au début (toujours aléatoirement) d'une nouvelle histoire. Dans ce scénario d'écriture les fins renvoient à des débuts et, lorsque plus d'une scène sur trois est une fin, on est amené à concevoir différemment la notion traditionnelle de fin. Selon l'ordre dans lequel on accède aux différents épisodes, on attend ou non un déroulement particulier. Ainsi, dans un seul des épisodes, Léo, le héros, a déjà une amie, dans tous les autres, il est célibataire. Selon le hasard de la consultation de départ, on est donc soumis à un questionnement différent concernant ses actions.

La cohérence ne s'ancre donc pas dans le discours, c'est le consultant du CD-Rom qui est amené à l'élaborer à partir des informations qu'il a obtenues.

1.4. Une hétérogénéité multi-dimensionnelle

Nous n'aborderons ici que quelques aspects de ce que nous repérons pour l'instant comme hétérogénéité dans les supports multimédias, jusqu'à ce que des modèles de théorisation et des outils descriptifs recréent un nouvel ordre autour duquel s'organisera notre regard sur eux. Tout d'abord, la multimodalité¹¹ du support multimédia permet des jeux d'écriture multiple.

⁷ Michel François, auteur du CD-Rom *Toutankhamon*, séminaire «Plurilinguisme et apprentissages» de l'ENS de St Cloud, le 7/01/97.

⁸ Develotte, C., «Lecture et cyberlecture », *Le Français dans le Monde/Recherches/applications*, n° spécial Multimédia, réseau et formation, Paris, Hachette-Edicef, juillet 1997.

⁹ Kaona Interactive, Polygram.

¹⁰ que l'auteur conçoit en relation avec le « game over » des jeux vidéo.

¹¹ On trouve selon les auteurs l'emploi de « multicanalité » à la place de « multimodalité » pour désigner la coexistence sur un même support du son/mode verbal, des images (fixes ou mobiles)/mode graphique/icônique et du texte/mode scriptural.

La numérisation des données permet aux concepteurs de « déconstruire » une vidéo (techniquement lourde à transposer telle quelle dans un environnement multimédia), de sélectionner les canaux de communication les plus appropriés à l'objectif de communication choisi pour recomposer un objet inédit. On peut, par exemple, ne conserver qu'une photo d'une personnalité interviewée, ne pas utiliser la bande son, et afficher à l'écran la transcription de son discours (selon différentes modalités : in extenso ou bien par extraits reliés au texte source par des liens hypertextuels).

Les supports multimédias ayant des niveaux d'hétérogénéité plus nombreux que les supports traditionnels, les phénomènes intertextuels y sont également plus complexes puisqu'ils jouent sur des modes d'expression différents. Ceci engendre des difficultés au plan de la description que l'on peut faire de ces supports (problèmes d'isotopie des catégories créées, d'outils descriptifs multiples qu'il s'agit d'articuler entre eux...). Mais on ne peut inférer à partir de ces difficultés de description, des difficultés similaires au niveau de la réception qui en est faite.

D'un côté nous nous situons au plan du discours « méta », de l'autre au plan de la pratique sociale. La plus grande hétérogénéité du support multimédia pluri-codé comporte de façon consubstantielle des potentialités de redondance qui sont particulièrement facilitatrices pour un apprenant. Il constitue un support qui rapproche de l'hétérogénéité à laquelle la vie sociale expose. Dès lors, les scènes qui recréent à l'écran des situations proches de la vie réelle peuvent amener les consultants à transférer des savoirs et des comportements acquis en fonction de la logique communicationnelle réelle¹².

Décrire les discours multimédias à l'aune des outils descriptifs habituels s'avère insuffisant et insatisfaisant dans la mesure où l'on ne rend pas compte des différentes dimensions consubstantielles à ce type de support. D'où la nécessité de créer des outils plus aptes à dégager les spécificités, le fonctionnement de cette nouvelle exposition discursive proposée à l'apprenant. La conception de tels outils descriptifs constitue un des objectifs de recherche de l'équipe « Plurilinguisme et apprentissages » à laquelle nous appartenons.

