

LE MULTIMÉDIA

1.1. Définition

Que recouvre cette dénomination en termes de supports et en tant que ressource pédagogique potentielle ?

Le multimédia constitue désormais pour les enseignants de langue une évolution didactique inéluctable, même s'il fait encore l'objet de nombreuses interrogations. Une volonté réelle des institutions d'inscrire leur offre linguistique et éducative dans la modernité entraîne *de facto* la création d'espaces, de formules et de fonds multimédias, auxquels les formateurs doivent s'adapter, tout en étant le plus souvent dépourvus d'outils méthodologiques. La première question généralement posée est d'ordre terminologique : qu'est-ce que le multimédia ? Que recouvre exactement cette dénomination ?

Les significations du terme « multimédia » sont nombreuses du fait de la multiplicité des points de vue : commerciaux, utilisateurs, réalisateurs, presse spécialisée, formateurs... Notre objectif n'est pas ici de rendre compte de toutes les déclinaisons. Nous nous attacherons plutôt à mettre en perspective ce qui s'inscrit dans le domaine qui nous intéresse, celui de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : qu'est-ce que le multimédia, en tant que ressource pédagogique potentielle ?

Le terme « multimédia », vulgarisé au cours des années 1980, peut être défini, au sens large, en tant qu'univers combinant les technologies de l'écrit, de l'image et du son. Le « multi » - « média » est caractérisé par l'utilisation de plusieurs moyens de communication de manière simultanée ou encore par l'intégration de plusieurs vecteurs de représentation de l'information tels que textes, sons, images fixes ou animées. En termes techniques – lorsque l'on parle, par exemple, d'un ordinateur « multimédia » –, ce qualificatif désigne l'ensemble des matériels et des techniques capables de gérer conjointement du son, de l'image et de la vidéo.

La question du rapport ou de la différence entre le multimédia et les Technologies de l'information et de la communication (T.I.C.) / les Nouvelles Technologies de l'information et de la communication (N.T.I.C.) / les Technologies de l'information et de la communication éducatives (T.I.C.E.) est fréquemment posée. Il s'agit en fait d'un rapport d'inclusion : les T.I.C. désignent l'ensemble des technologies numériques (ordinateurs, réseaux¹ électroniques, multimédia...) englobant aussi bien la visioconférence², la télévision par satellite, la vidéo, les logiciels³, les cédéroms et Internet⁴. C'est sur ces derniers que nous centrerons d'ailleurs notre propos, en tant que supports et ressources pédagogiques potentielles, sous l'angle de leurs apports à un enseignement-apprentissage des langues dont une partie au moins a lieu en présentiel. En effet, les dispositifs ayant recours à la visioconférence, par exemple, relèvent de formules d'apprentissage qui s'éloignent considérablement du domaine de la classe : c'est le cas de la Formation ouverte et à distance (F.O.A.D.) que nous n'évoquerons que brièvement. La F.O.A.D. est un dispositif qui n'est pas focalisé sur le face à face pédagogique. Elle est « ouverte » dans la mesure où la seule condition d'accès est technique. Elle est « à distance » du fait que les apprenants se forment sans se déplacer et en l'absence physique d'un formateur. Elle recouvre à la fois le cours par correspondance et la e-formation⁵.

1. Un réseau est un ensemble d'ordinateurs reliés par des canaux électroniques de communication qui leur permettent d'échanger des informations.

2. La visioconférence (ou vidéoconférence) est une réunion de personnes par l'intermédiaire d'un réseau au cours de laquelle on échange du texte, mais aussi des images animées des participants et le son de leurs voix.

3. Un logiciel est un programme informatique.

4. Abréviation de « Interconnected Networks ».

5. La e-formation achemine la formation vers les apprenants à l'aide des technologies : cédéroms, Internet, Intranet. L'intranet, c'est l'Internet circonscrit à l'intérieur d'une organisation. E-formation est l'équivalent du terme anglophone e-learning.

Les supports multimédias mentionnés précédemment (cédéroms et Internet) ont en commun le principe fondateur de l'hypertexte. Ce dernier présente l'information selon une modalité de lecture non linéaire, dans la mesure où des unités de sens sont liées entre elles par la présence de liens (qu'on appelle *hyperliens*) qui permettent, au moyen d'un simple clic de souris, de mettre en relation des données complémentaires, quel que soit leur emplacement dans le cédérom ou sur Internet. Le terme d'« *hypertexte* » est encore souvent utilisé en lieu et place de celui d'« *hypermédia* » : dans les environnements multimédias, les données peuvent se présenter sous forme de texte (*hypertexte*), mais aussi d'image et de son (*hypermédia*), le mécanisme des liens entre les données demeurant à l'identique.

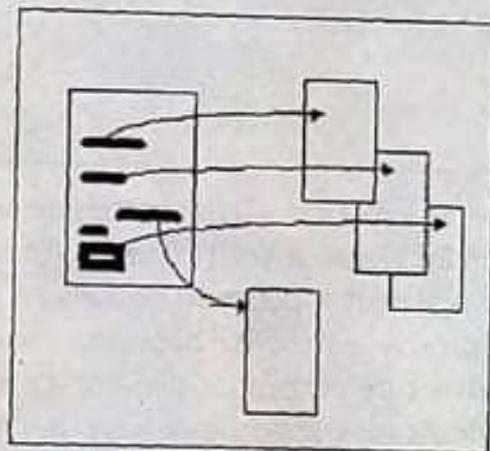
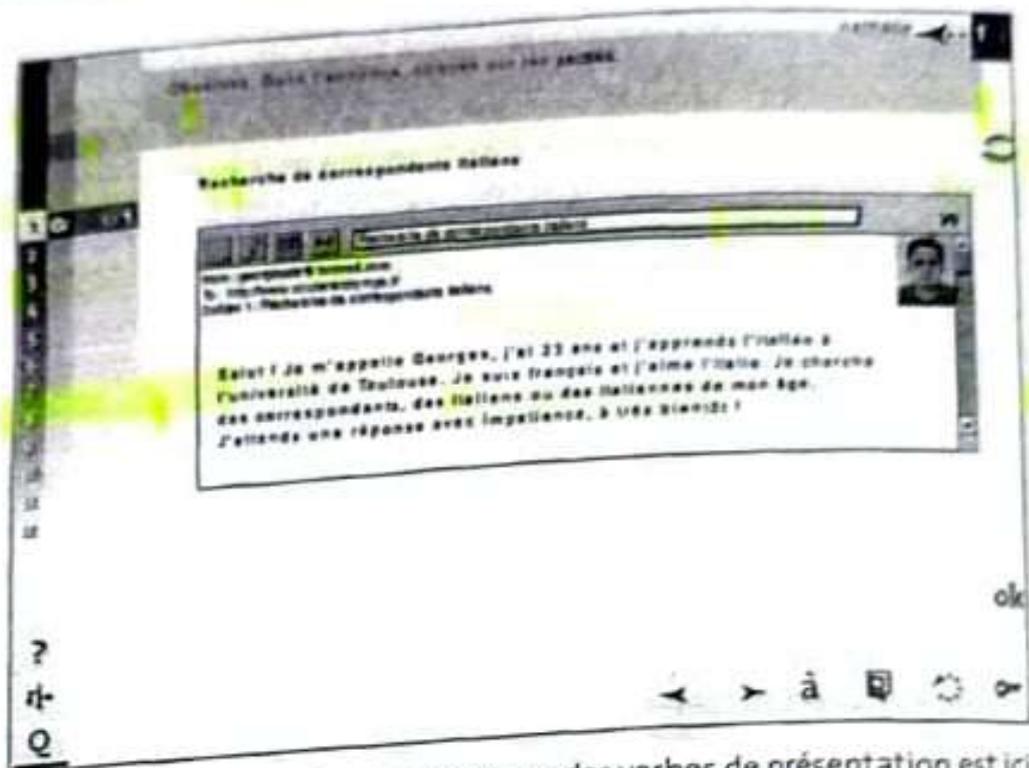


