



# Dydaktyzacja treści multimedialnych w środowisku e-learningowym: bogactwo możliwości

Sébastien Ducourtioux

Powszechność stosowania platform e-learningowych (ang. *Learning Management Systems, LMS*) w nauczaniu języków obcych sprawia, że kluczowego znaczenia nabiera jakość wykorzystywanych materiałów multimedialnych. Przez sam fakt stosowania nowszego, lepszego środowiska i narzędzi o większych możliwościach technicznych nie podnosimy jakości kursu. Podstawowym celem w pracy z materiałami multimedialnymi jest rozwijanie interaktywności u uczących się poprzez różnorodne formy przekazu – kanały informacyjne, które zostaną przedstawione w tym artykule. Tekst w języku francuskim jest poprzedzony krótką syntezą w języku polskim, opracowaną przez dr Agnieszkę Dryjańską, członka rady programowej JOWS.

## Tekst: kanał klasyczny w nowej odsłonie

Chociaż teksty w wersji analogowej i cyfrowej, z jednej strony, mają wiele cech wspólnych, z drugiej – istnieje między nimi istotna różnica. Tekst w postaci cyfrowej, jak wszystkie materiały multimedialne, to przede wszystkim kod, który może być opisany matematycznie i jest programowalny. Materiały te charakteryzuje podwójna logika wewnętrzna: logika znaczenia, wspólna z materiałami w wersji analogowej, i logika obliczalności<sup>1</sup>, wynikająca ze specyfiki prezentowania treści w postaci cyfrowej w sieci internetowej. Dzięki tej drugiej logice tekst cyfrowy poddaje się manipulowaniu, modyfikowaniu, a przede wszystkim interakcjom. Poza tym, można go zapisywać, przysyłać, zmieniać jego strukturę, rozpowszechniać – publikować i udostępniać. Następnie tekst cyfrowy łatwo można analizować poprzez technikę zliczania

słów, według ustalonej kategorii, dokonywać korekty ortograficznej i gramatycznej i in. oraz formatować z wykorzystaniem narzędzi informatycznych proponowanych przez platformy.

Innym ważnym elementem, niewystępującym w tekstach w wersji papierowej, jest hipertekst, który pozwala użytkownikowi na lekturę nieliniarną – przechodzenie do innych materiałów łączących się z tekstem wyjściowym.

Kolejnym walorem charakteryzującym zasoby internetowe jest fakt, że uczący się ma dostęp w języku docelowym do wszystkich form pisemnych oraz wszystkich rejestrów językowych. Ponadto, materiały te mogą być w pełni autentyczne oraz częściowo lub całkowicie dydaktyzowane.

Oprócz wszystkich wymienionych zalet tekstów w postaci cyfrowej, należy także wspomnieć o pewnych niebezpieczeństwach, które nie występują w przypadku materiałów w wersji papierowej, a wymagają odpowiednich działań zaradczych ze strony nauczyciela. Dla przykładu wspomnijmy najpierw o możliwości kopiowania całych tekstów lub ich fragmentów

<sup>1</sup> Termin *obliczalność* (fr. *calculabilité*, ang. *computability*) w kontekście informatycznym oznacza możliwość opisanego danego zagadnienia w języku programowania, czyli przeniesienia go w przestrzeń wirtualną.

i przedstawiania ich jako produkcji własnej. Proceder ten może być łatwo wykryty poprzez narzędzia antyplagiatowe dostępne na platformach e-learningowych. Innym wyzwaniem jest sama idea hipertekstu: niewłaściwie wykorzystana, może prowadzić do powierzchownego zapoznania się z tekstem – bez pogłębionej refleksji, czasami nawet bez zrozumienia głównej problematyki.

Praca z tekstem w formie cyfrowej, z jednej strony, pozwala na podejście metodyczne podobne do pracy z tekstem w wersji papierowej. Myślimy tu o wszelkiego rodzaju quizach z różną liczbą poprawnych odpowiedzi, ćwiczeniach z lukami itd. Różnica polega jedynie na tym, że ćwiczenia te, umieszczone na platformie e-learningowej, udzielają odpowiedzi automatycznie. Inną ważną zaletą materiałów w postaci cyfrowej jest możliwość wspólnego redagowania tekstów przez kilku użytkowników współpracujących na odległość. Pozostaje zawsze problem korekty takich tekstów. Istnieją narzędzia automatycznej korekty, ale należy mieć świadomość ich niedoskonałości. Narzędzia te nie są w stanie wykryć różnicy np. pomiędzy homofonami. Ostatecznym korektorem będzie więc nauczyciel, podobnie jak w przypadku pracy z tekstem w wersji tradycyjnej.

### Dźwięk: nowe możliwości dzięki technice cyfrowej

Praca z materiałami audio w dydaktyce języka obcego ma trzy podstawowe cele: dekodowanie tekstu mówionego, ekspozycja na język, rozumienie tekstu mówionego.

W kontekście ekspozycji na język, rozumianej jako kontakt z językiem mówionym, cyfryzacja powoduje, podobnie jak w przypadku materiałów tekstowych, istotny wzrost dostępności różnego typu dokumentów dźwiękowych. Jednym z przykładów są serwisy zapewniające bezpośredni dostęp do stacji radiowych. Materiały audio mogą być także zintegrowane z dokumentami tekstowymi, co umożliwia jednocześnie korzystanie z transkrypcji słuchanego tekstu, ćwiczeń ułatwiających zrozumienie lub też dodatkowych źródeł, związanych tematycznie, dostępnych poprzez łącza hipertekstowe.

