Images mobiles et multimédia

Thierry Lancien

▶ **To cite this version:**

Thierry Lancien. Images mobiles et multimédia. Études de linguistique appliquée : revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, 1998, Hypermédia et apprentissage des langues, 110, pp.171-182. edutice-00000227

HAL Id: edutice-00000227
https://edutice.hal.science/edutice-00000227

Submitted on 18 Nov 2003

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.

Références : Lancien, T. (1998). "Images mobiles et multimédia". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dirs), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, *110*. 171-182.

IMAGES MOBILES ET MULTIMÉDIA

Résumé : Pour analyser et évaluer les rôles des images mobiles dans des environnements multimédias, il nous a paru essentiel de prendre d'abord en considération les supports qui ont, avant le multimédia, présenté des images mobiles utilisées dans des contextes d'apprentissage de langues étrangères. Cette petite généalogie permet en effet de constater qu'un certain nombre de spécificités du multimédia (multicanalité, croisement des médias) étaient déjà en germe dans ces supports et de mieux comprendre quels sont les apports des environnements multimédias. On s'aperçoit alors que les environnements nouveaux ne présentent vraiment des potentialités originales et inédites que lorsqu'ils sont en relation avec des images elles mêmes nouvelles qui permettent des simulations et une interactivité forte.

1. LES IMAGES MOBILES DANS LA GÉNÉALOGIE DU MULTIMÉDIA

Si les notions d'environnement et d'agencement de supports sont centrales en ce qui concerne le multimédia, nous voudrions montrer dans un premier temps qu'elles jouent aussi un rôle essentiel dans les documents qui ont précédé le multimédia et qui contiennent des images mobiles.

1.1. Documents vidéo et multicanalité

Si l'une des caractéristiques fortes des supports multimédias est d'articuler du texte, des sons et des images à travers ce qu'on appelle la multicanalité, il faut bien constater, comme le rappelle Jacquinot (1996), que l'audiovisuel classique avait déjà recours à différents canaux de communication. Cette question est évidemment centrale pour la didactique des langues puisque l'on sait bien que le principe même des méthodes dites "audiovisuelles" était de parier sur la complémentarité des canaux pour faciliter les acquisitions linguistiques. On comprendra du même coup aisément que certains documents vidéo aient cherché à optimaliser cette multicanalité.

C'est le cas bien sûr des méthodes vidéo et télévisées dans lesquelles l'utilisation croisée des images, des sons et des textes correspond à plusieurs soucis.

Souci d'abord de faciliter la compréhension, en mettant dans des rapports de redondance les trois canaux. Des choses qui sont vues à l'écran seront ainsi nommées dans la bande sonore, tandis que leur équivalent écrit pourra apparaître en sous-titre, en incrustation ou sur un carton.

Souci ensuite de proposer un environnement pour le travail linguistique proprement dit. Le canal écrit peut alors prendre en charge juste après un échange ou une scène des variations lexicales (synonymes de mots prononcés dans la scène), morphologiques ou syntaxiques. Des répétitions, reformulations ou variations pourront passer par le canal sonore, un ou deux animateurs étant présents à l'écran et utilisant par exemple des objets pour mieux se faire comprendre.

A côté des méthodes proprement dites, il convient de considérer d' autres documents vidéo qui présentent, en termes de multicanalité, des traits différents. Ceci est dû en grande partie au développement des approches communicatives mais aussi à un recours croissant au magnétoscope. En permettant une communication moins unidirectionnelle que la télévision (à laquelle était trés lié le développement des premières méthodes), puisque l'apprenant qui consulte un document vidéo peut arrêter l'image, revenir en arrière, repasser une scène, le magnétoscope dispense du même coup les auteurs d'avoir recours à certains des procédés évoqués ci-dessus à propos des méthodes. Les reprises, variations de scènes vont le plus souvent disparaître et la multicanalité changer d'aspect. La redondance sera moins systématiquement visée et l'on rencontrera surtout des rapports de complémentarité entre la voix commentaire et les images. Les scènes de méthode cèdent en effet la place à des

reportages ou à de courts documentaires et l'écrit privilégié est alors celui que l'on peut trouver dans les images elles- mêmes (enseignes, panneaux et autres formes d'écrit).

Lors de l'examen ultérieur des documents multimédias de langue, il sera intéressant d'observer en quoi le multimédia apporte des transformations par rapport à ce qui vient d'être examiné.