Schéma de l'hypertexte

L'hypertexte et l'hypermédia sont donc des procédés informatiques qui permettent de relier des mots, des paragraphes, des images, des sons à d'autres mots, paragraphes, images et sons, l'hyperdocument étant le protocole contenant à la fois de l'hypertexte et de l'hypermédia, tout en conservant une proportion plus importante de texte. L'utilisateur peut choisir son parcours à l'intérieur de ces ensembles d'informations. En cliquant avec la souris sur le mot ou l'image qui l'intéresse, il est immédiatement orienté vers la partie du document qui s'y réfère. Il élabore son cheminement personnel de lecture et de découverte en fonction de ses besoins. On ne peut visualiser la globalité de l'hyperdocument, c'est l'action de l'utilisateur qui le rend interactif, dans la mesure où les choix de ce dernier sont prépondérants dans le cheminement : aussi la consultation d'un hyperdocument peut s'effectuer d'une multitude de façons possibles. Voici un exemple tiré du cédérom d'apprentissage du F.L.E. *Campus 1*¹.

¹ *Campus 1*, Clé International, janvier 2005. L'auteur de ce livre est directrice d'ouvrage et co-auteur du cédérom.



Un exercice de repérage portant sur des verbes de présentation est ici proposé à l'utilisateur. En cliquant sur l'icône en forme d'œil située en haut à droite de l'écran, il peut accéder au document déclencheur de la série d'exercices s'il éprouve le besoin d'observer à nouveau ou plus en détail un corpus complet de verbes de présentation en situation. En activant le lien (en bleu souligné) du mot « verbes », un dictionnaire s'offre à lui, dans lequel il peut noter la traduction du mot dans sa langue et s'y référer par la suite à tout moment, en cliquant sur l'icône en forme de livre située en bas à droite de l'écran. De la même manière, la consultation du précis grammatical peut s'opérer en fonction des besoins, en agissant sur l'icône en forme de clé en bas à droite de l'écran.

Ce principe commun de l'hypertexte, partagé par le cédérom et Internet, fonctionne à l'identique dans les deux types de supports. La différence réside en ce que le cédérom¹, disque compact sur lequel sont stockées des données pouvant être lu par un ordinateur, représente un univers « fermé », alors qu'Internet est un espace « ouvert », puisqu'il est constitué d'un ensemble de réseaux interconnectés. De ce fait, on privilégiera l'utilisation du cédérom dans deux cas de figures : d'une part, lorsque l'on souhaite utiliser une banque de données considérée comme fiable (on connaît les auteurs et l'éditeur) et, d'autre part, lorsqu'on a une connexion Internet à faible débit (avec le cédérom, on évite les problèmes liés au téléchargement de l'information).

¹ Le terme « cédérom » est une adaptation de « Compact Disc Read Only Memory ».

Le procédé utilisé par l'hyperdocument, qui relie de manière non linéaire des données entre elles, est proche du mode de fonctionnement du cerveau humain. En effet, l'exercice de la pensée humaine repose sur l'activation de réseaux et d'entrecroisements. Si les hyperdocuments sont plus propices à l'expression de la pensée que des supports plus traditionnels, ils sont également plus favorables à la construction de cette pensée, donc au processus d'apprentissage. Les supports recourant à la présentation d'informations sous forme d'hyperdocuments constituent-ils pour autant une ressource pédagogique potentielle ? Certains en doutent. Même si cette technique est de plus en plus utilisée par les programmes d'E.A.O.¹, ses détracteurs objectent, souvent avec raison, que la très grande flexibilité de l'hypertexte est contraire à toute structuration de l'apprentissage, car l'apprenant se trouve confronté à une immensité de connaissances qu'il n'est pas à même d'organiser correctement pour constituer un véritable « acte d'apprentissage ». Ceci pose la question de la nécessaire intervention de l'enseignant ou du formateur sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir. Par ailleurs, les concepteurs de produits multimédias apportent des éléments de réponse à ce problème en imaginant des créations qui marient directivité et hypertextualité dans l'optique d'un compromis favorable à l'apprentissage.

L'essentiel reste néanmoins que, pour les supports multimédias, l'accent est mis sur l'action de l'utilisateur, c'est-à-dire sur la possibilité d'effectuer des choix. C'est ce que l'on nomme communément « l'interactivité ». Il existe en fait deux sortes d'interactivité. L'interactivité technique ou « machinique » recouvre les différentes potentialités qu'offre l'ordinateur d'interagir avec l'écran. Il s'agit essentiellement des manipulations effectuées avec la souris (et parfois le clavier), telles que :

- le double-clic (action sur les icônes) ;
- l'action sur les boutons gauche et droit, provoquant des activations de liens, l'apparition de fenêtres de dialogue, de menus contextuels ;
- le survol de la souris au-dessus de certains objets qui suscite une action ;
- le glisser-déposer, qui permet de déplacer des objets à l'écran.

L'interactivité humaine ou de processus – celle qui nous intéresse le plus dans l'apprentissage des langues –, est la capacité de l'utilisateur à effectuer des opérations intellectuelles sur la base de sa relation avec l'hyperdocument, autrement dit son aptitude à se servir de l'interactivité technique pour construire du sens (répondre à des questions,

¹ Enseignement assisté par ordinateur.

écrire et lire, rechercher une information pertinente, hiérarchiser et structurer des données).

Enfin se pose la question de l'efficacité potentielle de l'utilisation de supports multimédias dans l'enseignement-apprentissage des langues. En F.L.E., le courant méthodologique de référence reste aujourd'hui l'approche communicative et plus précisément sa déclinaison notionnelle-fonctionnelle. L'enseignement-apprentissage s'organise autour de la notion de compétence, dans une perspective fonctionnelle de l'apprentissage : l'objectif central est l'acquisition de la compétence de communication ou, en d'autres termes, de la capacité réelle à employer la langue en situation. De ce fait, on s'interroge d'abord sur les besoins langagiers des apprenants dans différentes situations de communication. Ces besoins sont ensuite traduits en actes de parole qui doivent être réalisés dans certaines situations. Dans l'approche communicative, les quatre habiletés (compréhension orale et écrite, production orale et écrite) sont prises en compte en tant que telles et s'ajustent aux besoins langagiers des apprenants. La langue étant avant tout un instrument d'interaction, la compétence linguistique s'inscrit dans le cadre plus global de la compétence de communication. Les aspects para-linguistiques, tels que la dimension culturelle et les paramètres de la communication non-verbale, sont fortement intégrés.

Ce courant méthodologique privilégie donc la dimension communicationnelle en langue étrangère. Or, pour communiquer, l'être humain utilise ses sens. La particularité des supports multimédias est de solliciter conjointement plusieurs d'entre eux : l'ouïe (par les sons, bruits, musiques, échantillons de langage), la vue (par les images, formes, couleurs, mouvements, textes), le toucher (par la réactivité induite par l'interactivité technique, c'est-à-dire l'interaction de l'homme avec la machine). L'utilisation simultanée de deux sens au moins facilite une meilleure réception. Nous mémorisons d'autant mieux un message lorsque nous le voyons et l'entendons en même temps et encore davantage si nous le produisons. Il semble donc que le recours à des supports permettant d'activer conjointement plusieurs modes de perception, de sensation, ait un effet positif indéniable sur le développement des compétences de communication, en particulier pour ce qui concerne la dimension réceptive, celle de la compréhension.

