

AU TOMBEAU D'APOLLINAIRE : DÉMARCHE DE RÉALISATION COLLECTIVE D'UN HYPERMÉDIA EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

Marie ESCARABAJAL & Roland DECAUDIN

Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis
rue des Archers - BP 311 - 59304 Valenciennes Cedex, FRANCE
marie.escarabajal@univ-valenciennes.fr
dedale@nordnet

CIRCONSTANCES ET CONTEXTE

L'enseignement du multimédia, malgré une multiplication importante des formations, manque encore d'expérience et de modèles didactiques, les ouvrages disponibles sur le marché (Bourron, 1995 ; Agnola, 1996 ; Touchard, 1997) se prêtent mal à une exploitation pédagogique. Nous présentons dans cet article l'historique d'une démarche appliquée, née des exigences de l'enseignement. Notre contribution concerne le processus de création d'hypertextes et d'hypermédias à partir d'une œuvre littéraire.

Le DESS Transfert de Savoirs et Nouvelles Technologies, créé en 1994, a pour objectif de former des étudiants à la conception de produits multimédias. Dans cette perspective, l'apprentissage des outils, c'est-à-dire la confrontation à la technique, intervenait lors de la phase de réalisation d'un projet, donc en fin de formation. Les deux premières années ont mis en évidence la difficulté rencontrée par les étudiants pour envisager une démarche conceptuelle sans la maîtrise de ces outils.

Une autre caractéristique de la formation relève de la diversité des origines disciplinaires des étudiants, recrutés selon trois profils (informatique, graphisme/image ou lettres/sciences humaines), en vue de la formation d'équipes pluridisciplinaires de projet. Cette diversité de recrutement implique, bien entendu une mise à niveau générale, mais avant tout une prise de conscience des compétences et sensibilité de chacun.

Suite à ces constatations, il est apparu nécessaire de plonger les étudiants, dès l'entrée en formation, dans la réalisation d'un « objet multimédia » : la maquette blanche. Par analogie avec le bloc de glaise brute livré aux étudiants d'école d'art à leur entrée dans l'atelier, la maquette blanche a pour objectif l'expression de leurs capacités créatives et techniques. Conçue comme une « situation-problème » (Delattre, 1993 ; Meirieu, 1990) elle vise une auto-construction de connaissances à partir de la pratique d'outils, la prise de conscience des contraintes, des limites et

des erreurs, la mesure de l'écart entre l'intention et les résultats de l'action. L'intérêt y est mobilisé, non par une énigme à résoudre, mais par la réalisation individuelle d'une séquence devant être intégrée dans un produit collectif dont le thème est imposé.

Enfin, inscrivant cette démarche dans une problématique plus générale des rapports entre les nouveaux médias et une tradition d'acquisition des savoirs fondée sur une culture de l'écrit (Balpe, 1995), la maquette blanche consiste en « une mise en dispositif multimédia d'un texte littéraire ». Nous abordons très succinctement ici la problématique du choix d'un texte, pédagogiquement adéquate.

QUELS CONCEPTS, QUELLES COMPÉTENCES, QUELS OUTILS ?

Le texte est imposé par l'équipe enseignante. Chaque étudiant doit réaliser une séquence, fruit de sa libre interprétation, comportant des éléments typographiques, picturaux, et sonores. Seule une contrainte technique de volume (30 Mo) est imposée.

Le premier objectif est d'expérimenter les outils de traitement numérique des médias (Figure 1, colonne OUTIL).

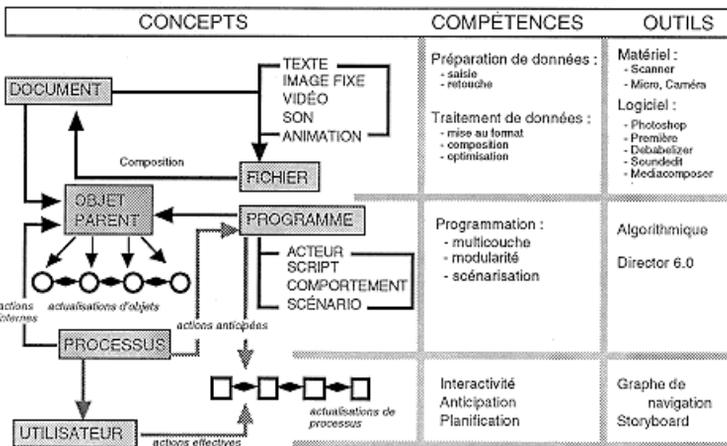


Figure 1. Connaissances visées dans la mise en œuvre de la maquette blanche.