1.2. Images mobiles et ensembles multi-media

A côté des méthodes télévisées et des documents vidéo, apparaît dans les années soixante dix, la notion de multimédia appliquée à des supports différents de ceux que le terme désigne aujourd'hui. Dans la mouvance des travaux des ateliers du Conseil de l'Europe, le terme écrit multi-media renvoie à des ensembles destinés à l'apprentissage et qui articulent trois supports différents. Lorsqu'il s'agit de médias dits de masse, ces ensembles proposent des émissions de télévision parallèlement à des émissions de radio et à des documents de travail dans la presse. Autrement, dans des contextes d'enseignement présentiel ou dans des centres d'auto apprentissage, ce sont des cassettes vidéo, des cassettes audio et des supports papier qui sont proposés.

La démarche multi-media qui préside par exemple aux travaux de Fitzpatrick (1981) et qui s'est matérialisée à travers la série d'apprentissage de l'anglais *Follow me* suppose au moins deux options didactiques qu'il est intéressant d'analyser au regard du multimédia d'aujourd'hui. La première consiste à penser que ces ensembles multi-media auront d'autant plus de potentialités en termes d'apprentissage que le maillage entre les trois médias sera serré. Il s'agit donc de jouer sur les complémentarités des médias, chacun jouant un rôle selon ses particularités propres mais en interrelation avec les autres. Question centrale que nous retrouverons lorsque nous examinerons si les documents multimédias font bien appel aux différents médias, notamment les documents vidéos, en fonction de leurs spécificités et en cherchant à optimaliser leurs potentialités. Il conviendra aussi d'observer si les hybridations entre le multimédia hors ligne et le multimédia en ligne ne permettent pas de nouveaux croisements plus riches mais aussi évolutifs. On se demandera enfin si le multimédia n'offre pas de nouvelles possibilités en ce qui concerne le recours à des médias authentiques et plus précisément à la télévision.

Sous-tendant la deuxième option, il y a l'idée que la variété médiatique est susceptible de favoriser la variété des styles d'apprentissage et donc l'autonomisation. Si l'on retient pour hypothèse que certains apprenants travailleraient effectivement mieux à partir d'un média plutôt que d'un autre, il s'agira alors de vérifier si les nouveaux supports le permettent.

1.3. Les réceptions satellitaires et câblées

A partir des années quatre-vingts, le développement des réceptions satellitaires et câblées va modifier les rapports entre images mobiles et apprentissage des langues. Au lieu de n'avoir accès qu'à des documents "fabriqués", les apprenants peuvent alors, dans de nombreux pays, regarder des émissions télévisées authentiques qui n'ont pas été conçues pour l'apprentissage et qui vont cependant leur livrer de nombreuses réalités discursives, culturelles et médiatiques. A leur propos il convient de faire deux remarques importantes. La première concerne les messages eux-mêmes qui, comme j'ai tenté de le montrer (Lancien,1995), peuvent présenter des caractéristiques intéressantes en termes de multicanalité : recours à la redondance pour certains reportages, présence importante de l'écrit dans le journal télévisé, croisement entre images fixes, écrit et commentaire dans des flashes d'information. La deuxième a trait à l'environnement écrit qui peut accompagner ces émissions. Il peut s'agir du télétexte que les téléspectateurs de chaînes en langue étrangère peuvent consulter sur leur téléviseur, grâce à un décodeur ou encore de documents d'aide à la compréhension diffusés par exemple sur Minitel (Mafpen de Rouen), par télécopie (Vifax. Université de Bordeaux) ou grâce à des fiches pédagogiques.

Par rapport à ces caractéristiques concernant la télévision authentique ou grand public et qui constituent indiscutablement des potentialités pédagogiques, on devra se demander ce qu'apporte précisément le multimédia.

2. LES IMAGES MOBILES À LA RENCONTRE DU MULTIMÉDIA

C'est la rencontre de la vidéo et de l'informatique à travers le vidéodisque qui va être à l'origine des agencements multimédias que nous connaissons aujourd'hui. Comme le rappelle Bush (1988), les premiers efforts ont visé, dès le début des années quatre-vingts, la préparation de leçons à base de vidéo dite interactive et utilisant des magnétoscopes U-Matic contrôlés par des micro-ordinateurs. L'aptitude visée était la compréhension orale qui était travaillée à travers des questions à choix multiples. Ce qu'apportait la technologie, c'était par exemple le fait que pour chaque réponse fausse, l'ordinateur donnait une indication servant à guider l'attention de l'apprenant puis repassait un court extrait du premier passage où figurait la réponse à la question.

