HAL
open science

Les documents numériques multimodaux en ligne : quels enjeux, quelles perspectives pour l'apprentissage des langues étrangères

Carmenne Kalyaniwala

To cite this version:

Carmenne Kalyaniwala. Les documents numériques multimodaux en ligne : quels enjeux, quelles perspectives pour l'apprentissage des langues étrangères. Linguistique. 2011. dumas-00631569

HAL Id: dumas-00631569

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631569

Submitted on 12 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Stendhal (Grenoble 3)
U.F.R. des Sciences du Langage

LES DOCUMENTS NUMERIQUES MULTIMODAUX EN LIGNE : QUELS ENJEUX, QUELLES PERSPECTIVES POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGÈRES ?

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
Master 2 Recherche de Sciences du langage,
Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique
Multimédia (DILIPEM) de l'Université Stendhal

Par
Carmenne KALYANIWALA

Sous la direction de M. François MANGENOT

Septembre 2011

À Paramahansa Yogananda

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout particulièrement M. François Mangenot, qui, en tant que Directeur de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute, très disponible malgré la charge de son emploi du temps et de ses responsabilités, et qui a su apporter son aide et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce mémoire.

J'exprime ma gratitude à Delphine Petit et à Bhushan Thapliyal qui ont accepté de lire mon travail à plusieurs reprises et qui m'ont soutenue moralement.

Mes remerciements s'adressent également à toutes les enseignantes rencontrées lors de mes recherches et qui ont accepté de répondre à mes questions avec gentillesse.

SOMMAIRE

Introduction …….…… **5**

Présentation de la recherche

1. L'objet et la justification de la recherche …….. **7**
2. Les objectifs de la recherche ……. **7**
3. Les questions de recherche …… **8**
4. Méthodologie de la recherche……. **9**
5. Difficultés rencontrées et limites de cette recherche ……..... **13**

Première partie: La généalogie des documents numériques multimodaux en ligne

1. Prélude à la vidéo : utilisation des images illustrées ……..... **14**
2. Évolution de l'image dans les manuels du Français Langue Étrangère (FLE) …….. **15**
3 Les documents vidéo télévisés : 'scolaires' et authentiques…….. **27**
4. Les documents numériques multimodaux hors-ligne ……... **32**
5. Les documents numériques multimodaux en ligne ……..... **34**

Tableau 1: L'évolution de l'image dans l'enseignement-apprentissage des langues 40

Deuxième partie : Un classement des documents numériques multimodaux en ligne

1. Le classement des DNML selon trois critères…… **41**
2. Vers un classement des documents numériques multimodaux en ligne …… **45**

Tableau 2 : Une typologie des documents numériques multimodaux en ligne …... 61

3. Les différences entre les vidéos classiques et les DNML ……..... **62**

Troisième partie : L'exploitation pédagogique des documents numériques multimodaux en ligne

1. Les webdocumentaires de *TV5Monde* ……... **66**
2. Les cours magistraux des universités américaines filmés …….. **69**
3. Un sketch-simulation ……...…….. **72**
4. Un dialogue accompagné d'images fixes et une recette de cuisine …… **73**
5. Les bandes-annonces ……...…….. **74**
6. Quelques observations sur l'utilisation des DNML ……... **75**

Conclusion et perspectives de recherche ……... **80**

Bibliographie …… **83**

INTRODUCTION

Notre recherche s'ancre principalement dans deux domaines : la didactique des langues étrangères et les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (désormais TICE).

Nous vivons actuellement dans un monde des *natifs numériques*[1], toute une génération « née et ayant grandi » dans un environnement numérique, autour des téléphones portables, des ordinateurs, de l'Internet etc ; une génération de plus en plus à l'aise avec l'éventail de la technologie de nos jours.

On note également sur Internet une prolifération massive des documents vidéo et audio sur plusieurs sites hébergeurs spécialisés ainsi que sur les blogs. L'omniprésence croissante du support vidéo sur la Toile est également un phénomène remarquable. Tous les moteurs de recherche[2] dédient un espace de recherche aux vidéos. Les sites d'hébergement et de partage des documents vidéo comme *YouTube* et *Dailymotion*, les blogs, les réseaux sociaux ainsi que les *Wikis* facilitent le partage des liens vers de tels documents en ligne. Nous avons également de nombreuses possibilités de trouver et visualiser des extraits de films, des publicités, des recettes de cuisine et beaucoup d'autres types de vidéos. Il est également possible d'interagir avec les autres internautes autour des vidéos grâce aux offres que proposent les différents outils du Web 2.0.

Pour les internautes qui réalisent leurs propres documents multimodaux (cela pourrait être, par exemple, une photo ou une vidéo prise depuis un téléphone mobile ou un ordinateur et téléversées sur les réseaux sociaux accompagnées de ses commentaires), une diffusion sur la Toile, voire la possibilité de trouver un public pour ces « œuvres », est assurée avec des sites hébergeurs de vidéos. Côté technique, depuis juin 2010 un internaute peut faire du montage 'vidéo' directement sur le site de *YouTube*, en assemblant ses propres vidéos en ligne à l'aide de *YouTube Video Editor*.

Dans le domaine de l'éducation, les besoins éducatifs de la génération des natifs numériques ont également évolué, comme nous l'explique Prensky (dans Terantino, 2011 : 11). Il nous semble évident en tant qu'enseignants de nous appuyer sur les apports pédagogiques des nouveaux documents numériques que les internautes d'aujourd'hui côtoient quotidiennement sur la Toile.

---

[1] « *Digital natives* », concept proposé par Marc Prensky (2001) dans Terantino (2011 : 10).
[2] Google, Yahoo, Bing, etc.

Quant aux documents vidéo, avec toutes les possibilités que nous offre l'Internet, ils sont en constante voie de développement et transformation. Dans ce contexte, le terme *vidéo* nous semble assez restrictif par rapport à ses caractéristiques. C'est pourquoi nous avons préféré l'expression « document numérique multimodal en ligne » (désormais DNML) qui nous semble mieux correspondre à la nature de tels documents.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1. L'objet et la justification de la recherche

La présente recherche porte sur l'exploitation pédagogique des DNML. Ces derniers se trouvent régulièrement intégrés au sein des tâches ou des scénarios pédagogiques, conçus dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Nos recherches prennent en compte à la fois les dispositifs d'enseignement en présentiel et à distance.

Nous partons de l'hypothèse que la variété des DNML ainsi que leur disponibilité dans un circuit de communication permettent d'envisager de nouvelles perspectives pédagogiques dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Le choix de ce thème nous a été dicté à la fois par l'apparition sur la Toile, depuis quelques années, des documents auparavant réservés à la télévision, et un manque que nous percevons de travaux de référence sur ce sujet. De surcroît, il nous semble que nous sommes d'emblée devant un monde virtuel en plein essor et en perpétuel changement. Il est impératif que ces changements soient pris en compte dans le domaine de la didactique des langues étrangères car ils ont une influence conséquente sur les pratiques d'enseignement-apprentissage.

C'est probablement aussi nos propres questionnements sur les documents numériques en ligne qui nous ont poussés à définir l'objet de cette recherche. Quels sont les différents documents numériques en ligne ? Comment les identifier ? Comment les caractériser ? Comment en faire le choix pour une exploitation pédagogique ? Comment didactiser ces documents ? Concernant les pratiques de classe, nous constatons que souvent les enseignants de langues étrangères consultent les guides pédagogiques (pour les professeurs) qui accompagnent les manuels ou se référent aux fiches pédagogiques présentées avec un support vidéo provenant de différentes sources. Que faire, pourtant, en l'absence de ces aides ?

Au lieu de répondre à cette question, quelques-uns de nos collègues choisissent de ne pas exploiter les documents vidéo en ligne en se contentant du matériel 'prêt-à-porter', facilement disponible. Cette étude est ainsi destinée plus particulièrement aux professeurs d'une langue étrangère qui souhaitent exploiter des documents numériques en ligne.

2. Les objectifs de la recherche

L'objectif principal que nous avons fixé à cette recherche est de comprendre la nature des DNML et d'envisager les exploitations qui pourraient en être faites. Nous

partons du principe qu'il y a certaines différences entre une vidéo dite *classique* et une vidéo qui est numérisée et téléversée sur la Toile.

Deuxièmement, nous nous rendons compte que la majorité des ouvrages traitant des usages possibles des DNML en pédagogie et/ou en didactique évitent de faire, de leur part, un classement de différents documents disponibles en ligne, ce qui nous semble incontournable. Nous entreprenons donc de fournir une grille classant les ressources DNML mises à la disposition des utilisateurs.

En outre, il nous semble que nous avons beaucoup à apprendre par les expériences de nos collègues et par les manières dont les grandes institutions professionnelles de langue exploitent les DNML. Nous choisissons ainsi d'analyser les pratiques existantes, afin de ne pas nous écarter de la réalité du terrain.

3. Les questions de recherche

À partir des objectifs susmentionnés, il convient de faire une distinction entre l'analyse que nous ferons des DNML et la manière dont ces documents peuvent être exploités dans un cours de langue étrangère.

Dans cette optique, nos questions de recherche sont également divisées en deux parties –

1. Un classement des DNML :
   a. Peut-on esquisser une typologie des DNML, certains genres sont-ils en train de se stabiliser ?
   b. Quelle est la nature et quelles sont les fonctions de ces documents ? Qui en sont les auteurs ? Dans quel circuit de communication viennent-ils s'insérer ?
   c. En quoi consistent les différences entre une vidéo *classique* (pas numérisée) et un DNML ?

2. Exploitation pédagogique des DNML :
   a. De quelle(s) manière(s) les documents numériques sont-ils exploités à des fins pédagogiques ? Quels usages en observons-nous ?
   b. Comment décrire les DNML, notamment dans leur multimodalité et dans leur interactivité ?
   c. Quels types de tâches peut-on proposer pour quels types de DNML ?

4. Méthodologie de la recherche

Lorsqu'il s'agit de l'exploitation des DNML, nous observons deux possibilités. Ils peuvent être exploités par les professeurs en présentiel ou à distance mais peuvent également être produits par les apprenants dans le cadre d'un projet pédagogique. Même si le second type d'exploitation nous intéresse fortement, il nous a semblé plus pertinent de nous concentrer sur le premier type d'exploitation, d'une part dans le but de répondre à nos propres questionnements sur la didactisation des DNML comme nous l'avons mentionné auparavant, et d'autre part parce que le corpus que nous avons pu constituer correspond à cette approche.

Afin de constituer une liste de la variété des DNML, il nous a semblé convenable d'entamer notre recherche à partir de nos propres « fouilles » sur Internet. Nous y avons trouvé beaucoup de fiches d'exploitation notamment sur des sites Web éducatifs. Nous avons également tenu à interviewer sept enseignantes de français, d'anglais et d'allemand langues étrangères (nous en avons retenu cinq) sur les types de DNML qu'elles exploitent en cours. Nous avons aussi pris en compte la pratique de certains tuteurs du projet *Français en (Première) Ligne* (désormais F1L).

Nos premières trouvailles nous ont révélé la multitude et l'extrême variété des DNML. De ce fait, **nous avons essayé, dans un premier temps, d'établir une typologie des DNML**, ce qui nous a semblé constituer un travail d'une grande complexité : impossible en effet d'analyser tous les types de DNML ou auxquels les enseignants font référence. Afin de mieux distinguer les DNML, nous avons pris en compte trois critères : les producteurs, les objectifs de fabrication et l'intégration didactique des DNML.

L'établissement de la typologie des DNML nous a aidés à délimiter le champ de recherche, autrement trop vaste. **Nous avons pu ainsi, dans une seconde phase, analyser les propriétés de six types de documents numériques que les institutions de langues, les tuteurs (F1L) ainsi que les enseignantes interviewées jugent exploitables. Tout en faisant ceci, nous avons essayé d'observer les manières dont ces documents sont appropriés par ces utilisateurs dans un dispositif d'enseignement en présentiel et à distance**. En l'occurrence, nous avons fixé comme critère, l'intégration des DNML dans une *tâche* ou dans une *cybertâche* dans l'enseignement des langues étrangères. Les six types de DNML retenus pour l'analyse sont les webdocumentaires, les cours magistraux filmés des universités américaines, les recettes de cuisine, les bandes-annonces des films et deux documents fabriqués par des concepteurs-tuteurs du projet *Français en (Première) Ligne* dont un sketch-simulation et un dialogue accompagné

d'images fixes. Toutes les références utilisées, ainsi que les liens Internet se trouvent notés en bas de page tout au long de l'analyse faite.

4.1 Constitution du corpus

Pour constituer notre corpus, nous avons choisi de travailler à partir des données hétérogènes. Ceci afin de pouvoir couvrir un éventail le plus large possible d'activités conçues autour des DNML. Comme mentionné auparavant, nous nous sommes appuyés sur trois sources : les sites Web des grandes institutions des langues, les DNML utilisés dans le cadre du projet *le Français en (Première) Ligne* ainsi que les propos des enseignantes interviewées.

a. DNML et fiches d'exploitation tirées de sites Web

Les sites Web de certaines chaînes de télévision dédiés à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, notamment *TV5Monde* et *BBC Learning English*, sont fréquemment utilisés dans les cours de langue à l'étranger. Ceci est dû au fait que les documents proposés dans ces sites sont souvent accompagnés des fiches techniques et d'exploitation pour tous les niveaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Il nous a semblé pertinent, dans ce cas, d'étudier les fiches proposées par ces sites en s'appuyant sur les documents didactisés. Nous n'avons évidemment pas eu les moyens de le faire d'une manière exhaustive et cela reste une possibilité à envisager pour d'autres recherches.

b. Quelques DNML utilisés dans le projet *le Français en (Première) Ligne*

Un projet débuté en 2002, *le Français en (première) Ligne* « consiste d'une part à faire réaliser par des étudiants de la deuxième année en Master de français langue étrangère (FLE) des tâches multimédias pour des apprenants étrangers distants, d'autre part à susciter des échanges en ligne entre les deux publics autour de ces tâches [3]». En effet, des tâches (multimédias) sont élaborées pendant les cours universitaires par des futurs professeurs de FLE et sont destinées à des étudiants de français d'une autre université à l'étranger.

[3] À voir la présentation générale de ce projet sur le site : http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/index.html

Dans le cadre de ce dispositif, durant l'année 2009-2010**,** les étudiants de deux nationalités différentes ont été suivis à distance par des binômes de tuteurs :

- 18 étudiantes lettonnes, de niveau B2, de l'Université de Riga
- 63 étudiants japonais, de niveau intermédiaire (A2-B1), de Sophia University, Tokyo

Nous avons observé que les étudiants-concepteurs avaient souvent recours à des DNML afin d'élaborer leurs tâches. Pour cette recherche, nous avons choisi de regarder de près cinq tâches proposées et donc huit documents numériques exploités par des binômes de tuteurs. Une grille détaillant les tâches et les DNML analysés se trouvent dans l'annexe du mémoire (pages xxi-xxv).

c. DNML cités lors des entretiens enregistrés avec des professeurs de langues étrangères

Les propos de sept professeurs qui enseignent une langue étrangère en intégrant des DNML dans leur cours en **présentiel** ont été recueillis. Le public ciblé se compose d'enseignants de classes de jeunes adultes et d'adultes qui apprennent une langue étrangère, soit dans leur pays d'origine, soit dans le pays de la langue cible (par exemple, les étudiants étrangers qui viennent étudier le français en France).

Pour les entretiens, nous avons pu avoir le soutien des professeurs de français, d'anglais et d'allemand langues étrangères des universités Stendhal et Joseph Fourier et des centres de langues CUEF et Lansad à Grenoble, ainsi qu'une enseignante brésilienne et une enseignante indienne.

En raison de la pertinence des informations apportées lors de ces entretiens, nous avons choisi d'analyser les propos d'un échantillon de cinq professeurs pour la présente étude, soit :

- Trois professeurs de français langue étrangère : deux professeurs du CUEF (Grenoble, France) et une enseignante du Brésil
- Deux professeurs d'anglais langue étrangère à Grenoble, en France

Il nous a semblé plus riche d'interroger des enseignantes de deux langues différentes, les pratiques pouvant varier notamment selon qu'on enseigne dans le pays de la langue cible ou non.

Ces entretiens avaient pour but d'examiner les stratégies d'utilisation des supports numériques en classe. Il convient de préciser ici que même s'il s'agit d'entretiens de type

directif, quelques questions posées relevaient du semi-directif. Parfois des indices de réponses ont été fournis, si les questions ne leur paraissaient pas suffisamment claires. Un guide d'entretien[4] nous a guidés tout au long des entretiens. Les questions posées relèvent de cinq catégories :

1. Le terrain de travail.
2. Les types de documents numériques exploités et les objectifs et les compétences langagières visés.
3. La manière dont la recherche de ces documents a été effectuée.
4. La méthodologie employée pour l'exploitation des documents numériques.
5. Les opinions personnelles des professeurs.

Nous estimons que les pratiques révélées par les professeurs sont sincères même si nous n'avons pas eu le droit d'examiner leurs fiches pédagogiques. Nous n'avons aucune raison de douter de l'authenticité de leur parole.

Nous n'avons pas interrogé les apprenants dans cette recherche, estimant qu'il s'agissait d'une autre optique relevant d'une autre recherche.

4.2. L'analyse du corpus

Pour constituer le corpus, plusieurs types d'analyses ont été menés.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons dans un premier temps, recueilli les propos des enseignantes. Nous avons parallèlement commencé nos propres recherches sur Internet et avons analysé les tâches mises en ligne dans le cadre du F1L.

Les entretiens enregistrés ont été transcrits en employant certaines conventions de transcription préconisées par les linguistes. Puisqu'il s'agit d'analyser le contenu de leurs propos et non le langage, il nous a semblé préférable de mettre quelques signes de ponctuations pour faciliter la lecture.

Afin d'analyser les entretiens ainsi que les tâches que proposent les tuteurs du F1L, nous avons élaboré des grilles d'analyse qui distinguent les types de DNML utilisés, leur durée générale, les objectifs et compétences visés par les enseignantes et tuteurs, les activités/tâches proposées et la méthodologie suivie. Les tâches proposées par les concepteurs de TV5Monde, et nos grilles d'analyse se trouvent dans l'annexe du mémoire (pages xxi-xxvi).

[4] Le guide d'entretien détaillé, tel qu'il a été employé, se trouve dans l'annexe de ce mémoire. (pages xxviii-xxix)

Ces analyses nous ont permis de constituer une liste de ressources DNML exploitées. Nous avons ensuite séparé les documents qui, selon nous, étaient des versions numériques des documents télévisés de ceux réellement conçus pour la mise en ligne. Ce tri sélectif des documents nous a aidés à établir une première typologie des DNML.

Nous avons enfin retenu six DNML pour une analyse plus détaillée. Cette analyse était de nature descriptive et comparative. Nous avons essayé de décrire les DNML et avons essayé de comparer les différentes manières dont ils se font exploités actuellement.

5. Difficultés rencontrées et limites de cette recherche

Les difficultés rencontrées dans cette recherche ont été de deux ordres. Le premier obstacle a été dû au manque de références théoriques concernant l'objet de cette recherche. La seconde difficulté est liée au travail sur le terrain et à la nature de la recherche. Il nous a semblé parfois difficile d'obtenir certaines informations des professeurs – certains ne souhaitant pas partager leurs techniques d'enseignement. Nous avons eu l'impression parfois que cette démarche a peut-être été interprétée comme un acte de surveillance, et qu'ils craignaient que les renseignements donnés ne servent pour évaluer leur travail.

Par ailleurs, nous sommes consciente de la limite de ce travail de recherche, notamment de la communication établie avec les enseignants qui a été limitée dans l'espace et le temps. Nous regrettons, par manque de temps, de ne pas avoir pu suivre les professeurs dans leurs projets. Nous regrettons également le fait de ne pas avoir pu mettre en place une recherche de type recherche-action, recherche par étude de cas ou d'observation participante qui auraient pu apporter une contribution plus directe au monde de la didactique des langues et aux TIC.

Par le biais de ce mémoire, nous avons tenté de fournir une introduction modeste aux DNML. En faisant ceci, nous espérons avoir posé les premiers jalons d'une recherche plus conséquente envisagée sous forme d'une thèse.

SOMMAIRE

PREMIÈRE PARTIE :
LA GÉNÉALOGIE DES DOCUMENTS NUMÉRIQUES MULTIMODAUX EN LIGNE

1. Prélude à la vidéo : utilisation d'images illustrées

De nombreuses études ont déjà été réaliées sur la présence incontournable des DNML dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères[5]. Dans cette partie, nous tenterons dans un premier temps de reconstituer l'historique de ces documents. Nous commencerons par le début et interrogerons la généalogie même de l'image. Dans un deuxième temps, nous passerons de l'image à la vidéo et essayerons de faire un état des lieux de la manière dont les documents vidéo ont été exploités en didactique des langues.

1.1 Utilisation de l'image jusqu'au XXe siècle

Les premières réflexions sur la pédagogie des langues remontent au XVIIe siècle lorsque Comenius (Jan Amos Komensky : 1592-1670) fonde sa « Théorie de l'éducation » dans son ouvrage *Didactica Magna* (1638) [*La Grande Didactique*, traduite en français par J.B. Piobetta en 1952]. Cette théorie se caractérise par trois principes formulés ci-dessous :

a. Le principe *sensualiste* : « tout ce qu'il faut connaître sur les choses […] soit enseigné à l'aide des choses elles-mêmes, c'est-à-dire que l'on présente selon les possibilités, les choses réelles ou leur *image*, pour qu'on puisse les voir, les toucher, les entendre et les goûter, etc. » (Comenius 1638, cité dans Germain, 1993: 88).
b. Le principe *d'ordre* : un enseignement efficace est effectué en commençant par des exemples, en passant ensuite par les règles, et en finissant par des exercices.
c. Le principe du *plaisir* : les apprenants doivent connaître le plaisir d'apprendre.

Ces théories de Comenius, un pédagogue d'avant-garde pour son époque, se retrouvent aujourd'hui réincarnées sous différentes appellations et formes.