Par ailleurs, outre ces principes de non-linéarité et d'interactivité, les supports multimédias présentent d'autres caractéristiques susceptibles de favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère : détaillons-les à présent.

1.2. Caractéristiques des supports multimédias

Que signifient « structure arborescente », « multicanalité », « multiréférentialité » ?

Quelles sont les différences entre les ressources multimédias et les autres supports habituellement utilisés en classe de F.L.E. ?

Ainsi, le principe fondateur des supports multimédias réside dans leur non-linéarité, ce qui les rapproche de la caractéristique première du processus d'apprentissage, dans lequel l'apprenant est constamment confronté à des périodes d'éclatement des savoirs et des phases de recomposition. Contrairement au modèle informatique binaire tel que représenté par les premières pédagogies assistées par ordinateur, cédéroms et Internet proposent aujourd'hui un contexte non linéaire qui modifie la conception de l'accès à la connaissance et au savoir : le rapport au texte, à l'image et au son s'en trouve profondément transformé, ainsi que l'impression de stabilité que ces supports peuvent véhiculer sous leur forme première, puisque l'interactivité technique les fait évoluer ou les modifie. L'attitude de l'utilisateur sollicitée par le support multimédia est donc proche de celle de l'apprenant : associations d'idées, éclatement et recomposition, tâtonnements, essais, erreurs, cheminements et détours.

Pour illustrer notre propos, nous comparerons brièvement les structures de la méthode de F.L.E. *Reflets 3* (Hachette) composée d'un livre de l'élève, d'un cahier d'exercices, de cassettes audio et d'une cassette vidéo, et celles de la méthode multimédia *Je vous ai compris 3* (une co-production université Lille-3 et Neuroconcept).

Reflets 3 est une méthode de français pour grands adolescents et adultes qui couvre les niveaux B1 et B2 du Cadre européen commun de référence. Elle est composée de douze dossiers qui sont organisés à l'identique : une page consacrée à la découverte et à la compréhension d'un phénomène de société, une page où l'apprenant réagit (activités autour de la vidéo), deux pages où l'apprenant s'informe et replace le phénomène de société dans son contexte contemporain, deux pages consacrées à la grammaire et au vocabulaire, une page d'histoire, une page de pratique de l'oral (enregistrements audio variés), deux pages consacrées à l'entraînement à différents types d'écrits et une ou trois pages de vérification des acquis (préparation au D.E.L.F. ou bilan). L'utilisation des séquences vidéo ou des séquences sonores est à la discrétion de l'enseignant. L'ensemble témoigne d'une progression articulée autour des difficultés linguistiques.

Je vous ai compris 3 est le troisième volet de la collection « Je vous ai compris » où l'accent porte sur l'interactivité entre l'apprenant et les parcours possibles. Dès le sommaire, un choix est proposé à l'apprenant entre trois familles d'activités bien distinctes : « *Histoires interactives* », « *vidéos* » et « *parrainage* ». « *Histoires interactives* » offre à nouveau à l'apprenant un double choix thématique entre l'organisation d'une réception et la participation à la vie d'un dispensaire dans un village africain. Ces situations vont placer l'apprenant en mode simulateur et l'amener à réaliser des séries de tâches dans le cadre de jeux de rôles proposés par le logiciel. « *Vidéos* » présente également à l'apprenant une double sélection thématique entre l'organisation de vacances d'été et une situation où une jeune femme est conviée à deux événements simultanément. Nous trouvons ici une famille d'activités plus proches de celles d'une méthode papier : les vidéos sont assorties de questionnaires de compréhension, de propositions d'exercices portant sur les actes de parole et de canevas de jeux de rôles. « *Parrainage* » propose, quant à lui, un triple choix. Cette fois-ci, on incite l'apprenant à s'informer sur trois associations de parrainage et à choisir l'une des trois, puis on lui demande d'entrer en dynamique de projet, en lui offrant des activités de résolution de problèmes.

Dans le cadre d'un enseignement en présentiel, l'enseignant ne suit pas toujours de façon linéaire le contenu de *Reflets 3*. Il a la possibilité, au fil de son enseignement, d'opérer une sélection au sein des différents dossiers puisque ces derniers ne sont pas interdépendants d'un point de vue thématique. En fonction du niveau de langue des apprenants, il peut être amené à faire l'impasse sur certains d'entre eux. Cependant, dès lors qu'il choisit de traiter un dossier, il est tenu d'en respecter l'organisation interne, puisque la cohérence du dossier se construit à partir du document déclencheur (page découverte). Ceci n'est pas le cas dans la méthode multimédia *Je vous ai compris 3*. Prenons pour exemple la famille d'activités « *vidéos* », qui est celle qui se rapproche le plus de la méthode sur support papier. À tout moment, l'apprenant peut effectuer des choix en fonction de son profil et de son rythme : exécuter des allers-retours entre oral et écrit (obtenir le texte des dialogues et la transcription des consignes), recourir à une autre langue (obtenir l'explication d'un mot ou sa traduction, en anglais et en espagnol), visualiser le plan du module et opérer un choix parmi les différentes activités proposées (index par thèmes). *Reflets 3*, en tant que méthode conçue pour l'enseignement en présentiel, propose une succession très progressive d'exercices (de compréhension, puis de grammaire, de vocabulaire, d'expression orale et d'expression écrite), qui est pensée logiquement – sans invalider ce que nous exprimions précédemment

concernant les choix de l'enseignant – pour être respectée. Dans le module « vidéo » de *Je vous ai compris 3*, les activités sont conçues pour pouvoir être réalisées en fonction des besoins de l'apprenant, donc pour pouvoir être dissociées, et ceci sans perdre en cohérence, le passage obligé demeurant le visionnage de la vidéo.

Pour exemple, observons quelques-unes des activités articulées autour de la vidéo « les vacances » :

- plusieurs activités de compréhension que l'apprenant peut éluder s'il a la sensation d'avoir bien compris la vidéo : compréhension de la situation, description de la situation, comprendre les projets du père, comprendre les projets du fils ;
- des exercices de compréhension finalisée portant sur l'expression du temps et du lieu (compléter l'agenda du père et/ou celui du fils) ;
- une série de jeux de rôles au sein de laquelle l'apprenant peut choisir le rôle qu'il souhaite jouer (rôle du père, du fils, de la compagne, etc.).

Dans ce type d'organisation, l'apprenant peut opérer des choix en fonction de ses besoins. Ceci est facilité par la présence simultanée d'images animées, de séquences sonores et de textes (ce n'est pas le cas de la méthode sur support papier) et par la possibilité d'obtenir une évaluation immédiate pour certains exercices (compréhension, grammaire, vocabulaire), ce qui n'est pas non plus envisageable dans le cadre d'une méthode traditionnelle. En effet, dans *Reflets 3*, la progression fonctionne à l'identique, pour chaque unité, sur un mode linéaire. Les parcours de « découverte » situés au début des dossiers, par exemple, invitent l'apprenant à observer des photos et à émettre des hypothèses sur la thématique de la leçon, puis à visionner la vidéo de classe avec ou sans le son afin d'aboutir à une compréhension fine de la séquence, à s'exprimer sur le thème et enfin à préparer une production orale ou écrite. On voit bien tout l'intérêt pour l'apprenant d'un mode d'accès à la connaissance non linéaire, moins systématique et moins répétitif, sans qu'il soit pour autant déconstruit.