Technika cyfrowa umożliwia także tworzenie przez nauczyciela własnych plików audio, opracowywanych dla potrzeb uczniów, i umieszczanie ich na platformie. Techniczne możliwości platform multimedialnych w większości przypadków pozwalają także uczącym się na nagrywanie swoich wypowiedzi i zapisywanie ich w postaci plików dźwiękowych.

Warto też zwrócić uwagę na możliwość doskonalenia umiejętności fonetycznych uczniów poprzez wykorzystanie programów do rozpoznawania mowy.

### Obraz ruchomy i nieruchomy: trzeci wymiar

Wszystkie wspomniane powyżej cechy charakteryzujące cyfrowe materiały tekstowe i audio odnoszą się także do plików zawierających obrazy, zarówno te nieruchome, jak i ruchome. Różnorodność dostępnych zasobów jest tu imponująca. Dla przykładu wspomnijmy o dostępności poprzez Internet, w różnych językach, niektórych kanałów telewizyjnych czy też wirtualnych wizyt w muzeach. Prezentowane programy mogą być zapisywane i udostępniane, dzięki czemu w łatwy sposób można je stosować w celach dydaktycznych.

Wykorzystanie obrazu na zajęciach językowych nabiera szczególnej wagi, jeśli uświadomimy sobie, w jakim stopniu nasza epoka jest zdominowana przez obraz. Boehm (1994:13-16), pisząc o *zwrocie ikonicznym*, podkreślał, że obrazy stanowią element operacji językowych, gdyż język wykorzystuje metafory wizualne, podobnie jak tekst pisany, w celu przekazania znaczenia z jednego poziomu semantycznego na inny. Uświadomienie sobie istoty obrazu w komunikacji powoduje zmianę podejścia dydaktycznego: wykorzystując obraz, nauczyciel najpierw sam musi nauczyć się go „odczytywać”, „odkodowywać” jego znaczenia, a następnie tę umiejętność przekazać uczniom.

Stosowanie obrazu w nauczaniu języka obcego może stanowić okazję do wejścia w implicytny wymiar komunikacji. W filmach i na zdjęciach możemy zaobserwować np. gesty czy zachowania, które wzmacniają przekaz werbalny<sup>2</sup>.

### Konkluzja

Technologia pozwala na łatwy dostęp do ogromnej ilości zasobów, które następnie mogą być wykorzystywane w różnorodny sposób, także do tworzenia kolejnych zasobów. Dzięki wielokanałowości tych zasobów możemy zwracać uwagę uczącego się na ważną rolę, jaką odgrywa w komunikacji każdy z jej elementów: tekst, dźwięk, gest i obraz. Podkreślaliśmy jednak, że zasoby multimedialne stanowią jedynie treść i strukturę środowiska e-learningowego. To od nauczyciela zależy, w jaki sposób będzie wykorzystywał istniejące obecnie możliwości dydaktyczne, aby pomóc uczniom samodzielnie konstruować swoją wiedzę z wykorzystaniem zasobów multimedialnych.

2 W sposób bardziej szczegółowy o różnorodnych podejściach i formach pracy z wykorzystaniem obrazu, szczególnie w kontekście przekazu treści kulturowych, pisano już na łamach JOWS w artykule *Zajęcia na odległość w nauczaniu treści kulturowych* (Dryjańska, Ducourtioux 2012) (przyp. red.).



## La didactisation du contenu multimédia dans un environnement e-learning: un couteau suisse de possibilités

**A**vec la démocratisation des plateformes dédiées au e-learning (en anglais : *Learning Management Systems*, LMS) et leur utilisation grandissante dans l'enseignement des langues étrangères, le contenu multimédia prend aujourd'hui une importance capitale. Matériau de construction didactique pour les exercices, activités ou tâches proposés dans la LMS, il va être nécessaire pour les enseignants de bien en connaître les caractéristiques afin de l'utiliser de façon efficace et optimale. De fait, la simple utilisation d'un nouvel environnement, aussi technologique et plus performant soit-il, ne va pas améliorer le cours juste parce qu'il est meilleur que les précédents outils disponibles. L'enjeu du travail avec le multimédia sera de pousser l'apprenant vers l'interactivité humaine en passant par une gamme variée de canaux. Nous souhaitons montrer dans cet article l'étendue des exploitations possibles des documents de différents canaux dans un contexte de plateforme multimédia (LMS) afin d'aider les enseignants dans l'utilisation du contenu multimédia.