En effet, c'est à ce « Galilée de la pédagogie » (Michelet, cité dans Germain, 1993: 94) que nous devons la toute première tentative d'exploitation de l'image dans une classe de langue. Comme nous le montre le principe *sensualiste*, Comenius fait

[5] Voir la bibliographie

appel à des **illustrations** (dessins) dans son manuel *Orbis Sensualium Pictus* (*Le Monde sensible illustré*) afin de cerner des objectifs de la compréhension et de la prononciation chez des apprenants du latin.

Pendant les deux siècles qui ont suivi l'époque de Comenius, la méthode grammaire-traduction ou comme l'appelle Germain « grammaire/thème » (1993 : 101) a perduré. D'après cet historien des méthodologies de l'enseignement des langues (111), plusieurs tentatives de réforme ont été entreprises vers la fin du XIXe siècle ayant pour but de remettre en question la méthode dominante de l'époque, la grammaire-traduction.

1.2 L'image au XXe siècle

Les premiers principes de la méthode qui suit la grammaire-traduction, « la méthode directe », ont été élaborés lors du début du XXe siècle.

Nous ressentons dans la première moitié du XXe siècle le besoin de pouvoir communiquer dans une langue autre que la sienne . Les possibilités de voyager se sont multipliées. Peu à peu, les pays sont devenus interdépendants en raison des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui caractérisent la mondialisation.

Et pourtant ce n'est qu'au milieu du XXe siècle, à l'avènement d'une véritable « ère scientifique » (Germain,1993 : 137), que le domaine de la didactique des langues secondes et étrangères fait sa réapparition.

Même si le corpus que nous analyserons sous peu est un travail effectué sur deux langues enseignées en tant que langues étrangères, nous nous intéresserons ici à l'évolution des méthodologies employées uniquement pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

2. Évolution de l'image dans les manuels de français langue étrangère

2.1 L'image et les méthodes directe et active

Les tentatives de Comenius sont reprises par la méthode directe imposée à tout professeur de langues vivantes par le fameux arrêté du 31 mai 1902 du ministre de l'Education, Leygues, ce que Puren appellera « le coup d'état pédagogique de 1902 » (Caravolas, 1995 : 163).

Selon cette méthode, l'apprenant devait être conduit à réfléchir dans la langue-cible sans aucun recours à sa langue maternelle. L'enseignant, quant à lui, devait instruire par le biais des images et des objets tout en valorisant la langue (la notion de *compétence* est inexistante à l'époque) orale de l'élève. D'ailleurs, ceci nécessitait déjà une certaine

maîtrise de la langue cible de la part de l'enseignant. Se prétendant être 'naturelle', cette méthode nous semble être déliée de tout contexte scientifique.

Au terme de la première grande Guerre (1914-1918), nous voyons chez de nombreux enseignants l'émergence de maintes idées, toutes regroupées sous l'appellation « méthode active » : un *compromis* entre la méthode grammaire-traduction du XVIIIe siècle et la méthode directe. En 1925, la « méthode active » devient la méthode officielle et le restera, malgré les révisions apportées durant les quelques années qui l'ont suivi (Puren, 1988 : 212).

En 1953, les Editions Hachette publient le *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gérard Mauger (surnommé *Le Mauger bleu*), le premier manuel de français à vocation universelle, qui, dans ses propres mots, était « une méthode pratique d'apprentissage » (Préface de *Mauger Bleu* : V).

La première partie de ce manuel intitulée *Leçons de base* est suivie d'une seconde partie qui décrit la vie quotidienne d'une famille canadienne, *La famille Vincent* [qui] *arrive en France*. À travers la vie des Vincent, l'apprenant est censé déchiffrer la culture française en s'appuyant sur des photos et des images dessinées dans le manuel.

La première page de la leçon 26[6] du manuel est composée de trois images illustrées en noir et blanc : un bateau accosté à un port, une locomotive qui fume et une famille à la porte d'un wagon de train de seconde classe.

Il nous semble qu'ici les images ont essentiellement une fonction **illustrative**. Elles sont utilisées pour illustrer le vocabulaire, les mots imprimés en gras dans le texte qui accompagne les images (bateaux, s'est arrêté, le quai, débarquent, transporter, omnibus, express, locomotive fume, wagons, wagon-restaurant, fourgon, bagages, douane, classe, reconnaissez-vous, cheveux, valises et poupée). Il faut noter que les dessins des personnages dans ces images sont très rudimentaires. Ils sont miniscules ne laissant voir que les silhouettes des personnages ; aucune tentative d'expression n'a été entreprise dans les dessins.

2.2 Les images fixes et les méthodes audiovisuelles

Des progrès considérables dans le domaine de la technologie et conséquemment de la pédagogie sont faits dès la seconde moitié du XXème siècle.

[6] Voir annexe page i-ii

En France, au milieu des années 50, les méthodes audiovisuelles insufflent une nouvelle vie à la didactique des langues vivantes. Selon Puren (1988 : 284) le terme « audiovisuel » serait l'« utilisation conjointe de l'image et du son ». Le magnétophone et la bande magnétique, grâce à leur nature transportable, deviennent rapidement des supports utilisables dans une classe de langue.

Avec l'arrivée de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV), les apports de la technologie de l'époque sont exploités pour l'enseignement des langues étrangères. En 1951, R. Lefranc définit des « moyens audiovisuels » comme –

> « les moyens mis à la disposition de l'éducateur, et qui font appel soit à la vue, soit à l'ouïe : les matériaux graphiques divers (images, photos, cartes, etc.), vues fixes projetées, film fixe, film animé, d'une part ; la radio, le magnétophone, et les disques, d'autre part ; soit aux deux réunis : film sonore et télévision » (cité dans Puren, 1988 : 234).

Afin de comprendre la manière dont l'image a été exploitée par la méthode SGAV, nous avons choisi d'analyser deux manuels issus de cette époque : le premier, *Voix et Images de France* et le second, *De Vive Voix* publiés à six ans d'intervalle.

2.2.1 *Voix et Images de France* (1966)

Réalisée sous la direction du Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CREDIF) de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, la première méthode relevant de la méthode SGAV, *Voix et Images de France* (*VIF*), est divisée en deux parties : *le livre de l'élève* et *la brochure de démonstration*, livret d'accompagnement réservé au professeur.

Le livre mis à la disposition de l'élève ne contient que des tableaux muraux d'images basés sur des situations variées (*cf.* Annexe pages iii-vi ; Leçon 9 – *A la fenêtre*). Chaque leçon est divisée en deux parties : *Leçon* et *Mécanisme*. *Leçon* comprend les images illustrant la situation à traiter, en l'occurrence, ce qui est observé par la fenêtre. *Mécanisme* permet de dégager le contenu grammatical à traiter dans le cours et conséquemment dans le laboratoire de langues.

Un cours avec cette méthode contient trois « phases » principales (préface à la *brochure de démonstration*, 1966 : 4) :

1. *Explication, Répétition*

Les films fixes qui correspondent aux images dans le *livre de l'élève* sont présentés avec les dialogues enregistrés qui les accompagnent. Durant cette phase, « il s'agit de faire répéter en classe, groupe sonore par groupe sonore devant les images projetées, avec comme guide le magnétophone *et non la voix du professeur* » (5). Le professeur est censé vérifier la compréhension ainsi que la prononciation des énoncés. Les élèves écoutent et répètent les énoncés entendus à plusieurs reprises afin de les mémoriser.

2. *Exploitation*

L'élève est alors censé réemployer pendant le cours les énoncés appris lors de la première phase avec le professeur et d'autres élèves.

3. *Mécanisme*

« L'apprentissage de la grammaire se fait de façon inductive, en situation dialoguée » (Germain : 159) en s'appuyant sur la partie *Mécanisme* de la leçon. Il s'agit pendant cette phase de faire des exercices structuraux, dans le laboratoire de langue, si l'institution dispose d'un tel équipement.

La place de l'image dans *VIF*

La première partie *Leçon* est constituée de quinze unités d'images dessinées et numérotées en noir et blanc. Elles sont ordonnées sur trois rangs dans le *Livre de l'élève*. Chacune de ces unités est composée de personages en action (un garçon et une fille). Ils sont souvent dessinés en gros plan et montrent quelque chose du doigt. Même sans recours à la *brochure de démonstration*, la situation illustrée à partir du tableau d'images est assez transparente. Nous comprenons quand le jour devient nuit et lorsqu'un agent de police arrête les voitures pour laisser une dame traverser la rue.

L'absence du texte dans le livre de l'élève est compensée par des signes comme des points d'interrogations qui se trouvent dans quelques unités (2,5,14,15, 21) d'images. À part ce signe, nous remarquons également l'utilisation du chiffre 27 dans une des unités d'images ainsi que du texte « Place d'Italie » et « Opéra » dans deux autres.

La situation de cette leçon est simple : ce que deux enfants observent par la fenêtre. Il nous semble que la fonction des images dans cette première partie de la leçon est de **déclencher** la curiosité de l'apprenant. L'enseignant est censé s'appuyer sur la curiosité

ainsi engendrée pour introduire des éléments linguistiques et socioculturels ciblés lors de la leçon.

Mécanisme : Cette seconde partie de la leçon est présentée d'une manière légèrement différente que la première : une image est souvent imbriquée dans une autre. Autrement dit, les personnages parlent et ce qu'ils disent est aussi évoqué par les images sous forme d'une bulle dans la même unité d'image. La situation dans cette partie est aussi transparente que dans la première. Ici, la jeune fille vue dans la première partie de la leçon est en train de parler avec son père. Nous comprenons les questions qu'elle pose et quand elle révèle qu'elle ne va pas à l'école le lendemain parce qu'il est jeudi. Comme expliqué avant, les images de cette section ont principalement pour but de travailler le contenu linguistique et notamment la grammaire prévue dans la leçon et relèvent ainsi de la fonction **explicative**.

2.2.2 *De Vive Voix* (1972)

Appelée souvent la méthode emblématique du SGAV, *De Vive Voix* a été élaborée, comme *VIF*, pour des cours audio-visuels de français par le CREDIF et marque la fin de la méthode SGAV. Elle est composée de cinq parties –

Le livre de l'élève Le cahier d'orthographe	pour l'élève
Le livre du maître Le guide pédagogique	pour le maître
Le livre du maître des exercices de réemploi	

Le guide pédagogique pour le maître est complet dans le sens où un professeur n'a qu'à l'étudier pour avoir un descriptif détaillé de son cours dès la première leçon. Contrairement à la méthode *VIF* qui contenait trois phases, *De Vive Voix* en contenait cinq –

Phase 1 : Projection

Phase 2 : Explication

Phase 3 : Répétition

Phase 4 : Exploitation

Phase 5 : Transposition

La démarche pédagogique à suivre est mieux explicitée dans le guide pédagogique de *De Vive Voix* que dans la brochure de démonstration de *VIF*. Chaque moment du cours est illustré de façon distincte. Nous voyons par exemple une phase consacrée à la Projection des images fixes, contrairement à *VIF* qui prend pour acquise une telle étape, et ne précise pas sa position dans le cours. Nous pouvons également constater que les deux phases « Explication » et « Répétition » autrefois regroupées sous une même dénomination se voient divisées ici, une phase suivant l'autre. Par ailleurs, nous remarquons la présence d'une nouvelle phase dans cette méthode : « Transposition ».

Le livre de l'élève est composé de 21 leçons et chacune des leçons est découpée en deux parties. *Le guide pédagogique* du maître contient les unités dans lesquelles le maître est censé transmettre l'enseignement (XX). Nous voyons que la première partie de chaque leçon est divisée en quatre « séances » et la deuxième partie en trois. Le maître est censé suivre les quatre moments du cours (Projection, Explication, Répétition, Exploitation) pendant la première partie de la leçon. La deuxième partie de la leçon est consacrée à l'exploitation générale de la leçon et à la cinquième phase *i.e.* Transposition, qui « quant à elle, devrait naître non de thèmes imposés mais des hasards heureux de la situation de classe. Elle consiste en un « jeu de langage », aussi spontané et vif que possible » (XIX).

2.2.3 De *VIF* à *De Vive Voix* : une évolution de la conception de l'image

Nous allons nous référer à la leçon 6[7] au sujet de la conception de l'image.

Contrairement à *VIF*, les tableaux d'images dans *De Vive Voix* sont moins lourds. Un total de neuf images par page n'est pas dépassé. Les images sont en couleur et les illustrations plus élaborées que celles de l'ouvrage précédent. On y note également une tentative de manifester l'expression du visage à partir des images dessinées.

Dans cette leçon, il s'agit d'une sortie prévue au cinéma par les deux personnages principaux du manuel, Pierre et Mireille. Mireille est blonde et porte une robe bleue à manches longues alors que Pierre est un jeune homme aux cheveux noirs et porte un costume. Pierre va acheter les billets, les présente à un employé du cinéma qui les contrôle. Les deux jeunes gens entrent dans la salle de cinéma, s'installent, mais Pierre ne

[7] Voir annexe pages vii-ix

voit rien à cause de la dame assise devant lui qui porte un énorme chapeau rose et refuse de l'enlever. De plus, les lunettes de Pierre tombent par terre, il les cherche avec Mireille et les autres spectateurs leur demandent de se taire. Fâchés, ils sortent de la salle sans avoir vu le film. Ils décident de prendre un autobus pour leur trajet de retour, mais sont refusés à l'entrée car il est complet. Ils commencent donc à marcher pour rentrer chez eux et Mireille remarque que « le ciel est plein d'étoiles » et les deux, heureux, se regardent dans les yeux.

En l'occurrence, il ne s'agit plus d'une situation qui introduit uniquement les éléments lexicaux visés (*cf.* :*VIF*). L'histoire qui se déroule dans cette leçon est une situation plausible (comme dans un film) et les images viennent faire un complément à la voix présentée sur la bande. Les rédacteurs de *De Vive Voix* soulignent également la différence entre l'utilisation des images fixes dans les deux méthodes. « La conception de l'image est telle, en effet, qu'elle ne double pas la parole, qu'elle ne comporte ni codes, ni « ballons », ou « bulles » tentant de visualiser les référents concrets ou les éléments constitutifs de la phrase, mais qu'elle vise à représenter les situations, les rapports entre les personnages, les moments pleins de l'action » (*Guide Pédagogique* : XII). En outre, ils constatent que « les problèmes d'interprétation du sens ne sont pas résolus par la seule association du mot et de sa figuration en image » (XII).

Nous pouvons ajouter aux deux fonctions (déclencheur et explication) perçues dans l'analyse des images dans *VIF*, la fonction « **transposition** » qui n'avait pas été exploitée jusqu'à présent. L'image n'est pas utilisée ici pour expliquer quelque chose, mais comme une incitation à s'exprimer sur des situations différentes ou sur des prolongations de la situation principale. Les situations de transposition proposées pour cette leçon se trouvent dans le guide pédagogique du maître (110-111). Pour citer un exemple –

> « Une soirée au cinéma. Les ouvreuses trouvent que, ce soir, les clients sont difficiles. Une ouvreuse commente, pour une autre, les difficultés qu'une ouvreuse a, en ce moment, avec des spectateurs.
>
> Suggestion : Regardez ces deux jeunes gens. Ils ne veulent pas prendre ces deux places : ils disent que c'est trop près de l'écran ; maintenant c'est trop loin ! Ils ne veulent pas, etc. ».

Il s'agit en l'occurrence d'une façon différente de regarder la même situation. Les élèves sont invités à réemployer les éléments syntaxiques figés et la grammaire apprise pendant la phase d'exploitation à cette nouvelle situation.

Nous ne pouvons pas nous empêcher de commenter certains choix faits par les dessinateurs et les rédacteurs de *De Vive Voix*. Habiller le personnage principal d'un costume pour une sortie au cinéma et le contrôleur de la salle du cinéma d'un costume blanc avec un nœud papillon nous parait un peu exagéré dans la situation présentée. À moins que ceci fût vraiment la tenue portée à l'époque, il nous semble que ce genre de représentation risque de donner de fausses images aux étrangers pour qui les images fixes étaient censées présenter la « réalité culturelle » du pays.

Malgré ces quelques critiques, nous ne pouvons pas nier l'évolution que le support image a connu grâce à *De Vive Voix*. Le rajout des couleurs, la dimension narrative, la possibilité pour l'apprenant d'aller au-delà de la situation proposée posent ensemble les fondements de la simulation et des jeux de rôles qui suivent la méthode SGAV et qui deviennent des activités importantes dans l'approche communicative.

2.3 Le document vidéo et l'approche communicative

Dans la deuxième moitié du XXe siècle, deux événements simultanés se produisent dans l'enseignement des langues : l'approche communicative et la mise à disposition des nouvelles technologies comme la télévision. Bien que la télévision soit née le 27 janvier 1926, ce n'est que dans les années 80 que le document vidéo est réellement exploité comme support dans les cours de langue. Le mot « vidéo » vient du latin *video* qui signifie : « je vois ».

L'*approche communicative* n'apparaît dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues que vers les années 1975 (Germain : 202). Basée sur les travaux des linguistes sur le texte (l'énoncé) et le sujet parlant ainsi que sur les conditions de production du discours (l'énonciation), l'approche communicative apprécie la capacité de l'apprenant de traiter lui-même des informations qui lui sont présentées. Il s'agit désormais de faire créer de nouveaux énoncés par l'apprenant au lieu de faire répéter et mémoriser les énoncés entendus. « La langue est vue avant tout comme un instrument de communication, ou mieux comme un instrument d'interaction sociale » (Germain : 202).

Avec l'approche communicative, un nouveau rôle est donné à l'image. D'une part, sur le plan technique, l'image animée remplace l'image fixe. D'autre part, les méthodologies d'enseignement des langues connaissent une évolution avec des méthodes qui préconisent l'utilisation de la vidéocassette dans un cours de langue. Pour la présente étude, nous avons choisi d'analyser la place de l'image dans une seule méthode de langue qui utilisait le support vidéo : *Bienvenue en France*.

2.3.1. *Bienvenue en France* (1989)

La première différence qui nous frappe entre les manuels du SGAV (*VIF* et *De Vive Voix*) et *Bienvenue en France* est la présence du texte, voire des dialogues dans le livre de l'élève. Nous remarquons également que les dialogues relèvent d'une *situation de communication* (diversité de types de discours, conditions de production orale) et d'une *intention de communication* (rôle de l'énonciateur dans la demande d'information, l'expression de son opinion…).

Bienvenue en France est une méthode dans laquelle une vidéocassette d'images animées en couleur accompagne le manuel. Le manuel, quant à lui, présente des images dessinées en couleur. Destinée également à des apprenants débutants en français, elle comprend deux manuels constitués chacun de 13 dossiers.

Diffusée par Didier/Hatier, la méthode présente un feuilleton qui met en scène les aventures de quatre stagiaires d'un grand hôtel parisien. Nous allons nous appuyer sur le dossier 2 [8] pour comprendre l'évolution de l'utilisation des images.

2.3.1.1. Description de la séquence épisode 2 : A l'hôtel

La durée de cette séquence est de 12 minutes 58 secondes, dont 7 minutes 6 secondes sont réservées au déroulement de l'histoire et le reste au contenu linguistique.

Au début de la séquence, la voix-off explique que les personnages principaux du feuilleton (Pierre, Vincent, Isabelle et Françoise) sont stagiaires à l'hôtel Concorde la Fayette à Paris et que c'est leur premier jour de stage. Ils rencontrent le directeur de l'hôtel qui se présente et les informe qu'ils sont « les stagiaires de l'hôtel ».

Françoise et Vincent sont séparés des deux autres stagiaires pour commencer leur stage. Les dialogues de la suite de l'épisode se trouvent dans le manuel de l'élève accompagnés de quelques images dessinées en couleur.

Afin d'étudier la première partie numérotée de la séquence, nous allons la découper en trois unités de micro-situations :

I] *Le réceptionniste : Le stage commence. Vous êtes prêts ?*
Françoise : Je suis prête.
Vincent : Je suis prêt.

[8] Voir dans l'annexe (pages x-xx) une photocopie du dossier 2 (épisode 2)

Le réceptionniste : Regardez bien.

Françoise : Oui, Monsieur

Vincent : D'accord.

Nous observons que l'énonciation des dialogues est ralentie et que leur articulation est parfaite. La répétition du mot 'prêt' sous ses formes différentes selon le genre et le nombre est un point grammatical qui est repris dans la seconde partie du document vidéo qui traite du contenu linguistique.

II] *Le réceptionniste : Bonjour Monsieur. Vous désirez ?*

Le client : Bonjour, je voudrais une chambre

Le réceptionniste : Oui Monsieur

Le client : C'est combien ?

Le réceptionniste : Ça dépend : il y a des chambres avec bain,

des chambres avec douche.

Le client : Je voudrais une chambre avec bain.

Le réceptionniste : Pour combien de jours ?

Le client : Pour trois jours.

Le réceptionniste : 3 jours… d'accord c'est possible.

Voilà Monsieur, chambre n° 120.

Situation typique inspirant de nombreux jeux de rôles dans les cours de langue, il s'agit d'un client qui demande une chambre à l'hôtel. Il est intéressant de noter ici la manière dont les images sont exploitées. Il y a certes des actes de parole, des actes

ritualisés de salutation etc. mais les deux premières images fixes (photos) servent à illustrer le nouveau lexique introduit par l'interlocuteur, le réceptionniste en l'occurrence.

Le client utilise la gestuelle (européenne : en comptant le pouce pour 'un') pour indiquer le nombre trois qui est rédigé en lettres et en chiffres dans le manuel de l'élève. L'image sert ici à sensibiliser l'apprenant à un fait culturel. Nous pouvons dire qu'elle a ainsi une fonction **expressive**. Le chiffre 120 est écrit dans le livre comme nous le voyons sur la transcription (*cf.* manuel) et une image en gros plan indique le chiffre qu'il prononce. L'apprenant est, dans ce cas, censé relier l'énonciation et le chiffre qu'il voit sur l'image.