Alors que les messages que nous avons étudiés précédemment étaient tous unidirectionnels, cette nouvelle technologie allait permettre à l'apprenant d'interagir avec les documents vidéo qu'il consultait. Du même coup, ils

rendaient centrale la question de l'interactivité que nous allons retrouver par rapport à tous les documents multimédias.

Dans ses travaux relatifs au vidéodisque, Bush a eu aussi le mérite d'aborder la question de la nature même du document vidéo consultable sur vidéodisque. Pour que celui-ci soit adapté à son support technologique et facilite les interactions, il est important pour cet auteur de ne pas avoir recours à une "vidéo conventionnelle" mais de réaliser des images spécifiques qui présenteront par exemple les acteurs de face ou encore qui réduiront les panoramiques. En termes de contenu de la vidéo, Bush recommande de baser « les séquences sur une histoire, genre feuilleton, plutôt que d'écrire les scénarios dans un but strictement pédagogique ».

Dans son analyse des vidéodisques de langue, Compte (1987) proposa de distinguer les disques composés pour l'enseignement d'une langue à partir d'un transfert de support, de ceux réalisés spécialement pour le vidéodisque. Dans le premier cas il s'agissait simplement de transférer sur le vidéodisque des documents existant déjà en vidéocassettes (cas d'*Avec Plaisir* de chez Hachette ou encore d' *Entrée Libre* de chez Cle International), tandis que dans le second, l'enjeu était de réaliser des images qui permettent d'optimaliser les potentialités technologiques du vidéodisque.

C'est cette deuxième option que retînrent Murray et Furstenberg (1988) avec le vidéodisque *Direction Paris* qui présentait une histoire interactive *A la rencontre de Philippe* et un documentaire interactif *Dans le quartier Saint Gervais (* devenus *A la rencontre de Philippe,* vidéodisque, Yale University Press *et Dans un quartier de Paris,* cédérom, Yale University Press). Le caractère très novateur de ce produit venait précisément du fait que les images avaient été tournées spécialement pour permettre le maximum d'interactivité, l'apprenant ayant la possibilité d'intervenir directement dans le déroulement du film ou dans la découverte d'un quartier. Avec cet exemple sur lequel nous reviendrons et dont on trouvera une analyse chez Compte (1987) et Laufer et Scavetta (1995), on constate facilement que l'interactivité proposée est, bien sûr, d'une autre nature que celle rencontrée dans les premières applications évoquées par Bush mais aussi que le niveau d'interactivité est étroitement lié au type de document vidéo proposé.

Mais alors que le vidéodisque allait rencontrer des difficultés de pénétration des marchés grand public ou plus spécifiques (comme le secteur éducatif), c'est le cédérom, apparu en 1986, qui assura le développement du multimédia.

3. LES IMAGES MOBILES DANS LE MULTIMÉDIA

Dans l'absolu, les attributs du multimédia qui peuvent d'ailleurs varier sensiblement du multimédia hors ligne (cédérom) au multimédia en ligne (les réseaux et notamment Internet) semblent présenter d'indéniables potentialités en termes d'apprentissage des langues. La multicanalité qui permet de faire coexister des images, des sons et des textes selon des combinaisons variées, s'inscrit en fait dans la tradition des méthodes audiovisuelles et devrait constituer une aide puissante, non seulement à la compréhension mais aussi un nouveau tremplin à l'expression. La dimension hypertextuelle du multimédia pourrait quant à elle offrir toutes sortes d'aides linguistiques, textuelles et contextuelles permettant un travail riche en termes de compétence de communication mais aussi d'aptitudes. De son côté la multiréférentialité (Jacquinot 1996), pourrait décupler les mises en situation et les renvois contextuels, tandis que l'interactivité (selon des degrés à préciser) faciliterait l'autonomisation des apprenants.

Par rapport à la réalité des productions, il convient en fait d'examiner si ces attributs mis en relation avec des images mobiles non spécifiques ou spécifiques, tranforment les rôles que remplissaient celles-ci jusqu'à maintenant et ouvrent de nouvelles voies.

3.1. Des images classiques dans des environnements nouveaux

Par images classiques nous entendons aussi bien des documents vidéo qui n'ont pas été réalisés spécifiquement pour une mise sur support multimédia (il peut s'agir de documents fabriqués comme de documents authentiques) que ceux qui l'ont été, mais qui néanmoins ne présentent pas à cet égard de spécificités fortes.