2. LA CONSULTATION D'UN CD-ROM EN LANGUE ÉTRANGÈRE : DES PISTES À CREUSER

« Que livres, écrits, langage soient destinés à des métamorphoses auxquelles s'ouvrent déjà, à notre insu, nos habitudes, mais se refusent encore nos traditions, que les bibliothèques nous impressionnent par leur apparence d'autre monde, comme si, là, avec curiosité, étonnement et respect, nous découvriions tout à coup, après un voyage cosmique, les vestiges d'une autre planète plus ancienne, figée dans l'éternité du silence, il faudrait être bien peu familier avec soi pour ne pas s'en apercevoir. Lire, écrire, nous ne doutons pas que ces mots ne soient appelés à jouer dans notre esprit un rôle fort différent de celui qu'ils jouaient encore au début du siècle. »¹³

Au-delà du rôle de la lecture dans la société, cinquante ans plus tard, c'est l'activité elle-même qui change. Et la didactique des langues en tant que domaine de réflexion finalisé par une pratique pédagogique se trouve, de par son identité, dans l'inconfortable situation de devoir prendre de la distance (nécessaire pour pouvoir analyser et proposer des approches appropriées) par rapport à une réalité qui n'en est qu'à ses balbutiements dans les usages des apprenants et les utilisations pédagogiques qu'en font les enseignants.

¹² Déjà, dans *A la recherche de Philippe*, (vidéodisque, presses universitaires de Yale) l'apprenant retrouvait les situations dans lesquelles il devait faire usage du téléphone (pour contacter les agences immobilières par exemple).

¹³ Maurice Blanchot, op. cit, p. 275.

En attendant de pouvoir s'appuyer sur des enquêtes qui pourront préciser les différents aspects que revêt la réception des nouvelles technologies dans l'optique de l'apprentissage des langues, nous avons cherché, à partir de l'analyse des spécificités du support et des premières observations des stratégies de consultation utilisées par différents groupes de sujets, à répertorier les facteurs qui interviennent dans la construction du sens, lors de la consultation d'un CD-Rom en langue étrangère. Nous avons conscience de l'aspect approximatif que peut revêtir une telle démarche « la prolifération des variables pertinentes et nécessaires à la description de la seule dimension cognitive de l'apprentissage humain est telle qu'elle défie pour longtemps encore toute entreprise de contrôle et de modélisation exhaustive par programmation classique en ce domaine. »¹⁴ Néanmoins, la raison d'être de la didactique des langues étant sa vocation téléologique, à savoir les effets concrets attendus au niveau de l'enseignement/apprentissage, elle est poussée à tenter d'analyser sur quoi s'appuie la compétence de lecture quand elle s'exerce sur ces nouveaux supports¹⁵. Dans la situation particulière que nous allons étudier, seul l'apprenant sera pris en compte, nous nous placerons en effet dans la perspective d'un auto-apprentissage pour tenter de définir sur quoi s'appuie la consultation d'un CD-Rom. Quels savoirs et savoir-faire met-elle en jeu ?

Nous avons pris l'exemple d'un CD-Rom « grand public » de type documentaire scientifique ou culturel¹⁶. Un apprenant qui cherche à améliorer ses connaissances en langue étrangère par la consultation d'un CD-Rom « grand public » en aura une compréhension dépendant d'un certain nombre de variables que nous avons cherché à répertorier :

¹⁴ Monique Linard, *Des machines et des hommes*, Paris, Ed. Universitaires, 1990, p. 33.

¹⁵ La didactique des langues est ainsi amenée à s'intéresser à la langue (l'objet à transmettre), à la dimension socio-psycho-cognitive de l'apprentissage (du côté de l'apprenant), à la transmission du savoir (du côté de l'enseignant), à l'aspect socio-politique du contexte d'enseignement (au sein duquel exerce l'enseignant), etc.