### L'écrit : un canal classique revisité.

Le texte écrit reste de très loin le canal le plus utilisé dans le travail sur les plateformes multimédias de type LMS. Si au premier regard, le texte écrit et le texte numérique semblent identiques (mêmes mots, même longueur, même sens), il existe cependant des différences fondamentales. Sense (2007 : 99) nous rappelle que le texte numérique est avant tout un codage, il peut être décrit mathématiquement et est programmable. D'où, « le numérique se caractérise par la coprésence de deux logiques hétérogènes : une logique du sens et une logique du calcul, celle-ci étant la cause productive non du sens, mais de configurations symboliques dont le sens émerge dans leur communication ». Ceci implique une caractéristique intrinsèque de l'écrit multimédia : la calculabilité. Écrit en code, **le texte est manipulable, modifiable** et permet de ce

fait **une interaction avec le texte**. Jeannenet (2000 : 132) ajoute à cette calculabilité deux autres propriétés acquises par l'écrit avec son informatisation : la facilité de conservation et de transmission et la structuration logique explicite. Ceci confère au document informatisé la possibilité d'être publié et diffusé instantanément vers un nombre illimité de personnes, bien au-delà de ce que la photocopie le permettait. Par rapport à un public en classe travaillant sur de l'écrit imprimé, l'avantage est considérable : **la reproduction et le partage sont infinis et transsupport**. Il sera possible pour l'apprenant d'avoir accès au document soit en ligne ou hors-ligne, et ce sur une quantité quasi infinie de supports. Étant une ligne de code, le texte numérique peut aussi être transmis et dupliqué aisément, ce par un simple geste. La calculabilité du texte numérique permet également d'une part tout type d'analyse du texte (comptage de mots, ce même suivant leur catégorie, correcteur d'orthographe ou de grammaire, recherche lexicale, etc.), mais également de traitement du texte par des logiciels soit intégrés à la LMS, soit indépendants.

Une autre grande variété qui sera disponible est celle des types d'écrits : grâce à internet et à la numérisation des écrits, l'enseignant et les apprenants ont accès à des ressources en langue cible en constante augmentation représentant **toutes les formes possibles d'écrit**. Il est possible de trouver des interviews, des textes scientifiques, des textes formels, des textes administratifs, des textes de la littérature classique et moderne, des poésies, des articles de journaux ou de magazines, des lettres formelles, des messages, des menus, des programmes linguistiques, des extraits de récits, des catalogues... Toutes les formes, mais aussi **tous les styles de langue** : formel, soutenu, populaire, argotique, patois locaux, scientifique, etc. Et ces ressources à disposition peuvent être authentiques, semi-authentiques ou fabriquées. Le corpus disponible est très vaste et va permettre de nombreuses applications didactiques.

Cette médiatisation informatique du texte a également permis l'**hypertextualité** du document numérique : une interaction simple avec le mot permet de renvoyer le lecteur à d'autres documents liés à ce dernier. C'est la mise en code du texte qui permet cet arrangement non linéaire des documents écrits. Comme cela, l'enseignant peut modifier un texte pour lui ajouter des caractéristiques : renvoi à une définition via l'hypertexte ou encore renvoi à d'autres versions du texte, ou à des textes du même auteur via la multiréférencialité. L'organisation de la lecture va également s'en trouver affectée puisqu'il est possible de renvoyer le lecteur à des marqueurs spécifiques. Le lecteur d'un texte numérique peut se voir dirigé automatiquement vers un passage en cliquant sur un titre ou un certain mot. Cette hypertextualisation du document écrit peut être un élément de découverte guidée que l'apprenant va effectuer à son rythme et d'une façon non linéaire, ce qui peut par ailleurs le motiver dans la mesure où il va pratiquer une découverte semi-autonome du document.

Toutefois, ces caractéristiques, si positives, du document écrit numérique ont aussi leur revers, notamment dans l'éducation. La facilité avec laquelle tout ou partie d'un texte est répliquable entraîne souvent un pillage réel : le plagiat, une simple copie de fragments hors contexte pour une production écrite, se substituant à la pensée créatrice de l'apprenant. L'autre élément négatif de cette facilité à diffuser le texte est parfois l'incapacité pour les lecteurs à en déterminer l'origine exacte. La calculabilité et l'organisation en marqueurs de l'internet permettant une certaine traçabilité et une recherche par mots clés, il reste parfois possible de remonter à la source. Néanmoins si cette dernière s'est à la base trompée ou n'est pas elle-même fiable, tout le contenu du texte se retrouve empreint de suspicion. Gardiès, Fraysse et Courbières (2007 : 73) citent ainsi un professeur documentaliste précisant que l'« immensité du gisement documentaire du web et les problèmes de validation de l'information court-circuitent les démarches d'apprentissage du processus de recherche par étape ». Autre phénomène, l'hypertextualité permettant la découverte non linéaire d'un écrit peut mener l'apprenant en autonomie à se contenter d'un survol, voire d'un papillonnage au lieu d'une découverte raisonnée et raisonnable du texte. Privée de vision globale ou du contexte, l'interprétation du texte par l'apprenant sera faussée, incomplète, voire pervertie si le fragment lu est associé à un autre contenu hors contexte. Ceci est d'autant plus répandu que, d'après Raymond Bénévent (2003 : 14), « les processus à élaboration

---

**Si au premier regard, le texte écrit et le texte numérique semblent identiques (mêmes mots, même longueur, même sens), il existe cependant des différences fondamentales. Sense (2007 : 99) nous rappelle que le texte numérique est avant tout un codage, il peut être décrit mathématiquement et est programmable.**

---

longue sont idéologiquement et effectivement discrédités » dans notre société soumise à une idéologie de l'immédiateté qui pousse l'apprenant à privilégier la production immédiate.

