



HAL
open science

Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?. 17ème colloque Triangle, Jan 1998, Paris, France. pp.65-80. hal-04608550

HAL Id: hal-04608550

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-04608550>

Submitted on 24 Jun 2024

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.

Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?

François Mangenot

Communication au 17^{ème} colloque *Triangle* (Paris, Goethe Institut, 30/1/98), paru dans les actes, *Triangle 17, Multimédia et apprentissage des langues*. ENS-Editions, 2000.

Un des risques liés à l'utilisation du multimédia me semble être le "zapping", vagabondage superficiel sans projet ni tâche à réaliser encouragé par la richesse et le foisonnement des cédéroms et d'Internet : même si cette pratique n'est pas critiquable en soi (elle constitue en effet une sorte de "bain de langue"), on ne peut pas considérer qu'elle aboutisse à de véritables apprentissages. Aux antipodes de ce vagabondage, je me situerai ici dans une perspective socio-constructiviste, faisant l'hypothèse que c'est **la tâche** qui doit jouer un rôle central dans l'exploitation pédagogique des nouveaux supports numériques. Il convient alors de commencer par mieux définir cette notion (§ 1), avant d'examiner les tâches proposées dans les produits pédagogiques (§ 2 et 3), puis les tâches que l'on peut concevoir autour d'autres types de produits (§ 4).

1. Tentative de définition de la notion de tâche

L'auteur australien Nunan (1991) a proposé d'adopter, en didactique des langues étrangères, une *approche centrée sur la tâche*. Il considère que la conception d'une tâche ("task design") requiert la prise en compte de six paramètres : les **objectifs** ("goals"), les **données de départ** ("input data"), les **activités** que l'apprenant sera amené à réaliser, les **rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants**, et enfin le **dispositif** ("settings"). Il donne de la tâche la définition suivante : "the task is a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language". Bouchard (1985), pour sa part, propose une intéressante distinction entre **exercice**, **activité** et **tâche**. Il considère que la différence entre **exercice** et **activité** est celle qui existe entre usage et emploi : travail sur la langue pour la langue et travail sur des activités plus réelles, où ce qui est en jeu est l'usage de la langue à des fins de communication ; **la tâche** est alors une **activité** qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule.

Concernant plus précisément le multimédia, Furstenberg (1997) assigne à la tâche "un double rôle : celui de faciliter l'exploration et de permettre la construction d'un sens par l'utilisateur et, en même temps, celui d'évaluer ce qu'il aura compris et retiré" et elle souligne le rôle "crucial" de "la qualité de

cette tâche". Dans ce qui suit, c'est surtout au lien entre **données** et **activités** que l'on s'intéressera, l'hypothèse étant qu'une tâche linguistique réellement profitable est celle qui part de données complexes et authentiques (notamment sur les plans linguistique et civilisationnel), qui propose des activités riches (liens données/activités pertinents, situations-problème, appel à la créativité), et qui prévoit des interactions variées (notamment - mais pas exclusivement - évaluatrices) pendant et après l'exécution de la tâche.

Si on regarde maintenant du côté des **produits multimédias**, on s'aperçoit que certains comportent des exercices ou des activités, alors que d'autres ne contiennent que des données. Cela recoupe plus ou moins une autre classification, celle qui distingue les *cd-roms d'apprentissage des langues* ou les *sites Internet proposant des activités linguistiques* d'une part, et les *ressources non pédagogiques* (cd-roms et sites Internet "grand public" et/ou spécialisés) d'autre part (Mangenot, 1997a). Dans (Mangenot, 1997b), je faisais remarquer que les *produits pédagogiques* proposent souvent des activités intéressantes, mais qu'ils se basent sur des données généralement assez pauvres, tandis que les produits "grand public" contiennent des données beaucoup plus riches, mais pas d'activités linguistiques, et exigent donc un accompagnement pédagogique. Il faut encore noter que dans le premier cas les activités sont d'autant plus intéressantes qu'elles sont plus ouvertes, ce qui limite fortement la possibilité d'une évaluation par la machine. Dans le second cas, le produit peut contenir des activités ou même des tâches non linguistiques à accomplir et permettre ainsi une approche transdisciplinaire de la langue. Il est enfin possible d'utiliser le multimédia avant tout comme source de données, la conception des tâches étant alors entièrement du ressort de l'enseignant. Ces trois niveaux d'utilisation des produits multimédias structureront la suite de l'exposé.