Ainsi, tout comme une ressource papier s'articule autour d'un sommaire, une ressource multimédia s'appuie, elle, sur une arborescence¹. Nous allons étudier, au moyen de l'exemple du cédérom *Musée d'Orsay, visite virtuelle*², l'intérêt que peut présenter une telle caractéristique.

1. Graphe en arbre qui donne la structure d'un ensemble d'informations.

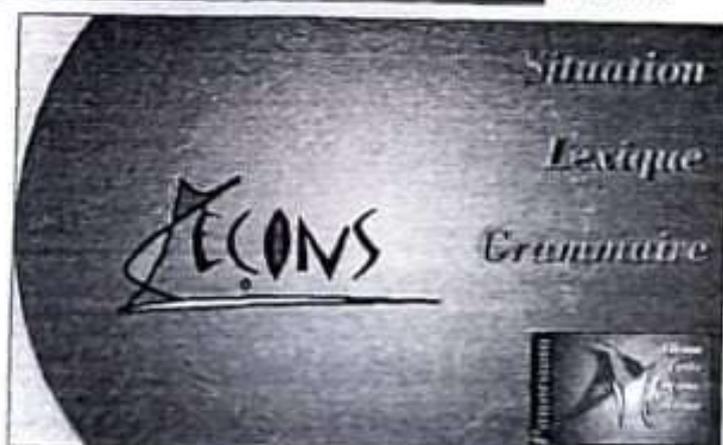
2. Dominique Brisson, coproduction Montparnasse Multimédia / R.M.N., 1999.

en cliquant sur la vignette de l'œuvre. L'action de l'utilisateur sur le produit est toujours respectée par rapport au sens de sa recherche. Il est libre d'effectuer toutes les associations d'idées possibles, sans jamais être prisonnier d'une rubrique. Le produit lui propose systématiquement, en un simple clic, la possibilité de satisfaire sa curiosité. Il n'est plus question d'effectuer une recherche fastidieuse car tout a été pensé pour faciliter les mises en relation entre les items. Il en va de même pour les ressources conçues spécifiquement pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. Citons pour exemple le cédérom *Dites-moi 2*¹ :

La page d'accueil offre la possibilité d'accéder à quatre modules différents.



Module Album.



Module Leçons.

¹ *Dites-moi 1* et *2*, Neuroconcept – Alliance française de Toulouse.

À l'intérieur de chaque module, des activités variées sont à nouveau proposées. Cette ressource, comme la précédente, illustre bien que, quelle que soit l'entrée sélectionnée par l'utilisateur dans le cours de son cheminement, celui-ci a toujours la possibilité de circuler aisément entre les différents modules, au moyen d'une intervention sur l'icône représentant le « fonds commun » présente à chaque écran.

La non-linéarité et la structure arborescente des ressources multimédias sont complétées par la « *multicanalité* ». Cette caractéristique désigne les interactions entre les images animées ou non (mode iconique), les sons (mode auditif) et les textes (mode linguistique). Le mode iconique recouvre les séquences vidéo, les images fixes, les icônes et les animations. Le mode auditif comprend les musiques et les sonorisations diverses (les bruitages, par exemple). Le mode linguistique inclut les supports textuels, qu'ils prennent la forme d'écrits ou de séquences oralisées. L'intérêt de cette présence à multiples facettes, en termes cognitifs, est précieux pour l'apprentissage des langues, puisqu'il permet à l'utilisateur non seulement d'utiliser le canal de communication qui lui convient le mieux à un moment donné de son apprentissage, mais aussi de développer des capacités cognitives qu'il ne sollicite pas habituellement en recourant aux autres canaux proposés par le produit.

Cependant, gardons-nous d'un mode d'analyse trop superficiel. En ce qui concerne l'évaluation des produits multimédias, dans les grilles proposées par les ouvrages spécialisés ou sur Internet, la tendance est souvent de qualifier la qualité de l'environnement iconique, puis celle de l'auditif et enfin celle du linguistique pour obtenir une idée globale des supports. Or, nous avons mis en évidence dans la première partie de ce chapitre tout l'intérêt de solliciter plusieurs sens en même temps. L'équilibre des médias gagnera donc à s'analyser *via* la sollicitation simultanée des perceptions sensorielles de l'utilisateur, à savoir la vue, l'ouïe et le toucher (qui se traduit par l'action sur la machine). Le critère d'analyse, davantage que l'équilibre des médias, se centrera donc sur la masse d'occurrences de sollicitation des trois modes sensoriels simultanément. Un produit sera considéré comme abouti lorsqu'il mettra à l'épreuve le plus souvent possible cette forme d'interactivité définie par la combinaison entre entendre, voir et agir. On a en effet trop souvent tendance à limiter la multicanalité aux modes visuels, auditifs et textuels, uniquement dans une perspective de réception. Or, la dimension active de participation de l'utilisateur, soit le mode tactile, réactif, est primordiale, en ce sens qu'elle induit de la production de sens. C'est

donc bien en termes d'interactions qu'il faut réfléchir : les produits témoignent-ils d'une véritable valeur ajoutée en ce qui concerne l'interaction des différents modes utilisés et des activités proposées à l'utilisateur, ou sont-ils simplement prétextes à la co-existence de modes de type « réceptifs » sur un même support ?

Nous reprendrons ici un exemple tiré du *cd-rom Je vous ai compris 3*. La page d'accueil propose trois dossiers, « *Histoires interactives* » (simulations), « *vidéos* » (compréhension, exercices et jeux de rôles) et « *parrainage* ». Nous choisirons le dossier concernant les actions de parrainage. L'utilisateur peut s'informer (*compréhension orale, images fixes, activités de réception*). En fonction de ce qui lui a été présenté, il effectue un choix entre les trois associations (*activité de réaction*) ; il peut, afin de préciser son choix, avoir recours à une documentation écrite sur chaque association (*activité de réception, compréhension écrite*).

Un message oral accompagné d'images fixes donne une définition de l'action de parrainage, en fonction des objectifs de chacune des associations (*compréhension orale, réception*). Le choix de l'utilisateur est à nouveau sollicité : continuer de s'informer ou choisir de devenir parrain d'une association (*réaction*). En fonction du choix opéré, l'utilisateur reçoit des informations (par exemple une lettre de remerciement d'une association ainsi que le dossier d'un enfant) et est placé en situation d'action : « *Vous avez accepté de présenter l'action de la fondation ; rédigez un texte de 8 à 10 lignes qui sera inséré dans un répertoire des associations* » (*réaction, production écrite*). C'est également le cas pour la production orale, au moyen d'une simulation au cours de laquelle l'utilisateur est amené à répondre aux questions d'un journaliste de la radio sur la fondation choisie.

Cet exemple, tiré d'un produit à vocation pédagogique, illustre bien ce que l'on peut attendre de la multicanalité en termes de relations entre entendre, voir et agir.

La dernière caractéristique qui différencie les supports multimédias d'autres types de supports est la « *multiréférentialité* ». C'est la mise en rapport d'un univers avec ses sources, sa création, ses différentes versions, ses réseaux référentiels et thématiques. Elle constitue donc virtuellement la possibilité de voyager dans le temps et dans l'espace (référents géographiques, temporels, historiques). Cette caractéristique apparaît clairement dans des ressources pédagogiques comme *Je vous ai compris 3*, où l'utilisateur est invité à voyager dans le monde

(France – Paris et province –, Sénégal, Tibet, Inde), dans le temps (présent, passé et futur) et partiellement dans l'histoire (historiques des créations d'associations de parrainage et des projets humanitaires).

