



Lecture et cyberlecture

Christine Develotte

► **To cite this version:**

Christine Develotte. Lecture et cyberlecture. Le Français dans le monde. Recherches et applications , Paris : Français dans le monde, 1997, pp.94-104. <halshs-00151858>

HAL Id: halshs-00151858

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151858>

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.

Lecture et cyberlecture

Christine Develotte, ENS Fontenay/Saint-Cloud

Nous assistons, depuis ces dernières années, à la naissance de la première génération de supports multimédias. Pour l'enseignant de langue, ces produits restent ambivalents : ils apparaissent comme des outils d'une grande richesse mais en même temps, ils soulèvent de nombreuses questions relatives à leur intégration dans la classe. D'une part, la multicanalité¹ qui constitue une des spécificités du support multimédia (et la redondance qu'elle implique entre canal audio et canal textuel) intéresse la didactique des langues : la présence des deux ordres oral et scriptural facilite l'apprentissage linguistique et autorise des exploitations pédagogiques inspirées de celles qu'a pu susciter l'insertion de la télévision² dans la classe de langue. Mais d'autre part, les exploitations à envisager doivent tenir compte du caractère original de la lecture induite par ces supports, lecture qui ne se conçoit plus comme une réception définie de bout en bout selon un ordre prédéterminé par le metteur en scène, mais comme un trajet en partie imprévisible, toujours singulier, "interactif". Dans quels objectifs ? Comment proposer une utilisation pertinente des multimédias aux apprenants de différents niveaux ? Quand il s'agit de répondre à ces questions, chacun est renvoyé à son intuition et à son imagination pédagogiques...

C'est pour aller dans le sens de la réflexion qui s'entame que nous nous proposons ici d'examiner les processus de compréhension induits par l'utilisation des multimédias et de proposer quelques pistes d'exploitation didactique. Nous cherchons à répondre aux questions suivantes : quelles stratégies d'accès au sens sont induites par le support multimédia ? Et au-delà, dans quelles perspectives l'enseignant de langue peut-il avoir recours aux multimédias dans son enseignement ? A cette fin, nous partirons de deux points de vue : celui de l'utilisateur "naïf" qui observe les potentialités de ces supports à l'aune des références qu'il s'est forgées lors de son expérience livresque antérieure, puis celui de l'enseignant de langue qui cherche des repères dans l'utilisation didactique de ces nouveaux outils. Mais tout d'abord il nous faut donner quelques précisions sur le type de multimédia que nous prendrons en compte ici et sur la perspective médiologique (cf. infra) que nous adoptons.

Du point de vue de la didactique des langues, les multimédias « hors ligne »³ peuvent être divisés en trois groupes⁴ :

- Les méthodes de langue : ce sont les multimédias qui annoncent clairement leur objectif : l'apprentissage linguistique.
- Les systèmes-auteurs qui proposent à l'enseignant des matrices d'exercices à partir desquelles il "fabrique" ses propres modules.
- Les multimédias "grand public" dont la vocation n'est pas, au départ, pédagogique mais plutôt ludique, documentaire voire esthétique.

Les stratégies d'accès au sens qui nous intéresseront concernent uniquement les CD Roms "grand public" : il ne s'agit pas de se compliquer inutilement la tâche en cherchant à tirer un parti didactique de produits qui ne sont pas directement conçus dans cette optique, mais bien plutôt de s'appuyer sur l'attrait dont bénéficient ces supports et sur leur diffusion auprès des jeunes pour chercher à développer le profit dont ils peuvent être source dans la classe de langue. Nous parlerons ainsi dans cet article, de CD Roms narratifs ou "ludo-narratifs" (*Le livre de Lulu, Kikyo*, la série des *Playtoons*) et de CD Roms documentaires (*Rodin, Le Louvre, Elysée*, la série des *Triptyques*)...

C'est dans la position du chercheur s'intéressant à la didactique de la lecture et aux processus de compréhension dans l'apprentissage des langues que nous avons observé et analysé différents multimédias "grand public". Plus précisément, nous avons cherché à articuler les anciens savoirs concernant la lecture/compréhension propres à la didactique des langues aux nouvelles perspectives qui s'ouvrent.