Dans son utilisation didactique, dans le cas où le document est un input, le texte numérique se traite de la même façon que le texte papier : il est possible de travailler sur le texte ou bien à partir du texte. La numérisation permet toutefois une adaptation aux besoins personnels de l'apprenant quant à la mise en forme. Il est possible de zoomer, sélectionner, et parfois même de changer la structure même du texte (couleur, taille, disposition). C'est un atout majeur par rapport au papier, ayant une forme figée, pour les personnes nécessitant une adaptation du texte à leurs besoins.

Dans le cadre d'un travail sur le texte, il s'agit souvent de compréhension écrite et dans ce cadre-là, la numérisation offre essentiellement la possibilité d'une automatisation des exercices. La possibilité de mise en forme individuelle permet par exemple la constitution simple de textes à trous où l'apprenant doit remplir des cases ou a un choix déterminé entre plusieurs réponses, sachant que la machine peut vérifier automatiquement les réponses (préalablement choisies par l'enseignant). Le document numérique étant basé sur la calculabilité, il est possible de le découper et le travailler

à sa guise. L'une des applications en serait par exemple un découpage en fragments à remettre dans l'ordre d'après les connecteurs logiques. Mangenot et Moulin (1997) soulignent que la différence entre la version papier et la version numérique de cet exercice est que pour cette dernière les apprenants testent plusieurs solutions avant d'en choisir une, alors que sur support papier ils se seraient contentés d'une seule proposition. D'autres types d'exercices automatisés seront la proposition de questions fermées type QCM, questionnaires vrai/faux, exercices de classement, exercices d'appariement ou encore questionnaires à réponses ouvertes et courtes, mis en œuvre très facilement dans la plupart des LMS. Ceci entraîne un gain de temps considérable pour l'enseignant, qui peut de cette manière automatiser des exercices, et la satisfaction d'une correction directe pour l'apprenant. Même si elle est loin d'être dénuée d'intérêt, cette possibilité a été un peu exploitée à outrance par les éditeurs de plate forme e-learning, considérant que la formation à distance devait d'abord être un gain de temps et proposer des exercices automatisés étant des copies quasi parfaites des exercices proposés dans les manuels en version papier. Cette solution permet une toute première autonomisation<sup>3</sup> des apprenants en ce sens qu'ils n'ont plus besoin de l'enseignant pour leur donner la correction, néanmoins si cette solution paraît simple, il restera à expliquer à l'apprenant pourquoi certaines de ses réponses ne sont pas valides et à explorer les raisons d'un manque de succès si le cas se présente. Certes, ce type d'information peut également être automatisé en partie par un renvoi à un élément<sup>4</sup> réexpliquant les règles, cependant l'efficacité de cette méthode restera discutable dans la mesure où la machine ne pourra pas reformuler en cas d'incompréhension. Par ailleurs, les questionnaires recourant à des réponses fermées ou semi-ouvertes ne seront souvent efficaces que pour vérifier une compréhension de surface du texte, notamment en ce qui concerne les textes littéraires.

Le travail à partir du texte numérique ouvre également de nouvelles possibilités par rapport au texte papier. Nous avons déjà évoqué la possibilité d'insérer dans le texte de l'hypertextualité, renvoyant à d'autres documents, celle-ci permettant également de redonner un contexte ou du cotexte au document de départ.

D'une façon générale, le travail à partir du texte amène à une production écrite, numérique également. Dans le cadre d'un module d'enseignement à distance, le débat entre écriture cursive et informatique n'a guère lieu d'être<sup>5</sup> : même si, techniquement, il est possible de transférer sur informatique de l'écriture cursive<sup>6</sup>, l'environnement impose toutefois l'écrit numérique. Cette production écrite a plusieurs particularités. La première est qu'elle peut être « assistée » par des logiciels de traitement de texte. Dans la rédaction d'un texte en langue étrangère, ceci peut passer par la traduction de mots, voire du texte, dans la langue cible, et une aide à la correction orthographique et grammaticale. Nous devons toutefois fortement relativiser l'importance de cette aide. D'une part, la production écrite, même si les composantes orthographique et grammaticale<sup>7</sup> sont importantes, repose sur une structuration du texte et de la pensée qui restent l'attribut du rédacteur. Par ailleurs, les outils à disposition sont souvent sous-utilisés et ont leurs propres limites, notamment dans le cas des homographes ou des homophones. Un étudiant écrivant « ver » à la place de « verre » dans un texte ne verra pas le mot détecté et corrigé par la majorité des programmes disponibles. Quant aux outils de traduction, même si leur usage est intéressant et efficace dans beaucoup de cas, ils restent souvent défaillants dans le cadre du choix du terme approprié à un contexte donné. Une autre particularité de l'écriture numérique est la possibilité de corédaction d'un texte. Il est possible ici de faire une production commune, et ce très facilement. Le partage du texte, sa modification par plusieurs intervenants, permet une création de textes communs plus efficace et rapide que par l'écrit papier. L'enseignant peut ainsi proposer un travail collaboratif à distance à partir d'un texte. Se posera néanmoins le souci de la correction. Cette dernière, dans le cas d'une production relativement longue, ne pourra être automatisée. L'enseignant gardera donc bien le même rôle que dans le cas d'une correction classique, à ceci près qu'il va lui aussi bénéficier de toutes les

<sup>5</sup> Ce débat fait rage en Europe depuis que la Finlande a décidé fin 2014 qu'à partir de la rentrée 2016 elle suivrait 45 états américains et n'enseignerait plus l'écriture cursive à l'école.