III] *Le réceptionniste à Vincent : Ça va ?*
Vincent : Oui, c'est facile.

L'image du réceptionniste permet ici de pointer le recours à l'humour par le biais du non-verbal. La déclaration de Vincent « C'est facile » fait sourciller le réceptionniste qui n'est pas convaincu que sont travail soit facile. C'est cette phrase qui devient la source d'humour de l'épisode car elle déclenche une série d'événements qui oblige Vincent à admettre que le travail qu'il est censé faire est loin d'être facile. L'image dans cette micro-situation est employée pour faire un petit complément à la parole. Il nous semble que cette **expression** d'incrédulité sur le visage est facile à interpréter pour un étudiant étranger qui a, sinon, difficilement accès aux éléments non-verbaux riches en contenu socioculturel.

Comme avec la première micro-situation que nous avons vue, la phrase « C'est facile » réapparaît plus loin dans le contenu grammatical de ce document vidéo pour illustrer sa forme négative 'Ce **n**'est **pas** facile'.

Cette analyse limitée de la première partie du 2ème épisode nous amène à penser, tel Compte (1993 : 45), que le « choix déterminé de la redondance entre l'image et le contenu verbal » contribue à « une impression d'inauthenticité des situations… et le constat d'un retour à l'image pédagogique ». Nous sommes ainsi amenés à supposer que les textes et les images dans le manuel pourront aussi bien servir à la compréhension de l'écrit qu'à la compréhension de l'oral et n'ont ainsi pas grand besoin de s'appuyer sur la vidéo, à l'exception de la gestuelle et des éléments interculturels qui peuvent en être

dégagés. Et pourtant il est à remarquer que les éléments interculturels ne sont pas abondants dans cette méthode. Une plus grande importance est accordée au déroulement de l'histoire et à une parfaite énonciation des dialogue.

2.3.1.2. Types d'activités proposées

Nous postulons que les enseignants-utilisateurs de cette méthode avaient recours à l'approche pédagogique proposée dans le manuel. Nous allons donc nous appuyer sur les activités proposées dans ce manuel pour avoir une idée de leur nature.

Comme les autres dossiers, l'épisode 2 est aussi composé de quatre parties : trois pages de dialogues illustrés et numérotés, trois pages de '*Savoir dire*', trois pages de '*Savoir faire*' et deux pages de *tests*.

Les exercices de la partie *Savoir Dire* consistent à apprendre les règles grammaticales et le nouveau vocabulaire proposés dans la leçon –

Exercice 1 : Rédiger des dialogues en suivant un modèle donné et en choisissant et variant le lexique proposé.

Exercice 2 : Noter la différence du genre des objets donnés. Apprendre du nouveau vocabulaire.

Exercice 3 : A partir de la différence entre « prêt » et « prête », noter la différence entre les adjectifs masculins et féminins des nationalités.

Exercice 4 : Noter la forme « ne…pas » de la négation. Un exercice ciblant cet objectif grammatical est prévu.

Exercice 5 : Apprendre la conjugaison des verbes 'commencer', 'regarder' et 'avoir'.

Nous pouvons observer ici que les exercices conseillés par le manuel rédigé à l'ère de l'*approche communicative* ne sont que des exercices écrits, à l'exception du premier où nous pouvons supposer que prenant l'initiative, l'enseignant animerait des jeux de rôles. Ces jeux de rôles ne seront cependant pas spontanés car l'accent est probablement mis sur le contenu rédigé par les apprenants, qui ont sans doute lu les dialogues.

2.3.1.3 L'utilisation des photos

La partie *Savoir Vivre* de l'épisode 2 s'intitule *Les hôtels français* et semble avoir pour objectif de dégager des éléments socioculturels. Elle contient plusieurs photos : deux photos de guides (Guide du routard et Guide Michelin de 1989), quelques photos d'hôtels

français (L'Hôtel George V, l'Hôtel Negresco, Le Plaza-Athénée, Le Grand Hôtel de Cabourg) et une photo d'un gîte rural. Une petite section de cette partie est également consacrée au décodage des pictogrammes souvent vus dans les hôtels français.

Nous pouvons supposer, avec quelques hésitations, que la partie *Savoir Dire* de *Bienvenue en France* pourrait aider un étudiant à communiquer dans une situation de communication donnée, mais nous mettons en doute l'affirmation de *Savoir Vivre* qui prétend aider un étudiant à « vivre » en France. Les photos des hôtels à cinq étoiles auxquels seul un très petit pourcentage de la population peut avoir accès pourraient certes impressionner un étudiant, mais le fait que ceci l'aide à vivre en France, même pour passer ses vacances, reste discutable.

3. Les documents vidéo télévisés : 'scolaires' et 'authentiques'

En 1980 un numéro entier du *Français dans Le Monde* (*Le professeur et les ondes*) fait le point sur les différents programmes d'enseignement du français par la radio et par la télévision. Nous y observons la tendance à l'exploitation de documents vidéo autres que ceux qui se trouvaient dans les manuels. Thierry Lancien définit le terme documents vidéo comme « tous les documents, qu'ils soient d'origine *cinématographique* ou *télévisuelle*, qui peuvent être projetés en classe grâce à un magnétoscope » (1986 : 4).

Nous avons vu jusqu'à présent les différentes manières dont l'image a été exploitée au fil des années. Compte (1993 : 30-32) identifie trois fonctions didactiques des documents vidéo : illustrative, déclencheur et moteur.

a. La fonction **illustrative** sert à « montrer … les mimiques et les gestes qui prennent une signification particulière dans un décor précis » (30). Ce sont les éléments auxquels un enseignant peut difficilement avoir accès dans un cours (par exemple, utiliser un certain geste dans une situation précise). C'est également pour attirer l'attention de l'apprenant sur un comportement socioculturel que l'image animée pourrait rendre explicite sans qu'il y ait besoin d'explications verbales.

b. La fonction **déclencheur** est simplement la curiosité qu'éveille un document pour mieux le comprendre et pour donner envie d'en utiliser les informations.

c. La fonction **moteur** consiste à utiliser le document comme moteur d'un travail sur le thème qu'il présente: « l'enseignant devra se procurer des documents ou des séquences susceptibles de nuancer une vision unique et stéréotypée d'une même information » (32).

Il est intéressant de noter que les deux premières fonctions sont appliquées sous différentes formes dans les approches utilisant l'image depuis les méthodes audiovisuelles (SGAV). L'idée d'utiliser un document vidéo non seulement pour son contenu ou sa forme, mais pour en tirer des informations susceptibles d'aider à aller plus loin dans l'étude du sujet en question nous semble être une nouvelle fonction accordée à un document vidéo (un peu comme le faisaient les images de transposition du SGAV).

Par ailleurs, lorsqu'il parle de la méthodologie de l'enseignement des langues par la télévision, Bufe (1980 : 93) s'interroge sur une éventuelle progression didactique par rapport au matériel télévisuel authentique. Afin de répondre à cette question, il met en évidence deux types de progression possibles : progression verticale et progression horizontale. Le premier type de progression présente chronologiquement l'événement d'actualité visé. Quant à la progression horizontale, elle vient en force lorsque, par exemple, un enseignant montre différentes émissions traitant le même événement sous des angles différents. Pour ce chercheur, la progression horizontale permet une exploitation plus riche des documents que la progression verticale.

Nous pouvons, à cet époque, diviser les documents vidéo en deux types : les documents « scolaires ou didactiques » et les documents « authentiques ».

Documents scolaires ou didactiques	**Documents authentiques**
• Cours télévisés • Catalogue[9] • Émissions scolaires	• Journal télévisé • Les (extraits de) films • Émissions reportages • Émissions télévisées (feuilletons etc.) • Spots publicitaires • Clip vidéo d'une chanson

3.1 Les documents vidéo scolaires

Depuis 1969, la chaîne BBC contribue à la diffusion de l'enseignement de la langue française par le biais de la télévision. Deux types de publics sont visés : un public d'écoliers, avec la Télévision Scolaire (*Schools Television*), et un public d'adultes via une formation continue appelée 'éducation permanente' (*Continuing Education*).

[9] Des catalogues étaient offerts par des éditeurs spécialisés. Ex : *Itinéraires* dans le catalogue Hachette offrait des extraits d'émissions de télévision accompagnés d'un fichier d'utilisation pour le professeur.

En ce qui concerne les émissions diffusées à la télévision scolaire, un inventaire de 1980 en a recensé depuis 1960 : *La chasse au trésor* (1969), *Tout compris* (1973), *Quatre coins de la France* (1974), *Corners of France* (1977), *Rendez-vous : France* (1979), *Encounter : France* (1979) et *Dès le début* (1979). Ces émissions duraient chacune 15 minutes.

Comme dans le cadre d'une formation continue, les adultes n'avaient pas recours à un apprentissage guidé par un professeur, les émissions télévisées prenaient en charge cette responsabilité. Elles étaient d'une durée plus longue (24-25 minutes). Une décomposition de *Ensemble* est fournie par l'équipe de la BBC (Paton *et al*, 1980 : 23). L'émission débute par un sketch humoristique (2-3 minutes) qui présente les structures grammaticales clés qui seront abordées. Suit une explication par un animateur français qui, en parlant en anglais, dialogue ou se met en position de dialogue avec les téléspectateurs à qui il explique les règles de la grammaire. Vient ensuite un court dessin animé (2-3 minutes) dans lequel de « petites histoires d'animaux d'après les fables traditionnelles françaises, mais qui font allusion aux choses et aux événements de la réalité contemporaine » sont encore une fois expliquées par l'animateur. Toute cette étape dure environ seize minutes avec des exercices fournis avant et après le dessin animé. Les huit minutes du reste de l'émission sont consacrées à une histoire, un court film (*L'amour de la Vie*) qui se déroule comme un feuilleton, épisode après épisode .

3.1.1. L'exploitation du document

Il était conseillé aux enseignants d'enregistrer sur bande ou sur cassette les émissions de langues qui passaient à la télévision. D'après Hill (1980 : 31), plusieurs recherches menées afin de « définir la spécificité de l'utilisation des ressources des médias dans la salle de classe » ont toutes conduit à un résultat incontestable : « le rôle irremplaçable de l'enseignant » parce qu'il véhicule les échanges entre le monde extérieur et les élèves.

plusieurs options ont été mises en place pour aider les adultes apprenant de façon autonome : stages intensifs liés au contenu des émissions ; groupes de travail autogérés (travail en groupe sans professeur) ; assistance pédagogique par téléphone et possibilité de passer des examens et de recevoir un enseignement par correspondance. Toutes ces options sont, selon Hill (1980 : 30), des options qui n'ont pas eu de succès. Il revendique, comme avant, un apprentissage de la langue étrangère guidé par un professeur.

3.2 Le document authentique

La notion de *document authentique* pour l'enseignement des langues va de pair avec l'approche communicative : un principe qui a provoqué et provoque toujours des polémiques. Selon la définition de Duda *et al* (citée dans Dubois *et al*, 2010 : 3) « tout document en langue étrangère dont la finalité n'est pas l'enseignement de cette langue » peut être considéré en tant que document « non didactique » ou authentique.

Contrairement aux documents scolaires découpés en séquences pédagogiques, les documents authentiques « ont l'avantage de présenter à l'apprenant une communication non atomisée, non découpée et constituent un matériel privilégié pour l'enseignement/ apprentissage à condition qu'ils soient organisés de façon cohérente et qu'on leur applique un traitement approprié » (Albert & Bérard-Lavenne, 1980 : 99).

Les premiers documents audiovisuels à être considérés comme authentiques étaient des émissions télévisées diffusées en France et dans les pays voisins. Les professeurs pouvaient enregistrer ces émissions afin de les exploiter plus tard dans leurs cours.

Pour Bufe, la télévision constitue un véritable « pont audiovisuel » (1980 : 87) entre les étudiants d'une langue étrangère (ici, la langue française) installés ailleurs qu'en France et le pays cible.

3.2.1 L'analyse des documents vidéo authentiques

Quelques années après la méthode SGAV, on commence à réfléchir sur la relation entre l'image et le son dans un document vidéo et la façon de l'exploiter à des fins pédagogiques. Albert *et al* (1980 : 100) reconnaissent quatre types de relations entre l'image et le son : la facilité à comprendre le son en présence de l'énonciateur, l'image qui aide à saisir l'action et la parole de l'énonciateur, l'image qui contient une information complémentaire à la parole et l'image qui peut véhiculer un sens sans la présence du langage.

Lancien (1986 :14) établit un lien entre les différents canaux (sonore et image) et plaide pour une analyse en amont des codes cinématographiques non spécifiques et spécifiques d'un document avant de déterminer son choix. Les codes non spécifiques, pour ce chercheur, sont ceux qui ne sont pas propres au cinéma (la gestuelle, les sons, les bruits, etc.), alors que les codes spécifiques sont ceux qui lui sont propres (les angles de prise de vue, le cadrage, les mouvements de caméra, etc.).

En outre, Compte (1993 : 61) conseille la « déconstruction » d'un document vidéo afin de l'analyser. Cette déconstruction consiste en une analyse 'technique', qui comprend le découpage du document, le décodage cinématographique et une analyse de l'organisation temporelle et logique du document.

3.2.2 L'exploitation des documents vidéo authentiques

Une variable importante pour l'exploitation d'un document vidéo authentique était la présence de l'enseignant pendant le visionnage de tels documents.

Dans les années 1980, le Département d'Études Romanes de l'Université de la Sarre de l'ancienne RFA (Allemagne de l'Ouest) a intégré dans son cursus universitaire des cours d'enseignement de la langue française par la télévision. Les étudiants étaient invités à apprécier les échanges d'information et de culture mis en place de cette manière. Dans le cadre de ce dispositif, comme nous en informe Bufe (1980 : 87), l'absence de l'enseignant était souhaitée pendant le visionnement des émissions télévisées. Selon lui, l'absence de l'enseignant contribuait à un effet positif sur la motivation des apprenants, qui savaient que l'étendue de leur compréhension n'était pas évaluée.

Afin d'exploiter un document vidéo authentique dans un cours en présentiel, l'enseignant est conduit à faire certains choix avant de décider d'exploiter tel ou tel document. Pour Compte (1993 : 22) l'enseignant doit d'abord visionner le document sans le son et en repérer les éléments socioculturels.

En ce qui concerne les choix des stratégies pédagogiques, Compte (1993 : 28) propose la formule suivante :

Critères + niveau des apprenants + objectifs d'enseignement = stratégies pédagogiques

Les 'critères d'utilisation' sont pour elle de deux types : 'spontanés' ou 'fonctionnels'. Les critères spontanés sont divisés entre extrinsèques (la durée, le format) et intrinsèques (le thème, le contenu socioculturel et linguistique). Les critères fonctionnels concernent la cohérence, la richesse et la facilité d'accès à des éléments non-verbaux.

Par rapport au choix des documents supports, Compte (1993 : 28) considère qu'il est important de prendre en compte le niveau des apprenants (*cf.* formule citée en haut) alors que pour Albert *et al* (1980 : 100), « un document vidéo doit être utilisé indifféremment du niveau en fonction d'objectifs déterminés » d'enseignement. Pour

nous, un document support peut être exploité indifféremment du niveau s'il satisfait les objectifs fixés en amont par l'enseignant, même si le document nous paraît difficilement exploitable pour un groupe d'étudiants ayant de majeures lacunes linguistiques. Comme le préciseront Mangenot & Louveau en 2006 (41), « c'est l'activité – et non pas le support – qui va déterminer le degré de complexité de la tâche : on peut demander aux apprenants des réalisations très simples même à partir de supports pouvant être considérés comme bien au-dessus de leur niveau linguistique; l'image et l'interactivité seront souvent des éléments facilitateurs ».

4. Les documents numériques multimodaux hors-ligne

Nous avons essayé de montrer jusqu'à présent l'évolution de l'image depuis sa forme illustrée à sa forme animée utilisée conjointement avec le son et l'écrit. Selon Mangenot (2006 : 11), l'originalité des technologies de l'information et de la communication consiste en la numérisation des données. Autrement dit, depuis l'avènement de l'informatique, les données vidéo, photo, son, texte sont représentées sous forme binaire, à savoir une succession de 0 et de 1, qu'il est devenu plus facile de stocker, manipuler, transférer et aujourd'hui créer (image de synthèse).

Le stockage des données qui se faisait auparavant sur des vidéodisques est assuré plus facilement depuis 1986 sur le cédérom : un dérivé du CD audio avec d'énormes potentiels pour le stockage des données.

C'est grâce au format numérique et aux potentialités de stockage d'un cédérom que des documents combinant plusieurs techniques voient le jour. Ainsi plusieurs éléments comme le texte, l'image fixe et animée et le son viennent ensemble pour créer un document à modalités différentes qui marque la naissance d'un document numérique multimodal.

A titre d'exemple, la première version du diaporama (Présentation PowerPoint) sortie en 1987 pour le Macintosh d'Apple générait des pages en noir et blanc en mêlant textes et graphiques, pour une utilisation sur rétroprojecteur. Une nouvelle version en couleur est mise un an plus tard sur le marché. Avec PowerPoint, il était possible pour un individu lambda de manipuler des images numérisées, de les combiner avec des textes et des graphiques, pour produire un document avec plusieurs diapositives portant chacune son propre message.

4.1. Les spécificités du multimédia selon Lancien

Le terme *Multimédia* est défini par le Groupe audiovisuel et multimédia de l'édition (dans Lancien, 1998 : 7) comme une œuvre qui comporte « sur un même support un ou plusieurs des éléments suivants : texte, son, images fixes, images animées, programmes informatiques » et dont « la structure et l'accès sont régis par un logiciel permettant l'interactivité ».

Dans son ouvrage *Le multimédia*, paru en 1998, Lancien met en évidence quatre spécificités de ce nouveau genre de média –

L'hypertexte : « La technique de l'hypertexte permet de mettre en rapport un premier texte, présent à l'écran, avec d'autres textes qui sont appelés et apparaissent alors à leur tour sur ce même écran » (1998 : 20). C'est également « la possibilité de consulter des documents de manière non linéaire » (Mangenot, 2006 : 12). Il est désormais possible, avec un petit clic de souris, de traverser les mondes et de trouver à un même endroit (l'écran) les informations cherchées. Cette spécificité nous permet également d'envoyer des liens vers des informations importantes à un autre individu.

La multicanalité : « On désigne par multicanalité le fait que coexistent sur un même support différents canaux de communication » (Lancien, 1998 : 24).

La multiréférentialité : utilisée par Jacquinot (dans Lancien, *ibid*) pour la première fois, désigne la possibilité de la « diversification et la multiplication des sources d'informations à partir d'un thème donné » (Lancien, 1998 : 27). Cette spécificité rend plus facile la progression horizontale dont parle Bufe dans le contexte des documents télévisés authentiques.

L'interactivité : une caractéristique déterminante et spécifique du multimédia est son interactivité. L'interactivité technologique implique, nous le rappelle Belisle, « la notion d'un dispositif capable de réponses différenciées, en réaction à une intervention humaine » (citée dans Lancien, 1998 : 30). Autrement dit, c'est une 'interaction' entre un être humain et une machine. Cette spécificité aide l'intervenant sur un ordinateur à contrôler ce qu'il veut voir, faire ou apprendre.

4.2. Exploitation pédagogique des documents multimodaux hors-ligne

Malheureusement, nous n'avons pas trouvé d'étude décrivant une expérience d'exploitation pédagogique de l'outil PowerPoint durant les années 80-90 et ne sommes donc pas en mesure de savoir si cet outil a été exploité à des fins pédagogiques, et si oui, comment. Si nous regardons de près les dates, nous nous rendons compte que même si la

technologie avait fait des progrès à la fin des années 80, ce n'est qu'une décennie plus tard que nous commençons à intégrer ces supports dans l'enseignement des langues.

En ce qui concerne les cédéroms pédagogiques, selon Mangenot (1997 : 76-78) les quatre types les plus répandus sont :

- Les encyclopédies : aident à « chercher des parties qui intéressent les apprenants et servent de support à des tâches simples ».
- Les cédéroms de type muséographiques : il s'agit des cédéroms permettant de découvrir les grands musées comme le Louvre.
- Les « livres animés » : traduction du terme « *living books* » où le but était de raconter une histoire généralement de manière assez linéaire mais avec une interactivité très présente.
- Les cédéroms de type « ludo-éducatif » : apprendre de manière ludique.

Dans plusieurs études, Mangenot (1997, 1998) a essayé de présenter les différentes possibilités d'exploitation de tels cédéroms. Ils se prêtaient à une interactivité intéressante entre l'apprenant et la machine, l'apprenant pouvant effectuer de nombreux choix. Il nous semble que, dès lors, deux nouvelles fonctions peuvent être rajoutées à l'image : celle de **jeu et de plaisir**, et celle de **l'interactivité**.

Mangenot, en soulignant l'aspect ludique de ces cédéroms, choisit la dénomination « ludo-éducatif » en faisant l'hypothèse que ces types de cédéroms « constituaient sans doute la famille de produits la plus intéressante pour le professeur de langue » (1997 : 77).

La fonction *interactivité* de l'image permet une certaine liberté à l'apprenant. De plus elle aide un enseignant à 'cacher' ou à 'ouvrir' certaines choses pour garder le mystère et ainsi, l'intérêt du groupe.

Par rapport aux objectifs cernés avec l'image, il nous semble, selon les lectures faites, que la compréhension des documents ou l'expression sont remplacées par des activités, ou ce que Mangenot & Louveau appelleront en 2006 (41) des *scénarios de communication*. Les cédéroms pédagogiques à utiliser hors-ligne visaient plutôt une recherche d'informations à effectuer par l'apprenant afin de travailler la compréhension ou parfois l'expression.

5. Les documents numériques multimodaux en ligne

Internet est passé par plusieurs étapes avant d'arriver au degré d'accessibilité et d'ubiquité auquel il est parvenu aujourd'hui. Les premiers ordinateurs sont nés durant la

Seconde Guerre mondiale et les premiers réseaux informatiques sont apparus dans les années 1970 avec Arpanet (1969), l'ancêtre d'Internet (Fayon, 2010 : 3).