Une perspective médiologique

Les éléments de réflexion que nous proposons s'inscrivent dans une perspective médiologique⁵, c'est-à-dire qu'à travers eux, on cherche à mettre en évidence les effets de sens suscités par les formes matérielles à travers lesquelles se manifestent les oeuvres et les documents. R. Debray, créateur de ce nouveau champ de recherche qu'est la médiologie la définit ainsi :

"Comme l'écologie étudie les relations de dépendance entre les êtres vivants et le milieu non-vivant, la médiologie voudrait étudier les rapports d'interactions unissant les faits symboliques et un milieu matériel technique." Toute création est en effet dépendante du support qu'elle emploie et du mode de transmission qu'il implique, autrement dit : "les vecteurs informent l'information car les formes de diffusion déterminent la nature du diffusable."⁶ Et l'émergence de nouveaux dispositifs suscite des reconfigurations non seulement en termes de techniques et d'institutions chargées de l'édition et de la diffusion mais aussi en termes de pratiques d'écriture et de lecture.

Au niveau de l'écriture, tout d'abord, dans les années 20, les travaux de Milman Parry ont montré que les épopées traditionnelles reposaient sur la répétition de patrons à la fois rythmiques et sémantiques propres à tenir compte des capacités mnémoniques du public auquel l'orateur s'adressait; on ne peut se remémorer des textes longs que si certaines structures reviennent constamment.

De la même façon, toute réception est elle aussi dépendante des caractéristiques du support utilisé pour la transmission des données et la lecture est liée aux contraintes médiologiques⁷. Lire n'a pas la même valeur selon que l'on déroule un long rouleau de parchemin (volumen) ou qu'à partir du 4^e siècle on feuillette un manuscrit en cahier, un codex. Le passage du volumen au codex

a eu des conséquences importantes puisqu'il a permis de faciliter une lecture silencieuse, de feuilleter le texte, d'établir des index et des concordances. Le titre, la préface, mais aussi la table des matières, l'index ont induit des modes de repérages particuliers dans le texte imprimé auxquels nous sommes habitués, dans lesquels nous "naviguons" en toute sérénité.

Autre exemple, l'engagement corporel inhérent à l'acte effectué est lui aussi sujet à variation. La littérature orale ne délivre un sens que portée par un rythme, il y a incorporation du texte par l'"acteur" qui le profère. « Autrefois le lecteur intériorisait le texte, il faisait de sa voix le corps de l'oeuvre ; il en était l'acteur. Aujourd'hui le texte ... ne se manifeste plus par la voix du lecteur. Ce retrait du corps, condition de son autonomie, renvoie à une mise à distance du texte. »⁸ disait Michel de Certeau en 1980. Depuis lors, c'est encore une nouvelle forme de sollicitation corporelle qu'impose la consultation des multimédias puisque, selon le type de CD Rom, l'utilisateur peut être amené à parler, à écouter, à explorer des yeux et du geste l'espace de l'écran⁹. La circularité entre production et réception qui a été mise en évidence incite certains auteurs à penser que l'invention de nouveaux systèmes d'écriture qui exploiteraient aux mieux les nouvelles potentialités interactives puissent voir le jour "en direction d'une nouvelle idéographie dynamique".

Toutes ces postures et conditionnements corporels sont issus de la rencontre entre un sujet et un texte qui s'offre à lui sous différentes formes. Ceux qui ne lisaient bien qu'allongés vont devoir prendre la position assise s'ils s'intéressent aux nouveaux supports interactifs. Et ceci n'est qu'un des bouleversements qui s'opèrent dans nos repérages traditionnels par rapport aux textes. Les nouvelles habitudes de "lecture" que nous ne manquerons pas de prendre et qui feront partie intégrante d'un nouveau mode de consommation culturelle, nous n'arrivons pas aujourd'hui à en prendre exactement la mesure.