<sup>6</sup> En scannant la copie, en utilisant un styler ou un logiciel de reconnaissance d'écriture manuscrite (OCR).

<sup>7</sup> Nous ne rentrerons pas ici dans le débat sur la modification des processus cognitifs utilisés lors de l'écriture cursive et informatisée ni dans celui concernant la façon dont le traitement de texte a influencé l'orthographe chez les apprenants. Soulignons encore une fois ici que l'utilisation d'un environnement d'apprentissage à distance nous impose l'écrit numérique, et il faut donc se concentrer sur les possibilités et les défauts induits. Nous suggérons à ce sujet la lecture du site Classes numériques : <http://www.classesnumeriques.net/pedagogie/travailler-lecrit/>.

<sup>3</sup> Toute relative puisqu'ils sont encadrés et dirigés par l'environnement qui leur est proposé. L'autonomie n'intervenant guère que dans la gestion du temps et du rythme de travail.

<sup>4</sup> Que ce soit un site, une partie de la LMS ou encore une note type pop-up ou bulles.



## Concernant le travail sur la compréhension orale, l'une des grandes possibilités ouvertes avec la numérisation du son est de pouvoir créer facilement des documents audio, qui seront compilables et modifiables, ce qui nécessitait auparavant des compétences spécifiques et un matériel sophistiqué.

possibilités ouvertes par le numérique, comme celle d'insérer des liens. Le texte numérique, de par sa structure, permet par ailleurs de repérer facilement les plagiats éventuels via des programmes adaptés. La comparaison et le découpage possibles des textes offrent en outre la possibilité de confronter plusieurs productions afin de souligner des aspects rédactionnels et aider les apprenants à mieux maîtriser les processus d'écriture. D'un point de vue didactique, il nous paraît justement important et utile d'utiliser les défauts des diverses aides à l'écriture et à la traduction afin d'amener les apprenants à les prendre en compte lors de l'utilisation qu'ils en font.

### L'audio : de nouvelles possibilités grâce au numérique.

En didactique, trois buts sont généralement associés au canal audio. Les documents sonores sont utilisés pour le décodage de l'oral, pour l'exposition à la langue et/ou pour la compréhension orale.

En termes d'exposition possible à la langue, la numérisation (et donc le passage en code) a profité à l'audio. Comme pour l'écrit, elle a mené à une grande facilité d'accès à des contenus très divers, et ce là encore multiplateforme. Un document audio pourra être écouté via un ordinateur, un smartphone, une tablette, une chaîne hi-fi, etc. Dans le cadre de la LMS, le document audio peut être intégré, et ainsi ne pas nécessiter

de lecteur autre que le navigateur internet, ou téléchargeable. L'une des possibilités ouvertes par internet est la possibilité de choisir par exemple d'écouter une radio en langue native en direct<sup>8</sup> ou bien d'en copier certains contenus<sup>9</sup>. L'intégration de documents audio peut être facilement associée à l'écrit sur une même page. De cette façon, suivre ou écrire une transcription est grandement facilité et rend l'apprentissage plus efficace selon les principes de modalité, contiguïté et multimédia de Mayer (2010 : 545)<sup>10</sup>. Nous pouvons comme cela aisément associer une activité ou un exercice écrit sur la base d'un document sonore, l'intervention sur le document étant facilitée. De même que pour le document écrit numérique, l'hypertextualité peut être utilisée pour renvoyer l'apprenant à des ressources complémentaires liées au contexte ou au cotexte : site internet sur l'interprète d'une chanson, sur le sujet abordé dans une émission radio ou liens vers d'autres documents sonores liés.

Concernant le travail sur la compréhension orale, l'une des grandes possibilités ouvertes avec la numérisation du son est de pouvoir créer facilement des documents audio, qui seront compilables et modifiables, ce qui nécessitait auparavant des compétences spécifiques et un matériel sophistiqué. Il est désormais plus simple pour les enseignants de créer leurs propres ressources audio, ou encore d'adapter des documents authentiques en termes de débit, accent et difficulté pour ce qu'ils souhaitent faire avec des étudiants spécifiques. Dans le cadre de la LMS, les étudiants peuvent aussi, dans la plupart des environnements, créer et déposer un document sonore. De cette manière, un travail oral asynchrone est possible. Les communicateurs audio<sup>11</sup> ont également, de par leur gratuité et leur simplicité d'utilisation, favorisé les interventions orales internes à la classe dématérialisée ou de natifs pendant le cours ou en dehors. Notons que l'interaction orale sur la base de documents sonores reste souvent en partie absente.

<sup>8</sup> Principe du streaming (lecture en flux).

<sup>9</sup> Principe du podcast (téléchargement d'extraits).

<sup>10</sup> Le principe de modalité est qu'il vaut mieux utiliser une combinaison animation/image – narration plutôt qu'une combinaison animation/image – texte sur écran. De fait, l'apprentissage est dans le premier cas basé sur les deux canaux, tandis que dans le deuxième cas, les mots écrits vont surcharger le canal de l'image.