¹⁶ Un CD-Rom conçu dès le départ pour l'apprentissage des langues fait intervenir des variables sensiblement différentes dans la mesure où la démarche de l'apprenant est davantage guidée.

Connaissances linguistiques Représentations de ce qu'est Culture d'apprentissage
en langue maternelle et en l'apprentissage et de ce qu'est
langue étrangère la langue

Connaissance du support CD-
Rom

Rapport à l'objet technique :

Connaissance du domaine « grand public » en langue
abordé par le CD-Rom étrangère dans une visée – Rapport à l'objet culturel
d'apprentissage linguistique

Perceptions sensorielles

Capacités mémorielles Traitement cognitif mis en Traits de personnalité
oeuvre

Afin d'éclairer les variables proposées dans le tableau ci-dessus, nous allons expliciter¹⁷ chacune d'entre elles, dans le but de pointer les dimensions psychologiques qui y sont associées et qui jouent un rôle dans l'apprentissage des langues. Les savoirs et savoir-faire sur lesquels se fonde la consultation de notre apprenant font intervenir :

2.1. Les connaissances du domaine abordé par le CD-Rom

Nous n'insisterons pas sur ce point qui n'est pas spécifique à la consultation d'un CD-Rom : la familiarité avec le sujet traité par un support en langue étrangère est un élément qui en facilite la compréhension. Cette proximité fonctionne en général en corrélation avec la motivation, l'intérêt pour le thème développé par le document.

2.2. Les connaissances linguistiques

Interviennent dans cette rubrique, les connaissances phonétiques, lexicales, morpho-syntaxiques, sémantiques et pragmatiques d'une part en langue maternelle, d'autre part en langue étrangère. L'association de tel type d'agencement discursif en fonction de telle

¹⁷ On peut remarquer qu'une écriture hypertextuelle faciliterait la lecture d'un tel tableau, d'une part, parce que nous sommes contraints par le support papier à linéariser, à exprimer à plat ce qui renvoie au « déplié » de chaque rubrique, à une mise au jour de ce qu'elle contient à différents niveaux de profondeur, d'autre part, parce qu'activer telle ou telle rubrique pour en découvrir le contenu, n'induit pas un ordre et donc une hiérarchie alors que la lecture cursive procède nécessairement d'un point (celui en général proposé par l'auteur) pour aller vers un autre. Il est donc nécessaire de préciser que l'ordre de présentation de ces variables n'est pas hiérarchique, la compréhension de l'apprenant face au CD-Rom grand public qu'il consulte dans la visée de l'apprentissage d'une langue étrangère se conçoit comme la résultante de ces différentes variables.

situation et intention de communication s'effectue à partir de l'univers discursif auquel l'apprenant aura été exposé antérieurement, dans le cadre scolaire et au-delà.

Pour un apprenant étranger, outre ces connaissances en langue maternelle et en français langue étrangère, interviennent également ses savoirs éventuels relatifs aux autres langues romanes¹⁸, et plus largement aux langues indo-européennes.

Au-delà des connaissances proprement linguistiques, les représentations sur ce qu'est une langue, et plus précisément les représentations que l'apprenant s'est forgées sur la langue étrangère qu'il choisit d'apprendre vont aussi intervenir. Elles joueront, par exemple, un rôle au niveau de ce qu'il lui semblera important ou non d'étudier (prononciation, savoir morpho-syntaxique...).

2.3. La connaissance du support CD-Rom

Cette connaissance du fonctionnement des discours sur ce support spécifique influe sur l'horizon d'attente de l'apprenant. On peut inclure dans cette rubrique :

