



HAL
open science

Spécificités du multimédia : Compte-rendu de l'atelier de Gratz 12-16/11/1996

Christine Develotte

► **To cite this version:**

Christine Develotte. Spécificités du multimédia : Compte-rendu de l'atelier de Gratz 12-16/11/1996. Barbot, Marie-José; Médias, multimédia et formation : diversification des ressources et contextes d'apprentissage : rapport de l'atelier 19/96, Graz, 12-16 Nov. 1996, Centre européen pour les langues vivantes, pp.10-14, 1997. halshs-00151857

HAL Id: halshs-00151857

<https://shs.hal.science/halshs-00151857>

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.

Compte-rendu de l'atelier de Gratz 12-16/11/96 Spécificités du multimédia

Résumé

Cet atelier avait fait le choix de s'intéresser aux multimédias « grand public », c'est-à-dire aux produits non explicitement pédagogiques. Dans ce cadre, la perspective était de montrer les caractéristiques des multimédias et de la culture qu'ils induisent par rapport aux supports textuels qui ont façonné nos conduites de lecture et nos habitudes d'intégration du savoir.

Dans un premier temps nous nous sommes intéressés à l'écriture spécifique des CD Roms, à partir des graphes et des écrans d'accueil, en mettant en évidence la mise en scène hétérogène des connaissances présentées. Dans un deuxième temps, ce sont les nouveaux modes de construction du savoir qui ont retenu notre attention : d'une part, le ludique constitue un moteur de recherche, d'autre part, la fragmentation de l'information et le caractère fugitif de l'exposition discursive configurent l'accès au savoir (qui s'effectue par le biais de la navigation individuelle) d'une toute autre manière que lors de la lecture de documents écrits.

- Multicanalité¹ et apprentissage linguistique

Nous avons tout d'abord indiqué ce en quoi les multimédias proposaient, de par la multicanalité qui les constitue, une richesse de ressources inédites. A partir d'un exemple pris dans un CD Rom ludo-éducatif², nous avons évoqué les possibilités d'études linguistiques offertes par les fonctions de répétitions de mots, de syntagmes, de phrases et du texte entier :

- Au niveau des **graphèmes/phonèmes** : la liaison graphie/phonie permet de se familiariser avec la prononciation des voyelles, consonnes, semi-consonnes et avec des phénomènes graphiques tels que les accents.
- Au niveau des **mots** : la graphie renseigne sur l'emploi des majuscules, la liaison avec l'information auditive informe sur les différentes graphies que peut revêtir un même son, les accents toniques que peuvent revêtir certaines syllabes.
- Au niveau des **syntagmes** : l'écoute permet de mettre en évidence (outre les phénomènes de liaison et d'élision entre les mots) le découpage syntaxique de la phrase effectué à partir des *accents de groupe rythmique* repérés dans la phrase (exemple, la différence à établir entre : « Marie appelle le propriétaire, du garage » et « Marie appelle le propriétaire du garage » ou à partir de l'identification *des accents toniques* (différence entre « la vieille/ferme la cache » et « la vieille ferme/la cache »).
- Au niveau des **phrases** : la graphie montre, en contexte, le fonctionnement de la ponctuation, la phonie permet de repérer les liaisons effectuées entre les mots, les élisions ou l'intonation liée au sens de la phrase
- Au niveau du **texte** : l'écrit permet d'étudier les éléments qui fondent la cohérence textuelle (les phénomènes de répétitions et de progression) quant à l'écoute elle permet de se rendre compte des variations d'intonation liées à la lecture à voix haute et de se familiariser avec le débit de la langue étrangère.

¹ C'est-à-dire l'association, sur un même support, du son, de l'image et du texte.

² *Playtoon*, n° 3, Coktel

Par ailleurs, la traduction instantanée dans la langue anglaise proposée dans ce CD Rom ajoute d'autres possibilités d'apprentissage pour les apprenants dont c'est la langue maternelle.

Cependant la mise en scène des informations, la manière dont elle est organisée au sein des CD Rom s'avère particulière et nous avons cherché à mettre en évidence la logique qui sous-tend l'écriture du multimédia grand public.