Nous ne nous attarderons pas sur un certain nombre de cédéroms de langue qui ont recours à des vidéos "fabriqués" qui présentent les défauts habituels rencontrés dans ces documents (Lancien, 94) et qui de plus s'insèrent dans un environnement multimédia plutôt pauvre, pour examiner d'abord le cas des documents "authentiques".

3.1.1. Le cas des images authentiques

Nous entendons par images authentiques toutes celles qui figurent dans des documents non fabriqués pour la classe de langue. L'acception de ce terme ne renvoie donc pas à un jugement de valeur. En ce qui concerne le

multimédia, on rencontrera par exemple des reportages de journaux télévisés présents sur un cédérom commercial ou sur un support développé par des enseignants à partir d'un langage auteur. L'intérêt de tels documents va en fait beaucoup dépendre des options retenues.

Il peut d'abord s'agir de proposer autour d'une même information, un document de presse, un document radio et un document télévisé (comme dans *Fait divers* (Mairesse, 1997). On retrouve ici à la fois l'intérêt des pédagogues pour le croisement des médias, rencontré dans le courant multi-media, mais aussi celui pour la télévision authentique rencontré à propos des réceptions satellitaires. En permettant l'accès instantané à chacun des médias ou le rappel d'un document par jeu de fenêtrage, la technologie du multimédia apporte incontestablement, à travers multicanalité, multiréférentialité et interactivité machinique (Jacquinot, 1996), de très gros avantages par rapport à ce que nous avons vu précédemment. La démarche est d'autant plus intéressante qu'il s'agit bien de favoriser une vraie compréhension médiatique qui devrait être facilitée par le va-et-vient entre médias.

Dans le cadre du colloque de Lille, Arquembourg (1996) a de son côté présenté un hyperdocument expérimental qui propose, à partir d'un reportage télévisé, trois parcours interactifs : découverte du texte, analyse du discours et analyse de la médiation. La multicanalité en différé est mise à profit, à travers croquis, images et texte pour attirer l'attention sur des points précis (étymologie, particularités culturelles) concernant le texte du reportage télévisé ou son environnement. Dans les parties "analyse du discours" et "analyse de la médiation", les dimensions énonciatives et sémiotiques sont prises en compte.

Si on s'interroge sur l'apport des environnements multimédias par rapport à ces documents télévisés authentiques et ce, au regard des documents multi-media et satellitaires examinés précédemment, on peut faire plusieurs constatations.

Il faut noter d'abord que les potentialités les plus fortes tiennent au fait que grâce à la multicanalité et aux liens navigationnels entre les médias présents sur le support, le travail de mise en relation et du même coup de compréhension sont considérablement facilités. Les potentialités sont ici complètement nouvelles par rapport à ce que proposaient les documents examinés dans notre généalogie.

Les apports de l'environnement hypertextuel sont peut être moins évidents. On peut par exemple se demander si la possibilité de recourir en permanence à un lexique ou à un dictionnaire correspond bien à ce qu'est une compréhension télévisée. De telles aides ne risquent-elles pas d'encourager l'apprenant à chercher à comprendre mot à mot alors qu'un tel type de compréhension est plutôt globale ou sélective (Gremmo & Holec, 1990)? Les démarches seraient donc plutôt ici en retrait par rapport à ce qui a pu être proposé dans des fiches pédagogiques accompagnant des journaux télévisés en différentes langues et diffusés dans certaines académies (CRDP de Dijon, CRDP de Rouen) ou même sur des serveurs Minitel. Il est d'autre part important de noter qu'aucune interaction avec les images n'est prévue, à travers des remises en ordre ou d'autres manipulations sur ces images.

Pour ces raisons, on peut se demander si l'avenir de tels programmes n'est pas plutôt sur Internet. Certes les possibilités d'accès à des images mobiles sont à l'heure actuelle freinées par le débit des connexions et les temps d'accès, mais lorsque cette situation se sera améliorée, la toile présentera d'incontestables avantages dans ce domaine. Des journaux télévisés diffusés sur certains sites pourront être accompagnés de toutes sortes de renvois (sur des sites de presse écrite ou de radio) qui permettront à l'apprenant d'en contextualiser le contenu informatif, tandis que les démarches d'aide à la compréhension pourraient être beaucoup plus souples et variées puisque, contrairement aux programmes que nous venons d'examiner, elles pourraient être renouvelées périodiquement et enrichies dans le cadre d'un travail coopératif d'enseignants, tel qu'Internet le permettra (Lancien, 1997).