2. Les activités linguistiques dans les produits

Les cd-roms de type "cours de langue", de même que certains sites Internet, proposent des activités linguistiques. Le problème est essentiellement celui de l'analyse de réponse : pour pallier l'incapacité des ordinateurs à analyser une production - orale ou écrite - dans laquelle on laisse un tant soit peu de liberté à l'apprenant, on a tendance soit à ne faire travailler que la compréhension, soit à proposer des activités de production assez fermées ; dans ce dernier cas, on retombe souvent dans l'exercice pur et simple. Une troisième option, peut-être la plus intéressante, consiste à accepter dès le départ l'idée que les productions soient évaluées par l'enseignant, selon un dispositif de semi-autonomie (ou autonomie guidée) : on peut alors proposer des activités plus

riches, voire parfois de véritables tâches relevant de la simulation. Des exemples de ces trois types d'activités seront fournis.

2.1 Le travail de la compréhension

On peut relever deux apports du multimédia concernant l'entraînement à la compréhension : la souplesse d'utilisation des données sonores, textuelles et vidéo et la possibilité de représenter le signifié par de l'image.

Le logiciel *LTV*, fruit d'une collaboration européenne et décliné en plusieurs langues, propose un ensemble de brefs documents vidéo pseudo-authentiques de 2 à 4 mn. Le thème général est le voyage d'affaire, décliné en deux sous-thèmes, le voyage et la négociation. On observe, dans l'ensemble de ces vidéogrammes, une unité de personnages, de temps et d'action : on a ainsi l'impression de suivre un petit feuilleton, très réaliste. L'unique objectif annoncé est une aide et un entraînement à la compréhension orale, mais les vidéos peuvent bien sûr être exploitées en classe, après la séance sur les ordinateurs. Le système d'aide à la compréhension joue à la fois sur le découpage en brèves unités (correspondant souvent à un tour de parole) et sur la présence d'un certain nombre d'aides : accès à un dictionnaire contextuel (la traduction correspondant au sens du mot dans le vidéogramme), présence optionnelle sur l'écran de mots-clés ou sous-titres en langue-cible, possibilités de faire reformuler oralement les énoncés. Un ensemble de questions à choix multiple a un statut plus ambigu : s'agit-il, comme dans le logiciel *Echolanges*, d'aider à l'élaboration d'une compréhension globale du document en constituant "une grille d'écoute" et en créant un "horizon d'attente", ou bien plus simplement d'évaluer la qualité de la compréhension, après que l'on se sera servi des autres ressources pour comprendre le vidéogramme ? La première hypothèse me semble pédagogiquement plus intéressante, mais l'interface de *LTV* incite plutôt à répondre aux questions après avoir travaillé sur la compréhension. On notera aussi que dans la version FLE, les questionnaires alternent des questions de compréhension globale avec des questions de détail, alors que dans la version allemande ne sont posées que des questions globales, ce qui semble plus dans la logique du produit. En tout cas, *LTV* illustre bien l'idée selon laquelle le multimédia rend plus floue la classique distinction entre acquisition et apprentissage : des données relativement complexes, proches de l'authenticité (y compris dans les dimensions mimiques, gestuelles et proxémiques) peuvent être fragmentées, disséquées, analysées, sans que l'ensemble ne perde sa cohérence ou sa signification.

Une autre particularité du multimédia est de faciliter le "transfert d'information" (cf. Widdowson, 1981), c'est-à-dire le passage aisé d'un signifié, représenté par l'image (fixe ou animée) à un signifiant linguistique ou vice-versa : cela permet notamment des activités de réception, comme la vérification de la compréhension ou l'acquisition de lexique et de structures brèves. Un exemple concret (relevé dans plusieurs produits différents) fera mieux comprendre de quoi il s'agit. Un plan simplifié de ville apparaît à l'écran, suivi d'une suite d'indications orales ("passez devant la mairie", "prenez la première rue à gauche", etc.) ; si l'apprenant suit bien les explications, il sera capable de "cliquer", à la fin du parcours, sur le bâtiment devant lequel il est censé se trouver et le système validera sa réponse ; dans le cas contraire, il pourra naturellement recommencer autant de fois qu'il le souhaite. *La méthode de langues multimédia*, destinée à un public jeune, est un bon exemple de produit ludique faisant massivement appel à des messages oraux devant être associés à des dessins. L'enfant, avec ce cédérom, j'ai pu le vérifier, est sans cesse en train de poursuivre l'objectif non linguistique de réussir les jeux, en procédant par essais-erreurs, tout en étant obligé, pour cela, de comprendre un grand nombre d'énoncés oraux. On s'étonne donc de trouver aussi peu de produits analogues qui associent ainsi, comme le préconisent les Instructions Officielles pour l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE), le faire au dire, ou plus exactement, ici, l'action à l'écoute.