Les termes *Internet* et *Web* sont souvent employés comme des synonymes et ceci nous oblige à rappeler la différence terminologique entre les deux. Pisani et Piotet, (2008 : 11) comprennent *l'Internet* comme un réseau informatique mondial alors que le *Web*, ou *world wide web*, n'est qu'une des applications majeures admises par l'Internet. Ce dernier est un système qui permet de consulter avec un navigateur des pages mises en ligne sur des sites.

Le Web 0.0, comme l'appelle Fayon, correspondait à l'époque du réseau informatique sans interface graphique basée sur les liens hypertextes pour les ordinateurs en réseau. Les débuts d'Internet sont communément fixés à l'année 1995, date à laquelle son utilisation se développe de façon significative et où arrivent Yahoo, Amazon et eBay sur le marché Web. (Fayon, 2010 : 4).

Malgré la polémique qui l'entoure, l'expression *Web 2.0*, proposée par Dale Dougherty de la société O'Reilly en 2003 lors d'une session de remue-méninges, est généralement utilisée pour parler de l'évolution du Web. D'après certains chercheurs (Pisani *et al*, 2008 :11), ce terme est « réducteur et trop marqué par l'idée qu'il s'agirait d'une « nouvelle version » du Web alors qu'il ne s'agit pas de nouveauté car le Web reste toujours « ancré dans les racines du Web d'avant ».

Quelques années plus tard, nous parlions déjà d'un *Web 2.5* (Fayon, 2010 :8), d'un *Web 3.0* et de la possibilité éventuelle d'un *Web 4.0* (Fayon, 2010 : 3). Ceci montre que la technologie est toujours en train d'évoluer et que les utilisateurs ne cessent d'avoir de nouveaux outils mis à leur disposition, et ce de plus en plus rapidement. Musser (2007) propose la définition suivante pour la notion du Web 2.0, qui est traduite en français par Van Dixhoorn *et al* (2010 : 5) : « le Web 2.0 est un ensemble de courants sociaux, économiques et technologiques qui forment collectivement la base de la prochaine génération de l'Internet : un média plus mature, à part, dont les caractéristiques sont la participation des utilisateurs, l'ouverture et les effets de réseau ».

5.1 Quelques aspects d'Internet d'aujourd'hui

S'inspirant d'un discours de Tim O'Reilly pendant une conférence en 2004, Fayon (2010 : 4) reconnaît trois dimensions majeures du Web 2.0 : la dimension technique (l'utilisation d'une combinaison de technologies) ; la dimension sociale (les

interactions entre les utilisateurs et le partage d'information) ; et la facilité à avoir accès aux données collectées et stockées.

Pour nous, il s'avère que la dimension technique n'est certainement pas une 'nouvelle' caractéristique d'Internet. La manière dont l'homme agit et réagit avec la machine date déjà de plusieurs décennies, comme nous l'avons vu précédemment. Le fait qu'Internet apporte quelque chose de nouveau sur le plan de l'interactivité homme-machine reste à prouver, comme le constate Fayon (2010 : 7).

Suite à nos lectures (Fayon 2010, Quoniam 2008, Van Dixhoorn et al. , 2010), nous pouvons énumérer trois éléments qui, pour nous, caractérisent l'Internet de nos jours.

a. L'aspect social et l'interaction

Si Internet ne contribue pas tout à fait à une amélioration de l'interactivité entre l'homme et les machines, il joue certainement un rôle dans l'interaction entre les êtres humains dans l'espace virtuel du Web. Les réseaux sociaux, notamment *Facebook* ou *Copains d'avant*, illustrent cet aspect social. Et pourtant cette interaction ne reste pas limitée à des réseaux sociaux. Une prise de position, un sondage en ligne, une opinion demandée et donnée, une demande de ressources et d'information sur un article journalistique ou sur un document numérique multimodal, la possibilité même d' « aimer » ou de « signaler un abus » sur YouTube témoignent de cette dimension sociale qui distingue le Web 2.0 de ses prédécesseurs.

b. 'Web contributif' ou 'Web participatif'

L'aspect qui pour nous définit et distingue l'Internet d'aujourd'hui est l'aspect contributif ou participatif du Web 2.0. Force est de constater qu'il devient de plus en plus facile, grâce aux progrès technologiques, de produire des ressources : prendre des photos ou filmer quelques minutes d'une soirée avec son téléphone portable, par exemple. La production de tels documents suivie de leur diffusion est aujourd'hui facilement garantie avec les sites de partage de vidéos, les réseaux sociaux, les blogs, etc.

Grâce à la manière dont les données peuvent être diffusées sur Internet aujourd'hui, Quoniam (2008 : 134) choisit de qualifier le Web 2.0 de « web contributif » (*writable web*) ou comme le font Van Dixhoorn et al., de « web participatif ». Il s'agit effectivement d'une communication horizontale ou « *many-to-many* » au lieu d'une communication verticale (« *one-to-many* ») propre aux médias traditionnels.

Nous sommes tentés de constater que même un utilisateur lambda d'Internet est capable aujourd'hui de transformer son image de récepteur passif de l'information et des données fournies par un producteur en celle d'un être proactif. Car il participe, il échange, il recommande. Tout en étant curieux, il décide, il argumente, il donne son opinion et est à l'affût des avis.

La question qui nous intéresse concerne la lisibilité de ces fonctions sur le plan pédagogique comme l'interroge Caviale (2011) : « la dimension participative du Web social est-elle source d'une transformation de la communication professionnelle chez les enseignants ? »

c. Multiréférentialité et accessibilité

Le concept de 'multiréférentialité' a vu le jour avec l'utilisation du multimédia. À l'avènement du *writable web* qui conduit à une diffusion dite '*many-to-many'*, l'information est facilement diffusée publiquement grâce à des *podcasts, wikis,* sites de *microblogging* etc.

De surcroît, les données stockées sur une application Web 2.0 sont accessibles quelque soit le lieu et quelque soit le moyen de se connecter à Internet. Un internaute est davantage mobile ou nomade grâce à l'avènement de l'Internet mobile (ordinateur portable, iPhone, iPad, Asus EEC, etc).

Avec un tel réseau informatique qui nous semble être ainsi « *le web de tous, pour tous et par tous* » (Kosciusko-Morizet, 2010 : ix), le Web 2.0 est créé et dirigé par des individus 'communs', sans diplômes spécifiques. Certes, il convient d'avoir un haut niveau d'études pour certaines professions liées à ce domaine, mais nous pensons que l'accès même à Internet ne requiert pas une formation conséquente de la part de l'internaute. Un individu lambda, un étudiant, un professionnel peuvent tous accéder, créer et contribuer à l'espace virtuel.

5.2 Internet et l'approche par tâches

L'invention de l'approche par les tâches (*task-based approach*) est due aux didacticiens anglo-saxons et notamment à David Nunan (1989) et à Rod Ellis (2003). Emprunté aux chercheurs anglo-saxons, le concept de 'tâche' a été rendu populaire dans l'enseignement en Europe par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). Pour Ellis (2003 : 3), elle est centrée sur le *sens* et non sur la forme de la langue : « '*Tasks' are activities that call for primarily meaning focused use* ». Nous

parlons ainsi des tâches actionnelles dont une *action principale*, que les étudiants sont invités à réaliser en groupes. On cherche ainsi à établir un lien entre la classe de langue et le monde extérieur, lien déjà mis en avant par la pédagogie de projet (Mangenot & Soubrié, 2010b).

Avec l'évolution d'Internet et toutes les possibilités qu'il nous offre, il devient relativement facile d'avoir accès à des documents et notamment aux DNML. Les difficultés se situent plutôt du côté méthodologique, dans le choix des documents parmi la grande variété qui existe aujourd'hui.

Avec Internet, nous parlons aujourd'hui de « cybertâches », qui pour Mangenot & Soubrié (2010b) sont « des tâches nécessitant Internet pour leur accomplissement ».

Voyons maintenant le rôle que jouent les documents supports, y compris les DNML, dans l'approche par tâches. Lorsque Compte (1993 : 61) conseille une analyse technique du document vidéo, qui comprend le découpage et le décodage du document, nous sommes devant une approche (communicative) qui considère l'aspect formel d'un document comme son aspect fondamental, déterminant la façon dont il sera exploité. En revanche, dans l'approche par tâches, les caractéristiques formelles d'un document doivent passer au second plan (Mangenot et Soubrié, 2010b). Un document visuel ou autre doit donc céder sa place centrale à la tâche, qui doit être présentée comme *l'unité de base* d'un enseignement. Les documents doivent ainsi être exploités uniquement pour leur « fonction première : celle de transmettre de l'information » (Mangenot et Soubrié, 2010b).

De plus, diverses recherches soulignent la possibilité d'envisager différents « scénarios de communication » à partir d'un même document support (Mangenot & Louveau, 2006 : 42 ; Mangenot, 2008 ; Mangenot & Soubrié, 2010b) : lorsqu'un scénario de communication s'associe à une (cyber)tâche, l'ensemble peut être considéré comme un scénario pédagogique.

5.3 Vers une définition des DNML

En 1986, Lancien définit une vidéo comme –

« un signal électronique (découvert au début du siècle), qui permet de transmettre des images par l'intermédiaire des émetteurs de télévision, des satellites et des câbles. C'est, d'autre part, la possibilité de réaliser des documents grâce à une caméra et d'enregistrer à l'aide d'un magnétoscope et sur un support magnétique (la vidéo cassette) des images mobiles venues de la télévision ou du cinéma » (4).

Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*, rédigé sous la direction de Jean-Pierre Cuq (ASDIFLE) –

« Le mot [vidéo] est une abréviation de *vidéophonie* qui désigne une technique d'enregistrement de l'image sur un support magnétique, au moyen d'une caméra et visualisable sur écran. Par extension, vidéo est devenu mot générique englobant tout le matériel et les activités ayant recours à cette technique » (2003 : 245-246).

Nous pouvons déduire de ces deux explications que la définition d'un document vidéo dépend entièrement de son exploitation. Un informaticien s'intéressera davantage au plan technologique : le flux vidéo, la décomposition, la lecture et la restitution des images ou les formats des vidéos. Une vidéo dans les médias est définie par l'impact qu'elle crée dans une situation donnée, alors qu'un didacticien soulignera les manières dont une vidéo pourrait devenir un document exploitable dans l'éducation. Dans les deux définitions citées ci-dessus, nous observons une préoccupation des auteurs pour « la réalisation des documents » et des « activités » qui peuvent les accompagner ; autrement dit, une analyse des documents qui pourrait aider à discerner les exploitations pédagogiques possibles.

En ce qui concerne les documents vidéo à l'ère du Web 2.0, nous constatons que le terme *vidéo* est trop réducteur par rapport à ses caractéristiques et choisissons ainsi de les appeler, comme nous avons commencé à le faire, documents numériques multimodaux en ligne ou DNML.

Nous pouvons considérer les DNML comme **un ensemble de combinaisons de techniques et de technologies telles que images fixes, images animées, accompagnées ou non de son, de texte, de graphiques ou d'animations et enregistrées sur un support adapté à la diffusion rapide de cet enregistrement souvent court**.

Selon nous, pour caractériser un DNML, la présence des images (fixes, animées, graphiques, animations) accompagnées de texte semble être plus convenable. Ce document doit ensuite être disponible en ligne pour qu'il soit accessible à tous ceux qui ont un accès au réseau Internet.

Un autre critère qui nous semble être important dans la définition des DNML est celui de la brièveté des documents. Aucun profit ne peut être tiré en qualifiant un téléfilm d'un DNML. Il nous convient ainsi d'établir un certain consensus par rapport à la durée d'un DNML. Nous pensons que les recherches plus élargies sauront délimiter la durée de

ces documents. En effet, une limite de temps ainsi fixée laisserait plus de liberté à un enseignant souhaitant exploiter plusieurs documents lors d'un seul cours de langue.

Tableau 1 : L'évolution de l'image dans l'enseignement-apprentissage des langues

La place de l'image dans les manuels			
Années de référence & manuel utilisé	**Types d'images**	**Fonction des images**	**Objectifs cernés avec l'image**
1658 (*Orbis Sensualium Pictus*)	Images dessinées	Illustrative	Compréhension et prononciation
1953 (*Mauger Bleu*)	Images dessinées et photos	Illustrative	Vocabulaire et culture-civilisation
1966 (*Voix et Images de France)*	Images fixes projetées en noir et blanc avec des signes ; Images dessinées en noir et blanc	Déclencheur de curiosité ; Explication	Compréhension orale, prononciation, grammaire
1972 (*De Vive Voix*)	Images fixes projetées en couleur sans signes ; Images dessinées en couleur (dans le manuel)	Déclencheur de curiosité ; Explication ; Transposition	Compréhension orale, prononciation, application des énoncés appris à de nouvelles situations
1989 (*Bienvenue en France*)	Vidéo en couleur (images animées); Images illustrées en couleur (dans le manuel)	Illustrative ; Déclencheur d'expression	Expression orale, culture et civilisation, lexique et grammaire
La place de l'image hors des manuels			
Années 80	Document authentique Document scolaire	Déclencheur ; Illustrative ; Moteur	Socioculturel et compréhension
Années 90	Image numérique multimodale hors-ligne	Jeu et plaisir Interactivité	Recherche des informations, Réalisation d'activités ou de petites tâches
2003 -	Image numérique multimodale en ligne	Interactivité	Transmission de l'information, Réalisation des tâches, Interactions verbales

DEUXIÈME PARTIE :
UN CLASSEMENT DES DOCUMENTS NUMÉRIQUES MULTIMODAUX EN LIGNE

Dans la première partie de ce mémoire, nous avons essayé de retracer l'exploitation pédagogique du support vidéo : des images illustrées aux images fixes, des images fixes aux images animées, des images animées au multimédia, jusqu'à aujourd'hui où les documents numériques multimodaux sont élaborés dans un cadre où plusieurs modalités se chevauchent en ligne. En outre, les auteurs de ces documents ont également changé : il ne s'agit plus uniquement de documents élaborés exclusivement par les professionnels, mais également par les utilisateurs d'Internet, les professeurs de langues ainsi que par leurs apprenants.

Nous n'aurons peut-être pas tort de constater que de plus en plus d'enseignants ou de concepteurs des tâches dans les dispositifs à distance font appel à des DNML pour élaborer les cours de langues. Avec tout l'éventail du contenu que nous trouvons sur Internet, il nous a semblé nécessaire d'essayer d'établir un classement des ressources se prêtant à une éventuelle exploitation pédagogique.

Dans cette partie du mémoire, nous allons ainsi dans un premier temps, déterminer les critères qui nous ont aidés à classifier les DNML. Nous allons, ensuite tenter d'élaborer une typologie des DNML existants. Enfin nous tenterons de comprendre la nature des DNML en les comparant avec les documents vidéo classiques.

1. Le classement des DNML selon trois critères

Nous avons déjà remarqué que classer les ressources pédagogiques disponibles sur Internet pourrait être un véritable défi. Étant donné la complexité du travail que nous avons entrepris, il nous a fallu prédéterminer quelques critères afin d'être le plus objectif possible. Les trois critères que nous avons choisi de prendre en compte sont les producteurs des DNML (d'où viennent les documents ? d'institutions ou d'individus ?), les objectifs de fabrication des DNML (sont-ils produits pour l'enseignement des langues ou non ?) et l'intégration didactique des documents (un accompagnement didactique est-il proposé ? si oui, lequel ?)

1.1 Les producteurs des DNML

Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous identifions deux producteurs principaux de ressources : les producteurs professionnels ou institutionnels et les utilisateurs eux-mêmes, dont les étudiants, les enseignants-internautes, et les internautes lambda. Nous distinguons un producteur 'professionnel' par son produit final (le document qu'il fabrique) qui apparaît comme plus ou moins professionnel dans sa facture.

1.1.1 Les producteurs professionnels de ressources

Nous pouvons constater que la création de matériel pédagogique pour le FLE est assurée par quelques grandes institutions de la langue française (Le CIEP, l'Alliance Française de Paris, le CLA et le CAVILAM, etc.). Ces ressources, produites par les professionnels de la didactique, sont ensuite mises en ligne sur les sites Web des chaînes de télévision francophone de référence dans le monde entier (*TV5Monde*, *Geopolitis*, *Arte TV*, *BBC Learning English*, etc.). Nous voyons que ces documents sont destinés aux professeurs mais aussi aux étudiants qui apprennent ou pratiquent la langue étrangère en autonomie (guidée).

1.1.2 Contenu généré par l'utilisateur (CGU)

Les enseignants-internautes fabriquent également leurs propres ressources multimodales dans l'intérêt de leurs étudiants.

Afin de se préparer au rôle des tuteurs à distance, les étudiants du Master 2 FLE (université Stendhal) sont amenés à concevoir des tâches qu'ils proposent ensuite aux étudiants étangers. Dans le cadre du projet *le Français en (Première) Ligne* (année 2009-2010), nous remarquons que les concepteurs-tuteurs fabriquent eux-mêmes des ressources qui sont par la suite intégrées dans les tâches destinées aux étudiants lettons.

Dans le cadre du F1L, les étudiants lettons de l'année 2011 ont produit également des DNML en utilisant *Voicethread*[10], un diaporama multimédia collaboratif en ligne qui héberge des images, des documents et des vidéos. Le projet d'Ollivier (2007) auquel nous avons fait référence auparavant nous montre également la tendance des professeurs à faire produire des ressources aux étudiants.

[10] https://voicethread.com/?#u1855295.b409.i848804

De surcroît, le contenu généré par l'utilisateur est une des caractéristiques de l'Internet d'aujourd'hui et du Web 2.0. Il est devenu très facile pour les internautes lambda de créer leurs propres documents multimodaux et de les téléverser à un endroit spécifique en ligne : un vidéoblog (*vlog*), un site Web, une plateforme, des réseaux sociaux, des sites d'hébergement comme *Dailymotion, Veoh, Vimeo, YouTube*, afin d'assurer une diffusion rapide.

1.2. Les objectifs de la fabrication de ressources

Selon les producteurs de ressources des DNML, nous identifions deux grands objectifs pour la fabrication des ressources en ligne. D'un côté, il s'agit des DNML professionnels, fabriqués par des institutions (de langue) pour l'enseignement. De l'autre côté, il est difficile de déterminer le seul objectif que peut avoir le contenu généré par l'utilisateur. Car le CGU peut être fabriqué pour plusieurs raisons : le plaisir, le travail, les passions, les expériences personnelles etc. Si nous regardons de près les documents qui appartiennent à cette catégorie, qui n'ont pas été créés pour l'enseignement, nous pouvons les qualifier de « documents authentiques ».

Depuis le début des années 70, le terme *document authentique* a fait l'objet de polémiques, notamment avec le développement de la technologie qui brouille les différences entre documents authentiques et non-authentiques. Nous évoquons la définition traditionnelle proposée par Galisson et Coste dans *Dictionnaire de didactique des langues* (1998 : 59) selon laquelle un document authentique est un document « qui n'a pas été expressément conçu pour la classe, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle ».

L'authenticité d'un document nous semble pourtant être un qualificatif redoutable. Ceci pour plusieurs raisons. Disons qu'un document authentique nécessite la *réalisation* ainsi que *l'exploitation* d'un document quelconque dans son propre contexte. En prenant du recul par rapport à la définition proposée, en accordant des « fonctions de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle » à des documents qui n'ont pas été fabriqués dans ce but, ne contrarions-nous pas l'intention même d'un document dit authentique ? Dès que nous utilisons un document pour l'enseignement d'une langue, nous le sortons de son contexte d'origine pour le placer dans un nouveau contexte. A titre d'exemple, nous considérons qu'un film en langue étrangère est en effet un document authentique. Ce document serait-il toujours aussi *authentique* si on

l'introduisait dans un cours et attendait que les apprenants le comprennent dans son intégralité pour répondre ensuite à un questionnaire ?

En outre, la technologie nous permet aujourd'hui de modifier tout type de document : de le découper, de le manipuler, d'ajouter de courts textes, une transcription ou une traduction, des voix ou de la musique en bruit de fond. Cette modification pourrait avoir pour résultat la création d'une entité différente du document d'origine. Lorsqu'un internaute lambda double la voix d'un personnage d'une émission télévisée afin de faire rire ses amis, il change complètement le document de départ. Pourrait-on toujours appeler ce document « authentique » ?

Par ailleurs, il est difficile de déterminer si le document appelé « authentique », est perçu comme étant authentique par son destinataire (ici l'étudiant). Prenons l'exemple d'un DNML fabriqué par deux étudiants-concepteurs du F1L (2010) dont la tâche s'intitule « Que mangeons-nous ? ». Il s'agit en l'occurrence d'une discussion qu'une étudiante française tient avec sa collègue chinoise chez elle sur les habitudes des Français au petit-déjeuner. A la fin du petit-déjeuner, elles discutent des ingrédients qu'elles iront acheter pour préparer le déjeuner, la blanquette de veau, « un plat typiquement français ».

Nous sommes tentée de constater que la situation est *authentique* dans le sens où une des tutrices est véritablement chinoise et l'autre française. Et pourtant, les étudiants lettons peuvent percevoir ce document de deux manières. Ils peuvent être amenés à croire que la discussion entre les deux est authentique parce qu'une 'vraie' Française parle des habitudes culinaires des Français.

En revanche, ils peuvent également être amenés à penser qu'il n'y a rien d'authentique dans ce document parce qu'il ne s'agit pas exactement d'une discussion *authentique* telle qu'elle est censée être. Il n'y a aucun échange d'information, malgré une « *information-gap* » (Mangenot & Louveau, 2006 : 41) évidente entre les interloctutrices. La Française donne les informations et la Chinoise les reçoit. Cette première ne montre aucune curiosité à connaître les goûts ou les habitudes de sa collègue étrangère et ne s'interroge pas sur la façon dont elle perçevrait ce changement d'habitudes. Un véritable échange entre les deux aurait engendré, selon nous, un document plus riche au niveau interculturel et certainement plus *authentique*. De plus, les deux collègues 'parlent' tout en lisant un texte évidemment écrit en amont, qui réduit à néant les chances que ce document soit considéré comme *authentique* par les apprenants.

