UNIVERSITE LUMIERE LYON 2
FACULTE DES LETTRES, SCIENCES DU LANGAGE ET ARTS
THESE pour obtenir le grade de DOCTEUR DE L'UNIVERSITE LYON 2
Discipline : Sciences du langage
présentée et soutenue publiquement
par
Virginie BILLAUD VIALLON
le 24 novembre 2000

L'image animée en Didactique des langues à l'exemple du F.L.E.: De la télévision au multimédia.

Directeur de thèse : M. le Professeur Robert Bouchard

JURY M. le Professeur Daniel Coste M. le Professeur Jean-Charles Pochard M. le Professeur Henri Portine M. Wolfgang Bufe, maître-asssistant

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE . . 3

1. Origine de la recherche . . 5

2. Problématique . . 7

3. Les hypothèses . . 14

4. Méthodologie . . 15

5. Le corpus . 17

6. Plan . . 20

PREMIERE PARTIE : TÉLÉVISION ET ENSEIGNEMENT : L'INNOVATION AU SERVICE DE LA DIDACTIQUE . 23

1.1. Rencontre de deux logiques : processus similaires et finalités opposées . . 23

1.1.1. Distraire . 25

1.1.2. Informer . 26

1.1.3. Instruire. . . 28

1.1.4. Cultiver . . 31

1.1.5. Le pari d'une complémentarité . 32

1.2. Genèse des rapports entre image et enseignement des langues . 34

1.2.1. Les méthodes directes et actives . 35

1.2.2. Les méthodes audiovisuelles . . 37

1.2.3. L'approche communicative . 46

1.2.4. Le courant psycho-linguistique . 73

1.3. L'influence des autres disciplines sur la didactique des langues . . 77

1.3.1. La sémiologie de l'image . . 77

1.3.2. La Communication AudioVisuelle : une nouvelle discipline ? . 80

1.3.3. L'éducation aux médias . . 82

1.3.4. De la télévision éducative à la TV grand public . . 85

1.4. Conclusion de la première partie . 90

DEUXIEME PARTIE : IMAGE ET LANGUE MEDIATEES DANS LA CLASSE DE LANGUE . . 95

2.1. Les représentations des enseignants : légitimité de l'image ? . . 96

2.1.1. Les déficits de l'image : évolution et continuité . 96

2.1.2. Nouvelles pratiques versus renouveau méthodologique . . 102

2.2. La construction et déconstruction du message audiovisuel . . 111

2.2.1. Les systèmes visuels : stratégies discursives et cognitives . 114

2.2.2. Les signes sonores : les rapports texte-image . 179

2. 3. Conclusion de la deuxième partie . . 195

TROISIEME PARTIE : COMMUNICATION, INTERACTIONS ET AUTONOMIE DE L'APPRENANT . 199

3.1. A propos de la compétence de communication . . 199

Définition des concepts. . . 199

3.2. L'interview vidéo : une expérience communicative interculturelle . 205

3.2.1. Le contexte d'enseignement/apprentissage . 205

3.2.2. La phase de préparation . 212

3.2.3. La réalisation du film vidéo[497] . 217

3.2.4. L'utilisation du film vidéo . 226

Conclusion . . 234

3.3. Le Centre de Ressources : rencontre de la didactique et de la technologie . 237

3.3.1. Le Centre de Ressources comme lieu d'apprentissage autonome . . 239

3.3.2. Les matériels multimédias : quels outils pour l'autonomie? . . 242

Conclusion . . 260

3.3.3. Le rôle de l'enseignant . . 262

Conclusion . . 268

3.4. De nouvelles situations de communication didactique : la double médiation . 270

3.4.1. Communication de la transmission . 270

3.4.2. Communication médiatée : la double médiation . 272

3.4.3. Communication instrumentalisée et interaction . . 275

[497] Nous utilisons le mot "film vidéo" au sens strict du terme, il s'agit davantage de séquences vidéo car le matériau destiné à un usage interne n'a généralement pas subi de transformation (montage, commentaire ...).

3.4.4. Communication interpersonnelle médiatée . 277

3.5. Conclusion de la troisième partie . . 279

CONCLUSION GÉNÉRALE . 283

ANNEXES . 299

Code de transcription : . 299

ANNEXE 1 : Film d'observation, transcription de la phase de simulation, extraite du cours d'expression orale . . 299

Annexe 2 : transcription de certaines séquences filmées par les étudiants . . 301

BIBLIOGRAPHIE . . 307

Mes remerciements vont à tous ceux qui, de près et de loin, m'ont encouragée et soutenue dans l'accomplissement de ce travail, tout particulièrement à Philippe, François Xavier et Maxence, ainsi qu'à mon directeur de recherches.

INTRODUCTION GENERALE

"En quels recueils trouverons-nous le ton, le coup d'oeil, le geste et tous les autres signes qui transmettent l'image des objets et l'image des jugements de celui qui parle à la langue de celui qui apprend ?"[1]

Le point de départ de cette réflexion sur l'utilisation de l'image animée dans l'enseignement des langues repose sur un double constat. D'une part, les technologies d'information et de communication qui, lorsqu'elles sont appliquées à l'enseignement prennent le nom de NTE (Nouvelles Technologies Educatives), semblent ouvrir par le biais de l'informatique et de la télématique des possibilités jusqu'alors inconnues. Les enseignants comme les apprenants ont à leur disposition une quantité de documents de plus en plus grande, alors que des techniques, plus anciennes et basées sur des principes largement communs, comme la télévision et la vidéo, semblent sous-exploitées ou non encore maîtrisées. Après l'engouement des années 70-80 pour ce qui était alors une nouveauté, après les efforts faits au niveau de l'équipement en matériel (achat de magnétoscopes, téléviseurs), l'utilisation ne semble pas être à la hauteur des espérances. Le document télévisuel reste un outil de second rang, relégué à un rôle démonstratif, c'est-à-dire qui sert à montrer la langue et culture, ou encore à celui de "document vidéo-récompense". Tout se passe comme si, dans l'enseignement, une technique remplaçait l'autre avant même d'avoir été intégrée culturellement, avant même d'avoir été conceptualisée, poussée par une idéologie techniciste et par des intérêts économiques qui dépassent largement le cadre éducatif. Pourtant, dans le même temps, les "anciens"

[1] ***Abbé Antoine Noël Pluche La mécanique des langues et l'art de les enseigner, Brest, Imp. de Michel, 1735, éd. 1811.***

médias, la télévision en particulier, et les "nouveaux" sont de moins en moins ignorés par les enseignants, même s'ils ne franchissent pas toujours le seuil de la classe. On assiste depuis une dizaine d'années à un regain d'intérêt pour l'éducation aux médias, et ce jusqu'au niveau européen comme en témoignent les divers travaux du Conseil de l'Europe[2] en faveur d'un enseignement par les médias et des médias.

D'autre part, cette situation conduit à un paradoxe : la classe n'est pas souvent le lieu où l'on parle d'"autres savoirs", où la réalité extérieure pénètre le contexte pédagogique, ce qui crée un décalage entre la classe, lieu d'apprentissage par excellence, et le monde extérieur, lieu d'autres apprentissages. Le contraste est encore plus fort dans l'enseignement des langues étrangères où la classe n'est plus le seul lieu d'apprentissage. En effet, on assiste à une modification du statut même de la langue étrangère par le fait qu'il est possible de recevoir chez soi et de plus en plus dans les instituts de formation, grâce au câble ou aux antennes paraboliques, des dizaines de chaînes de télévision en langue étrangère en provenance des différents pays d'Europe. En effet, l'évolution des TIC (Techniques d'Information et de Communication) permet à chacun, et à chaque apprenant de langue étrangère en Europe, en Afrique du Nord, ainsi qu'aux Etats-Unis de recevoir la télévision des pays voisins : le développement du câble et des antennes satellite individuelles a permis à la télévision d'étendre son champ d'émission/réception ; l'accroissement du parc d'ordinateurs a développé l'usage des CD-Rom et les possibilités de connexions en ligne via Internet. L'idée d'adéquation entre l'espace de la nation et celui de la télévision est largement battue en brèche : pour l'exemple du français, on citera Arte (chaîne franco-allemande), Euronews (chaîne d'information européenne en six langues dont le français), TV5 la chaîne francophone qui diffuse aussi bien des émissions issues de télévisions européennes - France, Suisse et Belgique - que du Canada francophone[3] . Ce développement des télévisions et des supports numériques a une double conséquence : d'une part, les enseignants de langue ont directement à leur disposition de nouveaux matériaux, souvent renouvelés, ou sous forme de banques de données, et d'autre part, les apprenants ont aussi la possibilité de regarder la télévision ou un CD-Rom, d'aller sur Internet, seuls, en dehors du cadre d'apprentissage, ou en autodidaxie. Il y a là une nouvelle situation et sans doute une évolution dans le comportement des apprenants et de leur motivation pour les langues. Si la télévision fait partie du quotidien de la quasi totalité des apprenants, l'usage social de l'outil informatique se répand de plus en plus parmi ceux qui sont issus des pays ou des classes favorisés, et ceux-ci s'attendent à le retrouver également dans un contexte positif de formation. Il faudra d'ailleurs revenir sur la part du mythe technologique dans les représentations qu'ont les apprenants de l'enseignement des langues.

[2] Len Masterman, *Le développement de l'éducation aux médias dans l'Europe des anées 80*, Conseil de l'Europe , Strasbourg, 1988 ; Len Masterman, François Mariet, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994.

[3] TV5 est diffusée en Europe depuis 1984 (en Allemagne sur le câble), depuis 1996 en Asie, depuis 1997 en Afrique et sur le continent américain (par bouquet numérique ou par satellite).

1. Origine de la recherche

Cette recherche est née de la rencontre entre une nécessité pratique visant l'amélioration de l'apprentissage d'une langue et culture en vue d'acquérir la compétence de communication, et une préoccupation théorique, c'est-à-dire donner à un enseignement les bases nécessaires d'un point de vue épistémologique et conceptuel, lui assurer un arrière-plan didactique, sémio-linguistique et pragmatique solide tel que l'on est en droit de l'attendre d'un cours en milieu universitaire. Un objet nous a paru apte à faciliter cet apprentissage et à proposer aux apprenants des modèles de communication authentique : l'image animée, que ce soit sur support télévisuel, vidéo ou multimédia[4], semblait répondre à cette préoccupation. En faisant le choix de l'image et de la langue médiatées, nous mettons l'accent sur un certain type de messages issus de la communication orale. Parce qu'ils contiennent une grande variété de modèles langagiers, ils sont aptes à sensibiliser l'apprenant aux différents usages de la langue, aux conditions de production chaque fois particulières et à la multiplicité des paramètres extra-langagiers. Malgré le renouvellement théorique de la linguistique, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère semble encore se limiter trop fréquemment à celui de l'énoncé, et nous voulons souligner l'importance de la connaissance des règles de communication pour l'apprenant étranger. Comme le constatait Jacques Filliolet il y a plus de dix ans, à propos d'une certaine indifférence à tenir compte des expériences culturelles des apprenants, "***c'est une indifférence généralisée à l'ensemble de l'interaction qui risque d'être déclenchée par une survalorisation du linguistique***."[5]

Notre expérience d'enseignement du FLE en France ou à l'étranger à un public de jeunes adultes a fait apparaître la nécessité de trouver de nouvelles voies pour développer les compétences de communication orale des apprenants. Dans le cadre d'un enseignement du français en milieu endolingue, le besoin prioritaire est de développer les capacités de compréhension orale d'étudiants de langues et de cultures différentes - venant en majorité de l'Asie du Sud-est et de l'Europe élargie -. Les apprenants qui se trouvent généralement pour la première fois en France rencontrent des difficultés de communication attribuées essentiellement à la non-maîtrise des moyens linguistiques. Leurs problèmes sont aussi bien d'ordre phonétique (mauvaise prononciation et/car mauvaise écoute), que d'ordre linguistique et culturel (peu de lexique fonctionnel, pas de connaissances métalinguistiques, pas d'ouverture à la dimension pragmatique de la langue). Pour répondre rapidement à ces exigences dans le cadre d'un enseignement

[4] Avec la numérisation et l'intégration des différents médias sur un seul support, l'expression multimédia s'est substituée depuis les années 90 au terme audiovisuel. Au niveau de l'usager, le terme multimédia désigne couramment soit un micro-ordinateur équipé de dispositifs tels interface graphique, lecteurs de CD, écran haute résolution, etc., soit tout programme nécessitant un tel dispositif pour être accessible. Nous empruntons la définition à Claire Bélisle, "Formation et Nouvelles technologies", Actes des Journées 17 et 18 décembre 1997, INSA, Université Lyon2.

[5] Jacques Filliolet, "La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogique ? ", in *Langue Française*, n°74, 1987, p.104.

semestriel et d'un cours hebdomadaire (en général deux heures de compréhension orale et une heure d'expression orale), l'utilisation de documents visuels proposant des modèles variés de communication authentique nous a paru la meilleure réponse à apporter. Par ailleurs, les enseignants ont conscience que les difficultés langagières des apprenants se situent autant au niveau des savoirs que des savoir-faire, à la fois dans la classe et hors de ce cadre, lors de leur pratique quotidienne. Il s'agit donc de créer des situations d'apprentissage où l'apprenant pourra réutiliser à l'extérieur les savoirs appris dans un cours, ce qui veut dire aussi le préparer à la rencontre avec la réalité étrangère, finalement le former à apprendre seul. La rencontre entre l'image animée et la didactique promet d'être fructueuse pour peu que l'enseignant se pose certaines questions.

Si l'utilisation de documents authentiques a été largement justifiée par de nombreuses études depuis les années 80, les images animées, liées à la problématique de tout document authentique, posent toujours la question de leur spécificité, du "pour quoi faire?" et surtout du "comment" faire ? Faut-il réserver les documents authentiques complexes aux seuls apprenants avancés ? Comment dépasser le stade de l'illustration de la réalité et amener l'apprenant à percevoir le fonctionnement de celle-ci ? Comment rendre enfin cet apprentissage communicatif ? Dans la perspective de l'apprenant, Henri Holec a apporté de nombreux éléments de réponse sur les fonctions de ces documents en terme d'apprentissage et d'acquisition. Il nous paraît que ce sont surtout les capacités d'apprentissage qui ont été jusqu'ici le plus développées : l'écoute, la réception des messages pour amener l'apprenant à une meilleure perception et compréhension de la langue et de la culture. Mais pour Henri Holec, l'exposition à des discours authentiques ne conduit pas automatiquement à l'acquisition de cette capacité. La confrontation à ces documents est nécessaire : l'apprenant en a besoin pour "***l'internalisation, ou l'accession à la maîtrise des savoirs et savoir-faire qui constituent la compétence visée***"[6] .

Les travaux critiques menés jusqu'ici sur la télévision dans une situation d'enseignement n'ont pas mis à jour les effets négatifs de celle-ci sur les élèves ; mais les préjugés, que Geneviève Jacquinot évoquait déjà en 1985 dans *L'école devant les écrans* [7] sont encore vivaces. On retrouve ainsi les reproches faits au cinéma, et à l'image en particulier, c'est-à-dire que la fascination exercée par l'écran sur le spectateur et la participation affective au spectacle sont censées entraîner la passivité chez le spectateur. C'est le statut de la réception qui est à reconsidérer, car ces arguments confortent certains dans l'idée que la TV n'a pas sa place dans un cours de langue. Ainsi, l'enseignement des langues a fortement été marqué par la méthodologie audiovisuelle et l'a a posteriori évaluée de façon critique ; elle s'est finalement affaiblie sans avoir donné toutes les possibilités didactiques. A l'opposé, une autre attitude consiste à prendre le parti de la présence de la télévision et à affirmer, comme François Mariet récemment, qu'elle n'est d'aucun danger et que les enfants sont des téléspectateurs et des consommateurs avertis : d'où son livre *Laissez-les regarder la télé* [8] . On est en droit de

[6] Henri Holec, 'Des documents authentiques, pour quoi faire ?', Actes du Colloque *Stratégies pédagogiques et outils pour l'enseignement des langues vivantes*, CRDP de Dijon, 1991, p. 20.

[7] Geneviève Jacquinot, *L'école devant les écrans*, ESF, Paris, 1985.

se demander si l'on n'a pas sauté une étape dans l'ouverture du monde de l'éducation aux médias : celle de la formation au(x) média(s)? La formation continue des enseignants prend-elle suffisamment en compte le support audiovisuel et les problèmes liés à la pédagogie de l'image et de l'imaginaire, évoqués il y a de nombreuses années par Michel Tardy dans *Le professeur et les images* [9] ? Il reste de nombreux obstacles à surmonter pour répandre les pratiques, pour ouvrir l'enseignement des langues aux médias en général, et à l'image animée en particulier. Pourtant d'autres arguments viennent à l'esprit, principalement ceux évoqués par les utilisateurs enseignants. Il semble que, de par leur nature même - ils sont construits à des fins non pédagogiques -, les documents télévisuels soient réservés aux apprenants de niveau avancé, à cause de leur complexité, et de la densité des informations qu'ils contiennent. Ils soulèvent la question de leur variété et de leur difficulté de classement, d'une utilisation à des fins d'apprentissage. Par ailleurs, l'abondance de documents qu'offre le média télévisuel, la multiplication des CD-Rom non didactiques, ne rendent-elles pas le problème de la sélection de documents plus difficile ? Sur quels critères effectuer ce choix de documents dont la durée de vie ne semble liée, pour la télévision, qu'à leur diffusion et qui sont inscrits dans un continuum, selon certains, de "consommation" d'émissions télévisées ?

Parallèlement, l'introduction de la télévision dans la classe, le travail dans une salle équipée d'ordinateurs conduisent à des modifications majeures de la situation d'enseignement, de la place de l'enseignant dans la classe de langue. Si l'on admet que l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage, comment définir la relation de médiation : document télévisuel/langue à enseigner/apprenant et où situer l'enseignant ? A son époque, la méthodologie audiovisuelle avait apporté certains principes qui ne correspondent plus à ceux de l'ère communicative, les techniques ont évolué, les attitudes des enseignants vis à vis des techniques aussi, et les apprenants également.

2. Problématique

Si personne ne doute plus que l'image animée offre un potentiel de discours et de situations authentiques[10] , il faut envisager son usage en classe de langue dans un cadre général, dépassant la seule utilisation empirique. Cette recherche s'inscrit donc dans le cadre de la didactique des langues qui est un domaine des sciences du langage, où seront posées des questions à la fois d'ordre didactique, sémio-linguistique, pragmatique, culturel, social, psychologique, économique et politique.

Il n'est pas étonnant que la priorité soit donnée à la dimension didactique, c'est-à-dire à la problématique de l'enseignement/apprentissage : utiliser l'image animée, c'est

[8] François Mariet, *Laissez-les regarder la télé*, Calmann Lévy, 1989.

[9] Michel Tardy, *Le professeur et les images*, PUF, Paris, 1966, 1. éd..

[10] Louis Porcher, en 1981, *Des media dans le cours de langue,* CLE International, 1981.

d'abord se poser des questions telles que : quel est le contenu de l'enseignement, de l'apprentissage ? Y-a-t-il une spécificité de l'enseignement du FLE qui justifierait une approche spéciale, des outils spécifiques ? A travers les différentes méthodologies et finalités de l'enseignement des langues, il s'agit de trouver une adéquation, de faire des choix théoriquement justifiés. Nous retiendrons dans un premier temps la notion clé d'authenticité qui concerne, d'une part, l'usage de matériaux conformes au fonctionnement réel de la communication, c'est "l'authenticité du contenu linguistique et culturel"[11] ; et d'autre part, il faut prendre en compte l'authenticité de l'apprentissage, "en tant qu'engagement personnel" de l'apprenant. Ce peut être notamment à travers les rapports que l'apprenant entretient avec l'enseignant qui est souvent le seul représentant de la langue étrangère. Mais surtout par l'usage des matériaux issus des médias qui donnent à l'apprenant la possibilité d'acquérir une formation à la fois langagière et cognitive visant à développer son indépendance vis à vis de l'apprentissage. Ceci entraîne la nécessité d'approfondir une deuxième notion, celle de communication à laquelle sont liées deux concepts, celui d'interactivité et d'interaction sur lesquels nous reviendrons à plusieurs reprises. La didactique des langues, en incluant des objectifs et contenus culturels et communicatifs, et plus seulement linguistiques, suit les développements de la pragmatique et de la sociolinguistique ; Patrick Charaudeau a montré dans *Langage et discours* [12] comment la communication est asymétrique, comment l'acte de langage est une rencontre dialectique entre le processus de production et d'interprétation. Il est certain que la réalité à transmettre est complexe, mais l'image animée est aussi d'une grande complexité et, à la suite d'Edgar Morin, nous voulons revendiquer cette dimension qui rend compte à la fois de la discipline et de son approche, éléments qui font la richesse de la didactique des langues[13]. A l'encontre d'une tendance répandue en didactique qui vise la simplification, nous sommes d'avis qu'une dimension didactique nouvelle peut être apportée par la notion de complexité : un apprentissage de la complexité peut se faire à partir de tâches simples, telles apprendre à repérer, à analyser, développer une attention visuelle et sonore chez l'apprenant.

Ensuite, cela suppose de définir la culture que doit médiater le cours de langue, et la manière dont est prise en compte celle des apprenants. Au sein de ces systèmes, il faut s'interroger sur le rôle de "signifiant universel" que pourraient jouer certains constituants des systèmes visuels. Il nous semble aussi que l'on ne peut faire l'impasse sur le rôle de l'image animée dans la culture française : le cinéma est né en France avec les Frères Lumière, la production cinématographique est la plus importante d'Europe et le 7ème art a ses lettres de noblesse dans la culture francophone. La télévision a aussi une productions de qualité avec des noms comme Claude Santelli, Maurice Faillevic... qui font partie du patrimoine culturel. Plus récemment, la publicité française, l'imagerie numérique française

[11] Nous renvoyons à la distinction faite par H. H. Stern "Le concept de l'authenticité dans l'enseignement des langues vivantes : tentative de synthèse", *Bulletin de l'ACLA,* vol. 4, n°2, pp. 84-89.

[12] Patrick Charaudeau, Chapitre 2 de *Langage et discours,* Hachette Université, Paris, 1983.

[13] Nous renvoyons ici au "paradigme de la complexité" dans l'*Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990, dans *Arguments pour une méthode (autour d'Edgar Morin).* Colloque de Cerisy, juin 1986, Paris, Seuil.

ont su aussi se faire un nom au niveau international.

La dimension sociale de l'image animée ne doit pas être sous-estimée : le rôle de médiation qu'elle peut jouer entre le monde extérieur et le monde de la classe, sa capacité à générer une expérience commune - celle d'une émotion esthétique commune, vécue au sein de la classe -, sa force dans le rendu de la vie quotidienne, de la découverte de réalités inconnues peuvent aider l'enseignant. Mais d'un autre côté, les tabous qu'elle peut véhiculer, le fait qu'elle puisse parfois être considérée de manière négative comme un sous-produit culturel, aussi bien par les enseignants que les apprenants, doit aussi être pris en considération.

Elle fait pendant à l'aspect précédent : la dimension psychologique. Comme les images animées sont dépendantes de la technique, cela ramène leur usage à une relation homme-machine. Que ce soit pour l'usage de la télévision, de films vidéo et le travail avec l'ordinateur, la relation homme-machine détermine en effet largement la qualité de la transmission du message didactique. C'est ici toute la question de la médiation et de la présence ou de l'absence de médiateur qui se pose. Un autre élément important est à rechercher dans les capacités de l'image à "transmettre" un message telles qu'elles ont été révélées par les sciences cognitives. La relation cognitive entre les savoirs d'origine visuelle et ceux d'origine verbale est à considérer d'une part ; la révision du terme même de transmission concerne, d'autre part, la relation de l'apprenant au savoir qui se fait sur le mode de la participation et de la "construction".

La dimension économique de l'image animée ne peut être passée sous silence : si les coûts d'investissement et de fonctionnement d'un ensemble téléviseur-magnétoscope sont à la portée de beaucoup d'institutions, l'équipement d'un caméscope et de ses accessoires ne les augmentent que modérément. En revanche, un équipement multimédias exige des investissements qui sont d'un tout autre ordre de grandeur[14]. L'image animée exige non seulement beaucoup de capacité de mémoire et de stockage, mais aussi une grande vitesse de travail, des cartes son et vidéo performantes ; tous ces éléments ont leur prix. Même si on ne doit pas préjuger de l'efficacité d'une technique à partir de son coût, ni dans un sens ni dans l'autre d'ailleurs, toute structure d'enseignement se pose à un moment ou un autre le problème de sa politique qui est largement déterminée par un rapport que l'on pourrait appeler "***investissement/ retour didactique attendu***". Le coût de l'investissement s'ajoutant à une complexité de l'utilisation rend l'accès au multimédia difficile. Il semble qu'une généralisation de l'enseignement par le multimédia ne soit pas pour ces raisons à l'ordre du jour, du moins pour le moment.

Enfin, le problème financier nous amène en fait directement à un problème politique global : quelle image veut-on donner de la langue française ? Les pédagogies développées, les outils utilisés vont largement influencer l'image de la langue. Où se situer entre l'enseignement d'une langue-pensée, exprimée surtout par la littérature, telle qu'on a pu la concevoir par le passé, et celui d'une langue-outil, comme c'est souvent le cas pour l'anglais langue étrangère ? N'y-a-t-il pas de troisième voie, où passé et présent coexistent, où toutes les cultures (verbale, visuelle, ethnographique...) sont représentées,

[14] En 2000, environ 350.000 FF pour une salle de douze postes pouvant travailler en réseau.

où les motivations d'apprentissages (culturelle, économique, touristique,...) se rejoignent ? A cela se rajoute le fait qu'une langue vit aussi de ses relations avec le ou les pays où elle est parlée. Quelle est la place de la France et du français dans le monde contemporain ?[15] Il ne s'agit pas bien sûr de répondre à ces questions qui dépassent le cadre de ce travail, mais de montrer les conséquences directes et indirectes d'un choix didactique, celui de l'image animée sur les représentations des apprenants. Nous sommes d'avis que la culture audiovisuelle française peut offrir cette troisième voie au français contemporain grâce à la variété de ses objets culturels : que ce soit à travers les oeuvres de cinéma, la télévision, la publicité, l'image de synthèse[16]...

Par delà ces différents aspects (didactique, culturel, social, économique), il faut rappeler l'évolution, depuis les travaux de Carmen Compte[17], des préoccupations des enseignants ces dix dernières années. Les documents vidéo pédagogiques (sous forme de méthodes et de documents vidéo de civilisation) font partie du matériel de la classe de langue et sont presque devenus des objets banals. D'autres chercheurs comme Thierry Lancien[18] et des organismes comme le CREDIF ont contribué pour leur part à faire entrer les messages de la télévision grand public dans la classe de langue. C'est une ouverture sur un domaine réservé jusque-là à une situation hors la classe, et sur des contenus langagiers et culturels d'un nouveau type, comme le Journal Télévisé. L'attrait pour ce matériau, sans cesse renouvelé, paraît grand, motivant pour l'apprenant. Les pratiques semblent cependant difficiles à introduire, surtout dans un enseignement fait par des non natifs. Les expériences individuelles se multiplient, sans qu'une réflexion propre à la didactique des langues sur l'usage du média télévision dans un contexte d'apprentissage n'ait vraiment eu lieu. On trouve par exemple dans l'enseignement précoce des langues des cassettes vidéo destinées à l'enseignement des langues : chacune est traitée selon le même modèle et traduite en anglais, en allemand ou en espagnol, sans tenir compte de la variété culturelle propre à chaque langue. Dans le contexte de l'enseignement des langues aux adultes, la spécificité étrangère des documents est davantage respectée : la tendance est à l'enregistrement des télévisions étrangères, les émissions d'information sont les plus répandues[19]. On n'accorde cependant que peu d'importance à l'origine des

[15] Si on examine à titre d'exemple la situation du français en Allemagne et de l'allemand en France dans l'enseignement secondaire, on constate le recul croissant des deux langues dans les deux pays depuis plusieurs décennies. Au-delà des arguments politiques et des structures éducatives qui peuvent favoriser l'apprentissage d'une langue plutôt que d'une autre, on peut s'interroger sur le rôle joué par les enseignants et les représentations véhiculées sur la langue, telles le degré de difficulté, la place de la grammaire dans l'apprentissage, de l'oral, le système de notation... qui sont aussi des facteurs de motivation ou de (non) choix d'une langue. On pourra aussi se reporter au numéro 150 de la revue *Allemagne d'aujourd'hui* qui apporte des éléments de réponse.

[16] On pense ici aux CD-Rom culturels sur Le Louvre, Versailles etc. qui connaissent un grand succès et qui contribuent à la diffusion de la culture auprès des Français et des étrangers.

[17] Par exemple, Carmen Compte, *Décoder le journal télévisé*, CIEP-BELC, 1984 ou "Professeur cherche document authentique vidéo", *ELA n°58*, 1985.

[18] Notamment dans sa thèse "L'utilisation de la télévision en classe de langue", Paris III, 1990.

messages et au contexte de production : il faut ainsi distinguer entre un message en provenance du média télévision dans sa forme brute, émission en direct ou enregistrée ; ou bien celui d'une émission de télévision pédagogique, conçue spécialement pour l'utilisation en classe. Ou encore du média vidéo, de cassettes vidéo didactisées, proposées par les éditeurs, de films de cinéma, de films d'entreprise, de documentaires, réalisés par des professionnels ou des amateurs... Cette distinction est capitale car de la conception des documents dépendront largement les possibilités didactiques. Quant à l'usage des supports multimédias, il ne concerne encore que peu d'apprenants, même si des expériences sont menées par des précurseurs et que les premiers colloques en France ont lieu en liaison avec des spécialistes des Sciences de l'Éducation ou de l'Information et de la Communication.[20]

L'enseignement des langues a déjà utilisé le support audiovisuel pendant une longue période, mais il n'a pas donné pleinement satisfaction pour différentes raisons qu'il faudra éclaircir. L'enseignement à l'aide de moyens techniques (audiovisuels et multimédias) semble reposer sur une tradition d'utilisation qui donne la toute puissance aux outils techniques. L'attitude des enseignants à leur égard oscille d'un côté entre le rejet du modèle, et de l'autre la reconnaissance de leur supériorité. Cela nous conduit à envisager le problème sous l'angle de la **médiation** des contenus lorsqu'ils sont d'origine médiatique - écrits, sonores et visuels -. Il nous faut ici définir ce que l'on entend par média en didactique. On rencontre dans une première période le terme de "moyen" (médium) qui englobe tout ce qui a une fonction de médiation dans un cours : les "moyens" traditionnels étant le tableau, les livres, et les "moyens" modernes, associés à des supports techniques (sonores et audiovisuels). Le terme de "média" peut selon la distinction terminologique du "Manuel du cours de langue"[21] désigner les médias "personnels" (le professeur, les apprenants, d'autres personnes) et les médias "impersonnels" techniques (un enregistrement sonore ou une diapo) ou non technique (une affiche). Au départ les moyens techniques se développent en dehors de l'institution scolaire (le matériel sonore, magnétophones à bande et à cassettes, le matériel informatique), et regroupent plus largement les mass media (la radio, le cinéma et la télévision, la réception par câble et satellite). L'enseignement des langues dispose aujourd'hui de médias traditionnels et audiovisuels (le développement de la bande magnétique vidéo en remplacement du film traditionnel, le vidéodisque, la télévision, l'ordinateur). Parallèlement à celui de médias, l'emploi du terme "nouvelles technologies" repose encore sur un flou du concept : il s'agit parfois du traitement digital de l'image, du texte et du son, d'où l'appellation de multimédia ; mais aussi de l'utilisation conjointe de plusieurs médias, traditionnels et/ou électroniques. Le savoir apporté par un média n'est

[19] On peut citer l'expérience menée à Bordeaux II pour l'enseignement des langues en autonomie guidée avec *Vifax* sur laquelle nous reviendrons dans la troisième partie (3.3.2.1.).

[20] Nous pensons notamment à Maguy Pothier et Thierry Chanier et à l'expérience de réalisation de CAMILLE (projet Lingua) cours hypermédia ; aux colloques de Lille "Outils multimédias et stratégies d'apprentissage" en 1996, et de l'Université Technologique de Compiègne, "Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Étrangères" 1996, 1998, 2000.

[21] K. R. Bausch et alii (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag, Tübingen und Basel, pp. 288-291.

pas a priori une situation nouvelle si l'on pense à l'utilisation du magnétophone dans la méthodologie audiovisuelle comme auxiliaire oral pour les enseignants. Les dialogues de méthodes sont enregistrés dans le but de reproduire une langue moderne, proche de la réalité, et de pallier les éventuelles imperfections de prononciation de l'enseignant non-natif. Mais à la différence de ces matériaux sonores pédagogiques qu'il domine, l'enseignant doit se situer par rapport à l'image animée et à ses savoirs sémiologiques, culturels et psychologiques qu'il méconnaît. Au-delà des connaissances linguistiques, la langue des médias doit être familière à l'enseignant, natif et non natif, c'est donc un problème qui relève de la formation de base des enseignants.

Par ailleurs, notre expérience dans la formation d'enseignants nous a confrontée à un phénomène particulier de la discipline des langues étrangères : l'orientation généralement linguistique des buts de l'apprentissage, et très peu pragmatiques ou culturels lors d'une utilisation de matériaux vidéo. De cette conception découle un handicap à leur introduction régulière dans les cours de langue : la seule perspective de compréhension de la langue, limitée à son énoncé, rend leur introduction difficile, car les apprenants sont submergés par la somme même des informations véhiculées, et ces documents semblent bien être réservés aux plus avancés. Mais il semble surtout qu'on ait oublié d'inclure d'autres éléments du message porteurs de signification et de compréhension, notamment la force de signification des signes visuels. Les savoirs apportés par les images sont-ils réellement pris en compte ? Il existe par exemple de nombreux documents où le canal visuel est porteur de la majorité des informations, notamment lorsque le canal son offre davantage de musique et de bruits que de commentaire verbal. De plus, le caractère **communicationnel** du média et ses spécificités d'une part, ainsi que d'autre part la gestion des relations humaines face à l'outil vidéo ou informatique, de la communication au sens large dans la classe de langue, ne sont pas envisagés. La dimension communicative qui est au centre de l'apprentissage semble moins préoccuper les didacticiens lorsqu'il s'agit des médias. Dans la mesure où ceux-ci véhiculent une communication authentique, ils seraient aptes à promouvoir la communication chez l'apprenant. Cette attitude est largement favorisée par le courant didactique de la "centration sur l'apprenant", où comme l'explique Daniel Coste, l'idée force consiste à "identifier communication et apprentissage comme relevant l'une et l'autre fondamentalement d'un processus d'interaction qui sert à négocier du sens"[22]. Si l'une des devises de l'ère communicative est "communiquer pour apprendre, c'est aussi apprendre à communiquer", cela concerne surtout l'interaction comme échange langagier bipolaire, car les phénomènes d'interaction avec les médias ont donné lieu à peu de recherche en didactique des langues[23]. Ils génèrent pourtant de nouvelles situations d'interactions dans la classe de langue, ainsi que dans un cadre d'apprentissage semi-autonome.

Qu'en est-il de la relation au savoir et de la médiation de celui-ci lors de l'utilisation de médias (télévisuel, vidéo, informatique) en classe ? La "transmission" du savoir peut-elle évoluer vers une nouvelle forme interactive, c'est-à-dire basée sur la relation active entre les apprenants et le média ? La question se pose en terme de médiation de ces savoirs langagiers et culturels ; loin d'exclure l'enseignant, le médiateur habituel, l'enseignement

[22] Daniel Coste, "Les discours naturels de la classe", *Le Français dans le Monde,* n°183, p. 22.

avec les médias a besoin de ses compétences. On se trouve ici face à la complexité de la communication dans la situation d'enseignement/apprentissage qui amène à préciser les termes d'émetteur et de récepteur. Nous nous appuyons sur les distinctions établies par C. Kerbrat-Orecchioni[24], en les adaptant à la situation de discours didactique : du côté de l'émetteur, plusieurs niveaux d'énonciation se trouvent superposés, on peut parler (à partir du média) d'une chaîne d'émetteurs (les émetteurs "interprétants ") qui sert à relayer le message jusqu'à l'enseignant. Du côté du récepteur, il faut également distinguer entre le récepteur allocutaire (réel ou fictif), visé par le locuteur du message (récepteur natif) et le non allocutaire, destinataire indirect, non intégré dans la relation d'allocution. Le récepteur apprenant doit se situer entre la catégorie de récepteurs additionnels dans la mesure où il est non prévu par le locuteur, mais son objectif est de s'associer au récepteur visé. D'autre part, il est allocutaire de l'enseignant dans la situation d'apprentissage. A l'encontre de la croyance qui considère que le média assure totalement la "médiation", l'enseignant et l'apprenant doivent se situer face à un savoir "médiaté", c'est-à-dire transmis/apporté par un média, la télévision, la vidéo ou l'informatique. Il faudra envisager comment la situation de communication didactique traditionnelle - entre l'enseignant, la langue et l'apprenant - intègre la "communication médiatée" : "la médiation est, dans la communication médiatée qu'elle définit, le lien entre l'énonciateur et le destinateur".[25]

Parallèlement à cette situation, la percée des matériaux multimédia repose la question aux didacticiens en terme de modes d'apprentissage, plus individuels : en plaçant l'apprenant au centre du processus communicatif (dans les didacticiels pédagogiques), la voie semble ouverte à l'auto-apprentissage. Mais ceci ne résout pas la question de la place de l'enseignant. On peut se demander enfin, si, à force de trop attendre de la rencontre média et enseignement, l'outil de formation que peut être la télévision n'est pas en train d'échapper aux enseignants. Le média d'aujourd'hui, caractérisé par la "néo-télévision" semble s'éloigner de plus en plus de la visée pédagogique de la paléo-télévision[26].

[23] Comme le souligne Robert Bouchard en 1987, les recherches didactiques sur l'interaction peuvent être classées en cinq tendances : - les recherches spéculatives sur l'interaction au sens large ; - les recherches sur l'interaction hors la classe de FLE pour améliorer la connaissance de l'objet d'apprentissage dont les recherches sur le non-linguistique et les recherches sur l'organisation des échanges ; - les recherches sur l'acquisition par l'interaction en milieu naturel, plus précisément les études du développement interactionnel de l'interlangue et de la communication exolingue en dehors des lieux d'apprentissage ; - les recherches sur l'interaction en classe de français langue étrangère, afin de mieux connaître le fonctionnement réel de ce lieu. "Didactique du français langue étrangère et interaction" in *Cahiers de linguistique sociale* n°11, GRESCO Université de Rouen, 1987, pp. 69-82.

[24] Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation De la subjectivité dans le langage,* A. Colin, Paris, 1980, p. 23.

[25] Bernard Lamizet, Ahmed Silem, *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication,* Paris, Ellipses, 1997, p. 364.

[26] Ce concept a été développé par Francesco Casetti et Roger Odin dans un article "De la paléo- à la néo-télévision" et montre que la paléo-télévision fonctionne selon un contrat de communication pédagogique, in *Communication* 51, pp. 9-26.

3. Les hypothèses

Pour répondre aux questions que pose la problématique de l'enseignement avec des documents utilisant l'image animée, nous développerons les trois hypothèses suivantes.

La première hypothèse repose sur le statut de l'image dans la didactique des langues et sur la place traditionnelle qu'on lui attribue dans l'enseignement. Quel était le rôle qui lui a été donné dans les différents courants qui ont animé la didactique des langues et dans les méthodes qui en étaient les produits ? Avec quels effets ? Quelles étaient dans le même temps les représentations portées par les enseignants et les apprenants de ce support ? Leur attitude de spectateurs dans la pratique quotidienne n'en fait pas pour autant des utilisateurs dans la pratique professionnelle, aucune formation ne les prépare à la maîtrise d'un outil tel que la télévision ou le multimédia. Ils ne l'intègrent donc que difficilement et occasionnellement à leur enseignement. De là sans doute l'origine de nombreux échecs dans les pratiques pédagogiques, voire d'une mauvaise réputation de la télévision. Quelle est aujourd'hui en quelque sorte l'image de l'image et celle de son efficacité ? Soumise à un contexte didactique, il semble qu'elle ait eu un rôle réduit, celui d'auxiliaire du langage verbal. Si l'enseignement audiovisuel ne semble pas avoir rempli son contrat, est-ce la faute de l'image et de sa nature pédagogique ou celle de son usage ou plus simplement de sa méconnaissance ?

Nous développerons comme deuxième hypothèse le fait que depuis longtemps l'enseignement des langues vit au rythme des nouveautés technologiques et que chacune a été en son temps accompagnée par un discours fortement marqué. Elles semblent cependant rarement avoir atteint le but promis. Les promesses étaient-elles trop ambitieuses ou bien des paramètres fondamentaux ont-ils été oubliés dans les prévisions ? Tout se passe comme si l'innovation technique était beaucoup plus rapide que l'évolution des enseignants, comme si l'acculturation n'avait pas le temps de se faire ou bien de manière superficielle. Les documents vidéo de la génération communicative, malgré un changement apparent évident, ne proposent-ils pas des exploitations dans la tradition des supports précédents (compréhension réduite au dialogue linguistique, images d'illustration ou prétexte à un contenu livresque, exploitation in toto) ? L'arrivée des T.I.C., alors que les possibilités de l'audiovisuel sont loin d'avoir été toutes exploitées, semble être une répétition de ce scénario. Le fait que le multimédia reprenne un certain nombre d'éléments de l'audiovisuel peut laisser espérer que cette fois-ci le travail commencé sur un support, celui de l'analyse d'images et de sons médiatés, pourra s'achever sur un autre, même si les conditions ne sont pas tout à fait les mêmes.

La troisième hypothèse est commune à tous les supports de l'image animée. Si le monde de la classe et le monde extérieur s'opposent souvent, c'est qu'ils sont construits en fonction de contraintes de nature différente (économiques aussi bien que culturelles), et que les médias introduisent une dimension qui dépasse le seul savoir disciplinaire de l'enseignant. Ceci peut se résumer de manière symbolique à l'écart savoir livresque versus culture mosaïque et doit amener plus largement à (re)considérer le statut des

savoirs véhiculés par la télévision et les médias en général. Si l'on a pour objectif l'acquisition de la compétence de communication, comment est-ce que l'apprentissage d'une langue et culture peut mettre au centre les spécificités de la communication médiatée, notamment pour l'apprentissage de la compétence orale, et aussi les savoir-faire audiovisuels, scripto-visuels, scripto-visio-oraux ? C'est d'une part le renouvellement des contenus didactiques et d'autre part la situation de communication et d'apprentissage dans laquelle se trouve l'apprenant qui rendent l'apprentissage plus ou moins interactif. Il s'agit d'un problème de rapports apprentissage/vecteur de médiation. L'image animée devrait permettre de concilier les impératifs des enseignants et les demandes des étudiants ou des adultes apprenants qui attendent un apprentissage plus professionnel de la langue étrangère en vue d'un usage utilitaire, voire spécialisé, qui soit une ouverture sur d'autres disciplines.

4. Méthodologie

La méthodologie choisie dans ce travail est à la fois inductive et déductive : inductive, car elle s'appuie sur une pratique d'enseignement, sur la rencontre des trois composantes du triangle didactique à savoir entre la langue, l'apprenant et l'enseignant. Cette pratique professionnelle est présentée à travers un corpus d'enregistrements télévisuels et vidéo - décrit ci-après - établi pour les besoins de cette recherche. La démarche est aussi déductive, car cet enseignement était le fruit d'une réflexion menée depuis plus de dix ans autour des concepts de la communication en classe de langue, et de la place de la langue et des images authentiques dans des cours de niveau débutant à avancé, et dans la formation des enseignants.

De plus, l'enseignement du français en Allemagne et la réflexion autour de la "Mediendidaktik"[27] apporte des perspectives enrichissantes à ce travail. La transdisciplinarité développée outre-Rhin entre la linguistique, la sociolinguistique et la psychologie nous a permis à la fois de sortir d'un cadre conceptuel parfois trop étroit et d'y revenir enrichie d'approches et de méthodologies pouvant servir notre but. L'apport le plus frappant de la didactique allemande a été de définir très tôt la dimension spécifique des médias[28] (ici pris au sens de support d'enseignement) par rapport à la situation d'enseignement des langues. En effet, trois composantes de tout média apparaissent essentielles aux didacticiens : le support (traditionnel ou technique), la forme de présentation (dialogue écrit ou oral, image) et le contenu. Au lieu d'envisager les médias uniquement comme facilitateur d'une activité de réception de la langue - compréhension orale, visuelle, de lecture -, ils sont vus aussi comme encouragement à l'activité de

[27] "Mediendidaktik" comme sous-discipline de la didactique des langues, elle comprend au sens strict uniquement les médias audiovisuels ; au sens large, elle englobe tous les matériaux d'enseignement /apprentissage. D'après Waldemar Pfeiffer, *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Wolfgang Schill (Hrsg.), Opladen, 1992, p. 41.

[28] Inge Schwerdtfeger, "Medien im neusprachlichen Unterricht : wozu ? Ein Beitrag zur Legitimation des Medieneinsatzes", in *Der fremdsprachliche Unterricht 35*, 1975, pp. 2-15.

production langagière, écrite et orale. On insiste sur la variété des supports et surtout de la "forme de médiation" (sonore, visuelle, audiovisuelle...) qui influence la forme langagière[29]. C'est à partir des différentes formes de médiation et de leur combinaison que l'on pourra développer des habiletés chez l'apprenant et l'amener à maîtriser la compétence de communication. Mais pour utiliser efficacement les divers médias, des chercheurs comme Gienow insistent sur la spécificité de chaque média, qu'elle soit technique (certains médias ont une souplesse d'utilisation qui facilitera davantage l'activité de l'apprenant débutant) ou que ce soit au niveau de la médiation des informations.[30] Il est ici essentiel de ne pas séparer les composantes spécifiques du média : le contenu/la thématique, l'organisation verbale et non verbale et les caractéristiques techniques propres au média. A la suite de Gienow, nous dirons que les processus de prélèvement de l'information ("Informationsaufnahme") et de transformation de l'information ("Informationsverarbeitung") sont au centre de la méthodologie.

Notre approche est de type sémiotique parce qu'elle évoque la construction du sens à travers un rapport forme-sens. On cherchera à travers les différentes formes de présentation visant la lisibilité et la compréhension (faire voir, faire savoir) à rendre plus aisé l'accès au contenu des énoncés verbaux. Des stratégies cognitives, linguistiques, discursives et culturelles seront mises en place pour étudier les systèmes visuel et sonore. Le système sonore est généralement mieux connu, notamment depuis les travaux menés dans le cadre du BELC sur les documents bruts sonores[31]. Pour l'analyse du message verbal, on se réfèrera aux recherches en sémiolinguistique et notamment aux travaux de Patrick Charaudeau[32] sur le contrat énonciatif, à ceux de Jean-Michel Adam[33] sur les types de textes et les structures narratives ; les avancées dans ce domaine permettront d'aborder le message audiovisuel sous un nouvel angle. De plus, le travail sur la langue médiatée dans une perspective didactique nous amène à prendre en compte l'interactivité produite par la rencontre du message et du récepteur apprenant. Les travaux sur la communication verbale et les interactions nous conduisent à considérer l'activité de l'apprenant d'un point de vue cognitif et pragmatique, c'est-à-dire à analyser les interactions entre les différents types de signes sémiologiques et linguistiques. Dépassant la seule compétence linguistique, le concept de compétence de communication sera reformulé à partir de ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni appelle la "compétence d'un sujet", c'est-à-dire "***la somme de toutes ses possibilités linguistiques, l'éventail complet de ce qu'il est susceptible de produire et d'interpréter***."[34] Cependant, comme

[29] Christoph Edelhoff, *Medien im Fremdsprachenunterricht*, Max Hueber Verlag, München, 1986, pp. 18-19.

[30] Wilfried Gienow, *Prozeßorientierte Mediendidaktik im FU*, Gienow & Hellwig (Hrsg.) Frankfurt am Main, 1992, pp. 43-55.

[31] Jean-Claude Beacco, Monique Lebre-Peytard, Simone Lieutaud, Jean-Louis Malandin, *Le document oral brut dans la classe de français. La transcription de documents sonores authentiques*, BELC, Paris, 1977.

[32] Patrick Charaudeau, *Langage et Discours. Éléments de sémiolinguistique,* Paris, Hachette, 1983 ; *Grammaire du sens et de l'expression,* Paris, Hachette, 1992. *Le discours d'information médiatique,* Nathan INA, 1997.

[33] Jean-Michel Adam, *Le texte narratif,* Paris, Nathan, 1985 ; *Le texte descriptif,* Paris, Nathan, 1989.

le précise l'auteur, de nombreuses contraintes vont venir restreindre le fonctionnement de la communication, en fonction de la position du sujet apprenant récepteur ou émetteur, et notamment des contraintes qui sont liées à la situation d'apprentissage.

Nous serons également amenée à analyser les interactions des apprenants, à interpréter des productions orales et donc, dans la perspective des linguistes interactionnistes, à tenir compte de nombreuses sources d'information : sur les participants, leur nombre, leur culture d'origine, sur la situation liée au système institutionnel ou non, le caractère exolingue de certaines situations, sur les finalités de l'interaction et les contraintes qui pèsent sur celle-ci, notamment par la présence du matériel vidéo. Il sera donc procédé à un aller-retour permanent entre la dimension théorique et l'analyse du corpus. Si nous faisons appel à différentes notions développées dans d'autres champs scientifiques comme les sciences de l'information et de la communication ou l'analyse filmique, il ne s'agit pas ici d'apporter une contribution à ces domaines, mais d'intégrer des résultats acquis dans d'autres disciplines en les replaçant dans un nouveau contexte, une nouvelle perspective, celle de la didactique des langues. Il faudra à chaque fois d'ailleurs se poser les conditions de ce transfert de connaissances et les justifier d'un point de vue épistémologique. Le principe retenu est de ne faire en aucun cas une analyse exhaustive des exemples : d'une part parce que cela mènerait à des répétitions évidentes d'un exemple à l'autre, d'autre part parce que c'est dans l'esprit même d'une approche communicative, voire d'une philosophie de l'enseignement, de ne pas "épuiser" le sujet par l'explication sous peine de le détruire !

Il s'agit donc dans ce travail de revisiter le concept de didactique et de l'aborder sous trois angles : de prendre tout d'abord le point de vue de l'enseignant, de partir de ses objectifs, et de proposer une formation à l'image et à ses spécificités. De développer dans un deuxième temps une méthodologie pour utiliser l'image animée comme outil d'enseignement. Enfin, de se centrer sur l'apprenant, et de montrer les potentialités des médias visuels comme outil d'apprentissage et d'autonomisation.

5. Le corpus

Dans la perspective d'une généralisation de l'expérience menée avec les groupes d'apprenants de FLE, on aura recours à certaines occasions à des résultats issus de notre expérience professionnelle. La diversité des approches possibles de l'image animée, la multiplicité des supports avec des différences au niveau de l'émetteur, du canal, de la forme, du dispositif..., l'objectif de suivre "l'actualité" qui fait que les documents ne sont que partiellement réutilisables et réutilisés d'une année sur l'autre, la volonté de faire un tour - même lacunaire - de la question, de passer de l'empirie à la théorie, toutes ces raisons justifiaient un corpus large. Nous avons donc travaillé sur un corpus ouvert en multipliant les variables. Donnant d'abord une définition pratique de l'image animée évoquée plus haut, nous avons donc utilisé les formes d'images suivantes

[34] Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, A. Colin, Paris, 1980, pp.16-17.

: images télévisuelles en direct, images télévisuelles enregistrées sur support magnétique (cassette vidéo), images de production propre enregistrées également sur support magnétique, séquence vidéo sur CD-Rom. Nous utiliserons plus généralement le terme de Document Télévisuel Vidéo (DTV) ou multimédia pour désigner ces images lors d'une mise en contexte didactique. La parenté entre ces différentes images est évidente : ce sont différentes actualisations des variables direct/enregistré, support magnétique/ support informatique. Malgré cette diversité, la majorité des exemples choisis sont sur support vidéo, car cela correspond largement à la réalité de l'enseignement en cette fin des années 90 en France et semble rester encore la norme, car, comme cela a été déjà évoqué plus haut, les coûts des équipements informatiques restent très importants.

En choisissant de travailler avec du matériau télévisuel et vidéo, certaines contraintes concernant le recueil du corpus sont à considérer[35]. Un premier groupe de documents comprend des documents télévisuels enregistrés, empruntés à diverses chaînes de télévision française, en essayant de refléter la variété des émissions et des types de langue médiatée (spots publicitaires, reportages, séquences de Journaux télévisés, séquence météo, débats, films...). Dans le cadre de notre recherche sémiolinguistique, il était important d'avoir des situations variées d'interaction, de locuteurs, de discours différents tant d'un point de vue sonore que visuel. Or, la logique télévisuelle fait que l'on ne montre par exemple que rarement l'interaction entre l'émetteur et le récepteur, ce dernier étant généralement absent de l'écran. Deux logiques s'affrontent donc, celle du chercheur et celle de l'écriture propre au média, les contraintes viennent à la fois de la finalité de l'analyse et du matériau enregistré. Un deuxième groupe de documents est constitué de documents vidéo produits en situation d'apprentissage, pendant nos années d'enseignement au CIEF de Lyon 2. Deux types d'enregistrement ont été rassemblés : il s'agit d'une part d'enregistrement de cours avec des étudiants de niveau intermédiaire lors d'un travail d'expression orale avec les DTV. Le film, d'une durée de cinquante minutes, destiné à l'observation, n'a été transcrit que partiellement en vue d'observer les phases de réception et d'expression. Ce film d'observation d'une durée de cinquante minutes a été transcrit partiellement, la partie "simulation" (en annexe 1) a permis d'analyser les interactions entre langue et image médiatées et les apprenants. D'autre part, nous avons réalisé avec différents groupes d'étudiants (de niveau débutant à avancé) des séquences vidéo qui forment un corpus d'environ cent vingt minutes d'enregistrement. De même, de nombreuses contraintes ont pesé sur ce corpus, déterminées par le lieu d'enregistrement et les règles de fonctionnement de l'institution. Des questions se sont posées quant à la modalité du travail, par exemple pour l'enregistrement qui peut se faire à caméra cachée ou caméra visible. Ici, la réponse est donnée par les personnes filmées : les apprenants et les natifs sont impliqués dans le projet et la réalisation, les apprenants sont associés à l'enregistrement et peuvent donner leur avis au moment de l'enregistrement et de l'interprétation. Enfin, les problèmes d'ordre technique qui concernent le choix du lieu d'enregistrement, les contraintes d'éclairage et d'acoustique sont à mentionner. Ils sont à régler lors de la mise en place du dispositif pour

[35] Nous nous appuyons sur les recherches menées par Jean Mouchon et Pascal Périn sur la construction du réel analysé et les difficultés d'interprétation du matériau audiovisuel : "L'analyse des communications multimodales : du recueil des données à l'interprétation", in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°58, 1985, pp. 69-76.

faciliter l'analyse. Un dernier aspect, celui du montage des bandes vidéo, n'a pas été réalisé. En effet, les enregistrements ont été sélectionnés, puis analysés bruts grâce à des magnétoscopes perfectionnés qui permettent la décomposition du message visuel image par image. L'objectif qui a été poursuivi à travers ces enregistrements était double : promouvoir la communication orale en mettant l'apprenant au centre de l'image et restituer les interactions verbales et non verbales dans une perspective de réflexivité de l'apprentissage. Plusieurs groupes d'apprenants de niveau débutant à intermédiaire, pour qui l'intégration au milieu français est la plus difficile, ont été amenés à réaliser ces séquences vidéo. Parmi les dizaines de séquences réalisées, nous avons retenu quelques interviews qui illustrent le mieux la variété des situations de communication et la richesse des échanges pour l'apprentissage de la langue-culture.

Film I : réalisé par deux mini-groupes d'étudiants de niveau intermédiaire ; il est composé de six interviews individuelles ou à deux qui forment quatre séquences tournées sur le campus de l'université ; deux séquences ont été enregistrées à l'extérieur. Ces séquences présentent des inconvénients techniques : réalisées avec un micro intégré, la qualité sonore nuit à une réutilisation didactique. Seront utilisées et analysées dans ce travail les interviews I,2 et I,3.

Film II : réalisé par six étudiants de niveau intermédiaire, le film est formé de huit interviews individuelles tournées sur le campus de l'université qui forment deux séquences. Les interviews retenues sont II,1, II,2, II,3.

Film III : une séquence prise à l'extérieur composée d'une interview en groupe (III,1).

Film IV : réalisé par neuf étudiants de niveau débutant ; composé de six séquences dont quatre ont lieu dans l'université (six interviews individuelles) ; deux à l'extérieur (trois interviews) ; montage des séquences. Trois interviews ont été utilisées IV,4, IV,7, IV,8.