2.2 Les exercices plus ou moins fermés

Un type d'exercice très courant dans les cédéroms de langues est la transformation d'énoncé : l'apprenant a, dans le meilleur des cas, affaire à un acte de parole qui a été contextualisé auparavant lors d'une séquence vidéo ou d'un dialogue avec image fixe, et il doit transformer cet acte en fonction de paramètres qui lui sont indiqués par l'image. Par exemple, à la suite d'un dialogue dans lequel une jeune femme réclamait sa place, occupée, dans un train en montrant sa réservation, un exercice présente sur l'écran un billet authentique, l'apprenant étant invité à simuler la réclamation en reprenant les numéros de voiture et de place indiqués sur ce billet. A première vue, cela peut faire penser aux traditionnels exercices structuraux, mais deux différences sont tout de même à relever : d'une part, le contexte de la situation de communication a été bien caractérisé, d'autre part l'image présente un document authentique qui contribue à donner à l'activité un petit aspect de simulation.

Des exercices plus traditionnels, comme la traduction de "mettre" en allemand, gagnent également à être présentés de manière plus dynamique que dans un manuel, grâce au son et à l'image : ainsi, dans *Deutsch ganz klar*, à la

suite d'une question à choix multiple ("Was macht Andreas mit den Brötchen?"), le résultat du choix effectué apparaît à l'écran ; si on a répondu "Er hängt sie an das Fenster", on voit deux petits pains se balançant au bout d'une ficelle rouge dans l'encadrement d'une fenêtre. De même l'emploi de "wo" et de "wohin" peut-il être illustré de manière à la fois plus amusante et plus active, ce qui a été proposé par plusieurs logiciels. Encore faudrait-il réfléchir à la fois aux notions qui gagnent à être ainsi visualisées et à la manière de le faire, afin de faire plus fréquemment appel à ce type de présentation.

Il faut enfin signaler que de nombreux exercices plus ou moins traditionnels, n'intégrant souvent ni le son ni l'image, sont proposés sur Internet par des institutions nord-américaines.

2.3 La simulation

J'ai déjà proposé ailleurs de distinguer, dans les cédéroms de langues, au moins trois types de simulations : les *simulations notionnelles*, les *simulations pragmatiques* et les *simulations ouvertes* (Mangenot, 1997b, Mangenot, 1998a). J'ai également avancé l'hypothèse que ce type d'activité est celui qui exploite le mieux la spécificité du multimédia. Je me contenterai ici de reprendre rapidement cette typologie.

Le système-auteur *Speaker* (Neuroconcept) offre une possibilité intéressante, l'appariement (avec la souris) d'objets graphiques pour faire produire un énoncé au système ; cela constitue parfois une manière vivante - et concrète - d'aborder certaines notions grammaticales ou sémantiques. Un exemple, à nouveau emprunté à *Deutsch ganz klar*. La consigne est "Decken Sie den Tisch richtig !". Sur l'écran, quatre photos d'objets à placer et une photo de la table ; si l'utilisateur place le couvercle sur la théière, par exemple, le système produit l'énoncé "Ich setze den Deckel auf die Teekanne !". Pour les petits pains dans la corbeille, le verbe employé sera "legen", pour le lait ou la tasse, "stellen". On voit tout de suite que l'intérêt de ce type d'activité est de permettre la contextualisation de l'emploi de ces trois verbes, peu évident pour un francophone qui ne connaît que le verbe "mettre".

La *simulation pragmatique* consiste, lors d'un dialogue entre l'utilisateur et un personnage présent à l'écran (en image fixe ou en vidéo), à laisser le choix entre plusieurs répliques (affichées sur l'écran), et à faire dépendre de ce choix la réaction du personnage ; on notera simplement qu'on n'a pas affaire à une véritable production, puisque l'utilisateur se contente de prononcer dans le micro le texte de la réplique qu'il a choisie. Un exemple : dans *A la recherche*

d'un emploi, lors de la simulation d'un entretien d'embauche, le recruteur réagit différemment en fonction des choix que l'on fait, ce qui n'est pas sans rappeler d'une part les scénarios arborescents, d'autre part certains "vieux" logiciels textuels comme *Non mais dites donc* (Jannot, 1987). De telles simulations ne sont pas sans intérêt, à condition que les alternatives présentées soient toutes plausibles, ce qui n'est pas toujours le cas dans les produits que j'ai examinés. Une évaluation par le logiciel est possible, puisque tous les choix sont prévus d'avance.