D'ailleurs, la difficulté majeure d'un projet de description de ces nouvelles formes de lecture réside dans le manque d'outils dont nous disposons pour apprécier cette réalité. Dans une période charnière comme celle dans laquelle nous nous trouvons, celle où surgit une nouvelle forme d'accès au savoir, nous sommes encore obligés de raisonner à partir d'outils et de critères qui ont été forgés dans un contexte historico-technique précis et qui ne sont pas encore ceux propres à décrire la période qui s'ouvre. En d'autres termes, il est possible que les taxinomies, critères et indices à partir desquels nous envisageons la question de la lisibilité des multimédias aujourd'hui démontrent très rapidement leur inadéquation par rapport à une réalité "toutes choses inégales par ailleurs".

Il s'agit donc de prendre la mesure du changement opéré quand on passe du "survol" des pages à la "navigation" informatique. 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'hypertexte¹⁰, 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 d'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. Il convient alors de mettre en rapport certaines des caractéristiques de l'hypertexte avec la réception qui en est faite.

Du point de vue de l'utilisateur

Pour qui cherche à apprendre une langue étrangère par le biais d'autres supports que les méthodes traditionnelles, le multimédia "grand public" peut être considéré comme un outil potentiellement intéressant en auto-formation. C'est dans cette optique que l'on s'est placée pour étudier quelques caractéristiques de l'apprentissage qu'il suscite, pour nous, dont les repères sont encore ceux de l'écrit "classique". Examinons dans un premier temps les aspects positifs :

Tout d'abord, la présentation hypertextuelle et le système de navigation propre aux multimédias créent une **nouvelle relation interactive** avec l'interacteur¹¹. D'où l'attractivité de ces supports qui, aux joies de la découverte, de l'exploration, ajoutent l'impact de l'image dotée d'un pouvoir de fascination beaucoup plus grand que le support papier. Liée à cela, la sensation d'être le "seul maître à bord", de choisir à chaque instant la suite à donner à sa découverte contribue à leur conférer un intérêt très important,¹² surtout chez les jeunes.

Dans le cadre d'un apprentissage, on connaît l'importance des facteurs de motivation¹³ et il apparaît peu douteux que le caractère **ludique** que revêt l'utilisation des CD Roms soit un élément apte à faciliter l'acquisition des connaissances. On assiste ainsi au développement de formes inédites de lecture, souvent associées à l'aspect ludique, y compris par le recours de la part d'adultes, dans un objectif d'apprentissage linguistique, à des multimédias conçus pour un public d'enfants. Par exemple, dans une optique d'acquisition lexicale, pourquoi ne pas consulter, à l'occasion, une encyclopédie pour enfants qui associe l'image, parfois le son, et les liens hypertextuels sémantiques (prévisibles la plupart du temps par l'apprenant adulte) ?

Par ailleurs, la **coexistence phonie/graphie** est un élément que l'on peut exploiter dans une perspective d'apprentissage linguistique : d'une part, la dissociation optionnelle de l'un ou l'autre canal permet de travailler parallèlement sur les deux dimensions de la langue : Des supports de fiction pour enfants (cf. *Le livre de Lulu, Kikyo*), aux CD Roms documentaires (cf. *Elysée*) permettent à la fois une exposition à la lecture et à l'audition¹⁴ de la langue-cible. Cette bi-dimensionnalité permet de mieux respecter le "style cognitif" de l'utilisateur¹⁵ plus ou moins visuel ou auditif. Le **plurilinguisme** de certains CD Roms (cf. *Le Système éducatif français*, la série des *Playtoons...*)

est également un élément qui facilite l'apprentissage. La possibilité de recourir à tout moment à la traduction instantanée s'avère être une aide précieuse (également psychologiquement). En toute logique, plus les voies d'accès à la langue étrangère s'avèrent nombreuses, plus les supports peuvent être en adéquation avec le style d'apprentissage de chacun.

Cependant, l'utilisateur débutant peut être gêné par la **reconfiguration des dimensions spatiales et temporelles** auxquelles la lecture des textes écrits nous a médiologiquement habitués.

Tout d'abord, la dimension temporelle : sous l'apparente transparence du titre du CD Rom, on découvre la logique de l'auteur au moment même où on y est confronté : on est conduit à adhérer plus qu'à critiquer, par manque de recul par rapport à la cohérence proposée car 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 séparait d'ordinaire la question d'avec sa réponse.