En choisissant de s'appuyer sur l'image animée, s'est posé le problème de la transcription des messages vidéographiques qui se situe à deux niveaux : la démarche ne dénature-t-elle pas l'objet de recherche ? Le fait même de transcoder les images par le code verbal modifie en effet l'objet et tous les éléments du contrat de communication. Un deuxième point concerne les relations formelles entre l'objet et la transcription : le choix des instruments de description (la durée, le non-verbal, le filmique), les critères de segmentation ont une influence déterminante sur les résultats. Pour étudier les phénomènes de communication, les dimensions verbale et visuelle sont toujours à mettre en parallèle ce qui posait la question de la forme même de la transcription et de la place réservée au visuel par rapport au verbal. Sans oublier la question de la validité scientifique de la transcription. Sans répondre complètement à ces questions, nous avons fait un double choix, celui de fidélité et de lisibilité ; certains éléments de transcription ont été retenus, concernant la description de l'image : le cadre filmique, la distance proxémique, les gestes et le regard. Ces éléments ont été mis en parallèle avec le flux du discours et serviront à montrer la construction de l'interaction entre les personnes. Du point de vue sonore, le verbal a été transcrit mais sans prendre en compte tous les éléments phonétiques ou prosodiques (seuls les tours de parole, les pauses, les montées interrogatives ont été retenus), car il ne s'agit pas d'une analyse du texte verbal intégral, mais du comportement communicatif de l'apprenant dans son ensemble. Des indications complémentaires sur les conventions de transcription sont données dans la première

transcription en annexe.

Nous avons utilisé aussi des séquences d'image animée empruntées à différents CD-Rom destinés à l'apprentissage du français. Dans une perspective communicative, il importe d'aller au-delà d'une "interactivité" - terme qui qualifie aujourd'hui les outils multimédias - trop souvent réduite à la technique et de créer de véritables interactions avec l'apprenant. L'intérêt de ces documents d'apprentissage réside donc dans le lien que l'on établit entre le choix du support et son utilisation : celle qui en est faite sur le lieu d'apprentissage et celle que peut en faire l'apprenant à l'extérieur.

La sélection des extraits du corpus s'est faite selon des critères essentiellement pratiques (disponibilité, longueur, ...) et techniques (bonne qualité de la réception et de l'enregistrement). Les critères didactiques n'ont été que secondaires, car nous partons du principe que la complexité de l'image animée fait que la majorité des documents peuvent être analysés dans les différents points de vue qui seront évoqués. Parmi les documents qui ont été choisis pour illustrer chaque aspect de l'image animée, les plus performants ont été retenus afin de renforcer la démonstration. L'étude est, on l'aura compris, centrée sur les documents bruts, c'est-à-dire des documents non conçus et non fabriqués pour la classe. Les documents pédagogiques sont écartés, sauf dans la partie historique, après justification de ce choix ; en ce qui concerne les CD-Rom, leur statut est ambigu dans la mesure où ils sont généralement destinés à l'auto-apprentissage - il s'agira justement de voir s'ils tendent davantage vers la pédagogie ou vers l'autonomie -. De plus, les enregistrements de cours qui ont eu lieu dans le but d'observer la communication didactique lors de l'utilisation de DTV permettent, par la mise en relation des images et des productions orales des apprenants, d'affiner l'analyse et de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

6. Plan

Pour vérifier ces hypothèses, on cherchera d'abord à définir dans une première partie quelle a été la place de l'image dans la didactique des langues pendant ces quarante dernières années. Image pédagogique, image de télévision didactique, image des manuels, des films fixes, des méthodes vidéo et des documents authentiques. Nous verrons quels ont été ses rapports avec le contenu verbal, et finalement constaterons que l'image est, en pédagogie, dans une situation où elle n'est pas reconnue comme média et qu'on ne tire généralement pas profit de ses spécificités. Cette rétrospective nous mènera à la situation actuelle pour l'enseignement/apprentissage des langues qui subit aussi l'influence d'autres disciplines et profite de leurs avancées théoriques - celles de l'enseignement des langues étrangères conçu de plus en plus dans un contexte européen ainsi que du français langue maternelle.

Ensuite, dans une deuxième partie, il sera d'abord montré que l'enseignement des langues avec des médias visuels et audiovisuels repose largement sur des représentations négatives et des préjugés d'ordre culturel. Puis, on s'attachera à montrer en s'appuyant sur des exemples pris dans le corpus comment les spécificités

audiovisuelles du message peuvent servir l'enseignement et l'apprentissage de la langue et culture : en quoi les traits sémiotiques du message sont aptes à développer la communication chez l'apprenant. A l'appui des documents télévisuels, une méthodologie sera développée autour de la construction des signes visuels, scripto-visuels et sonores. Les outils d'analyse empruntés à la sémiologie serviront à l'étude des aspects iconiques, proxémiques et kinésiques, filmiques d'une part, et ceux de la linguistique à celle des sources verbales aussi bien sonores qu'écrites. La partie visuelle sera valorisée pour montrer la richesse sémantique de l'image ainsi que sa valeur communicative, tout en mettant en relation le canal visuel avec le canal sonore. Le cadre choisi est ici celui de la situation d'apprentissage présentiel où l'enseignant est donc le médiateur des savoirs et organise la réception des messages.

Après avoir revisité la notion de compétence de communication, une troisième partie traitera de situations d'enseignement/apprentissage avec les médias offrant des alternatives autonomisantes parce qu'elles ont lieu hors du cadre traditionnel de la classe de langue, mais en liaison avec celui-ci. On peut en effet s'attendre à ce que le changement du cadre d'enseignement/apprentissage et la présence de médias modifient le processus d'apprentissage. Nous verrons d'une part comment, à partir d'un corpus vidéo rassemblant les productions orales des apprenants, l'utilisation de l'image animée sous forme d'interviews vidéo peut tendre vers une situation naturelle de communication : notamment parce qu'elle met en oeuvre des processus de médiation de nature technique, linguistique et culturelle et peu pédagogique. D'autre part, le fait de tenir compte de l'apprenant et de la diversité des individus entraîne une diversité des modes d'apprentissage, de plus en plus autonomes, c'est la nouvelle situation vers laquelle tendent les Centres de Ressources. Cela nous amènera à envisager dans quelle mesure les matériaux multimédia, derrière la nouveauté des supports, renouvellent la dimension communicative et la culture d'apprentissage : en effet, les aspects interactionnel et relationnel, avec ou sans l'enseignant, sont au coeur de l'apprentissage autonome. On en déduira ensuite quel type de matériau est le plus apte à la mise en place de la compétence de communication et offre le plus d'interactions avec l'apprenant.

L'apprentissage de la langue avec l'image et les médias repose donc sur les spécificités des outils technologiques qui vont modifier le schéma didactique traditionnel. Les médias sont novateurs par les nouvelles situations d'apprentissage, les nouveaux environnements, réels ou virtuels, qu'ils créent, mais ils sont à insérer dans une méthodologie globale où chaque pole - l'apprenant, l'enseignant et la langue - trouve sa place. L'image animée est une ouverture vers la pluridisciplinarité : l'exploitation de documents télévisuels, vidéos, filmiques et de synthèse est à voir comme représentation du monde, d'une réalité étrangère, celle du réalisateur, de la société confrontée à celle du spectateur/apprenant. C'est dans ce sens que la dimension visuelle peut apporter un renouveau didactique, parce que la perception des images fait appel à d'autres fonctionnements cognitifs, et qu'elle entraîne d'autres approches méthodologiques.

PREMIERE PARTIE : TÉLÉVISION ET ENSEIGNEMENT : L'INNOVATION AU SERVICE DE LA DIDACTIQUE

Exposition universelle de 1900 : la leçon de français[36]

1.1. Rencontre de deux logiques : processus similaires et finalités opposées

Nous nous appuyons sur l'une des conclusions à laquelle arrive Louis Porcher en 1994, dans *Télévision, culture, éducation*, à propos des territoires que l'institution éducative et les médias partagent aujourd'hui et de l'échange prometteur qui peut naître de leur rapprochement :

"La télévision transporte des savoirs, sans viser à leur transmission formelle. L'école est, avec la famille, l'institution chargée justement de cette transmission contrôlée. Toutes les deux sont inscrites dans le paysage social français et se

[36] Maurice Bruézière, *L'Alliance française, Histoire d'une institution*, Hachette, Paris, 1983, p.44.

trouvent désormais dans la position de collaborer sans perdre leur spécificité. Elles demeurent, en même temps, en concurrence, l'une travaillant sur un public captif, l'autre cherchant, symétriquement à captiver (capturer) ce même public, parmi d'autres."[37]

Trois termes de cette citation sont le point de départ d'un parallèle que nous voulons mener entre ces deux institutions, que tout semble opposer, et qui ont pourtant plus d'un point commun.

Tout d'abord le terme de "savoir" est traditionnellement associé, dans une perspective d'éducation, au texte écrit et plus généralement aux connaissances apportées par l'enseignant. Il nous semble donc nouveau d'affirmer, comme le fait Louis Porcher, qu'il existe d'autres savoirs, ceux des médias, et en l'occurrence ceux de la télévision. Mais les "savoirs" de la télévision seront d'une autre nature que ceux de l'école, puisque portés par l'image et la parole, et non par le texte écrit. Les savoirs véhiculés par la télévision, c'est-à-dire par le son et par l'image, nous intéressent dans le cadre d'un apprentissage des langues, et ceci nous amènera à nous poser la question d'une autre définition des savoirs et des contenus pour un apprentissage des langues étrangères : quels sont-ils à la télévision ?

Cependant, on ne peut mener le parallèle trop loin entre ces deux institutions, car leurs logiques, pour reprendre l'expression de Thierry De Smedt, leurs missions sont et restent différentes : "L'école forme à la pensée en vue de son expression par le texte écrit, elle privilégie les données factuelles, le raisonnement logique et le concept abstrait."[38] Si l'on peut parler de la "transmission" des savoirs comme tâche dévolue à l'institution éducative, il n'en est pas de même pour la télévision. Mais celle-ci, en tant que support spécifique, peut bien être considérée comme un vecteur de transmission de connaissances. Cette problématique est au centre de notre recherche. Chacune, de la télévision et de l'école, possède sa "spécificité", apprendre pour l'école et distraire pour la télévision ; et s'il est vrai que les buts de l'une et l'autre institutions restent divergents, il n'en est pas moins vrai qu'au niveau de la médiation et de ses processus il existe des similarités, que nous voulons mettre en évidence. On peut donc s'attendre à une relation de complémentarité entre télévision et enseignement, et espérer une collaboration comme l'évoque Louis Porcher.

Afin de mieux connaître les "spécificités" de chacune de ces institutions, un rapprochement terme à terme entre les finalités de la télévision et de l'institution scolaire va être mené, en cherchant à travers leurs missions de quelle manière elles-mêmes se définissent. Ces deux institutions font parfois appel au même vocabulaire pour se définir ce qui soulève toujours des polémiques chez les enseignants qui considèrent que la mission éducative leur revient de droit. Il en est de même pour le terme de culture qui ne devrait pas désigner à la fois la culture classique et celle des médias.

Alors que l'évolution du média fait apparaître aujourd'hui deux télévisions, publique et privée, il est bon de se rappeler la loi de 1964 qui créait l'O.R.T.F. et fixait ainsi quatre

[37] ***C'est nous qui soulignons. Louis Porcher, Télévision, culture, éducation., A. Colin, Paris, 1994, p. 192.***

[38] Thierry De Smedt, "De la logique des médias à celle de l'éducation", in *Médiaspouvoirs* n° 35 "Éducation et médias", 1994, p. 83.

missions aux chaînes publiques : informer, éduquer, distraire et cultiver. En 1987, une autre loi prescrit que la société Antenne 2 :

"conçoit et programme ses émissions dans le souci d'apporter à toutes les composantes du public information, enrichissement culturel et divertissement, en fonction de la mission culturelle, éducative et sociale qui lui est assignée par la loi"[39].

Se trouve-t-on aujourd'hui face à une télévision publique qui resterait soumise à des "missions" alors que la télévision privée ne serait dépendante que d'une logique économique, pour ne pas dire commerciale ? La situation n'est pas si tranchée, en fait l'opposition télévision privée/publique dépasse l'opposition commerciale/non commerciale ; la télévision des années 90, par la multiplicité des chaînes qu'elle propose, devient davantage une juxtaposition de télévisions : avec des chaînes généralistes (publique et privée) qui côtoient des chaînes thématiques, la chaîne de l'information (*LCI*), du sport (*Eurosport*), du cinéma... On remarque que la mission culturelle n'est pas absente puisque *Arte* se définit comme la chaîne culturelle franco-allemande. Plus récemment a été créée la chaîne du savoir, *La Cinquième* - nous allons revenir en 1.1.4. sur sa mission éducative -. On est à l'heure où chaque chaîne va chercher à recruter son public en construisant une identité qui lui soit propre. Le câble en est un exemple, il propose des programmes qui reposent sur une unité de genre (*Planète*, *Ciné-Cinémas*, *Euronews*) et s'adressent à des publics spécifiques.

1.1.1. Distraire

Les termes qui semblent caractériser la télévision et que l'on rencontre le plus souvent sont "distraire" et "informer". Tout le monde s'accorde aujourd'hui sur le but premier des chaînes de télévision qui est de capter et de retenir l'attention du public, voire de le fidéliser. Il faut avoir présent à l'esprit que plaire est devenu le premier impératif du média, et que, comme le rappelle Denis Huisman, "***la fonction distractive de la radiophonie et de la télévision est présente à l'intérieur de leur fonction informative et de leur fonction éducative***."[40] La question est de savoir comment s'articulent les différents impératifs entre eux, comment plaire tout en informant ?... La notion de plaisir et de séduction est une appréciation très subjective, difficile à cerner : des images peuvent éveiller le plaisir chez le téléspectateur - plaisir des sens visuels, mais aussi olfactifs, gustatifs : qui n'a pas eu l'eau à la bouche en regardant la préparation du café d'une publicité? - Mais les mêmes images d'un reportage pourront apporter calme et détente aux uns, ennui et monotonie aux autres. Le sens auditif peut lui aussi être sous le charme d'une voix, d'une musique ou peut être aussi bien dérangé par le son agressif d'une même musique.

Au-delà des qualités que chacun accorde aux canaux audio et visuel, le média a par le biais de la technique des possibilités de maintenir le plaisir ou tout au moins l'attention

[39] Jean Cluzel, Regards sur l'audiovisuel, T. VI, LGDJ, Paris, 1994, p. 66.

[40] Denis Huisman, *L'âge du faire*, Paris, 1994, Hachette, p.140.

du téléspectateur.[41] L'apport de la technique est indispensable pour donner corps à l'émission, sinon le tout est insupportable. L'émission de télévision montre par sa structuration une recherche constante de la relance d'intérêt chez le téléspectateur. Par un découpage en mini-séquences, par un rythme général, par le montage même, tout est fait pour maintenir la motivation du récepteur. Ce point particulièrement intéressant pour la situation pédagogique sera développé dans la deuxième partie sur le message audiovisuel (dans le chapitre 2.2.).

Dans le domaine éducatif, le plaisir d'apprendre existe, mais on ne peut pas dire que la préoccupation majeure des enseignants soit d'enseigner en divertissant. Même au niveau de l'enseignement précoce des langues, l'observation des méthodes d'apprentissage ne montre rien de très amusant et ces méthodes laissent une large place à l'initiative de l'enseignant pour présenter la réalité étrangère sous des aspects riants ! Tout se passe comme si le plaisir était là pour détourner l'attention du bon élève, le divertissement, au sens pascalien du terme, qui amuse et détourne l'homme de penser à l'essentiel. Il semblait pourtant que l'ère communicative avec la centration sur l'apprenant avait renouvelé certaines idées reçues (des enseignants) en montrant comment le jeu pouvait être un moteur de la pédagogie. On pouvait penser que l'opposition entre sujet sérieux et non-sérieux, ou bien scolaire et extra-scolaire était dépassée. Il nous faudra approfondir les représentations des enseignants face à la télévision et aux nouvelles technologies dans la deuxième partie. En effet, l'aspect ludique de certaines activités ne semble ni distraire l'apprenant, ni détourner son attention du but fixé. Les jeux de rôle et les simulations, même virtuelles, sont vécues comme des apprentissages de la situation réelle à valeur expérientielle.

1.1.2. Informer

Le deuxième point qu'il faut maintenant considérer est la notion d'information qui, dans le milieu journalistique, a le sens de nouvelles : les informations, c'est l'actualité. Le devoir premier des journalistes est d'informer. N'étant cependant pas dans une perspective d'analyse de l'information, nous retiendrons la définition de Christian Hermelin pour les deux aspects qu'elle contient : elle relie d'une part les "nouvelles" des médias aux événements (la réalité):

"l'événement est une nouvelle donnée comme particulièrement importante par les médias. (...) En fait, apparaissent comme des événements les nouvelles que les médias sélectionnent et auxquelles ils confèrent un emplacement privilégié."[42]

D'autre part, cette citation montre l'importance de la place réservée aux techniques de communication, à savoir la diffusion, le transport et le traitement de l'information. Si l'on se propose de travailler avec l'information médiatique, il paraît indispensable de savoir que celle-ci a subi de nombreux traitements avant d'arriver à l'écran du téléspectateur.[43] Elle

[41] C'est ce que les études sur la réception démontrent auprès de publics non natifs, l'attirance exercée par les images, le scénario, est plus forte que la compréhension proprement linguistique, souvent minimale.

[42] ***Christian Hermelin, Apprendre avec l'actualité, Retz Nathan, Paris, 1993, p. 40.***

résulte d'un mélange subtil de faits et de mise en forme ; on parlera de "mise en scène" ou de scénarisation pour décrire "***l'ensemble des procédés écrits ou audiovisuels par lesquels une information s'inscrit dans des formes spectaculaires***."[44] Connaître ou comprendre la mise en scène d'une émission permet, dans une finalité éducative, de saisir les rapports existants entre le réel et sa reconstruction à travers un média. Par ailleurs, si informer est une finalité de la télévision, capter son public reste la devise, même dans une émission informative. La programmation est un des paramètres pour y parvenir : ainsi le journal télévisé répond à la fois au souci d'information, basé sur le principe d'économie discursive, et à un rituel, (rendez-vous quotidiens à des heures régulières). En effet, dans sa mission d'information, le média recherche l'adhésion du public, c'est-à-dire d'une part établir un niveau suffisant de crédibilité en matière d'information, sans tomber dans la facilité des idées reçues ou des préjugés ; d'autre part, adapter son discours, voire instaurer une complicité. On peut parler ici du principe de coopération qui implique "***que le but recherché soit une efficacité maximale de l'échange d'information.***"[45] Il y aura adaptation du propos au savoir présupposé du récepteur, au niveau des références choisies, une complicité est instaurée qui repose sur l'implicite. A la télévision, ce peut être dans le rapport entre images et commentaire, selon une certaine conformité qui s'établit entre les deux sources d'informations.

"Informer" pris maintenant au sens large, c'est faire connaître, savoir. La définition du mot n'est donc pas la même pour un journaliste et pour un enseignant, et il n'est donc pas étonnant que leur point de vue soit divergeant. D'une part, les enseignants ont une autre idée sur la façon de faire passer les connaissances à la télévision, où le discours didactique domine. Son expression la plus connue est celle de la télévision éducative où s'affrontent discours des professionnels et discours des enseignants. Nous suivrons la pensée de Denis Huisman pour qui "***l'enseignant a tendance à considérer les images télévisuelles comme un accompagnement ou l'illustration de son discours oral***" ; à l'inverse, le professionnel de la télévision croit que "***l'essentiel des messages passe à travers les images dont le discours enseignant ne devrait être qu'un accompagnement***"[46]. D'autre part, les enseignants appliquent leurs catégories de jugement au contenu même de l'information apportée par la télévision, ce qui provoque des confusions. Pour eux, la logique vient toujours du langage, et les informations sont donc d'abord (ou uniquement) d'ordre verbal. Cependant, utiliser l'audiovisuel implique la prise en compte de la bicanalité, à savoir que les informations portées par chaque canal sont différentes et sans domination de l'un sur l'autre. Il est d'ailleurs plus approprié de parler des messages plutôt que de langages, car ils englobent tous les signes (verbaux,

[43] Il ne fait pas partie de ce travail de montrer la "construction" de l'information dans les médias, nous renvoyons aux ouvrages de Maurice Mouillaud et Jean-François Tétu, *Le journal quotidien,* PUL de Lyon, 1989 ; de Philippe Viallon, *L'Analyse du discours de la télévision*, PUF, 1996.

[44] Christian Hermelin, op. cit., p. 59.

[45] Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'implicite*, Colin, 1986, p. 308.

[46] Denis Huisman, op. cit., p.143.

textuels, iconiques et techniques). De plus, les enseignants ont tendance à oublier qu'un événement vu à la télévision peut provoquer l'émotion, éveiller la sensibilité et le besoin de comprendre. Mais, l'information, si elle apporte des données nouvelles, ne crée pas à elle seule l'apprentissage, finalité de l'enseignement. Pour être éducative, la télévision a besoin des enseignants et cela relève plus largement d'une éducation aux médias, telle que la demande René La Borderie : éducation aux messages des médias, mais aussi à la communication et à la signification[47].

1.1.3. Instruire.

Il faut préciser ce que recouvrent les termes d'instruire et d'apprendre avec la télévision. Pour beaucoup d'enseignants, l'étude du contenu informatif est mise en avant et le média est considéré comme une enveloppe qui sert à véhiculer le contenu. Est-ce à dire que la télévision est un bon moyen pour "transmettre" des savoirs ? Apprendre signifie-t-il faire passer des informations, comme un film documentaire véhicule des connaissances (en opposition avec le film de fiction qui raconte des histoires, divertit) ? Le contenu thématique des émissions annoncées est-il le garant du contenu d'apprentissage ? Pour le didacticien "apprendre" implique la transformation d'une information en connaissance, et ce peut être aussi plus largement former et éduquer. Comme le précise Geneviève Jacquinot :

"On ne peut parler de formation, d'action éducative que lorsque l'information reçue a été mise en relation avec le stock individuel de schémas et de structures, ce qui transforme cette information en connaissance, c'est-à-dire en nouveaux schèmes et nouvelles structures qui vont enrichir le répertoire cognitif, comportemental ou symbolique de celui qui apprend."[48]

Cela implique donc en premier lieu une redéfinition du savoir et une évolution de son contenu, du savoir formel vers des savoirs informels : quels savoirs veut-on faire entrer dans la classe de langue ? Qu'est-ce qu'apprendre quand on parle de supports télévisuels ? En reprenant la définition qu'Olivier Reboul donne au mot "apprendre", trois sens sont à retenir : apprendre que, l'information, le savoir proprement dit ; apprendre à, l'apprentissage, le savoir-faire ; et apprendre, au sens d'avoir un objet d'étude et de vouloir le comprendre, le savoir-être. Certes, les informations apportées par l'émission de télévision, tel le Journal télévisé, peuvent être à la base d'un sujet de réflexion sur le monde contemporain. Mais davantage que l'événement en lui-même, le savoir n'est-il pas aussi le besoin plus large de comprendre le pourquoi et le comment des choses, de se situer en tant qu'apprenant par rapport à l'événement ?

On remarque qu'à la télévision française les sujets historiques tiennent par exemple une place importante dans les programmes, que ce soit sous forme de films ou de débats de spécialistes ("Mémoires du XX. siècle", sur France 3 ou "Les Mercredis de l'Histoire" sur *Arte)*, ces émissions dépassent le cadre national et sont des sources documentaires

[47] On se reportera au chapitre 1.3.2. sur l'ICAV, et plus largement à René La Borderie, *Éducation à l'image et aux médias*, Nathan, Noisy-le-Grand, 1997, pp. 19-30.

[48] Geneviève Jacquinot, L'école devant les écrans, Paris, 1985, ESF, p. 56.

pour la formation. De son côté, *La Cinquième,* la chaîne du savoir et de la connaissance, se pose comme chaîne éducative. Elle répond à divers objectifs - Cahier des charges - et à un besoin d'émissions "éducatives"[49] réclamées par les enseignants. Mais son intégration dans les programmes et les emplois du temps ne se fait pas sans difficultés ; ce n'est généralement pas le contenu disciplinaire qui pose problème, mais son organisation différente de celle du cours magistral. On trouve dans une émission comme "Les écrans du savoir" aussi bien un cours de langue à la suite d'une séquence sur la Terre et son énergie, qu'une séquence pour enfants de maternelle. Les enseignants se heurtent donc à la difficulté de classement de ces émissions en fonction de leur contenu qui ne rentre pas dans un genre télévisuel, mais semblent plutôt une succession de rubriques qui mêlent plusieurs genres. Cela renvoie à l'arbitraire du découpage générique dont parlent François Jost et Gérard Leblanc et à la difficile répartition des émissions, les critères prenant en compte tantôt le contenu, tantôt le destinataire visé, tantôt le mode de production[50].

Face à des contenus "nouveaux", de nouveaux critères de compréhension et d'apprentissage sont en jeu. Dans les années 80, Michel Tardy suggérait la dialectique de "l'apprentissage des règlements" et "du dérèglement" : "les images sont des lieux d'utilisation de codes généraux et par conséquent , elles obéissent à des modes d'emploi déjà publiés." Mais les images sont aussi apprentissage du dérèglement : "***les images prennent des libertés avec leurs codes et, dès lors, elles prennent des allures de devinettes.***" [51]

Tout message quel qu'il soit, s'il veut faire passer des connaissances se doit d'être intelligible pour le plus grand nombre, il tend ainsi à la vulgarisation. Les propos du commentateur ou journaliste se doivent de répondre au souci d'information et de clarté pour être bien perçus. On peut rapprocher la figure du journaliste de celle de l'enseignant par le rôle similaire qu'ils assument l'un et l'autre : la fonction de médiation. C'est ce que Christian Hermelin définit de la façon suivante : "***pour qu'il y ait 'médiation', trois éléments sont nécessaires : la matière à transmettre, le destinataire et l'intermédiaire qui interprète et diffuse***."[52] Cependant le terme de "transmettre" appelle une clarification, il est trop réducteur car il oublie l'équilibrage nécessaire des savoirs entre les partenaires de la communication : en ce qui concerne l'instance de production, elle "***se trouve engagée dans un processus de transformation, dans lequel elle joue un rôle de médiateur, et parfois de constructeur d'évènement, entre le monde extérieur (...) et le monde médiatique***."[53]

[49] A partir des années 80, on parle plutôt de TV éducative que scolaire. Il y a une définition officielle : "Est émission de télévision éducative toute émission accompagnée d'un document écrit". Mais on reconnaît aussi l'importance du public spécifique, de la réception, de l'encadrement et du temps laissé à la réflexion. "Entretien sur la télévision scolaire" in *Hors Cadre*, 5, 1987, pp. 201-204.

[50] François Jost, Gérard Leblanc, *La Télévision française au jour le jour*, Anthropos/INA, Paris, 1994, p. 53.

[51] Michel Tardy, "Le renard appris ou désappris... ou de la nécessité des dérèglements", *Communications 33* , 1981, pp. 234-236.

[52] Christian Hermelin, "Figures croisées du pédagogue et du journaliste", in *Médiascope* n°1, 1992, p. 81.

A propos de la matière à transmettre, des différences apparaissent entre l'événementiel et l'immédiat pour le journaliste, et le savoir institué, stable pour l'enseignant. Pour ce qui est de la mise en forme du contenu, les "intermédiaires" ont plus d'un point commun, car "***les médiateurs ont fonction d'assurer avec la meilleure fluidité et la plus grande efficacité possible la circulation dans le corps social des messages sécrétés et filtrés par l'ensemble des institutions et des groupes sociaux constitués.***"[54] Quant au destinataire, son statut de récepteur des messages implique une double activité de perception et d'interprétation ; mais pour beaucoup l'association récepteur-apprenant ne va pas de soi. Nous verrons dans le développement de ce travail que de réelles différences existent, et que la position de "spectateur" en situation d'apprentissage n'est pas celle d'une situation de réception ordinaire.

Nous voudrions revenir sur l'importance des éléments de médiation car c'est sur eux que repose généralement la fonction de diffusion et de transmission. Or, l'information ou la matière à transmettre, comme cela a été dit plus haut, n'est pas essentiellement contenue dans le commentaire verbal, mais portée par les images et la technique filmique. De plus, le but et le format de l'émission sont déterminants pour le type de discours adopté : on aura un mélange d'information et d'explication, propre à chaque type de discours; ainsi pour faciliter la compréhension chez le téléspectateur, le mode explicatif sera souvent dominant. C'est ici qu'intervient la notion de "didacticité" dans le discours médiatique telle que l'a définie Sophie Moirand. Nous retiendrons deux angles d'approche des traces de didacticité, celles "d'ordre formel", et "d'ordre fonctionnel". On entend par ordre formel "***toutes les formes qui correspondent à des procédés de clarification, élucidation, définition, exemplification..., y compris donc les procédés iconiques, prosodiques et paraverbaux, qui participent à l'organisation de l'exposition***"[55]. Ces traces de didacticité dépassent donc la seule organisation verbale du message et assument aussi la fonction de médiation. Le deuxième aspect, fonctionnel, pose la question de savoir s'il existe derrière ces données une volonté de :

"Faire savoir, de la part du destinateur qui, au-delà de la simple information chercherait à Faire comprendre, à Faire que l'autre comprenne, ou à Faire en sorte que l'autre s'approprie des savoirs nouveaux et puisse reconstruire ses propres savoirs [56] **.**

Il est évident que pour être bien compris, l'émetteur fera usage de différentes compétences (non seulement linguistiques et discursives, mais référentielles et culturelles) ; en effet pour que le message soit reçu, il faut que le plus grand nombre d'interactions existe entre les deux partenaires de la communication. On peut supposer

[53] Patrick Charaudeau, Le contrat de communication de l'information médiatique, *Recherches et Applications* Médias : faits et effets, 1994, p. 10.

[54] Christian Hermelin, *Médiascope* n°1, p. 84.

[55] Sophie Moirand, Monique Brasquet-Loubeyre, "Des traces de didacticité dans les discours des médias", in *Le Français dans le Monde*, EDICEF 1994. pp. 20-33.

[56] ***ibidem, p.23.***

que le récepteur natif aura par la fréquentation du média acquis certaines de ces compétences, s'il ne maîtrise pas totalement le discours, il pourra y participer.

La relation entre la langue médiatée et le récepteur est donc à redéfinir ; car au-delà de la difficulté linguistique apportée par l'information, le taux d'implicite est aussi cause de difficulté. Cela veut dire qu'en acceptant de travailler avec pour support l'émission de télévision, on admet que la limite du champ des connaissances à acquérir est chaque fois à définir. Le choix des sujets que l'on veut ou ne veut pas aborder dans la classe est à faire, le savoir n'est pas contenu dans un programme, les buts sont à préciser par l'enseignant, et l'apprenant. Enfin, la relation de l'apprenant au savoir est modifiée : le professeur déplace le centre de gravité du savoir en le centrant sur l'émission de télévision, et en tant que garant du savoir qu'il dispense, il institutionnalise cet autre savoir. De détenteur du savoir, il devient médiateur du savoir. L'aspect de la médiation est à voir à deux niveaux : celui du message qui sera abordé dans la deuxième partie, et celui concernant les personnes qui sera développé dans la troisième partie sur la communication didactique.

La situation pédagogique va donc plus loin dans ses missions puisqu'elle s'intéresse à la **transformation** du savoir. Alors que le média offre une communication de diffusion, la communication en classe est construite sur les interactions avec les participants et le phénomène de rétroaction, qui peut être immédiat. La problématique pédagogique est donc de rendre la diffusion en classe de langue "interactive" - pris au sens de créer des interactions -, et de susciter la communication. Ceci n'est pas sans conséquences au niveau de l'acte d'enseignement/apprentissage, car il s'agira pour le pédagogue non seulement de faire passer les connaissances, mais d'instaurer de nouvelles relations avec l'objet-langue et culture, que ce soit dans un enseignement présentiel ou dans un cadre plus autonome. Enfin, dernière pièce de l'édifice pédagogique, on peut faire intervenir l'évaluation qui marque la finalité de tout apprentissage/acquisition.

1.1.4. Cultiver

Ce mot, peu employé dans le domaine de la télévision, renvoie essentiellement à la diffusion d'oeuvres théâtrales, musicales ou de films ; il fait davantage référence au domaine artistique ou éducatif et à des savoirs légitimes, apportés par l'institution scolaire, alors que le média n'offre qu'une culture mosaïque, et des savoirs autres. On constate que la télévision a su se faire une place auprès du public comme "pourvoyeuse de connaissances", mais que l'accès au savoir légitime, à la culture cultivée (dont la référence est le texte littéraire) reste le domaine de l'institution éducative. En effet, la télévision, souvent vue comme une adversaire, est accusée "***d'altérer la culture cultivée et de promouvoir une culture spécifique qui n'est pas une culture du tout et représente en tout cas une décadence***."[57] La télévision est même pour ses contempteurs "***à l'opposé des valeurs de l'effort et du recueillement que nécessite la (vraie) culture***"[58]. Cependant, l'existence de *la Cinquième*, chaîne du savoir et de la connaissance, est en train de faire évoluer les mentalités : elle souhaite rendre le savoir

[57] Louis Porcher, *Télévision, culture, éducation*, Armand Colin, 1994, p. 121.

accessible à tous, et inciter les exclus de la connaissance à aller se cultiver. On constate finalement à la suite de Louis Porcher une opposition entre la culture scolaire, graphique d'un côté, et médiatique de l'autre, incluant l'oral et l'image. La place de l'image reste encore très marquée par l'héritage cartésien et sa valeur intellectuelle est souvent sous-estimée. C'est ce qu'on pourra constater à travers l'analyse des comportements des enseignants et approfondir dans la deuxième partie, dans le chapitre 2.1.

Au niveau de la réception, il faut dire surtout que les spectateurs choisissent les programmes en fonction de leurs attentes qui sont socialement déterminées. Acquérir des connaissances, se cultiver, n'a de sens que si la culture fait déjà partie des préoccupations des individus. Ceci ne concerne d'ailleurs pas que les récepteurs natifs, et la question est de savoir comment l'identification peut s'opérer pour des non-natifs. La réponse est apportée en terme d'apprentissage/acquisition d'une compétence culturelle ; pour l'apprentissage d'une langue cela signifie : "***mettre l'accent sur les points communs ou au contraire souligner les différences entre la culture native et la culture cible***".[59]

L'apport de la télévision et des médias en général est essentiel pour rapprocher la langue et la culture dans le contexte de la classe de langue, y faire entrer l'implicite, faire naître le désir d'accéder à une culture lointaine, d'observer et de se familiariser avec des comportements. C'est en mettant l'accent sur les situations d'apprentissage qui vont favoriser la communication interculturelle, comme l'a montré notamment Henri Besse :

"si on travaille, par exemple, sur un document qui relève authentiquement de la langue/culture enseignée, ou si le professeur est un natif, ou se comporte en natif de celle-ci".[60]

Ce sera l'objectif de notre travail que de varier les approches de la langue/culture en mettant le plus souvent possible l'apprenant en contact avec celle-ci.

Car, au-delà du contenu, on peut se demander avec Patrick Champagne si la télévision n'a pas aussi un rôle social à jouer : "***loin de véhiculer une culture nouvelle, la télévision fournit surtout des symboles sociaux d'identification***"[61] .

1.1.5. Le pari d'une complémentarité

Les médias et l'éducation ont une nature commune, car "ce sont des institutions sociales, issues de la société, qui contribuent à la reproduire et à la modifier."[62] La question sera de savoir comment apprendre, selon quelle progression, et quelles compétences on voudra

[58] Pierre Chambat, Alain Ehrenberg, "De la télévision à la culture de l'écran", in *Le Débat*, n°52, 1988, p.112.

[59] Claire Kramsch, "La composante culturelle de la didactique des langues", in *Recherches et Applications, FDM,* Méthodes et méthodologies, 1995, p. 59.

[60] Henri Besse, "Éduquer la perception interculturelle", Le Français dans le Monde n°188, 1984, p.47.

[61] Patrick Champagne, "La télévision et son langage: l'influence des conditions sociales de réception sur le message", in *Revue Française de Sociologie*, n°12, pp.407-430.

développer chez l'apprenant. Il apparaît que d'une part, à l'heure des télévisions par câble et satellite et des moyens de communication en ligne par l'internet, l'accès aux langues européennes est facilité, mis pour ainsi dire à la portée de tous. D'autre part, il semble que l'usage des langues tende vers l'instrumentalisation : l'acquisition de langues étrangères ferait partie du savoir-faire professionnel de tout un chacun. Pour parvenir au plus vite à un savoir minimal - les capacités de compréhension et d'expression orales sont d'abord visées -, les étudiants ou les adultes apprenants attendent d'autres modes d'apprentissage, moins traditionnels que ceux pratiqués en milieu scolaire. En effet, les expériences individuelles confirment un décalage entre les apprentissages en milieu institutionnel et les besoins "à l'extérieur", où la confrontation avec la langue/culture reste l'exercice le plus difficile. L'apprenant recherche notamment des situations où il va être amené à pratiquer la langue étrangère et à se mesurer individuellement à la réalité étrangère : les moyens audiovisuels et informatiques présentent le double avantage d'un apprentissage semi-autonome et d'une mise en scène de la langue et culture authentiques. Cependant, une individualisation de l'apprentissage ne veut pas dire autonomisation totale dans le sens où l'apprenant a accès au savoir "directement", et n'a plus besoin de médiateur pour apprendre. Le simple contact entre une source et un apprenant ne garantit pas l'acte d'apprentissage qui relève d'une activité organisée et où la présence du maître "accoucheur" à la manière de Platon semble indispensable[63]. En effet, à la base de toute acquisition de savoir se trouve la rencontre entre le projet d'enseignement et le projet d'apprentissage, l'enseignant permet de mettre en correspondance les acquis, les capacités, les intérêts du sujet avec les savoirs "***qu'il faut sans cesse parcourir, inventorier, pour découvrir en eux de nouvelles entrées, de nouvelles richesses, de nouveaux modes de présentation***."[64]

Au-delà des capacités langagières qui restent la cible d'un enseignement/ apprentissage de la langue, le développement de capacités cognitives ainsi que du savoir-être de l'apprenant sont également visés. Il s'agit de l'acquisition d'outils mentaux qui seront pour l'apprenant de langue étrangère utilisables dans d'autres disciplines et transférables à des situations (hors contexte pédagogique notamment) ; le développement de capacités, telle la mémoire[65] lui donneront une autonomie, d'abord face à la situation d'enseignement/apprentissage et plus largement dans la rencontre

62 Thierry De Smedt , "De la logique des médias à celle de l'éducation", in Médiaspouvoirs n°35, pp. 82- 94.

63 On pourra lire à ce sujet les réflexions de Philippe Meirieu sur le paradoxe de la situation d'apprentissage notamment dans le chapitre "Peut-on apprendre" : "l'apprentissage est une histoire qui met en présence un déjà-là et une intervention extérieure ; une histoire où s'affrontent des sujets et où travaillent et s'articulent, jamais facilement, intériorité et extériorité, élève et maître, structures cognitives existantes et apports nouveaux." *Apprendre ... oui, mais comment*, ESF, Paris, 1995, p. 41.

64 ibidem, p. 42.

65 Hélène Trocmé-Fabre précise que "plus la prise d'information est claire, précise, attentive, motivée vers un but précis, plus l'analyse de l'information par le sujet est profonde, et plus la rétention à long terme risque d'être grande. (...) La mémorisation sera d'autant meilleure que l'information aura interpellé le cerveau tout entier, sous-cortical et cortical, l'être affectif et cognitif. *J'apprends, donc je suis*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1987, p. 76.

avec la réalité étrangère.

Instruire, éduquer prennent ici tout leur sens, faire en sorte que l'apprenant acquière du savoir, du savoir-faire et du savoir-être pour gagner en autonomie : devenir un téléspectateur averti et un citoyen multiculturel. L'expression individuelle de l'apprenant est toujours au centre des préoccupations pédagogiques, mais elle respectera aussi celle du groupe récepteur dans la mesure où il y a multiplicité des visions ou des opinions. C'est aussi un apprentissage social et une construction de la personnalité.

1.2. Genèse des rapports entre image et enseignement des langues

Parmi tous les éléments qui peuvent contribuer à l'apprentissage des langues, l'image est certainement l'un des plus intéressants, parce qu'elle révèle comment pour comprendre et expliquer un code, la langue, on peut faire appel à un autre code[66]. La rétrospective que nous nous proposons de mener ici veut montrer que l'image a toujours été peu ou prou présente dans la salle de classe, et qu'elle était adaptée aux possibilités techniques et économiques du moment. Ce sont les deux préoccupations qui accompagneront la réflexion. La place faite à l'image dans l'enseignement des langues durant les quarante dernières années semble montrer, au-delà de son évolution conceptuelle, un renforcement de son usage. Si cela devait être le cas, il faudrait alors se demander s'il s'agit d'un hasard ou s'il n'y a pas là le signe d'une double évolution : d'une part, l'enseignement/apprentissage des langues ne serait plus purement linguistique mais aussi culturel - celui-ci ne pouvant être épuisé par le verbal nécessiterait d'autres codes comme l'image -, d'autre part, l'image est un moyen d'expression, auquel notre civilisation aurait de plus en plus recours et qui serait de plus en plus familier au public d'apprenants.

Pour suivre l'évolution de l'image à travers les courants de la didactique des langues, nous reprendrons quelques étapes de l'*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* [67] de Christian Puren. Nous compléterons ce schéma avec des critères thématiques et chronologiques en insistant notamment sur la technique des supports (photos, film fixe, film animé et support vidéo). Nous prendrons comme point de départ la "méthodologie directe et active" et considèrerons l'image telle qu'elle apparaît dans les manuels "traditionnels" jusque dans les années 60. C'est ensuite la méthodologie audiovisuelle qui mettra l'image et le son au centre de l'enseignement des langues avec le courant SGAV, de première et deuxième génération. Un troisième courant, encore sous la dominante audiovisuelle, nous amènera à parler de l'approche communicative et des documents authentiques. C'est dans cette période très active pour l'ouverture sur un

[66] Même si la "non-redondance entre systèmes sémiotiques" affirmée par Emile Benvéniste reste toujours de mise, cela montre les interpénétrations sémantiques des systèmes. Emile Benvéniste, *Eléments de linguistique générale,* T.2, Paris, Gallimard, 1974, p. 53.

[67] Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan CLE International, 1988.

travail didactique avec l'image que nous serons amenée à parler de l'image animée vidéo et télévisuelle, et de la place faite à l'enseignement de la culture. Enfin, nous évoquerons le développement du courant psychologique[68] qui s'intéresse davantage à l'apprentissage et recentre l'approche de la langue sur les processus et les conditions d'apprentissage, comme la méthode communautaire, et l'approche naturelle. Un deuxième volet retracera les apports des autres disciplines, du Français Langue Seconde et Langue Maternelle, mais aussi de la linguistique et de la pragmatique, et des sciences de la communication à l'évolution de l'enseignement avec l'image. Après les expériences d'une télévision didactique, en France et à l'étranger, on verra l'apport du courant FLM à l'origine de l'utilisation de la télévision en classe, et plus particulièrement des informations TV. Le caractère un peu artificiel d'une telle présentation ne doit pas occulter le fait que ces courants sont largement superposés dans le temps et que des méthodes SGAV sont encore utilisées de nos jours. Il permet néanmoins de mettre à jour les grandes tendances méthodologiques, suffisantes dans la perspective prospective de ce travail.

1.2.1. Les méthodes directes et actives

Jusqu'à la moitié du XX. siècle, le FLE est placé comme les autres "langues vivantes" sous l'influence de la méthode directe et active. Les objectifs d'enseignement sont globalement de trois sortes, il ne s'agit pas tant d'apprendre la langue que la culture et, par le contact avec la langue, de se former intellectuellement. On trouve ainsi dans la préface du *Mauger bleu* [69] la reprise de ces objectifs exprimés par le secrétaire général de l'Alliance Française ; si des étrangers apprennent le français :

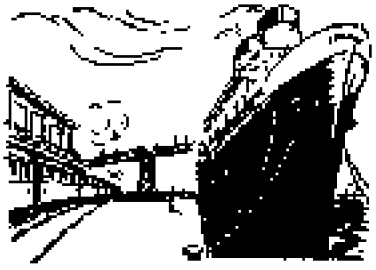
"Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile."[70]

Les auteurs insistent par ailleurs sur la difficulté de la langue, mais aussi sur la qualité de celle-ci, le but suprême de l'apprentissage étant d'atteindre la connaissance des textes littéraires. La langue courante n'est certes pas négligée, c'est le passage obligé pour acquérir la grammaire et le lexique. Dans cette méthode, l'image apparaît essentiellement sous forme de dessins qui accompagnent le contenu thématique de la leçon. Voir ci-dessous la Leçon 26 : "La famille Vincent débarque au Havre".

68 C'est la classification proposée par Claude Germain dans *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire,* CLE International, 1993.

69 *Cours de langue et de civilisation françaises* de G. Mauger, Paris, Hachette, 1953.

70 Marc Blancpain, Préface du manuel, p. VI, op. cit..



La famille Vincent débarque au Havre

Voici un grand port avec des [**bateaux**] ; c'est Le *Havre*. Le paquebot *France* s'est arrêté devant le quai et les passagers débarquent.

Voici maintenant un train. Il va transporter à Paris les voyageurs d'Angleterre et d'Amérique. Ce n'est pas un omnibus, c'est un express : il s'arrêtera seulement à Rouen. Les moteurs tournent déjà. Ce train a six wagons de voyageurs, un wagon-restaurant et un fourgon pour les bagages (m.)

Sur la troisième image vous voyez quatre voyageurs. Ils viennent de passer à la douane et vont monter dans un wagon de seconde classe. Reconnaissez-vous la famille Vincent ? Voyez-vous les [**cheveux**] noirs de Pierre et les [**cheveux**] blonds d'Hélène ? M. Vincent et son fils portent des valises (f.). Hélène tient une poupée dans ses bras. Où sont les malles de la famille ? Elles sont déjà dans le fourgon

Trois dessins en noir et blanc sont intégrés au texte et accompagnent sa lecture, visuellement on remarque trois mots encadrés (en cursif) et plusieurs mots et locutions en gras. Il s'agit de repères pour l'apprenant, de signaux grammaticaux dans le premier cas qui renvoient au tableau sur le pluriel des noms ; et des mots nouveaux dans le second cas. Il est intéressant de noter la distance énonciative du texte en début des paragraphes, quelques expressions attirent l'attention du lecteur sur les trois images : "Voici un grand port avec des *bateaux*"; c'est le Havre. Le paquebot *France* s'est arrêté devant le quai". Le deuxième paragraphe introduit le deuxième dessin : "Voici maintenant un train. (...)" Puis, dans le troisième paragraphe, trois adresses directes à l'apprenant : "***Sur la troisième image vous voyez quatre voyageurs.(...) Reconnaissez-vous la famille Vincent ? Voyez-vous les cheveux noirs de Pierre et les cheveux blonds d'Hélène ? (...)***"

Les dessins font partie des textes de base qui sont fabriqués pour la mise en oeuvre du vocabulaire. Ces textes se prêtent bien à la description, ils abordent les thèmes de la vie quotidienne et font penser aux leçons de choses. Il y a recours à l'image dans chaque

leçon pour illustrer mais aussi pour expliquer, sans passer par la traduction. On peut parler ici, à la suite de Christian Puren, de la "juxtaposition" du texte et de l'illustration, qui ne sont pas utilisés conjointement, comme dans les bandes dessinées ou les dialogues avec films fixes. Quelques photos en noir et blanc sont surtout présentes à la fin du manuel, elles sont regroupées dans un chapitre "documents". Ce sont des vues de Paris (monuments, scènes de la vie quotidienne), elles sont accompagnées de commentaires et explications de type civilisationnel qui viennent compléter les leçons.

Même si l'on note le souci d'intégrer l'utilisation des moyens audiovisuels à la méthodologie active, et de suivre le développement technique, ce sont surtout les auxiliaires oraux qui vont davantage se développer que les auxiliaires visuels. On parle dans un premier temps des "moyens audiovisuels"[71] qui sont ainsi définis en 1951 : "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." Mais l'utilisation des supports visuels reste surtout limitée au rôle d'auxiliaire de l'enseignement lexical. Les "tableaux muraux" sont un procédé direct d'enseignement du vocabulaire, où l'image s'inscrit dans l'environnement immédiat de la classe. Il faudra attendre la méthodologie audiovisuelle pour que se réalise le développement des auxiliaires visuels évoqués ci-dessus.

Nous ne nous arrêterons pas sur la méthode audio-orale, venant des États-Unis, qui visait prioritairement un enseignement linguistique et oral de l'anglais. L'aide technique principale est celle du magnétophone et du laboratoire de langue ; la pratique d'une langue coupée de la réalité, basée sur l'imitation et la répétition se fait par le biais d'exercices structuraux dans laquelle l'image n'a aucune place. Mais la MAO ne propose pas d'approche pour un enseignement de la compréhension, de l'écrit ou de documents authentiques. Elle s'intéresse surtout au début de l'apprentissage et sera profondément remise en cause[72], cependant on ne peut nier son influence sur les courants qui la suivent.

1.2.2. Les méthodes audiovisuelles

C'est réellement au milieu des années 60 que l'image apparaît dans l'enseignement du FLE, puisqu'elle va être au centre des méthodes "audiovisuelles", c'est-à-dire qui renvoient à "***l'utilisation conjointe de l'image et du son***".[73] Il ne s'agit pas ici de reprendre l'analyse de l'ensemble des méthodes AV, mais de rappeler quelles ont été les principales caractéristiques des images utilisées, telles que les auteurs et chercheurs des années 70 et 80 les ont analysées.

71 Les moyens audiovisuels tels qu'ils sont définis par R. Lefranc, *Les langues modernes,* 1951, cité par Christian Puren, op. cit., p. 234.

72 Nous renvoyons au chapitre 4.1. de Christian Puren, op. cit., pp. 288-309.

73 C'est la définition que donne Christian Puren dans *Histoire des méthodologies ,* op. cit., p. 284.

1.2.2.1 Le courant Structuro-Global Audio-Visuel (SGAV)

Les méthodes audiovisuelles se définissent donc par "l'intégration didactique autour du support audiovisuel" et ce, de manière régulière. L'originalité de la méthodologie est de placer les moyens audiovisuels au centre du projet grâce aux progrès techniques : le film fixe est associé à l'enregistrement sonore sur bandes magnétiques. Par ailleurs, la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste sous-tendent le renouveau méthodologique. L'objectif général des méthodes SGAV *VIF* (1962) et *De Vive Voix* (1972)[74] est l'apprentissage de la langue orale. L'accent est mis sur la compréhension orale et la perception "globales" du sens. L'apprentissage passe par les deux sens : "***l'association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles qui recrée expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du langage***"[75].

On mise sur "l'écoute active" des dialogues et la projection d'images fixes, qui sont des dessins simplifiés, aux éléments soigneusement sélectionnés. La succession d'images fixes est à voir comme une étape intermédiaire entre l'image unique (type diapo) et le film animé. Les images de ces méthodes audio-visuelles sont des films fixes projetés à l'ensemble du groupe d'apprenants et destinés à faciliter l'accès commun au sens du dialogue. En effet, il importe que l'image soit projetée quelques secondes avant le segment sonore. L'écoute active consiste à différencier, reconnaître les éléments déjà appris, et à comprendre les éléments nouveaux grâce à l'image "illustration", au contexte linguistique, et aux explications apportées par le professeur. Nous ne développerons pas ici le "déroulement de la leçon", mais voulons insister sur les liens qui unissent l'image et le son. Dans une étude sémiologique des images de méthodes audio-visuelles intégrées, Claude Germain[76] montre comment chaque image est faite en fonction d'un découpage linguistique du texte dont l'unité de mesure est le "sémantème", défini comme un groupe sémantique. Par exemple à l'énoncé : "oui j'habite /place d'Italie /à Paris" (qui comprend trois groupes sémantiques) correspondent trois images (21, 22, 23) dans la leçon 1 de *VIF*. L'illustration est donc la fonction première attribuée à l'image : "***l'image illustre un référent du signe linguistique et permet la présentation et la compréhension sans autres truchements de termes isolés***."[77]

Cependant le livre de l'élève ne contient aucune transcription graphique des dialogues. L'image est un appui à la compréhension dans la mesure où il n'y a pas de passage par la langue maternelle - acquis de la méthode directe -. Elle est supposée renvoyer à des signifiés iconiques et non à d'autres signifiants plus ou moins équivalents

[74] *Voix et Images de France, (VIF),* P. Gubérina et P. Rivenc, Cours CREDIF, Didier Paris, 1962 ; *De Vive Voix* , M. Th. Moget, Cours CREDIF, DIDIER, Paris, 1972.

[75] *VIF* 1, Livre du Maître, p. 24., éd. 1971.

[76] Claude Germain, "Étude sémiologique d'images pédagogiques", in *ELA 17*, L'image en didactique des langues, DIDIER, Janvier-mars 1975, pp. 44-59.

[77] Robert Galisson, Daniel Coste (sous la direction de), *Dictionnaire de Didactique des Langues,* Hachette, pp. 271-272.

en langue maternelle.

Henri Besse pour sa part évoque à propos des premières méthodes audiovisuelles les "icônes de transcodage"[78] où bien souvent le locuteur n'apparaît pas, c'est un présentateur en voix off ; le décor n'est pas toujours celui de l'énonciation, mais sert de fond. Les vignettes renvoient simplement à un énoncé ou partie d'énoncé. En fait, "***ce n'est pas l'image qui est première, mais le texte qui est lui-même fondé sur un certain nombre de structures à acquérir***".[79] La volonté de structurer l'image, pour mieux reproduire les schémas linguistiques, aboutit à la réalisation des images codées, (les personnages dans les bulles) qui sont l'exemple extrême du dévoiement de l'image en pédagogie. Ces images comprennent divers symboles et signes ajoutés (comme des flèches, des points d'interrogation, d'exclamation, des croix, des bulles, etc..) qui demandent à leur tour à être décodés. Il y a nécessité d'un apprentissage de l'apprentissage.

L'important reste bien sûr le linguistique, la visualisation des énoncés et non la continuité situationnelle ; c'est le dialogue qui structure les séquences d'images. Les auteurs de *VIF* recommandent d'insister sur "l'imitation la plus fidèle de l'intonation dans toutes les parties de la leçon : c'est par cette imitation de l'intonation, qui est une stimulation physiologique, que les ensembles de phrases vont s'ancrer dans le cerveau de l'étranger".[80] En comparaison, l'étude de *De Vive Voix* fait apparaître un très grand nombre d'images dont le rôle est de "***mettre en scène des personnages, lesquels sont en rapport vivant de communication à l'occasion d'un fait ou d'un événement de leur vie quotidienne***"[81]. En ce qui concerne les éléments constitutifs de l'image, on peut distinguer ceux qui ont pour fonction d'être le simulacre d'une situation de communication, et ceux qui ont pour fonction la figuration aussi exacte que possible de la signification linguistique. Par exemple dans la leçon 20 :

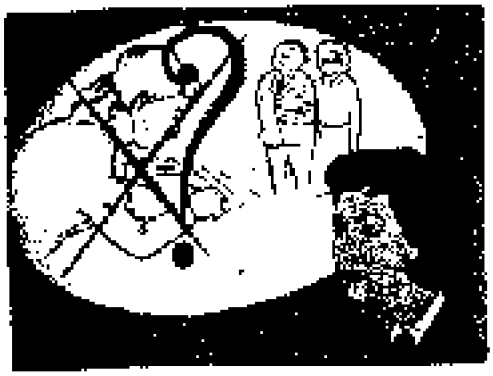
A la poste.

78 Pour approfondir ces notions nous renvoyons à Henri Besse, "Signes iconiques, signes linguistiques", in *Langue Française* n°24 : Audio-visuel et Enseignement du Français, Larousse, déc. 1974, pp. 27-54. Egalement l'article de Rémy Porquier et R. Vivès "Sur quatre méthodes audio-visuelles".

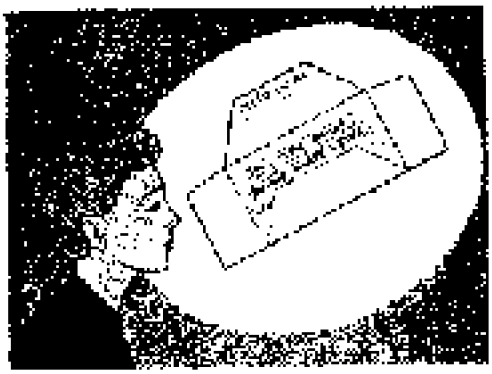
79 A. Dupré Latour-Lauginie, "L'image dans les méthodes de Français Langue Etrangère", *Travaux de didactique du FLE n°3* , Montpellier, 1993, pp.69-80.

80 *Voix et Images de France*, Préface p. XXIII.

81 *De Vive Voix*, Livre du Maître p. 7.