Le troisième type de simulation, plus ouvert, est le seul qui amène l'apprenant à une véritable production. On demande à l'utilisateur d'enregistrer successivement plusieurs répliques en réaction aux énoncés d'un personnage sur l'écran, puis de réécouter ensuite l'ensemble du dialogue : on a alors affaire à une simulation d'interaction, que l'on peut reprendre autant de fois que l'on veut, jusqu'à ce qu'on ait l'impression d'être parvenu à un échange réussi. En dehors de cette impression globale, basée sur le sens de la langue, l'évaluation se limite à comparer les énoncés enregistrés aux répliques proposées par le système. Dans *Je vous ai compris 1*, on est invité à lire la fiche d'un personnage, puis on doit répondre aux questions d'un interviewer ; on est ensuite interrogé sur soi-même (enfants, travail, problèmes), mais le logiciel ne propose bien sûr pas de corrigé à l'utilisateur. Le problème de ce type de simulation est que les répliques du personnage virtuel sont forcément déjà 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 : il arrive par exemple que soit posée une question à laquelle l'apprenant a déjà répondu. Mais l'avantage est bien sûr que l'apprenant dispose d'une totale liberté pour réaliser les actes de parole que l'on attend de lui : cette liberté suppose bien sûr qu'à un moment ou à un autre l'enseignant soit présent pour l'évaluation.

2.4 Conclusion sur les activités linguistiques

On l'a vu, il est impossible de trouver des cédéroms (ou des sites Internet) d'entraînement linguistique proposant à la fois des données riches et des activités ouvertes. La seule exception serait le dernier type de simulation que j'ai évoqué, qui s'apparenterait un peu aux simulations globales, mais qui requiert la présence d'un enseignant. Si l'on ne vise pas l'auto-apprentissage, pourquoi alors ne pas se servir des produits "grand public", aux données beaucoup plus riches (les budgets de réalisation de tels cédéroms sont sans commune mesure avec ceux des cours de langue), en envisageant soit un usage instrumental de la langue, soit la conception d'activités par l'enseignant ?

3. Les activités non linguistiques dans les produits

Les produits dont je vais parler maintenant ne sont pas des "cours de langue", mais le plus souvent des didacticiels d'autres matières, des cédéroms ludo-éducatifs ou même de jeu, ou encore des sites Internet spécialisés comportant des activités à réaliser : je fournirai un exemple de chaque catégorie. Dans tous les cas, l'idée est de pratiquer la langue pour faire quelque chose avec, selon une logique transdisciplinaire longuement développée par Widdowson. L'intérêt d'un tel travail à partir du multimédia est que l'on a accès à des données à la fois riches, authentiques et multimodales (son, image, en plus du texte), et que l'interactivité des produits peut impliquer un traitement complexe de ces données.

3.1 Un didacticiel d'histoire

Un des meilleurs exemples de logiciels permettant de travailler **en français** (par opposition avec travailler **le français**) n'est pas multimédia, mais simplement textuel. Il s'agit de *J'ai vécu au dix-huitième siècle*. L'apprenant est invité à s'identifier à un personnage de cette époque, à le définir, à décrire sa vie, en se fondant sur une banque de mille documents, certains d'époque, d'autres écrits par des historiens contemporains. Le logiciel fournit automatiquement la liste des documents pertinents quant à tel ou tel aspect de la vie du personnage et quant à sa position sociale. L'apprenant peut prendre des phrases dans ces documents et les intégrer à son propre texte. On a là un exemple typique d'activité assurant un lien très fort entre les données (les mille documents) et l'activité de production, entre lecture et écriture. Ce lien est peut-être moins facile à assurer quand on a affaire à des données multimodales.