- La connaissance des caractéristiques techniques du CD-Rom : par exemple, savoir qu'il joue sur la multimodalité implique un traitement cognitif des relations images/textes/sons et induit un horizon d'attente incluant la redondance entre ces différents modes. Par ailleurs, savoir comment procède le fonctionnement hypertextuel (et peut-être surtout en avoir l'expérience concrète) permettra à l'apprenant d'avoir l'intuition des parties activables d'un CD-Rom. Ainsi, si l'écran d'accueil le positionne au milieu d'une pièce ou devant un bureau (comme dans le CD-Rom *La matière molle*¹⁹), il cherchera à se déplacer dans la pièce, à survoler le bureau pour repérer si un ou plusieurs des objets qui le recouvrent « réagissent » au survol qu'il en effectue grâce à son maniement de la souris, signalant d'une façon ou d'une autre, qu'ils sont en lien hypertextuel avec d'autres pages/écrans. En l'absence de cette connaissance, on remarque chez la plupart des consultants inexpérimentés, une observation de l'écran, un temps de réflexion, de spéculation, déconnectée de l'action, du maniement de la souris. Or, le CD-Rom ne procède pas comme la télévision, souvent il ne se passe rien si l'on n'impulse pas au préalable le déroulement d'un parcours.
- La connaissance des règles d'exposition rhétorique propres au genre de discours dont relève le CD-Rom intervient également : ainsi lors de la consultation d'un CD-Rom de vulgarisation scientifique on peut s'attendre à être exposé à des schémas, des figures dynamiques qui seront expliqués par des textes et/ou des exposés oraux. On peut également s'attendre à entendre et/ou voir et/ou lire des personnalités scientifiques de renom. La richesse de ce savoir dépendra du nombre et de la variété des expériences antérieures de consultation de CD-Rom du même type.

Des recherches menées en sciences du langage peuvent permettre de mettre au jour des modes d'énonciation récurrents (relatifs à un type de CD-Rom donné), des « matrices discursives » propres à ce type de support (procédés explicatifs spécifiques, etc.). Par ailleurs, analyser ce que recouvrent les processus d'hypertextualité dans de tels CD-Rom pourra mettre en évidence selon quelle(s) logique(s) fonctionnent les systèmes de liens. C'est en fonction de ce

¹⁸ Les transferts de compréhension qui peuvent être établis à partir des langues d'origine latine a déjà donné lieu au CD-Rom *Eurom4* (Nuova Italia Editrice Scandicci -Firenze) ou au projet de CD Rom *Galatea* prévu dans le cadre d'un projet européen (Université Grenoble III et alii) et on peut penser que les travaux de recherche dans cette direction d'inter-compréhension linguistique sont appelés à se développer dans les années à venir.

¹⁹ Pierre-Gilles de Gennes, *La matière molle*, Microfolies, 1998.

type de savoir que pourra s'élaborer un métadiscours sur le support qui permettra que vienne se greffer « un horizon d'attente enrichi » chez l'apprenant qui lui épargnera des efforts au niveau de la consultation réelle du CD-Rom puisqu'une partie des informations aura pu être anticipée dans le cadre du processus onomasiologique qui est partie prenante de la compréhension.

2.4. Les perceptions sensorielles

Les capacités de perception visuelle et auditive sont mobilisées par le CD-Rom de façon particulière. Le niveau d'attention (surtout visuelle) face à l'écran sollicite physiquement l'organisme et la durée de consultation attentive du CD-Rom est variable selon les individus. C'est en fonction de ses capacités physiques que chaque apprenant peut évaluer la durée au-delà de laquelle il n'est pas souhaitable de poursuivre la consultation entreprise (souvent des symptômes tels que bâillements ou gênes oculaires le lui signalent).

Si deux²⁰ des cinq sens sont totalement engagés par l'activité, il n'en va pas de même du reste du corps qui est maintenu dans une position statique tout au long de la consultation. Alors que dans la classe de langue traditionnelle, l'apprenant peut se déplacer, être amené à bouger (lors de jeux de rôles, etc.), face à un ordinateur il conserve la position assise, immobile, et ce seul aspect impose également un temps maximal à l'activité en fonction de la régulation interne de chacun.