Face à ces questionnements, nous sommes amenés à nous interroger sur le statut d'un document dit *authentique*. La dichotomie entre documents authentiques et non

authentiques n'est pas une question simple que la théorie ou les arguments peuvent résoudre. C'est pour cette raison nous avons choisi d'éviter l'utilisation de ce terme autant que possible et de nous concentrer sur les objectifs de la fabrication des ressources DNML.

1.3. Intégration didactique des DNML

Les documents mis en ligne peuvent ou non être accompagnés d'une proposition d'exploitation. Nous avons pu repérer trois types d'appareils didactiques qui sont proposés en ligne. Le premier type se compose des exercices et des activités auto-corrigés par le logiciel mis en place par les institutions professionnelles. Ce type d'outil est facilement accessible à tous : enseignants mais aussi étudiants d'apprentissage en autonomie guidée. Le second type d'outil est la présentation d'un dossier pédagogique destiné principalement aux professeurs enseignant en présentiel. Ce dossier comprend généralement des fiches techniques et d'exploitation, des exercices et des activités. Le troisième type d'outil didactique est la proposition d'une tâche destinée directement aux étudiants à distance. La tâche se compose certes de documents, d'exercices et d'activités, mais tous ces éléments sont liés dans le but d'aider l'étudiant à accomplir son objectif principal.

Ce qui différencie le troisième type d'appareil des deux premiers est d'abord dans le produit final demandé aux apprenants : la tâche. Autrement dit, l'accomplissement d'une tâche consiste en quelque chose de pratique et de plus 'complet', alors que de simples exercices ou activités ne visent que la compréhension et/ou la production orales et/ou écrites. Dans ce sens, l'apprenant apprend sans s'en rendre compte. Une autre différence est dans le suivi des apprenants. Nous pensons que le premier et le second type d'appareils pédagogiques ne nécessitent aucun suivi tutorial. Les réponses sont précisées en aval et/ou sont auto-corrigés. Pour le troisième type d'appareil, la présence d'un tuteur est indispensable, comme le montrent plusieurs études (Mangenot et Louveau 2006, Mangenot et Penilla 2009, Mangenot et Soubrié, 2010 a et b). Lorsque nous évoquons 'tâche', nous évoquons également 'tuteur'. Les deux vont de pair.

2. Vers un classement des DNML

Avant de nous lancer à créer une typologie des documents qui se trouvent *en ligne*, il nous semble nécessaire d'établir une liste, même limitée, des documents dits « classiques » qui sont utilisés depuis 1975 et qui continueront à être exploités à des fins

pédagogiques. Nous établissons une telle liste grâce aux lectures que nous avons faites (Actes du CRAPEL, 1978 ; Compte, 1993 ; Lancien, 1986) –

- Actualités télévisées (journal télévisé, reportages, interviews)
- Émissions télévisées (sketches humoristiques, émissions de parodie politique, documentaires, recettes de cuisine etc.)
- Les (extraits de) films, les courts-métrages
- Spots publicitaires
- Clips vidéo des chansons
- Quelques types de dessins animés

Le support de transmission de ces documents a certes changé aujourd'hui (de la télévision à l'Internet), mais les fonctions de ces documents restent essentiellement les mêmes. Nous n'allons pas, dans ce cas, nous interroger sur ces documents, car nous considérons que ces genres de documents sont déjà bien établis par de nombreux chercheurs.

Aujourd'hui, avec l'ouverture de l'espace virtuel et les possibilités de rendre des documents publics, il nous semble que les documents numériques multimodaux sont en train d'évoluer et que de nouveaux genres se stabilisent. Nos recherches directes en ligne, les entretiens effectués avec les enseignantes de langues étrangères ainsi que nos quelques lectures sur les pratiques innovantes des enseignants par rapport à l'exploitation des DNML, nous ont aidés à constituer une liste modeste de DNML qui ont évolué avec le temps.

Nous prenons comme point de départ, le constat que tous les DNML sont 'fabriqués'. Nous reconnaissons ainsi deux grands types de DNML qui sont utilisés dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : les DNML fabriqués pour l'enseignement et ceux qui ne partent pas de cet objectif. De surcroît, il est nécessaire de distinguer dans chacune de ces catégories, des documents qui ont un avatar plus ou moins professionnel ainsi que des documents qui ont été fabriqués par des amateurs, y compris des enseignants et des étudiants, pour qui la fabrication des documents ne fait pas partie de leur profession.

2.1 Documents professionnels fabriqués pour l'enseignement

Les DNML professionnels qui sont fabriqués expressément pour l'enseignement (des langues) sont fournis parfois avec un appareil didactique. Nous allons distinguer donc les DNML qui sont accompagnés des activités et/ou des tâches exploitant le(s) DNML et les documents qui ne le sont pas.

2.1.1 DNML accompagnés d'activités : les webdocumentaires et les magazines en ligne[11]

Les webdocumentaires : *TV5Monde* a réalisé pour l'enseignement de la langue française une série de webdocumentaires nommée *Cités du monde*, (rubrique *Enseigner le français*). Contrairement à ce que l'on peut supposer, les webdocumentaires ne sont pas de simples versions numériques des documentaires télévisés. Chaque webdocumentaire se compose d'une variété de documents capables d'exister individuellement. Ensemble, ils donnent une vision plus complète du sujet que le webdocumentaire est censé traiter. Ce genre de document possède la particularité d'entraîner son utilisateur à l'exploiter de manière créative à partir de ses caractéristiques multimodales et interactives.

Le fait qu'une production multimédia interactive de ce genre puisse être mise en ligne donne aux auteurs de webdocumentaires la possibilité de créer des productions non linéaires, qui combinent la photographie, le texte, le son, les images fixes et animées, les animations et les graphiques.

L'exploitation des webdocumentaires de TV5Monde semble être facilitée par les fiches d'exploitation et d'activités qui les accompagnent. Un enseignant de langue peut choisir d'utiliser ce document avec ses apprenants, mais un apprenant souhaitant approfondir ses connaissances en autonomie pourrait également le faire depuis sa domicile.

Un autre aspect de ce genre de documents que nous ne pouvons guère ignorer est son aspect interculturel. Puisqu'il s'agit en l'occurrence des « cités du monde », nous sommes dans un monde francophone 'élargi' où nous pouvons avoir accès à des francophones du monde entier, ayant des accents différents et des cultures variées.

[11] http://www.tv5.org/TV5Site/ap/accueil_ville.php?id_ville=17; http://www.tsr.ch/emissions/geopolitis/

Les magazines en ligne : Une version évoluée du journal télévisé, les magazines en ligne sont produits afin de fournir des actualités pertinentes à un apprenant de langue, qui malgré ses lacunes linguistiques souhaite comprendre le « J-T » dans la langue-cible. Deux émissions hebdomadaires méritent mention : *7 jours sur la planète* et *Geopolitis*.

Réalisé par la rédaction de *TV5Monde*, *7 jours sur la planète*, magazine hebdomadaire de 26 minutes sous-titré en français, fait le lien entre les deux grandes rubriques « Apprendre le français » et « Enseigner le français » du site web de *TV5Monde*. Ce magazine revient sur les événements majeurs d'une semaine d'actualité dans le monde. Dès sa diffusion, *7 jours sur la planète* est accessible sur Internet dans son intégralité.

Toutes les semaines, trois séquences du journal sont sélectionnées afin d'enrichir un dispositif d'enseignement et d'apprentissage du français. Un dossier pédagogique complet pour les apprenants des niveaux A2, B1, B2 (du CECR) accompagne les reportages et est destiné principalement aux professeurs de FLE du monde entier pour une exploitation en présentiel. Chaque séquence donne lieu à trois fiches d'activités pour travailler la compréhension et l'expression orale et écrite ; six exercices interactifs ; un résumé et une transcription complète. Ce dispositif a obtenu le « Label européen des langues » en 2006.

Le magazine didactique de la TSR (Télévision suisse romande) et de *TV5Monde* diffusé de fréquence hebdomadaire, *Geopolitis,* est également destiné aux enseignants et aux apprenants de FLE. Contrairement à *7 jours sur la planète* qui résume les actualités de la semaine précédente, *Geopolitis* cible une problématique précise et tente de sensibiliser l'apprenant aux actualités. Chacun de ces reportages dure une vingtaine de minutes et est divisé en quatre ou cinq parties : (l'émission), le contexte, le reportage, l'invité et l'éditorial. Présenté par Xavier Collin, le producteur de *Geopolitis*, ils semblent avoir pour objectif la construction de l'esprit de synthèse chez l'apprenant.

Les documents sur *Geopolitis* se trouvent didactisés de manière souvent différente que ceux de *7 jours sur la planète*. Chacun des reportages de *Geopolitis* renvoie l'apprenant vers une multitude de ressources en ligne qui pourraient l'aider à développer ses pensées et juger par lui-même les conséquences du problème exposé. Tous les documents de *Geopolitis* sont également disponibles sous forme de *vodcast*, assez facilement téléchargeables et transférables sur d'autres appareils tels qu'un *ipod* ou un

téléphone portable. Nous préciserons les avantages fonctionnels d'un tel dispositif plus loin.

2.1.2 DNML professionnels sans activités ou tâches en EFL : les web-séries de *BBC Learning English*, les exposés de *TED* et les cours magistraux filmés[12]

Les web-séries de *BBC Learning English* : dans le monde d'*English as a Foreign Language* (EFL), nous pouvons distinguer deux types de documents qui sont exploités par les enseignants de langue mais aussi par leurs apprenants : les web-séries de la *BBC Learning English* et les exposés de *Technologie, Entertainment and Design* (*TED*). Il faut souligner que les deux types de documents sont dépourvus des propositions d'exploitation et les utilisateurs sont libres de se les approprier à leur façon.

Le service mondial de la chaîne de télévision *British Broadcasting Corporation* (*BBC World Service*) propose un site Web dédié à l'enseignement-apprentissage de la langue anglaise dans le monde entier. Ce site Web fournit des ressources aux enseignants et aux apprenants d'EFL et semble être un site Web largement répandu et utilisé.

En ce qui concerne la présence de DNML, il convient d'identifier l'existence de deux web-séries pédagogiques actuelles sur ce site Web, notamment *The Flatmates* et *Express English*. Ces séries sont hébergées sur *YouTube* et semblent avoir un public nombreux[13].

a. *The Flatmates* est une web-série hebdomadaire de séquences très courtes (1'30'' maximum), basée sur le concept de quatre ou cinq jeunes en collocation. Il faut signaler que les premiers épisodes de cette web-série n'utilisaient pas de support vidéo, mais un support purement audio. Toutes les séquences relèvent d'une situation de communication précise, expliquée à l'écrit en tant qu'introduction. Le dialogue entre les personnages est transcrit et se trouve dans les bulles de dialogues pendant que les personnages parlent. Les épisodes se terminent tous par une question hypothétique posée aux spectateurs qui peuvent voter pour la réponse. Nous supposons que cette question est censée aider l'enseignant souhaitant utiliser ce document à élaborer la suite de son cours.

---

[12] http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/;

[13] http://www.youtube.com/watch?v=vAi1JlMIQVM&feature=results_main&playnext=1&list=PL63FB966A10363FAF

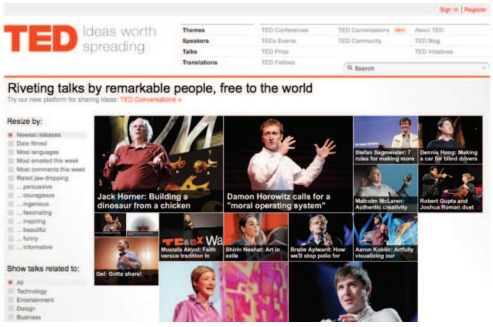
b. *Express English* est une web-série pour les apprenants d'anglais général et d'anglais sur objectifs spécifiques. Le dispositif de ce type d'enseignement consiste à poser des questions aux spectateurs toutes les semaines et à proposer les réponses de Londoniens, sous forme de texte. En tant que spectateur, nous sommes censés lire les textes proposés pour compenser l'incompréhension des voix-off.

Un peu traditionnelle comme idée, le but de ce type de web-série est de susciter un retour de la part des apprenants d'EFL, qui sont censés répondre par écrit à la même question. Les réponses sont modérées avant d'être ajoutées sur le site.

Il convient de mentionner que ces types de documents fabriqués par des professionnels ne sont pas accompagnés d'appareil pédagogique. Les questions posées au début ou à la fin des web-séries sont censées être suffisantes pour déclencher des idées pour une exploitation pédagogique. D'autres exercices proposés à part dans le site ne sont pas liés aux DNML et relèvent de simples exercices de grammaire et autre.

Les exposés de *TED* : Dans le domaine d'EFL et particulièrement dans le domaine d'ESP (English for Specific Purposes), nous pouvons noter l'utilisation des **exposés disponibles en ligne** pour l'élaboration des cours de langue. Ayant un caractère multimodal, ces exposés sont utilisés principalement pour sensibiliser les étudiants à la *présentation* des informations, par exemple, pour leur montrer comment faire un exposé dans une langue étrangère.

Nous pouvons trouver plusieurs documents de ce type sur *YouTube* (par exemple, comment présenter des graphes ou des schémas), mais nous préférons nous concentrer sur les exposés présentés par les professionnels de différents domaines sur une plateforme commune, TED[14] (Technology, Entertainment and Design). Créée en 1984, cette conférence a lieu tous les ans depuis 1990 et se tient aujourd'hui deux fois par ans à travers le monde, sous l'appellation *TED Global*.



[14] http://www.ted.com/

Les exposés filmés et mis en ligne sur ce site varient entre entre 3 à 18 minutes. L'utilisation de différentes techniques informatiques par les présentateurs (diaporama, vidéo, photos, animations, graphiques ou une combinaison de techniques) pour illustrer leurs points de vue semble donner aux enseignants l'envie d'exploiter ce genre de document dans les cours.

Alimenté par des professionnels de haut niveau de toutes les professions et de toutes les nationalités, ce site web donne l'occasion aux étudiants d'écouter différents accents d'anglais et d'apprendre plusieurs manières de présenter un sujet.

Les cours magistraux filmés : Dans le domaine d'EFL, nous pouvons constater la présence de la numérisation de **cours magistraux** sous forme de *vodcasts*. Terme issu de la combinaison des termes *iPod* (le baladeur numérique d'Apple) et *broadcasting* (diffusion), le *podcasting* désigne le fait d'émettre différents types de diffusions au format numérique et de les recevoir automatiquement dans un lecteur qui stocke les émissions. Puisqu'il s'agit ici de documents *vidéo*, nous pouvons les qualifer de *vodcasts*.

Souvent confondue avec le terme 'téléchargement', le *vodcasting* ne signifie pas la même chose. Le téléchargement d'un fichier est la simple possibilité d'enregistrer un document audio ou vidéo sur son ordinateur, alors que le *vodcasting* a trois caractéristiques majeures (Le Meur & Beauvais, 2007 : 153-154). Un internaute peut **s'abonner** à des flux RSS des baladodiffusions (*podcast*), qui seront à leur tour automatiquement téléchargés sur un agrégateur (lecteur) capable de les recevoir, lire et stocker. Une **mise à jour automatique** est prévue depuis sa connection en ligne. De plus, une fois que les *vodcasts* sont téléchargés, l'internaute a la **liberté** de faire ce qu'il veut avec ces documents : les garder, les écouter, les visionner à volonté. Il peut également en faire un montage et les envoyer sur l'appareil de son choix (ordinateur portable, téléphone portable, *iPod*, etc.).

Enregistrés et filmés pour une diffusion sous forme de *vodcast*, l'exploitation des cours universitaires est de plus en plus en vogue de nos jours et surtout dans le domaine d'EFL. Les étudiants s'abonnent à des cours universitaires américains pour les suivre soit en dispositif hybride, soit à distance. De plus, en téléchargeant *iTunes* (un agrégateur de DNML), nous sommes libres de nous abonner aux cours de grandes universités comme

MIT, Yale, Open university, Berkeley etc[15], même si nous n'y sommes pas officiellement inscrits.

Cette tendance n'est pas limitée aux Etats-Unis et au Canada, même s'il s'avère que ces pays ont intégré la pratique dans leur cursus universitaire. En France, des cours magistraux universitaires ou des colloques et des conférences sont de plus en plus filmés et diffusés sur Internet. À titre d'exemple, l'université Stendhal (Grenoble 3)[16] a un espace virtuel modeste réservé à la diffusion de différents types d'interventions : cours, conférences, entretiens, etc. Jusqu'à l'année 2011, un technicien du pôle technique de la Direction des Services Informatiques (DSI) se chargeait de filmer les conférences, converties ensuite en vodcasts et mises en ligne sur le site Web officiel de l'université. C'est pour cette raison que nous pensons mettre ce genre de documents dans la catégorie des documents professionnels.

Il est vrai que la tendance de filmer les cours, les conférences ou même les communications des colloques est assez limitée en France à cause du prix élevé d'une telle production. Il faut avouer que nos collègues aux Etats-Unis exploitent davantage cette fonctionnalité et mettent très régulièrement des *vodcasts* en ligne.

2.2 Contenu généré pour l'enseignement

Tout comme les DNML professionnels, le contenu généré pour l'enseignement peut être fourni avec un appareil didactique. Nous allons donc distinguer les documents qui sont accompagnés des tâches exploitant le(s) DNML et les documents qui ne le sont pas.

2.2.1 Contenu généré pour l'enseignement avec la proposition des tâches : Le Français en Première Ligne (F1L)

Le choix de ne pas inclure ces documents dans la catégorie des documents professionnels vient du raisonnement que ces DNML sont fabriqués par des amateurs, des étudiants du Master 2, doués certes pour ce travail, mais qui ne sont tout de même pas des professionnels.

Le F1L est un site de télécollaboration possédant un échantillon de tâches et d'interactions entre les étudiants de l'université Stendhal et de l'université Lyon 2 qui font le tutorat d'apprenants de français d'autres universités à l'étranger. La proposition

[15] Toujours sur iTunes U. Il faut changer de pays aux USA
[16] http://podcast.grenet.fr/category/structures/universite-stendhal/

des tâches est toujours élaborée le plus précisément possible et comme nous avons déjà mentionné, certains étudiants de l'université Stendhal ont conçu par eux-même les documents supports. Les deux types de DNML conçus par les tuteurs de l'année 2009-2010 et publiés sur le site sont :

Un sketch simulation : préparé par deux tuteurs du F1L qui se filment, ce DNML dure 1'57'' et montre un sketch court. Il s'agit d'un dialogue simulé entre deux amis qui discutent de leur envie de partir en vacances. Afin d'expliquer leurs vacances idéales, ils ont chacun recours à une photo (image fixe) avec des objets qui leur sont nécessaires pendant le voyage. La tâche s'intitule : « J'ai envie de partir, mais où ? ».

Un dialogue accompagné d'images fixes : deux tuteurs s'enregistrent et s'expriment en utilisant un montage d'images fixes consécutives. Le DNML dure 4'52'' et s'intitule « Que mangeons-nous ? ». Il s'agit en l'occurrence d'une étudiante chinoise qui vient d'arriver à Grenoble et de sa camarade, une Française, qui lui propose de venir s'installer chez elle en attendant de trouver un logement. Le dialogue se déroule le lendemain matin lorsque l'hôtesse française explique à son invitée les habitudes alimentaires des Français au petit déjeuner. Une fois le dialogue terminé, elles discutent des ingrédients qu'elles vont acheter pour préparer le déjeuner. Nous ne voyons pas les visages des interlocuteurs, mais les images qui sont utilisées sont censées faciliter la compréhension.

Nous étudierons l'exploitation pédagogique de ces types de documents dans la troisième partie du mémoire.

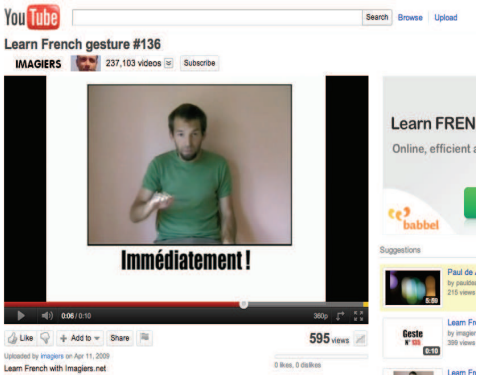
2.2.2 Contenu généré pour l'enseignement sans activités ou tâches : les diaporamas multimodaux des professeurs et d'autres documents

De plus en plus d'enseignants choisissent de se filmer ou de produire des documents qui peuvent éventuellement aider les apprenants. Ces documents peuvent avoir plusieurs objectifs linguistiques, culturels, etc. et se retrouvent souvent sur des sites qui les hébergent gratuitement.

La chaîne *YouTube* d'Imagiers[17] est particulièrement intéressante pour un étudiant apprenant le français, mais aussi pour un enseignant cherchant des ressources. L'auteur de cette chaîne a fabriqué plusieurs centaines de documents, essentiellement des diaporamas multimodaux (avec du son et des graphiques) très créatifs dans le domaine du

[17] http://www.youtube.com/user/imagiers ; http://www.youtube.com/watch?v=0wJZK-4dlJA&feature=results_main&playnext=1&list=PL8EAFF6C4431762A4.

FLE. Il a également fabriqué des films très courts de 30 secondes en filmant un jeune homme qui montre la gestuelle.



Malgré l'intérêt que ces documents peuvent avoir pour les enseignants et les apprenants, il faut avouer que ces DNML publiés en ligne sont de simples documents, dépourvus d'appareil didactique. Si un autre professeur souhaite utiliser ces documents, il le fera probablement en centrant son cours sur ce document au lieu de l'intégrer dans une tâche.