3.2 Un produit ludo-éducatif

Lors d'une conférence à une journée de l'ASDIFLE, j'avais présenté le cédérom *Le trésor du San Diego* comme exemplaire pour un usage en FLE (Mangenot, 1998b). Le thème général est celui d'une bataille navale qui a réellement eu lieu au début du dix-septième siècle et à l'issue de laquelle un galion espagnol, le San Diego, a été coulé par le navigateur hollandais van Noort. Le cédérom comporte quatre parties distinctes, la relation du voyage de van Noort autour du monde, la description des fouilles sous-marines qui ont permis de retrouver le trésor, la présentation (de type muséographique) de ce trésor, et enfin une enquête sur laquelle je vais m'arrêter quelques instants. Le but de cette enquête est de comprendre comment le San Diego a pu avoir le dessous dans une bataille navale contre Van Noort, alors qu'il était bien mieux armé et que le rapport de force était de dix contre un en sa faveur. L'utilisateur va se trouver dans la situation d'un enquêteur écoutant les témoignages des divers occupants du San Diego, du capitaine au mousse, et les confrontant au récit fait par van Noort. L'ensemble de ces 35 brefs témoignages (d'une durée de

15 à 20 secondes) est présenté sous forme de "boutons" dans un tableau structuré en fonction d'une part de l'identité des quatorze témoins, d'autre part du déroulement chronologique du combat. Ces brefs récits, prononcés par des voix très variées, proviennent de manuscrits retrouvés par Franck Goddio, l'auteur des fouilles sous-marines. Les données se présentent donc sous la forme de brefs fragments oraux, structurés selon des entrées non linguistiques. L'utilisateur est alors en situation de simulation, il doit reproduire la démarche qui a permis à Goddio de comprendre ce qui s'était passé ; il est co-constructeur d'un sens qui s'élabore petit à petit au gré de ses actions sur l'écran. Si l'apprenant se trouve, tant qu'il utilise le cédérom, en situation de réception, rien n'empêche ensuite l'enseignant de concevoir des tâches où la production ait toute sa place ; le cédérom peut en effet servir de banque de données pour réaliser des exposés ou encore des simulations ou des jeux de rôle : la plongée, certains épisodes du voyage, l'enquête, la bataille navale.

3.3 Une enquête policière

La série américaine de cédéroms grand public "Virtual Murder" permet également une immersion dans la langue cible, une pratique de celle-ci à des fins autres que linguistiques. L'utilisateur joue le rôle d'un enquêteur devant trouver le coupable d'un meurtre. Il dispose pour cela des interrogatoires vidéos des huit suspects qu'il doit confronter à toute une série d'indices (agendas, résultats de laboratoire, liste d'alibis, etc.) ; il dispose également d'un compte-rendu du meurtre en vidéo. Si on utilise ce cédérom en anglais langue étrangère, la pratique de la compréhension orale et écrite est constamment au service de la résolution de l'intrigue : on ne cherche pas à comprendre pour comprendre, mais parce qu'on en a besoin pour trouver le meurtrier. On pourrait bien sûr objecter qu'il en est de même lors de la lecture d'un roman d'Agatha Christie, par exemple, ce qui est en partie exact pour ce qui concerne la compréhension écrite ; mais, outre l'absence de sons et d'images, le livre est beaucoup plus linéaire, il n'encourage pas autant qu'un cédérom les retours en arrière, la répétition de certaines scènes, la mise en œuvre de stratégies cognitives diversifiées pouvant être considérées comme autant de facilitations procédurales.

Il convient de signaler qu'un cours de langue multilingue, *Who is Oscar Lake ?*, tente de concilier un niveau de langue beaucoup moins complexe et une intrigue policière néanmoins intéressante. Mais on reprochera à ce cédérom ses décors passe-partout, sans aucune spécificité civilisationnelle (à l'inverse des "Virtual Murders") dus au fait que le produit devait, pour être rentabilisé, pouvoir être décliné en cinq ou six langues. L'idée d'enquêtes policières multimédias en langue étrangère mérite néanmoins certainement d'être creusée :

une preuve en est le succès rencontré par la version FLE du logiciel de compréhension orale *Echolanges*, qui se fondait également sur un petit feuilleton policier, "Le secret du Tibétain".

3.4 Le site Internet de la BNF

Je mentionnerai brièvement le fait que la Bibliothèque Nationale de France, outre de belles présentations des expositions qu'elle a abritées, "L'aventure des écritures", "Tous les savoirs du monde", propose, sur ces thèmes, des "dossiers pédagogiques" composés d'*ateliers*, de *sujets de réflexion* et de *questionnaires*. Ces derniers lient les questions posées aux données de l'exposition, grâce à un bouton "Aide", ce qui suscite donc une lecture finalisée. L'*atelier* de "Tous les savoirs du monde", pour sa part, propose une véritable tâche consistant à

travailler en équipe sur quelques unes des grandes figures du savoir. Chaque équipe choisit un personnage et doit le faire revivre (sa vie dans le contexte de l'époque, son oeuvre, son influence) en le présentant devant les autres. Les autres équipes interviennent alors en fonction des corrélations ou des oppositions avec leur propre personnage. [www.bnf.fr]