2.5. Les capacités mémorielles

Comme dans tout processus de lecture, les mémoires à court terme et à long terme sont parties prenantes de la construction du sens par l'apprenant. On peut toutefois remarquer que la mémoire à court terme se trouve sollicitée d'une manière particulière du fait que l'apparition d'une nouvelle page-écran occulte la précédente (et a fortiori toutes celles qui lui sont antérieures). La conservation en mémoire de la cohérence, du fil conducteur qui relie les pages écrans entre elles s'avère un aspect important de l'activité cognitive que constitue la consultation d'un CD-Rom grand public. L'effort de concentration impliqué par cette mise en mémoire différencie les démarches d'apprentissage de celles plus ludiques, qui ne s'assignent pas d'objectifs spécifiques, qui valent pour elles-mêmes, telle la consultation « surfing ».

2.6. Les traits de personnalité

On peut faire l'hypothèse que certains apprenants puissent être, au départ, plus que d'autres prédisposés psychologiquement à choisir un CD-Rom « grand public » dans un but d'apprentissage linguistique:

- des personnes qui ont plaisir à travailler seules, qui n'éprouvent pas le besoin de se trouver dans un groupe classe, pour lesquelles un entourage de pairs ne constitue pas un élément de stimulation seront a priori plus réceptives à ce mode d'apprentissage. D'autres apprenants recherchant un environnement au sein duquel puissent se développer des rapports

²⁰ ou trois si l'on considère que le fait de cliquer sur la souris et déplacer le curseur sur l'écran met en jeu également le toucher. De fait, c'est la coordination requise entre vue/audition et geste de la main qui constitue l'originalité de l'utilisation d'un CD-Rom.

interpersonnels avec ce qu'ils impliquent comme phénomènes de séduction, mises en scène de soi, etc., pourront être a priori moins tentés par ce mode d'apprentissage;

- par ailleurs, l'attrance pour la découverte, l'attrait de l'inconnu sont des éléments qui joueront dans le choix ou non du CD-Rom comme support d'apprentissage. Certains apprenants qui ont besoin d'être sécurisés, qui n'aiment pas s'aventurer ni être surpris et qui cherchent une maîtrise de la langue par une méthode guidée, balisée seront sans doute moins enclins que d'autres à choisir ce type de support.

Apprendre seul n'est pas une nécessité pour tout le monde. Cependant savoir que des ressources existent pour apprendre une langue de façon autonome, et savoir quelles stratégies d'apprentissage sont pertinentes pour soi en fonction de ces ressources, peut être utile, le moment venu.

2.7. Le rapport à l'objet culturel

Les CD-Rom « grand public » concernant les domaines documentaires et culturels s'adressent à un public cible dont les pratiques culturelles sont en relation avec les domaines de référence auxquels ils renvoient. Ainsi les visites de musées, découverte du patrimoine, suivi d'émissions scientifiques et toutes les lectures, écoutes et visionnements qui y sont rattachés, constituent autant d'expositions discursives favorisant la réception du multimédia documentaire. Cependant, d'une part, ce rapport à l'objet culturel peut être caractéristique du contexte français (et ne sera donc pas forcément partagé par un apprenant étranger), d'autre part, au selon les pays, les pratiques socioculturelles varient selon un grand nombre de critères (âge, zone géographique, catégorie socioprofessionnelle...). Le choix du CD-Rom venant en appui d'un apprentissage linguistique renvoie ainsi en partie aux pratiques socioculturelles de l'apprenant.

2.8. Le rapport à l'objet technique

Le CD-Rom fonctionnant à partir d'un ordinateur, la relation préexistante entre cet outil et l'apprenant va orienter positivement ou négativement son attitude par rapport aux CD-Rom. Qui est habitué à utiliser des logiciels (voire à en produire) se sentira en terrain connu en présence d'un CD-Rom dont il pourra imaginer nombre des fonctions. De même au niveau de l'utilisation, des transferts de savoir-faire s'opéreront aisément (dans la mise en oeuvre d'une démarche inductive par exemple, etc.). Le cas contraire extrême entraîne un rejet de l'outil informatique associé à un savoir technique hors de portée. La dimension psychologique ne doit pas être sous-estimée qui incite certaines personnes à ressentir une défiance particulière par rapport à des machines qu'ils investissent du pouvoir imaginaire d'entrer en rivalité avec eux, voire de les déposséder du savoir. Au-delà du rapport de proximité qui existe entre l'apprenant et l'ordinateur, on peut penser que d'une façon plus générale, le rapport que l'on aura aux autres technologies (télévision, etc.) interférera également dans l'approche que l'on aura du CD-Rom.