Nous citerons également pour exemple le cédérom *Châteaux de la Loire*, Hachette Multimédia (non conçu pour l'enseignement-apprentissage des langues), pour lequel nous présenterons les grandes lignes d'une application pédagogique en F.L.E. Ce produit propose de voyager dans l'histoire (*Temps forts, grandes figures, écrivains, artistes, savants et hommes célèbres*), mais aussi de visiter des lieux divers à différentes époques (châteaux, églises, villes, jardins), et encore de découvrir des aspects de la culture française de manière très contemporaine (gastronomie, vins).

C'est sur cette base que des enseignants de l'Alliance française de Maracaibo (Venezuela) ont élaboré un scénario pédagogique¹ de préparation aux épreuves du D.E.L.F. A4. S'appuyant sur la multiréférentialité, ils ont élaboré une démarche transversale s'intéressant à la fois aux saisons en Val de Loire (réfèrent temporel), au fleuve et à ses implications sociales (réfèrent géographique et sociologique) et au personnage de Jeanne d'Arc (réfèrent historique). Leurs objectifs fonctionnels consistaient à faire repérer, sélectionner et comparer des informations, rédiger une biographie, demander des informations, conseiller, exprimer ses goûts et ses préférences, rédiger un message informatif court. Leurs objectifs culturels s'attachaient à faire découvrir une région de France, connaître un personnage historique, se familiariser avec les saisons et la gastronomie.

RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ

– Dans la rubrique « **Divers** » du guide, chercher le chapitre « **Quand partir ?** » et lire les pages correspondant aux quatre saisons. Cette activité peut s'effectuer en mode collaboratif, avec prise de notes et concertation. Il s'agit de renseigner le tableau comparatif sur les saisons en Val de Loire (**Fiche d'activité n° 1**).

1. Un ensemble (d'activités, de tâches à réaliser) poursuivant divers objectifs (fonctionnels, linguistiques, culturels...), dont certaines sont à effectuer sur des ressources multimédias (cédéroms, Internet).

- Dans le guide, se rendre au chapitre « **Le fleuve** » et choisir la rubrique « **Les gens** ». Il est possible dans un premier temps de visionner sans le son, c'est-à-dire d'observer seulement les diapositives afin de mieux percevoir les différentes parties de la présentation. Il s'agit de répondre à un questionnaire de compréhension sur le reportage écouté (**Fiche d'activité n° 2**).
- À partir des indications fournies et de la partie sonore du cédérom, rédiger un bref article sur le personnage de Jeanne d'Arc, afin d'informer et d'inviter les étudiants de l'Alliance française à assister à une conférence sur le sujet (**Fiche d'activité n° 3**).
- Préparer un jeu de rôles : Vous êtes touriste en pays de Loire. Vous allez à l'office du tourisme pour obtenir des renseignements sur les curiosités de la région. Vous indiquez vos goûts et vos préférences. Votre partenaire joue le rôle de l'employé(e) de l'Office du tourisme.

Dans cette section, nous avons défini les caractéristiques des supports multimédias, en les exemplifiant et en donnant quelques pistes d'activités pouvant être réalisées avec des étudiants de F.L.E. Examinons à présent leur incidence sur l'apprentissage.

1.3. Multimédia et apprentissage

En quoi les caractéristiques de ces supports ont-elles une incidence sur l'apprentissage ? Quels processus d'apprentissage sont mis en œuvre ?

Pour démontrer en quoi les caractéristiques de ces supports ont effectivement une incidence sur l'apprentissage, il convient d'aborder le contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel les outils multimédias sont mobilisés. En effet, les propriétés de ces outils facilitent l'apprentissage dès lors qu'elles sont exploitées dans le cadre d'une démarche méthodologique adaptée. Nous nous attacherons donc à définir cette démarche et à déterminer le ou les processus d'apprentissage qui sont mis en œuvre lors de séquences de formation recourant à des supports multimédias.

L'un des principaux facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage réside dans la motivation de l'apprenant, puisque le plaisir qu'il éprouve à apprendre est conditionné par l'intérêt et la variété des activités qui lui sont proposées, par la qualité des retours qu'il reçoit, ainsi que par les encouragements qui lui sont prodigués. Dans le cadre d'une pédagogie

assistée par ordinateur, l'apparition à l'écran de vecteurs de communication variés (textes, images, sons, extraits vidéo) place l'acte d'apprentissage au cœur d'un contexte plus ludique et plus animé que celui généralement procuré par un enseignement plus traditionnel. D'ailleurs, comme nous le signalons plus haut, la présence conjointe du texte, du son et de l'image a une incidence indéniable sur le processus de mémorisation. De plus, la maîtrise de la situation (dans la mesure où l'apprenant est placé en condition de dialogue avec l'ordinateur et décide des choix à effectuer) rend celui-ci plus actif par rapport à l'acte d'apprentissage. Enfin, la rétroaction (ou *feed-back*), qui est proposée par le logiciel ou le programme, permet à l'apprenant d'obtenir immédiatement une évaluation plus ou moins précise de ses réponses ou de ses actions. En outre, le recours à des menus d'aide lui fournit instantanément une explication adaptée à son interrogation du moment. Il peut le cas échéant refaire un exercice qui lui posait problème, muni des outils théoriques nécessaires à un aboutissement couronné de succès.

Sur le plan psychologique, le fait de pouvoir travailler seul et à son rythme permet à l'apprenant de mieux gérer son temps d'apprentissage ainsi que ses éventuelles erreurs. Loin du regard du formateur et de ses co-apprenants, il lui est plus aisé de refaire un exercice autant de fois qu'il le souhaite et de consacrer à la compréhension d'un item le temps qui lui est nécessaire. Par ailleurs, ce mode d'apprentissage, plus individualisé, lui évite d'ennuyeuses répétitions. S'il maîtrise déjà une partie du contenu proposé, il n'est pas obligé de refaire le parcours : il peut simplement s'orienter vers une autre unité.

Le rôle décisif que joue l'apprenant dans son propre apprentissage relève de la théorie du « *learning by doing*¹ », c'est-à-dire d'un apprentissage centré sur l'action, l'expérimentation et la résolution de problèmes. Cette approche se propose de responsabiliser les apprenants en les rendant véritablement acteurs de leur formation. Il s'agit donc moins d'acquérir des savoirs que d'apprendre à développer des stratégies, de sorte que les étudiants bâtissent leurs propres méthodes de travail et puissent développer des compétences qui les conduisent à « apprendre à apprendre ». Ceci bouleverse la structure pédagogique traditionnelle, selon laquelle la majeure partie du travail a lieu au cours du face à face pédagogique. Dans l'approche préconisée par le « *learning by doing* », le temps de travail individuel ou en groupes est largement supérieur à celui du face à face pédagogique. Ce dernier a pour mission de cadrer le

1. John Dewey (1859-1952). Apprendre en faisant ou apprendre dans l'action. Fin XIX^e.

travail (en amont), de préparer la résolution de problèmes et d'aider à l'évaluation des tâches (en aval). L'enseignant revêt donc un rôle un peu différent de celui qui est le sien dans l'enseignement traditionnel¹ : il aide à développer des stratégies d'apprentissage efficaces, il accompagne l'apprenant dans l'acquisition à la fois d'un savoir et d'une méthode. Dans ce type d'approche en enseignement-apprentissage des langues étrangères, ce sont prioritairement des supports multimédias (cédéroms et Internet) qui sont utilisés dans les phases de travail en autonomie.