3.1.2. Le cas des images fabriquées

Après les documents authentiques, nous considérerons maintenant des documents vidéo "fabriqués", c'est à dire réalisés à des fins d'apprentissage et pour être mis sur cédérom mais qui, nous le verrons, présentent peu de spécificités par rapport au multimédia. En termes d'objectifs d'apprentissage, ces documents peuvent constituer un support central pour des tâches de compréhension ou plutôt une mise en situation qui donnera lieu à des activités variées.

Dans le premier cas, il est intéressant d'examiner dans quelle mesure l'environnement multimédia rend plus facile la compréhension d'un document vidéo. On considèrera pour cela les aides écrites et les aides sonores (sur ces notions d'aides voir Mangenot, 1998 et Lancien, 1998). Les aides écrites qui sont en langue cible peuvent quelquefois aussi être consultables dans la langue de l'apprenant. C'est le cas par exemple avec *LTV* (Guyot-Clément & Mûhlstein-Joliette, 1998) qui présente l'originalité de proposer six langues européennes. Ces aides remplissent d'autre part, selon les cas, différents rôles. Il peut s'agir de sous-titrage intégral des dialogues, de sous-titrage par mots-clefs, de même qu'il est possible avec certains cédéroms de cliquer sur des mots des sous-titres pour obtenir leur traduction. Un texte écrit peut aussi être utilisé pour présenter une séquence vidéo,

comme c'est le cas dans *LTV*. Les aides sonores peuvent proposer quant à elles une traduction ou encore comme dans *LTV,* une reformulation des dialogues.

On l'aura constaté, l'apport du multimédia en termes de contenus d'aides, n'est pas totalement nouveau puisque nous avions déjà rencontré dans notre généalogie du multimédia des aides fort proches dans les méthodes télévisées. La manipulation de ces aides est par contre inédite. L'interactivité machinique permet d'une part un accès instantané, alors que dans les méthodes télévisées les apparitions des textes (en dehors des sous-titres) étaient tributaires du déroulement de l'émission et d'autre part une forte individualisation. L'apprenant peut en effet choisir grâce au cédérom la formule qui lui convient le mieux (par exemple sous-titrage ou absence de celui-ci), tandis que tous les spectateurs d'un programme audiovisuel classique étaient obligés de regarder le même programme dans une version unique.

Malgré ces indéniables avantages, on ne peut pas ne pas se demander, comme pour l'environnement textuel et hypertextuel des vidéos authentiques que nous avons exminés précédemment, si ces aides écrites (surtout le sous-titrage intégral et l'accès à un lexique) ne risquent pas de favoriser chez beaucoup d'apprenants et par solution de facilité, des pratiques de compréhension mot à mot, au détriment de stratégies de compréhension plus authentiques. Le problème est d'autant plus réel que, même si l'on peut les arrêter à tout moment ou revenir en arrière, ces vidéos restent linéaires. Du même coup leur linéarité semble en quelque sorte entrer en contradiction avec les possibilités d'écoute fragmentée et parcellarisée qui en sont proposées.

En ce qui concerne les tâches qui passent souvent par des questionnaires, Mangenot (1998) note que ceux-ci peuvent préparer une écoute/compréhension et/ou tester celle-ci. Dans *LTV,* le questionnaire à choix multiple sert à tester la compréhension mais le programme permet en même temps de la retravailler à cette occasion. En effet lorsque l'apprenant estime qu'il ne peut pas répondre, il clique sur un bouton et revisionne la partie de la séquence qui contient la réponse. Il s'agit là évidemment d'un apport important du multimédia.

Dans les rapports qu'entretiennent vidéo et environnement multimédia dans les documents considérés, il convient d'autre part d'examiner si les tâches proposées sont en rapport avec ce qui fait la spécificité du document visuel. Dans la plupart des cas, elles portent plus sur le contenu linguistique du document (voix commentaire qui accompagne les images ou dialogues) que sur son contenu visuel. On trouve rarement des activités permettant à l'apprenant de se servir de l'image pour mieux comprendre les échanges (éléments situationnels, non verbaux) ou pour mieux interpréter des éléments culturels. Tout se passe donc comme si ces supports multimédias étaient plutôt en retrait par rapport aux démarches qui ont été proposées durant ces dernières années pour l'exploitation des documents vidéos qu'ils soient "fabriqués" ou "authentiques".