2.9. La culture d'apprentissage

Sous ce libellé sont regroupées les pratiques, expériences, expositions diverses qui ont, en quelque sorte, préparé le terrain cognitif sur lequel va venir se greffer l'approche individuelle que l'on aura du CD-Rom. Ces apprentissages ethno-psycho-cognitifs ne s'effectuent pas

uniquement dans le contexte scolaire mais aussi dans le cadre des pratiques socioculturelles de la vie privée.

- Tout d'abord les apprentissages linguistiques préalablement effectués. Il est de plus en plus courant que ceux-ci ne soient pas standardisés dans leur forme d'acquisition et que, par exemple, une première langue étrangère ait été acquise en contexte familial, la seconde en contexte scolaire, telle autre par correspondance et des rudiments d'une quatrième lors d'un séjour touristique. On peut légitimement penser que la variété des modes d'apprentissage prédispose à une certaine souplesse d'apprentissage, et constitue un indice d'ouverture à la nouveauté dans ce domaine. Cette « histoire d'apprentissage » qui influence nos processus d'acquisition linguistique joue également au niveau des représentations que l'on se fait de ce qu'est l'apprentissage d'une langue. Qui n'a étudié qu'à partir de méthodes de langue, lors de séquences en classe en présence d'un professeur, aura plus de difficultés à imaginer qu'il puisse tirer profit d'une situation d'apprentissage qui ne soit pas médiatisée par un professeur et ses supports habituels (tableau, livres...).
- La culture d'apprentissage logico-cognitive prépare elle aussi plus ou moins bien le terrain au traitement cognitif requis par la consultation des CD-Rom. En effet la découverte du contenu du support multimédia met en oeuvre une démarche inductive²¹ plutôt que déductive. On peut penser que les apprenants qui ont intégré ce type de raisonnement lors des enseignements reçus (lors de cours de sciences expérimentales par exemple) se trouveront en situation de plus grande proximité que ceux qui ont plutôt pratiqué l'autre type de démarche. La tradition de transmission des connaissances, au sein d'une culture donnée, influence nos modes de raisonnement : l'approche anglo-saxonne renvoie plutôt à la démarche inductive, la française à la démarche hypothético-déductive. Et le fait que la culture maternelle ait valorisé ou non le mode d'apprentissage par essais et erreurs influence le contact que l'apprenant aura avec le CD-Rom qui est un support mettant en oeuvre ce type d'approche. Cette influence ne renvoie pas uniquement à la plus ou moins grande maîtrise de cette approche, elle a également des répercussions psychologiques. Elle développe chez l'apprenant une marge de tolérance par rapport à ce qu'il conçoit comme admissible, pour lui, comme marge d'erreur par rapport à la non-maîtrise qui aura été développée par l'éducation dans une culture donnée. D'où une déstabilisation pour les apprenants qui ont eu l'habitude de pouvoir rationaliser, de pouvoir à tout moment interroger quelque un afin d'obtenir des justifications concernant un état de fait.
- Les connaissances théoriques et pratiques que l'on a pu acquérir concernant les processus de récursivité et de rétroaction peuvent aussi avoir une incidence sur la lecture qui sera faite du CD-Rom puisque les discours s'organisent « en boucles »²² sur ce support et mettent en oeuvre ce type de phénomène.
- Enfin, les cultures livresque, médiatique, ludique interfèrent dans l'approche que l'on aura du CD-Rom. Parmi les multiples conséquences que l'on pourrait citer de l'influence de ces différentes cultures, on peut, par exemple, imaginer que quelqu'un qui aura une culture essentiellement centrée sur les livres, pourra avoir tendance à sur-investir ce qui est texte dans le CD-Rom. Qui aura l'habitude d'écouter de la musique, de regarder la télévision pourra avoir une plus grande sensibilité aux sons dans le multimédia, une plus ou moins