Le principe de contiguïté : le transfert s'effectue mieux si la narration et l'animation sont présentées en même temps et au même endroit. Les mots et les images correspondantes doivent être présents en simultané. Il faut donc éviter de donner une image importante à un endroit et la discuter plus loin.

Le principe du multimédia. Celui-ci statue qu'une combinaison image/animation – narration/mots est plus efficace que des mots seuls. De cette façon nous donnons la possibilité à l'apprenant de construire des représentations cognitives à la fois verbales et picturales.

<sup>11</sup> De type Skype par exemple.

## L'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire

des LMS, même s'il est possible de passer par les visio et audioconférences<sup>12</sup>.

Le travail sur l'accent des apprenants reste possible avec le multimédia. Des logiciels permettant la reconnaissance vocale ont ainsi été utilisés pour parfaire l'accentuation des apprenants<sup>13</sup>. Cette reconnaissance vocale peut aussi être associée à des activités ou exercices liant l'audio et l'image par exemple, ou l'audio et le texte, avec cependant la restriction à des extraits courts et relativement simples<sup>14</sup>.

### L'image fixe et animée : la troisième dimension.

Troisième canal du multimédia, l'image, qu'elle soit fixe ou animée, y tient une place prépondérante. Si l'exploitation en classe de l'image était déjà bien développée avec la photo, puis l'avènement de la télévision et du magnétoscope, de la même façon que pour l'écrit et le son la médiatisation numérique a considérablement augmenté les possibilités de partage et de diffusion ainsi que facilité l'accès à des ressources authentiques.

<sup>12</sup> La technologie ne permettant pas encore la substitution d'un humain pour une interaction orale authentique.

<sup>13</sup> Si l'idée n'est pas nécessairement en soi mauvaise, rappelons qu'il convient tout de même de s'interroger sur ce qu'est un « accent type » et si celui-ci n'a pas pour effet de déformer la réalité qui repose sur une multiplicité d'accents spécifiques. Selon nous, l'utilisation de ces outils est utile pour aider les apprenants à avoir un accent compréhensible et correct, mais en aucun cas les pousser à imiter parfaitement un élément prototypique.

<sup>14</sup> Même si la technologie fait de grands pas vers une reconnaissance vocale très poussée, comme pour le cas des correcteurs écrits : homographes et homophones joueront toujours des tours à ces programmes.

Tout comme la radio, les chaînes de télévision en plusieurs langues sont désormais accessibles depuis plusieurs types de terminaux, enregistrables facilement et beaucoup de contenus sont partagés, et les films et documentaires sont disponibles en plusieurs langues et sous-titrages. Les formes d'images sont tout aussi multiples que pour l'écrit : affiches et films publicitaires, illustrations, présentations professionnelles, films d'archives, photos diverses, documentaires, émissions télévisées, bandes dessinées, films d'animation, affiches de film et théâtre, affiches et prospectus politiques, films, tableaux. Pour ce dernier type, la majorité des musées proposent des visites virtuelles et l'accès à la photographie d'une œuvre d'art est devenu extrêmement simple et rapide. Pour illustrer à quel point l'image a envahi notre quotidien, Gitlin (2003 : 3) rappelle notre exposition « en ondes sur les écrans qui en une seule minute sont aptes à montrer plus d'images que celles qu'aurait pu contenir en plusieurs vies une riche maison flamande du XVIIe siècle ». Rose (2001 : 8) parle, lui, d'*occulocentrisme* de la postmodernité de par la quantité d'images circulant et articulant les connaissances, mais aussi de par les expériences visuelles construites<sup>15</sup> par lesquelles les individus interagissent toujours plus.

Ce déluge d'images a mené à la qualification de notre époque de *tournant iconique* par Boehm (1994 : 13-16) qui supporte l'idée que les images font partie des opérations linguistiques : le langage reposant sur des métaphores visuelles, tout comme l'écriture<sup>16</sup>, pour faire passer le sens d'un niveau de signification à l'autre. Dans l'enseignement<sup>17</sup>, le Ministère français de l'Éducation nationale (2008 : 3) indique de fait que l'image, fixe ou mobile, constitue, pour l'enseignement en général et celui du français en particulier, une ressource précieuse à plus d'un titre : en fournissant à l'élève des représentations du monde présent et passé, elle contribue efficacement à la constitution de sa culture et de son imaginaire ; elle favorise l'expression des émotions et du jugement personnel ; elle peut en outre consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse. Selon les préconisations du socle commun de connaissances et de compétences (pilier 5), « une connaissance d'œuvres cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial » est encouragée. Dans une démarche comparable

<sup>15</sup> Citons les pictogrammes et les émoticônes par exemple.

<sup>16</sup> Notons au passage que l'écriture n'est pas le seul type de texte imprimé, les idéogrammes de certaines langues utilisent des images stylisées pour représenter des objets ou des concepts.

<sup>17</sup> Ce texte se réfère à l'enseignement en France aux élèves du collège.