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 vous 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 l'accès à la connaissance : une réalité autre produit des pratiques autres, un autre rapport à l'apprentissage et au savoir. D'ores et déjà des pratiques personnalisées apparaissent : on consulte un multimédia en l'associant¹⁶ à la lecture du journal ou à toute autre tâche susceptible de venir combler le *temps mort* des lancements de programmes, espaces temporels ressentis comme inutiles voire démobilisateurs.

Viennent ensuite les reconfigurations spatiales et en particulier la disparition du "volume" qui a un certain nombre d'incidences concernant les stratégies d'accès au sens.

En premier lieu, *l'absence du paratexte*, celui auquel notre fréquentation livresque nous a habitués (avec titres de chapitres, tables des matières, index, bibliographie...) provoque différentes réactions : parfois une sensation

d'égarement quand, dans certains CD Roms tel *Le livre de Lulu*, les éléments déclencheurs d'interactivité sont à découvrir par l'exploration de mots et de dessins dont rien ne laisse soupçonner, à priori, qu'il faille activer celui-ci plutôt que tel autre. Parfois aussi, quand on peut s'appuyer sur un écran de présentation (que l'on associe instinctivement à la table des matières du livre) naît alors 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 peut citer le CD Rom *Rodin*, dont les trois premières entrées sont : "Visite", "Oeuvre" et "Livre". La première entrée (« visite ») fait référence à la forme narrative utilisée, la deuxième (« oeuvre ») au contenu thématique et la troisième (« livre ») au type de support choisi. Autre difficulté fréquente pour l'utilisateur, la confusion concernant le repérage de l'énonciateur : ainsi dans *Les découvreurs*, la rubrique intitulée « rencontre avec les créateurs » ne renvoie pas aux auteurs des découvertes mais à ceux du présent CD Rom... L'hétérogénéité apparaît un élément à gérer¹⁷. D'autre part, la nécessité de devoir choisir une suite possible à partir d'entrées (dont on ne sait pas 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 globalement évalué 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. Cette perte de repères rappelle celle qui peut être ressentie lorsque l'on passe de la grande ville à la mégapole : les notions mêmes de "centres" ont perdu leur sens dans ce nouvel univers. Tout se passe « comme si l'on explorait une grande carte sans jamais pouvoir la déplier, toujours par bouts minuscules »¹⁸. 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'égare 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. Cette facilité à pouvoir perdre son chemin au fur et à mesure de sa progression propre à certains produits dépourvus de mémoire de navigation (cf. *Léonard de Vinci* par exemple) occasionne en outre des difficultés dans la capacité à pouvoir fixer des informations précises (à retenir des exemples ou des références). Poussé à l'extrême, ce phénomène amène l'utilisateur en fin

d'utilisation à ne retenir que l'effet d'une sensation en quelque sorte "désubstantialisée"...

Du point de vue de l'enseignant de langue

La démarche du professeur confronté à un nouvel outil consiste à en étudier les possibilités d'intégration dans sa pratique. Et c'est en fonction de sa culture didactique acquise à partir d'autres supports que le formateur est lui aussi obligé de s'interroger sur l'exploitation pédagogique des multimédias.

S'agissant de lecture (sur papier), la didactique des langues a coutume de la définir comme : la **mise en relation d'un projet de lecture avec un texte**. Partant des spécificités des supports écrits, différents types de lecture sont distingués, correspondant à des projets de lecture précis : la lecture peut ainsi être "linéaire" (pour un roman par exemple) mais aussi "balayante" (lorsqu'on parcourt un journal), "sélective" (dans un contexte de recherche documentaire) ou encore "globale", voire "interactive"¹⁹ (approches qui visent à faciliter la lecture en langue étrangère), selon l'objectif visé.

C'est tout ce bel édifice didactique qui vacille dès lors que l'on envisage les types de lecture suscitées par l'utilisation du multimédia. Du fait de la disparition de la structure documentaire classique (le paratexte dont nous avons parlé plus haut) qui assumait une fonction de guide, d'autres repères sont à trouver dans la nouvelle structuration du savoir qui se configure à partir des menus déroulants, du maniement de la souris et de la trame hypertextuelle.