Les objectifs annoncés n'ont rien de contradictoire avec la pratique d'une langue étrangère : "Comprendre la passion pour le savoir de ces grandes figures qui ont mis leur vie au service de la pensée en payant parfois très cher le prix de leur désir de vérité, faire revivre un personnage, discuter sur le savoir." La complexité des données et des activités constitue la seule limite de ce type de ressource, qui ne peut convenir qu'à des apprenants maîtrisant déjà assez bien la langue.

4. Les tâches conçues autour de produits multimédias

Une dernière option, pour le professeur de langues, consiste à considérer le multimédia, en-ligne ou hors-ligne, avant tout comme une source de données permettant de faire réaliser des tâches très diverses. On parlera alors de "scénarios d'exploitation pédagogique" (Mangenot, 1997a et b, Furstenberg, 1997) : on trouve de tels scénarios sur Internet, mais on peut également en concevoir autour de tel ou tel cédérom.

4.1 Les activités ou les tâches à partir d'Internet

Passée la première période d'aveuglement devant la richesse du média, la plupart des auteurs sont maintenant unanimes pour dire que le "zapping" n'aboutit pas à des connaissances et que tout butinage sur Internet à des fins éducatives a intérêt à être guidé, finalisé. On a déjà vu que les apprenants d'un

bon niveau linguistique pouvaient profiter des activités proposées sur les sites destinés aux locuteurs natifs, Internet procurant alors une immersion dans la langue cible. Les autres trouveront sur la Toile de nombreuses ressources ou projets conçus pour la pratique des langues étrangères. Le manque de place ne permettra d'en citer qu'un seul exemple, *A day in the life of a Parisian family*, une simulation proposée par Lynne Bower, de l'University High School d'Irvine (apollo.gse.uci.edu/uhs_lang/parislesson.html). L'activité, ou plutôt la tâche, conçue pour un travail de groupe, consiste à organiser une journée de loisir à Paris pour une famille parisienne "traditionnelle ou non-traditionnelle" en se documentant sur des points précis : météo, transport, manifestation culturelle, activité de loisir, shopping, déjeuner. Des liens pertinents vers des sites français sont fournis pour chacun de ces items. La production attendue consiste à "créer une conversation dans laquelle la famille discute ses projets, rejetant au moins trois activités (avec des raisons) et choisissant au moins trois activités (avec raisons, horaires et coût)". On remarquera que cette fois-ci, au lieu de simples réponses à des questions, on suscite une véritable production collective : une tâche aussi riche et ouverte est rendue possible par le fait que la mise en commun (qui, dans ce cas précis, se fera oralement en jouant le dialogue) et l'évaluation ont lieu en classe, avec le professeur.

De manière beaucoup plus simple - pour l'enseignant - on peut également envisager de faire préparer aux apprenants des exposés sur leurs thèmes de prédilection, en recherchant de la documentation sur Internet. Des professeurs américains de français rencontrés à Lyon lors du congrès de l'AATF en 1996 m'ont indiqué que cette pratique était courante chez eux, où la plupart des élèves disposent, à la maison, d'un ordinateur et d'un accès à Internet. Les anglicistes seront bien sûr favorisés, mais il existe de plus en plus de sites dans d'autres langues. Ce serait chez nous le rôle des documentalistes que d'apprendre aux élèves à se servir des "moteurs de recherche" disponibles sur la Toile : précisons que la plupart de ces "moteurs" permettent de circonscrire la recherche à une seule langue.

4.2 A partir de cédéroms

Les trois fonctions pédagogiques que Compte (1993) attribuait à la vidéo conservent une certaine pertinence pour l'exploitation des cédéroms. On ferait alors plutôt appel aux fonctions illustrative et déclencheur avec des apprenants peu avancés, tandis que la fonction moteur serait réservée à ceux qui ont déjà une certaine maîtrise de la langue (*cf.* Mangenot, 1997a).

Avec des apprenants peu avancés, il convient de trouver des parties de l'hypermédia dans lesquelles la redondance entre les divers canaux soit maximale (*cf.* Lancien, 1986). On remarquera que les cédéroms de type

encyclopédique fournissent généralement des informations différentes, plutôt complémentaires, sur les différents canaux ; il sera donc difficile de s'en servir, à moins que le phénomène décrit ne soit déjà bien connu des apprenants : dans ce dernier cas, l'anticipation peut faciliter la compréhension du canal écrit et/ou sonore.