La non-linéarité, l'interactivité, la multicanalité et la multiréférentialité sont propices à un apprentissage centré sur l'action de l'utilisateur, en faisant appel à plusieurs sens simultanément et en plaçant l'apprenant dans une situation de ré-action, donc de résolution de problèmes. Le fait d'alterner la compréhension/assimilation, les exercices de vérification, la rétroaction qui permet de réajuster les réponses, les systèmes d'aide, la mise en situation par la proposition de simulations, permet à l'apprenant de gérer son apprentissage. On peut parler d'une approche constructiviste² de l'acte d'apprendre, dont le principe est de préparer les contenus et de laisser une grande liberté quant au mode d'apprentissage lui-même.

Les cédéroms ou sites Internet éducatifs ne s'inspirent malheureusement pas tous de principes constructivistes. Certains se situent même complètement à l'opposé, faisant preuve d'une grande directivité : ils proposent des savoirs structurés, un ordre draconien, une rétroaction expéditive, ce qui constitue au total un cadre très coercitif qui éloigne l'apprenant d'un véritable processus d'apprentissage par résolution de problèmes. Bien sûr, il ne s'agit pas non plus de laisser l'utilisateur s'égarer, comme le craignent les détracteurs du multimédia que nous évoquions en début de chapitre. Le moyen terme, permettant d'exploiter au mieux les caractéristiques des supports multimédias, dans le cadre d'une approche fondée sur le *learning by doing*, consiste à guider l'apprenant dans le processus de résolution de problèmes afin de lui éviter de se perdre. Pour l'illustrer, nous présenterons le travail d'une équipe pédagogique.

1. Nous y reviendrons en détail au chapitre 4.

2. Le constructivisme est une des théories dans laquelle l'apprentissage est une démarche active de construction des connaissances engagée par l'apprenant et non une réception passive de savoirs pré-construits par les éducateurs. Définition de l'unité de recherche Cresas (INRP).

Il s'agit d'un scénario réalisé par des enseignants conseillers en formation continue dans un G.R.E.T.A. Le G.R.E.T.A. est un groupement d'établissements publics locaux d'enseignement qui fédèrent leurs ressources humaines et matérielles pour organiser des actions de formation continue pour adultes. On peut y poursuivre ou reprendre une formation générale ou professionnelle, se former en langues, préparer un diplôme professionnel, un concours, élever son niveau de qualification, s'adapter aux évolutions technologiques, faire un bilan de compétences, élaborer un projet professionnel, se remettre à niveau, se reconverter. Les G.R.E.T.A. dispensent aussi des cours de F.L.E. pour adultes étrangers. Ce scénario met en lumière une démarche qui relève de l'approche *learning by doing* et qui s'appuie sur le cédérom culturel que nous avons déjà utilisé précédemment *Musée d'Orsay, visite virtuelle* et pour lequel d'autres démarches pédagogiques seront proposées plus loin. Les caractéristiques des supports multimédias sont ici bien exploitées, et tout particulièrement l'action, qui est constamment suscitée chez l'apprenant. Nous avons choisi cet exemple car le travail sur la compréhension et le lexique est transférable à un cours de F.L.E.

Cette activité s'adresse initialement à des adultes demandeurs d'emploi, non diplômés, en formation d'orientation ou d'insertion professionnelle. Elle vise à exercer leur raisonnement logique par la résolution de problèmes, en les amenant à travailler les notions de classement, de tri et d'organisation, à rechercher et à organiser l'information dans un environnement inconnu, en les plaçant dans une situation *a priori* hostile (milieu culturel) et inconnue pour les amener à y faire face et parvenir à une situation valorisante au final. Elle peut parfaitement être proposée à des étudiants de F.L.E. après une centaine d'heures d'apprentissage en poursuivant des objectifs lexicaux et culturels. La maîtrise de plusieurs compétences est recherchée :

- une compétence fonctionnelle : il s'agit d'appréhender le fonctionnement d'une logique donnée ;
- une compétence lexicale, le vocabulaire de base du musée (constitution d'un glossaire simple) ;
- une compétence culturelle, l'identification du fonctionnement d'un musée et de divers types d'expression artistiques.

Trois séances de quatre-vingt-dix minutes sont programmées. La première s'attache à permettre une découverte guidée du cédérom, assortie de questions de vérification. On propose également au stagiaire de créer son album et d'y insérer un objet de son choix. Puis on lui demande de réfléchir aux types d'objets qui se trouvent dans le musée et de les nommer. Il doit enfin chercher le tableau *Le Ballon*

de Félix Vallotton, le placer dans l'album et expliquer les stratégies mises en œuvre pour le trouver. Pour l'apprentissage du F.L.E., on pourra approfondir le champ lexical du musée en précisant les différents types d'items qui y sont exposés (peintures, tableaux, sculptures, statues, artistes, œuvres, etc.).

La deuxième séance débute par une exploration libre du cédérom. Les stagiaires sont invités à noter les mots de vocabulaire liés au champ lexical du musée qui leur semblent difficiles ou inconnus. Puis ils vont rechercher la sculpture *Cheval marchant au pas relevé* d'Edgar Degas pour la placer dans leur album. Un tableau partiellement lacunaire leur est ensuite remis, qu'ils doivent compléter à partir d'une indication. Ils renseignent donc tour à tour la rubrique « artiste », « courant », « période » ou « œuvre ».

Au cours de la dernière séance, la liste de vocabulaire dressée précédemment va être exploitée. Il faut d'abord l'enregistrer dans un traitement de texte puis opérer un classement. Enfin, au cours d'une séance en groupe, le travail portera sur la recherche d'une définition commune pour chaque mot ou expression.

Ce projet de classe constitue un exemple très abouti de l'équilibre entre les différents sens sollicités (voir-entendre-agir), dans le cadre d'une démarche favorisant l'action de l'apprenant, dans laquelle les contenus ont été préparés en amont pour lui laisser une liberté importante dans la résolution des problèmes.

Après avoir défini le multimédia, ses caractéristiques et sa relation avec l'apprentissage dans une approche méthodologique adéquate, voyons plus précisément ses rapports avec les compétences à développer en F.L.E.

1.4. Le multimédia et les compétences en F.L.E.

Quelles compétences les outils multimédias visent-ils à développer chez l'apprenant ?

Quel est le traitement de la compréhension orale, de la compréhension écrite, de la production écrite, de la production orale et du linguistique ?

Nous avons souligné dans les précédentes sections que les supports multimédias offraient potentiellement un grand nombre de spécificités qui n'étaient pas toujours exploitées de façon optimale. Ceci équivaut à

postuler que la qualité et l'efficacité des outils multimédias pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. dépendent du principe méthodologique de référence. En effet, le travail sur les compétences proposé à l'apprenant et le traitement du matériau langagier diffèrent considérablement d'un produit à un autre en fonction de l'approche méthodologique retenue. En d'autres termes, l'efficacité des outils multimédias pour l'enseignement-apprentissage du F.L.E. dépend du degré d'exploitation des potentialités de ces supports, lui-même lié à la démarche pédagogique sous-jacente. Il peut paraître surprenant d'imaginer le recours à des publications multimédias n'exploitant pas l'ensemble des spécificités consenties par les environnements informatisés. C'est pourtant souvent le cas et nous allons le démontrer en établissant des corrélations entre les principaux courants méthodologiques ayant marqué le domaine du F.L.E. et les CD-ROMs et sites Internet consacrés à l'enseignement-apprentissage du F.L.E. qui existent aujourd'hui.