35



36

On remarque que *De Vive Voix* recourt parfois aux images codées évoquées pour *VIF* : mais les images sont moins stylisées, on note davantage de détails "réalistes". D'une manière générale, on relève l'ambiguïté des fonctions attribuées à l'image pédagogique qui accompagne une présentation dialoguée : "***elle est destinée soit à transmettre des significations, soit à représenter les conditions d'emploi de la langue, soit à jouer les deux rôles***"[82] .

En ce qui concerne le rôle de l'enseignant, il est souvent amené à intervenir pour donner l'accès au sens : il a recours aux gestes, à la paraphrase et à d'autres images pour expliquer les significations nouvelles. Il peut recréer une situation identique en classe ou s'aider du tableau. Les enseignants utilisateurs des MAV ont réagi différemment aux techniques audiovisuelles et peuvent se classer en deux groupes. D'une part, ceux pour qui la "machine" est investie d'un nouveau pouvoir et semble même indispensable : certains ont vu là la fin des pédagogues qui sont amenés à s'effacer derrière la machine. En tant que médiateurs "habituels", ils se sont sentis abusés par les documents audiovisuels, car devant suivre les indications d'exploitation, ils sont devenus des utilisateurs, voire des répétiteurs. En cela on a pu parler d'état de dépendance de l'enseignant par rapport à la méthode audiovisuelle. Le problème relève en fait de la dimension communicative de la démarche d'utilisation : la méthode vidéo en tant que matériau central prend en charge le processus de formation. Face aux changements didactiques jugés superficiels, certains enseignants, désenchantés, ont dénoncé la situation dès la fin des années 70 :

"l'audiovisuel de masse n'est pas plus libéral que le cours magistral, les destinataires des messages restent dans une situation de dépendance et d'obéissance à l'égard d'une autorité donnée"[83]

D'autres ont vu la possibilité de s'effacer complètement pour laisser place aux projets de l'apprenant, par le biais de l'enregistrement au magnétophone ou de la TV en circuit fermé. On a cru à l'autonomie complète : "***Le magnétophone et le magnétoscope***

[82] Claude Germain, ibidem p. 48.

[83] ***Michel Tardy, Média n° 96-97, oct-nov. 1977, p. 14.***

seraient les instruments décisifs de la formation de soi par soi."[84] Ceci peut être effectivement le début d'un nouvel apprentissage, d'une formation au "savoir-être", si son emploi ne se réduit pas à l'auto-correction.

On retient généralement comme traits positifs de la méthodologie et des différentes méthodes audiovisuelles (MAV) développées par le Crédif d'avoir donné la priorité à la langue orale, et notamment dans le domaine de la compréhension orale, où la MAV est jugée plus efficace que les matériaux traditionnels écrits. On reconnaît comme point fort la présence systématique de l'image : celle-ci ne sert pas que de facilitateur dans l'élucidation des textes des dialogues oraux, mais on reconnaît l'influence de la réalité extérieure et non-verbale, de la situation extralinguistique, sur la signification des données langagières[85]. La méthode compte aussi sur le pouvoir de motivation de l'image sur les apprenants. Les personnages doivent être proches par leur psychologie, leurs préoccupations et leurs activités. Cela doit permettre dans un premier temps de s'identifier pour ensuite jouer les situations et provoquer l'activité des apprenants. Cependant dès le milieu des années 70, de nombreuses critiques[86] sont adressées aux MAV, auxquelles des reproches de fonds sont faits. Ils peuvent être résumés à quatre points d'après la position de Firges[87] : il constate un déficit lors de l'analyse des occurrences verbales proposées et un manque de supports cognitifs ; le transfert n'est pas suffisamment assuré à cause de l'accent trop fort mis sur des comportements d'apprentissage de type réception et reproduction ; la longueur excessive des leçons ainsi que la progression grammaticale trop rapide freinent la motivation ; il note également l'absence de textes non dialogiques. C'est un des reproches que l'on peut faire aux dialogues, de se limiter à un seul type de langue. Ainsi s'explique la lente désaffection des didacticiens pour les méthodes audiovisuelles qui se tournent davantage vers le communicatif, la participation de l'apprenant et le contact direct avec le matériau.

Une évolution se dessine au travers de la méthode *C'est le printemps* [88] (1975) qui est une transition vers le courant communicatif. Des modifications vont être apportées au matériel audiovisuel en ce qui concerne le caractère rigide des dialogues, la thématique

84 Michel Tardy, *Média n° 96-97*, op. cit., p. 10.

85 Nous reprenons quelques arguments apportés par Albert Fuß dans son article sur les "Évolutions dans le cours de langue audiovisuel", "Vom Dia zum Video - Entwicklungen im audiovisuellen Sprachunterrricht", in Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Bd2, Udo Jung (Hrsg.), Frankfurt am Main, 1992, pp. 155.

86 Nous pensons notamment aux études menées par Ludger. Schiffler à propos de VIF *Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1973. "Wie sollen Bilder im Fremdsprachen-Anfangsunterricht gestaltet sein ? Empirische Uberprüfung der Semantisierungsfähigkeit verschiedener Bildkonzeptionen", *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 22, 1975, pp. 65-79.

87 J. Firges, "Die Credif-Methodik -Versuch einer kritischen Bestandaufnahme" in *Innovationen des audiovisuellen Fremdsprachenunterrichts* . Bestandaufnahme und Kritik , Frankfurt am Main, 1976, pp. 23-38.

88 *C'est le printemps*, *ensemble pour l'enseignement du français langue étrangère*, Jacques Montredon, Geneviève Calbris, C. Cesco, et al., Paris, CLE international, 1975.

trop conventionnelle et le manque de profondeur des personnages auxquels il n'est pas possible de s'identifier.

"C'est le printemps est né d'une critique du contenu des méthodes audiovisuelles et de l'ennui qu'elles suscitaient généralement. C'est le printemps est également né d'une critique d'ordre linguistique".[89]

On retrouve toujours du matériel sonore et visuel : des dialogues qui sont présentés sous deux formes (pédagogique ou plus proche de la langue authentique), ils apportent également le rythme et l'intonation. Il est précisé par les auteurs que "***le montage de la bande sonore a pour but de permettre au professeur des formules pédagogiques variées, adaptées aux besoins et au niveau de la classe.***"[90] D'autre part, on trouve une nouvelle conception de la partie visuelle des dialogues :

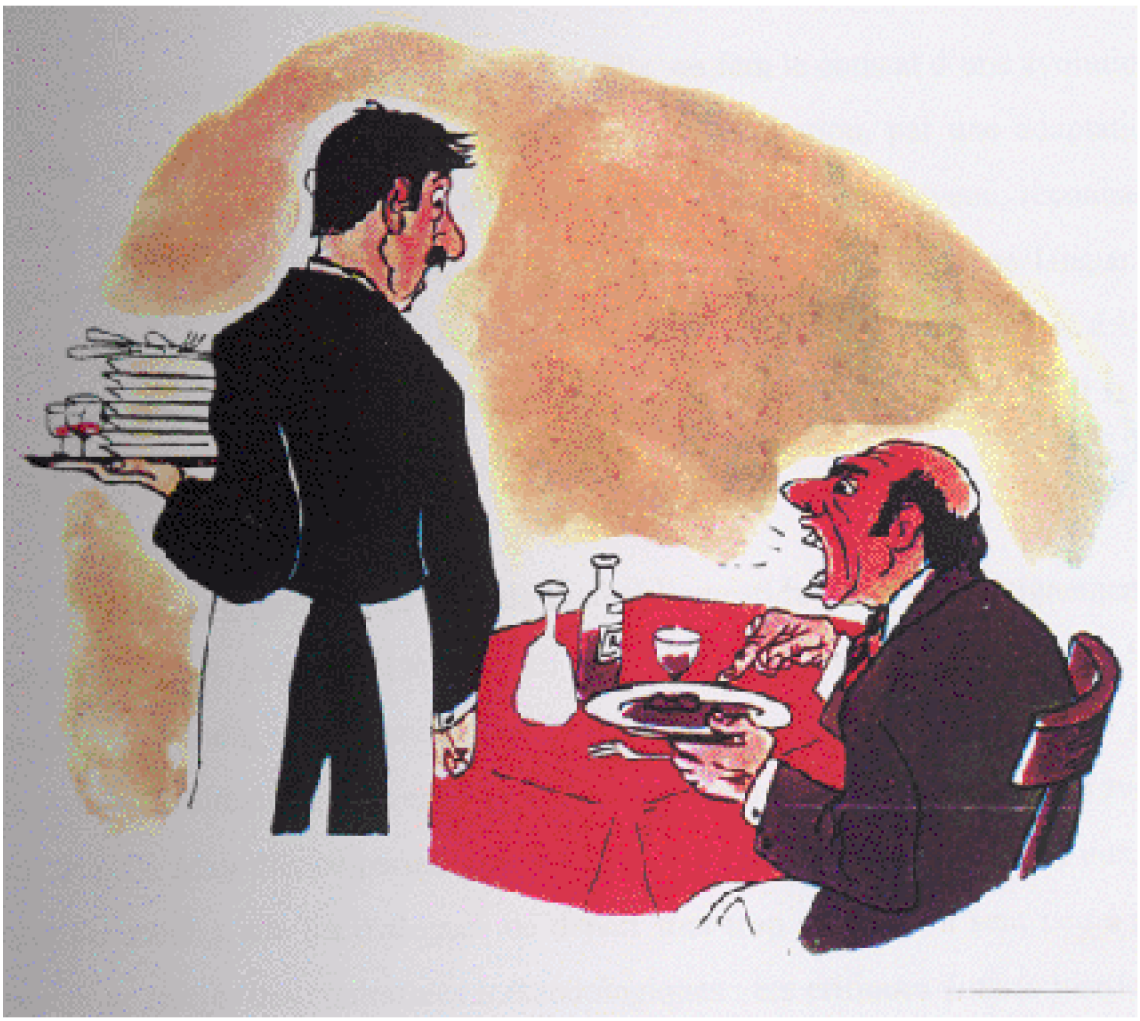
"les images sont conçues et réalisées par des dessinateurs humoristiques dont la vocation n'est pas pédagogique : pas de dessin scolaire donc mais des traits accentuant les mimiques, les gestes qui font partie intégrante du comportement."[91]

Les auteurs ont tenté une approche "cinématographique" des images en reprenant des techniques de plan différents (plongées, contre-plongées, gros plan ...). On trouve deux sortes d'images : les dessins accompagnant les dialogues sous forme d'images situationnelles, non codées, et des photos. Les dessins ne sont pas là pour expliquer le dialogue, mais servent à illustrer le contexte ou la situation mimo-gestuelle. L'image est devenue **situationnelle** (par opposition aux images illustration/traduction). Les éléments iconiques collent moins à l'énoncé, certains ne sont pas repris dans le dialogue ou sont à comprendre plus largement à l'intérieur d'une séquence d'images.

[89] ***C'est le printemps, Livret de présentation, p. 2.***

[90] Ibidem, p. 4.

[91] ***C'est le printemps, p. 7.***



On constate que le message visuel attire davantage l'attention sur les gestes et éléments non linguistiques qui permettent d'appréhender la situation plus globalement. Ces images indépendantes, complémentaires au dialogue, font apparaître une nouvelle fonction didactique axée sur l'expression des apprenants : la création de dialogues, l'interprétation des images, la prise de position personnelle sur la situation et le contenu. Par le biais de photos en couleur, l'image devient document ; elles apportent une information culturelle et sont à voir comme une présentation ou sensibilisation au dialogue, et comme point de départ de discussions. L'image joue également sur l'humour qui est un facteur de motivation, et sur les implicites vus comme déclencheur d'expression.

Pour conclure sur la période audiovisuelle, on fera le constat d'une évolution des méthodes SGAV entre la première et la deuxième génération, par une adaptation au contexte d'enseignement. Certains méthodologues, comme Paul Rivenc, reconnaissent l'importance des éléments para-linguistiques dans l'apprentissage d'une langue : "***ce sont eux qui - souvent en marge de tout message linguistique - transmettent à l'élève***

une information sur la 'civilisation' du groupe social dont il étudie la langue et le mode de vie". [92]

Il y a là un glissement de la seule finalité linguistique vers un enseignement plus largement culturel. Comme Henri Besse, on peut reconnaître que la méthode SGAV "permet d'apprendre, relativement rapidement à communiquer oralement (en face à face et dans des situations conventionnelles : salutations, diverses transactions) avec des natifs de L2"[93]. Mais elle ne permet pas de comprendre encore les natifs entre eux, ou la langue des médias, car les dialogues de départ sont trop épurés. On sent peu à peu le besoin de se libérer des contraintes méthodologiques : les critiques émises insistent sur le côté monolithique de la MAV, la centration sur la méthode, et peu sur l'apprenant. Cependant l'image, malgré une évolution de son rôle, elle ne fait plus directement référence au lexique du dialogue mais à la situation d'énonciation, est encore sous le contrôle du linguistique. Daniel Coste dénonce à ce niveau "***les tentatives de réduction de l'image opérées par le linguistique" et conteste "que les icônes puissent être des véhicules neutres de significations elles-mêmes neutres***."[94]

1.2.2.2. La télévision didactique (FLS et FLM)

Dans le cadre de l'enseignement du français, à l'étranger, on remarque que la période entre 1970 et 1980 est riche en expériences linguistiques. En effet, un numéro entier du *Français dans Le Monde* [95] (1980) fait le point sur les différents programmes d'enseignement du français par la radio ou la télévision : la longue tradition éducative de la B.B.C., ou le projet récent de la TV Ontario, ainsi que ceux diffusés dans de nombreux pays d'Europe, d'Australie, d'Amérique du Sud, du Japon etc... D'autre part, on peut prendre connaissance des méthodes d'enseignement du français diffusées par le ministère des Affaires Étrangères : matériel audiovisuel sous forme d'images animées (films ou vidéo), d'images fixes (diapositives et photographies), de son (disques, bandes et cassettes). Ces documents ne sont plus "de type universel pour l'apprentissage de la langue usuelle" mais sont destinés à des publics spécialisés : selon le secteur géographique, socioculturel et linguistique déterminé, selon les objectifs visés (apprentissage par catégorie socioprofessionnelle), et selon l'âge des apprenants (programmes pour enfants).

C'est le cas des méthodes plus spécialement destinées à l'enseignement en Afrique qui sont diffusées dans les années 70 comme *Samba et Bouboune :* épisodes dans

92 Paul Rivenc, "Vers une approche sémiotique du 'discours audio-visuel' dans les méthodes d'apprentissage linguistique", in *Journal de psychologie normale et pathologique*, n° 1-2, janv.-juin 1973, p. 192.

93 Henri Besse, *Méthodes et Pratiques des manuels de langues,* Paris, CREDIF-Didier, 1985, p.45.

94 Daniel Coste, "Les piétinements de l'image", in *ELA 17*, p.17.

95 Nous renvoyons aux articles du *FDM,* n° 157, "Le professeur et les ondes", Paris, 1980 et plus spécialement à celui sur "L'enseignement du français par la B.B.C.", par S. Paton et "Les émissions de radio et de télévision française pour l'enseignement du français et pour la diffusion de la culture française", Josiane Thureau et Léo Koesten.

lesquels les héros, un journaliste et un photographe, sont lancés dans des aventures en Afrique, puis dans le reste du monde. D'autres proposent la variété des supports, *En français* (aujourd'hui vendue sur vidéocassette) proposait des films à structure modulaire, bien conçus et réalisés par des cinéastes. Une autre méthode, *Les Gammas,* part d'une idée astucieuse, celle de trois extraterrestres débarquant sur la terre de France ; de plus, elle est accompagnée de bandes dessinées. Les émissions scolaires se composent d'une présentation et d'un dialogue de base, suivi d'une exploitation des structures ; un document y est inséré, sous forme de films tels les *Chroniques de France*, les *Samba et Bouboune* ou les *Contes d'ici et d'ailleurs*. Pour les écoles secondaires, on trouve l'illustration vidéo de la méthode *Pierre et Seydou* fondée sur les dialogues et les dessins. La production a opté pour le "spectacle pédagogique" qui implique la recherche dans l'expression et la visualisation, où ***"le caractère spectaculaire ne renvoie plus à quelque intention de divertissement, mais à une mise en forme fonctionnelle, utilisant les réelles possibilités de l'expression télévisuelle."***[96]

De nombreux projets d'éducation par la télévision sont présentés dans l'ouvrage de Max Égly[97] qui reprend quelques expériences didactiques menées jusqu'au début des années 80, ainsi qu'une analyse des problématiques que son usage soulève. On peut citer comme projet d'enseignement du français langue seconde l'exemple du Niger (1964-79) qui ne possédait au départ ni télévision, ni enseignants pour scolariser sa population, de Côte d'Ivoire avec le PETV (Programme d'éducation télévisuelle de Côte d'Ivoire) qui diffuse ses premières émissions pour l'enseignement primaire en 1971. Les conditions de départ étaient positives (contexte national favorable, moyens financiers et techniques, qualité des installations), une place de choix est donnée au niveau national à la télévision éducative par le ministère de l'éducation, le bilan en 1980 est positif[98]. Comme pour le Sénégal (expérience menée entre 1978-84), la tâche était considérable, car il s'agissait d'élaborer un nouveau système dans lequel la télévision était le pivot central et non un élément périphérique, de définir les programmes, former des maîtres, réaliser le matériel pédagogique. Mais la production s'est avérée coûteuse, et l'extension du programme ne semblait pas réalisable, les changements importants ont été difficiles à gérer par les enseignants qui ont dénoncé le PETV.

Sur le plan pédagogique, on remarque une liaison étroite entre les émissions et les activités menées en classe. On a recours aux principes des "méthodes actives", on refuse les modèles de discipline et de compétition de l'enseignement traditionnel. A propos de la relation maître-élève, le changement est grand lors d'un apprentissage en groupe, il y a relativisation des sources du savoir (maître, émission, document écrit) qui interdit toute "relation magistrale." L'accent est mis sur le travail en groupe pendant l'émission, la communication entre les élèves. L'objectif de ces programmes de TV scolaire était de lier

96 ***ibidem, p. 85.***

97 Max Egly, *Télévision didactique Entre le kitsch et les systèmes du troisième type,* Paris, Edilig, 1984.

98 Max Egly retrace ce vaste programme mis en place à Bouaké, l'ambition du projet et les premiers résultats obtenus. Mais l'hostilité des enseignants du secondaire, malgré des évaluations de terrain positives, a entraîné l'abandon du projet. ibidem, pp. 59-76.

la découverte et l'analyse du "réel" et l'apprentissage des techniques d'expression. Si on reconnaît à la télévision une fonction de motivation, du désir de communiquer, le constat de Max Egly en 1984 est pourtant négatif car : "***la plupart de ces entreprises ont connu plus souvent l'échec que le succès***"[99].

En conclusion, on dira qu'il n'existe pas une formule unique d'usage pédagogique de la télévision et on insistera plutôt sur les modèles qui ont guidé les systèmes actuels ; ils sont selon Max Egly de trois types selon que

"la télévision est requise comme auxiliaire, comme "ersatz", ou comme outil original entièrement dégagé des servitudes d'aspect du modèle magistral. Le véritable objectif étant, non pas d'imiter le magister, mais de fournir les meilleurs moyens d'accès au savoir."[100]

Si les expériences menées appartiennent en général au premier type, seul Télé-Niger a été inspiré par le dernier modèle, mais a plutôt fonctionné comme système du second type. Peu nombreux sont les exemples du troisième type, nous ne citerons que le plus connu, l'émission américaine destinée à l'intégration des jeunes enfants issus de milieux défavorisés, *Sesame Street.* [101] Le succès de ce programme tient essentiellement au fait qu'il a été réalisé par des professionnels, par une équipe pluridisciplinaire de réalisateurs et de pédagogues, et qu'il a aussi su allier production et recherche, ce que les imitations suivantes ont généralement oublié. L'aspect novateur résidait dans l'usage contrôlé des spécificités télévisuelles qui ne sont pas au service d'une instance pédagogique ou magistrale, mais contribuent à la réalisation d'objectifs d'éveil éducatifs et culturels. Spectacle et formation ne sont donc pas incompatibles.

1.2.3. L'approche communicative

Les travaux des linguistes sur le texte (l'énoncé) et le sujet parlant et les conditions de production du discours (l'énonciation) amènent les didacticiens à remettre en cause l'approche situationnelle : les enseignants jugent le cadre des méthodes trop étroit, se limitant à une langue stéréotypée, l'image (pédagogique) est elle aussi critiquée : "***l'audiovisuel ne correspond pas à nos espérances. Et dans cette accusation, la première suspectée est l'image : elle ne nous convient pas ; pire, elle nous gêne***".[102]

Cela conduit bon nombre d'auteurs à s'intéresser à la nature des conditions sociales de production du langage, et par delà à reconsidérer l'image. La langue est d'abord faite

[99] ibidem, p. 88.

[100] ibidem, p. 98.

[101] *Sesame Street* a été produit par "Children Television Workshop", centre indépendant financé par divers organismes publics et fondations privées, mis en place à cette intention. La première série comportait cent trente émissions d'une heure chacune, les premières diffusions ont eu lieu en 1969. Cf. l'étude de Martine Roger-Machart, in "Neuf expériences de télévision éducative dans le monde", INA, 1975.

[102] Louis Porcher, *Des media dans les cours de langue,* 1981, op. cit., p. 23.

pour communiquer, la finalité de l'apprentissage est l'acquisition de la compétence de communication telle qu'elle a été définie par Hymes[103] dès 1972. Par ailleurs, la prise en compte des besoins langagiers des apprenants est une nouveauté : les différences de public d'apprenants, leur personnalité et leurs motivations conduisent à un déplacement de la centration sur la méthodologie constituée vers l'apprenant. Les années 80 sont en effet marquées par l'affaiblissement de l'intégration didactique autour du support audiovisuel, tel qu'il est apparu avec les méthodes de première et deuxième génération. De nouvelles démarches, comme l'approche "communicative" apparaissent et, à côté de l'évolution thématique des manuels[104], c'est surtout la **dissociation** de l'utilisation de l'image et du son qui marque la génération communicative. En effet, "***le découpage visuel parallèle au découpage sonore (série d'images correspondant à une série de répliques) est abandonné, au profit, dans Archipel, de quelques images 'visualisant globalement le cadre de l'échange et les protagonistes'***."[105]

On vise davantage une compréhension globale des dialogues. C'est ainsi que le matériel didactique est contraint à évoluer : d'une part les manuels intègrent en plus des dialogues de départ un nouveau type de documents écrits et visuels. On note ainsi pour les enregistrements sonores une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication[106] (diversité des types de discours, conditions de production de la communication) et à l'intention de communication (rôle de l'énonciateur dans la demande d'information, l'expression de son opinion...). D'autre part, on a recours à des "documents authentiques"[107], c'est-à-dire non expressément conçus pour être utilisés dans une classe de langue. A l'évolution des textes correspond celle des images : la forme des supports change, par exemple les photos (au niveau de la couleur, des angles de prise de vue, du format) sont "authentiques". On note aussi que les dessins, ou les bandes dessinées abondent. Certaines méthodes font le choix du dessin (*Cartes sur table)* [108] ' d'autres mélangent les genres *(Sans Frontières)* [109], d'autres préfèrent la photo en noir et blanc

[103] Sophie Moirand reprend la théorie de Dell H. Hymes. "La compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc, non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence socioculturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité à les utiliser)." *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1990, p. 15.

[104] La méthode *C'est le printemps* marque le tournant du changement, voir ci-dessus 1.2.2.1.

[105] Christian Puren, *Histoire des méthodologies ,* op. cit., p. 359.

[106] C'est à partir de "notions" et de "fonctions" que va s'organiser le matériel de la langue enseignée, on pourra se reporter aux "actes de parole" par exemple dans Louis Porcher, *Adaptation d'un Niveau-Seuil pour des contextes scolaires,* Hatier, 1979.

[107] Nous reviendrons sur le "document authentique" ci dessous (1.2.3.3.) en tant que documents évoluant en dehors de la méthode.

[108] *Cartes sur table*, R. Richterich et B. Suter, Hachette, 1983.

[109] *Sans Frontières,* M. et M. Verdelhan, P. Dominique, CLE International, Paris, 1982.

Archipel) [110] ou l'image en couleur, papier et vidéo (*Entrée libre*) [111].

1.2.3.1. Les méthodes sur support papier

Pour poursuivre l'évolution de l'image, trois méthodes nous semblent refléter les diversités de l'approche communicative : d'une part l'image fixe de *Sans Frontières* et d'*Archipel* (1982), d'autre part l'image animée et la percée du support télévisuel et vidéo avec *Entrée libre* (1983) qui marque la première génération et *Bienvenue en France* (1991) sur laquelle s'est porté notre choix.[112]

Sans Frontières [113] se présente comme la méthode du "juste milieu", elle se situe en effet à la rencontre des deux courants didactiques inspirés d'une part de la linguistique structuraliste et d'autre part de l'approche "fonctionnelle". Les supports d'apprentissage sont à la fois audio par les cassettes son, et scripto-visuels : les films fixes ont disparu et sont remplacés par des affiches murales, et surtout par le livre très illustré de l'apprenant. Il faut tout de suite remarquer que le manuel est plus équilibré dans le rapport image-texte, qu'il est un support important puisqu'il est autonome. Il ressemble davantage au livre des méthodes traditionnelles qu'à celui des méthodes audiovisuelles, où les livres des apprenants étaient uniquement faits d'images. On trouve ici des textes classés par leçon et unité, encadrés de dessins du style bande dessinée ; du vocabulaire, de la grammaire, des exercices, et des documents (textes et photos) de civilisation. Ces derniers renvoient à une utilisation plus individualisée.

Sur le plan du contenu, on rencontre principalement des dialogues "authentiques", c'est-à-dire dont l'enregistrement tente de se rapprocher de l'univers sonore réel. Chaque unité s'articule autour d'un "***acte de langage sélectionné selon les situations communicatives prioritaires***"[114]. *Sans Frontières* attache particulièrement de l'importance au dialogue audiovisuel et à l'illustration qui "***ne se veut ni descriptive, ni étroitement pédagogique mais structurante. Elle éveillera la curiosité, fixera les grandes lignes du sujet et de la situation de communication***."[115]

L'affiche joue ici un rôle premier : comme cela est expliqué dans les principes d'animation, elle est commentée avant l'exploitation du dialogue, et elle sert d'abord à "**faire fonctionner une sorte de système 'traduction'**, d'équivalences entre la langue maternelle et les images." L'image apporte ensuite une information culturelle, chaque illustration étant dessinée à partir de lieux, de personnages ou de décors réels. Enfin,

[110] *Archipel,* Janine Courtillon, Sabine Raillard, CREDIF, Didier, 1982.

[111] *Entrée libre*, CLE International, 1983.

[112] *Bienvenue en France*, Méthode de Français, Annie Monnerie, Hatier / Didier, 1991.

[113] *Sans Frontières*, Livre du professeur, p. 5.

[114] *Sans Frontières,* ibidem, p. 11.

[115] ibidem, p. 13.

Présenter une image, c'est encore communiquer sur et à propos de cette image ."

Il ressort de cette présentation de l'image qu'elle sous-tend une nouvelle conception : elle est actualisée dans son aspect formel, elle est proche de l'univers de la bande dessinée, ce qui est sensé la rendre familière à l'apprenant. Elle est en fait le reflet d'une tendance culturelle de la société française qui fait une large place à la bande dessinée. Si le public concerné est à la fois de jeunes et d'adultes, ceci n'est pas sans poser quelques problèmes culturels à des apprenants étrangers. La présentation de vignettes en bande dessinée met en oeuvre des procédés de graphisme, de cadrage, de composition. On introduit également l'idée de narration par l'image. Cependant, la méthodologie insiste surtout sur une fonction auxiliaire : "***favoriser la découverte du lexique, permettre aussi de deviner des séquences du dialogue." Enfin, elle doit faciliter une attitude positive d'écoute du dialogue."***[116]

Si la communication sur et par l'image est un but en soi, on ne trouve aucune proposition méthodologique pour développer la communication de l'apprenant ; la seule référence reste le dialogue. Par ailleurs, l'apport illustratif de civilisation (documents semi-authentiques, photos) est assez abondant, on retrouve un entraînement à l'expression (orale ou écrite), ou un travail plus individualisé.

La position de départ d'*Archipel* diffère de la méthode précédente par sa conception qui n'est plus linéaire, ici toute idée de progression grammaticale est abandonnée :

"une fois dépassé le niveau de l'unité 2 aucun critère strict de progression ne peut être retenu, rien n'empêche d'étudier la demande avant l'expression de la localisation. De même, étant donné qu'il existe deux axes parallèles d'apprentissage : l'axe audiovisuel, plus communicatif, et l'axe écrit, plus culturel, on peut doser à volonté la part de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage."[117]

Archipel met au premier plan les "besoins langagiers" des apprenants, et les buts diversifiés du public. Le feuilletage du livre fait apparaître un ensemble de matériaux extrêmement diversifiés, se rapprochant du type de graphisme que l'on trouve habituellement dans les ouvrages non-didactiques. Autant au niveau formel qu'au niveau de la thématique, on élargit les horizons de l'apprenant : des poésies aux reproductions de publicités, des photos aux annonces de journaux, on cherche à apporter des éléments scripto-visuels culturels. En effet, les buts de la méthode sont d'accéder rapidement à un niveau minimal de communication et de découvrir les aspects culturels français, d'étudier des documents dits authentiques, et d'acquérir un certain métalangage grammatical. Selon le principe de la non-linéarité, *Archipel* présente des "situations" construites autour d'objectifs fonctionnels et linguistiques. On insiste sur la variation des types textuels, et des formes linguistiques, destinées à transmettre un même message.

D'un point de vue de la communication, *Archipel* reprend le principe des méthodes audiovisuelles dites situationnelles, c'est-à-dire "***la présentation du contenu linguistique par le biais de situations de communication simulées, accompagnées***

[116] ***ibidem, p. 18.***

[117] ***Archipel, Livret de présentation, p.4.***

de dessins de type situationnel".[118]

Un changement notable au niveau du support : le principe du film fixe devient facultatif, quelques dessins sont reproduits dans le livre qui visualisent le lieu de la communication des personnages. Ces images entretiennent avec le texte un rapport lointain, "***elles servent de point de départ à la compréhension globale de la situation.***"[119] Comme le confirment les auteurs :

"les images de la méthode n'ont pas été conçues pour une utilisation exhaustive : nous n'avons pas voulu en faire le support principal de la communication. (...) Les images ont donc été conçues essentiellement pour véhiculer des informations de type situationnel plutôt que référentiel". [120]

On peut regretter que l'image ne joue plus un rôle central, alors que son renouveau formel nous semble apte à déclencher la communication. Cependant, *Archipel* est la première méthode à intégrer largement des documents dits authentiques, même si leur mise en forme au sein d'une méthode contribue à dévoyer le sens du terme - nous renvoyons au paragraphe 1.2.2.3. ci-après-. Il n'empêche que l'objectif culturel apparaît à travers les documents visuels, à dominante photographique, qui sont une des caractéristiques du livre : articles de journaux, publicités, affiches, extraits du monde du cinéma, des arts[121] et de la littérature, mais aussi tirés de la situation socio-politique ou économique du pays. Dans *Archipel 2*, des dossiers thématiques permettent à l'apprenant d'aller "plus loin" dans la découverte de la culture ; c'est par exemple, dans l'histoire du pays, l'abord d'un sujet comme la peine de mort, présenté par deux supports : d'une part, une photo extraite du film de Wadja *Danton*, représentant le bourreau et la tête de sa victime dans la guillotine. Et d'autre part, une reproduction de la une de *L'Aurore* avec l'article célèbre d'Émile Zola. La mise en page met en regard les deux types de texte et permet l'ouverture par deux supports, visuel et scriptural, sur l'expression de l'apprenant.

Conclusion

Après avoir constaté une richesse des supports et un renouveau à la fois idéologique et technique de l'image, on remarque donc une persistance de l'image fixe à dominance pédagogique, en même temps qu'un rééquilibrage avec le texte écrit. Les images sont intégrées plus largement autour de thèmes et non plus de seuls éléments linguistiques. Cependant, au niveau méthodologique, l'image est loin d'être au centre des préoccupations. Les fonctions qui lui sont attribuées ne sont pas réellement nouvelles : elle sert à la mise en contexte du dialogue, ou mise en situation[122] . Un fait nouveau est la

[118] *Archipel*, Livre du professeur, p.12.

[119] ibidem,, p. 13.

[120] ***Archipel, Livret de présentation, p. 7.***

[121] Pour traiter un sujet de société comme la situation des femmes en France, on trouve d'une part des textes sur le travail, d'autre part une double page est consacrée à la reproduction d'oeuvres d'art, seulement accompagnées d'une légende, une question est adressée au lecteur : "Que pensez-vous de la féminité ?" in *Archipel* livre 2, pp.18-19.

[122] C'est le type d'image amorcé dans *De Vive Voix*.

mise en regard dans le manuel de photos ou images authentiques et de textes. L'image est parfois intégrée à un texte et sa fonction est l'ancrage de celui-ci (rapports d'opposition ou de complémentarité). Elle sert plus largement de support à l'expression, notamment à partir du livre 2 d'*Archipel*, mais on constate que les fonctions de motivation et de compréhension ne sont pas assez exploitées. Comme le remarque Christian Puren,

"l'enseignement culturel oblige à l'utilisation de documents authentiques de types très variés et donc l'abandon de l'intégration didactique autour du seul support audiovisuel. [123]

A côté des documents fabriqués du niveau 1 vont s'ajouter, puis s'imposer les documents authentiques qui correspondent à la complexité du lexique, et de la communication[124]. C'est la problématique du niveau 2 qui sera développée en 1.2.3.3..

1.2.3.2. Les méthodes vidéo

Dès les années 80, suite à l'équipement en matériel audiovisuel d'une nouvelle génération (téléviseurs et magnétoscopes), l'apparition de l'image animée sous la forme de film vidéo montre que le courant audiovisuel n'est pas mort. La décennie est marquée par l'apparition de nombreuses méthodes vidéo sur le marché des langues étrangères et par de nouveaux documents utilisant le support vidéo. Le matériau audiovisuel comme matériau central de l'apprentissage apparaît comme l'objet rêvé tant il présente d'avantages. En effet, l'attente est forte face à ce nouveau matériel : il offre une image de qualité "télévisuelle", grâce à un nouveau support, souple d'utilisation (côté pratique de la cassette vidéo qui offre tout en un), il rend possible grâce au magnétoscope un visionnement intégral ou segmenté. L'évolution est importante pour la pratique quotidienne (par rapport aux difficultés rencontrées avec les films fixes), le changement de matériel va réellement permettre la synchronisation du son et de l'image, apporter une qualité considérée comme élément motivant et facilitateur pour l'apprenant. Le support audiovisuel par sa nature de "concision", c'est-à-dire la simultanéité de la perception, facilite l'apprentissage. Toutes ces méthodes vidéo ont en commun l'association conjointe du sonore et du visuel : on peut à nouveau parler d'intégration didactique autour du support audiovisuel.

Entrée Libre [125] est la première méthode à structure modulaire, c'est-à-dire qui peut être construite selon les besoins et contextes locaux. Son intérêt réside principalement dans sa structure composée de quatre éléments de formats différents : un feuilleton, un

[123] Christian Puren, Histoire des méthodologies, op. cit., p. 367.

[124] Francis Debyser analyse la problématique du niveau 2 et du "choc en retour" sur le niveau 1 dans plusieurs articles : *Le Français dans le Monde* n°73, n°133.

[125] *Entrée libre 1 et 2 :* méthode complète d'apprentissage du français en deux versions : 13 films de 15 mn (diffusion télévisée ou vidéocassette), un magazine (intégralité des textes ainsi que des illustrations des films) ; un cahier d'exercices (auto-correctifs pour un usage individuel en autonomie) et pour la classe, et trois cassettes audio, CLE , 1983. L'ensemble des matériaux est appelé "méthode multimédia" pour le deuxième niveau en 1985 ; on peut voir là par le choix du vocabulaire un effet de mode qui montre l'importance accordée au support.

reportage, une publicité, une chanson. Carmen Compte[126] voit dans l'imitation des différents formats télévisuels une idée intéressante en accord avec le besoin en documents authentiques. Malheureusement cette imitation est parfois "limitée à une façade qui cache mal le prétexte pédagogique" ; la méthode a été critiquée tant par les pédagogues qui n'y trouvaient pas assez de rigueur didactique, que par les amateurs de documents authentiques, déçus par la qualité télévisuelle.

Les concepteurs de *Avec Plaisir,* méthode de français pour un public allemand, mettent en avant le plaisir d'apprendre par divers moyens qui garantissent la motivation : "***le vaste choix des moyens/médias (film, livre, cahier, cassettes son) garantit une transmission vivante de la langue française et un apprentissage varié et motivant.***"[127]

Ils insistent également sur le côté naturel du film qui est aussi divertissant qu'un bon feuilleton de télévision. Cependant, la beauté des images ne suffit pas à rendre la méthode efficace, et on peut reprocher aux images "leur manque d'intensité informative". La structure de l'émission fait ressortir la place qu'occupe la pédagogie : résumé de l'épisode précédent, première partie du feuilleton, deuxième partie du feuilleton, séquences pédagogiques, séquences fonctionnelles. La méthode tente de concilier nouveauté et pédagogie traditionnelle, en fait la motivation apportée par les images ne sert que d'emballage filmique, qu'à faire passer la leçon didactique, ce qui n'est pas une situation vraiment novatrice. Une autre méthode de la période communicative *Bienvenue en France* met en avant le réalisme des images : "***Elle permet de mettre les apprenants face à une situation réelle, un cadre authentique, des personnages se différenciant dans leur comportement et leur langage***."[128]

Les auteurs misent sur la méthode vidéo pour renforcer la motivation, car "***les images authentiques et mobiles procurent un plaisir qu'un texte ne peut apporter, surtout chez des débutants.***"[129] En effet, selon eux :

"La compréhension va du sens à la langue, et non inversement comme cela était le cas dans les méthodes traditionnelles. L'élève comprend la situation avant de comprendre l'acte de parole, mais il fera automatiquement le lien entre la situation et l'acte de parole ce qui facilitera son réemploi par la suite."[130]

L'image contextuelle apporte indéniablement des données extralinguistiques et culturelles à l'apprenant, et les images vidéo peuvent également apporter un contenu sémantique

126 Carmen Compte, *La vidéo en classe de langue*, Hachette, 1993, p. 43

127 Présentation de *Avec Plaisir,* Französischer Videosprachkurs, Guy Capelle, Albert Raasch, Langenscheidt, München, 1983 (Traduit par nous). Cette méthode réalisée pour le public allemand des universités populaires a tenté à la fois d'offrir un feuilleton (épisodes de la première partie) et un encadrement pédagogique traditionnel (leçons de vocabulaire de la deuxième partie).

128 *Bienvenue en France,* Méthode de Français, Annie Monnerie, Hatier / Didier, 1991, Livre du professeur p. 4.

129 *Bienvenue en France,* op. cit., p. 4.

130 ibidem. Nous reviendrons sur ces affirmations et sur les liens entre les images et le linguistique ci-après dans l'analyse d'un extrait de la méthode, et dans la troisième partie à propos de la compétence de communication.

qui permette d'approcher le contenu linguistique. Cependant, le rôle des images est ici réduit à la mise en contexte, comme on le verra ci-après ; si elles facilitent la compréhension, on doute de l'aspect communicatif de l'ensemble. On rencontre selon les matériaux des images vidéo qui, sous l'apparence du professionnalisme, ne laissent que peu de place à la verbalisation et à l'expression de l'apprenant. Comme le fait remarquer Albert Fuß à propos d'une méthode vidéo pour l'apprentissage de l'espagnol, ***"le professionnalisme filmique peut aller complètement à l'encontre des exigences didactiques."*** [131]

Au-delà des différences profondes dans les images des méthodes vidéo, on remarque aussi des innovations techniques mises au service de la compréhension comme l'utilisation du scripto-verbal, c'est-à-dire l'affichage de textes dans l'image. Deux méthodes d'apprentissage de l'espagnol et de l'italien font le choix de sous-titrer les dialogues, qui sont affichés en même temps que le texte parlé ; mais ceci laisse un temps de lecture très court et ne permet pas aux élèves de saisir visuellement le contenu, sans interrompre le visionnement. Une autre solution plus satisfaisante est de dissocier l'affichage et le son : le texte apparaît à l'écran seulement après avoir entendu le dialogue, de plus une pause est prévue pour la répétition.[132] Pour les débutants, les didacticiens de la méthode vidéo *¡Qué Barbaridad!* [133] insistent sur la phase d'imprégnation sonore en prévoyant trois possibilités de répétition, et en faisant afficher à l'écran des mots clés, puis les phrases complètes à répéter et à retenir. D'après les conclusions de Fuß, ces procédés se sont avérés efficaces pour former la prononciation de l'apprenant, et en même temps lui proposer des aides à la mémorisation. Ceci tend à montrer d'une part que l'écrit est un support nécessaire dans l'apprentissage, et ce dès le début, alors que les MAV avaient souvent négligé le texte écrit. D'autre part, cela montre que le scripto-visuel agit comme renfort du canal sonore, et peut être un des atouts didactiques de la technique vidéo qui serait à développer. Un renfort entre les divers supports visuel et scripto-visuel pour le film vidéo et écrit pour le matériel d'accompagnement va dans le sens d'une plus grande efficacité des supports d'apprentissage.

-Analyse de la méthode vidéo : *Bienvenue en France*

Parmi toutes les méthodes existantes, nous avons fait le choix de *Bienvenue en France,* car c'est une méthode vidéo utilisée dans de nombreux centres de langue et en

[131] "Die filmische Professionalität kann also durchaus den didaktischen Erfordernissen zuwider laufen." A propos de la méthode vidéo *Espana y América ¡ Al Habla!* ,Denis & Loscot & Torralbo, J. (o.J.), Paris, Sediac, in Fuß : "Évolutions dans le cours de langue audiovisuel", op. cit., p. 159.

[132] Ce procédé apparaît notamment dans *Espana y América ¡ Al Habla!* , op. cit., et *In Italiano,* Chiuchiu A., Minciarelli F. & Silvestrini M., Corso multimediale di lingua e civilità a livello elementare e avanzato; München, Hueber, 1990.

[133] Quelques nouveautés didactiques sont apportées par cette méthode vidéo qui répond ainsi au souci d'introduire des thèmes de civilisation et des textes d'un autre type : narratif et descriptif. *¡Qué Barbaridad! Einführung in die spanische Sprache,* Fuß A., Jambrina F., Tübingen, Niemeyer, Bd. 1, 1981-Bd. 2, 1985.

auto-apprentissage. Nous en analysons quelques extraits afin de voir si l'apport de la technique audiovisuelle est lié à une réelle évolution méthodologique, orientée vers la communication de l'apprenant.

Le matériel de la méthode est composé de "deux manuels (livre et cahier d'exercices), d'enregistrements et de deux cassettes-vidéo complémentaires qui reprennent des émissions télévisées"[134] . L'enseignant et l'apprenant disposent d'un livre qui comprend des dialogues imagés, des explications grammaticales et des documents photos ou dessins, d'un cahier d'exercices et d'une cassette vidéo. En cas de contrainte économique, le film ne semble pas indispensable, car "les livres sont utilisables avec ou sans les films."[135] Les dialogues illustrés du livre offrent un raccourci visuel du film sous forme de dessins-vignettes - nous en présentons un extrait ci-dessous -. D'autre part, le film semble aussi un élément indépendant, prévu pour être diffusé à la télévision sous forme d'auto-apprentissage.

Si l'auteur reconnaît avoir fait le choix d'une méthode "structurée" avec une progression lente, adaptée aux apprenants débutants, la vidéo n'est cependant pas un outil exhaustif. Elle accompagne et enrichit les possibilités offertes par le livre et en propose de nouvelles. La cassette vidéo est constituée de treize épisodes, correspondant aux treize dossiers du livre. Chaque dossier est divisé en quatre parties, la cassette n'en reprend que deux : d'une part, les saynètes, qui renvoient aux dialogues et aux dessins du livre ; et d'autre part la partie "Savoir Dire" qui reprend "les situations de communication du dialogue" et "les structures élémentaires de la langue"[136]. Le film se présente sous l'apparence d'un feuilleton de treize épisodes qui introduit des personnages jeunes : Vincent Dubois et Françoise Charrier font l'apprentissage du métier de réceptionniste dans un hôtel parisien. On rencontre différentes situations types : à la réception, au restaurant, dans les magasins, dans un café, au téléphone...

Les lieux présentés (l'aéroport d'Orly, la ville de Paris, l'hôtel Concorde et la réception, le marché aux puces, Cannes et la Côte d'Azur pour ne citer que ceux-là) sont réels, le degré de réalisme est plus grand que celui des films fixes ou de tout document papier. On voit ainsi une séquence filmée en décor naturel sur la Côte d'Azur, (épisode 11) : l'hôtel Martinez à Cannes, le bord de mer entre Cannes et Nice. Les plans filmés sont suffisamment longs pour donner des impressions du paysage, ils introduisent des référents géographiques, touristiques, en un mot culturels, mais la fonction accordée à ces images semble purement illustrative. Du point de vue sonore, aucun commentaire linguistique ou dialogue n'accompagne la séquence, sauf un léger fond musical.

Du côté des personnages, ce sont des acteurs professionnels qui animent les

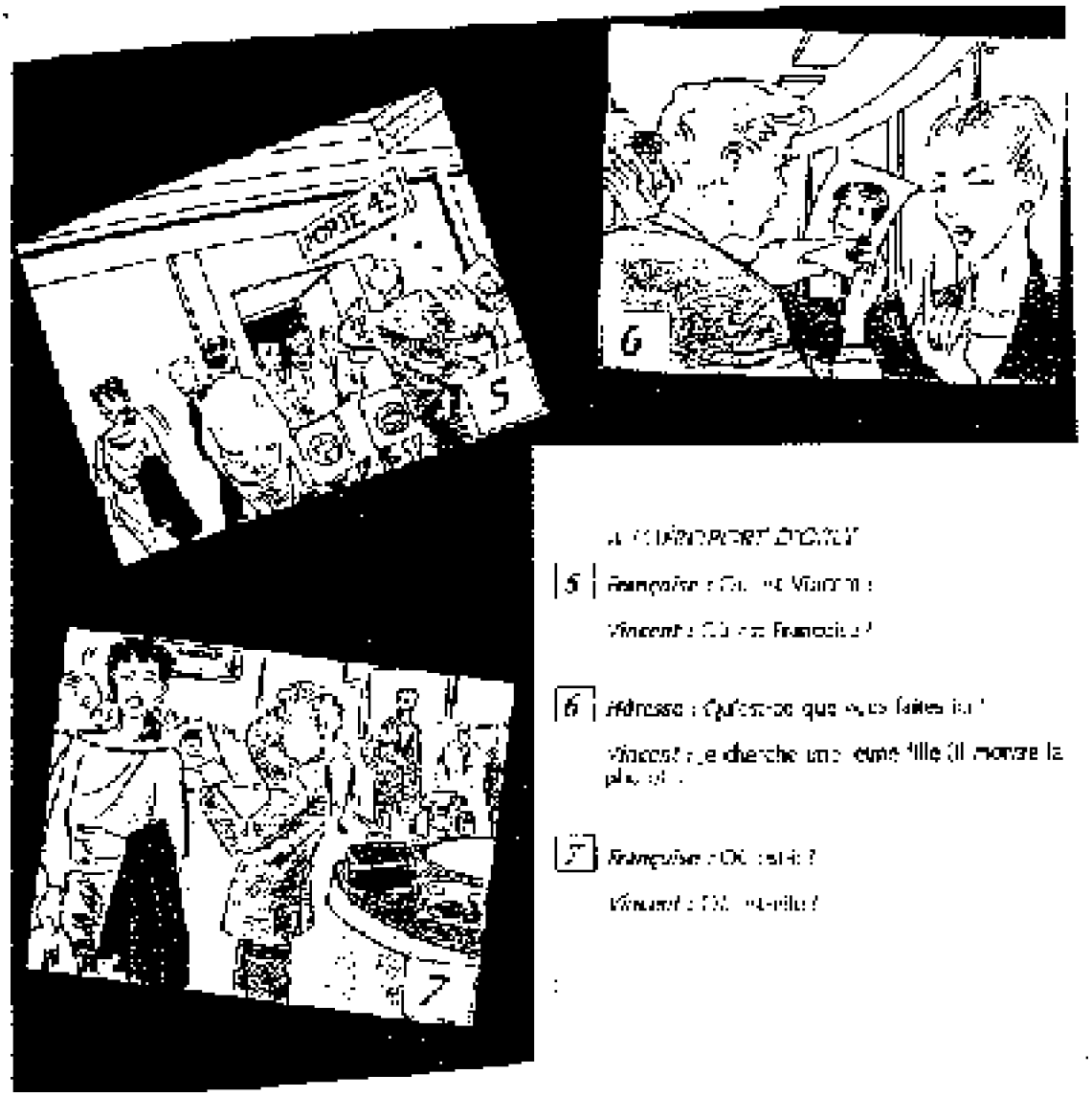
[134] Cette phrase que l'on trouve au dos du livre appelle deux remarques. Elle est d'abord une description du matériel qui est issu d'émissions télévisées. C'est un argument positif qui montre la notoriété des documents. Mais dans un deuxième temps, la phrase joue sur l'ambiguïté du terme TV/vidéo. Car une méthode justement faite pour la télévision sera conçue pour un type de public, de diffusion et de travail didactique qui n'est pas celui de la situation en classe de langue. *Bienvenue en France,* op. cit..

[135] *Bienvenue en France,* Avant-Propos du livre, p. 2.

[136] *Bienvenue en France,* Avant-Propos du livre, p. 2.

situations : on rencontre le directeur, le chef du personnel, les stagiaires de l'hôtel, le chauffeur de taxi, et l'hôtesse de l'air. Les personnages principaux (Vincent et Françoise) que l'on voit évoluer pendant plusieurs semaines ont le rôle de stagiaire en hôtellerie. Ils sont montrés surtout par leur fonction, débutants dans la profession, et pris dans des situations qui ne laissent aucune place à l'improvisation, on peut caractériser leur comportement de stéréotypé. On note qu'au cours du film peu de liens s'instaurent entre les différents personnages qui restent sans caractère : ils ne font que jouer un rôle sensé **ressembler** à celui de la réalité quotidienne.

A titre d'exemple, nous prendrons la scène d'ouverture du film, *Orly* (épisode 1), qui introduit les deux "héros" et le début de la narration. Vincent va chercher Françoise, la nouvelle stagiaire, à l'aéroport, il ne la connaît pas mais il a sa photo. Il prend un taxi pour se rendre à Orly. Ce premier épisode du film correspond dans le livre à quatre pages de dialogue illustré (vignettes 1 à 13). Par commodité, nous reproduisons la méthode papier, la deuxième scène intitulée "A l'aéroport d'Orly" où Vincent cherche Françoise dans le hall d'arrivée, mais ne la voit pas, il ne la reconnaît que trop tard, au moment où elle monte dans le car (vignettes 5 à 7) :



Les deux personnages sont filmés dans le hall de l'aéroport dans le même champ de la caméra, ils se croisent deux fois et pourtant ils ne se voient pas. Vincent qui possède la photo de Françoise hésite à la reconnaître (vignettes 5 et 7). Cette recherche est doublée au niveau du linguistique par un monologue intérieur réduit d'un côté à : "où est Françoise?". Françoise est filmée en parallèle avec Vincent et se demande pareillement : "où est Vincent ?", puis, dans un deuxième temps : "où est-il ?", "où est-elle ?".

Cette démarche correspond au choix de départ de la méthode qui veut entretenir "***un rapport étroit de complémentarité entre les images et les dialogues : le message donné dans le dialogue est en relation directe avec l'image***."[137] Cependant, la longueur de la scène donne un côté pesant à la situation qui est accentué par la musique. La conclusion de la scène est que la rencontre échoue : les deux "héros" ne se voient pas dans le hall de l'aéroport, et ils partent chacun de leur côté, en taxi et en car. Finalement la présentation a lieu dans le bureau du directeur (vignette 13). Cette scène, qui présente

[137] *Bienvenue en France,* Livre du professeur, p. 5.

par ailleurs des caractéristiques d'un scénario de fiction, développe une narration au niveau des images : départ précipité de Vincent en taxi, et montage en parallèle : Françoise dans l'avion qui survole Paris ; arrivée à temps à Orly, vaine recherche des deux personnages dans l'aéroport ; rencontre ratée et retour des deux personnages chacun de leur côté à l'hôtel. On retrouve dans l'organisation de l'épisode le modèle du scénario classique, du schéma narratif simplifié : une situation de départ, d'équilibre entre les deux héros, une péripétie qui vient la troubler, et une fin où la situation se dénoue. On note bien des "ouvertures" grâce à l'image, c'est-à-dire des éléments culturels (Orly, Paris et ses monuments), des scènes hors dialogues. Cependant, les dialogues ont bien peu de liens avec tout cela, ils ne suivent pas la mise en scène attendue. Les images créatrices de sens ne sont pas réellement facilitateurs de sens, car elles sont en décalage par rapport au contenu linguistique. Dans cet épisode, elles sont réduites à la mise en situation de mini dialogues axés sur l'interrogation du lieu et sur la présentation de soi ("Qu'est-ce que vous faites ?" répété trois fois). On voit ici que la mise en relation entre la situation et l'acte de parole n'est pas toujours "automatique", comme l'affirment les auteurs.

Quand on s'intéresse aux dialogues, il ressort qu'ils ne sont pas spontanés, mais fabriqués et réduits à un strict minimum langagier. Même si l'on sait que dans un film tout est choix, ils sont ici épurés de toute trace d'oralité, non conformes à ce que l'on attendrait d'une situation de communication dans la vie courante. Dans un épisode avancé (épisode 11), Françoise se trouve à l'aéroport de Nice-Côte d'Azur pour son travail, mais elle a perdu/oublié son sac dans le taxi. Elle se rend alors à la police de l'air pour faire une déclaration de perte. On constate que les paroles du policier rédigeant la déclaration de perte du sac de Françoise reprennent exactement les verbes employés par Françoise, au passé composé, ils seront ainsi répétés deux à trois fois :

- A la police de l'air (9) Françoise : On a volé mon sac Le policier : On l'a volé ou vous l'avez perdu ? Françoise : Je crois que je l'ai perdu. J'ai pris un taxi, j'ai payé, j'ai posé mon sac à côté de moi sur le siège et puis je suis descendue du taxi. Le policier (écrit) : Je crois que je l'ai perdu. Françoise : J'ai pris un taxi, j'ai payé. Le policier : J'ai pris un taxi, j'ai payé. Françoise : J'ai posé mon sac à côté de moi sur le siège et puis je suis descendue du taxi. Le policier : Vous avez pris un taxi, vous avez payé, vous avez posé votre sac à côté de vous sur le siège et puis vous êtes descendue du taxi. Eh bien, on va appeler le central des taxis.

Par la répétition, les paroles du film sont ressenties comme forcées ou imposées pour servir la finalité didactique. Le scénario fictionnel est ici au service du linguistique, les images sont situationnelles, et les objectifs sont d'abord d'ordre grammatical : introduire le passé composé. La fiche d'exploitation confirme cette priorité, le contenu des séquences vidéo est le suivant : "le passé composé : être ou avoir ? Adjectifs possessifs : mon, ton, son, son, votre". La démarche propose d'ailleurs de commencer par l'étude du passé composé avec le livre, puis le visionnement intégral du film, enfin la "séquence grammaticale vidéo" vient renforcer l'étude commencée ci-avant : "***les exemples extraits du film illustrent bien le cas d'emploi du temps étudié***."[138]

Une autre stratégie proposée est le visionnement segmenté pour exploiter chaque

scène. Un découpage en plusieurs segments ou situations est déterminé par le lieu : d'abord pour assimiler les dialogues, ensuite pour transcrire les actions des personnages. L'étape suivante est de mimer la scène. On remarque d'autre part que les situations sont à deux locuteurs uniquement, et que les répétitions excessives deviennent lourdes si l'on s'avise de repasser la cassette plusieurs fois.