On proposera ici une exploitation du cédérom américain *Cinemanía*, qui comporte un certain nombre de données sur le film *2001 Odyssée de l'espace* : un bref extrait vidéo non dialogué, associé à une légende d'autant plus facilement compréhensible qu'elle décrit la séquence, une photo commentée (en quatre lignes) présentant un moment crucial de l'intrigue, un extrait de la musique du film et un bref monologue dans lequel l'ordinateur Hal est en train de constater qu'il vient d'être déconnecté. L'extrait permettra tout d'abord de se remettre le film en mémoire ; on incitera les élèves à lire le commentaire qui lui est associé et on constatera que la plupart des mots sont transparents ("perfect harmony", "en route to", "famous", "rotation", "station", "Waltz", "scene"), tandis que l'expression "space shuttle" est connue et que la forme verbale "synchs up" peut être devinée par analogie avec le mot "synchronisation". On suscitera des réactions chez les élèves à propos de l'image et de la musique. On passera ensuite à la photo commentée : il s'agit de la scène lors de laquelle deux des astronautes discutent de la nécessité de déconnecter l'ordinateur Hal, sans se rendre compte que celui-ci (visible au centre de l'image) parvient à lire sur leurs lèvres. Après un travail sur la compréhension de la situation à partir de la photo et du commentaire, on pourrait faire imaginer aux élèves le dialogue entre les deux hommes. On exploitera enfin le document sonore dans lequel Hal exprime sa "peur" de "mourir" ; on tentera d'obtenir sa compréhension sans utiliser tout de suite la transcription écrite (qui apparaît si on "clique" sur une icône). On fera ensuite dramatiser ce petit monologue en demandant par exemple aux enfants de prendre une voix d'ordinateur.

La pédagogie sous-tendue par ce scénario consiste à se servir au maximum de ce que l'apprenant sait déjà : il se souvient, même de façon vague, de la trame générale du film, il sait décoder des images, il connaît sa langue maternelle. L'hypermédia sert à activer ou réactiver toutes ces connaissances, à apporter du matériau linguistique nouveau et authentique, et surtout à intégrer tous ces éléments dans un cadre motivant pour les élèves. L'enseignant, pour sa part, joue un important rôle de médiation entre les apprenants et le savoir présenté à travers l'objet technique. Comme l'explique bien Puimatto (1995, p. 131), "Dans un environnement technologique de formation, la position du pédagogue par rapport à l'élève et au savoir ne peut qu'être modifiée. [...] Son rôle de gestionnaire des apprentissages, de médiateur et de guide s'en trouve [...] renforcé."

Avec des apprenants de niveau intermédiaire, on peut considérer que l'on fait appel à la fonction déclencheur quand, à partir d'un cédérom, on demande à un groupe d'élèves de réaliser un questionnaire destiné à un autre groupe de niveau moins avancé qui disposera de la même ressource pour répondre aux questions. C'est ce qu'a fait une enseignante d'anglais parisienne, Gandilhon (1996), à partir d'un cédérom encyclopédique sur les mammifères.

A un niveau avancé, enfin, il est possible de demander aux élèves de préparer des exposés à partir d'un ou plusieurs cédéroms. Ce support présente l'avantage d'être pour le moment plus multimodal qu'Internet, qui peine encore à transporter sons et images animées, mais les données sur la Toile sont plus variées et souvent plus faciles à trouver, grâce aux moteurs de recherche.

5. Conclusion

Au terme de ce tour d'horizon, je tiens tout d'abord à préciser que deux domaines n'ont pas été abordés, alors qu'ils présentent également un grand intérêt : les projets qui utilisent Internet comme moyen de communication d'une part (*cf.* Mangenot, 1998c), la réalisation par les élèves de productions multimédias, que celles-ci soient ou non destinées à être "publiées" sur la Toile, d'autre part (*cf.* Mangenot, 1997a). Une autre dimension a également été laissée de côté, celle du dispositif ; on dira simplement qu'en langues vivantes, dans le cas de l'institution scolaire, plutôt que d'aller avec sa classe dans une salle informatique, il semble plus pertinent de laisser les élèves se rendre seuls devant les machines, afin d'augmenter leur temps de contact avec la langue cible. Mais des tâches précises doivent être fixées, et une socialisation/évaluation des productions doit être prévue en situation présente.