²¹ Jacques Perriault remet en cause la prédominance du processus inductif (qui va du particulier au général) et privilégie le rôle de « l'inférence abductive » (qu'il reprend à R. Lawler) « qui n'est pas une généralisation, contrairement à l'induction, mais une manière de maîtriser progressivement et empiriquement une situation »[...] Le coeur de l'inférence abductive dans l'activité de résolution de problème est de déformer les problèmes pour qu'ils collent avec les processus de reconnaissance existant dans l'esprit du sujet. » (*La communication du savoir à distance*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 105).

²² Cf. Develotte, C., 1997 (2).

grande tolérance à la répétition de la bande-son musicale... La pratique sémiotique de l'image fixe et de l'image animée pourra permettre en outre de reconnaître des scripts narratifs ou explicatifs dans les vidéos et de décoder plus aisément les utilisations d'images dans le CD-Rom. La culture ludique et particulièrement celle des jeux électroniques développe des habiletés en termes de repérage spatial, approche par essais et erreurs, etc., qui sont partiellement transférables lors de la consultation de CD-Rom grand public (est peut-être également transférable la propension à ne chercher que la dimension ludique dans un support qui cherche aussi à transmettre des connaissances...).

- Serait également à prendre en compte la valeur symbolique que l'on accorde aux différents supports que sont les livres, les médias, les jeux, qui interfère avec celle que l'on accordera aux supports CD-Rom.

2.10. Le traitement cognitif mis en oeuvre

Nous cherchons à mettre ici l'accent sur les types de raisonnement et de stratégies divers qui sont mis en oeuvre lors de la consultation du CD-Rom. Par exemple, : le repérage des redondances, la mise en relation des informations, l'émission d'hypothèses, d'inférences, l'utilisation des aides (mémoire de navigation, carnet de notes)... « Une nouvelle pratique se met en place 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 préétabli. »²³

On peut faire l'hypothèse que ces traitements cognitifs sont susceptibles de grandes variations selon les individus et ils constituent un terrain de recherche encore très peu exploré par la didactique des langues. Cependant, de nombreux chercheurs en psychologie travaillent sur la façon dont procède l'apprentissage à partir de ces nouveaux supports et il n'est pas douteux que l'on puisse tirer profit des investigations effectuées dans un cadre qui dépasse la seule visée d'apprentissage linguistique. De même que l'on puisse également tirer profit des études réalisées autour des usages privés que suscitent les supports multimédias : c'est en effet à partir d'une connaissance des modes et des spécificités d'utilisation des Technologies d'Information et de Communication que pourront être adaptées des procédures d'enseignement/apprentissage qui prendront appui sur la réalité concrète d'une pratique sociale.

La présentation qui vient d'être faite ne fait qu'esquisser les pistes de recherche qui s'ouvrent et auxquelles participeront utilement différents champs disciplinaires. A charge pour la didactique des langues d'articuler entre elles ces connaissances de façon à apporter des éléments facilitant l'apprentissage et l'enseignement de langues.

Il n'est pas douteux que le processus induit par la situation que nous avons étudiée fait intervenir des facteurs en grande partie distincts de ceux mis en jeu, dans la même situation par la lecture d'un article de presse par exemple²⁴. Nous partageons le point de vue de J. F. Rouet lorsqu'il pense qu'« en se familiarisant avec de nouveaux modes de présentation de

²³ Isabelle Petit, « La consultation interactive multimédia : une nouvelle logique cognitive », *Degrés*, n° 92-93, hiver 1997/printemps 1998, p. 7.