La partie "Savoir Dire", ou l'après-film :

L'épisode terminé, la deuxième partie du film est chargée de reprendre "***les situations de communication et les éléments linguistiques nécessaires à cette communication***". La mise en place des structures de la langue s'effectue également par le visionnement du film. Il s'agit par la projection de la partie Savoir Dire et par des exercices "***d'assimiler et de maîtriser les actes de parole essentiels et les structures élémentaires de la langue***".[139] Dans le premier épisode, l'apparition à l'écran, en début de séquence, de "Monsieur Paul Durand" qui se présente comme "l'auteur du film" est frappante dans une situation en classe. L'auteur/professeur reste à l'écran et, face à l'apprenant, prend la parole : "***je m'appelle Paul Durand je suis l'auteur du film, je vous présente Monsieur Dubois***".... Le film fait alors apparaître le personnage de Vincent, vu auparavant dans la première partie. On revoit un extrait du premier épisode, où Vincent Dubois appelle un taxi de la main et de la voix "taxi !", puis entre dans la voiture en disant : "bonjour Monsieur". La présence du professeur à l'écran n'est pas sans rappeler la relation d'autorité entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. La méthode vidéo est construite sur le même modèle traditionnel que celui du maître qui dirige la classe. La communication est unidirectionnelle. A la question, qui a fait ces documents, qui est derrière le message, Michel Tardy répondait :

"Si le maître s'éloigne, le producteur prend immédiatement la place fonctionnelle laissée vacante. La situation s'est sans doute modifiée dans l'ordre des apparences, mais elle n'altère pas la structure de la relation pédagogique."[140]

On constate, à la fin de la séquence, que l'utilisation du scripto-visuel intervient pour souligner l'essentiel : les paroles du "professeur" sont simultanément affichées à l'écran, les informations scripto-verbales correspondent aux structures à apprendre. Selon le procédé technique du retour en arrière, certaines répliques des dialogues sont montrées à nouveau pour être répétées par l'auteur-professeur : des ralentis, des répétitions ou des retours en arrière s'ajoutent pour permettre la "répétition auditive" et la mémorisation. Selon le schéma proposé, l'apprenant est alors invité à poursuivre l'exercice d'écoute/réécoute. Des dessins qui reproduisent ensuite d'autres personnages introduisent un nouveau vocabulaire, les professions. En phase finale, un travail sur l'image sans le son peut être introduit ; il s'agit alors de reconstituer le dialogue, ou de faire une description des images du film. Les élèves pourront par ailleurs compléter la partie "Savoir dire" par les exercices du livret d'exercices qui reprend le lexique nouveau.

138 ibidem, p. 73.

139 Avant-propos, *Bienvenue en France,* p. 2.

140 Michel Tardy, Média n° 96-97, oct.-nov. 1977, p.11.

Il est proposé au professeur de poursuivre l'apprentissage du lexique par une "utilisation maximale" des images. Les images doivent permettre la compréhension du vocabulaire nouveau ; cependant aucune indication méthodologique n'est donnée. Exemple donné pour l'épisode 1 : -appeler un taxi ; chercher ; lire ; écrire ; voir ; monter dans un taxi, dans le bus ; attendre ; demander à ; regarder sa montre.

Pour apprendre les actes de parole, les activités proposées ici n'ont rien de très communicatif : la démarche reste celle de la répétition sonore, des questions-réponses ou des exercices dans le cahier. En fait, l'image est un moyen pour agrémenter le contenu, et "motiver" le récepteur ; le son est, de son côté, strictement contrôlé par la progression grammaticale.

En comparaison, nous évoquerons pour terminer une autre méthode de français *Le Nouvel Espaces* [141] qui a choisi de présenter à côté des supports écrit et audio une cassette vidéo d'un autre type. Le choix du support vidéo est exprimé par le fait qu'il "***permet d'observer des comportements dans des situations authentiques et d'aller du connu (ce que l'on comprend, ce que l'on décode grâce aux images), à l'inconnu, (les comportements gestuels et langagiers nouveaux).***"[142] Cette cassette propose des séquences thématiques (1 à 3 minutes) qui sont des documents authentiques - issus d'émissions de France 2 -, ils sont en rapport direct avec les thèmes de chacun des dossiers du manuel. Un genre de document a été privilégié : le reportage qui présente selon l'auteur les avantages d'être "court, rapide, centré sur un seul objet. De plus son écriture télévisuelle est assez simple et facile à décoder." Les démarches d'utilisation visent la lecture des séquences du global au particulier ; le canal visuel est le premier appui de compréhension, ce sont différents éléments techniques, et d'analyse de l'image. D'autres éléments relevant du canal sonore comme la musique et le bruitage viennent s'y ajouter. On accorde à ce stade-là moins d'importance à la compréhension du message verbal. Ce n'est qu'après ces phases de repérage et de décodage qu'on passe aux activités lexicales, grammaticales, phonétiques... Le travail du professeur est largement guidé, les séquences sont transcrites et des explications concernant la culture ou l'actualité des sujets sont données. Ces procédures d'utilisation se rapprochent déjà de celles des documents authentiques que nous développerons dans la deuxième partie (chapitre 2.2.).

Conclusion

Avec la méthode vidéo en tant que matériau central d'apprentissage, tel qu'on le trouve dans *Bienvenue en France*, on revient à une utilisation conjointe de l'image et du son, telle celle préconisée dans les années 60-70. En effet, la méthode vidéo est ici au centre de l'enseignement/apprentissage : le film vidéo est le document de base, fabriqué pour la mise en place d'objectifs prioritaires d'ordre linguistique, grammatical et culturel. Deux tendances s'affrontent dans la méthode vidéo : la fiction et le contenu linguistique.

141 *Le Nouvel Espaces,* Méthode de Français 1, Hachette, 1995.

142 Le Nouvel Espaces, Livret d'accompagnement de la cassette vidéo, Réalisation M. Beacco di Giura, Hachette 1995, p. 4.

Derrière l'aspect d'un feuilleton, composé d'épisodes qui présentent une nouvelle aventure à chaque leçon, se cache la structure rigoureuse des unités et des dialogues qui est liée à la notion de progression grammaticale. Le scénario de *Bienvenue en France,* souvent créatif et humoristique, éveille la curiosité, mais il est obligé de s'adapter aux consignes pédagogiques, il est dépendant du contenu linguistique à acquérir. Deux fonctions sont accordées à l'image dans *Bienvenue en France* : d'une part celle d'illustrer des référents linguistiques, et d'autre part de "simuler" une situation de communication. Mais montrer des situations dans lesquelles l'apprenant se trouvera, et où "***il devra utiliser la compétence et les savoir-faire qu'il cherche à acquérir***"[143] ne suffit pas. L'apprenant n'est pas réellement l'acteur de son apprentissage, il est spectateur de la communication, mais n'est pas pris dans le processus. Aucune méthodologie nouvelle n'est proposée à l'enseignant pour exploiter le film vidéo, aucune attention n'est prêtée à la situation de visionnement en groupe, ou seul devant l'écran. Les tâches et les activités restent des plus traditionnelles et ne sont pas en mesure de faire naître l'expression personnelle de l'apprenant (exercices de systématisation rencontrés dans *Bienvenue en France).* Cela ne peut que décevoir et dérouter les enseignants pour qui l'apprentissage est lié à une prise de conscience de la langue et de ses fonctionnements. La question de la communication par média interposé est donc au coeur de la problématique didactique. En introduisant de nombreux éléments non linguistiques, les données spatio-temporelles et psychologiques (gestes, mimiques, attitudes), l'image apporte une aide à la compréhension des actes de communication. L'image est bien facilitateur et producteur de sens : elle introduit de nouveaux et nombreux référents, mais l'exploitation du film reste cloisonnée dans le contenu à apprendre/comprendre et ne fait aucune place à l'expression des images. Cela ressort davantage dans la deuxième partie, "l'après-film" qui renvoie à la tradition bien connue de l'audiovisuel pédagogique - rencontrée dans l'enseignement en langue maternelle - : après la phase de motivation, apportée par l'épisode film, vient l'activité proprement didactique, ou l'après-film qui est chargé de "faire passer" l'information. Mais il s'agit avant tout d'une participation peu novatrice, basée sur la répétition, on attendrait davantage pour développer une compétence de communication.

Cette tendance nous paraît s'éloigner des préoccupations du communicatif initial et conforter les enseignants dans l'idée que la vidéo ou la télévision sont inaptes à enseigner, qu'elles n'apportent rien de nouveau dans la classe de langue. Il est en effet dommage de constater que les méthodes vidéo n'ont pas su ou pu offrir aux enseignants d'abord, et aux apprenants, une nouvelle façon d'apprendre à communiquer. Une explication est à rechercher dans la place que la méthode réserve à l'enseignant : elle semble vouloir l'évincer au lieu de se servir de sa présence et de l'inclure dans la médiation. Pierre Martinez[144] explique pour sa part le côté traditionnel des méthodes par la difficulté d'évaluation des savoir-faire par rapport aux connaissances linguistiques et le besoin de l'institution scolaire de valider l'apprentissage. Si le contenu linguistique est

[143] Sophie Moirand plaidait pour un renouveau de l'audiovisuel déjà en 1974 et une rencontre entre la réflexion théorique sur la communication et la didactique in "Audiovisuel intégré" et communication(s)", *Langue Française* n° 24, op. cit., p. 23.

[144] Pierre Martinez, *La didactique des langues étrangères*, PUF, 1996.

dans un cours de langue toujours imposé, on constate que la méthode vidéo s'inscrit dans la tradition audiovisuelle linguistique, et apporte peu d'innovation pédagogique. Celle-ci réside essentiellement dans la présentation et peu dans le communicatif : on a cru qu'à lui seul le média rendait le cours communicatif. Il semble donc que la fonction de motivation apportée par la nouveauté du support ait été largement exploitée et détournée de son origine. C'est ici que l'écart entre deux types de méthode apparaît le plus nettement. *Espaces* propose une utilisation non rigide des séquences, possible à différents moments de la classe de langue, et permet d'adopter différentes démarches selon le but recherché. Cette tendance veut conserver l'authenticité du message, et propose de travailler à partir d'images réelles que l'utilisateur inscrit dans un contexte pédagogique. Ceci rejoint le courant des utilisateurs et des défenseurs de la langue authentique que nous allons voir maintenant.

1.2.3.3. Le document authentique

Si les méthodes sont surtout destinées à l'enseignement/ apprentissage au niveau 1, une des caractéristiques de l'approche communicative et encore de la tendance actuelle, est de recourir, pour l'enseignement de la langue et de la culture au niveau 2, à d'autres matériaux. Dans la mesure où l'on veut enseigner la culture, au sens large du terme, on assiste à l'utilisation de documents de plus en plus variés qui intègrent des textes et des images produites à d'autres fins que pédagogiques, et dans d'autres lieux. Ce sont **les documents authentiques** [145], "***c'est-à-dire tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle***."[146] Sans vouloir reprendre la polémique à ce sujet, on retiendra que le concept d'authenticité n'a pas la même résonance chez des enseignants qui enseignent leur langue et chez ceux pour qui elle n'est que langue seconde. Il faut tenir compte du statut de l'enseignant et du contexte culturel dans lequel il enseigne. La situation aux États-Unis ou en Asie sera différente car la culture et les attentes de l'apprenant seront différentes, allant du rapprochement interculturel à la découverte d'une réalité totalement étrangère. La préparation de l'enseignant à ces documents d'un type chaque fois nouveau peut aussi poser des difficultés d'ordre méthodologique. Ces documents demandent à l'enseignant d'avoir une bonne connaissance de leur contexte de production et d'utilisation originel, et de fréquenter le pays régulièrement. En général, l'introduction de ces documents doit plutôt être considérée comme un but que comme un moyen : ils offrent une gradation de difficulté entre la langue du manuel et la langue de la réalité étrangère et permettent le passage de l'une à l'autre. Ils sont, comme le dit Daniel Coste, "***l'aboutissement et le couronnement souhaitables d'une leçon.'***[147]

[145] Le terme "document authentique" a soulevé d'une part le problème du sens accordé à "authentique" à propos de documents qui sont présentés dans un cadre pédagogique, c'est-à-dire non authentique. La seule opposition valable est celle qui oppose des documents produits pour la classe, et ceux produits pour un contexte extra-scolaire. D'autre part, recourir à ce type de documents ne suffit pas pour développer une pédagogie de l'authenticité, qui implique en fait une authenticité d'interaction verbale dans la classe.

[146] *Dictionnaire de didactique des langues,* Robert Galisson, Daniel Coste, Hachette, p. 59.

Nous préférons mettre davantage l'accent sur la communication réelle, contenue dans ces documents, car non filtrée par les nécessités pédagogiques : "***les documents authentiques mettent l'apprenant en contact avec la langue telle qu'elle fonctionne vraiment dans la réalité sociale de la communication.***"[148]

Parmi ce nouveau type de documents, on peut citer l'utilisation des images publicitaires[149], des dépliants et prospectus de diverses origines (produits par la SNCF ou par les Offices de tourisme), des bandes dessinées et de la photo (de presse ou d'art). Nous reprenons, en les résumant, les trois principales raisons établies par Évelyne Bérard[150] qui justifient l'utilisation des documents authentiques. Certaines avaient été avancées dès 1970 par Daniel Coste, c'est en premier lieu, celle de la motivation. Il faut pour cela travailler en tenant compte des représentations et des attentes des apprenants face à la langue à apprendre. Tenir compte des apprenants qui sont déjà familiarisés par leur environnement (ou non) avec ce genre de documents : le cadre d'apprentissage est ici déterminant. L'utilisation du document authentique est ensuite un élément qui permettra de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. En effet, c'est en développant en classe des stratégies d'approche des documents et de gestion du complexe que l'apprenant pourra ensuite réinvestir ces compétences en dehors de la classe. Le dernier point touche le contenu lui même, il s'agit de mettre en relation des énoncés avec leurs conditions de production. Il s'agit d'un travail non seulement sur les aspects linguistiques, mais sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux. Certains didacticiens insistent sur le fait que les apprenants apprennent dans le maniement des documents les règles de fonctionnement de la communication. Mais plus que la seule diversité langagière, la présence de l'image, animée ou fixe, facilite l'accès au sens et enracine les productions langagières dans une situation immédiatement perceptible par l'apprenant. On dissocie également le sens porté par les images (par exemple dans les bandes dessinées ou le roman photo) de celui du langage verbal, on reconnaît que "***l'image animée seule peut véhiculer un sens sans la présence du langage.***"[151]

Les médias, le cinéma et la télévision, possèdent de nombreux atouts pour un enseignement des langues, car ils sont, pour reprendre l'expression de Louis Porcher, "***des conserves de la communication sociale***". Si l'on peut dire que techniquement la

147 Daniel Coste, "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970", Langue Française n°8, déc. 1970, pp. 7-23. Voir aussi "Hypothèses méthodologiques pour le niveau 2", Le Français dans le Monde n°73, juin 1970, pp. 26-38.

148 Louis Porcher, *Des media dans les cours de langues*, CLE International, 1981, p. 18.

149 Ce peut être l'affiche des panneaux de ville, la photo de magazine, et les spots télévisuels ; nous traiterons cette thématique en 1.2.2.4. dans le courant civilisation et culture.

150 Evelyne Bérard, *L'approche communicative*, Paris, CLE International, 1991.

151 Marie-Claude Albert et Evelyne Bérard-Lavenne, "Documents télévisés et apprentissage linguistique", in *Le Français dans le Monde* n°157, 1980, pp. 99-105.

télévision est par sa complexité le plus riche de tous les médias, il ne faut pas cacher ce qui fait sa force et sa faiblesse. Face aux thèses mac-luhanistes sur la puissance du média[152] et son influence sur les individus, largement diffusées dans l'enseignement dans les années 1970 à 80, Louis Porcher essaie de réhabiliter la télévision. Car elle fait partie des pratiques culturelles des Français, de la production langagière quotidienne, authentique :

"Désormais, c'est à la télévision que s'incarne le plus profondément l'enchevêtrement du linguistique et du culturel. Pour le prendre en compte pédagogiquement, elle constitue à coup sûr le meilleur instrument éducatif."[153]

Cependant l'utilisation des médias pose des problèmes didactiques : d'ordre linguistique, à cause du contenu et de la "langue" spécifique qu'ils créent, et à propos de la communication qu'ils instaurent, où aucune rétroaction ou régulation n'est possible. Selon Louis Porcher, on a affaire à une communication vectorisée en un seul sens, d'un émetteur vers des destinataires. La pédagogie du dialogue et de la négociation se trouve paralysée ; les médias favoriseraient un enseignement linéaire. C'est la conception de la communication telle qu'elle est répandue jusqu'au début des années 80 : le message est "transmis" de l'émetteur vers le récepteur. Cependant, les travaux de sociologie et de sémiologie notamment dans le numéro 33 de *Communications* [154] vont apporter un nouvel éclairage quant au "contenu" des médias et à leurs systèmes symboliques ; la télévision est vue comme système de représentation. Mais il est certain que l'emploi de documents issus des médias ne va pas de soi ; la dimension de communication concerne tout autant la médiation du message télévisuel que la gestion de la réception dans le groupe classe, notamment la gestion de l'apprentissage qui reste à la charge de l'enseignant. Ces points, au coeur de notre problématique, feront l'objet de la troisième partie. Comme le remarque justement Henri Besse en 1993 :

"La fréquentation, même assidue et intéressée, d'une langue authentique n'en assure pas nécessairement l'acquisition : nombreux sont les étudiants qui ont des difficultés à 'structurer' la masse des données linguistiques et culturelles qu'on leur présente sans en graduer suffisamment les difficultés."[155]

On critique par ailleurs l'utilisation authentique de ces documents, car recourir à des documents authentiques n'est pas la garantie d'un usage authentique. Le cadre est celui de la classe de langue, et les utilisateurs sont en situation d'apprentissage : "***leur emploi est forcément lié à une situation fictive ou même artificielle***".[156] Nous reviendrons sur

[152] Marschall Mac-Luhan dans son ouvrage *Pour comprendre les média* (1968 éd. française) a créé la formule lapidaire "message is medium"; c'est l'idée selon laquelle le message n'est qu'un leurre qui détourne notre attention pendant que le "médium" façonne notre activité. Il a été démontré par la suite l'excès de cette thèse et qu'un message n'est pas reçu par tout le monde identiquement.

[153] Louis Porcher, op. cit., 1981, p. 100.

[154] *Communications* 33 Apprendre des médias, Seuil, 1981. Nous développerons le courant sur l'éducation aux médias en 1.3.3..

[155] Henri Besse, Méthodes et pratiques des manuels de langue, op. cit., p. 50.

[156] *Dictionnaire de didactique des langues,* Robert Galisson, Daniel Coste, Hachette, p. 59.

les conditions de réception du document qui ne sont pas celles de la réalité dans la troisième partie sur la communication didactique (chapitre 3.4). En fait, le problème de l'authenticité ne se situe pas tant au niveau du document, qu'au niveau méthodologique. Comme le rappelle Evelyne Bérard, l'objectif est d'apprendre la langue étrangère, et la langue est elle-même moyen d'apprentissage. Il s'agira donc de proposer des activités aux apprenants qui les amènent à s'insérer dans la communication réelle. Sophie Moirand met également l'accent sur l'authenticité des tâches à proposer aux apprenants, "***car d'elles vont découler les activités au travers desquelles ils se construisent une compétence de communication en langue étrangère***."[157]

L'impulsion qui va promouvoir l'image animée dans la classe de langue vient également de l'équipement en magnétoscope : c'est la disponibilité de l'outil qui va créer, voire devancer la pédagogie. On assiste en même temps à un glissement de terme : de la télévision vers celui de la vidéo. L'introduction de DAV ("documents authentiques vidéo"[158]) dans les Centres de FLE a lieu dès le début des années 80 sous l'impulsion des travaux menés par Carmen Compte et Jean Mouchon dans le cadre du BELC[159]. Ils ont été les initiateurs du courant vidéo depuis *Décoder le journal télévisé* (1984) qui allie sensibilisation aux recherches sur la TV et propositions de pratiques pédagogiques. Les documents authentiques, extraits du Journal télévisé, présentent plusieurs aspects positifs : la facilité d'accès, le fait qu'ils échappent aux droits d'auteur, et la capacité à motiver l'apprenant. Cependant, les auteurs insistent sur le fait que cette facilité apparente ne doit pas cacher d'autres difficultés de traitement du document. En effet, la connaissance d'un événement ou d'une information du Journal télévisé ne suffit pas à la compréhension du message, à la saisie du message dans sa complexité. Car

"l'information à partir de laquelle le message est construit est transformée par les caractéristiques de l'émetteur et du destinataire. Ils sont tous deux enracinés dans un vécu socio-politico-culturel commun."[160]

L'implicite est au centre de ces documents, et s'il ne nuit pas réellement à la compréhension du téléspectateur autochtone, il crée une situation de complexité qui, dans un contexte d'apprentissage de FLE, demande à être clarifiée. En effet, les médias s'inscrivent par leur nature dans un flux et font appel à de multiples références linguistiques et culturelles, en renvoyant notamment à des codes spécifiques - qu'il nous faudra développer dans la deuxième partie -, à d'autres savoir-faire, aux autres médias... Pour cela, il ne faut pas se limiter à une approche verbale qui entraînerait de fausses interprétations. Il existe en fait peu d'émissions aussi connotées linguistiquement et culturellement que le Journal Télévisé et "***jouant de la spécificité du médium utilisé,***

[157] Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1990, p. 52.

[158] Carmen Compte précise que le terme de "vidéo" est pris dans son sens de transmission technique d'une image sur un support magnétique (vidéo cassette) sans tenir compte de son origine (électronique ou cinématographique).

[159] Daniel Coste, Carmen Compte, "Vidéos, quelles vidéos dans la classe de langues ?" in *Die neueren Sprachen,* juin 1984. Carmen Compte, Jean Mouchon, *Décoder le journal télévisé*, Paris CIEP- BELC, 1984.

[160] ***Carmen Compte, Jean Mouchon, Décoder le journal télévisé, op. cit., p. 5.***

c'est-à-dire un continuel équilibrage entre image et son. C'est donc un paradoxe que de considérer ce document comme un des plus aisés à travailler."[161]

Jean Mouchon a par ailleurs ouvert le champ du non-verbal dans la communication orale et audiovisuelle, et attiré l'attention des didacticiens sur la prise en compte dans une compétence de communication de la dimension spatiale et kinésique[162] de tout acte de langage - nous verrons le rôle joué par les éléments statiques, mimo-gestuels et l'espace dans le chapitre 2.2.1.-. Reconnaissant pour sa part qu'une mauvaise utilisation de la vidéo provient souvent de la méconnaissance de l'écriture télévisuelle, Carmen Compte propose d'autres types de documents vidéo dans la collection EDAV[163] : ce sont des analyses de films télévisuels, suivies d'informations et d'orientations pédagogiques. Différentes approches sont proposées, car l'utilisation dans un cours de langue peut suivre également des voies très diverses : le but est d'encourager la créativité du professeur. L'enseignant de langue ne doit pas perdre de vue le caractère authentique, **originel** du document ; comme le précise Carmen Compte : il doit essayer de "***conserver le plus possible les effets positifs du média télévisuel et de se rapprocher de la perception qu'en a le public pour lequel le document a été élaboré***".[164] C'est un des principes méthodologiques essentiel pour développer une réception interactive tel que nous le ferons dans la deuxième partie.

L'article des *ELA* (1985), "Professeur cherche document authentique vidéo"[165] , établit les bases d'une approche communicative des documents vidéo. L'hypothèse de départ est que le professeur définisse les objectifs à atteindre ; il doit ensuite exploiter les éléments facilitant la compréhension du document, notamment l'image. Si celle-ci permet une certaine intelligibilité, la perception est cependant une production : "***on ne voit que ce que l'on cherche***". Il y aura donc élaboration d'hypothèses sémantiques de la part de l'apprenant. Carmen Compte insiste sur les relations image/verbe qui sont un des éléments moteur pour la compréhension. Une opinion largement répandue selon laquelle la relation de redondance entre l'image et le verbe facilite la compréhension ne concerne que peu les documents télévisuels, car c'est selon elle la relation la moins utilisée - par opposition aux documents didactiques -. Il faut donc chercher une aide plutôt dans le rapport de complémentarité, ou de contraste, voire d'opposition. D'autres chercheurs insistent surtout sur la complexité des phénomènes de compréhension des documents ;

161 ibidem, p. 6.

162 Notamment les travaux du colloque ANEFLE consacré au "Non-linguistique dans la communication" et l'intervention de Jean Mouchon sur la stratégie du geste et de l'image, in CAVILAM-ANEFLE, 1984. Jean Mouchon, "Langage corporel dans la communication et DLE", in *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, LAL, HATIER-CREDIF, 1982, pp. 79-88.

163 La collection *EDAV MEDIA FLE* dirigée par Carmen Compte propose six productions et exploitations de films CNDP ou grand public (TF1) comme "La main dans le sac", *EDAV 1*, Paris, CIEP- BELC,1986. "Fait divers à la une", *EDAV 3*, Paris, CIEP- BELC, 1989. "Comment devenir champion de football", *EDAV 6*, 1995.

164 Carmen Compte, in *EDAV 3*, op. cit., p. 5.

165 Carmen Compte, "Professeur cherche document authentique vidéo", *ELA* n°58, Paris, Didier Érudition, 1985.

ils concluent que :

"la pluralité des facteurs comme la thématique, les relations entre l'image et le texte, la connaissance des codes, le savoir préalablement acquis par le récepteur, les rapports dialectiques entre le mode de questionnement et la sémantisation de concepts transportés par deux canaux sensoriels différents forment un réseau de variables dont la complexité ne permet pas de prédiction sur les problèmes de compréhension d'un film donné."[166]

Un des buts des DAV est ainsi d'ouvrir le champ de perception de l'apprenant en lui présentant de nouveaux comportements et des formes d'expression différentes. Selon son habitude télévisuelle, l'apprenant pourra avoir des facilités à comprendre le document et faire des repérages justes, mais ses interprétations seront fausses parce qu'il n'aura pas perçu tel code culturel de l'image ou tel élément non verbal. Le document sert alors d'effet "***modélisateur, c'est-à-dire capable d'élaborer chez l'apprenant de nouvelles images mentales***".[167]

Enfin, un dernier aspect à ne pas négliger lors d'un travail avec des DAV concerne les règles d'écriture télévisuelle à travers lesquelles tout réalisateur poursuit un double but : il s'efforce à la fois de faciliter la compréhension du message, en se servant de tous les éléments qui caractérisent le média, et d'activer continuellement la motivation. Ceci amène l'enseignant à s'intéresser dans un premier temps à la nature même de l'image et aux signes filmiques, avant de les utiliser comme élément facilitateur. Les fonctions de facilitation et de motivation sont aussi une des préoccupations de l'apprentissage des langues, nous tenterons d'en tirer toutes les conséquences possibles. Pour reprendre la conclusion de Carmen Compte, il s'agit en fait de faire correspondre trois paramètres : celui des apprenants, celui du type d'apprentissage et celui du document.

Parallèlement, à l'université de la Sarre en Allemagne, dans le cadre des études de français, Wolfgang Bufe et Ingo Deichsel intègrent la télévision dans le cursus de l'enseignement de la langue orale. Ils ont les premiers mis l'accent sur le problème méthodologique que pose un enseignement des langues par la télévision non scolaire. Ils se sont intéressés dans le cadre de "TV-Projekt" à la question de la cognition audiovisuelle en vue de la compréhension orale des documents TV[168]. Une nouveauté consiste dans l'utilisation de tels documents à tous les niveaux d'apprentissage. En effet, ce n'est pas le document qui détermine le niveau des apprenants, mais ce sont les objectifs et les activités : compréhension globale, expression orale ou écrite. Wolfgang Bufe considère la TV comme le média central le mieux apte à enseigner les langues étrangères dans leur contexte socio-culturel. En effet, il voit dans l'utilisation de la TV,

[166] A. Kraif, I. Marino, H. Scherer, I. Weitzel, "Compréhension de documents publicitaires TV", in ELA n°38, pp. 83-105. Le numéro 38 de la revue ELA est consacré à "Télévision non scolaire et enseignement des langues".

[167] Carmen Compte, "Professeur cherche document authentique vidéo", op. cit., p. 51.

[168] Plus particulièrement les articles de Wolfgang Bufe, "Télévision. Pédagogie et Recherche", in *Études de Linguistique Appliquée*, n°38, 1980, pp. 5-16. Ingo Deichsel, "Quelques conséquences de la cognition audiovisuelle en vue d'une méthodologie des médias", in *ELA*, n°38. Wolfgang Bufe, "Télévision et compréhension orale" in Baum R., *Sprache in Unterricht und Forschung / Schwerpunkt Romanistik*, pp. 101-121.

comme de tout document authentique en général,

"un modèle de langue supérieur à d'autres modèles didactiques construits ou simulés ; elle contribue à vaincre l'anachronisme des matériaux pédagogiques commercialisés et, de ce fait, sujets à être rapidement périmés."[169]

Il plaide surtout pour un renouveau méthodologique, c'est pour lui, donner aux professeurs la possibilité de faire des expériences. Il ouvre lui-même la voie puisque il réalise des documents sous forme d'interviews vidéo, qui sont menées sur le terrain, en France, avec des étudiants romanistes. Ces situations de communication, même filmées, sont proches du contexte "authentique" puisque l'apprenant est en communication avec des locuteurs natifs. Ces expériences ont un double rôle, celui de simuler et de s'entraîner à l'expression et à la communication réelle : exercice de production didactique, mais en contexte réel. Puis, dans une deuxième phase, l'analyse de ces documents vidéo permet de revenir dans un contexte didactique sur une conversation réelle, et de l'exploiter en compréhension. Cet usage fortement communicatif de la vidéo a été repris par nous-même dans notre enseignement et sera développé dans la troisième partie de ce travail (voir le chapitre 3.2.). Ces travaux s'appuient non seulement sur les recherches de linguistique, mais aussi de psychologie sociale des mass média et de sémiologie de l'image. Wolfgang Bufe défendait déjà une approche interdisciplinaire.

On constate donc un intérêt croissant chez les enseignants pour les documents extraits de la télévision qui s'accompagne, depuis la fin des années 80, d'un nombre important de publications, relevant de champs scientifiques différents, et traitant plus particulièrement des informations télévisées. Cela permet de dire que la télévision est devenue un objet transversal : il relève de la sociologie, de l'économie, de la communication, de la socio-linguistique, et aussi de l'éducation. Ainsi, les recherches menées en sciences de l'information et de la communication ont ouvert des voies aux socio-linguistes qui se sont emparés des discours des médias[170]. Une thématique s'impose depuis une dizaine d'années, celle du Journal Télévisé qui semble devenu un objet privilégié d'investigation. Les travaux menés par des chercheurs sur l'analyse du discours comme Patrick Charaudeau[171], sur la communication télévisuelle par Eliseo Veron[172] et sur la mise en forme de l'information par Guy Lochard[173], apportent des outils théoriques et permettent à la didactique, et à d'autres disciplines, de profiter des avancées dans le domaine.

C'est dans cette lignée qu'il faut placer les travaux menés par Thierry Lancien[174] sur

[169] Wolfgang Bufe, in ELA n°38, op. cit., p. 7.

[170] Le CEDISCOR, Centre de recherche sur la didacticité des discours à la Sorbonne Nouvelle, s'intéresse également aux discours des médias, cf. *Les Carnets du cediscor* 2 (1994). Le GRIC, Groupe de Recherche sur les Interactions Conversationnelles, à Lyon 2, soumet les talk-shows à une approche conversationnelle.

[171] L'interdisciplinarité se lit aussi dans le numéro spécial du *Français dans le Monde* "Médias : Faits et Effets", juillet 1994. Patrick Charaudeau, *Langage et Discours,* Paris , Hachette, 1983.

[172] *Communications* 33, "Apprendre des médias", Paris, Seuil, 1981. Eliseo Veron, *Construire l'événement*, Editons de Minuit, 1981. Eliseo Veron, 'Il est là, je le vois, il me parle', in *Communications,* n° 38, Paris, 1983.

les documents télévisuels dans une perspective d'apprentissage de la langue. Il insiste sur la nouvelle relation au cinéma et à la télévision que l'outil vidéo crée, sur la variété des supports, des genres, des langages, des situations de discours et des discours eux-mêmes. Il met l'accent sur les rapports texte-image et propose une typologie des messages télévisés. A partir de ces documents, il développe des activités de compréhension, d'attention visuelle et sonore chez les apprenants, il envisage aussi des activités d'expression. Dans un ouvrage plus récent *Le journal télévisé* [175], Thierry Lancien insiste sur la circulation des émissions que permet la TV, ces documents "***porteurs de croyances, d'opinions, de valeurs et de représentations différentes***". Il aborde ici l'information des Journaux Télévisés français par l'entrée constructiviste qui considère le Journal Télévisé comme un "texte" médiatique, et non plus comme un document pédagogique. Cependant, au niveau de la situation de réception, nous voudrions insister d'une part sur la position de l'apprenant qui est face à un document médiatique, donc authentique, mais que le statut d'apprenant met dans une situation de réception didactique. Ces deux situations de réception ne peuvent etre confondues, mais elles se superposent dans l'espace d'apprentissage. D'autre part, ce passage par la situation d'apprentissage guidée nous paraît cependant nécessaire pour tendre vers la situation de réception authentique, dans un contexte non scolaire. Nous développerons ce point dans la troisième partie de ce travail. Par ailleurs, l'approche qui repose sur le principe de la construction de l'information n'est pas très répandue en didactique des langues. Elle suppose en effet une connaissance approfondie du média de la part de l'enseignant qui est l'intermédiaire entre les programmes TV et le public d'apprenant. Ceci soulève la question de la formation des enseignants aux médias, question d'autant plus aiguë pour ceux qui n'enseignent pas leur langue maternelle. Les apprentissages visés sont d'un nouveau type, il s'agit d'acquérir des compétences d'interprétation : pour Thierry Lancien c'est en premier lieu une "compétence informative", c'est-à-dire comprendre comment se construit l'information TV ; en second, une "compétence discursive" qui relève de la compréhension des modes de mise en discours spécifiques au média. Enfin, une compétence plus largement intertextuelle qui permette de mettre en relation différents types de textes issus d'autres médias. L'intérêt de la démarche est d'introduire une réception active du document télévisuel.

Nous voyons ici la possibilité pour l'apprenant-téléspectateur d'apprendre à lire et à écouter, à interpréter linguistiquement et culturellement les informations en langue étrangère. Il peut ensuite réinvestir ces capacités dans un apprentissage semi-autonome, ou dans une réception réellement authentique, hors du cadre de la classe de langue. En choisissant le seul genre des informations télévisées, Thierry Lancien restreint à notre

[173] Guy Lochard, *Apprendre avec l'information télévisée,* Paris, Retz, 1989. *Bulletin du CERTEIC,* n°9, n°10, Université de Lille 3, 1988 et 1989. *Moyens d'information et enjeux éducatifs : pour une approche critique,* Actes du Colloque La Baume les Aix, mai 1990, CLEMI- SFSIC. Gérard Leblanc, *Treize heures/vingt heures le monde en suspens*, Marburg, Hitzeroth, 1987.

[174] Thierry Lancien, *Le document vidéo dans la classe de langue,* CLE, 1986. *L'utilisation de la télévision en classe de langue*, Thèse de doctorat, Université de Paris III, 1990.

[175] Thierry Lancien, *Le journal télévisé*, Construction de l'information et compétences d'interprétation, Didier-CREDIF, 1995.

avis le public d'apprenant principalement au niveau avancé et fort pour qui la langue devient outil d'analyse. C'est davantage une ouverture à une réflexion sur la dimension interculturelle des messages des médias. Mais il est aussi possible selon cette démarche de type sémiotique de se servir d'autres émissions avec un public où la compréhension générale est faible et pour lequel il s'agit d'améliorer la compétence de compréhension linguistique et culturelle. Nous pensons que l'utilisation de documents télévisuels dans une situation didactique doit mettre en relation à la fois la "construction" du document, c'est-à-dire la structure du message télévisé, et les stratégies d'apprentissage d'une compétence de communication. Nous tâcherons de montrer dans la suite de ce travail comment articuler la construction du document, notamment dans sa dimension de non transparence au réel, avec les finalités d'un apprentissage de la langue/culture étrangère.

1.2.3.4. La civilisation et la culture

Si dans l'enseignement traditionnel, l'étude des textes littéraires apportait à l'apprenant la culture savante, il a fallu attendre l'approche communicative pour qu'on réhabilite la culture au sens large. Robert Galisson[176] est à l'origine de la double appellation "enseignement de la langue et de la culture" qu'il faut comprendre ainsi : la culture est dans la langue et vice-versa. C'est la dimension socio-culturelle de la langue qui est mise en valeur, et il ne s'agit plus de la culture "savante" (littéraire ou artistique), mais de la culture "courante", ou "***ethnographique qui détermine les comportements ordinaires des locuteurs***"[177]. De même Claude Germain définit la nature de la culture ainsi : "***l'approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique.***"[178]

En cela, le support vidéo introduit un renouvellement au niveau des contenus mêmes des documents abordés : on n'hésite plus à travailler avec la publicité télévisée depuis la publication de la cassette vidéo par Hachette en 1983, de "***97 publicités télévisées pour découvrir la langue et la civilisation françaises*** *"*, spots et livret d'accompagnement réalisés par Simone Lieutaud et Geneviève Moll. L'attrait pour la compétence culturelle, l'oral authentique et les images cinématographiques est plus fort que le dénigrement de l'objet publicitaire. L'ouverture sur la civilisation est ici très nette : "***débusquer et expliciter les connotations culturelles à travers l'image et le langage***"[179]. Les

[176] Robert Galisson, "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues et des cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire", in *ELA* n°79, Paris, Didier Érudition, 1990. Robert Galisson, *De la langue à la culture par les mots,* CLE International, Coll. DLE, Paris, 1991.

[177] Robert Galisson, "En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir?", in *ELA* n°100, Didier Érudition, 1995, p. 85.

[178] ***Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, CLE International, Coll. DLE, Paris, 1993, p. 204.***

[179] Simone Lieutaud, Geneviève Moll, *Livret d'accompagnement aux 97 publicités télévisées pour découvrir la langue et la civilisation françaises,* Paris, Hachette, 1983.

thématiques sont nombreuses : le tableau des Français, à la fois l'image que le Français se donne de lui-même et celle qu'on lui renvoie ; le système de valeurs, les types sociologiques d'après l'habillement, la façon de parler, les modes alimentaires ou bien d'après les objets valorisés. La compréhension et l'interprétation se font en référence au système idéologique de la publicité (montrer pour faire envie, faire acheter ou rêver...) et aux valeurs qu'elle transporte : la beauté, la jeunesse, la tradition, la modernité... Les itinéraires pédagogiques ne manquent pas : le fonctionnement du discours, linguistique et technique, la lecture informative, la sémiologie de l'image et les connotations culturelles. Cependant, le vieillissement de ces documents laisse aujourd'hui supposer qu'ils ne sont plus utilisés, car l'un des attraits des documents télévisuels est d'être "actuel", mais c'est aussi leur faiblesse d'être éphémères. L'expérience d'Hachette n'a pas été renouvelée pour différentes raisons ; il reste le matériau brut pour qui veut travailler sur ce sujet, car la publicité reste toujours le reflet d'une réalité télévisuelle française. Il est difficile de dire si l'engouement pour cette thématique était seulement passager et lié à une mode, ou si les nombreux problèmes de droits ont eu raison de l'attrait didactique. On constate en effet depuis les années 90 un éventail de plus en large au niveau des matériaux d'éditeur et une tendance à produire des films où la participation de didacticiens est parfois engagée ; les thèmes des cassettes vidéo vont des régions de France, aux fêtes françaises et à la vie des Français, et au cinéma d'Éric Rohmer.

Une production vidéo mérite d'être citée ici car elle fait partie des rares cas où la réalisation est entièrement due à des didacticiens et des enseignants universitaires, où la priorité est accordée aux besoins pédagogiques plutôt qu'aux exigences commerciales, il s'agit de *Lyon à la Une* [180]. C'est une méthode multimédia destinée à l'apprenant des premières années universitaires qui apporte comme nouveauté le fait de s'adresser à des apprenants de niveau 2 et non à des débutants comme la majorité des méthodes. Un deuxième point novateur concerne la place réservée à la culture dans la méthode - la ville de Lyon sert d'arrière-plan culturel - et sa conception même qui voulait rénover l'image de l'outil vidéo : "***il fallait démontrer son utilité indéniable comme modèle, comme stimulus et comme base d'exercices.***"[181] Il s'est agi en fait d'allier l'outil vidéo, la compétence de communication et l'approche fonctionnelle. Le matériel (vidéo, audio, ou écrit, exercice, note-conseil, note-transcription) est structuré en huit modules en fonction du rythme d'enseignement universitaire, chacun comprend six étapes pédagogiques : compréhension globale, renforcement à l'oral, analyse, production orale, production écrite et activité communicative. Les activités insistent réellement sur la fonction communicative et visent de nombreux aspects : renforcement lexical, interprétation, reportages, conversations téléphoniques, jeux de rôles... A la différence des méthodes d'éditeur, les réalisateurs ont choisi résolument de s'écarter des normes télévisées, telles qu'elles apparaissent par exemple dans le feuilleton télévisé *Avec Plaisir* [182], où le format (scénario et fiction) faisait partie de la motivation. Dans la mesure où la méthode s'adresse à des non débutants, on a d'autres exigences de la part de l'apprenant :

[180] *Lyon à la Une*, A. L. Walker, Bickerton, Coleman et alii, University of Edinburgh, 1986. La méthode est composée de cinq vidéocassettes, quatre cassettes audio, d'un manuel de l'animateur et du livre de l'étudiant.

[181] "Lyon à la Une", Dialogue entre Carmen Compte et Jim Coleman, in *FDM* n°207, p. 65.

"son comportement est celui d'un linguiste en formation, non d'un téléspectateur habituel. Il accepte de regarder une même scène pendant quelques minutes. Il parle volontiers de zooms, de fondus-enchaînés, de musique d'ambiance."[183]

Parmi les différentes possibilités d'apprendre avec les documents vidéo, les auteurs didacticiens ont retenu celle qui leur paraît la plus adaptée à la démarche communicationnelle, c'est-à-dire partir de documents filmés sur le vif pour confronter les étudiants aux modèles linguistiques des Français ; ce choix s'explique aussi par la situation d'enseignement en Écosse où les apprenants ont peu l'occasion d'être en contact avec la langue réelle. D'un point de vue méthodologique, *Lyon à la Une* offre l'avantage par rapport à des documents issus des médias d'être adaptée à des besoins linguistiques et culturels précis[184]. Conçue plutôt pour un usage en classe, la méthode est homogène, elle présente une forte cohérence entre les documents et les exercices d'exploitation, l'évaluation est continue et finale.

A la rencontre entre le monde de l'édition et de l'enseignement, le *Français dans le Monde* fait preuve d'initiative éditoriale et didactique. A partir de 1994, la rédaction propose un abonnement complémentaire de la revue sous forme de cassettes vidéo "*FDM, Vidéo Classe*". L'édition de ces cassettes vidéo est une première dans la diffusion de documents télévisuels destinés à l'enseignement du Français Langue Étrangère, et s'inscrit dans la tradition d'enseignement de la civilisation. C'est d'abord pour répondre à un besoin, celui d'avoir des documents, surtout quand on enseigne à l'étranger, que Jacques Pécheur, le rédacteur du *FDM*, a décidé de créer ces cassettes vidéo. Pour expliquer ce choix des images de la télévision, trois raisons principales sont avancées par M. Beacco di Giura[185] : la consommation de télévision et de cassettes vidéo qui ne cesse d'augmenter, la diffusion du réseau télévisuel câblé ou par satellite qui s'élargit, et l'utilisation du magnétoscope qui est devenue plus courante. Les cassettes vidéo offrent "une mosaïque d'images mais aussi de sons" de France : une grande variété de sujets sont abordés pour répondre aux intérêts les plus divers. Deux points dominent dans l'élaboration des cassettes ; le premier est d'ordre thématique, c'est la référence à l'actualité (non événementielle). Le deuxième est d'ordre économique, offrir aux abonnés un produit à un prix qui reste modeste, et se démarquer ainsi des éditeurs. C'est également pour mettre fin à une "pratique sauvage"[186] de la télévision, c'est-à-dire aux problèmes d'enregistrement et de droits d'enregistrement - que rencontrent les enseignants - qui sont ici pris en charge par l'institution. En accompagnement de la cassette vidéo, qui paraît au rythme de quatre par année scolaire, un livret d'une trentaine

182 *Avec Plaisir*, Französischer Videosprachkurs, Guy Capelle, Albert Raasch, Langenscheidt, München, 1985. Voir la partie sur les méthodes vidéo 1.2.3.2..

183 "Lyon à la Une", in FDM n°207, p. 67.

184 L'aspect socio-culturel est souvent traité à la façon d'un dossier didactique sur un thème particulier. "Lyon à la une", p. 68.

185 M. Beacco di Giura, "Télévision en classe !", in *FDM* n°264, avril 1994, pp. 65-67.

186 Extrait d'un entretien avec Jacques Pécheur, rédacteur en chef du *Français dans le Monde,* 1995.

de pages, destiné aux enseignants, est intégré à la revue du *Français dans le Monde*. On peut y lire en guise d'introduction cette adresse aux enseignants : "***FDM, Vidéo Classe, votre magazine Vidéo pour la classe"***[187] ***ou encore, "vous voici une nouvelle fois en contact avec l'actualité et la réalité française***".

Le livret s'ouvre sur un sommaire qui est chargé, de manière générale, de présenter la cassette ; à une douzaine de rubriques correspond une douzaine de sujets : sont indiqués le titre du document vidéo et sa durée, et un résumé du contenu est proposé. De nombreuses informations sur les documents vidéo sont contenues dans le livret qui est une aide essentiellement pédagogique. On découvre dans une première partie la transcription intégrale de chaque document, ce qui permet de prendre connaissance rapidement du contenu linguistique. Une deuxième partie intitulée "suggestions pédagogiques" se divise en deux : d'une part les "pistes d'exploitation", et d'autre part la "démarche proposée" pour le déroulement du cours. Deux sortes d'indications sur le document sont données tout de suite au professeur, d'une part à propos du public auquel s'adresse le document ; d'autre part, les objectifs sont brièvement présentés d'un point de vue à la fois civilisationnel ("***S'approcher d'un des problèmes de la société française : la place qu'occupent les femmes en son sein***."), et linguistique ("Apprendre à exprimer son avis et à l'argumenter")[188]. Les activités sont par exemple "***l'individualisation des actes de parole : exprimer son avis et argumenter***"; ou, "***prendre des notes et à partir des notes faire un court exposé sur le sujet traité***". Une dernière partie, les "pistes d'exploitation", apporte ensuite des informations complémentaires sur le sujet, le contexte, la situation dans le pays. Il faut remarquer enfin dans le livret l'apport de documents écrits, notamment d'articles extraits du journal *Le Monde*. L'utilisation conjointe de ces différents documents peut contribuer à construire un enseignement multimédia, au sens de l'emploi de divers supports d'enseignement.

Le visionnement de la cassette met le professeur face à un magazine contenant une dizaine de documents relevant du genre du reportage, en général extraits d'un Journal télévisé. On y retrouve en effet les caractéristiques de l'écriture télévisuelle, tant au niveau des images : durée des documents (entre 30 secondes et 3 minutes), brièveté des séquences (rythme rapide dû au montage), qu'au niveau du son : musique, voix on et off, bruits et bruitages. Le sommaire marque le début de la cassette, quelques images de chaque rubrique sont accompagnées d'un bref commentaire, à la manière des titres dans un début d'émission. Le document est ensuite introduit par un extrait musical et précédé d'un intertitre ("société", "écologie ou histoire"...), puis le titre apparaît en incrustation à l'écran ("Femmes je vous aime") avec les premières images. Le document ne précise pas son origine, il y a en effet absence de présentateur, et donc d'indications temporelles précises. Nous savons par ailleurs que les documents télévisuels de la cassette sont repris d'émissions de France 2, et des rushes de Journaux télévisés notamment. Le FDM a un droit d'accès à la bande d'images (avec le son), produites par la chaîne ; seules les images de studio ne font pas partie de ces enregistrements. Un nouveau montage est

[187] Livret FDM Vidéo Classe n°7, Octobre 1995, p. 3. Le choix du mot "magazine" est une indication sur le "format" de la cassette impliquant la durée (26 minutes) et la présentation, "l'habillage".

[188] Livret *FDM Vidéo Classe* et cassette n°8, décembre 1995.

nécessaire pour faire passer le rush du statut de reportage à celui de document télévisuel Vidéo Classe.

Nous reviendrons sur l'usage didactique des documents vidéo du *Français dans le Monde* dans la deuxième partie sur l'apprentissage, où certains exemples seront empruntés à ces cassettes vidéo. Mais on peut d'ores et déjà dire que ces documents permettent aux enseignants d'avoir à leur portée des documents authentiques qui ont été sélectionnés en tenant compte de nombreux paramètres didactiques, et qui sont prêts à l'emploi. Grâce au livret pédagogique, le travail de préparation de l'enseignant est facilité, l'approche du document prend en charge une partie des problèmes que les enseignants ont à résoudre : l'actualité, la durée, les objectifs linguistiques et culturels, la transcription du message linguistique, exercice souvent difficile pour des non francophones. Thierry Lancien parle de cette nouvelle tendance des documents pour la classe en ces termes : "***Tout se passe comme si l'heure n'était plus à encoder pédagogiquement des messages télévisuels, mais plutôt à contextualiser pédagogiquement des messages grand public***."[189]

On constate que, dans un même temps, les chaînes de télévision réagissent à la demande des institutions en émissions et que les enseignants de langue vont avoir à leur portée un nouveau matériel, sans cesse renouvelé, grâce au câble et au satellite - nous allons développer cet aspect en 1.3.4..

1.2.4. Le courant psycho-linguistique

On reconnaît généralement à l'approche communicative d'avoir permis de recentrer l'apprentissage sur l'apprenant et d'avoir ainsi rééquilibré la place de l'enseignant et le statut de la technologie. Cependant, plusieurs méthodes et approches alternatives, relevant de la psychologie et de la psychopédagogie, sont davantage centrées sur les processus d'apprentissage et l'autonomisation de l'apprenant. Leur perspective est moins une préoccupation linguistique qu'une formation de l'individu comme sujet social, et pas seulement comme apprenant. Si un enseignement avec l'image n'est pas directement envisagé, nous évoquerons ici l'approche naturelle pour mettre en avant les relations que la langue entretient avec l'environnement, en utilisant notamment un cadre d'apprentissage naturel qui favorise la communication et l'autonomisation de l'apprenant.

1.2.4.1. Apprentissage et approche naturelle

D'entrée une distinction est à faire au niveau des termes entre "***enseignement et apprentissage***"[190] d'une part, et "apprentissage et acquisition" d'autre part. Si pour certains comme Krashen l'opposition réside dans le binôme apprentissage/acquisition,

189 Thierry Lancien, "Problématique actuelle de l'usage des médias audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère", in *ELA* n°94, pp. 57-64, 1994.

190 Galisson explique le passage d'un terme à l'autre et insiste sur le fait qu'il n'existe pas de relation causale **directe** entre enseignement et apprentissage; l'apparition du terme **apprenant** qui désigne le sujet comme acteur marque également la centration sur l'apprentissage. in *ELA* n°79, "Enseignement et apprentissage des langues et cultures", p. 35-52.

l'évolution généralement admise est le glissement du premier terme vers le second, de l'enseignement vers l'apprentissage[191]. Un premier aspect que nous considérons essentiel lors d'un apprentissage de la langue étrangère est d'aider l'apprenant à se sentir responsable de son apprentissage, surtout lorsqu'on a affaire à un public d'étudiants ou d'adultes. Nous retrouvons ainsi dans la méthode communautaire de Curran[192] - qui ne met pas tant la langue au premier plan que l'interrelation entre les apprenants - des éléments qui serviront à construire notre démarche d'apprentissage en groupe. Cette méthode prend en considération les cotés humain et affectif, les intentions des apprenants. Il s'agit d'inciter les apprenants à s'engager entièrement (émotions, sentiments), et, ceux-ci peuvent, une fois sécurisés, être réceptifs aux interactions avec les autres. Nous montrerons ultérieurement des situations qui favorisent à la fois l'indépendance et la responsabilisation de l'apprenant (en 3.2. et 3.3.) ; dans ce sens les médias peuvent aider à l'apprentissage de l'autonomie, c'est-à-dire un apprentissage qui ne se limite pas à des compétences langagières, mais mène l'apprenant à "apprendre à apprendre", pour reprendre l'expression de Henri Holec[193] .

Une des conditions de l'apprentissage et/ou de l'acquisition est l'exposition à la langue et culture. L'approche naturelle de Krashen[194] et Terrel nous intéresse d'une part pour la dimension élargie du cadre d'apprentissage qu'elle propose, c'est-à-dire pour développer l'acquisition de la langue en milieu naturel. La situation d'enseignement/apprentissage correspond à celle des étudiants et adultes dans les Centres universitaires en France qui sont à la fois en situation d'apprentissage en milieu institutionnel et d'acquisition en milieu naturel. D'autre part, le travail avec des matériaux provenant de l'environnement de l'apprenant est au coeur de notre recherche, en situation de réception comme de production, puisque certains chapitres sont consacrés à la réalisation d'interviews vidéo menées par les apprenants. Le rôle des médias audiovisuels à souligner ici pour leur dimension à la fois langagière et communicative : ils sont vecteurs de la langue, mais il sont aussi chargés d'assurer la médiation entre les partenaires de la communication. On ne peut parler d'acquisition linguistique que dans la mesure où les récepteurs comprennent les messages qui leur sont transmis, et en offrant une double source de compréhension, linguistique et visuelle, les médias favorisent l'acquisition :

"il s'agit d'exposer massivement l'acquérant à la langue cible, tout en lui fournissant le plus grand nombre d'indices possibles (contexte, situation, gestes, etc.) de manière à en faciliter l'interprétation."[195]

Le matériel didactique est chargé de faire le lien entre les activités de classe et le monde

[191] "Krashen propose la dichotomie apprentissage /acquisition, mais on s'en tient dans le milieu français à l'opposition 'acquisition naturelle/ apprentissage scolaire' qui marque un recul par rapport à la position de Krashen." Robert Galisson, in *ÉLA* n°79, p. 41.

[192] Nous renvoyons à Claude Germain, au chapitre 15 consacré à l'Apprentissage communautaire des langues (Community Language Learning) de C. A. Curran, op. cit., pp. 221-231.

[193] Henri Holec, "A propos de l'autonomie", in *ÉLA* n° 41, pp. 7-23.

[194] S. D. Krashen, *Second language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Pergamon Press, 1981. *Principles and Practice in Second Language Acquisition,* New York, Pergamon Press, 1982.

extérieur, et d'encourager la communication entre les "acquérants". Ainsi la radio et la télévision se prêtent bien à cette fin ; l'emploi de l'image et du matériel visuel est encouragé comme facilitateur de compréhension. Afin de promouvoir la communication, les activités proposées devront favoriser un degré maximal de compréhension. Krashen fait bien sûr référence à l'acquisition naturelle de la langue 1, et l'enseignement se doit "de reproduire en quelque sorte cette façon 'naturelle' d'acquérir une langue 2."[196] Cependant, il ne faut pas opposer la salle de classe à l'environnement naturel, le milieu pédagogique permet de faciliter l'acquisition chez des débutants en dosant l'input de compréhension à un niveau légèrement au-dessus du niveau de compréhension des apprenants. Au lieu d'opposer environnement didactique et environnement naturel, nous nous efforcerons de montrer leur complémentarité : l'environnement didactique donne à l'apprenant les conditions nécessaires à l'apprentissage, et il est également un lieu de réflexion sur les discours "naturels", au sens que Daniel Coste leur a donné.

Un dernier point qui sera essentiel pour notre démarche est la conception de la démarche d'apprentissage. La psychologie cognitive souligne le rôle actif de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Selon Compain le processus de compréhension consiste à "***mettre en rapport une information nouvelle ou nouvellement perçue avec l'information déjà présente en mémoire.***"[197] En misant sur le développement des habiletés réceptives, il s'agit de réduire l'écart entre les connaissances préalables et les nouvelles. On pressent notamment l'importance du rôle joué par les acquis culturels en langue maternelle, en particulier les savoir-faire, qui pourront servir à faciliter le transfert d'informations vers la langue étrangère. D'autre part, des recherches en neuro-biologie, insistent sur la nécessité des modalités sensorielles variées. Pour Hélène Trocmé, il y a

"nécessité d'observer une hiérarchisation des tâches en relation avec la maturité du cerveau, seul décideur de la progression : de l'acte perceptif concret, sécurisant, à l'acte conceptuel abstrait".[198]

Une donnée importante est de partir des connaissances que possèdent les apprenants. Ainsi, la vision globale de l'organisation des messages, l'examen de la structure de ceux-ci permet aux apprenants de réinvestir leurs acquis. La représentation qu'ils possèdent de ce que devrait être tel type de texte est mise à profit dans le décodage du message étranger. Nous voyons surtout une facilitation de l'apprentissage dans la mise en relation de différents canaux de perception : l'image englobe une quantité quasi infinie de signes - allant du concret scriptuel à l'abstrait, les couleurs -, qui servent à la fois à la présentation du contenu, à donner de l'information ou à compléter celle des autres canaux. Enfin, plus largement sous l'impulsion des sciences de l'éducation, et notamment des travaux de Philippe Meirieu[199], la didactique s'intéresse aux profils d'apprenant

195 ***Claude Germain, op. cit., p. 250.***

196 Claude Germain, op. cit., p. 243.

197 J. Compain, *Étude de la production orale en langue seconde d'apprenants adultes dans un cours axé sur les habiletés réceptives,* thèse de Ph. D., Éducation, Université du Québec, 1990, p. 47.