A côté des cédéroms qui présentent des vidéos entièrement centrés sur la compréhension, il en est d'autres dans lesquels le support vidéo a plutôt un rôle de mise en situation. Une petite histoire racontée en images, ou des petites scènes vont donner lieu à des activités de compréhension mais ausssi d'expression. Si l'on compare un certain nombre de ces produits (notamment les programmes en différentes langues développés sous*Speaker*.*Neuroconcept*) à ceux examinés précédemment, on peut constater que le rapport entre aides et activités est différent. Dans les documents précédents les aides étaient plus nombreuses que les activités tandis que l'inverse se produit dans ces documents.

En termes de compréhension, à côté des classiques questionnaires à choix multiple, on peut trouver comme dans *Je vous ai compris* (Chevalier & Derville & Perrin 1997) des manipulations qui relèvent d'une certaine interactivité. Il s'agira par exemple à partir de l'histoire racontée dans la vidéo de remettre en ordre des faits (*Je vous ai compris*1, Unité 7) en ayant à apparier des éléments que l'on déplace à l'écran et à partir desquels s'affiche la bonne ou mauvaise réponse. Une autre activité, intitulée "Qui dit quoi?", consiste à mettre une icône (représentant ici une oreille) sur une phrase, à l'écouter pour ensuite l'apparier avec l'image du personnage qui convient.

Si l'interactivité est donc plus importante dans ces exemples que dans les précédents, il reste que l'on ne peut pas parler de vidéo interactive, les manipulations qui viennent d'être décrites se faisant à partir d'images fixes et n'étant donc pas directement liées à des images vidéo qui seraient spécifiques au multimédia.

3.2. Des images nouvelles pour des activités nouvelles

Si les environnements multimédias se contentent de traiter des images classiques dans des environnements nouveaux, il faut donc bien constater que les potentialités de ces supports restent alors limitées et surtout assez peu originales (coprésence des supports et rapidité d'accés mis à part) par rapport à certains types de documents que nous avons rencontrés dans notre généalogie du multimédia.

Nous allons essayer de montrer maintenant qu'il en va tout autrement si les images mobiles sont réalisées en fonction des spécificités du multimédia, pour permettre notamment des simulations et donc une interactivité forte.

A un premier niveau, on trouvera des documents vidéo qui, tout en restant séquentiels et linéaires, ont été réalisés pour être le support et le tremplin d'une tâche communicative à remplir par l'apprenant grâce à l'environnement de ces images. Dans *Camille* (Chanier 1996, Pothier 1997) par exemple, des interviews doivent permettre de rédiger un curriculum vitae ou encore de choisir parmi des annonces d'emploi quelles sont celles qui conviendraient à la personne interviewée. Les aides, comparables à celles que nous avons déjà rencontrées (possibilité d'afficher la transcription, de cliquer sur des liens hypertextes), permettent donc d'introduire le document vidéo dans un contexte n communicatif.

A un deuxième niveau, on rencontre des documents vidéo qui sont des supports de simulations d'interactions langagières. Un personnage à l'écran propose alors une interaction à l'apprenant puisque celui-ci doit répondre à des énoncés en s'enregistrant. L'apprenant a d'autre part la possibilité de reécouter l'échange entier et de changer ses propres réponses jusqu'à ce qu'il ait le sentiment que l'ensemble est correct. Comme le fait observer Mangenot (1997) cette interaction a des limites puisque "les répliques du personnage virtuel sont forcément fixées à l'avance et qu'en cas de divergence des énoncés de l'apprenant, par rapport à ce qui était prévu, ces répliques peuvent ne plus correspondre à une réaction pertinente". Une solution possible à ce problème peut être, comme dans *Camille,* de demander à l'apprenant de choisir entre deux phrases, ce qui permet au programme de proposer deux réponses différentes du personnage à l'écran.

A travers ces exemples, c'est la question centrale des limites de la simulation d'interaction langagière qui est posée (voir l'article de Chevalier dans ce numéro).

Enfin à un troisième niveau on rencontre des documents vidéo qui vont donner la possibilité à l'apprenant d'interagir avec les images elles-mêmes. C'est alors que celles-ci jouent vraiment un rôle spécifique et vont induire une simulation et une interactivité fortes. C'est le cas du vidéodisque *A la rencontre de Philippe* (Furstenberg, 1997) dont les images ont été réalisées spécialement en vue d'une manipulation interactive et qui vont permettre à l'utilisateur, comme le signale l'auteur, "d'entrer dans une histoire et d'en infléchir le cours selon les choix qui lui sont propres". L'histoire peut en effet se terminer, selon ses options, de huit façons différentes.