²⁴ Cf. Develotte, C., *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère*, DEA en Didactique des Langues et des Cultures, Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, 1989.

l'information, les utilisateurs étendent l'éventail de leurs stratégies de lecture et l'on peut espérer que certains apprentissages réalisés avec les hypertextes pourront se transférer en retour dans d'autres situations de lecture et d'utilisation de textes. »²⁵

Pour notre part, nous émettons l'hypothèse que le développement des études concernant la réception de l'écrit (consultation, lecture...) peut donner lieu par la suite à ce que l'on pourrait appeler « l'éveil aux lectures » (reading awareness) sur le modèle de l'éveil aux langages (Language awareness), permettant une sensibilisation à différentes formes d'« entrées dans les supports », ceci afin de conserver une certaine souplesse du lecteur dans ses procédures de lecture et une moins grande dépendance par rapport à son modèle d'apprentissage initial.

« Ce vers quoi nous allons n'est peut-être aucunement ce que l'avenir réel nous donnera. Mais ce vers quoi nous allons est pauvre et riche d'un avenir que nous ne devons pas figer dans la tradition de nos vieilles structures. »²⁶

Christine DEVELOTTE, Plurilinguisme et apprentissages, E.N.S. de Fontenay/Saint-Cloud

BIBLIOGRAPHIE

- ANIS, Jacques. 1998. *Texte et ordinateur*. Paris-Bruxelles : DeBoeck Université.
- BALPE, Jean Pierre. 1990. *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*. Paris : Eyrolles.
- BARBOT, Marie-José. Juillet 1997., « Cap sur l'autoformation : multimédias des outils à s'approprier », in Multimédia, réseau et formation, n° spécial du *Français dans le Monde Recherches/Applications*. Paris : Hachette-Edicef.
- BELISLE, Claire, LINARD, Monique. 1996. « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? », *Education Permanente*, n° 127.
- BRUNER Jérôme. 1983. *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- BUCHER-POTEAUX, Nicole. Mars 1998. « Petite réflexion sur le multimédia et l'apprentissage des langues », CD Rom des *Cahiers Pédagogiques*, n° 362.
- COSTE, Daniel. 1996. « Multimédia et curriculum multidimensionnel », in Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère, *Actes du colloque Multimédia et FLE*, Université Charles de Gaulle Lille III : Cahiers de la Maison de la Recherche.
- CRINON, Jacques, GAUTELLIER, Christian. 1997. *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*, Paris : Retz.

²⁵ J.-F. Rouet, « Le lecteur face à l'hypertexte », *Apprendre avec le multimédia*, Paris, Retz, 1997, p.176.

²⁶ M. Blanchot, op. cit., p. 332.

- DEVELOTTE, Christine. 1997. (1) « Lecture et cyberlecture », *Le Français dans le Monde/Recherches et application*, n° spécial « Multimédia, réseau et formation », Paris : Hachette-Edicef.
- DEVELOTTE, Christine. 1997. (2) « Médias, multimédias et formation. Diversification des ressources et contextes d'apprentissage », *Rapport de l'atelier n°8/96*, European Centre For Modern Languages, Graz : Publications du Conseil de l'Europe.
- DEVELOTTE, Christine. 1998. « Ecriture multimédia et nouvelle construction du savoir », *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 9, Actes des 19e et 20e rencontres.
- JACQUINOT, Geneviève. 1997. « Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoir ? », *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*. Paris : Retz, pp. 157-164.
- LANCIEN, Thierry. 1998. *Le multimédia*. Paris : Clé International.
- LINARD, Monique. 1996. *Des machines et des hommes*. Paris : L'Harmattan.
- MANGENOT, François. 1997. « Exploitation pédagogique du multi/hypermédia en langues », *Le multimédia dans l'éducation*, Paris : Retz.
- PERRIAULT, Jacques. 1996. *La communication du savoir à distance*. Paris : L'Harmattan.
- PORTINE, Henri. 1996. « Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues », in *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère, Actes du colloque Multimédia et FLE*, Université de Lille III, Cahiers de la Maison de la Recherche,

Revues :

- 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.

Revues électroniques :

- ALSIC* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), [Http://alsic.univ-fcomte.fr](http://alsic.univ-fcomte.fr)
- Language Learning and Technology*, <http://polyglott.cal.msu>