198 ***Hélène Trocmé-Fabre, J'apprends, donc je suis, Paris, Les éditions d'Organisation, 1987, p. 55.011***

(visuel, sonore, kinésique, cérébral) et s'ouvre à la pédagogie différenciée. Il reste à voir comment ces nouvelles données apportées par la psychologie sont prises en considération lors de l'élaboration des matériaux didactiques, c'est ce que nous ferons dans la troisième partie à propos du matériau multimédia.

1.2.4.2. Vers "l'éclectisme"?

Si l'on admet aujourd'hui que l'apprenant est au centre de l'apprentissage, il est aussi des préoccupations qui restent centrales pour les enseignants, c'est la place attribuée au matériau dans l'apprentissage. On constate en effet au travers de l'évolution des matériaux que leur place est déterminante, et qu'elle est très souvent liée au concept d'innovation : dans la période audiovisuelle, ils étaient au centre de la méthodologie, ce qui a permis de parler d'intégration[200]. Alors que par le biais de l'informatique les matériaux donnent la possibilité d'un retour vers l'intégration, il semble que ce modèle ne convienne plus aujourd'hui pour au moins deux raisons : d'une part, la période communicative a permis à l'enseignant d'innover de nouvelles pratiques orientées vers la communication de l'apprenant, en faisant appel à diverses ressources qu'il se charge lui-même d'intégrer dans son enseignement. D'autre part, les matériaux issus des technologies, nouvelles et anciennes comme la télévision, sont de plus en plus associés à l'idée de diversité et de styles d'apprentissage. Ils ont pour fonction de stimuler l'activité cognitive de l'apprenant et de le mettre au centre du processus d'apprentissage ; cependant leur utilisation pose la question de la cohérence l'apprentissage. Cette description correspond à ce que Christian Puren appelle le modèle d'éclectisme car il semble qu'il n'y ait plus ici de cohérence méthodologique.

Par ailleurs, une autre catégorie d'enseignants s'inscrit dans une autre logique dite de complémentarité et voient dans ces matériaux la possibilité de les utiliser "séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement". Ces pratiques ne donnent pas la première place à la technologie, mais à l'apprentissage qui se fait par la diversité des ressources et des situations. La cohérence n'est pas interne, c'est-à-dire donnée par la technologie, mais externe, elle vient de l'enseignant et de l'apprenant[201]. Car c'est en donnant au dispositif une cohérence méthodologique, qui ne peut venir de la seule technologie, mais qui est à élaborer par les spécialistes de l'apprentissage - englobant enseignants et apprenants dans le même processus de formation -, que le triangle didactique pourra être réellement équilibré. Nous penchons pour cette troisième voie qui conduit l'enseignant à donner à chaque support une fonction spécifique dans le processus

[199] Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris ESF, 1995.

[200] Nous reprenons la dénomination établie par Christian Puren pour les modèles historiques à propos de l'innovation technologique en didactique des langues, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes Essai sur l'éclectisme*, CRÉDIF-Didier, 1994. Voir le chapitre 1.2.2.1..

[201] Nous ne suivons que partiellement la définition proposée par Christian Puren qui renvoie au modèle d'autonomie : "Il y a des intégrations didactiques partielles autour de chaque technologie nouvelle, ces différentes intégrations didactiques partielles étant conçues comme complémentaires les unes des autres; mais les principes de cohérence globale viennent de l'extérieur, **à savoir des apprenants eux-mêmes**". in *Clés à venir,* CRDP de Lorraine, n°10, 1996.

d'apprentissage, comme cela sera démontré dans la suite de ce travail.

1.3. L'influence des autres disciplines sur la didactique des langues

1.3.1. La sémiologie de l'image

Parallèlement à la période audiovisuelle que connaît l'enseignement des langues, les recherches sur le langage au sens large du terme vont influencer la linguistique et la didactique du français langue maternelle. Le développement de la sémiologie par Roland Barthes[202] remet en cause la notion essentielle de la transparence de l'image et établit la distinction entre la réalité et la représentation de celle-ci. De même, les recherches de Christian Metz[203] sur les messages visuels ont permis aux pédagogues de faire avancer la réflexion quant à un enseignement de l'image. L'existence des moyens audiovisuels dits de masse, tels le cinéma et la télévision, ne laisse pas les enseignants indifférents, mais crée une situation nouvelle à laquelle ils ne sont pas préparés. Une opposition se dessine entre culture scolaire et culture de masse[204], entre espace scolaire et non scolaire. Michel Tardy voit dans cette situation un déplacement de la dispension du savoir et la possibilité d'un renouveau méthodologique :

"L'existence du cinéma et de la télévision est sans doute le plus grand défi qui depuis longtemps ait été lancé à la pédagogie. Mais la pédagogie refuse généralement de ramasser le gant et essaie de résoudre le problème sans même le poser".[205]

Il n'est à cette époque question que d'introduire l'enseignement du cinéma, la télévision n'étant pas encore considérée comme un "objet culturel". Le cinéma doit alors suivre la voie de l'intégration, il doit s'adapter aux catégories existantes par le biais du contenu - pour les langues, c'est le contenu linguistique - ou par le côté noble, l'esthétisme. La tendance est dans un cas comme dans l'autre, celle de l'utilitarisme. Le contenu du film est anéanti par les préoccupations pédagogiques :

"L'oeuvre cinématographique est souvent subordonnée à une finalité qui lui est extérieure et dont elle devient et bascule tout entier du côté de la géographie, de

[202] Nous renvoyons aux articles fondateurs de Roland Barthes, "La rhétorique de l'image" et "Éléments de sémiologie", *Communications* n°4, 1964, pp. 40-51, 91-134.

[203] Le numéro 15 de la revue *Communications* est consacré à "L'analyse des images", 1970.

[204] Roland Barthes en introduisant pour la première fois dans *Mythologies* (1952) différents aspects de la culture populaire a ébranlé la notion d'objet culturel.

[205] ***Michel Tardy, Le Professeur et les images, PUF, Paris, 1966 1. éd., p. 23.***

l'histoire ou des langues vivantes. Avec la complicité du pédagogue, la matière exprimée dévore le moyen d'expression."[206]

On oublie que la pédagogie de l'image passe par le contenu et l'art, mais aussi par sa nature, que l'image n'est pas un miroir. Si un savoir pratique est nécessaire pour aborder le cinéma et la télévision, on considère trop souvent qu'ils ne sont que procédés techniques. L'innovation consiste en un apprentissage du "langage cinématographique" établi une fois pour toute. C'est la réduction à des schémas de type linguistique, à des "grammaires visuelles" qui sont dangereux. Il doit y avoir affrontement entre les buts pédagogiques et les données cinématographiques ou télévisuelles, et non absorption de l'un par l'autre. La constatation de Michel Tardy est sans appel : "***La modernité de l'objet est anéantie par le classicisme de la méthode***"[207].

Par ailleurs, un chercheur en didactique du français, Geneviève Jacquinot, s'est intéressée au film didactique qui était développé à la même époque. Ses nombreux travaux ont mis à jour comment se produit la rencontre de deux milieux, celui de l'audiovisuel et celui de l'enseignement de la langue maternelle, notamment dans *Image et Pédagogie* [208]. Cette analyse du film didactique en tant qu'outil pédagogique montre comment les codes propres au cinéma sont utilisés en vue d'autres usages, ici des objectifs de formation et d'information, et dans un cadre particulier celui de l'apprentissage. Certains éléments mis à jour pour le film didactique sont encore valables aujourd'hui pour les documents pédagogiques télévisuels.

Le constat à propos de l'image permet de dire que l'accent est mis sur un type d'image, le film documentaire, qui véhicule avant tout des savoirs. Cela rejoint les propos de Michel Tardy : le documentaire est valorisé (document sur quelque chose) par rapport à la fiction, car "***notre pédagogie positiviste accorde plus d'importance aux choses qu'aux hommes et le documentaire répond généralement à ses inclinations***."[209] De même en ce qui concerne les pédagogues : "***on accorde un privilège abusif aux valeurs d'information qu'on refuse aux valeurs d'évasion***". Les films sont souvent envisagés comme la fenêtre ouverte sur le monde, l'apport de réel dans la classe. Cependant, d'un point de vue référentiel, le film didactique renvoie à une certaine image de la réalité, distincte à la fois du film de fiction et du monde réel. L'analyse de matériel pédagogique des années 90 menée en 1.2.3.2. rejoint ici la tradition du film pédagogique. On peut observer la continuité méthodologique principalement en ce qui concerne les structures signifiantes propres au film pédagogique des années 70. Elles sont de quatre sortes : l'une concerne la relation qu'entretient le message filmique avec le monde qu'il

206 ***ibidem, p.32.***

207 ibidem, p. 41.

208 Geneviève Jacquinot, *Image et Pédagogie*, PUF, 1977. L'étude a porté sur trois films scientifiques, le premier sur un site archéologique et un peuple de la préhistoire "Les Magdaléniens", le deuxième sur un sujet de sciences naturelles "le Hamster" et le troisième de civilisation la ville de "Montréal".

209 Michel Tardy insiste sur la frontière mouvante entre les deux genres, et que par un glissement, on en vient à définir le documentaire par son sujet et non par sa méthode. *Le Professeur et les images,* op. cit., p. 30.

"représente"[210] ; l'autre, la place qu'occupe le destinataire du message dans l'énoncé filmique ; la troisième codifie, au plan de la bande image, l'agencement des séquences ; la quatrième concerne l'articulation entre la bande image et la bande son. Nous reprenons rapidement les conclusions de Geneviève Jacquinot qui font ressortir que la structure des documents filmiques est purement didactique. Ainsi à la diégèse d'un message narratif d'un film de fiction (instance diégétique) correspond une "instance didactique" du film didactique qui est l'articulation des trois référents. Au niveau de l'articulation entre l'énoncé et l'énonciation, le message filmique didactique introduit le destinataire dans le message (notion d'implication). On constate que le degré d'implication est très grand lors des adresses au spectateur, il y a rupture du récit au profit du discours.[211] Le spectateur devient le regardé et non plus le regardant. Ceci rejoint les procédés mis à jour dans notre analyse et confirme la permanence de caractéristiques audiovisuelles pédagogiques.

Au niveau de la technique filmique, on remarque que le montage ne sous-tend pas la structure temporelle, mais que c'est l'articulation logique qui détermine l'agencement des séquences. En effet, le but des différents procédés est de faciliter les opérations de compréhension. La démarcation entre les séquences est également assurée par le son, en redondance sur l'image. Le dernier point concerne les rapports entre l'image et le son : comme premier constat, la musique sert de toile de fond dès que s'arrête la parole ; ou bien elle est au service de l'image, elle tend vers la monosémie pour renforcer le sens voulu. Le bruit est utilisé comme substitut analogique du monde, et généralement il est toujours justifié. La musique cède la place au commentaire, et on note peu de silences. On trouve deux types d'articulation entre les images et les paroles : selon que le discours est premier, l'image a pour fonction d'illustrer, elle dure autant que l'explication verbale l'exige ; ou que l'image est première, le commentaire apporte des informations complémentaires, mais l'essentiel est ce qui est donné à voir. Sans vouloir entrer ici dans les différentes fonctions des rapports image-son, ce qui ressort est l'importance du commentaire qui est une caractéristique des films pédagogiques : la parole assure le contrôle de l'image. Les différents éléments sonores servent à assurer le caractère univoque du message, c'est le mythe de l'interprétation unique et de la communication non ambiguë. En effet, comme l'a démontré Geneviève Jacquinot :

"L'articulation des séquences vise à reproduire la démarche linéaire d'un discours linguistique. Les éléments signifiants de l'image sont rarement utilisés avec une intention didactique précise.(...) La seule fonction spécifique de l'image systématiquement exploitée est sa fonction analogique."[212]

[210] C'est ce que Geneviève Jacquinot a appelé "les trois référents du film": "On peut dire que le monde que présuppose le film pédagogique est triple. Il y a le monde mondain ou monde de tout le monde (premier référent), le monde du spécialiste (deuxième référent), le monde de la classe (troisième référent). Genevière Jacquinot, *Image et Pédagogie*, op. cit., p. 61.

[211] Reprenant la distinction de Benvéniste sur le discours, et appliquée à l'image, on dira que "dans le registre du discours, l'implication est immanente, un commerce s'engage, plus ou moins direct entre le personnage de l'image et le spectateur-élève auquel il s'adresse ; dans le registre du récit, l'énonciateur est hors image, l'image n'est plus interpellante, l'implication du spectateur-élève passe par le relais de procédures plus discursives." ibidem, p. 74.

[212] ibidem, p. 118.

Cette conclusion peut aussi bien s'appliquer à des documents pédagogiques pour l'enseignement de la langue où l'usage de l'image est très réducteur : il n'envisage pas les signes spécifiquement iconiques ou filmiques, et n'admet que peu de référents culturels et sociaux. On vise d'abord un enseignement du contenu ; les objectifs de formation sont réduits à ceux d'information ce qui provoque l'ennui du spectateur apprenant et le désintérêt pour la matière.

1.3.2. La Communication AudioVisuelle : une nouvelle discipline ?

Le courant ICAV est, à sa création en 1966, l'Initiation à la Culture Audiovisuelle, avant de devenir Initiation à la Communication Audiovisuelle ; il relève d'un ensemble de préoccupations autour de l'enseignement de l'audiovisuel. Les moyens audiovisuels ne sont plus considérés comme un auxiliaire de l'enseignement, le support audiovisuel est ici un objet d'analyse et d'éducation. Dans un premier temps, l'influence du cinéma est très présente, et l'initiation est définie en termes de culture : une formation aux oeuvres de culture audiovisuelle. Puis l'accent a été mis sur la communication éducative face aux messages audiovisuels. Ces recherches, étalées jusqu'au début des années 80, témoignent d'une prise de conscience de la part des formateurs : pour enseigner avec la technique, il faut s'intéresser au récepteur du message et à sa capacité à maîtriser les faits de communication et les langages. De nombreux travaux ont été publiés au départ par le CRDP de Bordeaux à l'instigation de René La Borderie, puis par d'autres centres, des formations d'enseignants (au sein des académies) et d'élèves ont été mises en place. Les objectifs de l'ICAV en 1973 sont de

"reconnaître, intégrer, maîtriser la culture réellement vécue, véhiculée le plus souvent par les moyens audio-visuels, d'où la nécessité de situer les élèves dans le monde des images et de leur faire acquérir des outils d'analyse et d'appréhension critique pour affiner la perception, connaître les codes culturels et les maîtriser."[213]

La réflexion est menée au niveau des messages, de l'émission et de la réception, et des processus de signification :

"Quand et pourquoi naît le sens devant un message audiovisuel ? Quelles sont les participations réelles respectives du producteur et du spectateur à l'émergence de la signification et comment projetons-nous dans une image les structures ou les relations qui l'organisent ?"[214]

En insistant sur ce qui relève de la perception (audio et visuelle) et ce qui relève de différents codes (iconique, verbal, filmique), l'objet de l'ICAV se définit ainsi par la maîtrise du processus de signification des messages. Le rôle du système éducatif étant alors le lieu de la "mise en forme", non des messages, mais des récepteurs de ces messages, qu'ils soient d'origine scolaire ou extra-scolaire. L'aspect nouveau est le fait de mettre l'apprenant au centre de la relation de communication. Le travail de l'ICAV se fonde aussi

[213] *"Qu'est-ce que l'I.C.A.V. en 1973 ?" Fiches descriptives de l'orientation de l'Initiation à la Communication Audiovisuelle établies par les membres du groupe de recherche: A. Brives, J. Chauvet, et alii. C.R.D.P. de Bordeaux.*

[214] *René La Borderie, Aspects de la Communication éducative, Casterman, 1979, pp. 202-216.*

sur le sens pluriel du message, il pose comme principe que le sens n'est pas inhérent au message, mais qu'il est induit par celui-ci. Cela suppose que l'on accepte le pluriel de sens et l'élaboration collective de celui-ci. La finalité du cours est d'attribuer des significations au message par "un va et vient répété entre les verbalisations et le message."[215] L'actualité des propos est frappante, pourtant ceux-ci ont été suivi à l'époque de peu d'effets, il faut attendre 1982 pour voir les médias écrits entrer dans le monde éducatif, l'audiovisuel restant en marge de la formation.

A propos de l'enseignement des langues, René La Borderie précise qu'on ne peut échapper au problème du sens et voit dans l'utilisation de l'image :

"une solution (qui) consiste à utiliser un instrument de type non linguistique dont la structure n'est pas en concurrence avec celle de l'objet visé et qui, d'autre part, entretienne avec la représentation mentale de l'élève un lien relevant d'une sorte d'immanence, de transparence, ou encore d'identité."[216]

Nous considérons cette affirmation comme capitale, car cela renforce l'idée de la complémentarité des systèmes de signification, et non la dominance de l'un sur l'autre. C'est ce qui sera démontré dans la deuxième partie dans l'analyse des messages.

Par ailleurs, une idée nouvelle à l'époque, est de considérer le processus de signification comme le résultat de la rencontre entre le message et le sujet, ce qui diffère du schéma généralement admis de l'encodage et du décodage. Ceci renvoie à l'idée évoquée plus haut du pluriel du sens, c'est-à-dire de donner aux élèves "***la possibilité sociale et instrumentale de s'exprimer***", d'apprendre les lois de la communication. René La Borderie précise que les enseignants, chargés de cette initiation, doivent recevoir une formation fondamentale, ensuite il s'agit de favoriser une formation permanente - des périodiques comme *Messages* et *Sélicav* assurent la liaison entre pratique et théorie, entre terrain et réflexion -. L'ICAV ne doit pas être considérée comme une discipline à part, la formation pouvant être étendue à l'ensemble des enseignants et la valeur éducative aux disciplines.

L'ICAV a donc le mérite d'avoir apporté des éléments novateurs en matière de communication éducative, notamment à propos de la place accordée au récepteur dans l'acte de lecture-interprétation. Ces questions sont toujours actuelles, car elles sont à la base de toute analyse des messages. On mesure le poids de l'institution et l'importance de la formation des enseignants pour faire évoluer durablement la recherche : l'élan des initiateurs est retombé sans avoir réussi à rénover l'enseignement.[217]

215 ibidem, p. 211.

216 ibidem, p. 181.

217 Nous faisons allusion à l'article critique de Michel Tardy qui tente de répondre à la fièvre de l'innovation pédagogique et à la question de la supériorité des médias dans l'enseignement : mais changer les moyens sans modifier les objectifs de la pédagogie ne sert à rien. "Il faudrait rénover l'idée de rénovation", in *Média*, n°96-97, 1977, pp. 5-17. (Voir aussi 1.2.2.1.) On retrouve aussi la permanence de ces idées dans René La Borderie, *Education à l'image et aux médias*, Nathan, 1997.

1.3.3. L'éducation aux médias

On peut citer, au début des années 80, prenant la suite de l'ICAV[218], la nouvelle opération de formation dénommée "le Jeune Téléspectateur Actif" (JTA) : c'est "une opération interministérielle de formation d'adultes, pour aider les jeunes à être plus actifs et critiques devant la TV"[219]. Ce programme a été mené pendant trois ans avec des moyens techniques et financiers importants ; c'était un programme ambitieux puisqu'il s'agissait de former des jeunes à la lecture des messages audiovisuels et de favoriser leur compréhension du monde de la télévision. Il fallait également prendre en compte les pratiques télévisuelles hors école et les intégrer dans l'apprentissage scolaire. Un des points forts du programme JTA a été le travail de formation qui était à faire, aussi bien chez les apprenants, que chez les éducateurs, de provoquer une réflexion sur la place qu'occupe la TV dans leur quotidien, et de situer leur démarche éducative par rapport au média. Un résultat particulièrement intéressant, rapporté dans une enquête faite auprès des jeunes de 9 à 18 ans, concerne leur jugement émis sur l'acte d'apprendre avec la télévision. Pour eux, le fait d'apprendre et de comprendre se fait surtout grâce au commentaire, c'est-à-dire par le verbal, alors que paradoxalement les souvenirs évoqués sont surtout liés à des descriptions d'image. On constate que la prédominance du verbal dans l'enseignement n'est pas sans influencer les élèves eux-mêmes sur leur représentation du savoir lié à la télévision. On peut voir, comme Geneviève Jacquinot, "***la marque de l'école et de ses enseignants qui privilégie le verbal et se méfie de l'image sauf à l'utiliser contre nature***".[220] Ceci montre combien une formation à l'image est nécessaire pour les enseignants.

Les objectifs étaient ceux d'une éducation à et par la TV : d'une part, reconnaître en elle une source de situations d'apprentissages et d'expression, et d'autre part, pratiquer une réception active de la TV en réinvestissant des processus mis en oeuvre dans d'autres situations scolaires. L'opération s'est achevée en 1982, les pratiques ont donné lieu à de nombreuses publications afin de faciliter la mise en place de nouvelles situations. Comme l'ont montré les études menées sur le JTA[221], il ressort que le travail était fructueux, quant à une pratique quotidienne de la TV, quant à la production orale,

[218] Initiation à la Communication Audiovisuelle, voir supra 1.3.2. Le projet est rebaptisé en 82 ICOM. Intégré dans le mouvement de rénovation des collèges, cela signe sa condamnation.

[219] Nous renvoyons au compte-rendu fait dans *Pratiques* n°37 par Françoise Sublet sur l'opération JTA, menée entre 1979 et 1982, et aux projets éducatifs menés concernant l'enfant et la télévision.

[220] Geneviève Jacquinot, "L'utilisation de la télévision à des fins éducatives", in *Médias et enseignement,* Colloque AUPELF, Sitges, 1984, p. 69.

[221] On estime que quelque 40 000 jeunes de 9 à 18 ans ont été touchés par cette opération. L'ensemble des activités JTA a donné lieu à différentes publications : "Les dossiers du Petit Écran", CNDP, 1981. 'Les nouveaux téléspectateurs de 9 à 18 ans', analyses et entretiens, Documentation française/INA, 1982. 'La télévision-école : relever (enfin) le défi', in *Cahiers pédagogiques*, n°204, 1982.

quant à la connaissance du langage télévisuel et du média. En effet, l'activité de production face à une émission de télévision est souvent envisagée comme la première étape du processus de réception ; la verbalisation de l'apprenant est essentielle, plutôt axée sur l'expression en langue maternelle, plutôt sur la compréhension en langue étrangère. Cependant, l'expérience a été abandonnée et a laissé les enseignants perplexes face au suivi des projets.

C'est pendant la même décennie que la thématique liée aux informations, plus précisément aux Journaux Télévisés, prend de l'importance. François Doumazane l'avait largement présentée dans le numéro 37 de *Pratiques* où il posait la première pierre pour un travail sur le Journal Télévisé, à savoir "***l'émergence dans le public scolaire de l'idée que l'information télévisée est de l'ordre du 'fabriqué'***"[222]. Il proposait des éléments d'analyse qui relèvent autant de la sémiologie de l'image, que des théories de l'énonciation, et du dispositif télévisuel. Il était le premier à proposer une démarche qui parte des spécificités du support pour apporter ensuite des réponses aux questions d'ordre du jugement, telle l'objectivité ou la relation à la vérité de l'information. Au delà des constats que les apprenants peuvent faire face aux documents, il s'agit à l'aide d'apports théoriques d'infirmer ou d'affirmer des hypothèses, d'approfondir et, en un mot, de comprendre le(s) message(s). Cette thématique a été poursuivie jusqu'à aujourd'hui dans l'enseignement du français langue maternelle, sous l'étiquette "d'éducation aux médias", et a contaminé, en moindre mesure, celui des langues étrangères. On remarque par ailleurs une focalisation sur l'analyse de l'information et des moyens d'information, à travers la presse écrite ou télévisuelle. Depuis 1983, la tâche du CLEMI[223] est d'apporter une compréhension critique des médias, et de leurs messages, et pour cela "***d'apprendre à analyser et d'apprendre à produire" afin "d'introduire la nécessaire distanciation critique***"[224]. L'objectif général étant ici "la formation du citoyen".

Un autre genre télévisuel, le débat, a également fait l'objet de recherches ; Noël Nel s'est par exemple engagé en faveur d'une méthodologie et posait dans un article de *Pratiques* comme objectifs :

"une pédagogie de la connaissance, une dynamique culturelle passant par la compréhension d'un monde toujours en devenir, une théorie de l'apprentissage centrée sur la découverte personnelle"[225].

Il plaide pour une pédagogie de la communication qui au moyen du débat télévisé permette la déconstruction des types de discours, l'analyse des situations discursives, et

222 François Doumazane, "La construction de l'information télévisée, Étude comparée de trois moments du journal télévisé sur TF1, A2, FR3", in *Pratiques* n°37, Metz, 1983, p. 68.

223 Le CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information) a pour mission d'encourager l'utilisation pluraliste des moyens d'information en classe, à tous les niveaux d'enseignement et dans toutes les disciplines. Il poursuit un objectif civique d'éducation aux médias et à l'actualité, avec le concours actif de tous les professionnels de la presse.

224 *Mieux connaître l'information audiovisuelle au collège et au lycée*, Éditions du CFPJ, Paris, 1994.

225 Noël Nel, "Le débat télévisé : méthodologie et pédagogie", in Pratiques n°37, pp. 91-106. Pour approfondir ce genre télévisuel, A fleurets mouchetés. Vingt-cinq ans de débats télévisés, Paris, INA/La documentation française, 1985.

de créer une interaction symétrique en mettant les partenaires à égalité. Depuis, ce chercheur a développé ses travaux en analysant le débat télévisé d'un point de vue de la communication télévisuelle, ce qui n'est pas de notre ressort, mais a donné aux didacticiens les informations théoriques pour la recherche.

Des rapprochements s'opèrent au niveau des recherches entre FLM et FLE si l'on pense au colloque organisé par l'AUPELF (1984) sur *Médias et enseignement* auquel professionnels des médias, chercheurs et enseignants participent. Il s'agit en effet de "***jeter un regard nouveau sur les procédures de fabrication, les analyses scientifiques et les techniques d'utilisation***." On retiendra les deux axes essentiels présentés par Patrick Charaudeau : d'une part, le fait qu'on ne peut éviter de s'interroger sur "le produit fini du processus médiatique", et d'autre part qu'on doit prendre en considération le contexte socio-culturel d'apprentissage. La question nous semble toujours actuelle :

"comment tirer parti de l'étude contrastive des médias pour que l'enseignement d'une langue étrangère débouche sur une rencontre culturelle entre deux sociétés ? L'apprenant en découvrant les signes de la culture de l'autre, découvre en même temps les signes de sa propre culture."[226]

La perspective culturelle des documents télévisuels est au coeur de la problématique interculturelle de l'enseignement/ apprentissage des langues. La démarche dialectique entre deux langues et cultures, par laquelle on redécouvre sa propre langue et culture en apprenant une langue étrangère nous semble tout à fait appropriée avec des groupes d'apprenants de même langue maternelle. Il est toujours enrichissant de comparer deux documents de même nature comme les informations télévisées, la publicité pour un produit semblable, dans un pays et dans l'autre.

Par ailleurs, l'éducation aux médias s'inscrit aujourd'hui dans une réflexion au niveau européen pour savoir s'il s'agit d'un domaine transversal ou d'une discipline à part entière[227]. Les médias, au nombre de cinq (la presse, la radio, la télévision, l'affichage et le cinéma) sont pris ici comme objet d'étude, il faut amener les élèves à devenir des citoyens européens par une meilleure connaissance et compréhension du monde des médias et de leurs messages. Len Masterman pose comme premier principe, sans lequel il n'est pas d'éducation aux médias : celui de la représentation de la réalité, l'étude des médias repose sur le postulat de leur non-transparence. Un autre objectif de l'éducation aux médias est de les "dénaturaliser", c'est-à-dire contester le caractère naturel des images médiatiques. L'auteur insiste aussi sur le fait qu'on cherche à développer le sens critique et l'autonomie critique des apprenants, et que cela n'est pas sans influence sur le contenu du cours, la méthodologie et les méthodes d'évaluation. On ne peut que constater les objectifs assez hétérogènes de cet enseignement à la suite de Geneviève Jacquinot qui relève que l'éducation aux médias est chargée de :

[226] ***Patrick Charaudeau, Médias et enseignement, Colloque AUPELF, Sitges, 1984, p.7.***

[227] Len Masterman, *Le développement de l'éducation aux médias dans l'Europe des années 80,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988. Len Masterman, François Mariet, *L'éducation aux médias dans l'Europe des années 90,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994.

. dynamiser l'enseignement

. renforcer l'enseignement disciplinaire (la presse comme auxiliaire pédagogique)

. former le citoyen

. former à l'autonomie

. diminuer les effets de la violence à la télévision

. former l'esprit critique du lecteur ou du téléspectateur."[228]

Nous retiendrons du courant d'éducation aux médias deux aspects déterminants qui peuvent être étendus à d'autres disciplines comme les langues étrangères : le premier concerne les messages et repose sur le principe de la non transparence, le deuxième renvoie à l'idée de la formation du récepteur (lecteur, spectateur) par les médias. Par ailleurs, il ne s'agit pas d'introduire un enseignement "technique" des médias, mais de faire une place aux professionnels des médias dont le rôle est complémentaire de celui de l'enseignant. Il existe d'ailleurs plus d'un point commun entre les enseignants et les journalistes : "***tous deux sont de puissants créateurs et médiateurs de la conscience du public, des connaissances de la société.***"[229]

Le rapprochement avec les savoirs des autres disciplines et notamment des langues étrangères semble constructif. L'enseignement des langues ne peut se dispenser d'une connaissance plus approfondie des médias, dans la mesure où cette discipline recourt à des documents extraits des productions médiatiques ; et d'autre part, parce que les médias sont de plus en plus multinationaux ainsi que les savoirs et les savoir-faire qu'ils véhiculent, ils sont liés à la pratique des langues. Mais, pour enseigner les médias il ne faut pas se contenter d'analyser les messages et leur contenu, car on les coupe ainsi de leurs conditions matérielles, techniques et économiques de production. Ainsi, François Mariet reproche principalement aux analyses pédagogiques de réduire "***l'analyse de la réception au placage de catégories toutes prêtes, formulées pour d'autres types de messages, d'autres modes de diffusion (oeuvres d'art, discours didactiques)".***[230] Le but premier est une compréhension des médias qui doit conduire à une réflexion critique, non à des jugements de valeur. La crédibilité des savoirs transmis est en jeu et également la motivation des apprenants.

[228] Geneviève Jacquinot, "De la nécessité de rénover l'éducation aux médias ...", *Communication*, Vol. 16 n°1, Laval, 1995, pp. 15-36.

1.3.4. De la télévision éducative à la TV grand public

[229] Len Masterman, François Mariet, op. cit., p. 87.

[230] ***ibidem, p. 101.***

Sans vouloir entrer dans les détails de l'histoire de la télévision publique et de ses rapports avec l'Éducation, on constate, après la période de télévision didactique riche en expériences (chapitre 1.2.2.2.), et l'apogée de la Radio-Télévision Scolaire dans les années 60 (elle devient un service du CNDP), son rapide déclin. Malgré ses atouts : un volume d'heures d'émissions en augmentation - il atteint 13 heures 30 hebdomadaires en 1964-65 -, la production qui est confiée à du personnel enseignant (laboratoire de l'ENS de Saint-Cloud), des émissions qui sont conçues comme un complément à l'enseignement, pour être utilisées directement en classe.[231] On peut attribuer ce déclin aux difficultés que rencontre la RTS vis à vis de l'ORTF (droit de regard sur le contenu des émissions, monopole de la programmation) : au début des années 80, restent 3 heures 30 de programmes hebdomadaires destinés au primaire ou à la formation continue. On ne peut finalement que constater le désintérêt pour la télévision éducative. Il faut attendre 1989 et 1990 pour voir se rapprocher les deux institutions, même si des rapports d'opposition et de non compréhension subsistent. Louis Porcher pose à juste titre dans *Télévision, culture, éducation* la question toujours actuelle : assiste-t-on à "une nouvelle guerre de cent ans" entre la télévision et les tenants de la culture savante, dont font partie les enseignants ? Car, selon lui : "***La télévision a été ressentie comme une concurrente, implantant dans les têtes des savoirs non estampillés et que l'enseignement ne contrôle pas.***"[232]

Pendant la décennie 80-90, l'effort a surtout porté sur l'équipement du milieu éducatif, ceci renvoie à l'introduction des "technologies modernes"[233]. Concrètement cette volonté s'est traduite par des équipements en matériel informatique et audiovisuel[234] dans les établissements : les plus répandus sont en premier les magnétophones, en second les téléviseurs et les magnétoscopes, mais ceux-ci restent insuffisants pour l'équipement des classes de langue. Des questions de choix d'équipement sont posées : faut-il câbler les établissements, installer des antennes paraboliques, ou bien acheter des magnétoscopes en plus grand nombre ? Cette question se pose à nouveau à propos des nouvelles

231 Dans l'historique mené par Jean Cluzel, on constate que les programmes de la RTS comportent trois catégories d'émissions : celles destinées aux élèves (du primaire et du second degré) et celles pour les enseignants qui sont des émissions de complément et d'information. *Regards sur l'audiovisuel,* T. 6, "Éducation, culture et télévision", L.G.D.J.,1994, pp. 39-52.

232 Louis Porcher, *Télévision, culture, éducation*, principalement la 3. partie, op. cit., p. 104.

233 L'emploi du terme "technologie" est ambigu, car il a succédé au mot "technique" utilisé dans les années 80 pour parler du matériel audiovisuel. Aujourd'hui le terme de "technologie" renvoie essentiellement à l'équipement informatique et télématique, aux TIC.

234 Un recensement des matériels audiovisuel et informatique a été réalisé par le Ministère de l'Éducation nationale en 1994 pour les établissements du secondaire. Il ressort qu'entre 1987 et 94, le nombre de téléviseurs est passé de 17 105 à 61 507, le taux d'équipement est de 96,2%. Mais le rapport élève-récepteur reste très inégal : il y a un récepteur pour 94 élèves (un pour 344 en 1987). En ce qui concerne les magnétoscopes, le taux d'équipement est de 93,9%, mais on compte un magnétoscope pour un groupe de 91 à 240 élèves. Pour l'informatique, le parc de micro-ordinateurs n'a cessé de croître : un appareil pour quinze élèves, mais en ce qui concerne les lecteurs de CD-Rom, ils sont encore peu nombreux (30% des établissements en possèdent au moins un). in *Réseaux* n°71 CNET, 1995, pp. 121-124.

technologies, l'équipement audiovisuel et informatique étant toujours le gage d'une éducation moderne.

Il s'agit aussi de confier aux enseignants de nouvelles tâches éducatives, définies dès 1981 :

"pour transformer l'apport multiforme des médias en un savoir construit" car "l'école doit avoir avant tout un rôle de mise en ordre et d'organisation, d'éveil à l'esprit critique et au goût de l'action"[235] .

Il faut cependant attendre 1989 pour voir se dessiner une nouvelle attitude, une prise de conscience du phénomène télévision. En effet, des propositions sont faites dans le rapport Pomonti pour rapprocher l'école et la télévision, pour agir "***en faveur d'une consommation télévisuelle à l'école", notamment par le rachat des droits de représentation publique et d'usage pédagogique des émissions de télévision."***[236] Jacques Pomonti demandait également que la formation des enseignants à l'audiovisuel soit assurée. Mais le changement va se faire en fait avec un développement de la télévision scolaire. Ainsi en 1990, le CNDP, après des négociations avec France 3, devient partenaire de la chaîne. Le CNDP est à la fois producteur en apportant des programmes, et coproducteur, car il participe aux financements. La chaîne diffuse les émissions de télévision scolaire, ainsi que le droit de diffusion sur cassettes vidéo de certaines émissions. Ceci est possible grâce au développement des magnétoscopes. Des émissions de la télévision généraliste sont parfois exploitées par le CNDP (notamment l'émission *Thalassa,* libre de droit). On pense par exemple au succès obtenu par une émission comme *Continentales* de France 3, qui a ainsi ouvert quatre créneaux éducatifs d'une heure trente, le matin.

Avec la création d'une revue *Télescope* [237] destinée aux enseignants, un autre pas est franchi : elle a pour ambition d'apporter une aide à l'intégration de la télévision généraliste en classe. C'est une présentation hebdomadaire des programmes qui sélectionne et signale des émissions, en insistant sur la durée de l'émission et l'âge du public. Certaines d'entre elles donnent lieu à un article qui résume la thématique et présente des pistes pour les cours (de géographie, d'histoire et de français). L'avantage d'une revue spécialisée est d'aider l'enseignant a choisir plus facilement une émission qu'il enregistrera ou regardera en direct avec sa classe, car une aide à la sélection de l'émission nous semble tout aussi importante que les conseils pour son exploitation. Au niveau des articles de la revue, il est difficile à la lecture de leur donner un statut. On peut regretter, par exemple dans le n°141, que la présentation du film *Microcosmos* [238] qui

[235] Présents et futurs de l'audiovisuel en éducation. Les fondements d'une nouvelle politique. La Documentation Française, février 1981.

[236] Jean Cluzel, Regards sur l'audiovisuel, T. VI, "Éducation, culture et télévision", Paris, LGDJ, 1994, p. 46.

[237] *Téléscope* est un hebdomadaire lancé par le CNDP en janvier 92 en partenariat avec Télérama et l'association APTE (Audiovisuel pour tous dans l'enseignement).

[238] *Téléscope* n° 141, Cinédoc le petit guide cinéma pour la classe, quatre pages centrales ; "Nourrir dix milliards d'hommes", p. 18, 9-15 novembre 1996.

accompagne la sortie du film en salle ne soit qu'un compte-rendu détaillé : un exposé de biologie s'adressant davantage à un élève de lycée qu'à un enseignant (décrivant à la fois le corps de l'insecte, expliquant sa façon de se nourrir ou de respirer). Par ailleurs, des informations très utiles sur le tournage des séquences, les techniques utilisées aident à mieux regarder et comprendre ce nouveau type de documentaire. Le fait que la parole soit exclue de la bande son (sauf le bref commentaire de début), que les bruits soient transformés, que la musique y participe sont des éléments à remarquer. Mais on se demande si l'objectif de cet article n'est pas en fait d'inciter l'enseignant (ou ses élèves ?) à aller voir le film plutôt que de lui proposer une aide didactique pour le visionnement. L'accent n'est pas mis sur la possibilité d'acquérir des savoirs transversaux, relevant du français et de la biologie par exemple. Un deuxième aspect de la revue porte sur la présentation des émissions de télévision (documentaire de la FAO *Le défi alimentaire,* jeudi à 15h, 52min.) : c'est surtout le contenu thématique qui est traité et il n'est pas toujours facile de démêler le commentaire de ce qui est réellement traité à la télévision. On oscille entre l'apport d'informations complémentaires et la critique de l'émission, alors que l'enseignant a d'abord besoin d'informations sur un document qu'il n'a pas visionné. On constate donc que les informations techniques ne sont pas données, sans doute sont-elles jugées inutiles pour l'enseignant, alors que la durée et la structure de l'émission sont des éléments déterminants pour le guider dans son choix et dans le visionnement.

En 1993, la création de *la Cinquième* [239] apporte un changement d'importance : elle a pour objectif de répondre à l'immense besoin de formation, d'information et de savoir de multiples publics ; elle doit s'adresser aux milieux scolaires, universitaires, professionnels, mais aussi aux entreprises et chercheurs d'emplois. Il s'agit d'émissions de télévision qui renvoient généralement à une utilisation de la télévision **en direct** : on change par-là le mode de réception et d'utilisation d'émissions télévisées, jusque là connu et pratiqué par les enseignants.[240]

Par ailleurs, l'apprentissage des langues, qui semble être un domaine privilégié en ce qui concerne les expériences avec la TV, avait déjà fait connaître la tendance du direct. En 1988, on préconisait une réception en direct, dans la classe, de la télévision étrangère :

"les TV étrangères sont utilisées en direct de manière à placer les élèves dans une situation de communication éphémère et à leur faire prendre conscience du caractère irréversible des messages échangés dans la réalité quotidienne." [241]

239 Appellation officielle du Parlement en 1993 : Chaîne du savoir, de la formation et de l'emploi. Parmi les missions de la chaîne, on citera sa vocation de "faciliter l'accès à toutes les matières et à tous les domaines"; "de n'être ni une chaîne de documentaires ni une chaîne de cours de formation." Son côté convivial est à relever : "La présentation générale devra être très chaleureuse avec la présence physique de médiateurs destinés à guider les téléspectateurs ; les modules des programmes seront plus courts que sur les autres chaînes". Jean Cluzel, *Regards sur l'audiovisuel,* T. VI, pp. 120-122.

240 On peut remarquer l'écart entre la réalité de l'enseignement et les affirmations du ministre de l'Éducation François Bayrou, disant que "l'école est le seul lieu d'enseignement de la télévision", in "L'École ne doit pas avoir peur de la télévision", *Les écrits de l'image* n°1, Automne 1993, pp. 36 à 42. Par ailleurs, un article du *Monde de l'Éducation* reflète assez bien les difficultés d'une telle pratique: "L'expérience de la Cinquième : les enseignants sont intéressés mais pas encore prêts à changer leurs habitudes", mars 1995.

Si on trouve là la garantie de l'authenticité des sources, images et sons, les problèmes soulevés par cette approche sont surtout d'ordre pédagogique. Les contraintes pratiques sont grandes (notamment pour faire correspondre l'heure de diffusion et celle du cours), le déroulement de l'acte didactique est soumis au média. En effet, le visionnement est unique, le groupe classe assiste par exemple à la diffusion d'un journal télévisé (version courte de cinq minutes). Une émission de *la Cinquième* comme l'*Eurojournal* permet de recevoir des Journaux télévisés anglais, allemand, russe, italien et espagnol, en provenance de cinq chaînes nationales étrangères. Une présentation en français des différentes séquences traitées dans le JT sert à introduire le thème et les circonstances de l'information. Les sujets traités sont à dominante politique, intérieure ou internationale. Puis les extraits du JT étranger se succèdent en VO sous-titrée. On remarquera ici la mise en contexte pédagogique de l'image télévisuelle : les sources sonores, scripto-visuelles et iconographiques sont réunies pour faciliter la compréhension. Cependant, dans le cas d'une réception en direct, le professeur découvre l'émission avec les élèves, il connaît seulement le genre télévisuel. Les apprenants sont placés dans une situation d'écoute complexe qui requiert une attention et une concentration particulières et va largement au delà de leurs capacités linguistiques et cognitives. De plus, le choix du genre informatif, souvent dicté par la "noblesse" du genre par rapport à d'autres, n'est pas le plus adapté aux besoins de jeunes apprenants. Les objectifs principaux sont d'inciter les élèves à prendre la parole en vue d'améliorer l'expression orale. L'image a ici une fonction de motivation, il s'agit de dire ce que l'on a vu, ce dont on se souvient, mais il semble difficile de dépasser le niveau de la dénotation et de restituer sous forme verbale ce que l'on a compris. Quelques partisans de cette démarche tiennent pour "artificielle" celle qui consiste à repasser plusieurs fois le document enregistré (et connu de l'enseignant).[242]

Si la solution du direct résout les problèmes d'ordre juridique, elle place l'enseignant et les apprenants devant de nouvelles difficultés. L'enseignant n'a plus le contrôle du matériel pédagogique et n'est généralement pas préparé à une telle pratique. Quant à l'apprenant, nous pensons que cet usage de la télévision dans un contexte d'apprentissage autre que la classe de langue - dans un Centre de Ressources par exemple -, peut être formateur pour celui qui y est entraîné d'un point de vue méthodologique. Certains enseignants ont semble-t-il trouvé une solution plus adéquate pour l'enseignement des langues : le recours à l'enregistrement sur support vidéo de la télévision en provenance du pays étranger, grâce aux équipements en antenne satellite. Il est évident que l'offre télévisuelle allant grandissant, le câble donne accès à de nombreuses chaînes qu'il est tentant de recevoir dans le contexte

241 Le mot "direct" renvoie ici aux hypothèses de travail du Programme National d'Innovations Pédagogiques 1990-1991 de la Direction des lycées et des Collèges, Actes du Colloque Stratégies pédagogiques et outils pour l'enseignement des langues vivantes, CRDP Dijon, 1990, p.115.

242 Nous renvoyons à l'article de Michel Morel qui plaide pour "l'utilisation du direct sur le mode du prévisible" et reconnaît que : "la pratique du direct n'exige aucune préparation particulière si ce n'est une bonne connaissance de l'actualité, une culture télévisuelle, une formation à l'audiovisuel et une parfaite maîtrise de la vidéo en classe"! Cela montre l'utopie du développement d'une telle pratique. "Plaidoyer pour le direct", *Recherches et applications*, *FDM* juillet 1994, pp.150-155.

d'enseignement/apprentissage[243]. On citera par exemple la chaîne européenne *Euronews* qui diffuse de l'information en continue en cinq langues. On pense également à la chaîne francophone *TV5* pour la diffusion du français à l'étranger, reçue dans plus de cent pays ; elle propose de plus en plus d'émissions pour un travail avec la télévision et édite une brochure mensuelle visant à l'information des enseignants. De plus, le CAVILAM réalise une mise en contexte didactique de nombreuses émissions qui est une aide précieuse pour l'enseignant de langue à l'étranger - nous y reviendrons dans la troisième partie à propos de son orientation vers le multimédia en 3.3.2..

1.4. Conclusion de la première partie

L'examen des différentes conceptions de l'image depuis quarante ans dans l'enseignement des langues fait apparaître une grande diversité des matériaux pédagogiques utilisés : image fixe pédagogique, dessin et photo, film fixe, image animée vidéo et télévisuelle. On a assisté à une (r)évolution des supports qui a suivi la (r)évolution technique. On constate à travers les époques une persistance de l'image (en général sous forme de dessin) qui accompagne les dialogues des manuels. Ceci s'explique sans doute par des raisons à la fois économiques, et didactiques. L'image pédagogique change dans sa nature, elle est influencée par l'évolution de l'image dans la société ; on pense par exemple à la bande dessinée, très présente depuis le milieu des années 70 ; la photo, de son côté, occupe une place plus large dans les méthodes à titre de document. A côté des images des manuels, les images vidéo des méthodes sont à partir des années 80 une mise en image du dialogue de base, ou bien apparaissent comme des documents authentiques complémentaires. La présence de l'image est donc manifeste, mais la réflexion didactique sur le potentiel communicatif de l'image ne semble pas avoir totalement suivi l'évolution des supports.

Nous retiendrons que parmi les différentes fonctions et finalités qui sont attribuées à l'image, dans la perspective de l'enseignement des langues et du FLE (chapitre 1.2.), elle est **auxiliaire** de l'enseignement/apprentissage. L'image est pédagogique du point de vue de sa nature, car créée en fonction des besoins linguistiques des apprenants. L'image, c'est-à-dire les dessins des méthodes directes, est utilisée pour montrer, pour servir d'explication du lexique, sans avoir recours à la traduction. L'image est surtout un catalyseur pour l'enseignement de la langue et de la civilisation. Avec la méthodologie audiovisuelle, on remarque l'utilisation conjointe de l'image (sous forme de dessin) et du son ; ce sont des images fixes, projetées dans la salle de cours, pour un apprentissage en groupe. Leur succession constitue un premier pas vers le film. On n'utilise pas ou peu le manuel, et cette situation paraît justement favorable à la communication et aux échanges : il y a pour l'apprenant décentration du regard et de la parole du professeur vers l'image

[243] On pense à l'expérience lyonnaise menée sur le câble : Cap Canal fonctionne depuis 1991, selon un accord entre la ville de Lyon et le ministère de L'Éducation Nationale, dans les établissements scolaires du premier degré, elle offre chaque jour de 9h à 16h30 des émissions thématiques destinées à couvrir toutes les matières d'enseignement.

projetée.

Du point de vue de sa nature, l'image des méthodes audiovisuelles (S.G.A.V.) est emprisonnée dans la représentation d'un monde "hors du temps". Certains comme Henri Besse voient même une régression dans la conception des images, car elles ne s'inscrivent ni dans l'environnement immédiat de la classe, ni dans un univers proche de la réalité, mais "dans un environnement fictif, simulé audiovisuellement".[244] On peut parler ici de pauvreté structurelle de l'image. En effet, si l'image pédagogique SGAV est au centre de la méthodologie, elle est entièrement soumise à l'énoncé et sert à "faire passer" le contenu des dialogues. Cette réduction des rôles de l'image et ce mésusage pédagogique explique sans doute une des raisons de la "désaffection" vis à vis de l'audiovisuel, dont parle Louis Porcher en 1981.

Dans le milieu des années 70, une évolution des matériaux est amorcée, même si le dialogue audiovisuel reste au centre de la méthode, le livre reprend peu à peu sa place parmi les matériaux. Une fonction plus large est accordée à l'image, elle sert à appréhender la langue et le cadre des échanges : elle devient situationnelle . Dans sa nature, elle tend alors à se rapprocher de la représentation du monde réel, ou "hors la classe". L'influence du phénomène bande dessinée atteint aussi le milieu de la pédagogie, et ceci n'est pas d'ailleurs sans poser des problèmes aux lecteurs étrangers adultes. C'est le printemps (1976) est l'exemple de ce changement caractérisé par l'apparition d'un nouveau type de dessins, proches des bandes dessinées, pour la mise en texte des dialogues. Une dynamique est donnée au dessin qui ne se veut plus scolaire, mais parfois humoristique et en tout cas proche de l'univers français. D'image-explication, elle devient expression et la suscite également. De nombreux documents d'accompagnement, sous forme de dessins puis de photos, d'affiches et tableaux viennent s'intégrer. C'est le début de la dissociation de l'image et du son, l'image va être utilisée aussi pour elle-même et ouvrir la pédagogie de l'expression.

L'approche communicative coïncide dans les années 80 (chapitre 1.2.3.) avec la mise à disposition de nouvelles techniques - parallèlement au support livre -, notamment le support vidéo : il facilite l'introduction de l'image animée dans l'enseignement. Dans la perspective d'une meilleure rentabilisation de ces techniques, on assiste d'une part, aussi bien dans le grand public qu'au niveau des institutions, à un équipement en magnétoscopes et, d'autre part, à une production de matériaux vidéo, méthodes ou documents. On peut encore parler pour cette période d'intégration didactique autour du support audiovisuel, car ces méthodes vidéo font, selon la définition de Christian Puren, une utilisation conjointe de l'image et du son. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y ait pas d'évolution méthodologique entre une méthode de type SGAV et une méthode communicative vidéo. Le courant communicatif repose sur des bases sociolinguistiques qui élargissent la connaissance linguistique à l'utilisation de la langue en situation. L'objectif est l'acquisition d'une compétence de communication et en cela l'image animée semble être propice à la mise en place du cadre d'énonciation. Cependant, les méthodes

[244] Henri Besse dans l'analyse des méthodes (Ch. 1) pour enseigner/apprendre les langues montre bien le changement depuis la méthode directe où l'enseignement s'appuie sur la réalité (les choses et les actions) de la classe dans un premier temps, avant de passer à des réalités qui ne sont plus présentes dans la classe. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 1995.

vidéo, sous un abord réaliste et attrayant (cadre de la communication, personnages moins neutres, utilisation d'une écriture visuelle qui se veut proche de la fiction), cachent de nombreux inconvénients. En effet, l'image pédagogique vidéo, telle celle présentée dans Bienvenue en France (1991) n'offre pas l'image du monde "hors la classe", mais celle d'une construction didactique. Les dialogues pédagogiques ne tiennent pas compte de la richesse polysémique de l'image, la réalité étrangère est une réalité essentiellement didactique. On retrouve là l'objectif linguistique des matériaux pédagogiques de la première période audiovisuelle, où il y avait centration sur le contenu à enseigner. Malgré l'objectif communicatif affiché d'un enseignement de la langue et de la culture, on remarque que la méthodologie vidéo est centrée sur l'appropriation d'un contenu linguistique et non pas d'une compétence langagière. Le contexte fictionnel créé par l'image, sa référence socioculturelle ne sont pas exploités en vue d'un apprentissage. Par ailleurs, l'activité proprement didactique n'est pas contenue dans le film, mais dans l'après-film. L'apprenant est en fait peu sollicité par l'exploitation didactique car sa participation est réduite à la répétition des structures linguistiques. On constate donc que l'image reste prétexte plus que texte, véhicule visuel et sonore de savoirs, mais non de savoir-faire ; la mise en oeuvre de la technique audiovisuelle ne produit pas à elle seule un film didactique "communicatif". L'image vidéo reste enchaînée à la tradition pédagogique qui repose sur le principe méthodologique du contenu à transmettre. C'est-à-dire "faire passer" avant tout un savoir d'ordre grammatical grâce aux images qui enrichissent le comportement langagier. La conception de la méthode reste donc traditionnelle, et n'apporte pas le renouveau méthodologique attendu.

Face à cette conception pédagogique de l'image animée, un autre type d'image "authentique", c'est-à-dire non expressément conçue pour l'enseignement, a fait irruption dans la classe de langue - chapitres 1.2.3.3. et 1.2.3.4. -, celle que l'on trouve dans les médias. Parce qu'ils offrent à la fois un son, une image et des contenus authentiques, les médias se font peu à peu une place dans l'enseignement des langues. On attribue généralement au message médiatique (cinéma et TV dans un premier temps) l'avantage d'allier le linguistique - le son - et le culturel - l'image -. Seul ce type d'image authentique, ou brute, met en accord nos attentes (d'utilisateur et d'apprenant) avec nos pratiques visuelles (de téléspectateur et d'enseignant). On peut affirmer aussi que son degré d'indépendance au contexte didactique est également le plus fort. Cependant, son statut autonome peut aussi devenir un handicap pour son utilisation dans un contexte d'apprentissage. Certains didacticiens ont déjà reproché l'utilisation non authentique de ces documents non conçus pour la classe, la question est en fait de savoir si l'on doit les considérer comme support d'enseignement ou comme but d'enseignement. Sur ce point l'influence d'autres domaines sur la didactique des langues est déterminante, car elle a fait évoluer la problématique du document authentique, et de l'image authentique.

Si la première perspective était consacrée à l'image en FLE, la deuxième perspective concerne l'image dans les autres disciplines (1.3.), issues des courants de la sémiologie, de la linguistique et de l'analyse du discours, c'est aussi celle souvent adoptée par l'enseignement du français langue maternelle. Les nombreuses expériences d'enseignement avec l'image TV menées en français langue seconde et langue maternelle ont enrichi la réflexion - même si les problématiques restent différentes -. On a pu constater, fin des années 70, que l'échec de la télévision didactique était dû à un

problème d'ordre économique et humain, lié en particulier à un manque de formation à l'image. D'autre part, les projets d'enseignement de la culture, puis de la communication audiovisuelle développés par l'ICAV reposaient sur une éducation à l'image et une intégration de l'audiovisuel dans les disciplines. La démarche part de la construction authentique du document, son but est de tendre vers un usage authentique, c'est-à-dire respecter les spécificités, tout en sachant que le contexte d'utilisation reste pédagogique. Si l'étude des différents langages, image, son et texte semblait positive, c'est l'introduction de cet enseignement dans les disciplines qui a posé problème. En effet, le projet de mieux connaître l'image, la communication et les médias s'est opposé à la réflexion didactique suivante : comment utiliser ces "nouvelles techniques" considérées comme auxiliaire d'enseignement dans une discipline ? Alors que de nombreuses réponses pour étudier l'image comme langage avaient été apportées, le manque de formation des enseignants et le caractère expérimental du projet ont contribué à la fin de l'ICAV. A l'heure actuelle, la réflexion se poursuit avec le multimédia en terme de "multicanalité" et l'étude de l'image, du son et du texte est de plus en plus nécessaire.

L'approche développée ces dix dernières années par le FLM pour l'"éducation aux médias" est basée sur une utilisation des messages des médias ; l'image est appréhendée comme langage, elle devient objet d'enseignement, et doit être analysée avec des outils sémiotiques. Cependant, il faudra distinguer entre un apprentissage par ou avec la TV, qui concerne les apprentissages qui relèvent de la télévision en général, et un apprentissage de la TV, qui renvoie à ce que l'on appelle l'éducation aux médias. Des chercheurs en français langue maternelle envisagent d'apprendre avec la TV en tant que "support de connaissance", comme en témoigne le colloque sur "Les enfants, la télévision et l'école" [245] . La question est surtout de savoir comment apprendre. La fréquentation de la télévision est envisagée dès l'enseignement primaire comme un apport de connaissances qui permet des "transferts" d'apprentissage.

Aujourd'hui le rôle de l'image est surtout reconnu pour favoriser l'apprentissage, notamment par l'apport du plaisir et du ludique, ce sont des arguments développés à propos des supports vidéo et CD-Rom. Ceci n'est évidemment pas suffisant pour apprendre une langue. Cependant, encore peu de didacticiens se sont penchés sur les questions "spécifiques" que posent les médias et l'image animée vidéo, télévisuelle ou multimédia dans un contexte d'apprentissage. Tout se passe comme si la technologie avait résolu les problèmes de communication - la situation de réception par exemple -, et si sa présence ne nécessitait aucune mise en oeuvre didactique. L'utilisation de documents télévisuels en classe de langue pose une double question : comment repérer les difficultés du message audiovisuel et ne pas les réduire à un seul problème de compréhension linguistique, comme si l'image était transparente ; et d'autre part, comment tendre vers un usage communicatif qui permette non seulement de favoriser l'apprentissage de la langue, mais d'accroître les compétences de celui qui apprend ? Ceci nous amène donc à voir dans la partie suivante ce que les spécificités du message télévisuel et de l'image animée en général apportent à l'enseignement/ apprentissage

[245] Actes du colloque *Télécole*, Les Cahiers du CRESLEF, n°41-42, Belfort, 30-31 mai 1996. On peut se reporter aussi aux travaux du Groupe de Recherche sur la Relation Enfants Médias (GRREM) *L'écran et les apprentissages*, INJEP n°24, 1996, et de Maguy Chailley sur la cognition.

d’une langue et culture.