- **L'écriture multimédia : une mise en scène hétérogène du savoir**

A la différence du livre classique qui propose un espace fini de signes offerts à la lecture, les supports multimédias proposent, par le biais de l'hypertexte³, des réserves textuelles et des instruments de composition à partir desquels l'utilisateur peut créer une multitude de textes. C'est cette fonction hypertextuelle qui constitue la trame même du multimédia, le support architectural d'une forme accès au savoir dont on ne sait plus très bien s'il s'agit toujours de "lecture", celle à laquelle nous avons habitués la fréquentation des supports traditionnels. Or, d'un point de vue constructiviste, nous pouvons nous considérer en quelque sorte « pré-formatés » par les supports que nous avons utilisés durant nos différents apprentissages. Les modes d'approches que nous avons développés par rapport à eux ont influencé, modelé nos processus cognitifs. Avant même d'ouvrir un livre, nous avons en tête une certaine idée de ce qu'il contient, de son mode de présentation, c'est à partir d'un territoire en partie connu que s'exerce notre découverte. Il en va tout autrement avec les récents CD Rom qui ne possèdent pas un système de présentation, d'exposition des données stabilisé. Il s'agit alors d'entrevoir de quelle manière de nouveaux produits tels que les multimédias vont remodeler nos modes d'appréhension et de construction du savoir et pour cela, nous avons cherché à mettre en rapport certaines des caractéristiques de l'hypertexte avec la réception qui en est faite.

- **Les graphes**

A partir des exemples de différents graphes, nous avons montré le point de vue du concepteur et la cohérence à partir de laquelle il a choisi de présenter les données du CD Rom.

Ainsi dans le CD Rom *Itinéraire*⁴, la structure en arbre qui se déploie en 3 branches (« Recherche visuelle », « liste alphabétique », « formations ») plus ou moins ramifiées, se double d'un système en boucle (« rubrique », « questionnaire », « évaluation », « information ») sur lequel nous reviendrons.

- **La navigation**

Contrairement au concepteur, l'utilisateur d'un CD Rom ne procède pas par un mouvement qui va du général au particulier lorsqu'il en explore le contenu. Il s'agit, à chaque fois, d'un cheminement individuel, en partie imprévisible, non conçu pour être reproduit à l'identique comme pouvait l'être la lecture linéaire d'un roman.

Pour saisir en termes de différences par rapport à l'écrit le mode d'approche de l'utilisateur, on doit revenir aux composantes de chacun de ces supports :

³Nous retiendrons ici comme définition de l'hypertexte : l'ensemble de textes associés par un système de liaisons dont on obtient la visualisation partielle sur l'écran en cliquant sur un signe verbal ou icônique.

⁴ A. Rufino et A. Tricot, « Présentation psychopédagogique du CD Rom autodocumentaire « CD Itinéraire » », *L'orientation scolaire et professionnelle*, CNAM, 24, n°4, 1995, p.477.

G. Genette⁵, à propos de la littérature distingue le *texte* du *paratexte*. Le « paratexte » est constitué de tout l'environnement scripto-visuel de présentation du « texte » lui-même : la préface, la quatrième de couverture, la table des matières, l'index, la bibliographie...

Concernant le CD Rom, tout cet appareillage textuel est réduit à la portion congrue (reste la seule pochette papier de présentation), l'absence du paratexte, celui auquel notre fréquentation livresque nous a habitués provoque différentes réactions : parfois une sensation d'égarement quand, dans certains CD Roms, les éléments déclencheurs d'interactivité sont à découvrir par l'exploration de mots et dessins dont rien ne laisse soupçonner, à priori, qu'il faille activer celui-ci plutôt que tel autre. Parfois aussi, quand existe un écran de présentation (que l'on associe instinctivement à la table des matières du livre), celui-ci fait naître le sentiment d'un manque de hiérarchie des entrées parmi lesquelles il faut effectuer un choix : sur un même écran sont présentées des rubriques de niveau très différents. A titre d'exemple on s'est appuyé sur l'écran d'accueil du CD Rom *Aux origines de l'homme*.

Ancêtres et cousins Ancestors and cousins	Découvertes paléontologiques Paleontological discoveries		Chemins de l'évolution Evolution paths	Echelle du temps Time-scale
			Transformations morphologiques Morphological modifications	Introduction Bibliographie Bibliography
Index	Une expédition archéo-logique Archeo-logical expedition	Théories de l'évolution Theories of the evolution of Man	Testez vos connaissances Test your knowledge skills	Quitter Quit

On a pu remarquer que les différentes entrées qui figurent sur l'écran d'accueil n'entretiennent pas entre elles de lien particulier, qu'elles ne sont pas hiérarchisées en terme de priorité de consultation et qu'enfin elles sont hétérogènes, c'est-à-dire qu'elles renvoient aussi bien à une forme (cf. « Introduction ») qu'à un contenu informatif (cf. « Découvertes paléontologiques »), à un jeu (cf. « Une mission archéologique ») ou encore à une évaluation (cf. « Testez vos connaissances »). Par ailleurs une autre spécificité de la « cyberlecture » est qu'elle n'a pas vocation d'exhaustivité : on ne peut jamais être sûr de connaître un CD Rom dans la mesure où l'on peut ne pas en avoir activé tous les éléments et les liaisons activables.