Dés lors, la question se pose au formateur : Quel multimédia pour quel projet? Quel projet pour quel multimédia ?

Nous examinerons dans un premier temps les variables dont l'enseignant doit tenir compte (et les difficultés qu'il peut rencontrer) :

Elles se rapportent tout d'abord à l'intégration plus ou moins envisageable des multimédias en fonction des **contextes d'enseignement** : doivent être prises en compte non seulement les contraintes d'installations matérielles, qui renvoient à la politique d'investissement de l'institution, mais aussi le type de public auquel s'adresse le formateur et qui peut se montrer plus ou moins réceptif à ce nouveau support. Parmi les différentes variables qui interviennent dans le choix par un formateur d'une méthodologie plutôt que d'une autre, on peut penser que des variables telles que l'âge (et surtout la "culture d'apprentissage" qui lui est associée) ou bien le secteur professionnel²⁰ des sujets apprenants puissent être des critères à prendre en compte. De plus, si l'on s'adresse à un public ignorant de ce qu'est un ordinateur, toute une période d'entraînement au maniement de l'outil est à prévoir. Dés lors, il est prudent de ne pas attendre une même souplesse cognitive de tous les apprenants. Et si la question du type d'apprentissage se pose à l'élève qui, lors de la consultation du multimédia apprend aussi à apprendre, d'une manière plus autonome et plus indépendante²¹,

elle se pose de la même façon à l'enseignant : c'est toute une réorganisation de la classe en terme d'espace et de conduites qui apparaît, du fait que l'outil incite à mener des activités en autonomie ou par petits groupes de trois ou quatre élèves²². Il conduit ainsi à une autre façon d'enseigner qui privilégie davantage une attitude tutorale qu'une position magistrale.

Se pose ensuite le problème de la *constitution d'un cadre d'analyse de l'hypertexte* qui a été conçu par les concepteurs :

A côté des textes écrits qui bénéficient de tout un appareil critique (analyses linguistiques, littéraires, sémiotiques) permettant des entrées diversifiées dans la compréhension textuelle que l'on cherche à diffuser, les multimédias font pâle figure. L'écriture des multimédias reste empreinte par la logique d'exposition propre aux supports traditionnels et elle ne constitue pas, à l'heure actuelle, un système stabilisé. Dans cette mesure, les perspectives descriptives et analytiques de l'image et du texte auxquelles on pense, sont celles qui nous viennent de ces anciens supports. Et le formateur doit, pour l'instant, se contenter de cadres d'analyses lacunaires dans son approche des multimédias. On peut imaginer que tout un appareil analytique spécifique tentera prochainement de tirer parti des différents niveaux de sens offerts en particulier par la fonction hypertextuelle des multimédias. Mais, aujourd'hui, force nous est de reconnaître que nous ne disposons pas encore de descriptions multi-dimensionnelles susceptibles de rendre compte de la spécificité de ces nouvelles mises en relations entre le son, l'image, le texte et l'activité sélective de l'utilisateur.

Enfin, c'est toute l'*interface didactique* qu'il s'agit de (re)constituer en fonction des publics, des langues et des cultures.

Si le sens, qui surgit d'effets de mises en relation locales, renvoie à l'appropriation singulière de l'utilisateur, l'hétérogénéité des parcours d'apprentissage rend complexe le rôle de guidage des activités de la part de l'enseignant. Quel niveau de supervision doit-il viser ? Sans nul doute, dans une "visée d'efficacité", certains trajets sont plus féconds que d'autres. Il conviendrait donc de baliser des types d'interactions particulièrement adaptés à l'objectif linguistique visé, à la manière dont a procédé, par exemple, S. Alava dans la perspective de la recherche documentaire²³. Concernant l'apprentissage linguistique, quels seraient les modes de navigation à privilégier ? Quelles évaluations envisager ? Quand ? Comment opérer une liaison avec l'écrit sur papier ou l'oral en classe ?

Dans un deuxième temps nous allons chercher à montrer ce en quoi l'utilisation des multimédias "grand public" peut constituer un atout supplémentaire dans le jeu didactique de l'enseignant de langue.