DEUXIEME PARTIE : IMAGE ET LANGUE MEDIATEES DANS LA CLASSE DE LANGUE

"Wie kann das Theater zugleich unterhaltend und lehrhaft sein? Wie kann es aus dem geistigen Rauschgifthandel herausgenommen und aus einer Stätte der Illusionen zu einer Stätte der Erfahrungen gemacht werden?" [246]

Il faut bien constater que l'image, que ce soit sous sa forme fixe (photographie, dessin, peinture) ou sa forme animée (cinéma, télévision, vidéo, CD-Rom) laisse peu de formateurs indifférents. Tout se passe comme si l'affrontement entre les deux idéologies évoquées au début de ce travail, celle de la télévision et celle du système éducatif, trouvait là son origine : ne s'agirait-il pas en réalité d'une opposition entre iconophiles et iconoclastes, nouvel épisode d'un débat autour duquel se construit la culture de notre civilisation depuis plusieurs siècles ? Ne peut-on pas voir le développement concomitant d'une ère de l'écrit et de l'image ou, pour reprendre les termes de Régis Debray, la superposition et l'imbrication de la "graphosphère" et de la "vidéosphère"[247] ? Pour

[246] ***"Comment est-ce que le théâtre peut à la fois divertir et former ? Comment peut-on le faire sortir de ce trafic de drogues pour l'esprit ? Comment peut-on le faire passer d'un lieu d'illusion à un lieu d'expérience ?" in Bertold Brecht, Über experimentelles Theater, Gesammelte Werke, Bd. 15, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1967.***

[247] Régis Debray, *Vie et mort de l'image, Une histoire du regard en Occident*, Gallimard, 1992, p. 222.

répondre à cette hypothèse, récurrente dans ce travail, nous voulons poser la question en terme de légitimité de l'image et de représentations chez les enseignants de langue étrangère. La connaissance de **leur image de l'image,** et particulièrement **de leur représentation de l'image télévisuelle** ne serait pas qu'un simple constat psychologique ou sociologique ; elle permettrait d'expliquer des pratiques d'enseignement et les nombreux reproches qui sont adressés à la télévision. Nous nous intéresserons donc dans un premier chapitre aux représentations qu'ont les enseignants des images au regard d'une utilisation en contexte d'enseignement/apprentissage ; ce niveau l'analyse portera sur l'ensemble des disciplines, même si nous insisterons surtout sur les enseignants de français, langue étrangère ou maternelle. Nous essayerons aussi de savoir, notamment par le biais d'enquêtes nationales réalisées ces dernières années, ce qui se passe à l'intérieur de la classe de langue, quelle place est donnée à l'outil télévisuel. Nous sommes d'avis que la didactique des langues n'a suivi qu'en apparence l'évolution technique ou technologique, et qu'elle est encore aujourd'hui marquée par la méthodologie audiovisuelle traditionnelle, que ce soit à propos du rôle de l'image dans l'apprentissage ou du dispositif communicatif lié à son usage. Ceci nous amène dans cette partie à cerner les spécificités du DTV - Document Télévisuel Vidéo tel qu'il a été défini dans l'introduction - et à montrer ce qu'elles apportent à l'apprentissage des langues. Nous consacrerons donc plusieurs chapitres à la construction/déconstruction du message télévisuel-vidéo, en accordant une place dominante aux systèmes visuels et filmiques, sans négliger pour autant la partie sonore. Nous montrerons ainsi d'une part les potentialités discursives, cognitives et culturelles du message audiovisuel pour un usage en enseignement présentiel, et d'autre part dans quelle mesure les médias visuels favorisent un apprentissage de la langue interactif. Il nous faudra dans la partie suivante nous intéresser à d'autres situations d'enseignement/apprentissage et à de nouveaux dispositifs communicatifs entre l'apprenant, l'enseignant et la langue médiatée, qu'elle soit d'origine télévisuelle, vidéo ou informatique.

2.1. Les représentations des enseignants : légitimité de l'image ?

2.1.1. Les déficits de l'image : évolution et continuité

Les points qui vont être développés ont été peu théorisés en tant que tels : il s'agit souvent de non-dits, de critiques formulées verbalement à propos de la nature et du contenu de l'image ou de jugements de valeur à l'encontre de son utilisation. Mais ceux-ci reviennent si souvent qu'on a l'impression que c'est plus leur répétition qui fait leur "vérité" que de réelles bases conceptuelles. On peut parler à la suite de Martine Joly de "poncifs" à propos de l'image[248]. Parmi tous les supports d'apprentissage qui sont offerts à

[248] Martine Joly, *L'image et les signes*, Nathan Université, 1994, Ch. 3, pp. 81-88.

l'enseignant, celui-ci choisira ceux qui non seulement lui paraissent les plus efficaces pédagogiquement parlant, mais aussi ceux qui lui semblent les plus légitimes, et les plus valorisants d'un point de vue culturel[249]. Ne recevant que peu ou pas de formation aux images, l'enseignant n'introduira l'image comme support central de son enseignement qu'en fonction de ses connaissances et convictions personnelles. Nous nous proposons de décrire la situation dans l'enseignement en France et de cerner l'évolution des mentalités en mettant l'accent sur l'enseignement des langues.

Si l'image à notre avis souffre encore aujourd'hui d'un manque de légitimité, il faut cependant préciser que cela ne concerne pas l'image de nature artistique (issue de la peinture ou du cinéma). Parmi les images disponibles, ce sont celles venant des médias qui posent problème à l'enseignant. Le premier reproche que l'on adresse aux images de télévision, et qui subsume en quelque sorte tous les autres, est leur aspect de culture de masse. Elles sont produites et diffusées en grande quantité au point d'être considérées aujourd'hui comme envahissantes, proliférantes, destinées le plus souvent à un public de masse, qualifié de peu exigeant. On peut alors comprendre qu'on veuille distinguer celui-ci du public d'apprenants, même si ces apprenants sont aussi des téléspectateurs. Les propos des enseignants reprennent en partie ceux du grand public en amplifiant le jugement négatif face à la télévision. Les finalités de réception qui sont mises en avant la plupart du temps par le grand public sont par exemple : la télévision est là "pour se délasser, se distraire" ou bien "pour passer le temps". Pour une majorité d'enseignants téléspectateurs, il s'agit de se distinguer de ces attitudes, et un moyen très simple est alors de réserver ces images à une situation dite de divertissement, extérieure à l'enseignement. Par conséquent la télévision n'a pas "naturellement" sa place dans un cadre d'apprentissage.

On reproche aussi aux images leur **polysémie** : elle est envisagée par les enseignants - pour qui la langue est au centre de leur enseignement - comme un de ses attributs perturbateurs. Leur point de vue est que l'image comporte un grand nombre (poly) d'informations visuelles (sémies), et qu'elle se prête donc à de multiples lectures et interprétations. Pour les enseignants de langue, le rôle de l'image-illustration a été jusque dans les années 80 "d'établir une certaine correspondance entre les données de l'expérience et leur expression linguistique".[250] Mais en revanche, ils considèrent que l'image-simulation d'une situation de communication, qui est plus riche, est aussi "plus ambiguë" que la première, car il n'y a jamais une seule façon d'interpréter le signifié visuel. Cette richesse d'interprétation au lieu de la servir ne fait, selon eux, que la desservir, car ils ne l'envisagent que sous l'angle négatif. Ils craignent alors que l'image n'apporte la déviation, le désordre et la confusion. Même si, dans les années 80, l'image animée est trouvée plus séduisante, on met en avant une autre difficulté qui vient alors de "ses rapports avec la parole"[251] . C'est bien sûr le problème des rapports texte-image qui

[249] On peut en partie expliquer ainsi la place prépondérante qu'a eu pendant longtemps l'enseignement de la littérature dans l'enseignement des langues.

[250] *Dictionnaire de Didactique des Langues,* Robert Galisson et Daniel Coste, Hachette, 1976, pp. 271-272.

[251] ibidem, p. 272.

est posé, l'image est accusée de rendre la compréhension plus complexe, donc plus difficile. Cela rejoint la question de l'introduction de la "langue authentique" et de sa difficulté parce qu'elle apporte des connaissances non validées par la situation d'enseignement, et finalement de sa justification dans la classe de langue.

Mais, comme cela a été montré par de nombreux sémiologues, la polysémie n'est pas une spécificité de l'image, mais de tout langage. L'image, en tant que langage syncrétique, fait appel à différents codes - ensembles de signes sémiotiques que l'on peut classer en signes plastiques, iconiques, scripto-visuels, filmiques - et a besoin d'un contexte pour lever les ambiguïtés :

"L'image par elle-même, sans recours au langage verbal, n'affirme ni ne dénie rien. (...) 'Ce n'est pas l'image qui est polysémique, mais le spectateur', précise C. Metz. C'est l'hésitation interprétative provoquée par le manque d'assertivité de l'image que l'on appelle alors polysémie."[252]

Si l'image est réputée difficile à comprendre, c'est parce qu'on la mesure et la juge par rapport au message verbal. Il est cependant nécessaire d'aller à l'encontre de certains comportements d'enseignants qui suivent la tendance donnée par l'image pédagogique, c'est-à-dire qui consiste à réduire la polysémie des images, notamment par le commentaire verbal. Nous montrerons dans le prochain chapitre que c'est davantage au niveau de l'interprétation et de ses rapports avec le langage verbal qu'on pourra lever l'ambiguïté de l'image.

Spécialiste de l'image animée, René Gardies émet un reproche courant concernant la lecture des images. L'opinion selon laquelle regarder ne demande "aucune aptitude" particulière est en effet répandue, car l'image, familière dès le plus jeune âge, paraît immédiatement compréhensible. L'image de cinéma comme de télévision est accessible à tous, (tout un chacun a déjà regardé la télévision) et par son apparente facilité, elle laisse donc croire à l'inutilité d'un apprentissage. Nous rejoignons l'avis de René Gardies, pour qui "l'acculturation est ici prise pour un savoir".[253] De plus, cette facilité est suspecte et suggère même l'idée de passivité, accentuée par le rythme ininterrompu du flux télévisuel pouvant aller jusqu'à la "régression". A ce propos, aucune étude sérieuse sur les pratiques télévisuelles n'a pu démontrer ce que les jeunes spectateurs apprennent lorsqu'ils sont seuls face à la télévision. Les chiffres des pratiques télévisuelles des enfants américains par exemple jouent un formidable rôle de repoussoir chez le spectateur enseignant, mais on oublie souvent le type de visionnement, le milieu social qui produit de tels chiffres...[254]

Il est trop simple d'opposer d'un côté image et facilité, de l'autre livre et difficulté, il existe aussi à la télévision des émissions exigeantes de la même manière qu'il y a des

[252] Martine Joly, L'image et les signes, op. cit., p. 83.

[253] René Gardies, in Cinémaction 45 *L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel*, Cerf/CFPJ, 1987, p. 198.

[254] On oublie en effet souvent le contexte dans lequel on regarde la télévision, l'usage du magnétoscope ou de la télévision. L'article sur "Les pratiques télévisuelles des foyers" est à ce sujet éclairant, pp. 15-29, Actes du Séminaire du GRREM, *L'écran et les apprentissages*, INJEP, avril 1996.

livres divertissants ; la chaîne Arte peut illustrer cette réalité. De même, on réduit l'émission de télévision au loisir en excluant tout travail guidé sur l'émission. Pour ce qui est de la passivité intellectuelle à propos de la lecture de l'image, nous dirons que :

"la lecture des images, qu'elles soient fixes ou animées et en séquence, mobilise les mêmes activités intellectuelles de toute lecture, qui suppose une interaction entre l'oeuvre et le lecteur ou le spectateur : toute une stratégie discursive est nécessairement à l'oeuvre, mettant en jeu l'intertextualité, les attentes et les opérations mentales d'ajustement du destinataire, telles que la mémorisation ou l'anticipation."[255]

Pourtant, l'idée d'activité du lecteur/spectateur apprenant ne semble pas assez répandue chez tous les lecteurs et enseignants de textes et d'images, et notamment le fait que cette activité n'est pas uniforme chez le lecteur : elle n'engendre pas les mêmes opérations et réactions chez tous les destinataires. L'origine culturelle des apprenants étrangers joue ici un rôle central. Ce principe est à la base de notre réflexion didactique et sera développé dans les chapitres suivants.

Une autre idée négative véhiculée à propos du message télévisuel est que le contact immédiat de l'image ne permettrait pas la fameuse "**distanciation**" ou réflexion critique sur le message. Ici encore, on veut traiter l'image comme le langage verbal, la comparer au langage qui est son propre métalangage. La notion de "distanciation" semble reposer sur un malentendu. Comme nous le verrons par la suite, l'image de télévision relève de différentes catégories, et notamment du spectacle, ainsi, elle se prête bien à la comparaison avec la mise en scène du jeu théâtral. L'effet de distanciation, pour reprendre le terme défini par Brecht à propos de son théâtre, consiste justement à "***prendre dans un caractère ou un événement ce qui est évident, connu et clair et à éveiller à son sujet l'étonnement et la curiosité***".[256] De là doit naître un nouveau regard du spectateur, son intérêt et son désir de comprendre. Le but recherché est d'aller à l'encontre de l'illusion théâtrale, et il nous semble opportun de faire le rapprochement avec le monde des médias et des images qui nous donnent une illusion de la réalité. Cela combat l'idée même de la passivité du spectateur qui ne doit pas croire à l'illusion du spectacle, mais vivre le spectacle comme une "expérience" ("Erfahrung")[257]. Il semble que le reproche de fond fait à la télévision peut se traduire par l'effet de visibilité, à savoir la capacité de montrer, de rendre présent et concret la "reconstruction" de la réalité. Il est en effet essentiel de marquer la différence entre ce qui relève de la mise en scène et de la représentation de la réalité. C'est certainement là qu'il faut chercher un des principes de base de l'éducation aux médias en Europe, tels qu'ils ont été exposés dans le chapitre 1.3.3.. Sans cette connaissance de la construction du message télévisuel (des images comme du texte), il ne peut y avoir de formation de l'apprenant, natif ou non natif. Comme le théâtre, la télévision peut être un média à la fois "divertissant" et "formateur", et cela

[255] Martine Joly, L'image et les signes, op. cit., p. 87.

[256] Bertold Brecht, *Über experimentelles Theater,* Gesammelte Werke, Bd. 15 (Schriften zum Theater) Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1967, pp. 262-273, traduit par nous.

[257] Nous reprenons la citation de Brecht en tête de chapitre.

n'exclut en rien la notion de plaisir.

C'est justement une des difficultés que rencontrent les enseignants face à la télévision : concilier l'aspect distrayant avec la situation d'enseignement/apprentissage. Au-delà de sa dimension souvent non culturelle, affirmée en début de chapitre, la télévision appartient au monde non scolaire, hors la classe, et elle est synonyme de "**divertissement**". Reprenant le thème pascalien dans toute sa rigidité, ses contempteurs récusent l'image, car elle aurait tendance à nous faire oublier l'essentiel[258]. Quant à la notion de "plaisir" des yeux, elle est rejetée par la plupart. La participation affective est rarement prise en compte dans l'apprentissage, même si l'on sait que le choix d'un thème proche des apprenants ou d'un support autre que l'écrit va éveiller la motivation. Tout se passe comme s'il était difficile d'admettre pour les enseignants que la télévision, qui fonctionne selon le principe de plaisir, d'ouverture à tous les publics, puisse être associée au "sérieux" de l'enseignement. Ceci n'est pas sans influencer aussi l'attitude des apprenants - surtout chez les plus jeunes - qui, face à la télévision, n'ont pas l'impression d'apprendre, parce qu'ils ne l'envisagent pas comme source de savoir. Pourtant, instruire en divertissant reste une des devises de la philosophie de l'enseignement depuis Aristote.

Un autre reproche adressé à la télévision a trait au contenu véhiculé par les images télévisuelles. Dans *Télévision, culture, éducation* [259], Louis Porcher parle d'un "divorce" entre les enseignants et la télévision principalement à propos du savoir médiatique qui n'est pas conforme au savoir légitime, c'est-à-dire scolaire. On oublie cependant que les institutions éducatives ne sont pas les seules dépositaires du savoir que l'on peut acquérir ailleurs. Les pratiques culturelles[260] des nouvelles générations (cinéma, télévision, ordinateurs à l'école et privés) font que les individus s'imprègnent aujourd'hui de connaissances de différentes façons, la télévision en fait partie comme d'autres. Dans l'enseignement/ apprentissage des langues, ceci est d'autant plus vrai que les possibilités d'échanges, directs avec le pays étranger, mais aussi par les médias sont immenses. Aujourd'hui, les langues sont vues par les apprenants comme un outil de communication dont on attend souvent un usage immédiat, et la demande porte en premier lieu sur leur maîtrise orale. Il y a là un évident décalage entre l'apprentissage scolaire et les attentes extérieures (savoir parler et comprendre la langue étrangère), entre les compétences métalangagières et la pratique de la langue. Il n'y a pas non plus une seule façon d'apprendre une langue, mais plusieurs : de façon intensive, dans le pays, avec un professeur, des supports écrits, sonores, visuels, multimédia, en autodidaxie...

On a enfin reproché aux **savoirs** apportés par l'image d'être non structurés, éclatés, c'est la "culture mosaïque" dont parle Abraham Moles dans les années 80. La télévision

[258] Il ressort d'une enquête réalisée par *Télérama*, (1992) auprès de 8000 enseignants que beaucoup d'entre eux restent critiques vis à vis de la télévision en général, puisque 54% à 79% l'estiment violente et abêtissante pour les jeunes.

[259] Louis Porcher, *Télévision, culture, éducation*, A. Colin, Paris, 1994, pp. 105-147.

[260] A propos de la consommation d'images et de textes, on constate la multiplication des supports écrits pour la jeunesse : presse pour les jeunes, dictionnaires et livres spécialisés, cassettes vidéo et CD-Rom éducatifs ; on a même pu parler de culture écranique face au développement du multimédia.

est juxtaposition, elle semble désorganisée, elle crée une culture morcelée. Les savoirs de l'écrit auxquels on attribue des valeurs telles la linéarité et la continuité (notamment dans la lecture) ne sont pas non plus organisés selon un seul "schéma". A titre d'exemple, la lecture de la presse propose une autre organisation des textes que celle d'un roman. Nous renvoyons aux expériences menées chaque année par les enseignants de français avec la semaine de la presse dans les collèges[261]. Mais comme le remarque Jacques Gonnet, "l'information attire plus pour être mise en doute que pour savoir comment elle fonctionne".[262] L'image animée est de part sa structure autre : elle est mouvement. De plus, elle est fugitive, on l'associe à l'instantané, voire à l'actualité. Une des valeurs fondamentales de tout enseignement, la durée dans le temps semble ici bafouée, le fait de ne pouvoir la figer sur un support écrit semble un handicap. On opposera à cela que le magnétoscope conserve le document, qu'il permet de voir et revoir, et justement de décomposer, séquence par séquence, image par image le mouvement. La télévision apporte aussi la perception "directe", qu'on trouvait déjà dans la photo, et le fameux don d'ubiquité. Elle crée une autre spatialité, non palpable. Louis Porcher résume l'opposition savoir médiatique et savoir acquis à l'école ainsi :

L'un relève, aurait dit Bachelard, d'une 'connaissance approximative' (qui n'est pas une connaissance du tout, un simple à peu près), l'autre renvoie à une 'connaissance approchée', qui constitue la seule connaissance véritable en ce qu'elle est capable de s'expliciter et de se situer elle-même."[263]

Étant donné que les médias n'ont pas en priorité d'objectifs éducatifs, que leur mission se limite pour la plupart à informer et distraire - nous renvoyons ici à la première partie sur les missions des chaînes 1.1. -, ils ne se préoccupent pas de ce que les destinataires font des savoirs qu'ils diffusent, s'ils les intègrent ou non. Mais la question peut également être posée à propos des savoirs enseignés dans une discipline : sont-ils toujours mis en rapport avec ceux du monde environnant, sont-ils acquis et réutilisés ? Il est ici très difficile de dissocier et d'évaluer les compétences acquises en milieu scolaire et extra-scolaire.

On perçoit derrière cet aspect qu'au delà de la seule évaluation, c'est aussi la question de la place de l'enseignant qui est posée. En apportant des savoirs extérieurs, l'enseignant a souvent l'impression d'introduire un élément déstabilisant dans le groupe-classe. L'enseignant se sent "décentré" par rapport à la place qu'il occupe dans la classe, car il n'est plus celui qui apporte "directement" le savoir. Le document extrait des médias introduit le "risque", "l'imprévisible", l'enseignant ne "domine" plus le sujet voire sa classe. On aborde ici un autre aspect fondamental de l'enseignement avec les médias où l'enseignant se trouve dans une situation d'enseignement différente face à un savoir "médiaté", c'est-à-dire transmis/apporté par un média, la télévision, la vidéo ou

261 Le CLEMI tente de développer un usage des médias écrits, mais aussi télévisuels. L'académie de Lyon par exemple permet ainsi à des classes d'approcher le monde de la télévision par le biais de la réalisation de Journaux Télévisés. On pense aussi aux Classes média-langages et aux expériences menées à l'école élémentaire.

262 Jacques Gonnet, *De l'actualité à l'école,* Paris, A. Colin, 1995, p. 55.

263 Louis Porcher, Télévision, culture, éducation, op. cit., p. 120.

l'informatique. Il ne faut pas négliger les arguments pratiques et d'organisation comme le manque de temps pour la préparation, qui cachent souvent des réponses sur la non-utilisation due à une méconnaissance technique de ces outils. Il semble donc que pour légitimer les médias dans le cours de langue on se heurte à deux problèmes : justifier leur utilisation autant d'un point de vue théorique (connaître le média utilisé) que de celui d'un usage méthodologique concret (les savoirs du cours de langue, la compétence de communication, la formation culturelle et interculturelle).

On constate donc que l'image télévisuelle souffre d'un déficit de légitimité. On reconnaît à travers les positions des enseignants les représentations anciennes sur la "vérité" de l'image. Pour Martine Joly[264], les deux attitudes se sont toujours opposées depuis l'Antiquité : ceux qui jugent l'image comme trompeuse, car elle imite le monde ; et les défenseurs de l'image, pour qui l'image est une forme de vérité, car elle associe l'imitation et l'imagination, elle permet de passer de l'ignorance à la connaissance. Aristote lui reconnaît une valeur éducative, notamment par le plaisir qu'elle procure, qui est justement au coeur de sa fonction éducative. On pourrait continuer longuement à faire des reproches à la télévision, à opposer monde de l'image et de l'écrit, mais nous préférons plutôt rechercher ce qui peut permettre de rapprocher le monde enseignant et celui des médias.[265] Pour cela, nous allons nous intéresser aux rapports des enseignants de langue avec les outils techniques qui façonnent le cours de langue.

2.1.2. Nouvelles pratiques versus renouveau méthodologique

Nous discernons depuis les années 90 une évolution du milieu enseignant qui, après avoir affiché une attitude de refus face à la télévision et à la culture populaire qu'elle apporte, semble être aujourd'hui plus enclin à l'intégrer dans les disciplines. Le cinéma n'est certainement pas étranger à cette évolution par la pénétration de la culture cinéphile dans le monde enseignant, et par l'académisation du champ[266] - le cinéma est une matière que l'on enseigne dans le secondaire et le supérieur -. Par ailleurs, le développement des sciences de l'information et de la communication qui recouvrent, au delà de l'étude des systèmes d'information, les médias de communication, a ouvert aux didacticiens de nouveaux objets. Les discours des médias sont analysés avec des outils qui ne relèvent pas seulement de la linguistique et vont ouvrir la réflexion aux autres disciplines. A ce sujet, il faut signaler la réflexion menée en Allemagne dans le champ de la didactique de l'allemand langue étrangère, puis plus largement en didactique des langues à propos des médias, au sens large du terme, c'est-à-dire les divers supports d'enseignement. Pour légitimer le concept de média, il faut s'éloigner d'une définition trop souvent limitée à la technique et considérer davantage la relation entre le média et son

264 Martine Joly, *L'image et les signes*, Nathan, chapitre 2 L'image suspectée, pp. 39-79.

265 Louis Porcher insiste également sur les territoires partagés par l'école et la télévision : notamment, les besoins des destinataires, la place de la séduction, l'interactivité, la compétition. in *Télévision, culture, éducation*, 4. partie, op. cit., p. 149-195.

266 Jean Mottet constate que l'entrée du film à l'université s'est en fait accompagnée d'un recours massif aux savoirs institués (linguistique, études littéraires, histoire...) et prend peu en compte la complexité du nouvel objet, in *Hors Cadre, 5,* 1987, p. 187.

utilisateur, c'est-à-dire les processus que son utilisation met en oeuvre :

"Sous le terme de médias sont désignés des moyens dynamiques qui provoquent par leur utilisation l'éveil, la facilitation, la stimulation ou le maintien de processus différents dans les individus."[267]

La distinction apportée ici par Inge Schwerdtfeger prend en compte deux dimensions : d'un côté celle du média qui est vu comme une unité ("triade") composée de trois éléments : un support (livre, cassette son, vidéo..), une présentation formelle (dialogue, image fixe, animée..) et un contenu (linguistique, littéraire, grammatical...). De l'autre côté, on trouve l'apprenant et l'enseignant et leurs attentes psychologiques : en ce qui concerne la perception et la motivation ; et linguistiques, l'apprentissage/ acquisition de la compétence de communication. Les développements de la "Mediendidaktik" sont marqués par la prise en compte de l'apprenant et l'activité de celui-ci, les objectifs dépassent le seul apprentissage de la langue et tendent à un élargissement des compétences : "intensifier l'enseignement/apprentissage, l'enrichir du point de vue de la forme et du contenu, développer la perception et la compréhension, relier étroitement l'apprentissage langagier et spécifique et les mettre en perspective du point de vue de la forme et du contenu, savoir utiliser les médias consciemment, favoriser un usage individuel de la langue étrangère par l'action comme la création, combler le vide entre les buts communicatifs et les capacités acquises et renforcer de manière générale la motivation."[268]

Cette ouverture à l'utilisation des médias pose toujours le problème de leur intégration didactique si elle n'est pas suivie par une formation spécifique des enseignants en général. Il demeure encore aujourd'hui le risque - face au multimédia notamment - que l'enseignant refuse leur utilisation de peur d'échouer face aux exigences techniques. La condition première est donc que l'enseignant possède lui-même une compétence de communication dans la langue cible et deuxièmement que la pratique des médias, la connaissance de leurs possibilités et de leurs limites, lui soit familière. Ceci implique d'une part la légitimisation des savoirs/messages véhiculés par la télévision dans un cadre d'apprentissage, comme nous l'avons vu en début de chapitre. La question posée par René Gardies en 1987 en terme de : "Y-aurait-il des bons et des mauvais objets culturels ?" est toujours actuelle. Il rappelle aux enseignants dans un article de *Hors Cadre* l'enjeu que représente leur changement d'attitude, sans lequel aucune évolution n'est possible :

"Une mutation d'attitude s'impose. Elle consiste à opérer le déplacement de la notion de légitimité culturelle appliquée à l'image. L'initiation aux médias ne doit-elle pas rejoindre une finalité éducative générale aujourd'hui nécessaire ;

[267] 'Mit Medien werden konstruktiv-dynamische Mittel bezeichnet, durch deren Einsatz Prozesse verschiedenster Art in Individuen hervorgerufen, erleichtert, befördert oder aufrechterhalten werden', Inge Schwerdtfeger, Medien im neusprachlichen Unterricht : wozu ? Ein Beitrag zur Legitimation des Medieneinsatzes, Der fremdsprachliche Unterricht 35, 1975, p. 6. On peut aussi se reporter à Sehen und Verstehen, Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Berlin, Langenscheidt, 1989.

[268] Wilfried Gienow, Karlheinz Hellwig (Hrsg.), Ein mediendidaktisches Kolloqium als Auftakt eines Gegenwarts- und Zukunftorientierten Forschungsprojektes, *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*, P. Lang, Frankfurt am Main, 1993, p. 9. Traduit par nous.

rendre capable de concilier la polyvalence et la spécialisation, développer l'adaptabilité à la mouvance et à l'évolution qui passe par une capacité à structurer, combiner, réutiliser des savoirs et des cultures en mouvement ?" [269]

Et cela implique d'autre part, une formation initiale et continue des enseignants qui suive l'évolution de la TV comme des nouveaux médias. On a en effet pu constater dans la première partie de ce travail - voir les conclusions du chapitre sur la télévision éducative en 1.3.4. -, la tendance des utilisateurs à se reporter sur des émissions non faites pour apprendre et peu sur les documents pédagogiques diffusés par le C.N.D.P. La présence de la chaîne éducative *La Cinquième* modifie aussi la situation, et on note une volonté des formateurs et des enseignants à travailler avec cette nouvelle télévision, même si le thème est encore peu présent dans les formations[270]. Pour mieux connaître les pratiques actuelles, quelques enquêtes nationales, réalisées auprès des enseignants, permettent de savoir quel type de rapports ils entretiennent avec le média télévision, notamment depuis l'existence de *La Cinquième*, et quels usages ils en font[271]. Dans un article de *Médiaspouvoirs*, Gisèle Tessier note bien une évolution des mentalités dans le monde enseignant qui "semble aujourd'hui permettre d'apprivoiser la télévision et surtout y voir une banque d'images qui peut être intéressante. L'hostilité absolue, idéologique, ne semble plus acquise par la majorité."[272] Il nous paraît ici intéressant d'approfondir le terme **d'utilisation** de la télévision, et de distinguer parmi les attitudes des enseignants ceux qui conseillent à leurs élèves de regarder une émission, en complément à un cours ou pour ouvrir une discussion, et ceux qui l'utilisent réellement en classe. Il est difficile d'avoir une vue d'ensemble de la situation car les enquêtes adressées aux enseignants, en général de l'enseignement secondaire, ne reflètent qu'une partie de la réalité[273] : ceci est dû au

[269] René Gardies, "L'enjeu-image", in Hors-Cadre, L'Ecole-Cinéma, PUV Saint-Denis, 1987, pp. 113-123.

[270] Deux académies se distinguent pour leur engagement en matière de formation continue, Versailles et Rouen. Nous nous appuyons ici sur le rapport suivant : *La Cinquième. Une télévision d'éducation générale*. Université d'été, 28 août-1 sept. 1995, CRDP Poitou-Charentes, et plus spécialement sur l'article intitulé "La place de la télévision dans la formation initiale et continue des maîtres", pp. 119-125.

[271] On pourra se reporter au compte-rendu de l'enquête nationale réalisée par la SOFRES dans *Réseaux* n°70. Depuis le lancement de *La Cinquième*, un observatoire a été mis en place dans trois académies, le rapport de juin 1995 fait état dans l'académie de Versailles d'une baisse de l'utilisation des émissions en classe depuis janvier (48%, 38%, 39%) qui correspondrait à l'attente non satisfaite du droit à l'enregistrement, mais aussi à un souhait d'émissions plus didactiques qu'éducatives, s'insérant dans les programmes pédagogiques, et abordant les notions avec rigueur et clarté et accompagnées de toutes les explications possibles comme le ferait un professeur en classe. in *Réseaux* 74, CNET, 1995, p. 13.

[272] Gisèle Tessier, Naissance d'une chaîne éducative. L'alternative à l'échec de la télévision scolaire en France, *Médiaspouvoirs*, n°35, 1994, p.124.

[273] Nous renvoyons au travail mené par Catherine Houssa sur les représentations des enseignants (du primaire et du secondaire) face à la télévision et attirons l'attention sur le fait que sur 32 établissements contactés seulement 16 ont répondu, sur 615 questionnaires envoyés 79 ont été retournés. Les questionnaires et les réponses des enseignants montrent que la problématique télévision /enseignement doit partir des enseignants : 58% donnent des réponses à caractère négatif, 44% à caractère positif. Actes du Colloque Télécole, *Les Cahiers du Creslef* n°41-42, 1996, p. 161-186.

peu de réponses obtenues et à la diversité des disciplines. Ainsi, à la question "***parle-t-on de la télévision en classse ?",*** il faut préciser si l'on parle du support TV, des émissions, des programmes à choisir, de ce que les élèves ont vu, ou de ce que l'enseignant a vu. Pour l'utilisation de la télévision en classe, les chiffres semblent concorder entre différentes sources pour les années 92 à 96[274] : à la question, "utilisez-vous la télévision en classe ?", on a 59,9% de oui et 40,9% de non au lycée ; dans les collèges : 56,25% de oui et 31,25% de non ; dans les écoles primaires : 76% de oui et 28% de non. Les résultats sont à première vue positifs, cependant les chiffres ne sont pas des révélateurs objectifs car ils sont obtenus à partir d'une faible participation des enseignants. Seuls les plus motivés d'entre eux ont répondu. D'autre part, un point sur lequel les enquêtes ne disent rien est la dimension communicative des pratiques. Il est pourtant essentiel de savoir si la présence de la télévision dans la classe modifie la situation d'enseignement habituelle ; quelle fonction l'enseignant attribue-t-il à la télévision ; le fonctionnement du dispositif communicationnel est-il le même qu'avec un autre média, le livre par exemple ? D'après l'avis de formateurs[275], il semble que la télévision reste en premier envisagée comme ressource documentaire, ce qui renvoie aux fonctions d'illustration, et de déclencheur. Une minorité d'enseignants s'intéressent à la sémiologie des messages télévisés, ou à la connaissance de la culture télévisée des élèves. Enfin, la question du transfert des apprentissages relève encore du domaine de la recherche et non de la formation. Il est certain que chaque discipline se fixe des objectifs d'enseignement/apprentissage particuliers, cependant les documents télévisuels ont en commun des spécificités - incontournables quelle que soit la thématique traitée - propres aux apprentissages **médiatés**. En effet, la construction de toute émission télévisuelle, de tout message issu des médias repose sur des contraintes économiques, techniques, esthétiques, culturelles, et des conventions d'écriture, de lecture et d'interprétation de sorte qu'il ne nous semble plus possible de couper le message de son contexte d'origine.

En ce qui concerne la nature et les objectifs de l'enseignement des langues, les programmes en vigueur donnent des directives différentes selon les langues. A titre d'exemple, au niveau du collège, l'allemand met en avant l'objectif linguistique qui "réside dans l'acquisition d'automatismes portant sur un nombre appréciable de faits de langue."[276] Les instructions traitent essentiellement de la grammaire, une seule allusion concerne le recours à des outils spécifiques : "des exercices informatisés" apportent un regain de motivation dû à l'intérêt pour cette technologie encore nouvelle. La compétence orale reste un "entretien d'élucidation" dont le but est d'explorer le contenu du document de base. En comparaison, l'enseignement de l'anglais accorde une place aux images

274 *Télérama*, du 22 au 26 juin 1992, enquête réalisée auprès de 795 enseignants, 28% des enseignants utilisaient la télévision pour faire leur cours (une fois par trimestre), et seulement 8% d'entre eux une fois par semaine ; 34% n'utilisaient jamais la télévision. Les chiffres restent assez stables pour 1996.

275 Plusieurs interventions de Maguy Chailley, Maître de Conférences à l'IUFM de Versailles, reflètent ce point de vue. Les stages de formation concernent principalement les étudiants ou enseignants à l'école élémentaire, peu d'expériences existent à notre connaissance pour l'apprentissage des langues.

276 Programmes et instructions, Collèges, B.O. CNDP, 1985, pp. 95-102.

fixes et animées du monde contemporain comme "support essentiel de l'apprentissage" ; leur variété est soulignée, de même leur complexité : "elles ouvrent un vaste champ à l'imagination et à l'intuition, leur richesse en contenus culturels.[277] L'utilisation des documents authentiques empruntés aux médias anglo-saxons (presse, radio, télévisions) et la variété des supports est recommandée dès la classe de sixième.

Au lycée, la mise en oeuvre de documents vidéo se résume généralement à une exploitation de type linguistique, de contenu du "texte oral", au détriment d'une ouverture aux contenus pluriels du document. Le traitement pédagogique du document reste traditionnel dans la mesure où les activités autour du document vidéo sont rarement spécifiques à la langue du média. Dans les textes, l'apprentissage ne doit pas se résumer aux savoirs langagiers, mais aussi s'étendre à des savoir-faire et préparer à la communication réelle. Mais la réalité de l'enseignement se révèle tout autre. Parmi les constats établis pour la didactique de l'allemand[278], les enseignants regrettent que les élèves ne soient pas mieux préparés à la pratique de la langue et plus particulièrement à la compréhension de l'oral. On reconnaît l'absence d'une méthodologie de l'entraînement à la compréhension ainsi que le manque de diversité des supports. En effet, les supports authentiques sont souvent réservés au niveau de la classe terminale des lycées, ils sont utilisés pour susciter la parole des élèves. Par exemple, le recours à la vidéo ou au film sert de support à un entraînement à l'expression orale. La démarche proposée à l'enseignant est celle de la "problématisation". Il s'agit par exemple de didactiser les documents pour favoriser la parole, et de faire ressortir certains éléments d'interprétation qui entrent en contradiction : "***cette démarche implique que le document oppose une résistance que l'on cherche intellectuellement à vaincre***."[279]

L'éclectisme des démarches - on peut citer ici la pratique du direct où l'apprenant reçoit le message télévisuel "en direct" présentée dans le chapitre 1.3.4. - trouve une explication dans le fait que la formation n'a pas eu lieu à la base, mais uniquement de façon ponctuelle et volontaire[280]. D'autre part, la place réservée aux "moyens technologiques" dans la formation des étudiants - futurs enseignants de langue- reste insignifiante[281]. On peut prendre également comme indicateur national ce qui se passe au niveau des CAPES de langues[282] et remarquer la quasi absence des nouvelles technologies. On remarque aujourd'hui un désir de rééquilibrage de certaines disciplines

277 ibidem, p. 116.

278 *Didactique de l'allemand*, Coll. sous la direction de J. Favard, Nathan, 1994.

279 *Didactique de l'allemand*, p. 192.

280 On pourra se reporter à l'article de Louise Dabène qui décrit le fossé qui sépare les recherches en DDL et les contenus universitaires de la formation initiale des futurs enseignants de langue ; la formation initiale des professeurs de langue en France se confond avec les préparations aux concours de recrutement. "La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues. Eléments pour une théorie de la formation", in *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, LAL, 1994, pp. 193-205.

281 Pour les futurs enseignants, l'IUFM de l'académie de Lyon propose une formation à l'audiovisuel facultative de 15 heures.

comme l'allemand sur les pratiques communicatives qui devraient permettre un recentrage sur l'apprenant. En effet, cette discipline se perçoit davantage comme enseignement que comme apprentissage :

"cet apprentissage est plus centré sur le code que sur l'élève, et (qu')il est par conséquent mieux compris dans sa dimension linguistique que dans sa dimension fonctionnelle et communicative." [283]

Comparativement, l'enseignement/apprentissage du FLE se montre comme une discipline précurseur, grâce à son statut qui la place en dehors du contexte scolaire et la rapproche des disciplines universitaires. Nous voyons une évolution des mentalités des enseignants face à l'innovation technologique due en particulier au développement des pratiques sociales nouvelles (vidéo et informatique). Aujourd'hui, la quasi-totalité des institutions d'enseignement possède le matériel nécessaire à l'enseignement avec la vidéo : les téléviseurs, les magnétoscopes et les caméscopes sont de plus en plus nombreux. En ce qui concerne les usages que font les enseignants de FLE des documents vidéo, on peut les résumer à deux types. Premièrement, les documents vidéo sont élaborés à partir d'enregistrement d'émissions de la télévision ; cela inclut souvent un montage ou un découpage en vue d'un usage didactique en classe. C'est l'apport du document authentique qui sert de support an cours de civilisation, parfois de compréhension de l'oral. Les usages tendent vers l'illustration thématique et le déclencheur d'expression dans le premier cas ; dans le second, le document sert à développer la compétence de compréhension, généralement réduite à celle du message linguistique. Deuxièmement, l'enseignant utilise des documents didactisés, des produits d'éditeur, prêts à l'emploi, selon le modèle d'une télévision didactique. On remarque que ces documents sont introduits de façon marginale, qu'ils viennent compléter ou illustrer une thématique, rarement est envisagée une activité avec la télévision. La question qui se pose au didacticien et à l'enseignant est de savoir si l'on cherche à amener l'apprenant vers l'acquisition d'une compétence de lecture /compréhension des textes vidéo authentiques et vers des apprentissages médiatés. C'est rarement le cas, et on s'aperçoit que derrière l'expression "développer une compétence de communication", de nombreuses déviations de cette définition ont eu lieu à propos des documents issus des médias. La communication est généralement réduite à un seul niveau, celui du texte, au lieu de distinguer plusieurs niveaux de communication (de l'objet, de la métacommunication et de la communication didactique). Ce sont les dimensions que nous voulons développer dans les prochains chapitres.

Cependant, l'enseignant de FLE a l'avantage, par rapport aux autre langues étrangères enseignées en milieu scolaire, d'avoir une plus grande indépendance que lui donne le contexte d'enseignement universitaire. Il a toute latitude pour sortir de la classe de langue et notamment créer ses propres documents. Nous prendrons pour exemple l'enseignement du français tel qu'il est pratiqué depuis plusieurs années déjà à l'université de la Sarre à l'aide de la télévision et de la vidéo. Wolfgang Bufe a montré les capacités de l'enseignement avec la télévision à développer les compétences de compréhension, -

[282] Seul le CAPES d'espagnol propose une épreuve de cinéma depuis plusieurs années.

[283] ***C'est nous qui soulignons. Didactique de l'allemand, op. cit., 1994, p. 47.***

nous renvoyons à la première partie de ce travail, au chapitre sur le document authentique -. Une nouvelle dimension du cours est apportée par l'utilisation variée des médias, et principalement de la caméra vidéo[284]. Cet appareil permet d'enregistrer des séquences vidéo sur le lieu d'apprentissage, la source des films est ici d'origine non-professionnelle. Ces documents sont produits non pas tant dans une perspective d'autoscopie ou d'observation du cours comme cela s'est pratiqué il y a une dizaine d'années, mais ils sont le moteur même de l'apprentissage : ils créent et apportent une documentation née de la rencontre des apprenants avec des natifs de la langue cible. Nous rejoignons le point de vue de Wolfgang Bufe pour qui l'enseignement avec les médias doit inclure autant l'aspect de la réception que de la production, l'un permettant de mieux comprendre l'autre : en effet, on peut voir dans l'usage de la télévision un "***processus de décryptage du signe audiovisuel***", alors que la réalisation d'un film ***est "la verbalisation audiovisuelle d'une idée ou d'un événement***".[285]

Nous sommes d'accord avec lui pour dire que, pour favoriser la formation de l'apprenant à l'expression orale, la production vidéo semble mieux adaptée. De par l'utilisation conjointe de deux médias, on note la volonté de l'enseignant d'ouvrir l'apprenant à l'environnement étranger, et de faciliter son intégration. Nous voyons ici la possibilité de mettre l'apprenant en situation d'interaction et de réaliser un apprentissage à la communication orale authentique, c'est un des aspects du cours de langue qui sera développé dans la troisième partie (chapitre 3.2.). De plus, une des finalités de l'apprentissage semble atteinte : mener l'apprenant vers l'autonomie, lui permettre de réinvestir les savoirs et savoir-faire appris dans un usage personnel des médias. Nous reviendrons sur les développements didactiques de cette approche trop peu connue, qualifiée de formation interculturelle où les dimensions linguistique et culturelle sont intimement liées[286].

En France, à l'université, la création des Centres de Langues, où le français langue étrangère s'intègre aux autres langues, ouvre la voie à d'autres pratiques plus individuelles. Ces formations pour non-spécialistes proposent aux étudiants d'autres démarches pour apprendre et perfectionner les LE avec un fort apport en matériel audiovisuel et multimédia. Les Centres de Langue se trouvent confrontés à un public nombreux, hétérogène, et souvent démotivé - principalement en anglais où la majorité a pratiqué la langue au lycée pendant sept ans -. Pour faire face à ces contraintes, les nouveaux Centres s'orientent vers un type d'apprentissage semi-autonome ou en autonomie guidée où la télévision, les documents vidéo et les CD-Rom sont les principaux supports. Certaines universités font office de précurseur, on peut citer l'Université de

[284] Les travaux et films de communication orale vidéo réalisés par Wolfgang Bufe avec des étudiants de français à l'université de Sarrebruck depuis une quinzaine d'années, et par nous-mêmes avec des étudiants étrangers du CIEF à Lyon2 en sont une illustration.

[285] Wolfgang Bufe, Videogestützer Fremdsprachenunterrricht : Von der Medienrezeption zur Medien-produktion, *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 10*, 2/1993, pp. 4-13.

[286] Wolfgang Bufe, "De l'enseignement des langues à la formation interculturelle. Plaidoyer pour une synthèse", in *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1999/1, pp.129-155.

Nancy 2 et du SCELV[287] qui a réalisé une méthode vidéo en anglais, comprenant des extraits de journaux télévisés d'origine anglaise, irlandaise et américaine. Il s'agit de donner accès à l'étudiant à des documents variés pour "***tirer le meilleur parti de toutes les émissions en anglais auxquelles il peut avoir accès***"[288]. Les médias sont le moyen de renouveler l'intérêt des étudiants pour l'anglais, de permettre à l'étudiant de faire face à la langue en situation de communication. Il y a aussi renouveau dans la méthode de travail en affirmant la volonté de sortir du cadre d'enseignement dit "présentiel" : donner aux étudiants une méthode de travail qui leur permette d'améliorer leur compétence par leur propres moyens. La priorité est donnée pendant un an à la compréhension orale, considérée comme une approche nouvelle, par rapport à l'écrit ou à l'expression orale. Cette méthode, utilisée à Nancy en auto-formation, peut également être inclue dans un cours.[289]

La démarche de formation proposée ici se veut différente de celle d'un enseignement présentiel, car les attentes des étudiants influencent fortement les contenus et le choix des documents utilisés. La place première est donnée aux supports multimédia qui sont des éléments porteurs de la motivation, autour desquels se construit l'apprentissage. D'un point de vue didactique, il est intéressant de suivre l'évolution des rapports et des représentations des apprenants face aux médias techniques. Travailler avec des supports multimédia semble être le gage d'un apprentissage de qualité parce qu'il utilise les technologies actuelles. Le multimédia offre certes de nouvelles possibilités pour les apprenants adultes qui désirent se former en quasi autonomie. La situation d'apprentissage repose alors sur la situation de communication apprenant-machine, l'enseignant n'étant que rarement présent, ce qui pose de nouvelles questions quant aux interactions et à la place de la médiation humaine. Cet aspect sera développé dans le chapitre sur l'apprentissage en autonomie dans les Centres de Ressources (3.3.).

En conclusion, des différences évidentes apparaissent entre l'apprentissage scolaire et universitaire des langues, entre un public captif, soumis aux contraintes du cadre d'apprentissage, et celui de jeunes adultes qui font le choix d'apprendre une langue étrangère, parfois dans la perspective d'une utilisation professionnelle. Bien que l'objectif communicatif soit mis en avant, l'apprentissage scolaire ne semble qu'en partie guidé par les besoins des apprenants. S'il est difficile en situation scolaire de se rapprocher de la situation d'apprentissage en milieu naturel - comparaison quelque peu idéaliste -, cela paraît davantage à la portée du contexte universitaire. Face à un public de jeunes adultes,

287 Le Service Commun d'Enseignement des Langues Vivantes de l'Université Nancy 2 a mis au point une méthode vidéo *News Busters* Le journal télévisé en version originale.

288 Présentation de *News Busters* - un outil vidéo de formation à la compréhension de l'oral de l'anglais par Jacqueline Billant, Colloque Compréhension et Expression orales en langue étrangère, 1996, Nancy.

289 On assiste à l'apparition de nouveaux moyens de communication pour l'apprentissage des langues en autonomie guidée ; ainsi la méthode *Vifax (Système multimédia pour l'apprentissage des langues)* utilise divers supports : télévisuels et vidéo pour les extraits authentiques des chaînes de télévisions étrangères, papier pour l'entraînement individuel et le fax ou internet pour la transmission des matériaux aux utilisateurs. Michel Perrin, Université Bordeaux II. Voir le chapitre sur le matériau multimédia et plus spécialement 3.3.2.1..

on constate un recentrage sur les outils d'enseignement et sur les stratégies pédagogiques : exposer les apprenants à la langue authentique des médias, se mesurer à sa dimension communicative sont des moyens pour relancer la motivation. Nous pensons que la question concerne davantage l'enseignant et ses pratiques que le cadre institutionnel : si les matériaux d'origine télévisuelle posent un problème d'usage didactique, c'est parce qu'ils évoluent dans un milieu extra-scolaire, et qu'on ne peut les intégrer comme les matériaux traditionnels. On constate par ailleurs que les enseignants en France attendent beaucoup des émissions télévisuelles de la *Cinquième*, ou de TV5 à l'étranger, mais ils pensent qu'il faut les adapter ou qu'elles soient adaptées à leur situation d'enseignement :

"Aujourd'hui, les pratiquants de la télévision même occasionnels désirent des produits performants, ciblés, avec des émissions courtes, adaptées à l'âge des élèves et aux programmes. En quelque sorte un matériau d'appoint au livre, une illustration ad-hoc très bien faite."[290]

C'est la tendance qui a été décrite dans le chapitre 1.3.4. sur la télévision éducative, à laquelle les trois quarts des enseignants sont favorables. Cependant, si la plupart des enseignants reconnaissent aujourd'hui au média la capacité d'informer ou d'illustrer, peu lui accordent la fonction d'aide : "***elle est difficilement considérée comme un outil ou un moyen d'apprentissage***."[291] Les difficultés rencontrées relèvent aujourd'hui de la formation : "comment" utiliser les émissions télévisées en classe. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la réticence actuelle des enseignants à se servir de cet outil ; ces questions restent le handicap majeur à un développement des pratiques. Une formation des enseignants aux médias, à la télévision, comme à la presse écrite et à l'informatique, est à notre sens indispensable pour le développement d'une méthodologie de ce type de documents. De la même façon qu'un enseignant de langue est capable de se servir d'un texte littéraire dans un cours, il devrait pouvoir tirer profit d'un enseignement avec les nouvelles technologies ; se former et former les apprenants à la compréhension et à l'utilisation de ces outils font partie de ses attributions. Après une période de critique des médias, de volonté de "démystification" de leurs messages, il semble, selon René Gardies, que trois types d'approches dominent dans l'enseignement : celles de l'esthète, du sémiologue et de l'utilitariste. Si la première semble davantage réservée aux spécialistes de cinéma, l'approche de la télévision semble être plus utilitariste, parfois technique (décodage de l'image dans les classes de collège principalement). L'approche sémiologique, issue du cinéma, semble plutôt réservée aux "spécialistes", tournée vers le contenu des messages et ne propose que peu de pistes didactiques pour l'apprentissage des langues. Pourtant, sans la connaissance du message, l'apprenant ne peut prétendre à une réelle maîtrise de la langue authentique, c'est ce que nous allons montrer dans les chapitres qui suivent.

[290] ***Médiaspouvoirs, op. cit., 1994, p. 125.***

[291] Catherine Houssa, *Les Cahiers du Creslef* , n° 41-42, p. 174.

2.2. La construction et déconstruction du message audiovisuel

Si le champ de la didactique des langues s'est intéressé jusqu'à présent davantage au langage verbal et aux signes linguistiques qu'à la sémiologie et aux signes de l'image, cela tend à montrer que l'apprentissage de la langue et culture se réduit trop souvent au message linguistique. Tout se passe comme si l'enseignement du français langue étrangère n'avait pas encore pris en compte les changements apportés par les supports électroniques et informatiques pour proposer un enseignement **par** l'image. Cependant, à l'heure où formateurs et apprenants fréquentent quotidiennement - en dehors des lieux d'apprentissage - diverses formes d'images offertes par de multiples médias, celles ci semblent s'insérer de façon incontournable en situation d'enseignement/apprentissage. Malgré des préjugés encore vivaces à son encontre (supra 2.1.), on se trouve face au paradoxe suivant : on ne peut plus l'ignorer, mais la connaissant mal, on la juge difficile et on la contourne, ou bien, évidente, on l'interprète avant de la comprendre. L'image n'est qu'une des deux composantes du message audiovisuel - ce terme, plus large que télévisuel, englobe toute image sur support vidéo et informatique[292] -, mais elle nous semble, dans une perspective d'enseignement du FLE, être le vecteur premier de la communication audiovisuelle. En effet, un enseignement par l'image se sert du langage comme moyen d'expression, comme véhicule de savoirs et de concepts de différente nature : iconique, plastique, scripto-visuel, linguistique, para-linguistique, culturel que nous allons développer ci-après. Nous voyons dans cette variété un renforcement de la motivation et de l'implication de l'apprenant. Comme l'a affirmé Christian Metz, le seul fait de parler des images amène à en structurer la signification à partir du langage :

"Parler de l'image, c'est en réalité parler l'image, pas essentiellement un transcodage, mais une compréhension, une re-socialisation dont ce transcodage est l'occasion. La nomination achève la perception autant qu'elle la traduit."[293]

Pour analyser tous ces systèmes de signification, on fera référence à la sémiotique qui depuis Charles S. Peirce étudie tous les types de signes, et analyse leur mode de fonctionnement. Cependant, notre étude ayant pour objet le message visuel, nous emploierons le terme de sémiologie, pour analyser les systèmes visuels liés à l'image animée et les codes de la communication médiatée. Ne pouvant intégrer dans cette étude les contraintes de toutes sortes, physiques, sociales, et psychologiques, de toute réception /perception, nous nous appuierons principalement sur le *Traité du signe visuel* établi par le Groupe μ[294]. Le "modèle global du décodage visuel" tel que le présente le Groupe μ montre comment l'acte de perception et le processus de reconnaissance sont

[292] La numérisation des images et des sons entraîne une convergence des technologies (télévision et informatique) et donne naissance à de nouveaux supports et de nouveaux médias (services en ligne et hors lignes) ; on peut par exemple trouver les mêmes images à la télévision ou sur Internet, sur cassette vidéo ou sur CD-Rom.

[293] Christian Metz, Essais sémiotiques, Klincksieck, 1977.

pris dans une même dynamique[295]. Il s'agira de décoder dans une approche allant du percept au concept les formes et les objets de toute image - auxquels il faudra inclure le décodage propre à l'image animée - et leur signification. Nous rappelons un des fondements sémiologiques de Roland Barthes :

"tout ce qui signifie dans le monde est toujours, plus ou moins, mêlé de langage : on n'a jamais de systèmes signifiants d'objets à l'état pur ; le langage intervient toujours, comme relais, notamment dans les systèmes d'images, comme titres, légendes, articles, c'est pourquoi il n'est pas juste de dire que nous sommes exclusivement dans une civilisation de l'image."[296]

Les éléments sémiotiques qui composent l'image animée sur l'écran sont nombreux (les signes plastiques, iconiques, scripto-visuels, filmiques et sonores) et leur association est une création chaque fois unique. Comme nous allons le voir, divers paramètres interviennent : ils peuvent être spécifiques au média comme la place accordée au canal son dans le document, ou la durée du document (le spot publicitaire peut être considéré comme la production audiovisuelle la plus courte, 45 secondes en moyenne). Mais ils sont également d'ordre didactique car le professeur intervient en premier pour choisir le document (visionnement intégral ou extrait), privilégier un aspect (linguistique, thématique, iconique...) ; il opère une adéquation entre le document, l'objectif pédagogique et le niveau de formation de l'apprenant, en fonction de sa connaissance de la langue/culture. De nombreuses études sur les rapports images-son[297] ont mis à jour les relations entre les canaux visuel et sonore ; nous retiendrons les principales : la redondance, la complémentarité, ou l'opposition[298]. Cependant, l'étude d'un message issu des médias demande que l'on prenne en compte toutes les spécificités du média au risque de fausser l'interprétation générale de celui-ci. Carmen Compte insiste aussi sur la complexité de tout document filmique qui repose sur la place à attribuer à chaque élément relevant des codes visuels et sonores, et son impact sur les autres.[299] Pour le didacticien,

294 Groupe µ, *Traité du Signe Visuel*, Pour une Rhétorique de l'image, Seuil, Paris, 1992.

295 La nouveauté apportée par ces travaux réside dans **l'autonomie** du signe plastique, qui n'est plus considéré comme l'expression du signe iconique, mais comme un signe à part entière. Le message visuel peut ainsi se décomposer en quatre plans, selon la terminologie de Hjemslev, à savoir : le plan de l'expression et le plan du contenu plastiques ; le plan de l'expression et le plan du contenu iconiques. Groupe µ, ibid., pp. 87-120.