On a pu remarquer en outre que le pluriel qui apparaît dans des entrées telles que : « Découvertes paléontologiques » ne faisait pas l'objet d'une justification du point de vue scientifique : de quelles découvertes va-t-on nous parler ? Sur quels critères se sont effectués les choix des concepteurs concernant ces découvertes (qui ne peuvent être exhaustives mais au moins représentatives d'un point de vue qu'on attend explicite) ? Aucune place pour un « méta-savoir », pour une justification des points de vue adoptés (rôle joué par les bibliographies ou les notes de bas de pages pour les textes écrits) n'est prévue dans le CD

⁵ Genette, G., *Seuils*, Paris, Editions du Seuil, 1987.

Rom. Les savoirs sont dorénavant imposés dans l'absence d'un intertexte auquel ils se sont forcément alimentés.

D'autre part, la nécessité de devoir choisir une suite possible à partir d'entrées (dont on ne sait pas, au moment où on les active, ce qu'elles cachent), suscite des effets de frustration (toujours par rapport à la lecture traditionnelle): on ressent en creux la présence des entrées non actualisées auxquelles on a dû renoncer pour poursuivre. Tout se passe comme si l'opération équivalente sur papier, qui consiste à sauter les chapitres dont on a pu, globalement, évaluer le contenu, induisait un "effet de perte" différent.

Enfin, la disparition de l'objet manipulable entraîne avec lui la privation du repérage de notre positionnement de lecture par rapport à l'ensemble du document; ne percevant pas l'ensemble de la tâche nous ne pouvons nous repérer : où en est-on ? Que reste-t-il ? Le complémentaire du "déjà lu" est quelque chose d'impensable. Or, dans un projet d'apprentissage il semble difficile d'évacuer totalement cet aspect de repérage de l'apprenant par rapport à la tâche qu'il se donne. Il est clair qu'un lecteur adulte s'égarer beaucoup plus facilement dans un hypertexte que dans un livre encyclopédique. Le repérage spatial et sensori-moteur qui joue lorsqu'on tient un volume entre les mains n'a plus cours devant l'écran, où l'on n'a jamais accès direct qu'à une petite surface venue d'un autre espace, comme suspendue entre deux mondes et sur laquelle il est difficile de se projeter.

- **Les nouveaux modes de construction du savoir**

Prenant comme exemple, les informations diffusées sur le Pregatorius Unio, présenté dans le CD Rom comme le premier ancêtre de l'homme, on s'est attachée à montrer quelles liaisons empruntait la mise en scène du savoir : ainsi, certaines informations sont accessibles à partie de l' « échelle du temps » (cf. « Aller à 70 000 000 d'années ») mais également par l'entrée « découvertes paléontologiques », (l'entrée « index » renvoyant aux mêmes informations que celles accessibles par l'échelle du temps).

- **Un système de boucles**

C'est donc un savoir parcellaire qui est présenté sur le Pregatorius Unio et, pour accéder aux données complètes, offertes dans le CD Rom sur ce sujet, il faut soi-même établir des liaisons à partir d'entrées multiples et non identifiées comme susceptibles, au départ, de mettre au jour de telles informations. Mais, au delà de cette dispersion dans la collecte des informations et de l'hétérogénéité des entrées qui la génère, existe un autre type d'hétérogénéité, celle des discours qui sont choisis par l'écriture multimédia en vue de la diffusion de connaissances. Ainsi, on a montré que des savoirs scientifiques prenaient la forme inhabituelle d'un monologue du Pregatorius Unio qui interpelle l'utilisateur (cf. « Vous n'en revenez pas! Une tête comme ça! [...] Pourtant je peux vous garantir que si je ne suis pas votre ancêtre, il me ressemblait beaucoup... ») ou bien d'un dialogue entre deux personnes qui commentent des photos de la région où l'on a trouvé les traces du Pregatorius Unio en utilisant une langue parlée qui étonnerait dans un ouvrage sur le même thème (cf. « Dis donc ça a l'air sec ! [...] De là à en faire le premier primate ça n'a pas été long et ils l'ont appelé Purgatorius...»). C'est un nouveau style d'écriture qui, (s'il était déjà annoncé par certains documents pédagogisés, selon T. Lancien), s'affirme ici, mettant en évidence le besoin de jouer sur la motivation et la présence virtuelle de l'utilisateur par le biais de la surprise, de l'émotion.

Quoi qu'il en soit, à part dans certains CD Roms qui prévoient une évaluation dans leur programme, l'apprenant est dans la nécessité de se forger ses propres outils de compréhension

pour parvenir à transformer l'information brute en savoir intégré, articulé à ses connaissances antérieures. C'est là que l'enseignant pourra intervenir pour aider à la mise en place de nouvelles stratégies d'apprentissage.