2.3 Documents non fabriqués pour l'enseignement (des langues)

Comme l'indique ce sous-titre, nous nous intéressons dans cette catégorie aux DNML qui ne sont pas fabriqués pour l'enseignement. Il est nécessaire de distinguer ici, comme nous le faisons avec les documents fabriqués pour l'apprentissage, les DNML fabriqués par les professionnels et le contenu généré par l'utilisateur.

2.3.1 Documents professionnels non fabriqués pour l'enseignement

Afin de classer les DNML qui appartiennent à la catégorie des documents professionnels non fabriqués pour l'enseignement, il nous a paru important d'identifier les objectifs de la fabrication de ces documents. Nous pensons ainsi pouvoir diviser ces documents en deux groupes : ceux qui sont fabriqués **pour l'information et la sensibilisation**, et ceux qui sont fabriqués **pour le plaisir et le divertissement**.

Dans F1L, des étudiants ont exploité essentiellement des DNML *non fabriqués pour l'enseignement* afin d'élaborer les tâches : des publicités, des extraits d'émissions télévisées et des sketches humoristiques, des recettes de cuisine et des bandes-annonces de films. Les enseignantes interviewées (voir annexe xxi-xxiv) ont révélé qu'elles trouvaient ces documents, qui ne sont pas conçus initialement pour l'apprentissage, plus

intéressants à exploiter. Il faut pourtant admettre qu'à l'exception des recettes de cuisine et des bandes-annonces, la plupart des documents ainsi exploités ne sont que de simples versions électroniques des documents télévisés. Quels intérêts pédagogiques peuvent-ils avoir ?

Puisque notre étude tente aussi de trouver les différents types de documents *exploitables* sur le plan pédagogique et non seulement ceux qui sont *déjà exploités*, nous avons tenté d'étudier très brièvement quelques DNML pouvant être très intéressants pour un enseignant de langue, autant au niveau linguistique qu'au niveau (inter)culturel. Certains d'entre eux n'ont, jusqu'à présent, connu aucune exploitation pédagogique.

2.3.1.1. Documents professionnels fabriqués pour l'information et la sensibilisation

Nous reconnaissons les actualités en ligne, les webdocumentaires, les portraits, les reportages, les interviews ainsi que le discours politique comme appartenant à la catégorie des documents fabriqués pour l'information et la sensibilisation du public sur un sujet précis. Produits au départ pour une diffusion télévisée, les portraits, les reportages, les interviews et le discours politique ne nous intéressent pas autant que les actualités en ligne et les webdocumentaires qui semblent avoir des caractéristiques plus en lien avec la problématique de cette étude.

Les actualités en ligne : Les actualités en ligne se réfèrent aux documents diffusés par les presses et les médias souhaitant une dissémination importante de l'information à un public divers. Il nous semble plus probable qu'il est plus facile de sensibiliser le public des jeunes-adolescents d'aujourd'hui par le biais de l'Internet que par le biais du journal (version papier).

Une initiative intéressante est faite par le site Web du *Monde*, « Télézapping [18]», définie par le journal comme une « Revue de presse quotidienne des JT de la mi-journée ». Les informations sont diffusées uniquement en ligne (sur le site et sur Dailymotion, son hébergeur) tous les après-midi. Même s'il est présenté par Le Monde, Télézapping utilise des informations et des images qui viennent des médias variés comme TF1, France 2, France 3, iTélé, LCI et BFM-TV. Les extraits très courts des paroles des journalistes, des porte-parole, du public ayant des regards différents sur un même sujet

[18] http://www.lemonde.fr/tele-zapping/

d'actualité sont rassemblés pour créer un flash d'information court de (moins de) deux minutes.

Ce flash d'information peut certes être visionné en continu (en *streaming*), mais aussi en s'abonnant au fil RSS, et donc au *vodcast* consacré à Télézapping.

Les webdocumentaires : Les sites de presse *Le Monde* et *Arte* fabriquent des webdocumentaires qui peuvent être intéressants à exploiter au niveau pédagogique. Avec un niveau d'interactivité beaucoup plus important que les webdocumentaires de *TV5Monde* fabriqués pour l'enseignement, ceux des sites de presse tentent de fournir des informations récentes et plus complètes, tout en jouant avec la myriade d'outils à leur disposition : la musique, les chansons, les cartes interactives, les images animées et graphiques, et les vidéos.

2.3.1.1. Documents professionnels fabriqués pour le plaisir et le divertissement

Les documents qui sont fabriqués pour le plaisir et le divertissement sont nombreux comme le montrera notre tableau de synthèse à la fin de cette partie. Etant donné les spécificités de certains documents, nous nous intéresserons principalement à quatre types de DNML notamment aux courts-métrages numérisés, aux web-séries, aux bandes-annonces et aux recettes de cuisine.

Les courts-métrages numérisés : Les meilleurs courts-métrages tournés pour une exploitation lors des festivals de films se trouvent aujourd'hui diffusés en ligne. Limités par les références que nous pouvons faire pour ce mémoire, nous avons choisi de nous référer à quelques sites, les plus répandus et connus.

Reservoir Films[19] est le premier portail Internet de diffusion de films courts. Les courts-métrages professionnels, primés et nominés dans les festivals de films sont visionnables gratuitement sur ce site. Le site *Mouviz*[20] offre deux systèmes d'exploitation : les courts-métrages indépendants gratuits et les *videos on demand* (VOD, diffusion payante). L'application *Mouviz* animation, téléchargeable sur son téléphone portable, permet également à l'utilisateur de consulter les fiches techniques de chaque film, de visionner les pépites des courts-métrages d'animation indépendants gratuitement,

[19] www.reservoirfilms.com
[20] www.mouviz.com

d'accéder à quelques films diffusés pendant des festivals et de les partager sur des réseaux sociaux. En plus de ces sites nommés, un grand nombre de courts-métrages existent sur des sites comme YouTube et Dailymotion.

La consultation des sites Web mentionnés ci-dessus nous conduit à faire quelques observations. Nous répertorions d'abord plusieurs catégories de courts-métrages disponibles en ligne : animation, art, classique, choc, comédie, documentaires, dramatique, émotion, expérimental, fantastique, films muets, horreur, clip musique, road movies, romance, science fiction, et suspense.

La durée des courts-métrages mis en ligne est, en règle générale, entre 3 et 15 minutes. Il en existe quelques-uns de durée plus importante, allant jusqu'à 30 minutes, mais ceci nous semble être rare. Numérisés, ces courts-métrages sont accessibles dans le monde entier, pourvu que l'endroit dispose de l'accès Internet.

Les web-séries : Comme une série télévisée, une web-série (avec un trait d'union) est une série de documents vidéo diffusés sur Internet. La toute première web-série française réellement conçue pour le web s'appellait *Potes7 - Les potes du 7ème* et date d'avril 2003. Aujourd'hui, les séries francophones peuvent être répertoriées sur plusieurs forums très fréquentés, commentés, et lieux de débats. Quelques sites hébergeant les courts-métrages hébergent également des web-séries, notamment *Oqpwebmedias*[21], qui contient des courts-métrages récents tournés souvent par des amateurs et des jeunes.

Sérieweb[22], un site d'hébergement de web-séries françaises, répertorie 105 émissions sur son site. Les cinq web-séries les plus visionnées en ligne selon *Serieweb* sont comparées dans le tableau suivant.

Web-séries françaises	**Première diffusion**	**Nombre de visualisations** [23]	**Durée d'une émission**	**Thématique**
Noob	1/12/08	16 212 284	5-9 minutes	MMORPG = Jeu de rôle en ligne massivement multijoueur
Le visiteur du futur	27/04/09	6 295 119	3-25 minutes	Science-fiction
Mes colocs	04/05/10	3 926 880	1-3 minutes	Jeunes vivant en colocation

[21] www.oqpwebmedias.fr
[22] http://serieweb.fr/
[23] Nombre total des visualisations répertorié par *Sérieweb* le 7 juin 2011 (*Dailymotion, YouTube*, et *Wat*)

Web-séries françaises	Première diffusion	Nombre de visualisations [23]	Durée d'une émission	Thématique
L'histoire racontée par des chaussettes	04/11/07	1 007 595	2-6 minutes	Parodie théâtralisée
La planque	25/02/10	470 718	2-4 minutes	Conversation entre 2 policiers

Nous sommes conscients du fait que les données repérées sont trop modestes pour donner de vrais résultats. En effet notre but n'est pas d'indiquer des chiffres ou d'en faire une analyse quantitative, mais de mieux comprendre les web-séries.

La date de la première diffusion en ligne est indicative du fait que ce « genre » est nouveau-né par rapport aux autres plus anciens qui se sont établis depuis une trentaine d'années. Et néanmoins, prenant en compte les chiffres indicatifs du nombre de visionnements de chacune des émissions, nous avons une idée de la popularité suscitée par ces séries. La série la plus récente parmi les cinq est *Mes colocs* et connaît un nombre d'affichages très important par rapport à son ancienneté. Il est fort probable que les thématiques de ces web-séries intriguent les jeunes d'aujourd'hui, notamment celle de Noob, qui semble être bien appréciée par les Français.

Les bandes-annonces : Une bande-annonce est un document numérique multimodal qui fait la publicité d'un film avant sa sortie. Elle se termine souvent par l'énoncé : *Sortie en salle le* ... Une pré-bande-annonce précède en général l'arrivée d'une bande-annonce et se termine souvent par l'énoncé : *Bientôt au cinéma* …

La bande-annonce ou la pré-bande-annonce se composent d'une série de plans choisis dans le film annoncé. Son but est d'inciter le public à aller voir le film. Les extraits choisis et montés sont donc les plus attirants et remarquables du film. Une voix-off est parfois utilisée pour commenter et lier les différents extraits.

Les bandes-annonces ne sont plus des 'phénomènes' que nous visionnions au cinéma avant le commencement d'un film. Elles sont omniprésentes en ligne, non seulement dans les sites spécialisés, mais également dans les sites de presse ou sur les blogs. Nous pouvons également les télécharger sur nos téléphones portables.

AlloCiné[24] est le portail Internet de référence en France en ce qui concerne les services et les informations cinématographiques en ligne.

[24] www.allocine.fr

Les recettes de cuisine : Les émissions sur les recettes de cuisine ne sont pas une nouveauté. Mais on trouve de plus en plus ce type de document en ligne, sous la forme d'un DNML. Certaines recettes de cuisine sont réalisées dans le principal but d'une diffusion rapide en ligne. Elles sont alors généralement hébergées par des sites comme *YouTube* ou *Dailymotion.*

2.3.2 Contenu généré par les utilisateurs

2.3.2.1 DNML par les amateurs

Il devient de plus en plus difficile de continuer le classement des DNML à cause de certaines questions que nous nous posons. Prenons le cas des recettes de cuisine. Les grands chefs du monde dévoilent certes leurs recettes de cuisine, mais il est également très fréquent de voir des amateurs partager leurs recettes favorites.

Nous observons également que ces films qui existent en ligne ne sont pas uniquement la propriété intellectuelle des grandes entreprises ou des experts. De simples internautes, des amateurs et de jeunes étudiants se lancent comme producteurs dans cette aventure. Le site *CinéCourt*[25] est un site de courts-métrages professionnels et amateurs. Le seul inconvénient que nous y voyons est qu'un certain nombre de documents produits en ligne est de mauvaise qualité technique. Ceci n'a pourtant aucun effet sur la créativité et la fraîcheur que les jeunes et les amateurs peuvent apporter à ce genre.

Une autre tendance que nous remarquons chez les internautes est que de plus en plus d'individus lambda veulent expérimenter la technologie qui les entoure. On peut mettre très facilement en ligne un extrait d'un film ou d'une émission particulièrement apprécié agrémenté de remarques personnelles. Même si des sites d'hébergement interdisent formellement le téléversement du matériel protégé par copyright, la loi fédérale des Etats-Unis permet une distribution de certains éléments de tels documents dans le cadre d'un reportage, pour informer ou enseigner[26]. Comment distinguer ces documents découpés par des individus des extraits mis en ligne par les professionnels ?

[25] www.cinecourt.fr
[26] Information mise sur le site d'*YouTube*

2.3.2.2 DNML personnels produits par des internautes lambda

Dans cette catégorie, nous pouvons inclure tous les DNML personnels mis en ligne par des internautes amateurs : des conseils pour survivre au lycée ou pour perdre du poids, une soirée filmée ou un anniversaire fêté ou même une chanson pour laquelle un internaute décide de faire un montage original.

Ce qui nous intéresse ici est véritablement le caractère potentiellement 'civilisationnel' de ces documents. A travers ce type de document, il nous semble intéressant d'explorer l'aspect interculturel avec les apprenants. La difficulté vient pourtant de la sélection à faire au préalable. Autrement dit, comment un enseignant pourrait-il sélectionner le DNML convenable par rapport à sa qualité, pertinence et authenticité parmi la masse énorme de documents en ligne ?

SOMMAIRE

Tableau 2 : Une typologie des documents numériques multimodaux en ligne

DNML fabriqués pour l'enseignement (des langues)		
	Professionnel	**CGU**
Avec activités ou tâches exploitant le DNML	Webdocumentaires (*TV5Monde*), Magazines en ligne (*TV5Monde, Geopolitis*)	Sketch-simulation, Dialogue accompagné d'images fixes.
Sans activités ou tâches exploitant le DNML	Web-séries (*BBC Learning English*), Exposés disponibles en ligne (*TED*), Cours magistraux filmés.	Diaporamas multimodaux des professeurs
DNML non fabriqués pour l'enseignement (des langues)		
	Pour l'information et la sensibilisation : Actualités en ligne, webdocumentaires, portraits, reportages, interviews, discours politique.	**DNML par les amateurs :** Recettes de cuisine, dessins animés, clips vidéo des chansons, extraits des émissions télévisées, du JT et des films.
	Pour le plaisir et le divertissement : Courts-métrages numérisés, web-séries, bandes-annonces, recettes de cuisine, sketches humoristiques, spectacles d'humoriste, dessins animés, clips vidéo des chansons, recettes de cuisine, publicités, extraits des (émissions télévisées, JT et films).	**DNML personnels :** rapports et expériences personnels, une soirée filmée, etc.

SOMMAIRE

3. Les différences entre les vidéos classiques et les DNML

Comment distinguer les vidéos classiques des DNML ? Cette distinction, aurait-elle véritablement une influence sur la manière dont nous allons pouvoir les exploiter au niveau pédagogique ? Ces questions viennent indubitablement à l'esprit lorsque nous pensons évoquer les différences entre les deux. Il faut accepter avant tout qu'il est impossible d'établir une date précise d'utilisation des ressources DNML dans l'enseignement. Cette acceptation nous amène à admettre que les DNML ne constituent pas réellement un 'nouveau genre' de documents. Ce sont des documents qui ont évolué avec la mutation des besoins, des demandes et des offres de la société. Et il est nécessaire, en tant qu'enseignant, de prendre cette évolution en compte si nous voulons répondre aux besoins et aux demandes de nos apprenants.

Afin de faire une distinction entre les vidéos classiques existant depuis 1975 et les DNML, nous avons choisi comme critères la fabrication et la diffusion des documents. Les cinq aspects étudiés ci-dessous nous aideront à récapituler ce qui constituent, pour nous, les différences entre les vidéos classiques et les DNML.

3.1. Facilité d'accès aux ressources et la recherche d'un document

A l'époque des vidéos classiques, les documents étaient fabriqués pour une diffusion à la télévision et étaient exploités dans les cours par le biais des vidéocassettes, sur lesquelles les enseignants enregistraient les émissions (enseignantes interviewées, F2, F3). La diffusion était donc assez contraignante étant donné que les émissions n'étaient diffusées que dans le pays d'origine de la langue.

Au contraire, tous les DNML que nous avons cités pendant cette étude sont facilement accessibles depuis la plupart des pays. Voici le témoignage d'une enseignante du Brésil (F1) :

« Je crois qu'en ligne c'est bien, parce qu'on a la possibilité de trouver plus de choses. C'est plus démocratique je crois parce que là on a accès aux vidéos qui – avant, on pouvait avoir accès – mais là, aujourd'hui, c'est plus facile pour trouver des vidéos, la quantité et la qualité aussi. On peut trouver tout en ligne. Ça c'est bien. C'est la possibilité de trouver beaucoup, beaucoup de choses ».

Ce témoignage met en évidence une des « variables spatiotemporelles » d'un « dispositif d'apprentissage intégrant le multimédia » que Mangenot & Louveau (2006 : 58) soulignent dans leur ouvrage, l'importance du lieu de transmission de la langue. Autrement dit, le lieu d'enseignement d'une langue change la façon dont elle sera

enseignée. La situation est fondamentalement différente selon que l'on enseigne la langue dans le pays d'origine (F2, F3) ou selon qu'on l'enseigne dans un autre pays (F1, A1, A2). Dans le cas de l'enseignement fourni dans un pays étranger, la mise en ligne des DNML ouvre une myriade de possibilités pour les enseignants qui n'ont pas toujours un accès facile aux ressources. C'est pourquoi les arguments de certaines enseignantes (F2, F3) sur la 'facilité à utiliser la vidéocassette' nous paraissent discutables.

Même si nous pouvons trouver des ressources facilement, il nous semble important de signaler la masse impressionnante de documents mis en ligne chaque seconde. Un problème méthodologique est ainsi posé : comment choisir le document le plus pertinent et qui correspondrait le mieux à nos besoins du moment parmi tous les documents en ligne ? Nous pensons qu'il faut connaître les différentes manières de faire des recherches sur les moteurs de recherche.

3.2. Interactivité et interaction

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues, nous comprenons le terme interactivité comme la relation qu'un homme peut partager avec une machine (apprenant/enseignant – ordinateur) tandis que l'interaction nous renvoie à la relation entre les êtres humains, en l'occurrence deux apprenants de langue (Bouchard & Mangenot, 2001).

Même si l'interactivité existait avant avec les multimédias notamment les cédéroms, l'utilisateur était obligé de faire l'achat du document avant de pouvoir l'utiliser de manière légale. L'interactivité aujourd'hui est 'gratuite' dans la mesure où l'internaute n'a pas besoin d'acheter le support, qui se trouve gratuitement disponible en ligne. Prenons le cas du support multimodal exploité pour la tâche « Au feu » (F1L : 2008). Disponible gratuitement en ligne aujourd'hui, il aurait fallu acheter le support pour pouvoir l'exploiter autrefois.

De plus, il s'agit aujourd'hui d'une interactivité beaucoup plus centrée sur l'utilisateur. Prenons le cas d'une signalisation de contenu qui n'est pas appropriée à une diffusion publique. Un spectateur de télévision n'est qu'un spectateur passif, qui n'est pas autorisé à réagir de manière constructive, sauf évidemment pour choisir le programme qui l'intéresse alors qu'un utilisateur internaute peut aujourd'hui donner son opinion sur ce qui lui est offert. Il peut réagir sur un contenu et décider lui-même si quelque chose lui paraît hors norme (raciste ou violent par exemple). Ceci peut également être compris comme un

exemple d'interaction. Lorsque l'utilisateur internaute signale un abus, il est en effet en train d'interagir avec un autre utilisateur qui étudiera sa signalisation pour discerner si son argument est justifié.

Il nous semble que ce qui a véritablement changé par rapport aux vidéos classiques, c'est l'interaction que la mise en ligne d'un document est capable de susciter entre les utilisateurs d'un même support. Le fait de pouvoir partager ses opinions sur un clip mis sur *YouTube* ou de modifier un document numérique sur *Voicethread* tout en 'clavardant[27]' en ligne avec ses pairs est certainement quelque chose de nouveau.

3.3. Contenu généré par les professionnels et l'utilisateur

Même s'il était possible auparavant de se filmer avec une caméra et de transférer les images sur un ordinateur, il faut avouer qu'aujourdhui, il est devenu beaucoup plus facile de manipuler et de créer du contenu, puis de le diffuser aux quatre coins du monde.

Le contenu généré par les professionnels pour l'enseignement des langues est parfois accompagné d'un appareil pédagogique qui incite l'apprenant à effectuer plus de recherches en autonomie guidée. On enseigne alors à l'apprenant à 'mieux apprendre'.

Le contenu que peut générer l'utilisateur est multiple et peut donner accès à la vie quotidienne d'une personne « ordinaire », un aspect très intéressant à explorer.

3.4. Durée courte

Une émission scolaire télévisée présentée par la BBC durait, il y a quelques années, au moins un quart d'heure (Paton *et al*, 1980 : 23). Une émission télévisée dure aujourd'hui entre 30 et 40 minutes. Des recettes de cuisine télévisées sont souvent intégrées dans une émission de 30 min à 1h.

Dans le cadre d'un cours de langues, ces durées deviennent trop longues pour se consacrer à un visionnement du document support, et notamment si nous voulons intégrer plusieurs documents dans une tâche (Mangenot & Soubrié, 2010b). Il nous semble donc intéressant d'utiliser des documents de durée beaucoup plus courte notamment lorsqu'il s'agit des vidéos. Dans les DNML, le texte et les images peuvent d'ailleurs largement contribuer pour faciliter la compréhension du sujet.

[27] Dérivé du terme 'clavardage', version québécoise de l'anglicisme '*chat*'

3.5 Accès à la culture « ordinaire »

Le CGU nous donne certainement un accès non négligeable à la culture de l'homme ordinaire du pays de la langue cible. Nous convenons que la « grande » culture a été relativement accessible à tous. Il suffisait d'acheter un cédérom pour comprendre et enseigner l'histoire de France, par exemple. Néanmoins, il est toujours difficile d'apprendre les spécificités interculturelles d'un peuple et, plus spécifiquement, sa façon de vivre au quotidien. La possibilité de filmer sa vie et de la mettre à la portée de tous nous semble être certainement une fonction que seul Internet peut offrir aujourd'hui.

TROISIÈME PARTIE :

L'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DES DOCUMENTS NUMÉRIQUES MULTIMODAUX EN LIGNE

Les différences entre les documents vidéo classiques et les DNML nous aideront à déterminer les manières dont ces derniers peuvent être exploités à des fins pédagogiques. Nous allons, dans cette troisième partie du mémoire, essayer d'analyser six documents numériques multimodaux que nous avons trouvés en ligne : un webdocumentaire de *TV5Monde*, les cours magistraux filmés des universités américaines, un sketch-simulation, un dialogue accompagné d'images fixes avec une recette de cuisine et les bandes-annonces des films. Parmi ces six, les trois derniers ont été exploités par les tuteurs du Français en (Première) Ligne.