296 Roland Barthes, L'aventure sémiologique, Le Seuil, 1985, pp. 249-250.

297 Roland Barthes a été le premier à mettre en évidence la fonction d'ancrage de l'image, voir *Communications* n°4 ; Christian Metz dans *Langage et Cinéma*, Françis Vanoye *Récit écrit, récit filmique*, et plus généralement l'étude de Claude Abastado *Messages des médias*.

298 On trouvera dans la thèse de Thierry Lancien une analyse des spécificités du texte télévisuel, notamment dans la mise en relation du contenu des images et du verbal (1e partie). Nous aborderons les rapports image-texte sous l'angle des relations intersémiotiques en 2.2.2.2..

299 Carmen Compte a développé la mise à plat du document vidéo pour mettre en évidence les trois couches sémiotiques de la narration télévisuelle : l'analogie visuelle, l'expression verbale et la musique, *La vidéo en classe de langue,* pp. 61-80.

l'image animée n'entre pas dans des catégories établies, souvent arbitraires et réductrices, telles les genres télévisuels (information, fiction, divertissement, publicité). Il doit trouver d'autres paramètres qui englobent à la fois la finalité communicative du message, propre au média et à tout document authentique, mais aussi la finalité didactique. C'est pourquoi il nous paraît judicieux d'introduire un enseignement **de** l'image en FLE pour donner aux futurs enseignants les outils nécessaires à la lecture, à la compréhension des images, et à leur interprétation.

Face à la méthodologie des documents pédagogiques vidéo qui ne propose qu'une exploitation restreinte et uniforme de leurs messages, - nous renvoyons au développement fait en 1.2.3.2. sur une méthode vidéo de la période communicative -, nous sommes d'avis que le message visuel n'est pas suffisamment pris en compte dans l'apprentissage de la langue et culture, le message sonore étant pour sa part réduit au verbal. Pour répondre à l'exigence de la centration sur l'apprenant, il s'est avéré que ce n'est pas en le mettant dans la seule position de téléspectateur que l'apprentissage a lieu. Le message lui est certes adressé, mais comment l'amener à comprendre et à "recevoir" le "bon" message, et surtout à se l'approprier ? Pour parvenir à ce but, plusieurs usages de l'image animée sont possibles. En premier lieu, le cadre de la classe de langue se prête particulièrement à mettre en place une pédagogie de la réception autour de documents télévisuels et vidéo selon une démarche de type sémiotique. Nous dirons que pour enseigner et apprendre avec des documents (télé)visuels, deux opérations cognitives interviennent : l'apprenant doit dans un premier temps connaître ou reconnaître les signes de l'image, leur donner du sens en émettant des hypothèses. La deuxième activité sera de les interpréter au sein d'un message audiovisuel en évitant les contresens visuels, linguistiques et culturels. A partir de cette activité sur le message, activité de découverte et de confrontation, par le stockage d'informations dans la mémoire et par la comparaison avec ses expériences propres - et celles du groupe-classe -, il peut y avoir pour l'apprenant-spectateur appropriation du message. En créant un échange entre l'oeuvre et le lecteur, en tentant d'associer les trois "intentions"[300] au sens d'Eco contenues dans tout message, on rend ainsi l'apprenant conscient de son apprentissage, c'est le début de l'autonomie. Une deuxième démarche consiste à mettre au premier plan l'activité de production langagière de l'apprenant en s'appuyant sur la technique vidéo. L'image animée vidéo par le biais du reportage ou de l'interview filmée permet de mettre l'accent sur la dimension interactionnelle de la langue, de réinvestir certains savoirs et savoir-faire acquis dans la salle de classe et d'acquérir une véritable compétence de communication. La production de documents vidéo introduit des situations-problèmes qui vont créer des interactions, ce sont autant d'exemples langagiers et culturels qui vont être utilisés d'un point de vue didactique : pour observer la dimension verbale et non-verbale des échanges langagiers avec des natifs, pour mettre en rapport le comportement des locuteurs et le contexte etc... Enfin, une troisième démarche avec l'image animée, particulière au support multimédia sera envisagée : utilisation multimodale de l'image et du son sous différentes formes, images vidéo ou fixes, inscriptions textuelles, voix. L'usage est ici celui de l'apprentissage autonome lorsque l'apprenant a un ordinateur à sa

[300] Nous pensons aux trois axes de lecture proposés par Umberto Eco, à savoir l'intentio auctoris, l'intentio operis, et l'intentio lectoris, *Lector in fabula,* Grasset, 1985.

disposition ; cela reste réservé à l'utilisation dans un Centre de Ressources. Ces aspects seront développés dans la troisième partie.

2.2.1. Les systèmes visuels : stratégies discursives et cognitives

Nous nous proposons d'analyser la nature du message audiovisuel et, par souci de clarté, de séparer les deux systèmes, sonore et visuel. Nous renverrons cependant fréquemment les signes d'une catégorie à une autre (visuelle, filmique, sonore) sans imposer un ordre d'importance, mais en insistant sur la spécificité linguistique, iconique ou plastique du message. On caractérise le message télévisuel de syncrétique, c'est-à-dire qu'il est une combinaison de différents systèmes de signification. Image et son sont interdépendants, et sont à traiter l'un par rapport à l'autre ; la tendance qui est aujourd'hui courante en cours de langue à dissocier, au moins dans un premier temps, les deux canaux, n'a d'autre but que de faciliter la perception de l'apprenant. De plus, il nous importe de montrer comment l'interpénétration de l'image et du langage donne lieu à des situations didactiquement intéressantes. Le cinéma a ainsi largement utilisé dans les films les possibilités du canal visuel pour pallier à une époque l'absence de son - on pense ici aux intertitres dans les films muets -; dans un souci didactique de faire accéder un public le plus large possible au cinéma international, les films étrangers en langue originale sont traduits et sous-titrés. Mais la présence de textes sur l'image et l'exercice de lecture sont parfois ressentis comme une gêne par certains spectateurs qui préfèrent le film dans sa version originale, sans traduction. Les possibilités d'écriture à l'écran ont ouvert une voie d'accès aux documents étrangers vidéo pour l'enseignement des langues : l'impression de titres et de sous-titres a été vue comme un élément facilitant la compréhension car elle mettait en parallèle le texte verbal, l'image et le texte écrit. Cependant, en dehors des films, peu de documents sur support vidéo proposent une présentation utilisant le code scripto-visuel, notamment dans le cas de documents authentiques où la question de la mise en forme technique se pose en ces termes : ce travail ne relève-t-il pas davantage de celui d'un technicien de l'audiovisuel que d'un enseignant ? La question est à nouveau posée avec le support CD-Rom, l'informatique étant davantage tournée vers l'utilisation de l'écrit et permettant la superposition quasi infinie de textes, d'images et de sons.

Le message visuel se décompose en quatre couches sémiotiques dont les principaux signes porteurs de sens se prêtent à la mise en place d'une méthodologie pour l'apprentissage de la langue/culture. Nous traiterons dans un premier chapitre les éléments scripto-visuels, c'est-à-dire tout ce qui relève des signes linguistiques écrits sur ou dans l'image. Les images sont plus ou moins riches en signes scripto-visuels, ceux-ci apportent un condensé d'informations supplémentaires sous une forme particulière, ce qui est didactiquement intéressant. Les signes scripto-visuels relèvent du langage écrit (sous forme de titres), mais aussi de la représentation symbolique (pictogrammes, lignes et courbes) : leur densité sémantique est un avantage pour l'apprentissage car elle va faciliter l'accès au sens du document, et notamment la mise en relation avec le canal sonore. Cette spécificité se révèle efficace particulièrement avec des apprenants peu avancés car le prélèvement d'informations dans le canal visuel est plus rapide ; de plus, cela permet souvent d'aborder la complexité du document, sans passer par le code verbal

qui demanderait plus de connaissances linguistiques et métalinguistiques. Les documents utilisant les signes scripto-visuels sont donc particulièrement adaptés pour familiariser les apprenants avec les messages audiovisuels. Cependant ces possibilités sont peu exploitées par les professionnels de l'audiovisuel qui les réservent davantage aux documents pédagogiques. Mais le scripto-visuel bénéficie d'un regain d'intérêt sur les supports informatiques au point que l'on puisse parler d'un rééquilibrage des textes, des images et des sons en faveur de l'écrit.

Une autre dimension du message visuel, mieux connue et plus exploitée pour l'apprentissage, fera l'objet d'un deuxième chapitre : la nature iconique du message, parfois réduite à la seule analogie. Cette dimension est pourtant essentielle car elle apporte des informations sur le cadre d'énonciation, les personnes et le comportement non-verbal, les objets et les lieux. La lecture des signes iconiques permet ainsi un décodage global du message d'abord sans le son ; ces signes vont ensuite guider le récepteur dans ses hypothèses sur le texte verbal et dans la compréhension du message : car l'interprétation passe par la confrontation entre le message visuel et le message sonore. On peut voir pour l'apprenant le développement d'une compétence intertextuelle. L'analyse des signes iconiques permettra par ailleurs à l'enseignant de juger de la difficulté du document en mettant en rapport le contenu des images et du son : à propos de la mise en scène, de la présence ou de l'absence d'énonciateur à l'écran, d'éléments non-verbaux visibles ou non qui renforceront le message verbal ou viendront le contredire.

L'aspect filmique du message constitue le troisième chapitre, et renvoie aux travaux sur l'image animée : il s'agit des principales notions de plan et de montage que l'on utilise lors d'un travail sur le film. Cependant, les enseignants se réfèrent peu à celles-ci ou bien de manière implicite, ne voyant pas l'intérêt d'employer des termes techniques. Une connaissance minimale est cependant nécessaire pour décrire une scène ou un plan et sera utile pour parler d'un film aussi bien que d'un extrait de journal télévisé. Sur le plan didactique, les signes filmiques jouent un rôle structurant dans la compréhension du message : ils construisent le message d'un point de vue temporel, logique et narratif, c'est pour l'apprenant la possibilité de développer une compétence discursive et intra-discursive. Lorsque l'enseignant fait appel aux capacités des apprenants à structurer le document, c'est rarement pour le mettre à plat comme il le ferait d'un texte écrit ; pourtant l'incompréhension peut naître d'une mauvaise lecture filmique, et pas seulement de l'ignorance linguistique de l'apprenant. Le montage en donnant son unité au message audiovisuel permet aussi à l'enseignant de juger de la cohérence de celui-ci et de prévoir les difficultés lors du visionnement avec les apprenants.

Le dernier niveau sémiotique est composé par les signes plastiques de l'image qui sont lors d'un usage didactique généralement passés sous silence au profit des seuls signes iconiques. Ils comprennent les couleurs, les formes et l'espace et donnent aux images leur dimension esthétique. C'est certainement à cause du fait que les signes plastiques tendent plus vers la culture que vers la langue que l'on ne juge pas nécessaire de les intégrer dans l'enseignement des langues. En effet, les signes plastiques font appel à l'imaginaire et leur perception relève en premier de la culture maternelle : les oeuvres audiovisuelles françaises sont par exemple le moyen de confronter l'apprenant à un

apprentissage interculturel.

2.2.1.1. Les signes scripto-visuels : prélèvement d'informations et complexité

La diversité des documents télévisuels vidéo et la richesse de leurs spécificités permet de varier les approches didactiques dans le cadre d'un cours de langue. Nous faisons ici le choix d'un document vidéo où le textuel est associé au visuel pour d'une part faciliter les opérations cognitives de compréhension globale des informations, et d'autre part pour susciter une activité verbale plus spontanée chez les apprenants. L'exploitation est basée sur le message visuel qui, à la différence de l'audition du message verbal, parfois "bloquant" pour l'expression, est plus facile à décomposer (grâce aux fonctions techniques du magnétoscope), ce qui présente un côté rassurant pour l'apprenant. L'aspect psychologique en début de cours est déterminant pour que l'attitude de l'apprenant vis à vis du document soit positive. La démonstration s'appuie sur le corpus d'un cours de langue filmé qui permet d'analyser les activités de communication orale autour du DTV, dans un premier temps la réception de la langue médiatée et dans un deuxième temps les interactions de la phase de simulation.

2.2.1.1.1. Analyse de séquences pédagogiques

Hypothèse

La variété des signes porteurs de signification est une des richesses qu'offre le message télévisuel : les codes donnent une présentation différenciée des informations. Un des avantages des symboles visuels est de présenter un message uniforme, on parlera à ce propos d'universalité de la représentation : ce peut être un élément facilitateur dans un cadre d'apprentissage où les lecteurs sont de langues différentes. La manière de présenter les informations joue un rôle important au niveau de la compréhension, et nous voulons développer l'hypothèse que le code scripto-visuel facilite l'accès aux éléments complexes du message. En effet, la perception est plus rapide et globale que lors de l'utilisation de la langue (écrite ou orale). Mais le processus d'identification peut s'avérer plus complexe qu'avec des éléments iconiques, et la reconnaissance, parfois partielle, ne signifie pas la compréhension du message : "***décoder un symbole, c'est tenter d'extraire et de comprendre la signification du message véhiculé***".[301]

Le choix du DTV

Le choix s'est porté sur une émission télévisée riche en éléments scripto-visuels : le bulletin météo. C'est une émission très élaborée qui allie discours scientifique et de vulgarisation[302]. On peut penser que cette émission faite pour un public français, le plus large possible, pourra également atteindre un public d'apprenants non natifs. Par sa thématique, le bulletin météo est proche de la réalité culturelle et sociale française, il fait

[301] Nicole Lebrun, Serge Berthelot, *Pour une approche multimédiatique de l'enseignement*, Editions Nouvelles, Montréal, 1996, p. 232.

partie de l'environnement des apprenants vivant en France. Au-delà du visionnement et de l'écoute de l'émission télévisée, le thème du temps peut donner lieu à des échanges hors du contexte d'apprentissage car il fait partie des conversations ordinaires. En effet, le temps relève du rituel et peut être vu comme un élément phatique de la communication ; mais il renvoie aussi à des usages culturels comme le fait de parler de soi, ou plus largement la référence à un thème commun.[303] C'est à voir comme un élément de motivation pour l'apprenant. Par ailleurs, c'est une émission dont la structure varie peu, et donc un document qu'il est facile de renouveler. D'un point de vue socioculturel, la météo est une émission de forte audience, avec le Journal télévisé c'est l'un des moments très attendus des téléspectateurs, c'est une émission où tout le monde peut se retrouver et "échanger sur" le thème du temps qu'il fait.

· EXEMPLE 1 : les symboles, les pictogrammes, les nombres : densité des informations Document : le bulletin météo de France2 du 1er décembre 97 Durée : 3' dont 1'50" pour la partie exploitée Caractéristiques : huit cartes météo de la partie exploitée Utilisation en classe : cours d'expression de l'oral. Niveau : intermédiaire Activités : perception/lecture globale et détaillée, verbalisation, expression libre, mise en relation avec le texte verbal.

Divers moyens sont mis en oeuvre pour guider la compréhension du spectateur, notamment une mise en scène particulière. La structure de l'émission repose sur la succession de mini-séquences qui ne pourront toutes être exploitées . L'ouverture se fait par le générique et l'affichage des éléments qui présentent le thème météo : lune, soleil, étoiles... La présence de la présentatrice d'une part, et l'utilisation de cartes géographiques d'autre part font partie du phénomène de médiation. Ces deux éléments assurent la mise en relation des codes visuels et du verbaux, mais aussi de l'interaction avec le spectateur. Les cartes sont à voir comme l'outil central du bulletin météo sur lequel va s'appuyer la compréhension scripto-visuelle. Le défilement des cartes animées ou fixes (huit en tout) rythme l'émission, à cela viennent s'ajouter les signes iconiques, principalement les gestes de la présentatrice, la partie sonore n'étant pas exploitée. On observe trois types de cartes : la carte satellite (mouvements de nuages, dépressions et anticyclones), la carte d'Europe fixe (de l'Islande à l'Afrique du Nord), puis les cartes de France : une carte générale du pays, et un gros plan sur la région nord-est (prévisions et températures). Deux séquences viennent terminer le bulletin: "le clin d'oeil" et l'éphéméride ; la signature de la présentatrice et le générique clôturent l'émission.

302 On peut se référer au colloque sur "La médiatisation de l'information scientifique. Le cas de la météo": in *Sciences de la Société,* n°41, PUM, 1997.

303 Véronique Traverso a analysé le fonctionnement des échanges sur le temps dans les conversation ordinaires authentiques. C'est un rituel par certains aspects, mais "ce thème permet l'expression métaphorique de l'état intérieur du locuteur, ainsi que l'affirmation la plus nette du partage d'un certain nombre d'évidences. Il peut enfin s'associer aux rituels de politesse avec une valeur d'affirmation du lien, ou au contraire de refus de la complicité." in "La pluie et le beau temps dans les conversations ordinaires. Aspects rituels et thématiques", *Sciences de la Société,* n°41, PUM, 1997, pp.145-164.

Les objectifs d'apprentissage:

L'objectif sera d'acquérir des savoirs linguistiques et culturels et des savoir-faire à travers une compréhension globale du DTV, qui repose sur les interactions entre le document et les apprenants. Il y a élaboration collective des connaissances apportées par les diverses représentations scripto-visuelles. L'utilisation de plans et de cartes peut être considérée comme un outil évident pour se déplacer, s'orienter dans l'espace étranger, mais aussi pour se le représenter mentalement. Localiser un pays, des villes étrangères à travers un média, c'est conduire à l'appropriation de l'espace par l'apprenant. C'est aussi plus largement acquérir des savoirs socioculturels pour rendre la lecture et la compréhension de ce type de documents familières. Un autre objectif d'ordre communicatif est d'apporter une compréhension globale rapide, sans que l'enseignant soit trop sollicité et devienne l'émetteur unique. Les images animées en tant qu'élément dynamique proposent une lecture globale rapide, ouverte vers l'interprétation. Elles mettent ainsi les apprenants en situation de communication et favorisent différentes formes d'expression linguistique et métalinguistique. Enfin, un autre objectif est d'amener les apprenants à l'approche intégrale d'un document télévisuel vidéo dans sa totalité, les signes scripto-visuels permettant une compréhension d'une couche sémiotique du document qui facilite la transition vers le message sonore et intégral.

L'objectif final de l'utilisation de ce document est de passer d'un support prétexte à expression à l'engagement des apprenants dans la langue, à des échanges langagiers sur un sujet proposé au départ par l'enseignant. Le but est atteint quand les étudiants peuvent se passer des interventions de l'enseignant qui joue davantage le rôle d'arbitre, de canalisateur des échanges. C'est surtout cette partie du cours qui sera développée et reproduite dans la transcription en annexe.

La réalisation et les conditions de la séquence pédagogique :

Pour observer et montrer les interactions autour du DTV, les étudiants d'un cours d'expression orale du C.I.E.F. ont été filmés lors de la phase de compréhension et d'appropriation, puis lors de la simulation orale (durée totale 90 min.). Il s'agissait d'étudiants de niveau intermédiaire, fin du premier degré, en demi-groupe pour le cours d'oral : six étudiantes étaient présentes, de nationalité canadienne, chinoise de Taiwan, américaine, suédoise, japonaise et roumaine. Ces étudiantes suivaient des cours à l'université depuis trois mois, seule l'étudiante roumaine était en France depuis deux ans. Le bulletin météo n'est pas tout à fait inconnu, elles le connaissent dans leur pays, elles ont été incitées à lire les journaux ou à regarder la télévision chez elles. Une seule étudiante n'a jamais regardé la télévision française, sa famille d'accueil ne possédait pas de téléviseur. Pour se préparer à la thématique, elles avaient reçu la semaine précédente la photocopie d'un bulletin météo d'un journal quotidien national, avec carte à l'appui. Par ailleurs un travail en civilisation sur les régions françaises avait été fait.

L'approche du document vidéo est nouvelle pour les apprenants, il s'agit de visionner sans le son. C'est une phase de découverte du document, on se concentre sur les images, afin de ne pas être submergé par les informations. L'enregistrement était soumis

à des contraintes de lieu et d'horaire, des habitudes de l'institution universitaire, et des impératifs techniques. Il a été choisi de modifier le moins possible le déroulement habituel du cours : la disposition des étudiants en U autour des tables, la présence d'un micro fixe sur l'une d'elle, - la qualité de la prise de son est un des moyens qui garantit la qualité de l'enregistrement -; la place de l'enseignante près du tableau mais aussi du magnétoscope et du téléviseur. La caméra était un des éléments du cercle, sa présence ainsi que celle du technicien n'est pas apparue aux étudiants comme un élément perturbateur ; elle avait pour objectif principal de filmer les étudiants, leurs interventions et leurs attitudes, d'être une mémoire/témoin visuel du cours, de restituer le fonctionnement de la communication orale des apprenants pendant un cours. Les participants ont été prévenus de l'enregistrement, mais c'est a posteriori, lors du visionnement, qu'ils ont donné leur avis. Dans la phase d'interprétation du corpus, ils ont apporté leur contribution.

Les interactions autour du document télévisuel vidéo :

Dans cette première partie de la séquence pédagogique, le DTV est au centre des interactions : d'une part, il est porteur des informations et de leur mise en forme, d'autre part, les apprenants sont confrontés à ses spécificités et construisent le sens. De son côté, l'enseignant a le pouvoir d'organier les contenus et leur présentation, de faciliter cette confrontation. La phase de compréhension se déroule en trois moments :

.

exposition, lecture individuelle et verbalisation collective :

–
exposition : c'est une présentation sans le son du bulletin météo de France 2, enregistré trois jours avant le cours, sa durée est de 3 minutes. Le premier visionnement est lié à la découverte de la forme télévisuelle, au plaisir des images du "clin d'oeil", au repérage des cartes météo. Tout ne pouvant être exploité (générique, clin d'oeil, éphéméride), à notre demande, les apprenants se concentrent surtout sur les différentes cartes météo qui forment la partie centrale de l'émission et contiennent les informations essentielles.011

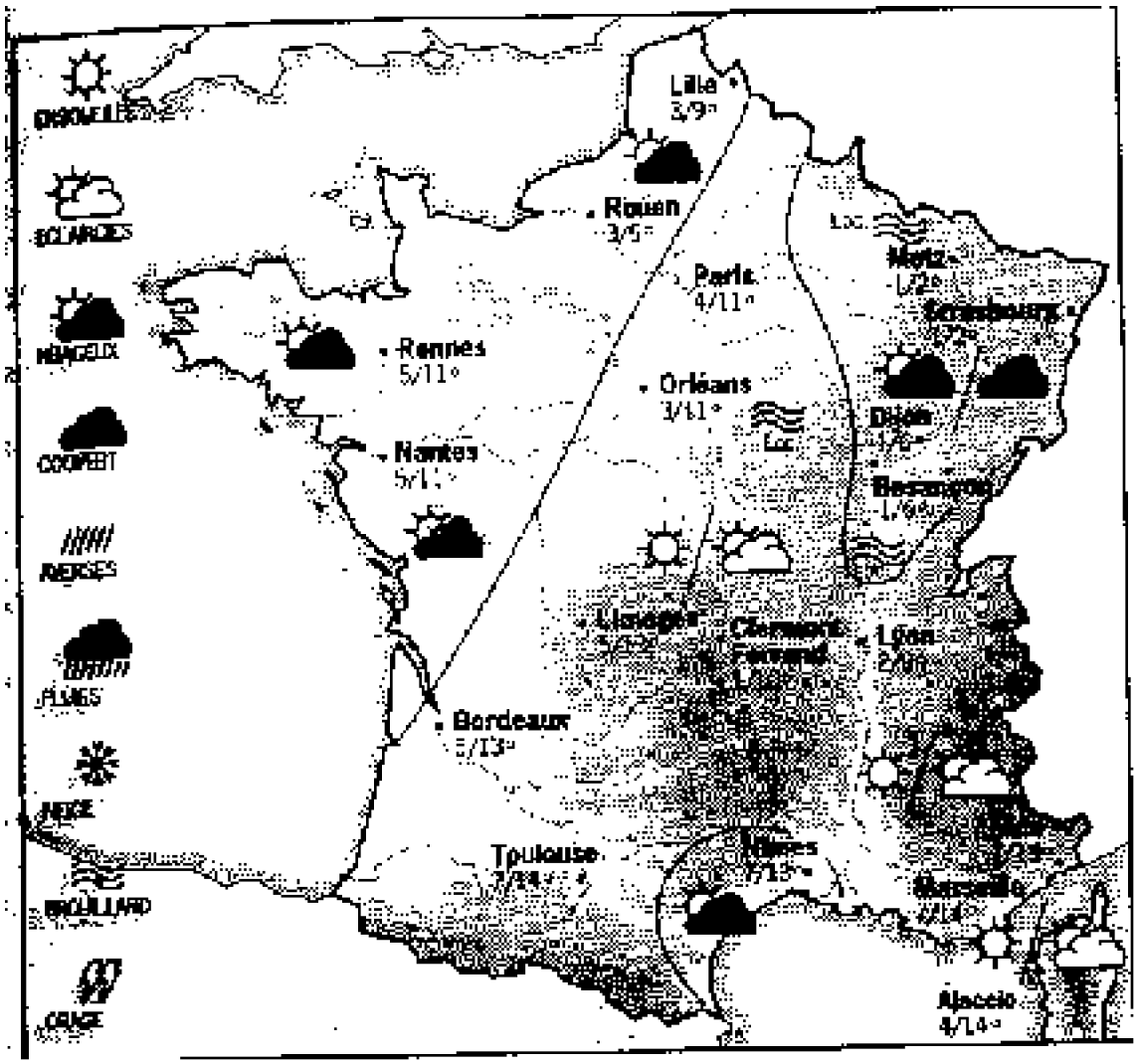
–
lecture individuelle et prélèvement d'informations. Un deuxième visionnement sans le son de la partie centrale du bulletin a lieu (durée 2 min.). La transcription des principaux éléments du document vidéo sert de conducteur à l'enseignante, mais peut aussi être un support de compréhension pour les apprenants : les signes scripto-visuels sont à la base de l'exploitation linguistique, les signes iconiques forment la structure visuelle goblale et les signes verbaux sous-tendent le document dans son ensemble. Les apprenants ont pour consigne d'observer le document et de compléter la première colonne en fonction des informations qu'ils ont perçues.

scripto-visuel	iconique	verbal
météo France	carte de l'Europe du Nord,	alors aujourd'hui il a plu des

scripto-visuel	iconique	verbal
	masses bleues en mouvement, blanc, orangé, présentatrice	pluies donc soutenues...
météo France prévision	2e carte de l'Europe élargie de l'Islande à l'Afrique bleu, blanc, orangé, présentatrice	qui vont se transformer en neige en particulier sur un quart nord-est il pourra neiger...
météo, logo F2, mardi matin, 60, 80 flèche, nuages, flocons, 700, 900, 1200, 1500m	carte de France entourée bleu foncé (mers) ou bleu ciel présentatrice	en voici la preuve avec les prévisions de météo France ...
Elbeuf 2, Lille 2, Epernay 1, Nancy -2, 40, 80, flocons, nuages	carte nord est de la France (orangée), bleu ciel présentatrice	les températures vont se refroidir ce sera surtout sensible au Nord de la Loire ...
météo, logo F2, températures demain matin :-2, -1, 0 à 10 (rouge/blanc)	carte de France fond clair, pays en bleu présentatrice	sur le reste du pays les valeurs resteront relativement stationnaires au Sud ...
mardi après-midi, 5O, 100/120 flèche, 800m, flocons, nuages, soleil	carte de France entourée de bleu, présentatrice	demain après-midi on retrouve de la neige sur les régions de l'Est ...
températures, demain après-midi, de 2 à 12, 15, 16, 17 (rouge/blanc)	carte de France fond clairprésentatrice	quant aux températures et bien elles seront en chute libre

Les différentes séquences du bulletin sont structurées par le montage qui impose une hiérarchisation des informations iconiques. Les cartes sont une représentation de la réalité faite en fonction de critères socio-politiques : la France est au centre de la carte de l'Europe, l'Europe est d'abord réduite aux pays limitrophes, puis élargie jusqu'à l'Islande et l'Afrique du Nord ; la présentation est bien sûr différente selon le pays de diffusion, selon les continents (aux États-Unis le continent nord-américain sera au centre de la carte). Cette nouvelle situation exige des apprenants des habiletés de lecture, car ils effectuent un prélèvement d'indices visuels en fonction de leurs connaissances antérieures acquises en culture maternelle ; mais aussi en fonction de la préparation didactique que l'enseignant a pu proposer. Ici, les apprenants ont pris connaissance auparavant d'un bulletin météo de la presse écrite nationale. Ils se trouvent maintenant face à une plus grande surface d'observation - le territoire national élargi - et surtout à un grand nombre d'informations qui défilent. Ils ont à repérer et reconnaître des signes et symboles, des pictogrammes météo. Les formes et les couleurs sont des aides dans la reconnaissance de ceux-ci : lignes et courbes pour les fleuves, les reliefs, dégradés de couleur, opposition blanc/gris pour les nuages et la pluie, rouge des températures etc.

Nous reproduisons la carte météo de la France extraite de la presse quotidienne avec laquelle les apprenants se sont familiarisés à la lecture des signes scripto-visuels :



Les apprenants sont donc amenés à partir du DTV à reconnaître certains éléments et à les mettre en relation avec le nouveau contexte télévisuel : les pictogrammes sont parfois stylisés différemment, mais visuellement simples à décoder : le soleil, la pluie, la neige, les nuages, le brouillard, l'orage.... Cependant, de nombreuses transformations interviennent d'un point de vue linguistique entre la carte papier et les cartes électroniques, c'est par exemple au niveau du lexique où il faut savoir faire la différence d'emploi entre le soleil et "ensoleillé", les nuages et "les éclaircies, nuageux, couvert", la pluie et "averses, pluvieux" etc.

Cette phase de prélèvement d'informations repose donc d'un point de vue cognitif sur une double opération de transfert : l'apprenant passe de la représentation scripto-visuelle à la forme écrite d'une part. Et d'autre part, il est amené à travers sa mémoire à transférer des informations du média écrit au média électronique. D'un point de vue linguistique, les signes scripto-visuels servent à la sémantisation des informations.

verbalisation et interprétation collectives sans le document vidéo : c'est la mise en

commun des informations comprises ou non comprises par les apprenants. Les apprenants partent des éléments connus et doivent reconstruire la globalité du message, la difficulté réside dans l'opération linguistique de mise en relation des signes entre eux. Ainsi, l'organisation du document apparaît lorsqu'une étudiante évoque la date portée sur chaque carte (mardi matin, demain matin/après-midi). Comme pour toute représentation graphique et textuelle, la compréhension se fait par ordre hiérarchique et les encadrés (en gras dans la transcription) ont fonction de titres, ils apportent l'information contextuelle : la date des cartes, il s'agit d'une prévision du temps pour le lendemain (carte du mardi matin et après-midi) et les cartes de températures sont dissociées également (matin et après-midi). Ces éléments visuels font partie de la mise en forme habituelle du bulletin météo et deviennent implicites, il s'agit pour le spectateur étranger de les repérer et de les identifier afin qu'ils deviennent familiers.

La verbalisation fait apparaître que certaines conventions admises dans les bulletins météo sont une gêne pour les apprenants : il s'agit de l'absence des noms de villes et de pays à l'écran, ainsi que des frontières, les repères sont marqués uniquement par les couleurs. Il y a parfois une difficulté de lecture due à un manque de repères spatiaux. Cependant, d'autres informations portées par les nombres sont facilement mises en relation : l'encadré "Températures" dans la partie droite de l'écran est explicatif, mais ne suffit pas. Cela appelle la question d'une étudiante et la confirmation du mot "degré" en faisant une supposition à partir de l'anglais "degree".

D'autres contenus posent des difficultés d'interprétation, par exemple la lecture de nombres sur la carte de France comme 900 ou 1200 (mètres) : il s'agit d'une opération complexe de compréhension car il faut associer différentes informations qui font appel à un lexique spécifique. Une étudiante évoque le temps à Lyon et fait l'hypothèse de 900 mètres de pluie. D'autres étudiantes essaient d'apporter une explication à ce nombre : la hauteur d'eau qu'il est tombé, la quantité par an. Ici les apprenants ne sont pas capables de mettre en relation deux symboles : le pictogramme de la neige avec l'altitude car il leur manque des connaissances géographiques ; ils n'ont identifié ni le relief ni sa localisation : le massif des Alpes sur la carte. De plus l'information est complexe, il s'agit de la limite des chutes de neige (vers 900/1000m) ; l'explication est apportée par l'enseignante, le nombre indique l'altitude et permet d'introduire le terme de relief. L'apprenant se trouve ici face à une autre difficulté de représentation qui est d'ordre culturel, la notion d'altitude et de montagne est marquée par la culture individuelle. En effet, la hauteur accordée à une montagne sera très variable pour un Français (à partir de 1000m), un Allemand (400m) ou un Suédois ! Il en est de même pour l'appréciation des températures et du froid, des étudiants originaires du Canada et de Taïwan n'auront pas le même point de vue. Les étudiantes acquièrent ainsi quelques connaissances sur le climat (l'hiver en France, l'opposition Nord/Sud du pays) en liaison avec le relief ; elles peuvent être élargies aux régions et aux villes que les apprenants connaissent, aux pays européens dont ils sont originaires, cela permet un travail où les informations langagières et culturelles viennent s'étayer et se compléter.

Un autre signe accompagné d'un symbole n'a pas été compris par une étudiante japonaise. A la demande d'explication de celle-ci, la réponse est apportée par un autre participant :

· Film 1, Cours d'expression orale, phase de verbalisation É1 - il y a autre chiffre comme 50 70 mais je ne sais pas ce que c'est *Réponse de l'étudiante roumaine:* É2 - c'est le vent. *Il y a un élément de réponse, mais la première étudiante trouve la réponse incomplète* : É1- le vent OO mais' OO Elle attend, tournée vers Georgeta, d'autres explications. É2 - les kilomètres à l'heure du vent *(regard vers le professeur*) P - oui très bien/ c'est l'indication du vent (*acquiescement de la tête de E1*) il est représenté par quel signe quel symbole' É2 - la flèche P - et à côté la vitesse la force du vent c'est peut-être (*écrit au tableau)* 70 É2 -//km/à l'heure P -//km/heure//jusqu'à 100 km/heure.

Il est probable que seule l'étudiante roumaine connaissait ces informations et était capable de les interpréter ; mais la carte a permis aux autres de verbaliser et de comprendre plus en profondeur le message. On remarque également dans ce passage les capacités des apprenants à produire un discours métalinguistique : la compréhension du message est ici prétexte à expression et à réflexion sur la langue. Le support visuel facilite le transcodage linguistique.

Cette phase donne aussi la possibilité aux apprenants de mettre en rapport leurs connaissances, acquises antérieurement (ou ailleurs) avec celles qui sont contenues dans le document. Par exemple le zoom sur la carte nord-est met en relief trois noms de ville. Il s'agit de Nancy qui se distingue par sa température (-2 degrés), Épernay et Lille. A la question de l'enseignante: "avez-vous retenu des noms de villes ?", les étudiantes ont repéré sur la carte Nancy, et également Metz, qui n'est pas porté sur la carte. L'étudiante qui cite cette ville le fait de mémoire, car elle est allée à Metz et est capable de la localiser. C'est un exemple de transfert entre le monde réel et représenté, qui renforce les liens entre l'expérience personnelle et la situation d'apprentissage. Lorsque l'enseignante précise que Metz n'est pas porté sur la carte météo, cela déclenche les rires des autres étudiantes : que pensent-elles des connaissances de leur camarade ? L'ambiguïté de la situation appelle une évaluation de l'enseignante qui confirme la localisation de Metz et donc la justesse de la remarque. La carte fait appel à la référence spatiale, car elle renvoie à "un objet du monde extra-linguistique, réel ou imaginaire" ici le signe visuel renvoie à un lieu. De nombreuses expressions de la référence spatiale ont été analysées dans les bulletins météo et ont été classifiées par Wolfgang Settekorn selon le principe du plus défini au moins défini : les noms propres (villes et régions), les directions cardinales ("le nord, le sud, l'ouest et l'est"), les désignations d'un espace géographique ("en plaine, sur nos côtes, sur le relief"), les indications météo ("l'anticyclone"), les expressions d'une référence spatiale vague ("partout, ailleurs") sans geste déictique, et les expressions déictiques locales comme "ici , là".[304] Toutes ces expressions sont à relier à la gestuelle de la présentatrice et à l'énoncé verbal et sont à voir comme le moyen de mettre en relief des lieux et d'attirer l'attention sur eux de façon explicite. Nous reparlerons plus loin du rôle de la présentatrice et de la gestuelle, mais il est nécessaire que les apprenants

[304] Nous reprenons les résultats de l'étude de Wolfgang Settekorn sur les bulletins météo: il voit dans le choix des moyens référentiels graphiques et verbaux ainsi que dans l'emploi des déictiques à propos des cartes météo, la capacité à rendre les espaces familiers ou étrangers, ce qui est une manière de façonner les représentations et de faciliter par exemple l'intégration dans un espace national ou au contraire les stéréotypes. *Weltbilder der Wetterberichte*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1999, pp. 34-38.

mettent en relation les deux niveaux de compréhension visuelle et linguistique. En effet, la présentatrice établit le lien entre les signes scripto-visuels, iconiques et verbaux et elle introduit par la gestuelle un niveau de référence supplémentaire.

Simulation et expression libre

Les apprenants sont familiarisés avec le document et son contenu global, il s'agit dans cette deuxième phase du cours de les amener à travers un travail de groupe à une situation d'échanges. Comme cela a été précisé au début, le but est de favoriser les interactions entre apprenants autour d'un thème donné, l'hypothèse étant que le partage des informations conduit à un engagement linguistique plus grand. Nous voulons montrer ici comment le document vidéo favorise le transfert d'informations et la coopération entre apprenants.

La phase de préparation se fait en deux sous-groupes : avec le document vidéo et une carte de France indiquant les régions et les villes principales pour le groupe 1 ; le groupe 2 ne travaille qu'avec la carte des régions. Ce groupe reçoit la consigne suivante : vous n'avez pas regardé la télévision hier soir et vous voulez vous informer sur le temps qu'il va faire aujourd'hui à... (ville de leur choix). Le groupe a pour tâche de préparer oralement des questions pour s'informer auprès de ses camarades sur le temps qu'il va faire, en variant les lieux. Les étudiantes préparent seules et s'entraînent dans une pièce à côté. Parallèlement, le groupe 1 utilise le DTV et sait qu'il devra répondre à des questions sur la météo du pays. Pour répartir les tâches, la France est divisée en trois zones (il y a trois étudiantes) et chaque étudiante se charge d'une zone géographique : le Nord du pays jusqu'à la Loire, l'Ouest jusqu'aux Pyrénées et le Sud-Sud-est. Deux villes retiennent l'attention des étudiantes : Lyon et Paris. Le groupe visionne le bulletin deux fois avec le son et prend des notes sur la carte pour rassembler des informations ; les apprenants réutilisent certains des signes scripto-visuels pour décrire le temps et les températures. L'écoute du message est intégrale, les informations scripto-visuelles ne sont plus qu'une des composantes de celui-ci.

Pour la phase de simulation, les apprenants sont en grand groupe[305] : ils sont libres d'organiser les échanges comme ils le désirent, le professeur intervient peu, il se veut plutôt une aide qu'un correcteur. Cette phase est intéressante à un double point de vue : linguistique et interactionnel pour voir comment les apprenants gèrent les échanges et les tours de parole dans une situation de simulation à partir de discours médiatés. Sur les soixante-douze tours de parole de la simulation, l'enseignante intervient peu, essentiellement pour apporter un mot, ou confirmer les paroles de l'apprenant, quatre prises de parole sont en forme de questions pour relancer ou approfondir le sujet : "***vous avez des questions plus précises sur le Centre sur la région ?"(***26) ou "***alors où est-ce qu'il fait le plus chaud (...) pour trouver des températures douces ?***" (56, 62).

Le groupe 1 a choisi trois villes qui vont être citées dans leurs questions, il s'agit en premier de Nice, puis de Paris et de Lyon :

- Film 1, Cours d'expression orale, phase de simulation G1 E1 (étudiante canadienne),

[305] On se reportera à la transcription de la simulation, Annexe 1.

G1 E2 (étudiante suédoise), G1 E3 (étudiante américaine) G2 E1 (étudiante japonaise), G2 E2 (étudiante taïwanaise), G2 E3 (étudiante roumaine) P professeur 1 G1 E1(*canadienne, à E japonaise à côté d'elle)* okay moi j'habite au Sud donc je vais poser la question sur le sud de la France je veux savoir quel temps quel temps fait-il aujourd'hui à Nice 2 G2 E1 la spécialiste du Sud c'est (*regard, geste vers E2*) 3 G2 E2 à Nice' normalement la température est plus élevée que dans le reste de la région en France et Nice après-midi la température sera 17 4 G1 E1 dix-sept oui 5 G2 E2 c'est plus élevé 6G1 E1 plus élevé que les autres à cause de la mer ou' 7 G2 E2 il n'y a pas d'explication (*rires*) 8 P à cause de la mer oui 9 G2 E2 oui je sais mais la inter on dit ça l'interprète' 10 P la présentatrice 11 G2 E2 la présentatrice elle n'a pas expliqué pourquoi 12 P /c'est à cause/ 13 G2 E2 c'est /parce que/ à cause de la Méditerranée

Les informations apportées par le groupe 2 sont assez précises, elles concernent ici les températures, et elles donnent aussi lieu à un développement d'autres informations non contenues dans le DTV, l'apprenant de G1 cherche à en savoir plus sur le climat de Nice. Les deux étudiantes parviennent à partir des températures du pays, qui sont plus élevées au Sud, et de leurs connaissances (l'étudiante canadienne connaît mieux la France que l'étudiante de Taïwan) à se faire une représentation du climat autour de la Méditerranée.

L'intervention d'une autre étudiante du groupe 2 apporte des informations plus précises : le lexique spécialisé que possède l'étudiante roumaine est maintenant réemployé, de plus les nouveaux termes expliqués dans la phase de compréhension en début de cours sont utilisés :

- Film 1, cours d'expression orale, phase de simulation 15 G2 E3 parce que la dépression pluvieuse n'est pas encore arrivée au Sud de la France elle est le matin elle est au nord de la France elle occupe une partie Nord de la France 16 G1 E2 et la neige' il //est froide'// 17 G2 E3 demain matin// la neige ça va tomber au Sud de la France à 1500 kilo 1500 altitude mètres 1500 mètres altitude et l'après-midi à 800 mètres d'altitude mais du côté sud-ouest plutôt

Il y a appropriation d'une certaine terminologie et on remarque l'implication des apprenants au niveau des tours de parole rapprochés. Chacun intervient à son tour, spontanément, rare est la sollicitation de l'enseignant, elle n'est en tout cas jamais directe: (26) "vous avez des questions plus précises sur le Centre sur la région?". Dans le passage suivant, on voit que la motivation des étudiants est grande ce qui se traduit par le jeu et parfois l'envie d'imiter le style de la météo française :

- Film 1, cours d'expression orale, simulation 27 G1 E2 est-ce qu'il va faire froide' 28 G2 E3 oui très froid c'est le les températures baissent au commencement d'aujourd'hui oui surtout mercredi ça va descendre un peu plus 29 G1E2 oui avec les gelées sur les nuits tout ça 30 G2 E3 oui bien sûr le verglas il faut faire attention si vous prenez la voiture (*rires*) ... 40 G1 E3 qu'est-ce que tu proposes que les gens doivent porter OO (*rires*) est-ce qu'ils ont besoin des gants // des chapeaux // écharpes' 41 G2 E1 //oui oui // oui oui bien sûr OO chje recommande de porter des vêtements très chauds pour ne pas attraper un rhume

Les étudiants construisent le dialogue en coopération, on remarque les nombreuses assertions, les chevauchements ainsi que de nombreuses marques énonciatives (tu, vous, les gens, je) qui renvoient à leur rôle de récepteurs : sous forme de conseils et de recommandations. Les apprenants (G2 E3, G2 E1) prennent en charge le rôle du présentateur météo (subjectivité du locuteur) et tentent de faire adhérer les autres à leur discours. L'humour et le rire traduisent la participation des apprenants, leur engagement dans l'interaction.

La phase de simulation fait appel à des capacités linguistiques, telles que la transposition de la perspective énonciative. En effet, le bulletin météo du document vidéo est inscrit dans une temporalité qui n'est pas celle du moment didactique : enregistré à J-2 (J étant la date du cours) il est utilisé comme étant celui de J-1. Cela occasionne une transposition sur le plan temporel du message : le message du bulletin météo est au futur ou futur proche, les informations sont données pour le lendemain mardi. Les apprenants les actualisent dans une autre temporalité celle du discours de simulation, ce qui pose des difficultés à certains apprenants :

- Film 1, cours d'expression, simulation 42 G1 E2 (*regard circulaire)* et est-ce que le temps va rester la neige' très froid' 43 G2 E3 **on prévoit mercredi** aussi de la neige encore **plus qu'aujourd'hui** et les températures vont baisser 44 G1 E2 oui 45 G1 E1 et à Lyon' OO est-ce que la neige va rester ou (*regard circulaire, sourires*) 47 G2 E? 48 G2 E2 à Lyon' c'est de la neige et la température sera de 6 degrés **demain après-midi** 49 G1 E1 et (t)**aujourd'hui'** quel' *Intervention de l'étudiante roumaine qui a remarqué la confusion :* 50 G2 E3 **c'est aujourd'hui** // 51 G1 E1 oui// 52 G2 E3 l'après-midi 53 G1 E1 ah oh j'ai pensé que c'était **demain**

L'étudiante roumaine (G2 E3) n'a aucune difficulté à passer d'un discours à l'autre, mais on remarque qu'il est difficile pour l'étudiante de Taïwan de passer d'une temporalité à l'autre, de distinguer entre le temps des prévisions (le temps du lendemain lors du bulletin météo) et celui de l'actualisation (dans la classe), il lui faut de plus se situer en tant qu'énonciateur. Car il ne s'agit pas tant de reproduire un discours, que de le transposer en utilisant une fonction de médiation réelle, opération cognitive plus complexe. D'un point de vue interactionnel, on note que les étudiants interviennent spontanément, sans avoir recours au professeur, seuls le regard et les mimiques servent à la régulation, preuve du bon fonctionnement de la communication.

Un dernier type d'activité a été mené avec la transcription de la partie centrale du bulletin que les étudiants connaissent le mieux, il s'agit d'un entrainement à la lecture. Le débit et le rythme sont les deux aspects qui ont été travaillés sur la base de l'écoute et de la répétition. On a pu noter que malgré la difficulté de l'exercice, les apprenants sont en effet tentés d'imiter le professionnel, leur motivation est très forte ; cela est dû au fait qu'ils découvrent maintenant le contenu du message verbal dans son intégralité, car auparavant les activités n'étaient pas dirigées sur le sonore. De plus, la transcription leur permet de se l'approprier beaucoup plus facilement que dans un exercice de compréhension basé sur la seule écoute. Cela montre que la compréhension scripto-visuelle sous-tend la lecture textuelle et donc facilite l'accès au verbal.

Évaluation :

Nous remarquons que les apprenants étaient plus motivés pour s'exprimer que d'habitude où il est parfois difficile de faire participer chacun. Les échanges ont été nombreux, davantage tournés vers les co-apprenants que vers le professeur. Il a régné dans le cours une atmosphère d'écoute assez détendue, peut-être la présence de la caméra a-t-elle eu une influence sur la stimulation en tant que participant muet.

Le document vidéo est considéré dans la première partie comme support central de la séquence didactique. L'organisation du cours s'est faite à partir de l'utilisation des signes scripto-visuels porteurs de didacticité ; elle est sous-tendue par le montage qui structure le document : la succession des cartes est un élément moteur de la compréhension globale[306]. Il s'agit pour les apprenants de mettre en oeuvre des capacités d'ordre cognitif pour comprendre et respecter la cohérence du document. Puis, de faire des hypothèses de sens et de les vérifier face au savoir des autres et du professeur.

Dans cette première partie un élément méthodologique important est la réception et perception des informations : c'est un processus **actif** par lequel le lecteur ou spectateur perçoit des informations qu'il sélectionne selon son attente, ses compétences antérieures, du moment etc... Toute perception est sélective, ce qui signifie que de tous les stimuli perçus, les organes récepteurs n'en retiennent que quelques uns, différents d'un récepteur à l'autre[307]. Pour qu'il y ait activité dans la phase de compréhension et d'interprétation des signes scripto-visuels, on laisse volontairement le temps aux étudiants d'apporter chacun des informations complémentaires, ou des explications aux autres. Le rôle de l'enseignant est plutôt de corriger les erreurs d'interprétation et d'attirer l'attention sur des éléments importants de la compréhension qui auraient été oubliés. A ce niveau, les fautes légères ne sont pas systématiquement corrigées. Il est apparu que le nombre d'interventions de notre part pendant le cours est assez réduit, cette attitude est faite pour ne pas interrompre les interactions qui se mettent en place entre les étudiants à propos du document.

Nous avions constaté que dans les cours d'expression orale les apprenants ont peu l'habitude de réagir oralement face à un document quelqu'il soit. Le problème ne se situant pas seulement au niveau du lexique et des connaissances linguistiques de l'apprenant, mais davantage au niveau communicatif, ici de la prise de parole. Or, on sait par des études faites en Allemagne par des didacticiens[308] que selon le mode de représentation choisi, image ou texte, le temps de réaction à des questions est dans tous

306 Nous renvoyons au chapitre des signes filmiques de cette partie où le montage est traité, c'est l'élément structurant de tout texte audiovisuel (2.2.1.3.2.).

307 Des études de neuro-pédagogie ont montré la nécessité d'observer une hiérarchisation des tâches en relation avec la maturité du cerveau, seul décideur de la progression : de l'acte perceptif concret, sécurisant, à l'acte conceptuel abstrait. Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis* , Paris, Les Editions d'Organisation, 1987, p. 55.

308 Wilfried Gienow, (Guenther in Krause/Wysotzki) "Differenzierte Informationspräsentation und -Verarbeitung: eine Begründung Prozeßorientierter Arbeit mit Medien in FU", op. cit., p. 51.

les cas plus court avec un support image qu'avec un support texte. Ceci confirme que l'image utilisée comme support central d'information facilite l'accès au contenu sémantique, et met ainsi plus rapidement à disposition l'information. On peut conclure avec Wilfried Gienow que :

"la compréhension sémantique d'information iconique exige moins de travail de transformation que celle occasionnée par d'autres types d'informations, on peut remarquer qu'apparemment les concepts d'origine iconique peuvent exercer une fonction motrice dans les processus de transformation."[309]

Il semble aussi que le fait de visionner ensemble, puis de garder en mémoire le document, soit un facilitateur d'expression. En effet, il y a activité entre le document et l'apprenant pendant la réception d'informations, phase que l'enseignant a organisé selon les objectifs du cours : ce sont les stratégies cognitives, discursives, linguistiques et culturelles. Dans un deuxième temps, le fait que les apprenants n'aient pas le document sous les yeux provoque un échange sur le document entre les différents spectateurs qui ont alors recours à leur mémoire et à celle des autres. Le rôle de la mémoire dans l'apprentissage est un point important qui a été mis en évidence par la recherche en psychologie. Le décodage visuel ou auditif s'organise à la fois en fonction des éléments perçus (mémoire sensorielle) et des hypothèses de sens (mémoire représentative) formulées à l'aide des éléments identifiés[310]. Il s'agit de solliciter ces deux types de mémoire complémentaires par des situations où l'apprenant fera appel à une perception analytique et interprétative. Les images animées sont propices à stimuler le fonctionnement de la mémoire sensorielle, visualisation par les gestes, perception rythmique et mélodique du sens et du son, c'est par elle qu'on accède aux valeurs culturelles du langage. Nous reviendrons sur ce point à propos de la perception du message sonore dans le chapitre 2.2.2.1.. Cependant la lecture des images, comme nous l'avons dit par ailleurs, ne va pas de soi. Elle nécessite un apprentissage pour les apprenants, une aide de l'enseignant pour organiser les informations scripto-visuelles, ou d'une autre nature. Nous avons fait l'hypothèse que ces dernières sont plus familières aux apprenants car elles reposent sur des codes connus, principalement celui de l'écrit.

Diverses stratégies sont mises en oeuvre pour approcher le document, certaines sont plus faciles que d'autres parce qu'elles sont déjà connues des apprenants et utilisées avec d'autres supports, notamment avec le texte écrit. Une tâche simple demandée à des débutants sera de mettre en relation les icônes météo avec du lexique, travail qui peut se

309 (daß "das semantische Erfassen von Bildinformation weniger Verarbeitungsaufwand als andere Informationsarten erfordert und dass bidlich-bildhafte Konzepte offensichtlich eine leitende Funktion in Verarbeitungsprozessen ausüben können." in "Differenzierte Informationspräsentation und -Verarbeitung : eine Begründung Prozeßorientierter Arbeit mit Medien in FU", W. Gienow, op. cit., p. 51.

310 La distinction faite couramment entre "personnes auditives" et "personnes visuelles" oppose deux types de comportements qui ne sont pas de même nature : la notion de "visuel" fait référence au domaine sensoriel mais celle d'"auditif" prend le sens d'intellectuel. Il n'y a en fait aucune raison de les opposer : lorsqu'on qualifie un apprenant de "non auditif", c'est le fait qu'il ne puisse pas accéder facilement à la compréhension linguistique d'un document et qu'il se concentre alors sur les informations visuelles. On assimile la capacité auditive à la capacité verbale (capacité de mémorisation est confondue avec la capacité de reformulation). Hélène Trocmé-Fabre, op. cit..

faire par écrit dans un tableau. Avec des étudiants avancés nous avons utilisé la technique de prélèvement où il s'agit de retirer des informations du texte scripto-visuel. C'est une tâche que Hellwig range parmi les peu complexes[311]. Dans la mesure où l'apprenant est soumis au document sans le son, le travail sera plus facile à accomplir. Il est aussi à remarquer que la thématique tient une place centrale dans l'approche du document. Des étudiants qui sont déjà familiarisés au thème météo, par un autre document ou par leur expérience dans le pays, rencontreront moins de difficultés que ceux qui découvrent totalement ce thème en cours. On peut dire qu'à la nouveauté linguistique et culturelle est souvent associée la difficulté, alors que le thème connu sera considéré par l'apprenant comme facile. C'est dans ce but qu'un bulletin météo d'un journal quotidien avait été distribué aux étudiants lors du cours précédent. Le transfert de connaissances, de savoirs et savoir-faire, d'un média à un autre nous paraît positif, cela permet à l'apprenant de passer plus facilement d'un stade de découverte à celui d'interaction avec le document. A ce niveau, les stratégies pédagogiques sont primordiales pour que l'apprentissage soit efficace.

Si le réinvestissement de savoirs n'est pas un phénomène toujours conscient pour l'apprenant, on remarque ici que le document vidéo a permis à certains une réactivation de leurs connaissances. Il y a la re-connaissance d'éléments acquis antérieurement, mais aussi l'utilisation à propos de savoirs et d'expériences acquis en dehors du cours. C'est le cas de l'étudiante roumaine qui possédait des connaissances culturelles plus vastes que celles du groupe et leur a apporté des informations supplémentaires : "***surtout c'est difficile de présenter la météo parce que t'as un télé d'un côté un télé de l'autre côté et les gestes on les fait dans le vide donc la carte elle est pas derrière***".

Les remarques de l'étudiante roumaine dépassent le cadre de la compréhension du document, elle est capable de prendre du recul par rapport au document, de réagir en tant qu'apprenant et téléspectateur. Cette étudiante avait déjà regardé la télévision française dans son pays et beaucoup en France. Elle a expliqué avoir vu une émission de TF1 sur la fabrication du bulletin météo. Ses connaissances lui permettent de produire un "discours sur" le bulletin météo. L'explication apportée sur la mise en scène télévisuelle du bulletin météo relève de l'acquisition et montre l'intégration de cette étudiante au milieu français, pour les autres il s'agit d'un apprentissage culturel. On peut en conclure que la compétence référentielle des apprenants est sollicitée à deux niveaux : à travers la représentation de l'espace étranger et à travers les connaissances propres de l'apprenant. C'est le va et vient entre la représentation et la réalité qui permet d'activer les compétences linguistique et culturelle.