Le principe d'une histoire vidéo arborescente et donc interactive se retrouve dans d'autres programmes mais en termes de potentialités d'apprentissage, c'est la qualité de l'environnement qui pourra faire la différence. La richesse des outils, mais aussi de tous les documents (écrits, sonores et visuels) dont on doit se servir pour mener à bien la simulation, sera donc ici essentielle.

Les programmes utilisant des images à fort pouvoir interactif sont sûrement amenés à se développer rapidement en fonction des progrès réalisés en images de synthèse et virtuelles. Si les potentialités en sont fortes en termes d'interactivité et donc d'implication de l'apprenant, certains dangers n'en sont pas pour autant absents. C'est tout le problème de la représentation et du rapport au réel (Quéau, 1997) qui est ici posé, ce qui trés important pour l'approche culturelle dans l'apprentissage d'une langue. Les mondes virtuels et de simulation risquent de présenter une nouvelle réalité dénuée d'épaisseur et d'altérité (Gras 1993, Breton 95) et l'on commence ainsi à voir des programmes qui proposent les mêmes images quelle que soit la langue étrangère visée.

4. LIMITES, COMPLÉMENTARITES ET ENJEUX

À l'issue de cet examen il paraît donc clair que les images mobiles ne peuvent jouer un rôle nouveau dans des environnements multimédias que s'il s'agit d'images précisément nouvelles, réalisées spécialement pour ces supports et relevant donc d'une écriture elle aussi nouvelle. Bush mais aussi Hewer (1988) le signalaient déjà il y dix ans et Puimatto (1995) a parfaitement raison de souligner que les modes d'écriture audiovisuels traditionnels sont mal adaptés aux processus navigationnels et interactifs. Or si l'image mobile est intéressante dans le multimédia, c'est précisément parce qu'elle peut permettre des interations (grâce aux simulations, aux récits arborescents) qui n'étaient pas possibles avec les autres supports rencontrés dans notre généalogie.

Il faut donc espérer que les vrais documents vidéos interactifs vont se multiplier mais aussi que les effets de mode qui accompagnent le multimédia n'empêcheront pas la mise en complémentarité des supports.

Une taxinomie des supports médias et multimédias est à faire qui montrerait que, selon les divers paramètres de l'apprentissage que l'on retient, on peut avoir recours à tel support plutôt qu'à tel autre et que certains programmes multimédias que nous avons examinés offrent bien peu d'avantages par rapport à des vidéos plus classiques. Un tel travail permettrait aussi d'envisager toutes les hybridations qui vont intervenir, notamment grâce aux liens entre multimédia hors ligne et en ligne qui permettront des articulations plus souples et des usages plus diversifiés.

Thierry LANCIEN
ENS de Fontenay/Saint-Cloud

92211 SAINT-CLOUD
Mél : lancien@ens-fcl.fr.

Notice biographique

Thierry Lancien est Maître de Conférences en Sciences du Langage à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, et chargé de cours à l'université Paris 3, Sorbonne Nouvelle. Il est spécialiste des médias (plus particulièrement de la télévision) et des nouvelles technologies (notamment multimédias) dans l'enseignement des langues. Ses thèmes de recherche portent sur les rôles de la télévision grand public et éducative et du multimédia dans l'apprentissage des langues. Il assure la formation d'enseignants français et étrangers et réalise des vidéogrammes et des émissions de télévision.

RÉFÉRENCES

ARQUEMBOURG, G. (1996). "Hypermedia et autonomie de l'enseignant, in Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE". *Cahiers de la Maison de la Recherche.* Université Charles de Gaulle-Lille 3. Tome II. pp19-25.

BRETON, P. (1995). *A l'image de l'homme. Du Golem aux créatures virtuelles*. Paris : Seuil.

BUSH, M.D. (1988). "De l'E.A.O. à l'E.A.V.O. des langues étrangères à l'école de l'air américaine". In *Nouvelles technologies et apprentissage des langues, Recherches et Applications, Le Français dans le Monde,* numéro spécial, Août-septembre. pp 167-173.