Tout d'abord, l'*aspect ludique de l'utilisation du multimédia* vient redonner un peu de fraîcheur à l'enseignement : la frontière en effet s'estompe entre le domaine du jeu et celui de l'éducation ouvrant la voie à l'"edutainment"²⁴

(contraction de "education" et de "entertainment" qui signifie loisirs). Ce nouveau rapport au savoir va progressivement s'intégrer dans les pratiques d'enseignement. Sur ce point, l'auto-formation et l'enseignement à distance constituent des terrains d'expérimentation précieux. Ils apparaissent toutefois insuffisants pour que des transferts directs puissent être envisagés, dans un cadre d'enseignement « traditionnel ».

Par ailleurs, les spécificités des multimédias induisent le **développement d'activités cognitives nouvelles**. L'accès au savoir par les multimédias privilégie les activités cognitives d'**association** et de **simulation**²⁵ qui se substituent aux traditionnelles activités de repérage et de classement mises en oeuvre dans le cadre d'une lecture classique. Il est trop tôt pour que les usages aient pu rétroactivement influencer les productions de CD Rom, mais on peut rêver que l'on puisse découvrir, d'ici quelque temps, des écritures de multimédias qui permettent à l'utilisateur d'accéder à des réseaux fonctionnant sur de multiples plans (lexical, sémantique, grammatical...). C'est parce qu'ils permettront la gestion souple d'immenses réseaux interconnectés que les auto-apprentissages pourront se développer en permettant à chacun d'y trouver son compte. A condition, toutefois, que les apprenants sachent ne pas se laisser submerger par la masse d'informations.

La richesse informative du multimédia débouche enfin sur un **éclatement des exploitations possibles, sur des lectures protéiformes** et la plupart des "détournements pédagogiques" restent à inventer :

On peut signaler les supports de créativité que constituent certains produits : la série des *Playtoons* (Coktelvision), par exemple, permet à la fois de "découvrir des histoires interactives" (avec une possible relecture lente non seulement du texte mais de chaque mot pris séparément) et d'en créer en choisissant les personnages, les décors, les mouvements et en remplissant des bulles et des espaces de textes, qu'il suffit d'imprimer pour pouvoir ensuite travailler sur les traces écrites.

On a plus haut fait allusion à la précieuse redondance image/son pour l'apprentissage d'une langue (cf. *Elysée* qui donne accès au discours d'investiture lu par les Présidents de la République en même temps qu'il sont affichés à l'écran). On dépasse ici la simple dimension phrastique et c'est tout un travail textuel²⁶ qui peut ainsi être envisagé avec les apprenants. La conception de fiches pédagogiques récapitulatives des caractéristiques orales de chaque discours peut d'ailleurs venir compléter utilement ce type d'exercice (soit avec une fonction d'aide, soit de synthèse).

Par ailleurs des multimédias de type banque de données peuvent susciter des lectures de type "recherches en texte intégral" (des entrées qui n'existaient pas dans le support papier peuvent être sollicitées : ainsi, dans le CD Rom de *l'Encyclopédia Universalis* on peut avoir accès aux 27 contextes d'emplois de "Madame Bovary", entrée par les oeuvres qui n'existaient pas dans le support

papier) : On retrouve ici les potentialités que l'E.A.O. avaient permis de développer. Liée au caractère quasi infini des données disponibles, la structuration synthétique de l'information fournit alors un moyen accès raccourci à la connaissance d'un domaine:

On peut ainsi penser que développer les capacités intuitives et imaginatives des apprenants va faire partie des objectifs du formateur. Et, dans ce sens, des techniques telles que celles qui se fondent sur des anticipations de la part du futur lecteur sur le contenu de sa lecture peuvent être amenées à s'exercer sur une échelle plus vaste²⁷. Dans une telle optique, c'est, d'une part, sur une préparation à la réception et d'autre part sur une aide à l'intégration de la nouveauté à posteriori que l'enseignant pourrait avoir à concentrer son travail ; ceci implique un déplacement dans le travail de l'enseignant : sa tâche pourrait se situer plus en amont et en aval du moment d'apprentissage individuel proprement dit.