En ce qui concerne mon propos initial, je conclurai en disant qu'une bonne exploitation de données multimédias ne peut que s'appuyer sur la spécificité sémiologique et médiologique des supports à partir desquels on élabore des activités, voire des tâches. Pour concevoir de bons scénarios pédagogiques, les enseignants doivent donc d'abord se familiariser avec la manière dont les hypermédias font sens, voire créent du sens ; la formation, tant initiale que continue, a certainement là un rôle important à jouer.

BIBLIOGRAPHIE

BOUCHARD, R. (1985). "Le texte, de phrase en phrase", in *Le Français dans le monde* 192 (avril 1985), Grammaire de texte, pp. 65-71. Paris, Hachette-Larousse.

COMPTE, C. (1993) *La vidéo en classe de langue*. Hachette FLE, Collection F.

19. Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?

FURSTENBERG, G. (1997) "Scénarios d'exploitation pédagogique", in OUDART, pp. 64-75.

GANDILHON, N. (1996) : "Anglais, CD-ROM et mammifères", in *Medialog* 26, pp. 12-14. CRDP/MAFPEN Créteil.

JANNOT, M. (1987) *Non mais dites donc*, logiciel MS-DOS. Toulon : Centre méditerranéen d'études françaises.

LANCIEN, T. (1986) *Le document vidéo dans la classe de langue*. Paris : CLE International.

MANGENOT, F. (1997a) "Le multimédia dans l'enseignement des langues", in Crinon & Gautelier (éds.), *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*, Paris, Retz-CEMEA.

MANGENOT, F. (1997b) "Multimédia et activités langagières", in OUDART, pp. 76-84.

MANGENOT, F. (1998a) "Analyse de trois cédéroms de FLE", in *Cahier de l'ASDIFLE* N°9, "Actes des Rencontres sur le multimédia et le FLE" (10-11 janvier 1997). Paris, Association pour la Didactique du Français Langue Etrangère, 1998.

MANGENOT, F. (1998b) "Présentation du cédérom *Le trésor du San Diego*", in *Cahier de l'ASDIFLE* N°9, "Actes des Rencontres sur le multimédia et le FLE" (10-11 janvier 1997). Paris, Association pour la Didactique du Français Langue Etrangère, 1998.

MANGENOT, F. (1998c) "Réseau Internet et apprentissage du FLE", in Chanier & Pothier (coord.), *Etudes de linguistique appliquée* N°111 ("Apprentissage des langues et environnements informatiques hypermédias", septembre 1998). Paris, Didier Erudition.

NUNAN, D. (1991) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

OUDART, P. (1997, coord.) *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Multimédia, réseaux et formation, numéro spécial, juillet 1997. Paris, Hachette-EDICEF.

PUIMATTO, G. (éd., 1995) *Multimédia, enseignement, formation et téléformation*. Evolution des technologies de l'information et perspectives d'applications dans la formation initiale et continue. CNDP- Les Publications du Québec.

WIDDOWSON, H. G. (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Hatier-Credif.

LOGICIELS CITÉS

Cédéroms de langue

- *La méthode de langues multimédia*. Allemand, anglais, FLE, espagnol. Syracuse Language Systems, Infogrames.

19. Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ?

- *Deutsch ganz klar*. Cours d'allemand (niveau intermédiaire et avancé) élaboré à partir du système-auteur *Speaker*. Paris, Neuroconcept.
- *Je vous ai compris 1, 2 et 3*. Cours de FLE (niveau intermédiaire et avancé) élaboré à partir du système-auteur *Speaker*. Paris, Neuroconcept.
- *LTV*. Comprendre plus vite avec le film interactif. Allemand, Anglais et FLE. Paris, JériKo.
- *Echolangues-Labo* (FLE). Paris, JériKo.
- *A la recherche d'un emploi* (FLE). Projet CAMILLE. Paris, CLE International.
- *Who is Oscar Lake ?* Language Publications Interactive.
- Système-auteur *Speaker*. Paris, Neuroconcept.

Didacticiel d'histoire

- *J'ai vécu au XVIII^{ème} siècle*. Paris, CNDP.

Cédéroms grand public

- *Le trésor du San Diego*. Paris, Millemédia.
- *Cinémania*. Microsoft.
- *Virtual Murder 1*. "Who killed Sam Rupert ?". Portland (Oregon, USA), Creative Multimedia Corporation.