- **Une exposition discursive fugitive**

On commencera par relever le fait que la dimension temporelle à laquelle la lecture des textes écrits nous a habitués se trouve, ici, considérablement modifiée : sous l'apparente transparence du titre du CD Rom, on découvre la logique de l'auteur au moment même où on y est confronté. La quasi instantanéité d'accès aux données s'oppose à la recherche manuelle des pages sélectionnées selon le projet de lecture. On se rend compte à posteriori que ce temps de recherche dans les livres n'était pas du temps "perdu". Il permettait une préparation psychologique à la réception du texte attendu : d'où la sensation de soudaineté, voire de brutalité à laquelle est confronté l'utilisateur du multimédia qui a cliqué sur un des mots de l'hypertexte ce qui a pour effet de déclencher l'écran suivant sans ce laps de temps qui sépare d'ordinaire la question d'avec sa réponse. Nous avons repris ici l'exemple donné par P Virilio⁶, selon lui, un parachutiste lors de sa chute libre a moins l'impression qu'il se rapproche du sol que celle que c'est la terre qui se fend sous l'effet de la vitesse avec laquelle il effectue sa descente. C'est cette même impression que suscite le brusque changement d'écran qui accompagne le geste sur la souris. En terme d'apprentissage, ces données modifient les processus cognitifs à l'oeuvre dans une telle découverte. Ainsi, cette exposition discursive fugitive entraîne à aller découvrir ce que cache l'hypertexte sans forcément avoir compris le contenu du premier texte. On assiste à une fuite en avant du sens qui n'est reconstitué qu'à posteriori, au terme d'une sorte de « course poursuite » qui laisse l'interprétation momentanément suspendue.

Se pose également, en termes de fugacité, le problème des traces, aussi bien celles de la mémoire de la navigation effectuée (proposée ou non par le CD Rom) que celles de la possibilité ou non de conservation d'une version sur papier concernant les écrans propices à être retravailler dans d'autres contextes. Là encore, une analyse critique des multimédias dans une visée d'exploitation pédagogique se doit de prendre en compte ces dimensions.

Paradoxalement, cette compression du temps dans l'accès aux données est à mettre en relation avec la lenteur fréquemment ressentie dans le maniement d'un multimédia; Ainsi la relecture partielle d'un texte n'est-elle pas toujours aisée, il est souvent nécessaire de revenir au tout début du texte si un seul fragment nous intéresse ou bien nous est imposée l'écoute du même texte introductif à chaque réutilisation du CD Rom. Ce manque de souplesse est perçu comme une entrave au respect du rythme d'apprentissage individuel tel qu'il s'était forgé à partir d'autres supports. Mais ces variations qui interviennent dans ce qu'on pourrait appeler le "chrono-rythme" lié au support (support qui modélise différemment l'échelle de rapidité/lenteur sur laquelle s'effectueront les activités du sujet), sont à l'image des modifications induites dans accès au savoir : une réalité autre produit des pratiques autres, un autre rapport à l'apprentissage et au savoir. On peut en outre penser qu'avec les progrès des performances techniques des appareils, ces traits pourront être amenés à se modifier.

- **Le ludique comme moteur de recherche**

L'entrée « une mission archéologique » du CD Rom « Aux origines de l'homme » présente une situation d'expédition qui met l'utilisateur en position de simulation. Il doit effectuer un

⁶P. Virilio, *La vitesse de libération*, Galilée, 1995.

certain nombre de choix : accepte-t-il ou non la mission ? Si oui, de quels experts doit-il s'entourer ? Quels outils doit-il emporter ? Toute une série de décisions lui incombent avant de se livrer au travail de fouille proprement dit auquel il est convié. C'est cette approche propre au multimédia, qui joue sur le registre ludique et sur celui de la motivation que l'on considère actuellement comme un exemple d'« edutainment ».

S'appuyant sur une évolution pédagogique récente qui incite à « faire faire » pour « faire comprendre », il s'agit ici de stimuler l'action d'une part à travers du rôle de fascination que joue l'image mais aussi par le biais de l'implication due à la simulation de l'engagement personnel dans une tâche. Mais, comme le souligne, Paul Virilio « Il n'y a jamais d'acquis sans perte. L'acquis de l'informatique ou de la télématique se traduira nécessairement par une perte. Si nous ne testons pas la perte, l'acquis sera sans valeur. »⁷

De là, les questions que l'on s'est posées à la fin de cet atelier: celles de savoir si ce nouvel accès au savoir allait être amené à supplanter tous les autres, c'est-à-dire à imposer qu'un exercice soit attractif pour pouvoir être effectué dans le cadre d'un apprentissage, s'il ne convenait pas de chercher à préserver les vertus détenues par l'héritage culturel (s'inscrivant davantage dans une logique de l'effort) qui nous vient de l'écrit et de quelle manière ?

⁷ P. Virilio, « Dangers, périls et menaces », Internet l'extase et l'effroi, Le Monde Manière de voir, hors série, oct.1996, p. 55.