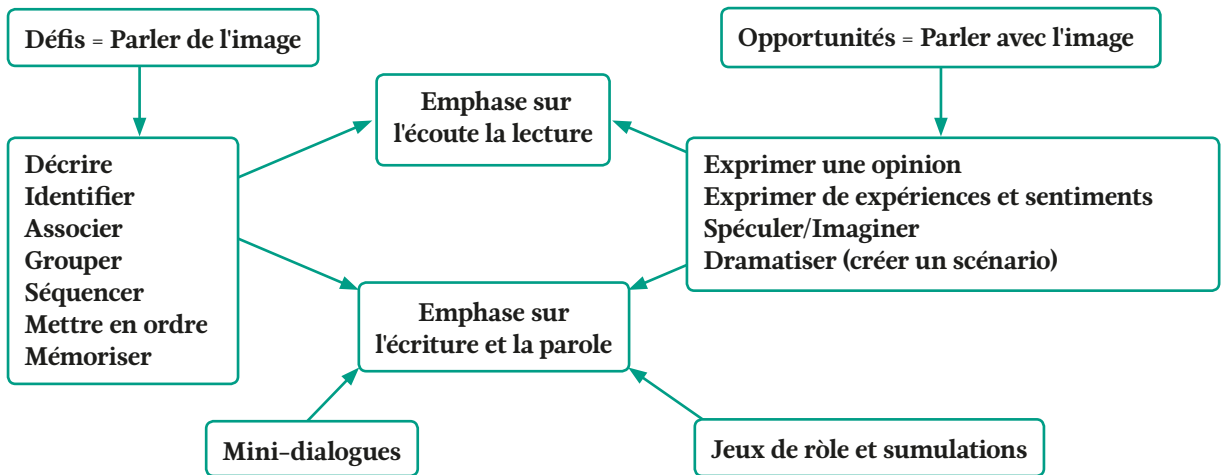


Figure 1. – Le travail sur et à partir de l'image. Source : d'après Wright (1989)

à la lecture des textes, l'image est analysée en tant que langage. Il importe de faire percevoir aux élèves, confrontés chaque jour à une abondance d'images variées, que celles-ci sont des représentations porteuses de sens et que souvent leur visée peut être explicitée. Face à l'image, comme face au texte, les élèves doivent apprendre à s'interroger sur ce qu'ils voient et à observer l'image avant d'en parler. On pourra alors les amener à passer d'une approche intuitive à une interprétation raisonnée en les initiant progressivement à quelques notions d'analyse.

Ceci pose bien l'image comme étant l'un des éléments de la langue, et donc de la langue étrangère également. Avant d'utiliser l'image, il convient de savoir soi-même la lire et l'analyser en fonction du cotexte<sup>18</sup>, car ainsi que le souligne Marc Arabyan (2000 : 13), « parler de transposition d'un système de signes en un autre système de signes peut sembler abusif » quand on regarde une image et sa légende. L'un des grands défis pour l'enseignant aujourd'hui est justement qu'il doit non seulement apprendre à décrypter l'image, mais aussi enseigner à ses élèves à le faire. Et cet élément est important, car l'image introduit souvent une autre dimension au discours : son message, déterminant souvent le contexte même, peut affecter, volontairement ou non, le discours mis en cotexte<sup>19</sup>. Ray Birdwhistell, inventeur du concept de kinésique des mimiques a analysé la portée des gestes, postures et mouvements corporels qui expriment le contexte dans la communication (1970). En

effet, ce dernier donne souvent un sens au texte. Dans le cadre particulier des implicites, la kinésique est souvent essentielle. Ainsi, un présupposé sera renforcé ou souligné par un clin d'oeil par exemple. Dans le cadre de l'humour, la mimique ou le rire vont atténuer le sens du texte, voire faire comprendre en sous-entendu que nous n'adhérons pas du tout aux propos tenus. C'est l'intonation de la voix, les yeux ou les mimiques qui vont faire passer le message humoristique. Il peut donc être l'implicite en lui-même. L'humour va aussi pouvoir provenir d'une incohérence entre la kinésique et l'énoncé. Grâce à une dimension visuelle ajoutée à une dimension textuelle va se découvrir une troisième dimension du discours, celle du sens caché et implicite. Or, pour bien appréhender une langue cible, il est indispensable de maîtriser cette troisième dimension, car c'est souvent elle qui va contenir la marque de l'interculturalité. Si les codes non verbaux marqués culturellement ne sont pas connus, la communication peut se rompre rapidement ou suivre un cours autre que celui voulu.

L'image numérisée a également subi la même transformation en code que le texte et le son : elle est donc pourvue de la calculabilité. De ce fait, si une indexation du texte est présente<sup>20</sup> sur l'internet par mots clés, la majorité des moteurs de recherche proposent également une indexation par l'image fixe. Il est simple de sélectionner une image fixe pour faire une recherche

<sup>18</sup> S'il est présent.

<sup>19</sup> Qu'il soit oral dans le cadre du film, ou écrit dans le cas de l'image fixe.

<sup>20</sup> Cette indexation peut se faire suivant des types de textes, citons par exemple « Google scholar » qui effectue la recherche dans une base de documents scientifiques ou assimilés comme tels.



à partir de cette dernière et retrouver par exemple son auteur, son contexte ou ce qui y est associé. Tout comme pour le son, l'un des apports du multimédia va être la production possible et facilitée d'images par les apprenants eux-mêmes.