En outre, par son approche spécifique des faits scientifiques ou littéraires, l'écriture hypertextuelle participe de la culture qui la génère. Le fait que la plupart des productions soient, pour l'heure, occidentales, ne permet sans doute pas toujours d'en prendre soi-même clairement conscience, par la proximité dans laquelle elles se trouvent par rapport à nous. Mais, pour un apprenant étranger, il est intéressant de se pencher sur les entrées proposées, les types d'énonciations retenues, les modes de classement, les illustrations (qu'elles soient sonores ou visuelles) qui sont des "mises en culture" d'une réalité qui peut revêtir des formes très éloignées dans d'autres contextes culturels.

Si c'est l'usage qui définira la fonction du support, cet usage est difficile à prévoir, mais du point de vue du formateur on peut penser qu'il faille maintenant travailler les liaisons pédagogiques entre multimédias et activités écrites et orales "classiques", la formation à l'utilisation "raisonnée" des multimédias (apprendre à apprendre) et en ce sens l'observation des comportements s'avère précieux.

Apprendre à utiliser les multimédias est aussi une façon de ne pas laisser se creuser l'écart entre ceux qui sauront en faire leur profit et ceux qui, s'ils y ont accès, les sous-utiliseront de manière passive. En fait, tout comme dans une situation d'interculturalité on cherche à ne retenir que les éléments positifs de chacune des cultures, il s'agit de faire la part des choses et de ne pas perdre l'héritage "médiologico-cognitif" de l'écrit. Il faudrait savoir résister, dans un contexte scolaire, aux séductions du média pour, d'une part, le mettre au service de la seule qualité (et non de la futilité), d'autre part, conserver autant que faire se peut ce qu'il y a de positif pour la formation dans la culture du livre (la notion d'effort est inhérente à l'apprentissage et à la formation de l'esprit).

Dernier élément plaidant en faveur de l'intégration de ces nouveaux supports dans l'enseignement : sur le plan de la diffusion de la langue française à l'étranger, ils offrent une image "dépoussiérée" de la France. Le public intéressé

par l'apprentissage du français se trouve être, à nouveau, dans une période de l'histoire, celui qui voit en cette langue des signes de "distinction" culturelle, de par son patrimoine idéologique, intellectuel et artistique. L'image que l'on renvoie de la France à l'étranger par l'intermédiaire de CD Roms tels que *Le Louvre*, *Le musée d'Orsay*, *Versailles...* permet un nouveau regard sur cette culture. La richesse du patrimoine culturel est « revisitée » par la technologie de pointe. Ce n'est plus le seul passé qui est valorisé mais ce passé perçu à travers les supports contemporains les plus innovants.

¹ Terme utilisé pour indiquer la présence de son, d'images fixes et mobiles et de texte sur un même support.

² Cf. sur ce sujet les travaux de T. Lancien.

³ Par opposition aux multimédias "en ligne" du type Internet.

⁴ Cf. F. Mangenot, « Exploitation pédagogique du multi/hypermédia en langues », *Le multimédia dans l'éducation*, Paris, Retz, à paraître en 1997.

⁵ Cf. Régis Debray, *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard, 1991, p. 324.

⁶ Ibid, p.169.

⁷ Cf. Pour le discours littéraire, D. Maingueneau, *Le contexte de l'oeuvre littéraire*, Paris, Dunod, 1993, pp. 84 et sq.

⁸ M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard, nouvelle édition 1990, p. 254.

⁹ Cf. P. Lévy, *Qu'est-ce que le virtuel?*, Paris, Ed. La découverte, 1995, p. 47.

¹⁰ Nous 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.

¹¹ Nous proposons ce terme pour désigner l'utilisateur de multimédia, dans l'activité spécifique à laquelle il se livre ? Lecteur ? Spectateur ? Acteur /Auteur ? Tous ces termes ne renvoient que partiellement à la réalité...

¹² Les bornes multimédias qui équipent les médiathèques d'un centre comme celui de la Villette ou de Beaubourg sont utilisées en permanence.

¹³ Le facteur motivationnel peut conduire à apprendre sans s'en rendre compte comme en témoigne la compréhension de l'anglais écrit que développent ces dernières années les adolescents habitués à déchiffrer les notices d'utilisation monolingues de leurs jeux électroniques.