Aucune consigne n'est spécifiée quant au traitement de l'interactivité, en effet le deuxième objectif de ce travail est d'amener l'étudiant à s'interroger sur les conséquences structurales et fonctionnelles d'un traitement programmé des interactions avec l'utilisateur. Enfin le troisième objectif est de le sensibiliser aux problématiques de modularité et de non linéarité des parcours de lecture, en conséquence de la structuration de l'information.

Ainsi, à partir de la mise en pratique d'outils, dans le cadre d'un exercice imposé, nous visons l'appropriation, par l'étudiant, d'un certain nombre de concepts que l'on peut différencier selon trois niveaux :

- celui de la réalité, des objets physiques : document(s), utilisateur(s) ;
- celui des artefacts (« je fabrique des objets numériques ») : fichiers, programme(s) ;
- celui de l'abstraction : deux notions sont importantes, d'une part celle « d'objet-parent » : un objet existe simultanément, en plusieurs endroits et à différents moments, il se manifeste dans des « actualisations d'objets » ; nous abordons ici la notion de « virtualité », et d'autre part celle de « processus », traduisant le fait qu'un certain état va progresser suite à la combinaison d'actions internes, anticipées ou effectivement réalisées par l'utilisateur ; nous cernons ici la notion d'« interactivité ».¹

CHOIX DU TEXTE ET MISE EN ŒUVRE D'UNE NAVIGATION

Le texte devant se prêter à un traitement multimédia, sa richesse d'évocation multimodale est un critère de sélection important. Des liens explicites ou implicites entre le texte et d'autres modes d'expression (références à la peinture, la musique, les sons...) facilitent l'approche et sensibilisent les étudiants aux associations multimédias.²

Le texte doit par ailleurs se prêter à un traitement hypermédia, c'est-à-dire favoriser les référencements inter et intra-textuels (a priori toujours possibles), mais aussi, à l'intérieur du texte pris comme unité, offrir une possibilité de fragmentation suffisante et signifiante. Nous devons en effet attribuer un fragment à chacun des étudiants ; l'ensemble des fragments, au-delà du découpage, doit conserver une cohérence globale de telle sorte que le parcours engendré par le jeu des liens maintienne une unité textuelle. Notre choix s'est porté sur un texte extrait du recueil *Kaddish* (1976) d'Allen Ginsberg³. Il s'agit d'un poème en prose dans lequel l'auteur, à la recherche de la tombe d'Apollinaire, parcourt le cimetière du Père Lachaise. Cette recherche est l'occasion d'une série d'évocation de personnages, de lieux et d'objets.

1 Faute de place, nous ne nous étendons pas sur l'organisation pédagogique. Celle-ci se déroule sur dix semaines pour un total d'environ 80 heures d'enseignement.

2 L'an passé nous avons choisi comme thème *Gaspard de la Nuit*, d'Aloysius Bertrand, choix motivé par les correspondances entre peinture et poésie que l'auteur revendique explicitement ; le sous-titre du recueil, publié en 1842 n'est-il pas ; *Fantaisies à la manière de Rembrandt et de Callot ?* Une autre caractéristique tient à la prose même de Bertrand. Ses poèmes présentent en effet, comme le souligne Milner (1980) dans sa préface « un aspect discontinu, fragmenté. L'air circule non seulement entre les poèmes dont les plus longs ne dépassent pas trente lignes, mais aussi à l'intérieur de ceux-ci, qui ne progressent jamais d'une seule coulée et par glissement continu, mais par décrochements et par saccades ». Une telle définition se prête bien à une perspective de traitement hypermédia, malheureusement non exploitée par les étudiants. Une présentation des maquettes est disponible à l'adresse : <http://www.univ-valenciennes.fr/dess-tsnt/projet/gaspard/home.htm>

3 pour qui « la poésie est une construction fragmentaire du voyage et de la discussion » (de Cortanze, 1980).