La sélection de ces documents a été faite selon l'appareil didactique proposé dans leurs fiches d'exploitation. Seuls les documents qui ont été utilisés afin d'élaborer les tâches ont été retenus pour cette étude et non les documents se prêtant uniquement à une gamme d'activités et d'exercices.

Dans le cadre de cette analyse, nous allons d'abord tenter de décrire le DNML exploité. Nous allons ensuite essayer de le situer au sein de la tâche proposée tout en essayant de caractériser ses dimensions variées, rôle(s) et fonction(s) dans la tâche.

1. Les webdocumentaires de *TV5Monde*

La série des webdocumentaires que nous avons choisie d'analyser parvient de la rubrique 'Enseigner le français' de *TV5Monde* et s'intitule 'Ça bouge en France[28]'. Il s'agit d'un DNML professionnel fabriqué pour l'objectif de l'enseignement des langues et est proposé avec un appareil didactique à la disposition des utilisateurs. C'est en effet un des seuls types de documents proposés par ce site ayant pour but une tâche à accomplir par les apprenants au lieu d'activités ou d'exercices qu'elle propose d'habitude.

Un projet en partenariat avec Atout France et le ministère français des Affaires étrangères et européennes, 'Ça bouge en France' est une collection de petits films de 1min30 à 3 minutes décrivant quelques régions de la France en donnant accès à une série d'informations générales, des photos et des vidéos complémentaires. Destinés aux jeunes de 15-25 ans, ce mini-site a pour objectif de donner l'envie aux jeunes de choisir la France comme une destination pour les vacances. Les tâches que nous trouvons sur le site ont été

[28] http://www.tv5.org/TV5Site/regionsdefrance/site.php

conçues en fonction des niveaux A2, B1 et B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Toutes les fiches d'exploitation proposées (fiches d'enseignant et d'apprenant) pour ce document suivent la même maquette :

1. **Concept**
2. **Contenu**
    a. Durée : 3 mn
    b. Synopsis
    c. Découpage en séquences
3. **Transcription**
4. **Notes culturelles**
5. **Objectifs** : pragmatique, linguistique, (socio)culturel
6. **La mise en route**
    a. Comprendre
    b. Etudier
    c. Ecrire, parler
7. **Pour aller plus loin**

Cette structure nous permet de faire un certain nombre d'observations. La rubrique « contenu » indique la durée du document, donne un synopsis du document et découpe le document en séquences. Il s'agit donc de la centration de la tâche sur un seul document parmi toute la gamme mise à la disponibilité de l'utilisateur.

La principale caractéristique qui distingue un webdocumentaire d'autres documents est sa multimodalité, une composition d'images fixes, d'images animées, de textes écrits, etc. qui permet un certain niveau d'interactivité entre l'utilisateur (ici, l'apprenant) et le document. Ce DNML s'inscrit dans une interface qui permet à un utilisateur de *choisir* le document qui lui plaît ou ce dont il a besoin. Cette interactivité personnelle est importante car elle pourrait éventuellement permettre à un apprenant de construire son propre apprentissage.

Nous allons prendre l'exemple de la rubrique Rhône-Alpes du webdocumentaire dans son intégralité. Le document que l'internaute est en train de visionner apparaît au centre de la page, l'accès vers d'autres documents figure à gauche (*vidéo 3mn, vidéos bonus (7), photos (11), repères*) et les outils pédagogiques (*fiches enseignant et apprenant*

des niveaux A2, B1, B2) sont à droite de la page. Un petit bouton à gauche nous permet de revenir en arrière sur la page précédente.

Lorsque nous visionnons uniquement le document vidéo 'principal' de 3 minutes, nous ignorons les caractéristiques du DNML qu'il faut voir dans sa globalité. En effet, les concepteurs ne font que didactiser une seule vidéo de l'ensemble des documents forunis ce qui réduit, à notre sens, considérablement les potentialités du DNML.

Notre deuxième observation porte sur l'intégration de la « tâche » dans le scénario pédagogique. Si une tâche peut être définie, comme le fait Ellis (2003, dans Mangenot *et al*, 2006 : 39) en tant qu' « un plan de travail, principalement orienté vers le sens, conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la réelle, pouvant concerner une ou plusieurs des quatre compétences, impliquant l'apprenant dans des processus cognitifs et possédant un résultat clairement identifiable permettant de déterminer si la tâche a bien été réalisée », nous sommes tentés de considérer les « activités» proposées dans les parties 6 c (écrire, parler) et 7 (pour aller plus loin) comme des tâches.

La *tâche* proposée pour le niveau A2[29] demande aux apprenants de travailler en petites équipes, de lancer une petite recherche et de présenter ensuite deux activités qui les intéressent. Une évaluation par les apprenants est prévue sous forme d'un tableau où des émoticones servent d'évaluer les propositions faites par les équipes.

La production finale demandée aux apprenants du B1 consiste à rédiger une lettre informelle pour présenter leur région à un groupe d'habitants de la régionRhône-Alpes. Ils ont un délai de 20 minutes pour compléter ce travail.

Alors qu'aucun indice sur le contenu de la lettre informelle n'est dicté aux apprenants du niveau B1, ceux du niveau B2 sont demandés de partager leurs impressions

[29] Les tâches proposées [niveaux A2, B1, B2] dans les parties 6 (c) sont incluses dans l'annexe de cette étude (pages xvi)

et sentiments sur la visite prévue de la région, découverte par le biais du document visionné. Aucun délai de temps n'est proposé aux apprenants du B2.

Les propositions de ces *tâches* nous montrent bien une tentative des concepteurs d'établir une interaction, voire collaboration entre pairs, ce qui est selon nous un élément indispensable de l'approche par les tâches. La mise en forme du déroulement du cours nous rappelle un cours classique effectué à l'ère de l'approche communicative. Un premier visionnement du document sans le son, les deux autres qui le suivent, avec le son et des activités à faire entre les visionnages, comme le conseille Compte dans son ouvrage *La vidéo en classe de langue* (1993 : 22). Ceci est suivi des exercices et une production finale écrite et/ou orale. Les activités de compréhension, de lexique et de grammaire proposées à l'apprenant sont censées l'aider à se préparer pour la production finale qui est en effet une tâche.

Nous pouvons ainsi noter que malgré la présence de la proposition qui nous semble être une tâche par sa forme et par définition, celle-ci ne prend pas en compte le *caractère actionnel* (Mangenot & Soubrié, 2010b) d'une tâche qui devrait assurer le déroulement d'un cours. En s'appuyant sur le document support, les énoncés entendus et le vocabulaire appris, les apprenants sont censés produire quelque chose dont le conetu ressemblerait à celui du document de départ. La tâche ne sert donc pas à donner l'impression aux étudiants d'avoir « agi » sur quelque chose.

2. Les cours magistraux des universités américaines filmés

Les cours magistraux sont filmés de fréquence très régulière aux Etats-Unis pour l'enseignement d'un cours spécifique, notamment dans les domaines des sciences physiques, ingénierie et gestion. En règle générale, les étudiants inscrits à un certain cours universitaire sont encouragés à s'abonner au *vodcast* du cours et une mise à jour automatique s'effectue dans *itunes* dès qu'ils se connectent en ligne. Ceci semble les aider à reconstituer tout le cours et semble servir d'appui lorsqu'un étudiant n'a pas pu assister à un des cours. Destiné principalement aux étudiants natifs, comment intégrer ce genre de DNML dans une tâche qui est destinée aux apprenants d'une langue étrangère ?

Le programme d'e-learning FILIPE[30] (FIlière LInguistique Préparatoire aux Études en France) s'appuie sur des modules multimédia (exposés oraux et des exercices interactifs) pour permettre aux étudiants internationaux non francophones souhaitant

[30] http://www.e-filipe.org/index.php

poursuivre des études d'ingénieur en France de s'intégrer à la culture éducative française ; améliorer certes leurs compétences linguistiques mais également de se sensibiliser à la langue de spécialité. Les cours mis en ligne sont censés aider un apprenant à améliorer ses compétences de la compréhension orale et à attirer son attention à la culture 'éducative' du pays dans lequel il souhaite poursuivre ses études. Ceci dit, il ne s'agit d'aucune 'tâche' dans ce dispositif.

Une expérience relatée par une enseignante d'anglais langue étrangère (A1) nous a révélé la façon dont elle intègre les cours magistraux des universités américaines dans les tâches qu'elle propose à ses étudiants d'ingénierie et ceux de l'université Joseph Fourier (UJF), dans une façon ou autre, depuis plus de deux ans. Selon nous, ce projet mérite attention parce qu'il prend en compte la nature des *vodcasts* sur les cours magistraux et les intègre dans le dispositif que cette enseignante avait conçu.

Un dispositif a été mis en place pour des étudiants d'EFL avancés de l'UJF durant un semestre de cours. Chacun des étudiants devait choisir des vodcasts sur *itunes U* en s'abonnant aux vodcasts d'une université américaine de son choix. Ils n'avaient aucun « cours normal » pendant ce semestre, mais étaient censés poursuivre, pendant les heures de cours et à leur propre gré, de manière virtuelle les cours de l'université choisie. Ils avaient la liberté de choisir de visionner le cours sans aucune contrainte temporelle.

Toutes les deux ou trois semaines, ils se remettaient dans des groupes de travail pour discuter sur le contenu étudié, les éléments faciles ou contrairement difficiles à comprendre. Ils pouvaient également faire référence au sens d'humour compris ou non lorsque les 'vrais' étudiants rigolaient sur une blague. Au cours du semestre, chacun des étudiants devait faire un exposé devant son groupe de travail lors duquel il présentait un extrait du cours virtuel qu'il a apprécié ou qui a été difficile à comprendre. Par la suite, le travail du groupe consistait à travailler sur cet extrait soit en appréciant l'extrait ou en travaillant sur les éléments non compris. Tout ce dispositif exigeait évidemment un laboratoire multimédia et la langue unique exployée par les étudiants durant les échanges était l'anglais.

Pendant tout le semestre, les étudiants étaient censés tenir un carnet de bord dans lequel ils devaient préciser le nom du professeur du cours qu'ils poursuivaient, le nom de l'université, du département et de la filière ainsi que les intiulés des cours qu'ils avaient réellement poursuivis. Par ailleurs, ils devaient également rédiger un compte-rendu de cette expérience. Au terme du semestre, le carnet de bord et les comptes-rendus devaient être

rendus à l'enseignante qui les évaluait. Outre cette évaluation, les compétences de la compréhension et de l'expression orale ont été évaluées continûment.

Selon l'enseignante et les comptes-rendus soumis à l'évaulation, les étudiants semblaient être motivés à apprendre parce qu'ils poursuivaient eux-mêmes un cours virtuel. De plus, lorsque la qualité de l'enregistrement était bonne, ils pouvaient visionner les 'vrais' étudiants dans l'amphithéâtre et écouter les questions posées, ce qui leur donnaient l'impression d'être 'présents' dans le cours.

Poursuivre un cours et répondre aux questions basées sur la compréhension de l'oral nous semble être une activité insuffisante, si nous considérons l'usage des DNML à la manière de certaines universités américaines. C'est pourquoi nous pensons que la tâche qui a été confiée aux étudiants par l'enseignante interviewée avait certes un caractère *actionnel*, mais également un caractère *réel*. On peut pourtant souligner que la liberté donnée aux étudiants par rapport à l'écoute à leur rythme (écouter quand ils veulent, comme ils veulent) ne contribue guère à la « réalité » de la situation. Car lorsque nous poursuivons un cours magistral dans une université, nous n'avons pas une deuxième ou une troisième « écoute ». Nous sommes censés prendre les notes pendant que le professeur parle. Et pourtant, nous ne pouvons pas oublier que la « réalité » de quelques universités américaines est vraisemblement de permettre à leurs étudiants de s'abonner aux *vodcasts* pour 'mieux' apprendre en dehors de l'amphithéâtre. Il nous semble, dans ce cas, « réel » de permettre à nos étudiants de poursuivre ces cours virtuels à leur rythme.

Le document support exploité ici servait d'appui aux étudiants. Il les aidait à réaliser leur tâche hebdomadaire, qui était de discuter sur le contenu qu'ils avaient appris. Le fait de pouvoir discuter avec les pairs et surtout sur les difficultés linguistiques à surmonter, semble donner une nouvelle fonction à ce DNML : une fonction d'auto-apprentissage guidé. Autrement dit, l'absence d'aides (une transcription ou une traduction) et de tuteur (en l'occurrence, l'enseignante), peut encourager un étudiant de niveau intermédiaire-fort ou avancé de construire son propre apprentissage.

En outre, le dispositif mis en place par A1 donnait l'occasion aux étudiants de poursuivre non seulement les cours, mais aussi de se rassurer qu'ils pouvaient comprendre un cours universitaire malgré les quelques lacunes linguistiques, s'ils s'intéressaient suffisamment à un sujet. Ceci semble être une leçon importante à retenir lorsque nous apprenons une langue étrangère. Le droit de choisir un sujet au lieu d'être obligé d'écouter un professionnel parler d'un sujet que nous trouvons moins intéressant peut devenir un

facteur important contribuant à une certaine implication de la part de l'étudiant et par la suite, à construire son apprentissage.

3. Un sketch-simulation

Fabriqué par deux tuteurs dans le cadre du projet le F1L (2009-2010) pour leurs étudiants japonais, ce sketch-simulation est appellé ainsi parce qu'il comporte à la fois un sketch rédigé et joué par les tuteurs et une simulation que les étudiants japonais pouvaient en faire.

Les deux tuteurs se filment en train de discuter de leur envie de partir en vacances. Chacun des deux utilise une photo montrant les objets qui représentent les vacances idéales pour cette personne. Le sketch est très court et dure à peine 2 minutes.

Avant de proposer la tâche, les apprenants sont demandés de remplir un questionnaire qui teste leur compréhension de la vidéo et qui leur donnera une idée de ce qu'ils ont à accomplir pour la tâche prévue. Ils ont ensuite comme tâche de prendre une photo des objets qui représentent des vacances idéales pour eux et d'enregistrer une description audio expliquant ce que représentent ces objets pour eux et pour leurs vacances. Ils sont censés s'appuyer sur le document visionné afin de créer leurs propres documents.

L'aspect unique de ce document support vient du fait qu'il s'agit d'un document *fabriqué* par les utilisateurs eux-mêmes et contient ainsi un aspect personnel. Les tuteurs ne sont pas deux anonymes à l'autre bout du monde, mais deux personnes qui discutent entre eux et qui ont pu se filmer dans un endroit qui ressemble à un appartement. Nous pouvons supposer que cet élément personnel a poussé leurs étudiants à distance à répondre et à effectuer la tâche proposée.

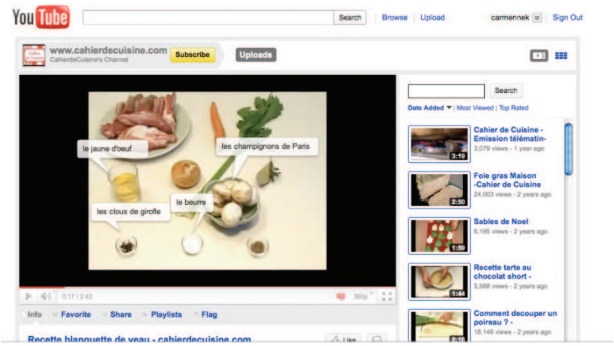
En ce qui concerne l'intégration du DNML dans la tâche, il nous semble aux premiers abords que le questionnaire qui précède la tâche est censé donner des pistes pour aider les apprenants à réaliser cette tâche. Nous notons pourtant qu'à l'exception de la dernière question qui leur demande ce qu'ils aiment faire pendant les vacances, toutes les autres questions fermées et ouvertes n'évaluent que la compréhension de la vidéo. De plus, les étudiants ne sont pas demandés d'aller plus loin du document utilisé. Il semble servir d'un point de départ pour les étudiants qui sont censés recréer un document semblable. Le DNML utilisé, devient dans ce cas, central à la tâche produite qui ne peut plus exister en l'absence du document.

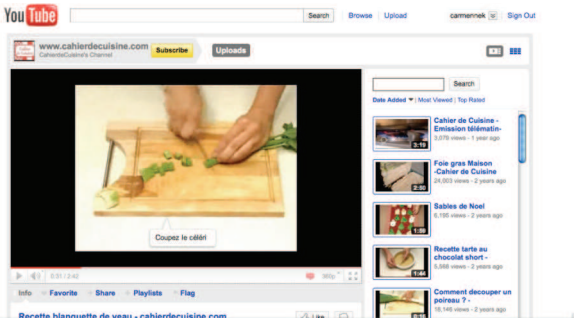
4. Un dialogue accompagné d'images fixes et une recette de cuisine

Un autre DNML amateur a été fabriqué pour le projet le F1L, cette fois-ci par deux tutrices pour les étudiants lettons de l'année 2009-2010. La tâche s'intitule « Que mangeons-nous ? » et fait usage de deux DNML : un dialogue accompagné d'images fixes et une recette de cuisine professionnelle.

Rappelons que les images fixes sont utilisées par les tuteurs afin d'illustrer un dialogue qui se déroule entre deux collègues, une Française et l'autre Chinoise. La Française raconte les habitudes culinaires des Français pendant le petit-déjeuner. Par la suite les deux tutrices font une liste des ingrédients qu'elles doivent acheter au supermarché pour préparer une blanquette de veau.

Produit par un site communautaire culinaire, 'Cahier de cuisine', le second document utilisé, une recette de cuisine professionnelle, a été téléversé sur *YouTube*. Le document dure 2 minutes 42 secondes et montre la préparation de la blanquette de veau.





Les ingrédients à utiliser sont indiqués grâce aux images et des bulles d'information qui les accompagnent. Une musique à un rythme vivant joue en fond. Pendant la partie de la préparation de la recette, nous ne voyons aucun présentateur ou présentatrice, mais voyons les actions accomplies par deux mains qui préparent la cuisine. Une voix-off explique les étapes et une bulle accompagnante explique très brièvement les étapes ou donne quelques petites informations supplémentaires.

Selon nous, les différences entre la présentation d'une recette de cuisine classique et une recette en ligne comme celle-ci sont les suivantes. D'abord, la présentation et la description des ingrédients sont bien précisées par la présence de l'écrit dans les bulles. Il n'y a aucune image inutile ni un présentateur qui décrit ou parle plus que nécessaire. La préparation de la recette est claire et nette, dure moins de 3 minutes et nous donne une idée significative de ce qui est attendu à la fin de la préparation.

Les étudiants lettons sont amenés à visionner les deux DNML de suite. A la fin des visionnements, on leur demande de répondre à une fiche de questions qui cible la compréhension de ces DNML. On leur demande finalement d'enregistrer leurs voix sur une bande audio pour parler de leur plat préféré, en donnant des précisions sur les ingrédients et sur la préparation. Le document oral ainsi préparé peut être accompagné de photos ou de vidéos.

Il nous semble que les tutrices de cette tâche ont voulu donner une idée plus complète sur les repas en France. Le premier DNML utilisé semble avoir eu, dans ce contexte, deux fonctions : sensibilisation et illustrative. Nous pensons que la fonction sensibilisation vient du fait que ce document sert réellement à sensibiliser les étudiants aux différents moments de repas et aux aliments consommés pendant le petit-déjeuner. La fonction illustrative est assez évidente lorsqu'on visionne ce document. Tous les aliments mentionnés sont « montrés » par le biais des images qui pourraient aider à « faciliter la mémorisation d'éléments langagiers » (Compte, 1993 : 30).

Dans la tâche, le second document exploité, la recette de cuisine, sert d'appui et d'exemple à suivre pour les apprenants qui sont censés reproduire certains énoncés du document afin de décrire la préparation de leur propre recette.

5. Les bandes-annonces

Un DNML professionnel non fabriqué pour l'enseignement des langues, les bandes-annonces semblent être de plus en plus utilisées dans le domaine de l'enseignement comme nous pouvons observer par la didactisation qui a été faite par les étudiants du F1L.

Nous préférons l'appellation de *cybertâche* pour la proposition des tuteurs qui s'intitule « Et si nous allions voir un film ? » parce qu'il s'agit en l'occurrence d'une tâche qui nécessite l'utilisation de l'Internet pour son aboutissement (Mangenot & Soubrié, 2010b). Cette cybertâche est divisée en deux micro-tâches : choisir un film qu'on aimerait aller voir et se mettre d'accord sur le film. Pour la première micro-tâche, les apprenants doivent choisir entre deux cinémas grenoblois proposés, pour lesquels on a accès aux liens en ligne. Une fiche technique leur est proposée sous forme d'un fichier Word qui illustre les différentes informations auxquelles les apprenants doivent faire attention : le titre du film, le jour et l'heure de la séance, le genre du film, le résumé, le nom du réalisateur, les noms des acteurs principaux, l'avis de la presse et des spectateurs.

Afin d'avoir plus d'informations sur le film sélectionné, ils doivent cliquer sur le nom du film pour entrer dans une nouvelle page. Cette fois-ci, ils doivent faire attention

aux informations suivantes : la bande-annonce du film, les critiques de la presse, les critiques des spectateurs, des renseignements sur les acteurs et le réalisateur.

La seconde micro-tâche consiste pour les étudiants à se mettre en deux groupes (selon le cinéma choisi) et à arriver à prendre une décision sur le film à aller regarder au cinéma. La discussion devrait avoir lieu par clavardage sur la plateforme.

Il est intéressant de noter qu'aucun document prend une position centrale dans cette cybertâche. Tous les documents qui sont censés être utilisés, viennent assister l'apprenant à accomplir la tâche. La bande-annonce n'est donc pas utilisée en tant que telle, mais imbriquée dans la tâche. Il ne s'agit que d'un des éléments à étudier si l'on veut atteindre l'objectif de sélectionner un film et d'en discuter avec ses collègues.