D'un point de vue didactique, si les documents visuels (image fixe et animée) sont en général utilisés pour le déclenchement d'actes de parole et le développement des compétences culturelles (Tissera *et al.* 2013 : en ligne)<sup>21</sup>, des auteurs tels qu'Andrew Wright (1989) vont recenser quelque 300 types d'exercices et activités possibles avec l'image. La première grille d'utilisation qu'il propose est celle de la répartition entre le travail sur l'image (appelé défi) et le travail à partir de l'image (opportunité), tout comme cela est effectué quand l'enseignant travaille avec un texte. Le tableau suivant montre les possibilités offertes dans les deux cas.

Si en général l'oral est privilégié, il est pourtant possible d'engager des interactions écrites lors du travail avec ou à partir de l'image. Selon Wright (*ibidem* : 4), ce travail va être conditionné par cinq visions de la langue possibles. Les trois premières sont des visions linguistiques et sont plus adaptées à l'exercice et à l'activité, les deux suivantes pouvant entrer dans le cadre de la tâche. La langue peut tout d'abord être vue comme structure : il peut être demandé à l'apprenant de travailler sur l'image à partir de certaines structures de phrases (interrogatives, complexes, simples, etc.). Une seconde lecture peut se faire au niveau du vocabulaire à utiliser : soit pour décrire ce qui est sur l'image (ou ce qui y manque), soit pour décrire une autre situation par rapport à celle représentée sur l'image. La troisième vision, toujours linguistique, va être la vision fonctionnelle : par exemple, exprimer ses goûts quand on regarde l'image. Nous pouvons ensuite avoir une vision situationnelle, ce qui correspond tout à fait à la tâche. Il s'agira la plupart du temps d'imaginer la situation qui est montrée sur l'image. C'est cette vision qui sera utilisée également lorsqu'une image a un fort contenu culturel, que ce soit pour une image fixe ou animée : l'analyse de la situation en fonction de paramètres comme les attitudes et les gestes, les couleurs, les dispositions, peut amener l'apprenant à une réflexion sur des éléments particuliers de la mise en situation par l'image. La dernière vision possible de la langue est celle liée aux aptitudes, écrites comme orales, résultant sur des productions déterminées telles qu'un récit ou un slogan publicitaire.

<sup>21</sup> Voir essentiellement comme illustration.

## Pour ne pas conclure

La technologie a permis un accès à une quantité considérable de ressources, qui une fois numérisées sont facilement indexables et réutilisables, mais qui permettent également d'en créer de nouvelles ayant les mêmes propriétés. La multiplicité des canaux exploitables permet dès lors de sensibiliser les apprenants à tous les éléments composant la communication en langue étrangère : texte, son, gestes et image. Nous l'avons souligné, le multimédia n'apporte que le contenu et la structure de l'environnement. Reste donc pour l'enseignant à réutiliser les possibilités offertes dans le cadre didactique, afin de permettre aux apprenants de construire leur savoir plus efficacement par exemple par le biais d'une tâche utilisant et exploitant le contenu multimédia.

## Bibliographie

- Arabyan, M. (2000) *Lire l'image. Emission, réception, interprétation des messages visuels*. Paris: L'Harmattan, Collection Sémantiques.
- Bénévnt, R. (2003) Adultes de l'immédiat, enfants de l'instant. Une certaine culture du temps. W: *Je est un Autre*, nr 13.
- Birdwhistell, R. (1970) *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphie: University of Pennsylvania Press.
- Boehm, G. (1994) Die Wiederkehr der Bilder. Dans G. Boehm. W: *Was ist ein Bild?*, 11-38. Munich: Gottfried Boehm.
- Dryjańska, Ducourtioux (2012) Zajęcia na odległość w nauczaniu treści kulturowych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3 [online] [dostęp 24.11.2015]
- Gardiès C., Fraysse P., Courbières C. (2007) Distance et immédiateté: incidences du document numérique sur le traitement de l'information. W: *Etudes de communication*, nr 30, 71-81.
- Gitlin T. (2003) *Sommersi dai media*. Milan: Etas.
- Jeanneret, Y. (2000) *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- Mangenot, F., Moulin, C. (1997) Ordinateur et exercice. W: *Le français aujourd'hui*, nr 118, 73-81.
- Mayer, R. (2010) Applying the Science of Learning to Medical Education. W: *Medical Education*, nr 44, 543-549.
- Ministère français de l'Éducation nationale (2008) *Bulletin officiel*, nr 6. Paris.
- Rose, N. (2001) *The Politics of Life Itself*. W: *Theory, Culture and Society*, nr 18, vol.6, 1-30.
- Sense, X. (2007) De l'espace du document numérique à l'espace d'Internet : projet d'une pensée (im)possible, W: *Etudes de communication*, nr 30, 99-114.
- Tissera, A., Sansberro, E., Carrizo, E. (2013) *Les médias en tant qu'outils pédagogiques en classes de langue étrangère*. W: *Didáctica de las Lenguas Extranjeras* [online] [dostęp 9.11.2015]
- Wright, A. (1989) *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

## dr Sébastien Ducourtioux

Absolwent Wyższej Szkoły Handlu Zagranicznego w Dunkierce (ISCID). Od 14 lat zajmuje się nauczaniem francuskiego, głównie języka biznesowego. W Polsce ukończył studia magisterskie i obronił doktorat w Instytucie Romanistyki UW, gdzie obecnie prowadzi zajęcia e-learningowe.