¹⁴ Certaines productions offrent également la possibilité d'une lecture "ralentie", par fragments phrastiques (cf. *Kikeyo*, certains CD Roms de la série des *Playtoons*)

¹⁵ Cf. les profils d'apprentissage étudiés par Antoine de La Garanderie in *Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1980.

¹⁶ Rejoignant en cela d'autres types de conduites "polychrones"(selon l'expression de L. Porcher) comme celles générées par l'irruption de la télécommande qui permettent de suivre plusieurs émissions de télévision simultanément.

¹⁷ On peut également penser que l'appareil éditorial des multimédias est différent de celui des livres. Les maisons d'édition classiques par l'intermédiaire de leurs lecteurs et directeurs de collection ont imposé des normes de structuration des ouvrages qui standardisent la présentation des données. On ne retrouve pas, pour l'instant, cette logique dans le multimédia.

¹⁸ P. Lévy, *Les technologies de l'intelligence*, Paris, La Découverte, 1990, p. 42.

¹⁹ Cf. F. Cicurel, *Lectures interactives*, Paris, Hachette, 1991.

²⁰ Les enseignants de langue qui s'adressent à un public spécialisé dans l'informatique savent qu'il est préférable d'éviter, avec ce type de public, l'utilisation d'ordinateurs déjà vécus comme trop présents dans le quotidien.

²¹ E. Chachaty, "Utiliser un hypertexte dans l'apprentissage d'une langue", *Le Français dans le Monde*, n°276, Paris, Hachette, 1995, p. 56.

²² Cf. D. Little, « Learning by talking » in CALL and TELL in Theory and Practice : the proceedings of EUROCALL 1994, Rüschoff, Bernd & Wolff, Dieter (eds), pp. 1-20.

²³ Cf. S. Alava, op.cit. p.76 et sq. Il repère trois types de navigation documentaire :

a/ l'arborescence ou la conduite accompagnée

b/ la requête ou le cabotage à vue

c/le butinage ou la croisière au long cours

²⁴ M. Agnola, *Passeport pour le multimédia*, Paris, Editions CFPJ, 1996, p. 83.

²⁵ Principalement dans les supports de type ludique.

²⁶ Pour ne s'en tenir qu'à un exemple concernant la lecture à voix haute, on peut, selon le niveau du public, proposer différents scénarios pédagogiques :

- (sans le son) Exercices de production orale simple ou en s'appliquant à simuler le ton solennel de circonstance.
- (avec le son) Activités d'analyse critique du discours : valeurs de l'intensité, du débit, des pauses qui structurent le discours oral.

²⁷ A partir d'un titre de multimédia, quel ordonnancement ? Quelle logique ? Quels types d'illustrations ? .etc.

Références bibliographiques

Certeau (de), M. (nouvelle édition 1990) *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard.

Debray, R. (1991) : *Cours de médiologie générale*, Paris, Gallimard.

Develotte C. (à paraître) : *Ecriture multimédia et nouvelle construction du savoir*, Les cahiers de L'Asdifle n°9.

Develotte, C., Lancien, T. (1996) : *Intégration des multimédias grand public dans l'apprentissage du FLE* 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, Université Charles de Gaulle, pp. 67-72.

Lévy, P.(1990) : *Les technologies de l'intelligence*, Paris, La Découverte.

Lévy, P. (1995) : *Qu'est-ce-que le virtuel?*, Paris, La découverte.

Maingueneau D. (1993) : *Le contexte de l'oeuvre littéraire*, Paris, Dunod.

Mangenot, F. (1997) : *Exploitation pédagogique du multi/hypermédia en langues*, Le multimédia dans l'éducation, Paris, Retz.

Christine Develotte

36 rue de Lancry

75010 Paris

01 48 03 18 29 (pers)

01 41 12 35 69 (bur)

Résumé

On s'intéresse à la « lecture » spécifique que suscitent les multimédias. Prenant le point de vue de l'utilisateur puis celui de l'enseignant de langue, on cherche dégager les aspects positifs et les limites de l'utilisation de ces supports dans une perspective d'apprentissage linguistique.