Contrairement à la plupart des exploitations pédagogiques examinées dans cette étude, aucun exercice de 'compréhension' ni de 'production' est imposé aux étudiants, mais il semble être attendu que les étudiants apprécient les documents visualisés. L'objectif principal est donc centré sur la tâche même et non spécifiquement sur la compréhension de divers documents visionnés. Les deux micro-tâches proposées ont ainsi un caractère actionnel, mais également réel. Après avoir lu le résumé des films, il nous semble indispensable que l'apprenant aille voir les bandes-annonces des films qui l'intéressent afin d'avoir une première impression du film et qui peut l'aider à faire son choix.

6. Quelques observations sur l'utilisation des DNML

Il ne serait pas convenable pour nous de juger la qualité des tâches proposées ou des DNML employés. Ceci n'est évidemment pas notre objectif.

Notre objectif est de comprendre la manière dont les documents numériques sont intégrés dans un scénario pédagogique et notamment dans les tâches que les enseignants (de *TV5Monde*, enseignants universitaires et tuteurs à distance) proposent.

Nous essayons de récapituler ci-dessous les différents usages que font ces enseignants des DNML.

a. Une reproduction du contenu dans le DNML

Un usage fréquent que nous avons remarqué des DNML est de demander aux apprenants de reproduire une partie ou quelques éléments du contenu visionné. Dans la tâche « J'ai envie de partir, mais où » (D2), les tuteurs demandent aux apprenants d'imiter le court monologue qu'ils auront regardé. Ils encouragent les apprenants en disant « Vous

allez faire comme nous » et « comme dans la vidéo ». Dans la tâche « Que mangeons-nous ? » (D4), les apprenants sont censés relever la structure et les énoncés entendus pour partager la recette de leur plat préféré. Les documents supports dans ces deux tâches fournissent du vocabulaire, voire des tournures syntaxiques pour la production finale que les apprenants sont censés faire.

Nous pensons pourtant que cet usage n'est pas exclusivement résérvé à l'exploitation des DNML. Les enseignants peuvent être amenés à travailler sur un document écrit, une lettre par exemple et de demander aux apprenants de rédiger une autre lettre en prenant en compte la structure et le contenu de la lettre étudiée.

b. Document imbriqué dans une tâche

La bande-annonce utilisée dans la tâche « Et si nous allions voir un film? » (D5) a une fonction plus importante lorsqu'elle est insérée dans une tâche de telle manière qu'elle cède sa place centrale au profit de la tâche. Cette tâche peut aboutir à une activité de production écrite ou de production orale où les apprenants sont encouragés à faire preuve de créativité. De surcroît, nous pouvons supposer que l'apprentissage dans une telle situation a lieu lorsque l'apprenant fait une *action*, sans s'en rendant compte.

c. Exercices de compréhension, de grammaire et de lexique toujours présents

Nous notons que malgré la présence des DNML qui sont censés partager, grâce à leur multimodalité, plus d'informations que d'autres types de documents, les enseignants souhaitent s'assurer tout premièrement de la compréhension des documents exploités. Nous observons cette pratique dans la plupart des travaux que nous avons commentés et non commentés.

Nous pouvons remarquer que toutes les enseignantes de langues interviewées[31] visent principalement deux objectifs : linguistiques et la compréhension de l'oral. De manière générale, un cours utilisant un support numérique en ligne démarre par une sensibilisation autour de la thématique, suivi du visionnement du document de manières différentes, puis de questions basées sur la compréhension orale du document en question. Des activités ou des exercices qui relèvent des points linguistiques sont ensuite proposés et une expression orale ou écrite conclut le cours. Si nous comparons cette méthodologie avec celle qui est proposée par *TV5Monde*, nous voyons qu'elles sont presque identiques.

[31] À voir les tableaux d'analyse dans l'annexe xxi-xxiv

La plupart des concepteurs dans le cadre du F1L semblent avoir une méthodologie qui ne varie pas beaucoup. Les apprenants étrangers sont appelés à visionner différents documents numériques avec ou sans la transcription et sont invités ensuite à répondre à un questionnaire ciblant la compréhension de l'oral. Souvent, comme le fait l'équipe qui a proposé « la bise » comme tâche (D3), le document utilisé est censé dégager les éléments lexicaux qui sont proposés sous forme d'exercices. À la suite de cette activité, on leur demande d'accomplir la tâche visée dès le départ. Ceci dit, la grammaire ne tient pas une place importante dans le déroulement et l'aboutissement de la tâche. Elle vient en appui et n'est pas un objectif ciblé.

Même si le choix d'un document support selon le niveau des apprenants (Compte, 1993 : 28), nous paraît une suggestion discutable, nous pensons qu'il faut considérer cette variable avant de confier aux apprenants les exercices ciblant la compréhension ou le lexique. La tâche « Que mangeons-nous » (D4) est destinée à un niveau B2. Même si nous faisons l'hypothèse qu'ils ne connaissent pas encore le lexique culinaire, la redondance des images animées, de la parole et du texte écrit dans le second DNML utilisé (préparation de blanquette de veau), devraient assurer sans problème la compréhension intègrale du document. Nous nous interrogeons, en l'occurrence, sur la pertinence des deux questions basées sur la compréhension de ce document. La première demande de choisir parmi six ingrédients, ceux qui sont utilisés dans la préparation ; la seconde de remettre en ordre les différentes étapes pour cuisiner la blanquette de veau. Nous supposons que dans le cas éventuel de l'incompréhension d'un ou deux mots, malgré le recours à l'écrit, les apprenants ont suffisamment le niveau pour vérifier son sens dans un dictionnaire. Faudrait-il, dans un cas pareil, fournir un questionnaire visant la compréhension ?

d. La durée des documents exploités

Une hypothèse que nous avions faite était que la durée ou la longueur des DNML dépendrait du type de dispositif d'apprentissage. Autrement dit, qu'il conviendrait de conseiller des documents de durée longue si les étudiants avaient à les visualiser à la maison.

Nous observons cependant que la longueur des documents n'est pas variable selon le dispositif d'apprentissage. La durée conseillée par les enseignantes interviewées varie entre 3 minutes et 5 minutes pour les professeurs du FLE et de 3 minutes à 10 minutes pour les professeurs d'EFL lorsqu'il s'agit de visionner le document en cours. Pour des documents à visionner à domicile, les professeurs d'EFL conseillent des documents longs

qui peuvent durer jusqu'à 30 minutes. A l'exception des magazines de Geopolitis, les documents utilisés par *TV5Monde* sont de durée courte, entre 1 minute et 4 minutes.

De l'autre côté, les tuteurs du FPL proposent des visionnements de documents courts, entre 3 et 5 minutes. Ces derniers ont pourtant tendance à exploiter plus qu'un document à la fois, avec des activités ou des exercices qui accompagnent les documents.

Nous savons que les professeurs interviewés[32] (F1, F2, F3, A2) cherchent et choisissent intentionnellement des documents de durée courte. Nous n'avons pas cette information en ce qui concerne les tuteurs du FPL, qui choisissent d'exploiter des documents dont la durée varie entre 47 secondes et 4 minutes 52. Nous nous demandons si ce choix est conscient ou s'ils se sentent obligés d'exploiter des documents courts parce qu'ils en trouvent abondamment en ligne.

Dans tous les cas, il nous semble que l'exploitation de documents courts permet de cibler plus facilement une tâche car le déroulement du cours n'est pas centré sur un document principal. Nous pouvons ainsi utiliser plusieurs documents simultanément qui peut permettre de donner une vision plus élargie du sujet.

e. Les usages dependent du dispositif d'apprentissage

Nous avons pu repérer les usages faits des DNML dans deux dispositifs d'enseignement, notamment en présentiel (sites institutionnels, enseignantes interviewées) et à distance (F1L).

Nous nous demandons si l'utilisation des DNML dans les cours en présentiel a contribué à un changement dans l'exploitation pédagogique des documents supports. Nous avons déjà vu (troisième partie : 6c) que la méthodologie d'enseignement n'a pas beaucoup changé en présentiel ou même à distance avec l'introduction des DNML comme document support. Par exemple, les webdocumentaires 'Ça bouge en France' de TV5Monde sont exploités de la même manière que de simples documents vidéo. Avec l'évolution d'un document support, l'exploitation pédagogique ne devrait-elle pas également changer ?

Nous avons pu aussi observer que les deux enseignantes interviewées (A1, A2) demandent souvent un travail assez conséquent à faire à domicile, d'où déroule le prochain cours. Les étudiants sont obligés d'effectuer ce travail pour deux raisons, le travail est évalué continûment et parce que dans le cas échéant, ils ne pourront pas fournir la suite des cours (voir tâche enseignante A1). Le type de tâche proposée pour les encourager à travailler à domicile a un grand rôle à jouer dans l'implication des apprenants dans leur

[32] À voir les tableaux d'analyse dans l'annexe (pages xxi-xxiv)

propre apprentissage. Dans le présent cas, il nous semble qu'un dispositif hybride pourrait être mieux adapté pour encadrer un DNML.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

À la suite de notre étude, nous nous sommes amenés à nous poser les questions suivantes : lorsque nous parlons des DNML, s'agit-il d'un nouveau genre ou du nouveau dans le genre ? Les documents spécifiquement fabriqués à une diffusion sur Internet, ont-ils une influence sur l'enseignement des langues étrangères ? Si oui, lesquelles ? Nous avons cherché à répondre à ces questions tout au long de la réalisation de ce travail de recherche.

Notre parcours a été divisé en trois parties. La première partie a essayé de traiter l'historique des DNML, de reconstituer le parcours de ces documents depuis leur existence comme de simples images illustrées. Au cours de cette recherche, nous avons vu que la technologie évoluait d'une vitesse certes, mais que l'image connaissait également des rôles et des fonctions différents selon les différents courants méthodologiques.

Dans la deuxième partie du mémoire, nous avons tenté de faire une catégorisation des documents numériques disponibles sur Internet. Ce travail a été particulièrement complexe et nous ne sommes toujours pas convaincue de sa réussite. Selon nous, une étude beaucoup plus élargie reste à être faire si nous voulons atteindre cet objectif. D'ailleurs, cette tâche sera-t-elle aussi facile compte tenu des mutations permanentes de ces documents ?

Quant à la troisième partie du mémoire, nous nous sommes particulièrement intéressés aux façons dont les utilisateurs des DNML, notamment les enseignants, les tuteurs et les institutions de langue ont approprié cet outil pour fournir un enseignement de français et d'anglais langues étrangères. Nous regrettons la nature exploratoire de notre étude vu le nombre insuffisant d'études de cas et sommes conscients de l'énormité du travail qui reste toujours à accomplir.

Ces recherches préliminaires ont tout de même montré, jusqu'à une certaine mesure, que les 'nouvelles' techniques se trouvent déjà bien ancrées dans les empreintes des techniques utilisées avant. Les DNML ne constituent pas, dans ce cas, un nouveau genre de documents, mais une forme dérivée des genres préexistants. Le flash d'informations 'Télézapping' du quotidien Le Monde et le magazine en ligne Geopolitis, à titre d'exemples, dont nous faisons référence dans la deuxième partie du mémoire, sont tous les deux, des formes dérivées du journal télévisé, un genre de documents établi depuis des décennies.

Nos recherches nous ont également permis de comprendre quelques désavantages que présentent les DNML : un surplus de ressources diffusé sur le Web,

comment choisir le document qui correspond parfaitement à nos besoins ? Un autre argument relève de la pérennité de ces ressources : disponibles aujourd'hui, elles peuvent disparaître demain.

Bien qu'il n'y ait pas encore de réponse concrète à ces arguments, les documents que sont devenus les DNML ont plusieurs caractéristiques intéressantes se prêtant facilement à un apprentissage des langues étrangères : l'interactivité, la multimodalité et le plaisir qu'elles offrent ; l'accès à une variété d'accents (de langues) différents ; la multiréférentialité et l'accessibilité aux ressources qui exigeaient un achat auparavant. Nous pensons que si nous voulons faire crédit aux caractéristiques de ces documents, il va falloir songer plus longuement aux manières dont ils peuvent être insérés dans des tâches, voire des cybertâches.

Or cette étude modeste nous a montré que les méthodologies employées par quelques enseignantes interviewées ainsi que par des institutions de langues restent figées dans l'approche communicative, malgré une certaine volonté à dépasser les limites de cette approche. Presque toutes les fiches d'exploitation que nous avons étudiées, les propos de tous les professeurs interviewés nous ont révélé que les potentialités des DNML ne sont pas encore entièrement prises en compte, qu'ils sont toujours exploités majoritairement comme les documents vidéo des années 70. Le meilleur exemple que nous pouvons citer est l'exploitation pédagogique faite de l'utilisation des *webdocumentaires*, un exemple amplement commenté dans la troisième partie du mémoire.

Cela dit, nous constatons que l'approche par les tâches n'a toujours pas connu la place qu'elle revendique depuis quelques années en didactique des langues. Le site de la BBC, *BBC Learning English*, cible toujours des activités et des exercices pour améliorer la grammaire et le lexique alors qu'il fabrique et exploite des web-séries comme *The Flatmates* et *Express English*.

De quelle manière pouvons-nous exploiter les DNML pour qu'ils trouvent leur juste place à l'intérieur d'une tâche ou d'une cybertâche ? Nous pensons trouver la réponse à cette question en intégrant ces documents dans les dispositifs d'apprentissage exigeant un certain niveau d'indépendance de la part de l'apprenant. Cette indépendance semble être une variable importante dans la construction et l'implication de l'apprenant dans son propre apprentissage.

C'est la raison pour laquelle nos réflexions ont porté sur un dispositif soutenant l'auto-apprentissage guidé et/ou l'apprentissage nomade (*mobile learning*). Même si, aux premiers abords, ces dispositifs semblent répondre aux exigences susmentionnées, nous ne

sommes pas encore convaincus du rendement de ces approches. Il nous semble que la démarche volontaire et personnelle de l'apprenant dans ces deux cas doit être plus que considérable, une possibilité utopique. De plus, il serait extrêmement difficile de 'mesurer' l'apprentissage de l'apprenant.

Par conséquent, nous nous intéressons aux dispositifs à distance et hybride. Plusieurs études récentes s'intéressent aux dispositifs d'apprentissage, mais nous constatons que peu de travaux prennent en compte la place et les potentialités des DNML dans ces dispositifs. Nous pensons ainsi qu'une étude beaucoup plus significative que la présente, mérite de voir le jour afin d'analyser et mesurer les apports pédagogiques des DNML.

Il pourra s'agir, par exemple, d'intégrer les DNML dans différents dispositifs d'apprentissage et analyser les modalités d'exploitation par les enseignants-tuteurs et leur perception par les apprenants.

SOMMAIRE

BIBLIOGRAPHIE

Albert, M.-C. & Bérard-Lavenne, E. (1980). Documents télévisés et apprentissage linguistique. *Le français dans le monde, 157*, 99-105.

Andrieux, O. (2006). Une première génération d'outils de recherche vidéo. *Les nouveaux dossiers de l'audiovisuel, 9*, 24-25.

Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.). (2001). Interactivité, interactions et multimédia – Notions en questions, n° 5 (décembre). Lyon : ENS éditions.

Bufe, W. (1980). L'enseignement des langues à l'université à l'aide de la télévision. *Le français dans le monde, 157*, 87-98.

Caravolas, J.-A. (1995). *Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues : (~ 3000-1950)*. Anjou (Québec) : Centre Educatif et Culturel.

Caviale, O. (2011). Les usages du Web social, adaptation, migration ou éclatement de la communication professionnelle ? In *Actes du colloque EPAL 2011*. Université Stendhal, Grenoble 3. Consulté en juillet 2011. http://w3.u-grenoble3.fr/epal/.

Champeau, G. (2006). P2P : une ressource à exploiter. *Les nouveaux dossiers de l'audiovisuel, 9*. 26-27.

Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette F.L.E.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE [Association de didactique du français langue étrangère]. Paris : CLE International.

Fayon, D. (2010). *Web 2.0 et au-delà: nouveaux internautes : du surfeur à l'acteur*. Paris : Économica.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Galisson, R, Coste, D. (1998). *Dictionnaire de didactique des langues* (2e éd. rev. et aug.). Paris : Hachette.

Guberina, P. & Rivenc, P. (1966). *Voix et Images de France*. *Livre de l'élève* et *Brochure de démonstration*. CREDIF. Paris : Didier.

Henri, F. & Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. [Version électronique]. In *Charlier et Daele*, 12-44. Consulté le 05 mai 2011, Disponible sur *halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/81/PDF/rapportfinal.pdf*.

Hill, B. (1980). Une expérience de collaboration entre la BBC et des établissements d'enseignement supérieur britanniques. *Le français dans le monde, 157*, 27-32.

Lancien, T. (1986). *Le Document vidéo dans la classe de langues*. Paris : Clé international.

Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : Clé International.

Lancien, T. (2004). *De la vidéo à internet : 80 activités thématiques*. Paris : Hachette.

Le Meur L. & Beauvais, L. (2007). *Blogs & podcasts*. Paris : Dunod.

Mangenot, F. (1997). Multimédia et activités langagières. [Numéro spécial]. *Le Français dans le Monde Recherches et Applications,* 76-84.

Mangenot, F. (1998). Présentation du CD-Rom *Le trésor du San Diego*. In *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, *9*, *Multimédia et français langue étrangère* (pp. 92-97). Paris, Poitiers : Association de Didactique du Français Langue Etrangère.

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : Clé International.

Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008). Paris, Hermès, Lavoisier, 13-26.

Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Français dans le monde Recherches et Applications, 45*, 82-90.

Mangenot, F. & Potolia, A. (2000). Les cédéroms ludo-culturels : quelques repères sémiologiques et énonciatifs. *Cahiers du français contemporain* 6, « Multimédia : les mutations du texte ». Fontenay-Saint-Cloud, ENS-Editions.

Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010a.). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations ? In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (Ed.), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2ème colloque international *Tidilem* (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010b.). Classer les cybertâches : quels critères ? quels obstacles ? *Etudes de linguistique appliquée* 169, Numérique et enseignement du français à l'université.

Mauger, G. (1953). *Méthode de français : "Cours de langue et de civilisation française" : livre de l'élève*. L'Alliance française. Paris : Hachette.

Moget, M-T & Neveu, P. (1972). *De Vive voix. Livre de l'élève. Livre du maître. Guide pédagogique*. CREDIF, Paris : Didier.

Monnerie-Goarin, A. (1989). *Bienvenue en France Tome 1*. Paris : Didier Hatier.

Musser, J. & O' Reilly, T. (2007). [Version électronique] *Web 2.0 principles and best practices (O'Reilly Radar)*. Consulté le 14 novembre, 2010, Extrait disponible sur oreilly.com/catalog/**web**2report/.../**web**20_report_excerpt.pdf.

Ollivier, C. (2007). Ressources internet, wiki et autonomie de l'apprenant. *Actes du colloque EPAL 2007*, Université Stendhal, Grenoble 3. Consulté en juillet 2011 : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/

Paton, S., Prescott Thomas, J., Roberts, T., Staples, T. & Wilding, A. (1980). L'enseignement du français par la BBC. *Le français dans le monde, 157*, 17-26.

Pisani, F. & Piotet, D. (2008). *Comment le web change le monde : l'alchimie des multitudes*. Paris : Pearson Village Mondial.

Puren. C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan- CLE International.

Puren, C. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le français dans le monde, 348*, 42-44.

Puren, C. (2007). Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. Association des Professeurs de Langues Vivantes.

Puren, C. (2009). Conclusion-synthèse : variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le français dans le monde Recherches et Applications, 45*, pp. 154-167.

Quoniam, L. (2010). Introduction. *Les Cahiers du Numérique*, 6(*1)*, 10-11.

Quoniam, L. & Boutet, C-V. (2008). Web 2.0, la révolution connectique. *Documents numériques*, *11*, 133-143.

Régent, O. (1978). Les Documents Vidéo (rapport de Table ronde 6). L'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement-apprentissage des langues de spécialités. Actes du séminaire Centre de recherches et d'application pédagogique en langues Nancy : Université 2.

Rosen, E. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Le français dans le monde Recherches et Applications, 45*, 6-14.

Segura, J. (2005). Histoire de l'image numérique : depuis l'ère des pionniers jusqu'à la maturation industrielle. Consulté le 2 juin, 2011, Disponible sur http://www.jeansegura.fr/imagenum.html.

Terantino, J.M. (2011). Emerging Technologies YouTube for foreign languages: You have to see this video. *Language Learning and Technology 15*(1), 10-16. Consulté le 14 avril, 2011. Disponible sur http://llt.msu.edu/issues/february2011/emerging.pdf/.

Van Dixhoorn, L., Loiseau, M., Mangenot, F., Potolia, A. Zourou, K. (2010). Apprentissage des langues : ressources et réseaux. Étude du consortium « Language learning and social media : 6 key dialogues ». Consulté le 2 juin, 2011, Disponible sur http://www.elearningeuropa.info/languagelearning

Verhaegen, P. (1993). *Introduction à la sémiologie*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Academia Bruylant.

Viallon, V. (2002). La place de l'image dans l'enseignement/ apprentissage des langues. *Les langues modernes, 2*, (10-18).

Résumé

La présente recherche porte sur l'exploitation pédagogique des documents numériques multimodaux en ligne qui se trouvent régulièrement intégrés au sein des tâches ou des scénarios pédagogiques, conçus dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. A travers cette étude, nous avons tenté d'élaborer une typologie des documents numériques qui se trouvent en ligne et avons essayé, par la suite, d'observer les quelques pratiques d'exploitation de tels documents par les enseignants de langue, les tuteurs en ligne et les quelques sites web éducatifs que nous avons étudiés.

Mots clés : documents numériques, multimodalité, vidéo, documents authentiques, documents fabriqués.

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : KALYANIWALA..... PRENOM : CARMENNE.....

DATE : 05 octobre 2011