La méthodologie traditionnelle, dite de grammaire-traduction

La méthodologie traditionnelle, dite de grammaire-traduction – la plus ancienne dans l'histoire des méthodologies du F.L.E. –, est un héritage de l'enseignement des langues mortes (latin et grec ancien) et renvoie aux cours de thème-version dispensés dans les universités. Elle confère une absolue priorité à la grammaire, le lexique occupant une place secondaire. Il est abordé soit en relation avec l'aspect grammatical traité, soit de façon tout à fait aléatoire. La langue source conserve une place prépondérante dans l'enseignement. L'entraînement est réalisé au moyen d'exercices de traduction, dont le double objectif est de faire intégrer les règles de grammaire et de faire assimiler des formes linguistiques. L'expression orale est limitée à l'oralisation de textes écrits. À ceci s'ajoute la dimension du contrôle des connaissances qui n'est autre qu'un moyen de vérifier la mémorisation : conjugaisons, listes de vocabulaire, traduction de phrases isolées. Un des axes fondateurs de cette méthodologie est « l'apprentissage par cœur » où la restitution des acquis prend une forme récitative. L'enseignant est au centre du processus, dans la mesure où il choisit les matériaux d'enseignement, contrôle l'acquisition du savoir et corrige de façon systématique les erreurs commises. Il constitue un « modèle de savoir » que les étudiants s'efforcent d'imiter, la langue étant « l'objet à connaître ». En effet, l'objectif principal de cette méthodologie reste la lecture et la compréhension de textes littéraires. Il existe peu d'exemples de manuels relevant de cette méthodologie en France, puisque ce sont les enseignants qui choisissent généralement eux-mêmes les textes étudiés en classe. Ce sont avant tout des textes littéraires, qui aux yeux

des enseignants présentent une sorte de perfection grammaticale, à l'opposé des textes journalistiques, par exemple, qui sont suspectés de laxisme langagier. À l'étranger, il existe d'assez nombreux exemples de manuels fabriqués par les universités pour leurs propres besoins : c'est le cas par exemple à l'Université hébraïque de Jérusalem avec *tsarfatit le matrilim* (le français pour débutants) et *tsarfatit le mitkadnim* (le français pour avancés) de Gabriela Shor. Même si ce courant méthodologique est le plus ancien, force est de constater qu'il reste d'actualité dans certaines pratiques pédagogiques et particulièrement dans les départements de français des universités étrangères. L'attrait pour la modernité a conduit à élaborer des produits multimédias relevant de cette démarche. C'est le cas du site Internet French Assistant.com, dont voici un exemple.

Example sentences using SAVOIR	
English	French
I do not know.	Je ne sais pas.
They know 10 things !	Ils savent dix choses !
She does not know !	Elle ne sait pas !

Source : www.frenchassistant.com/default.asp

Exemple de phrases utilisant « savoir »

Dans ce cas, le support multimédia n'est exploité que pour sa capacité à véhiculer du contenu. Aucune action n'est sollicitée chez l'utilisateur, à part le choix du niveau auquel il souhaite accéder. Le site délivre simplement de la grammaire et des phrases isolées traduites en anglais.

Il existe des produits qui relèvent de cette même approche tout en exploitant davantage les potentialités du support multimédia. C'est le cas, par exemple, du cédérom *Breakthrough French*¹. Toutes les rubriques sont en anglais, les mots clés sont simultanément écrits en français et en anglais à l'écran, des traductions des contenus et des vidéos sont systématiquement proposées en anglais. Néanmoins, même si le produit est de type réceptif, des exercices de compréhension sont présentés à l'utilisateur sous forme de Q.C.M.².

1. Palgrave Macmillan Ltd, 1997.

2. Questionnaires à choix multiples.

La méthodologie directe

Dans la méthodologie grammaire-traduction, la dimension communicationnelle de la langue était laissée de côté et son apprentissage n'avait pas d'objectif pratique. Une conception radicalement différente de l'enseignement-apprentissage des langues s'est donc développée. Il s'agit de la méthodologie directe qui s'inspire de l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Cette méthodologie prône l'enseignement des vocables étrangers sans recourir à la traduction en langue maternelle. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images. L'apprenant doit donc s'entraîner à « penser » en langue étrangère et la pratiquer oralement sans recourir systématiquement à l'écrit. La phonétique est à l'honneur (il est important de bien prononcer) et la grammaire s'étudie de façon implicite, en ce sens qu'elle vient alimenter la priorité donnée à la conversation.

La rupture, le changement de cap brutal entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe expliquent en grande partie que de nombreux enseignants de F.L.E. dans le monde se soient situés en porte-à-faux par rapport à cette (r)évolution. Le recours systématique à la langue d'apprentissage est souvent vécu comme insurmontable et il n'est pas rare d'assister à des cours se réclamant de la méthode directe qui continuent d'intégrer fortement la méthodologie traditionnelle.

Dès 1902, les écoles de langue Berlitz utilisaient des matériaux relevant de cette méthodologie. En F.L.E., le manuel le plus connu s'en réclamant est *Le Mauger bleu* (1953). Les principes que l'on y propose ne sont pas sous-tendus par une théorie linguistique : c'est le « bain de langue » qui est privilégié, sous forme de questions-réponses entre enseignants et apprenants. Ce courant est toujours d'actualité ci et là dans le monde, dans la mesure où les enseignants rompus à l'utilisation du *Mauger bleu* ont continué à appliquer cette même méthodologie avec d'autres supports qui n'en relèvent pas forcément.

Certains produits multimédias se sont inspirés en grande partie de cette approche (absence de traduction, exposition à la langue orale, travail sur la phonétique, production orale de l'utilisateur). Ainsi, les deux *cd-roms Écoutez bien !* ont pour objectif de faire travailler tant la compréhension orale que l'expression orale de l'apprenant par des séries de questions variées. L'utilisateur, après avoir sélectionné le thème qui l'intéresse, est invité à répondre à une série de questions de type Q.C.M. Il peut s'agir d'associer l'image ou la phrase qui correspond

1. Eurotalk Interactive, 1997.

à la conversation, à la description ou au dialogue entendu ou de choisir le juste prix d'un objet, de donner la bonne heure. L'enregistrement des productions orales est possible. À ce sujet, il est intéressant de remarquer qu'il n'est pas seulement question de répéter le message oral entendu mais qu'il s'agit bien de construire un message oral correspondant à la question posée.