Le découpage d'un texte, présenté comme un flot continu⁴, peut paraître arbitraire. Nous nous sommes imposé trois contraintes : a) respecter les coupes existantes apparaissant clairement dans la présentation du texte (parties, lignes) et, si possible, celles qui ne sont que suggérées (les cinq passages commençant par une majuscule) ; b) découper en autant de fragments que d'étudiants, fournir des fragments suffisamment riches ; c) pour guider le choix des coupes, chaque fragment doit comprendre l'évocation, d'au moins un lieu, un personnage, un objet inanimé.

Pour assurer la possibilité d'une navigation, nous avons demandé à chaque étudiant de choisir trois mots correspondant à chacune des catégories mentionnées ci-dessus. Ces mots, qualifiés de clefs d'entrée, ont été mis en liste, chacun y choisissant tour à tour trois nouveaux mots, qualifiés de clefs de sortie. Ainsi nous pouvons accéder à chaque fragment par trois points, et en sortir par trois points. Nous appelons « séquence » ce qui, laissé à la libre réalisation des étudiants, s'inscrit entre les clefs d'entrée et de sortie. L'univers construit est cyclique, un seul parcours correspond au poème initial, mais chaque parcours produit un sens, peut-être ce « sens qui n'est pas au bout du récit, qui le traverse, qui échappe à toute analyse unilatérale » (Barthes, 1966).

CONCLUSION

En tant que situation-problème, la maquette blanche est un modèle pédagogique, lieu d'apprentissage d'outils et de concepts, elle remplit une fonction didactique. Mais elle remplit aussi une fonction immersive : l'étudiant peut y exprimer ses compétences et son imaginaire ; ainsi qu'une fonction émancipative : par une réalisation individuelle il se positionne face aux autres tout en participant à une instrumentation collective. Elle nous permet, à nous enseignants, d'évaluer forces et faiblesses de chacun, en terme de maîtrise des outils, intégration des médias et interactivité.

Les séquences réalisées par les étudiants, qui feront l'objet d'une démonstration, constituent un corpus intéressant d'analyse des processus de création d'hypermédias. Jusqu'à ce jour notre approche était pragmatique, nous souhaitons poursuivre cette démarche et en extraire une méthodologie applicable à d'autres textes, d'autres contextes. Notre questionnement porte plus sur la segmentation des textes que sur leur choix. Tout texte est-il fragmentable ? Quelle est la taille limite d'un fragment ? Quelles règles appliquer pour déterminer les liens ? etc. Notre démarche n'a pas pour but l'analyse du récit, elle en est une des conséquences possibles. Du texte nous faisons un prétexte pour une expression plurielle, défrichant ainsi une parcelle du vaste champ de l'écriture multimédia.

4 Le texte se compose de trois parties numérotées par des chiffres romains. Il ne présente aucun signe de ponctuation : ne ressortent du texte, ni phrase, ni paragraphe. On peut cependant, de part la disposition typographique, identifier dans chaque partie une unité minimale qu'on appellera « ligne ». Chaque partie se compose respectivement de 33, 24 et 24 lignes. A l'exception de la première ligne de chaque partie et de celles commençant par un nom propre toutes les lignes sauf cinq commencent par des minuscules.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agnola M. (1996). *Passeport pour le multimédia*, éditions CFP.
- Balpe J.-P.(1995). « Les nouveaux espaces du savoir », *Interfaces*, 8, p. 248-280.
- Barthes R. (1966). « Introduction à l'analyse structurelle du récit », in *Poétique du récit*, Le Seuil.
- Bertrand A.(1980). *Gaspard de la Nuit, édition établie par Max Milner*, Gallimard, (première édition 1842).
- Bourron Y. (1995). *Pédagogie de l'audiovisuel et du multimédia*, Éditions d'organisation.
- Cortanze G. de, Ginsberg (1980). « La voie de la poésie », *Magazine Littéraire*, 157, p. 21-22.
- Delattre J. (1993). « Situation-problème, faisons le point », *Spirales*, 10/11, p. 7-26.
- Ginsberg A. (1976). *Kaddish*, Christian Bourgois (édition française originale, traduction de Mary Beach, adaptée par Claude Pelieu).
- Meirieu P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, éditions ESF.
- Touchard J.-B. (1997). *Multimédia interactif*, Éditions et Productions, Microsoft Press.