CHANIER, T. (1996). "Evaluation as part of a project life : the hypermedia CAMILLE project".*Journal of the Association for Learning Technology* (ALT-J), vol 4, 3. pp 54-68

CHANIER, T., POTHIER, M., & LOTIN, P. (1996). *A la recherche d'une emploi et L'Acte de vente, Camille, travailler en France.* Paris : Cle International.

CHEVALIER, Y., DERVILLE, B., & PERRIN (1996, 1997). *Je vous ai compris* . 3 cédéroms. Paris : Neuroconcept.

CHEVALIER, Y., DERVILLE, B. & PERRIN, D. (1997). "Vers une conceptualisation des apprentissages assistés". In *Multimédia, réseaux et formation, Recherches et applications, Le Français dans le Monde,* n° spécial. pp 132-137.

COMPTE, C. (1987). *Où en est le vidéodisque de langue*. Collec Media Fle, Paris : BELC.

FITZPATRICK, A. (1981). "L'utilisation des media et la construction de systèmes multi-media pour l'apprentissage des langues fondé sur la communication". In *Langues vivantes, Rapport du Conseil de l'Europe,* Strasbourg.

FURSTENBERG, G. (1988). "Quand une pédagogie rencontre une technologie". In *Nouvelles technologies et apprentissage des langues, Recherches et Applications, Le Français dans le Monde,* n° spécial. pp 158-166.

FURSTENBERG, G. (1997) : "Scénarios d'exploitation pédagogique". In *Multimédia, réseaux et formation, Recherches et Applications, Le Français dans le Monde,* n° spécial, juillet. pp 64-75.

GRAS, A. (1993). *Grandeur et dépendance. Sociologie des macro-systèmes techniques*. Paris : Presses Universitaires de France.

GREMMO, M.J. & HOLEC, H. (1980). "La compréhension orale: un processus et un comportement". In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, *Recherche et Application, Le Français dans le Monde,* n° spécial. pp 30-40.

GUYOT-CLEMENT, C. & MUHLSTEIN-JOLIETTE, C., (1996) *LTV, FLE,* Paris : Jeriko

GUYOT-CLEMENT, C. & MUHLSTEIN-JOLIETTE, C. (1998). "Présentation de LTV". *Actes des journées de l'Asdifle. Multimédia et FLE.*

HEWER, S. (1988). "Communiquer par ordinateur". In *Nouvelles technologies et apprentissage des langues*, *Recherches et Applications, Le Français dans le Monde*, n° spécial. pp 30-36.

JACQUINOT, G. (1996). "Les NTIC: écrans du savoir ou écran au savoir". In *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE, Cahiers de la Maison de la Recherche.* Université Charles de Gaulle-Lille 3. Tome 1. pp 13-22.

LANCIEN, Th. (1994) : "Problématique actuelle de l'usage des médias audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In *Mélanges offerts à R. Richterich, Etudes de linguistique Appliquée* , n°94. pp 57-64.

LANCIEN, Th. (1995). *Le journal télévisé. Construction de l'information et compétences d'interprétation*. Paris : Didier

LANCIEN, Th. (1997). "Internet et l'enseignant: de l'information à la formation partagée". In *Multimédia, réseaux et formation*, *Recherches et applications, Le Français dans le Monde,* n° spécial. pp 116-122.

LANCIEN, Th. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé International.

LAUFER, R. & SCAVETTA, D. (1995). *Texte, hypertexte, hypermédia.* Coll Que Sais Je?, Paris, Presses Universitaires de France.

MAIRESSE, P. (1997). "Faits divers" . *Le Français dans le Monde* , n° 290 , juillet. pp 55-59.

MANGENOT, F. (1997). "Multimédia et activités langagières". In *Multimédia, réseaux et formation, Recherches et Applications, Le Français dans le Monde* n° spécial. pp 76-84.
MANGENOT, F. (1998). "Synthèse de trois cours de FLE sur cédéroms". *Actes des journées de l'ASDIFLE, Multimédia et apprentissage du FLE.*
POTHIER, M. (1997). "Hypermédia et autonomie". In *Multimédia, réseaux et formation. Recherches et Applications, Le Français dans le Monde*, n° spécial. pp 85-93.
PUIMATTO, G. (1995). "Multimédia, enseignement, formation, téléformation". *Les dossiers de l'ingénierie éducative*. CNDP et Les publications du Québec, Hors Série.
QUEAU, P. (1997). "La galaxie Cyber". *Le Monde de l'Education,* n° 247. pp 20-21.