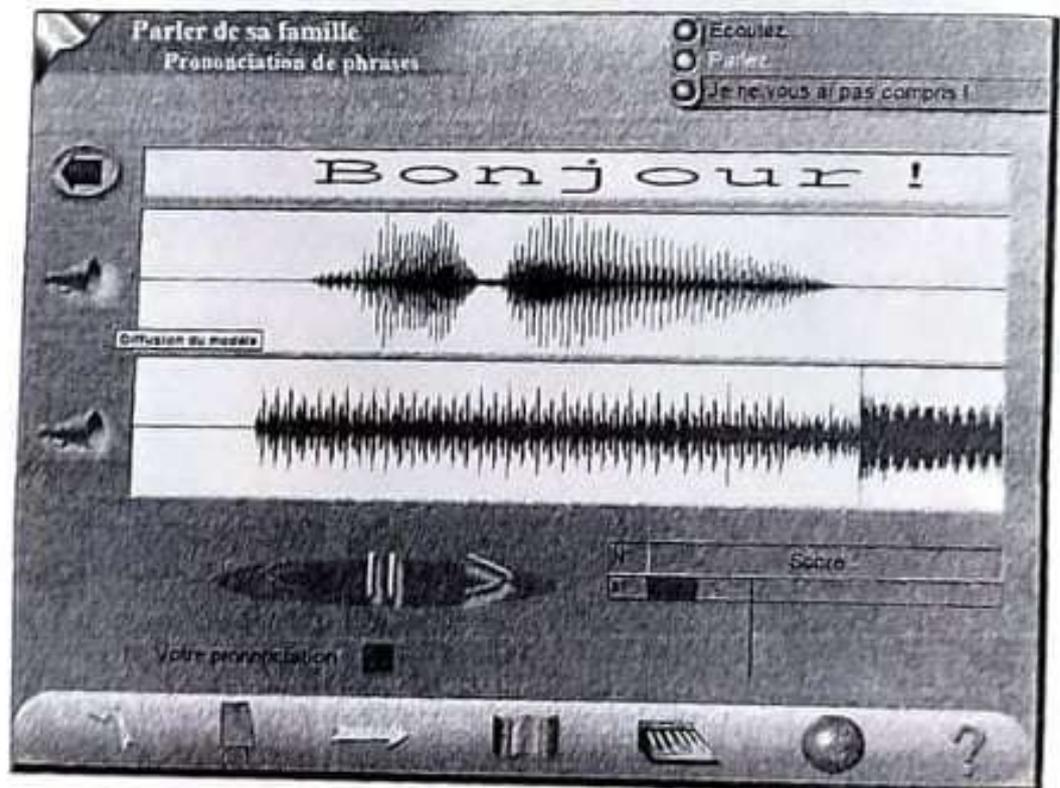
*Apprenez le français, Talk now*¹ constitue un autre exemple, qui s'intéresse davantage à l'association mot-objet en tant que technique de mémorisation. Destiné essentiellement aux débutants pour travailler le lexique, *Talk Now – French* entraîne les apprenants à faire des associations entre la forme sonore et écrite d'un mot et d'une image à travers diverses activités ludiques. L'exploitation de la multicanalité y laisse encore grandement à désirer.

La méthodologie audio-orale (M.A.O.)

Dans un autre contexte qui privilégie une maîtrise rapide de la langue orale, la M.A.O. apparaît au cours de la Seconde Guerre mondiale et émane des besoins de l'armée américaine de former rapidement ses recrues à d'autres langues que l'anglais. Elle a suscité, dans les années 1950, l'intérêt de linguistes qui ont travaillé à des formules plus abouties. La M.A.O. se réclame d'un panachage de behaviorisme et de structuralisme linguistique. L'enseignement de la grammaire se caractérise par l'apparition des exercices structuraux. La M.A.O. intègre en effet des éléments de psychologie behavioriste. Le langage, selon cette théorie, est considéré comme une des variétés de comportements humains et son schéma de fonctionnement repose sur le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimuli deviennent des réflexes, voire des acquis définitifs. C'est l'avènement du laboratoire de langues dont l'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées. La M.A.O. pose aux enseignants et aux méthodologues le problème de l'appropriation des acquis de classe par les apprenants en vue d'un réemploi dans une situation de communication ultérieure, extérieure à la classe. Par ailleurs, les exercices structuraux sont diversement appréciés par les

¹ Auralog, 1998

apprenants qui les trouvent souvent démotivants. Le niveau de transfert est généralement peu satisfaisant. Pour l'enseignement du F.L.E., cette méthodologie connaît un impact limité dans la mesure où il n'existe pas de matériel publié s'en réclamant. En ce qui concerne les outils multimédias, la plupart des cédéroms offrant le principe de la reconnaissance vocale s'inspirent peu ou prou de cette approche, dans la mesure où ils proposent majoritairement des exercices structuraux. C'est typiquement le cas de la gamme de cédéroms *Tell me more*¹ (*Parle-moi encore*). Cette série a pour but d'initier un public de débutants et de faux débutants à la langue française à partir d'exercices destinés à travailler la compréhension orale et écrite et la production orale, notamment à partir d'exercices de prononciation (reconnaissance vocale).



Exemple d'écran de reconnaissance vocale

1. Auralog, 1998.

Parler de sa famille
Texte à trous

Complétez les phrases avec les mots proposés.

Texte à compléter :

Je suis un bel !
 Non, je suis une belle
 Elle est avec notre et notre fille.
 Il y a simplement ma grande et moi.
 J'ai beaucoup de et d'oncles.

Mots à placer :

filis soeur homme tantes femme

Exemple d'exercice

La méthodologie audiovisuelle (M.A.V.)

À partir des années 1950, pour des raisons politiques, l'enseignement du français comme langue étrangère devient une préoccupation au plus haut niveau de l'État français. C'est dans ce contexte que le CREDIF publie en 1954 les résultats d'une étude lexicale en deux listes : un *français fondamental* de premier degré constitué de 1 475 mots, puis un *français fondamental* de second degré comprenant 1 609 mots. Le *français fondamental* témoigne du souci de proposer aux apprenants de F.L.E. une acquisition progressive et rationnelle de la langue. Il s'étoffera par la suite pour aboutir à *un niveau seuil*. La M.A.V. connaît son premier cours, publié par le CREDIF en 1960 (*Voix et images de France*). Elle suppose une utilisation simultanée de l'image fixe et du son. Ce cours sera suivi par *De vive voix* (1972). Dans la M.A.V., les quatre habiletés sont travaillées, même si perdure une prédominance de l'oral sur l'écrit. Les sentiments et les émotions font partie intégrante du processus d'apprentissage. Cette approche est globalisante du point de vue des formes et s'attache à l'assimilation par le cerveau d'un ensemble que constitue la langue, ensemble expérimenté par la perception sensorielle.

De nombreux cédéroms (pour des raisons économiques le plus souvent) proposent cette alternance d'image fixe et de son, tout en offrant la possibilité de travailler les quatre habiletés. C'est le cas par exemple du cédérom *Tempo* 1¹. Même si la méthode se réclame ouvertement de l'approche communicative, pour des raisons techniques le cédérom trouverait plutôt sa place dans la M.A.V. Les contraintes de réalisation font également que les quatre habiletés ne sont pas travaillées systématiquement.

L'approche communicative

L'approche communicative² se développe en France à partir des années 1970 en réaction à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Figurent dans cette catégorie des ensembles pédagogiques aussi divers qu'*Archipel*, publié en 1982, avec une centration notionnelle-fonctionnelle (langue générale), ou que *Fréquence Jeunes*, publié en 1994, de type interculturel, qui cible un public d'adolescents.

La gamme de cédéroms qui se rapproche le plus de ce courant, tout en intégrant souvent une approche centrée sur le *learning by doing*, est distribuée par la société Neuroconcept³. *Je vous ai compris* 2, par exemple, vise à développer la compréhension et l'expression orales, la pratique du fonctionnement de la langue, ainsi que l'expression écrite. L'acquisition de ces compétences se fait à partir de situations quotidiennes et d'histoires interactives dans lesquelles l'apprenant doit prendre des décisions, argumenter, expliquer, exprimer son accord, son désaccord⁴. Les conseils, le guidage et l'aide apportés par le formateur permettront à l'utilisateur de mieux s'approprier l'outil et d'obtenir des réponses et des explications aux questions qu'il se pose tout au long de son parcours (en ce qui concerne notamment la production écrite).

1. Cédérom d'accompagnement de la méthode *Tempo*, éditions Didier.

2. Voir définition chap. 1.1.

3. *Dites-moi* 1, 2, Alliance française de Toulouse. *Je vous ai compris*, 1, 2, 3, université de Lille-3, 1995.

4. Voir également *Je vous ai compris* 3.