Dans la partie "simulation", on a constaté que les apprenants se détachent du document pour engager des questions et des échanges entre eux. Les étudiants du groupe 1 en classe doivent développer des savoir-faire particuliers, aller chercher certaines informations pour un usage défini puis, les transmettre à d'autres, c'est-à-dire médiater leur savoir. Pour les étudiantes du groupe 2, il s'agit d'une prise de parole, l'objectif étant d'obtenir des informations météo. L'observation des échanges montre

311 Karlheinz Hellwig (Wilfried Gienow Hrs.), "Fremdsprachlich handeln und schaffen! Prozeßorientierte Medien-'Methodik' in Grundlagen und Übersicht", 1992, pp. 95-97.

comment on passe des questions préparées individuellement à une oralisation et à une expression de plus en plus libre : il y a une véritable implication des étudiants. Notre recherche ne s'est pas portée sur l'analyse de la mise en scène didactique, au sens développé par Clara Ferrao Tavares, mais on peut dire que la proxémie, ici l'organisation de l'espace-classe, joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la compétence de communication. De même, le comportement du professeur a des effets interactifs non négligeables sur le déroulement des échanges, au niveau linguistique comme au niveau pragmatique. Par le contact visuel, les mimiques et les gestes, l'enseignant peut solliciter la parole, chercher la coopération ou bien imposer la distance et distribuer les tours de parole. Certaines configurations seront donc plus ou moins aptes à déclencher la communication : "***les configurations sociopètes sont caractérisées par l'intersynchronie. Enseignants et apprenants, engagés dans une relation personnalisée, adoptent des postures de convergence interactive, en miroir ou en miroir opposé***."[312] Si le document météo reste un appui pour trouver des éléments de réponse et pour stimuler la communication, il devient de plus en plus "prétexte" à l'expression des apprenants. On distinguera entre la communication didactique mise en oeuvre autour du document et celle que l'on peut qualifier d'authentique, "discours sur ou à propos de".

Le dernier point que nous voulons aborder est le visionnement avec les étudiants que l'on peut voir comme phase ultime de l'enregistrement vidéo. On peut en effet trouver un avantage à enregistrer la deuxième partie du cours, la simulation, avec la caméra vidéo afin d'apporter une évaluation lors du visionnement avec les étudiants. En effet, les interventions de l'enseignante, réduites pendant la simulation afin de ne pas interrompre les échanges horizontaux, sont la marque d'un bon fonctionnement de la communication en groupe. C'est un des points que les étudiants ont apprécié : pouvoir créer des échanges entre eux sans être "toujours" pris dans la relation enseignant-apprenant. Cela rejoint la notion de projet communicatif et les activités d'apprentissage/acquisition que nous développerons en 3.2.. D'autre part, l'observation après coup permet de corriger les imperfections, mais aussi de revenir sur les points positifs, d'approfondir le thème, le lexique. On a pu ainsi observer de grandes variations entre les connaissances des apprenants. Le visionnement a permis de se rendre compte des difficultés qu'éprouve l'étudiante de Taïwan qui n'apparaissaient pas directement dans la prise de parole. Elle est en effet peu familiarisée avec la culture française et manque de repères socioculturels. L'enregistrement a été le moyen de remarquer qu'il lui était difficile de se détacher du document vidéo, de prendre du recul pour interpréter ce qu'elle avait vu ou entendu, ou encore d'être à l'écoute des autres étudiants. De même la facilité de parole d'une autre étudiante a été perçue différemment lors du visionnement. Ainsi, les erreurs de syntaxe ont été remarquées et l'étudiante concernée a été capable de faire son évaluation personnelle. Sans devenir une autoscopie, l'enregistrement est un atout didactique qui permet une réflexion et une prise de conscience de l'apprentissage : prendre le temps de décomposer le discours produit, pour corriger et améliorer sa production. Enfin, les étudiants ont trouvé le travail sur un document scripto-visuel facile, plus facile que celui

[312] Clara Ferrao Tavares, "Télévision/Classe de langue Formes communes de mise en scène", *in Recherches et applications, Le Français dans le Monde,* Médias : faits et effets, 1994, p.76.

sur un texte écrit ou oral. Sa réception a été positivement évaluée et vue comme une alternative aux documents traditionnels écrits. Rares sont les étudiants qui avaient déjà travaillé avec la vidéo, et personne ne l'avait abordée de cette façon. Certains ont été incités après le travail en classe à regarder la télévision et ont dit avoir mieux compris le bulletin météo qu'ils jugeaient auparavant difficile tant le rythme verbal est rapide.

2.2.1.1.2. Spécificités médiatiques et didactiques

Les fonctions des signes scripto-visuels :

L'image animée des médias englobe divers types de représentations allant d'une représentation très fidèle de la réalité (comme dans les signes iconiques) à des représentations symboliques. Les symboles visuels sont nombreux et variés : écrits sous forme de mots ou de nombres, des pictogrammes, des lignes et courbes dans les cartes et les schémas. Ces signes font soit partie de la réalité filmée sous forme de panneaux, affiches, banderoles, ou de cartes et de schémas ; soit ils sont ajoutés dans l'image télévisuelle en régie par différents procédés techniques, ce sont alors des textes, des titres, des rubriques des génériques.... On distinguera à ce niveau l'écrit qui est dans le document télévisuel brut et celui qui a pu être rajouté dans le document à des fins didactiques (le sous-titrage). Par delà cette différence d'origine, peu importante pour l'apprentissage, il faut s'attarder sur les différentes fonctions de ces signes : ils renvoient soit à l'émetteur, soit au locuteur présent à l'écran et/ou au contenu du message.

Un exemple de cette première fonction est le logo de la chaîne. C'est un signe distinctif dont la forme et la couleur ont une importance aussi grande que le référent. Non seulement il sert à l'habillage de la chaîne, mais aussi au repérage du téléspectateur qui est aujourd'hui confronté à l'offre des télévisions nationales et étrangères. La quasi totalité des logos sont une combinaison des signes iconiques et verbaux : ainsi le chiffre 2 de France 2 de couleur rouge affiché dans la partie droite de l'écran s'impose à la vue. Au-delà de l'effet d'accroche visuelle, ce symbole en aidant le téléspectateur à se repérer renvoie directement à l'émetteur télévisuel (une chaîne nationale française).

La deuxième fonction se manifeste en général par des textes écrits placés dans la partie inférieure de l'image qui renvoient aux locuteurs présents à l'écran, ou dans la partie supérieure de l'écran pour l'exemple du bulletin météo. Ils permettent l'identification d'une personne, d'une date ou d'un lieu et donnent des indications d'ordre temporel et spatial; il sont bien sûr à mettre en relation avec les signes iconiques. D'un point de vue didactique, ils ont comme intérêt de fixer à l'écran, par une sorte d'arrêt sur image, une information qui est souvent donnée sous la forme verbale, mais de manière trop rapide pour l'apprenant. Cette différence de temporalité entre scripto-visuel et oral ouvre la transition entre le canal visuel et sonore. En ce qui concerne les sous-titres à l'écran généralement utilisés lors du passage d'émissions et de films en langue étrangère où l'on souhaite respecter la langue d'origine[313], ce sont des soutiens et des aides à la compréhension. Cependant leur fonction est de doubler le canal sonore, ce ne sont pas des signes visuels au sens où nous l'entendons dans ce chapitre. Nous aurons l'occasion de revenir sur les sous-titres à propos du message sonore, dans le chapitre sur les

relations intersémiotiques (2.2.2.2.).

La troisième fonction renvoie au contenu du message, ce sont les différentes représentations graphiques sous la forme de cartes, schémas, tableaux, pourcentages, nombres, voire de textes et mots-clés. Ces représentations doivent être signifiantes pour le lecteur/spectateur, elles doivent être comprises d'un large public composé d'individus socialement différents : il s'agit d'évoquer rapidement des réalités concrètes et de percevoir globalement une information. Trois niveaux référentiels sont à distinguer : graphique, gestuel et verbal qui fonctionnent en complémentarité. Les signes scripto-visuels sont contenus en partie dans le message verbal, la référence déictique renforce ou explicite le sens, la redondance dans le discours des locuteurs a pour but d'ancrer des informations chez le récepteur, ou de résumer l'essentiel. L'exemple des valeurs des températures est une caractéristique scripto-visuelle intéressante : les cartes montrent une densité d'informations difficilement lisibles pour le spectateur, chaque nombre correspond à une ville du territoire français. Cependant, chacun repère l'information qui l'intéresse, les valeurs données pour "sa" ville. L'émetteur suppose chez le spectateur français une bonne connaissance du territoire qui permette à chacun de s'identifier par la représentation de sa ville sur la carte.

Les fonctions didactiques

Nous rejoignons la réflexion cognitiviste sur l'apprentissage par les médias[314] (au sens large du terme) qui distingue d'une part la présentation de l'information et sa réception par l'apprenant ; on souligne l'importance de la variété des canaux de perception. Et, d'autre part, les procédés de transformation de l'information (Informationsverarbeitung) :

"le cours de langue ne doit pas perdre de vue, et ceci en rapport avec la compétence de communication visée, que l'alternance de procédés verbaux et non verbaux dans le traitement de l'information crée les bases de l'échange langagier sous forme de significations individuelles"[315] .

On peut voir dans le processus de transcodage d'informations visuelles vers le code verbal une façon d'activer les phénomènes de compréhension et d'élaboration du sens. L'activité de l'apprenant se manifeste dans la phase de réception tout autant que dans celle de production : le prélèvement d'information utilise certains savoirs et savoir-faire

313 On remarque que la télévision utilise de plus en plus le sous-titrage dans ses émissions, il s'agit de la chaîne franco-allemande *arte* et de plus récemment de *TV5* dans une perspective multiculturelle ; des émissions françaises sous-titrées en français pour faciliter la compréhension des non francophones, mais aussi en diverses langues européennes (allemand, hollandais, suédois ou russe) afin d'atteindre un large public qui s'intéresse à des thèmes francophones.

314 On fait ici référence à la didactique des médias (Mediendidaktik) et à Christoph Edelhoff "Die Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht", Ehnert R. / Piepho H.E. (éds) : *Fremdsprachenlernen mit Medien*, München, Hueber, 1986, pp. 15-23.

315 "der fremdsprachliche Unterrricht hat in Zusammenhang mit der angestrebten kommunikativen Handlungsfähigkeit auch im Blick, daß die Wechselseitigkeit sprachlicher und nicht-sprachlicher Informationsverarbeitung Grundlagen für den sprachlichen Meinungsaustausch in Form individueller Bedeutungen schafft." "Differenzierte Informationspräsentation und -Verarbeitung : eine Begründung Prozeßorientierter Arbeit mit Medien in FU", Prozeßorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht, Wilfried Gienow, Frankfurt am Main, 1993, pp. 43-57.

acquis, et réactive des capacités anciennes. Il ne faut pas oublier également que la culture joue un grand rôle dans la compréhension des symboles, et que les associations peuvent varier d'une culture à l'autre.

La lecture des signes scripto-visuels prend appui sur une compétence acquise qu'est la lecture de l'écrit[316], une des premières habiletés développées lors de l'apprentissage de la langue maternelle. La lecture de signes visuels peut se faire à différents niveaux, en fonction des capacités des apprenants face au document. On peut envisager comme une tâche simple - et grâce à un arrêt sur image - la lecture et la compréhension des nombres, peu marqués culturellement sur la carte de France. Une compétence plus grande sera demandée si le défilement du document n'est pas interrompu et si on s'attache à la mise en relation avec la localisation par exemple : les températures de certaines villes françaises, minima et maxima. La densité des informations peut être compensée par les interventions de l'enseignant et les consignes, ainsi que l'utilisation de différentes techniques (par exemple arrêts sur image, répétitions). Dans un cadre d'apprentissage, le professeur a en charge le processus de visionnement et intervient d'abord au niveau du rythme de diffusion du document, puis de l'adaptation des tâches de lecture pour favoriser la compréhension[317]. Que le contenu du message soit simple ou complexe, les informations scripto-visuelles sont en général simples car les capacités informationnelles d'un écran télévisuel sont limitées. Il condense les informations portées par le message global (canal visuel et verbal) : noms propres, nombres, symboles et pictogrammes sont à la portée d'étudiants débutants ; les pourcentages et schémas contiennent des informations partielles ou globales du message verbal. Leur forme condensée va à l'essentiel, apporte rapidement plus d'informations que les mots : c'est un déclencheur de compréhension.

Enfin, dernier atout didactique, le fait de faire travailler les apprenants sur un document commun et unique, à la différence d'un texte, produit un déplacement de l'axe traditionnel individuel support écrit/apprenant vers un axe ouvert, collectif support visuel/groupe d'apprenants ; les apprenants sont engagés collectivement et soumis à une émulation dans l'acte de lecture/interprétation.

2.2.1.2. Les signes iconiques : analogie et situation d'énonciation

Pour la commodité du travail, nous avons séparé les signes plastiques des signes iconiques, même s'il s'avère que lors de la perception ils sont donnés à lire simultanément. Cependant, lors du décodage en situation didactique, les signes plastiques et iconiques pourront chacun apporter un niveau de signification différent et donc complémentaire. Il s'agit maintenant de repérer leur variété et leur richesse qui présentent un intérêt pour l'apprentissage. Nous reprenons le modèle du signe iconique défini par le Groupe μ en début de chapitre, qui considère à la fois le plan de l'expression et du contenu iconique. On préférera à l'ancienne définition des signes iconiques,

316 Il faudra à ce niveau apprécier la compétence qu'ont les étudiants dans la lecture de l'alphabet latin.

317 Pour un usage tourné vers la réception/compréhension du document avec des apprenants de niveau intermédiaire, on pourra se reporter à Virginie Viallon, "Parler de la pluie et du beau temps en classe de langue", FDM n° 284, pp. 55-56.

désignant les unités visuelles qui permettent la ressemblance, celle de **reconnaissance** des objets du monde, par rapport à un type dont ils sont l'actualisation. En effet,

l'image (cinématographique ou photographique) n'est lisible que si on reconnaît des objets et reconnaître, c'est ranger dans une classe, de telle sorte que le chat comme concept, qui ne figure pas explicitement dans l'image, s'y trouve réintroduit par le regard du spectateur.[318]

Étudier les signes iconiques, c'est s'intéresser aux éléments du contexte, c'est-à-dire aux éléments qui ne sont pas inscrits dans l'énoncé mais, dans ce que Patrick Charaudeau appelle, "les circonstances du discours"[319]. Nous distinguerons les signes non-verbaux qui forment avec les signes para-verbaux "un dialecte corporel" porteur d'informations, et avec lesquelles l'apprenant étranger doit se familiariser : l'apparence physique, l'habillement, le maintien, les mouvements et les attitudes, l'intensité de la voix, les gestes, l'expression du visage. On prête généralement peu attention à tous ces éléments contextuels porteurs d'implicites[320], donc de sens, qui demandent à être décodés parce qu'ils font partie du fonctionnement de la communication. Il est ici essentiel de redire après Goffman :

"Même si un individu peut s'arrêter de parler, il ne peut s'empêcher de communiquer par le langage du corps. Il peut parler à propos ou non. Il ne peut pas ne rien dire"[321].

Plus l'apprenant développera une compétence de décodage/compréhension, plus il accèdera facilement et de manière autonome au discours télévisuel. Parmi les nombreux signes iconiques, on retiendra les traits pertinents qui dans une perspective d'apprentissage vont servir à la construction d'une réalité et à l'identification des personnes, des objets, et des lieux. C'est en effet essentiellement aux images qu'est attribué le rôle de **décrire**, parfois complété par le verbal. On reprend ici les fonctions de la description que J.M. Adam attribue au récit, à savoir mettre en place le cadre de l'histoire : construire l'espace-temps et présenter les acteurs de l'histoire. Nous sommes ainsi amenée à nous placer dans une perspective d'analyse des messages télévisuels qui dépasse la catégorisation réductrice des genres, et trois strates sont à distinguer pour parler des objets et des personnes qui sont donnés à voir dans le mouvement.[322] Seront

318 Iouri Lotman cité par Martine Joly, *L'image et les signes,* op. cit., p. 98.

319 Patrick Charaudeau, *Langage et Discours,* p. 20.

320 Nous précisons que nous ne nous référons que partiellement à la notion d'implicite définie par "des contenus qui ont, en commun, la propriété de ne pas constituer en principe le véritable objet du dire" puisque nous avons choisi d'étudier le contenu des images et leurs rapports avec le verbal. Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'implicite*, Colin, 1986, p.21.

321 Erwin Goffman, "Engagement" in La nouvelle communication, Paris, Editions du Seuil, 1981, p. 269.

322 Carmen Compte retient pour sa part trois éléments qui auront auprès des apprenants plus de signification : les acteurs, et la permanence d'archétypes ; les décors naturels, ou en studio, qui donnent des indications sur le statut social des personnages ; et les costumes qui révèlent des données sociales qui n'apparaissent pas toujours dans les dialogues. *La vidéo en classe de langue*, Hachette, 1993, p. 82.

analysés dans un premier temps les éléments statiques, mais non immobiles, qui servent à l'identification des locuteurs. On sous-estime généralement lors de la compréhension du message des éléments tels la posture, la distance du locuteur, ou le décor, qui contiennent des informations socioculturelles sur le locuteur et sur la situation d'énonciation. Dans un deuxième temps, nous traiterons les éléments dynamiques, c'est-à-dire les codes mimo-gestuels qui permettent un apprentissage du comportement non-verbal, principalement le regard. Une distinction supplémentaire s'établira ensuite au niveau des locuteurs, plus particulièrement à propos du statut des personnes à l'écran qui est marqué par le fonctionnement du média. Dans un dernier temps, on s'intéressera aux lieux représentés qui forment le dernier aspect de la situation d'énonciation. La démarche utilisée ira du général au particulier, ou du simple au complexe, suivant le processus cognitif de la perception/ compréhension des signes iconiques.

2.2.1.2.1. Les éléments statiques

Les éléments statiques concernent l'apparence générale des personnes, et la vision que le média donne de leur corps : elle relève d'un choix esthétique personnel celui des vêtements, ou intrinsèque comme la beauté, la jeunesse. Mais il ne faut pas oublier le premier choix[323] effectué par le média qui privilégie les sujets à montrer et la représentation de valeurs : ce peut être le bien-être mais aussi la misère, la pauvreté, la nudité... C'est aussi par un élément technique, le cadrage, que la posture du sujet sera mise en évidence, que les corps seront rapprochés ou distanciés. Ceci sera intéressant au niveau de la perception du message verbal qui sera améliorée si le buste et les mains sont pleinement visibles, à la différence d'un cadrage serré qui ne laisse voir que le visage du locuteur. Dans une perspective d'apprentissage de la langue, les signes de la communication non-verbale sont inséparables du message verbal parce qu'ils le complètent, le contextualisent et régulent l'interaction :

"La multicanalité de la communication humaine signifie, en effet, que (...) chaque interactant émet (et reçoit) un énoncé total, hétérogène, résultant de la combinaison généralement synergique de plusieurs éléments."[324]

L'image télévisuelle montre principalement des personnes que l'on peut classer en deux types de postures : le sujet - parlant généralement - se présente de face ou de profil, soit il regarde le téléspectateur, soit il ne le regarde pas. Le cadrage en tant qu'élément filmique détermine la vision d'un espace, mais il modifie la distance proxémique à l'intérieur de celui-ci : la disposition des personnages les uns par rapport aux autres, selon des codes et usages tels que les a établis E.T. Hall[325], sont à voir dans une perspective nouvelle, celle du spectateur. En effet, la classification établie en quatre distances, intime, personnelle, sociale et publique est remise en question par le média. L'exemple le plus

323 Ceci renvoie à la notion de cadre et aux signes filmiques qui sous-tendent tout document audiovisuel, voir le chapitre 2.2.1.3. et 2.2.1.4. à propos du cadre.

324 J. Cosnier, A. Brossard, "Communication non verbale, co-texte ou contexte ?", in Brossard Alain et al., La communication non verbale, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1984, p. 5.

325 Edward T. Hall, *La dimension cachée*, Seuil, 1971, pp. 145-160.

frappant parmi les différents cas de figure que l'on peut rencontrer, est celui du journaliste, présentateur d'un Journal Télévisé, dont le buste occupe en quasi totalité l'écran. Sa présence sera ressentie comme une relation interpersonnelle, car l'espace de la représentation semble aboli ; son immobilité est une sorte d'affirmation de son pouvoir sur le temps et l'espace[326]. En cela il s'oppose au deuxième cas, à celui de l'interviewé qui est filmé dans la rue, à la dynamique des reportages où les personnes sont situées dans le réel.[327] L'hypothèse est donc avancée que la perception et l'identification des locuteurs sera facilitée lorsque plusieurs éléments iconiques seront porteurs d'informations (locuteur à l'écran et situation d'énonciation visible) ; le décodage sera rendu de plus en plus complexe par la relation des différents signes iconiques entre eux et la combinaison avec les autres signes filmiques et sonores notamment.

- EXEMPLE 2 : les postures, le décor : l'identification des locuteurs et du cadre d'énonciation Document : Séquence de *Vidéoclasse* (le Français dans le Monde) Durée : 2'29 Caractéristiques : reportage : Nos amis. Des animaux de bonne compagnie. Construction : alternance d'interviews et de commentaire : interview 1(une dame agée), interview 2 (un monsieur), commentaire, interview 3 (un jeune couple), commentaire, interview 4 (un boucher), commentaire, conclusion en son synchrone Utilisation en classe : cours de compréhension orale Niveau : débutant à avancé Activités : observation dans l'image des personnes, attitudes, décor et verbalisation ; hypothèses sur le thème traité, mise en relation des locuteurs avec le contexte culturel et le texte verbal.

Pour illustrer les avantages didactiques que l'on peut tirer des éléments statiques nous prendrons pour exemple un reportage de format JT (2'30"). Il est composé de plusieurs séquences avec différents lieux et personnes filmés, quatre interviews attirent l'attention par le cadrage et les plans rapprochés qu'elles contiennent. Après un visionnement intégral et l'identification globale des séquences (mise en relation des personnes, des animaux et des lieux), il est intéressant de s'arrêter sur les interviews. Deux sont au début du reportage, elles permettent dans un premier temps de détailler les personnes et les éléments statiques : une dame âgée est assise, de face, près d'une table, elle parle et tient son chien dans les bras (premier plan avec un cadrage large) ; puis elle est assise sur un canapé, elle serre le chien contre elle, près de son visage (deuxième plan plus serré). Le premier cadrage permet de voir l'environnement, l'intérieur simple d'un appartement alors que le deuxième est centré sur le personnage et son chien. La deuxième interview montre un couple et leur chien, tous trois assis sur une chaise, autour de la table du déjeuner. Le mari, de profil, semble s'adresser à quelqu'un hors champ. A l'aide de la fonction arrêt sur image, les apprenants observent les postures de chaque personne et remarquent la place attribuée aux chiens dans le cadre. Suivant le niveau de

[326] Pour Claude Jamet, la position assise, statique est une caractéristique du présentateur: il prend le temps de "s'arrêter, c'est-à-dire de donner l'impression de prendre le temps de la réflexion au lieu de se laisser emporter par la chronologie événementielle." *La mise en scène de l'information,* Le dispositif, L'Harmattan, 1999, pp. 66-68.

[327] On pense ici au journaliste envoyé-spécial, sur le terrain, sur le lieu de l'événement, ou aux témoins qui sont au milieu de l'espace-réalité (accident ou manifestation de toute sorte).

compréhension des apprenants, les tâches iront de la description des images à la verbalisation collective. Il s'agit de s'assurer de la compréhension globale et de se confronter à la thématique contenue dans le titre du document ("Nos amis. Des animaux de bonne compagnie"). Les images ont d'abord une fonction descriptive, elles présentent les acteurs, même s'il s'agit d'inconnus, elles représentent une partie de réalité (la mimesis) et laissent croire à leur vérité.

L'enseignant oriente le questionnement des apprenants afin de percevoir les indices culturels et de les détailler, d'infirmer ou de confirmer les hypothèses établies. La première personne du reportage tient tout le temps son chien dans ses bras, le couple adopte une position plus distante, on attribue au chien une place à part entière, sur la chaise, entre les deux maîtres. De même, les objets familiers tels le mobilier et les vêtements transmettent un style de vie, une identité sociale au sens où l'entend Bourdieu[328]. Le décor (meubles et objets, leur disposition dans la pièce) participe des éléments statiques, il permet de voir ici le milieu social des personnes filmées (simple pour la première, bourgeois aisé pour les seconds). L'habillement tout comme la race du chien sont un indicateur social pour identifier les propriétaires : classe plus ou moins privilégiée. Les éléments du décor et les attitudes des personnes filmées sont autant d'éléments socioculturels implicites qu'il est nécessaire de décrypter pour percevoir les différences de comportement des individus vis à vis de leur animal favori. Les images mettront en évidence ici la place tenue par les animaux et l'affection que ces gens leur portent, par exemple dans la troisième interview. Un grros plan est fait sur un jeune couple tenant un chaton dans ses bras, il est suivi d'un gros plan de la caméra sur l'étiquette indiquant: chaton blanc 4600F. Voici la transcription de la séquence :

IMAGES plan serré sur un jeune couple le jeune homme tient le chat dans ses bras, le caresse, la jeune femme regarde le chat gros plan sur une cage : tête d'un chat tigré, gros plan sur affichette indiquant trois prix : 3.200F, chat tigré 4.500F, chaton blanc 4.600F	**SONORE Journaliste : il est à qui le chat à vous ou à vous' jeune femme : à nous jeune homme : aux deux comme un petit enfant pareil journaliste : combien vous l'avez payé' jeune homme : quatre mille six je crois**
IMAGES plan serré sur un jeune couple le jeune homme tient le chat dans ses bras, le caresse, la jeune femme regarde le chat gros plan sur une cage : tête d'un chat tigré, gros plan sur affichette indiquant trois prix : 3.200F, chat tigré 4.500F, chaton blanc 4.600F	SONORE Journaliste : il est à qui le chat à vous ou à vous' jeune femme : à nous jeune homme : aux deux comme un petit enfant pareil journaliste : combien vous l'avez payé' jeune homme : quatre mille six je crois

Les signes visuels ont ici un fort contenu sémantique, l'association avec le verbal se fera sans grande difficulté grâce au procédé de "mise en images" qui narrativise le message et montre une histoire: ils ont un chat et sont heureux, ils l'ont acheté, il a coûté

[328] Pour situer socialement un individu, le capital culturel (hérité de la famille ou acquis par l'école) est aussi important que le capital économique. Pierre Bourdieu, *La distinction,* pp. 83-90.

4.600F.[329] Le DTV est pour l'apprenant un moyen d'avoir accès à des situations familières françaises qui leur seraient très probablement fermées habituellement ; reconnaître des différences de comportement, c'est déjà pénétrer dans la culture étrangère, dans l'univers intime de ces Français. Cette phase d'analyse du comportement non-verbal permet ensuite à l'apprenant d'affronter plus facilement le message verbal : il sera riche en découvertes comme nous le verrons ci-après (langage affectueux et assimilation chien /enfant /humain).

La séquence suivante peut poser des difficultés de compréhension car ce ne sont plus les propriétaires de chiens ou de chats que l'on voit, mais l'interview d'un boucher. Celui-ci est filmé dans son magasin, on le voit travailler (découper, puis peser de la viande). On attirera l'attention de l'apprenant sur deux points qui vont lui servir à identifier facilement la personne : le vêtement et les gestes. Car le vêtement est un élément signifiant, il est, au-delà des fonctions pratiques et esthétiques, expression de la personne.[330] Le code vestimentaire permet en premier lieu une identification du rôle social : la tenue de travail (le tablier blanc du boucher) sera associée à ses gestes (et aux instruments) et au lieu (on aperçoit l'étal, la balance, une partie du magasin). Ce premier niveau franchi va permettre d'aller vers le complexe et de faire remarquer à l'apprenant le changement de point de vue du reportage : le passage à un autre discours, celui du commerçant qui a pour clients les propriétaires d'animaux. Il y a une corrélation très forte avec la mise en espace des images : le changement de lieu implique un changement de personnes, et donc de discours.

- Commentateur : autant de gagné pour les bouchers qui s'efforcent de préserver cette part importante de leur chiffre d'affaires boucher : ah ça fait peut-êt'e 10% 10 15% du chiffre d'affaires journaliste : ah quand même oui boucher : oui les chiens sont très considérés chez nous eh ça quand un client a un chien on le lâche pas

A la différence de la séquence précédente, deux discours se construisent en parallèle, celui des images et celui du son, l'un insiste sur l'activité du boucher, l'autre parle de l'activité commerciale qui n'est pas visible[331]. La difficulté pour l'apprenant sera la mise en relation des deux canaux, car la marge d'interprétation est grande, le lien entre les images et le son est ténu. La fonction des images est ici d'assurer le contact avec la thématique, de montrer que dans ce domaine aussi les animaux coûtent à leurs maîtres. Le son prend en charge la construction logique de la séquence. On voit bien ici l'interpénétration des différents codes portés par l'image et le son : leur reconnaissance première et leur mise

[329] Le procédé de "**narrativisation**" par l'image concerne non seulement les images de fiction, mais aussi celles d'information, comme cela a été démontré par les chercheurs sur les médias. Gérard Leblanc a mis le premier l'accent sur la fictionnalisation du réel, et notamment le traitement de l'actualité de manière fictionnelle. *Le monde en suspens*, Paris, Hitzeroth, 1987.

[330] On peut pour une analyse plus poussée du code vestimentaire se référer à l'analyse des représentations collectives du vêtement faite par Roland Barthes, *Système de la Mode*, Seuil, 1967.

[331] D'un point de vue technique, dans le cas des reportages montés en studio, les images sont d'abord montées (avec le son synchrone), vient ensuite se rajouter le commentaire.

en relation construisent le sens. Ce sont d'abord les nombreux indices iconiques qui permettent à l'apprenant d'accéder à la situation d'énonciation et ensuite la corrélation image/son qui ouvre à la compréhension et plus largement à la communication.

2.2.1.2.2. Les éléments mimo-gestuels :

D'autres éléments non-verbaux plus complexes viennent compléter cette observation, ce sont les codes mimo-gestuels qui regroupent les mimiques faciales et les gestes. Parmi les multiples signes qui composent la communication non-verbale, l'étude des mouvements du corps, plus connue sous le nom de "kinésique", aide à la perception et à la réception des échanges communicatifs : la position du corps debout ou assis, le changement de posture, le mouvement des mains, les gestes mesurés ou désordonnés, et le regard. Comme l'a montré Birdwhistel, tous les systèmes sont interdépendants, et "***la signification d'un geste n'existe pas ; le geste s'intègre dans un système interactionnel à multiples canaux, qui se confirment ou s'infirment mutuellement***".[332]

Parmi les différents signes non-verbaux, nous retiendrons principalement deux catégories qui peuvent être utiles à l'apprenant en situation de réception d'un message télévisuel. Ce sont d'une part les gestes que Jean Mouchon définit sous le terme de "***gestes d'accompagnement"***[333] ***et qui sont à mettre en relation avec le contexte, la situation de communication ; et d'autre part, le regard qui est considéré comme "un des éléments de base pour la gestion de l'intercommunication***"[334]. Le décodage de ces signes est didactiquement intéressant car ils sont juxtaposés au discours verbal : ce sont les mimiques, où l'on trouve les traces de l'expression (les émotions), les gestes coverbaux, par exemple illustratifs, "de type déictiques" dans un discours démonstratif ; ou "conatifs" dont l'effet vise à la persuasion de l'auditoire. Nous allons montrer leur intérêt dans l'exemple ci-dessous, mais on peut aussi, pour compléter la description, se reporter aux différentes catégories de la mimogestualité établies par Jacques Cosnier[335].

D'autre part, l'importance du regard qui situe la communication dans le temps et dans l'espace n'est plus à démontrer, c'est une aide pour la gestion des interactions et un soutien didactique qui mérite d'être mis en évidence. De plus, cet élément du langage

[332] R. Birdwhistell, in *La nouvelle communication*, Paris, Editions du Seuil, 1981, p. 74. Nous retiendrons des études de Birdwhistell sur la kinésique que, si le langage verbal est un des modes de communication essentiel, il en existe d'autres sans pouvoir affirmer de hiérarchie entre eux : la gestualité, le toucher, l'odorat, l'espace et le temps.

[333] Jean Mouchon différencie les gestes "signifiant en eux-mêmes indépendamment du langage" des gestes dits "d'accompagnement". L'intérêt de ces signes de la communication réside dans leur appartenance à la dimension verbale, mais également au contexte de communication et à la dimension relationnelle ou culturelle. "Langage corporel dans la communication et DLE" in D'autres voies pour la didactique des langues, Paris, 1982, Hatier, p. 85.

[334] Jean Mouchon, "Et si on joignait le geste à la parole", in *Le Français dans le Monde,* n° 178, p. 121.

[335] Jacques Cosnier, "Les fonctions des signes non-verbaux dans la conversation", in Brossard Alain, Cosnier Jacques, *La communication non-verbale*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé, 1984, pp. 71-100.

corporel se voit renforcé par les médias audiovisuels. En effet, si le visage semble être la partie du corps privilégiée par les caméras, c'est parce qu'elle est la plus expressive : caractérisée par le sourire, ou le sérieux, c'est le lieu du regard et de la parole. C'est aussi la partie qui est la plus travaillée, parfois la moins naturelle. Le regard est un des signes non-verbaux qui à la télévision va jouer un rôle spécifique. En effet, les regards des professionnels de la télévision relèvent de codes de la communication médiatée qui ne sont pas ceux d'une communication interpersonnelle ordinaire. Leur codification a été l'objet de nombreux travaux, notamment ceux d'Eliséo Véron sur les professionnels du Journal Télévisé. Il apparaît donc nécessaire de faire prendre conscience à l'apprenant du fonctionnement de ces signes qui vont servir de balisage dans la construction du discours. Un exemple spécifique est donné par les présentateurs de JT qui ont comme particularité de regarder la caméra et de ne pas la quitter des yeux pendant qu'ils parlent. Véron a déterminé le double regard, celui du présentateur qui fixe celui du téléspectateur les yeux dans les yeux, comme axe central de la communication[336]. On parle de la fonction de médiation du regard, c'est le présentateur-journaliste qui est investi du rôle de médiateur : trois fonctions sont attribuées au regard, la demande d'attention, l'annonce de fin de phrase et l'annonce de nouveau sujet[337]. Liée au décodage des signes para-verbaux, l'analyse du regard est une aide pour l'apprenant à mieux structurer le discours. Mais au-delà du rôle d'accompagnement du verbal, le regard a une fonction méta-communicative. Cette particularité du genre informatif est à voir comme un lien qu'on cherche à établir avec le récepteur, la confiance passe par le contact oculaire comme dans la communication directe. Le téléspectateur devient ainsi le partenaire de la communication par l'illusion de ce lien personnel. Ceci est à considérer comme une caractéristique du genre narratif, par opposition au genre fictionnel qui interdit le regard direct émetteur-récepteur.

Une des difficultés pour le récepteur apprenant que l'on rencontre tant dans la communication médiatée qu'interpersonnelle est le changement de locuteur. La difficulté est renforcée dans les messages médiatés où l'apprenant n'a aucun moyen d'interrompre le discours, et il essentiel qu'il apprenne à repérer visuellement ces moments importants. Le passage de parole à la télévision - aux autres intervenants journalistes ou non, les invités, les témoins - s'accompagne d'un deuxième dispositif du regard, amplification de celui du médiateur, décrit ci-dessus. Il s'agit, après avoir capté le regard du téléspectateur selon "l'axe Y-Y", de détacher son regard du téléspectateur en tournant la tête vers un participant du débat et de l'inciter à prendre la parole : sa fonction est d'être le relais de la parole. Le journaliste est qualifié par Eliseo Veron de "méta-énonciateur" car il introduit tous les événements importants, il prend en charge les transitions, il fait la clôture par une réflexion finale : il est le donneur de parole.[338] Ce n'est qu'après cette ratification du locuteur, que le participant peut dialoguer avec le présentateur qu'il regarde, ou prendre

[336] C'est l'axe YY - les Yeux dans les Yeux - dont parle Eliseo Veron dans son article: "Il est là, je le vois, il me parle" in *Communications* n°38, 1983, p. 105.

[337] Une étude des différents types de regard dans le cadre du Journal Télévisé a montré qu'ils étaient dirigés en règle générale vers la caméra, ou bien dans le contre-champ ou plus rarement vers le bas. In *Analyse contrastive du discours télévisuel français et allemand*, Philippe Viallon, Thèse de Doctorat, Université de Metz, 1989, T.2, Ch.4.

face à la caméra la place de présentateur par délégation pour poursuivre son propos. Le regard du téléspectateur est ainsi captivé deux fois :

"le médiateur délègue le pouvoir de l'énonciation autorisée au participant spécialiste, et, la question qu'il lui a posée est en quelque sorte déléguée au téléspectateur qui croit l'avoir reprise à son compte. Le téléspectateur est devenu destinataire du discours de réponse, et donc interrogateur de fait."[339]

On perçoit ici la difficulté pour le récepteur étranger de se positionner dans l'interaction médiatée. Seule la connaissance de ces codes peut lui permettre de participer à la communication, et l'amener peu à peu à s'inscrire dans le comportement du spectateur natif. D'un point de vue interactionnel, les gestes, le regard tout comme le rire sont un signe de l'énonciateur sur le plan cognitif et émotionnel. Pour l'apprenant, ces signes sont des indices de repérage : ce sont des marqueurs de la prise de parole ou de la délégation de parole, de l'authentification du locuteur et de son statut ; ils aideront aussi à lire sur le visage l'émotion et les sentiments du locuteur, à interpréter l'activité interactionnelle. Enfin, ces signes servent à la structuration de l'énoncé du message verbal : reconnaître les marques d'énonciation du locuteur dans son message est une des étapes pour accéder au sens. Comprendre cette codification du gestuel, c'est faire des hypothèses textuelles et développer chez l'apprenant une compétence discursive. Elle pourra, comme le suggère Thierry Lancien, être mise en relation avec une compétence informative qui "***vise à mieux faire comprendre comment se construit l'univers informatif à travers des choix d'informations, des découpages et des catégories***".[340]

Enfin, un autre code non verbal, mis en évidence pour comprendre les règles de la communication, est pour l'apprentissage porteur d'informations culturelles, c'est le concept de proxémique introduit par E. T. Hall :

"les aspects de la culture qu'on considère le plus souvent comme évidents et qui fonctionnent, ainsi que Sapir l'a bien démontré, 'selon un code secret et complexe qui n'est écrit nulle part, connu de personne, mais compris par tous' - on suppose que Sapir voulait dire les membres d'une communauté ethnique donnée -."[341]

L'observation d'interactions médiatées permet à l'apprenant de mesurer les différences culturelles d'une langue-culture à une autre au travers des comportements sociaux non verbaux : le regard, le contact et la distance. L'échelle des distances interpersonnelles révèle les distances culturelles que tout enseignement/apprentissage d'une compétence de communication doit prendre en compte. Nous suivrons Jean Mouchon pour qui

"la prise de conscience de la dimension de l'espace, de la distance et de la position des participants, de leur déplacements est une aide précieuse pour l'apprenant qui risque toujours de reproduire ce qu'il sait de sa propre culture et

338 Eliseo Veron, *Communications* 38, p. 114. Cet aspect sera repris plus loin dans le statut des locuteurs.

339 Noël Nel, A fleurets mouchetés, 25 ans de débats télévisés, La Documentation Française, Paris, 1988, p. 93.

340 Thierry Lancien, *Le journal télévisé,* Crédif Didier, 1995, p. 29.

341 Edward T. Hall, Proxémique, in La nouvelle communication, p. 194.

peut ainsi commettre des impairs qu'il ne saura pas interpréter."[342]

Il est évident que la dimension de l'espace est modifiée par le média, et que cela nécessitera un réajustement d'interprétation en fonction des signes filmiques. Cependant, l'analyse de DTV va permettre à l'apprenant de prendre conscience du phénomène non verbal et il pourra ensuite transposer ces acquis en situation de communication interpersonnelle.

- EXEMPLE 3 : le gestuel : l'implicite dans la communication Document : Séquence de Vidéoclasse n°2, *Le Français dans le Monde* Durée : 2'29 Caractéristiques : reportage : "Nos amis. Des animaux de bonne compagnie". Construction : Commentaire et brèves interviews. Le cadrage permet de détailler le comportement des interviewés avec leur animal familier. Utilisation en classe : compréhension orale, niveau débutant et intermédiaire. Activités : observation dans l'image des locuteurs et décodage des gestes ; découverte de comportements culturels, mise en relation avec le verbal.

A titre d'exemple, on peut reprendre le document de l'exemple 2 où l'on observait les éléments statiques et le compléter. La première personne interviewée a été identifiée, c'est une dame âgée, elle possède un chien, elle s'adresse apparemment au journaliste (non visible) qui l'interviewe. Pour l'apprenant, la compréhension de ses paroles sera facilitée dans un premier temps par l'analyse de la posture et du décor, la compréhension de ses gestes vient apporter d'autres éléments : le plan américain permet de voir qu'elle tient son chien dans ses bras, qu'elle l'embrasse, lui caresse la tête ; puis dans le deuxième plan, elle le serre contre elle, sa tête contre sa tête. L'affection que la dame porte à son chien s'exprime à la fois dans les gestes et dans le verbal, cela permet aux apprenants de faire des hypothèses sur le message linguistique. Le geste a vraiment un rôle de charnière entre concret et abstrait : comme l'a montré Geneviève Calbris "***il maintient ou rappelle le lien qui va de la réalité concrète à l'abstraction.***"[343] On reconnaît ici la fonction sémantique du gestuel telle qu'elle a été définie par Scherer[344] : il signifie un référent en lui-même, caresser le chien est une marque d'affection, le geste amplifie le sentiment. Ces gestes produits pendant une prise de parole ont aussi une fonction syntaxique, de segmentation du verbal: il y a accentuation et illustration du verbal : la dame montre ses sentiments pour son chien à la caméra - elle l'embrasse et le tient comme on ferait avec un enfant (plans 1 et 2) -, on remarque dans le texte la répétition (en gras dans la transcription) qui accompagne le mouvement de la main :

.

[342] Jean Mouchon, "Langage corporel dans la communication et DLE" in D'autres voies pour la didactique des langues, Paris, 1982, Hatier, p.82.

[343] Geneviève Calbris, "Geste et Parole", *Langue française* n° 68, déc. 1985, p. 82.

[344] K. R. Scherer a établi quatre fonctions des signes non verbaux : sémantique, syntaxique, pragmatique et dialogique. Parmi les différentes fonctions sémantiques, il s'agit ici de l'amplification : ce sont les signes non verbaux qui accompagnent les signes verbaux, les accentuent ou les illustrent comme le mouvement déictique, "Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation", in Jacques Cosnier, Alain Brossard et alii, op. cit., pp. 77-100.

Plan 1 moyen : **où elle est sa maman où elle est sa maman oh où elle est sa maman'** c'est un amour de chien ça ça ça vaut mieux que c'est meilleur que certains gens parce que ça vous aime toute la vie pour rien pour une caresse c'est vrai hein' O

.

Plan 2 rapproché, la dame serre le chien contre elle, leurs têtes se touchent : **on est deux on a dix ans d'amour tous les deux** ah oui

Ces paroles qui s'adressent à la fois au chien, et au journaliste qui fait l'interview, montrent l'intrication très étroite entre les gestes et le linguistique. C'est l'illustration de la fonction syntaxique des signes non verbaux à travers la segmentation de la chaîne parlée en unités hiérarchiquement organisées et la synchronisation des signes verbaux et non verbaux. C'est également la mise en relation d'éléments para-linguistiques, tels l'intonation, avec des signes, tels le hochement de tête. L'orientation du regard permet d'établir d'autres hypothèses : elle regarde le chien, ensuite de côté, vers le journaliste, mais pas la caméra directement. Ce regard crée une intimité à laquelle le spectateur participe comme témoin, traduit par "c'est vrai hein?". Cette impression est donnée aussi par le travail filmique : d'abord un plan moyen qui introduit la distance sociale, puis un plan rapproché équivalent de la distance personnelle, voire intime pour le deuxième plan de l'interview. La mise en regard du verbal conjointement aux signes non verbaux apporte à l'apprenant des contenus socioculturels et linguistiques : les sentiments exprimés sont l'affection réciproque, emploi ***de "on est deux", "on a dix ans d'amour tous les deux***". Un travail linguistique est à faire sur le lexique (registre familier, sentimental), sur la caractérisation, le chien est tantôt personnifié (sa maman, on est deux, tous les deux), tantôt neutre (c'est, ça), sur la syntaxe (empilements paradigmatiques[345]). Les images montrent ce que le chien ne peut pas dire : son regard vers sa maîtresse, son attachement pour elle. Il y a intrication avec les structures linguistiques, la rencontre des signes verbaux et non verbaux assume la fonction pragmatique du langage.

La comparaison de cette interview avec la deuxième qui suit, plus brève, et la troisième (le jeune couple avec le chat) permet à l'apprenant de comparer et de relativiser ce qu'il découvre. On remarque notamment que la position des interviewés par rapport à la caméra est différente : si dans la première interview, la personne s'adresse, d'après son regard et ses gestes, plutôt au chien qu'au journaliste, la deuxième interview propose un autre point de vue : le maître interviewé, vu plutôt de profil, semble parler à un témoin non visible à l'écran. Il n'y a pas de regard adressé au chien ou à la femme assise à sa droite ; cela renforce la position de spectateur et donne, pour reprendre l'expression de Martine Joly, l'impression d'assister à un spectacle donné par 'il', une troisième personne.[346] Le dialogue confirme cette remarque : "***le regard d'une bête c'est formidable c'est formidable***". La mise en parallèle avec la première interview permet de

[345] Nous empruntons l'expression à Robert Bouchard pour caractériser une suite de reprises à l'oral que l'on peut mettre sur le même plan, ici : 011011- c'est un amour de chien ça - ça ça vaut mieux que - c'est meilleur que certains gens - ça vous aime toute la vie pour rien -pour une caresse.

[346] Martine Joly, *Introduction à l'analyse de l'image,* Nathan, 1994, p. 93.

mesurer la plus ou moins grande distance entre les chiens et leur maître, et leur attitude différente. Dans la troisième interview, les questions du journaliste sont enregistrées, ce qui renforce l'effet de réel et tranche avec le côté divertissant des images. Voici l'intervention du journaliste en son synchrone : '***il est à qui le chat à vous ou à vous / combien vous l'avez payé***'.

Nous ferons une analyse du texte verbal de ce reportage dans la partie sur la langue médiatée (2.2.2.1.1.). Il est évident qu'on trouvera autant d'exemples que de situations où la gestualité se manifeste sous des formes différentes. Il est par exemple formateur pour l'apprenant que celui-ci soit capable de distinguer entre une situation où le locuteur est en position d'interviewé et celle où il a affaire à un professionnel de la communication télévisuelle. Nous pensons par exemple ici à une émission comme le bulletin météo, jugée difficile à plus d'un titre. Le fait de décomposer les différents signes, scripto-visuels d'abord, iconiques, puis verbaux permet à l'apprenant de progresser dans la complexité du message.

- EXEMPLE 4 : la gestualité : référence au contexte Document : Séquence météo France 2 Durée : 1'50'' Caractéristiques : la présentatrice du bulletin météo, les différentes cartes. Utilisation en classe : compréhension et expression orales. Niveau : intermédiaire et avancé. Activités : mise en relation entre les signes scripto-visuels, iconiques et non-verbaux, compétence informative ; travail sur la transcription, entraînement à la lecture, compréhension discursive.

Plusieurs aspects sont à distinguer dans cet exemple, nous ne traiterons ici que du fonctionnement des signes non verbaux, étant entendu que les signes scripto-visuels, qui jouent un rôle premier dans l'apport d'informations et la compréhension de celles-ci, ont été développés - voir le chapitre 2.2.1.1. -. Grâce à ses gestes et en s'appuyant sur les compétences référentielles et culturelles des récepteurs, la présentatrice fait passer des informations qui mettent en oeuvre des opérations d'ordre cognitif : repérage et localisation dans l'espace géographique et climatique. Ce décodage donne lieu avec les apprenants à des activités de verbalisation, avant d'envisager la compréhension du temps à proprement parler[347]. Les gestes de la présentatrice sont généralement interprétés comme une simple redondance entre le verbal et l'image, mais ils sous-tendent la compréhension du verbal, il s'agit plutôt d'une façon d'amplifier ou d'expliciter le dire. Cela renvoie à la fonction sémantique du non verbal où le mouvement déictique accompagne le dire. Le système de repérage déictique est certainement le plus original, car "il a la particularité de s'effectuer non par rapport à d'autres unités internes au discours, mais par rapport à quelque chose qui lui est extérieur et hétérogène : les données concrètes de la situation de communication."[348] La gestuelle fait donc partie intégrante du message et renforce son caractère didactique, entre celui qui sait et celui qui attend des informations complètes et rapides. En cela, les déictiques gestuels et verbaux aident le spectateur

[347] Voir notre article sur l'utilisation de la météo dans l'enseignement de la compréhension orale dans *Le Français dans le Monde,* n°284, pp.55-56.

[348] Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation*, A. Colin, Paris, 1980, p.55.

apprenant à se repérer, à mettre en relation les “ici et là”. Dans le cas du document projeté le son coupé, il est possible dans un premier temps d’établir des relations entre le visuel, le verbal et le contexte extra-linguistique, de les expliciter, de supposer un contenu linguistique, même si ce n’est pas celui de la présentatrice, souvent difficilement accessible. Dans un deuxième temps, l’apprenant sera confronté au message verbal, en alliant la forme écrite par exemple, et pourra relier les trois niveaux référentiels qui fonctionnent en complémentarité : le scripto-visuel, le gestuel et le verbal.

La rapidité du commentaire reste le handicap majeur pour des apprenants, il s’explique par la nécessité du genre : faire passer le maximum d’informations en un minimum de temps ! La finalité pour l’apprenant n’est pas de reproduire un discours semblable à celui d’un spécialiste, performance que peu de natifs seraient capables d’atteindre, mais de se confronter à une communication quotidienne des médias en l’abordant sous un angle qui lui permette d’y participer, et donc d’apprendre. A ce stade, le travail sur transcription est une activité à relier avec celle du visuel pour approcher le message dans sa globalité - cet aspect sera complété dans les signes sonores en 2.2.2.1.2. -, mais aussi pour observer la segmentation et la synchronisation intercanale.[349] La relation étroite de signes non verbaux avec les signes linguistiques a été démontrée, et leur multifonctionnalité permet des approches variées pour l’apprentissage.

2.2.1.2.3. Le statut des locuteurs

Après l’activité d’identification des locuteurs par leur apparence, leur posture et leurs mimiques (niveau minimal mais indispensable de lecture), de nombreuses activités liant image et son permettent de mesurer la place de l’émetteur dans le message et d’approcher progressivement le texte verbal. Cela renvoie à l’énonciation, domaine où les recherches des linguistes ont été les plus actives. L’énonciation est définie comme “un acte au cours duquel des phrases s’actualisent, assumées par un locuteur (et un auditeur ou lecteur) particulier, dans des circonstances spatiales et temporelles précises.”[350] Les relations entre énoncé et énonciation sont complexes, elles renvoient aux éléments du cadre énonciatif, à savoir : les protagonistes du discours (émetteur et destinataire(s), à la situation de communication qui comprend les circonstances spatio-temporelles, et les conditions générales de la production/réception du message.[351] Cette nouvelle étape conduit à s’intéresser à la mise en scène télévisuelle sous l’angle du statut des locuteurs, visibles ou non visibles à l’écran, à considérer des images où l’émetteur est apparemment absent, comme dans le cas d’un son off, mais se manifeste sous d’autres formes. Par ailleurs, la diversité des genres télévisuels ainsi que le mélange des genres au sein d’une même émission augmentent la difficulté de la recherche. Nous retiendrons comme énonciateurs principaux les journalistes, les présentateurs et les animateurs qui assurent la fonction de médiation entre l’émetteur et le destinataire ; on trouve également sur la

349 K. R. Scherer, “Les fonctions des signes non-verbaux dans la conversation”, op. cit. p. 85.

350 O. Ducrot, T. Todorov, *Dictionnaire des sciences du langage,* Seuil, 1972, p. 405.

351 Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L’énonciation*, p. 30. On peut aussi se reporter à Dominique Maingueneau, *Approche de l’énonciation en linguistique française*, Hachette Université, Paris, 1981.

scène médiatique la présence d'énonciateurs secondaires ou d'interlocuteurs, ce sont les invités (personnes célèbres, hommes publics), les témoins et de public [352]. Le cadre spatio-temporel sera traité dans le chapitre suivant, les lieux.

L'approche de l'énonciation télévisuelle peut être facilitée pour l'apprenant par la reconnaissance de ce que nous appellerons "l'énonciation iconique", c'est-à-dire les traces du locuteur dans l'image, avant d'analyser l'énoncé lui-même. En effet, l'apprenant étranger se trouve confronté à une première difficulté : il doit comprendre à partir des images le fonctionnement de l'interlocution, faire des hypothèses sur la hiérarchie des locuteurs en présence, se repérer dans l'espace médiaté. A travers l'analyse des personnes, l'apprenant peut découvrir et s'approprier des stratégies de discours nouvelles, développer une compétence linguistique. Quelques cas de figure vont être examinés, en mettant à chaque fois en regard l'image et le verbal.

En tant que didacticien, on pourrait par exemple penser que la présence à l'écran d'un locuteur unique en situation de discours est une aide essentielle à la compréhension du message. Or dans le cas du JT, un des genres le plus étudié, la seule présence du journaliste à l'écran ne garantit pas la compréhension : ce n'est pas parce que le journaliste s'adresse au téléspectateur "les yeux dans les yeux" que la perception du message est toujours facilitée ou qu'il est compris intégralement. Plusieurs arguments vont même dans le sens contraire : suivant une règle de la profession, le journaliste ne laisse transparaître que peu de marques participatives (posture, mimiques faciales...) ; on peut parler ici de pauvreté informative de l'image qui ne montre que le buste du présentateur. De plus, seule une vignette dans la partie gauche de l'écran apporte des éléments contextuels (localisation ou mot-clé, image fixe). Au niveau du verbal, le discours est un texte rédigé à l'avance et lu sur un prompteur ; il est dit à un rythme soutenu et ne peut être pris pour de l'oral spontané. - Nous ne développons pas cet aspect qui concerne le message linguistique, ce sera l'objet du chapitre 2.2.2.- On constate donc dans ce cas que les images, avec un énonciateur unique plein écran, locuteur professionnel, contiennent peu de marques énonciatives, que le message est essentiellement porté par le verbal. Cette forme télévisuelle exigera un bon niveau linguistique de l'apprenant pour être utilisée en cours de langue.

Une autre distinction intéressante pour la situation d'apprentissage est établie par Philippe Viallon à propos des fictions et des émissions documentaires, ou des JT tout en images, c'est le cas de l'émetteur absent[353] : il n'y a pas d'énonciateur à l'écran, mais il y a production d'un discours en son off. L'absence à l'écran des deux médiateurs essentiels que sont le présentateur et le studio tend à laisser croire à l'absence de l'instance d'énonciation. Elle est en fait prise en charge par d'autres signes sémiotiques iconiques d'abord, filmiques, scripto-visuels et verbaux.[354] Chaque couche sémiotique portera une part des informations qui seront "directement" mises en relation les unes avec les autres

[352] Cet aspect sur les caractéristiques des locuteurs a été traité notamment par Guy Lochard, *Apprendre avec l'information télévisée*, Retz, 1989 et Thierry Lancien dans *Le Journal télévisé,* op. cit., pp. 90-100.

[353] Philippe Viallon, *L'analyse du discours de la télévision*, Chapitre IV L'énonciation ou la trace de l'émetteur, PUF, 1996, pp. 91-108.

sans l'intervention apparente d'un médiateur. Les marques énonciatives seront donc moins nombreuses, réparties entre l'iconique et le verbal : la lisibilité du message dépendra essentiellement de leur mise en relation, de l'émetteur qui instaure des rapports de complémentarité ou d'opposition entre les deux canaux[355]. Ce type d'image commentée sera certainement facilitateur pour la situation d'apprentissage, notamment lorsque il y a convergence de signification entre l'image et le son.

Une distinction utile pour l'apprentissage est à faire ensuite au niveau des émissions de plateau (information, magazine, talk-show) où l'on rencontre deux types de locuteurs : les professionnels de la parole, que sont les journalistes, les animateurs, les experts et spécialistes ; et les témoins, ceux qui regardent et parlent de l'événement en observateurs[356]. Il ressort des différents études sur la mise en scène télévisuelle, qu'à la différence d'autres médias comme la presse, les locuteurs sont tous placés sous l'autorité du journaliste médiateur : Veron parle à son propos de "méta-énonciateur" et d'"énonciateurs secondaires"[357] pour ceux à qui il accorde la parole. Pour l'apprenant, la structure visuelle de l'émission ou de la séquence donne des indications sur le type de l'interaction qui se déroule : le choix des locuteurs, la place que chacun occupe dans l'espace, le temps de parole laissent présumer du rôle ou du statut de chacun. Avant d'approcher la compréhension du texte proprement linguistique, nous pensons que la situation d'énonciation est pour l'apprenant un facteur d'implication dans le message. En effet, l'apprenant se trouve, comme le spectateur natif, confronté à une situation de communication particulière qui n'est pas sans rappeler la situation didactique. D'une part, les journalistes, en tant qu'instance énonciatrice principale, sont les détenteurs de l'information à transmettre aux téléspectateurs.[358] D'autre part, le téléspectateur assiste à l'échange discursif entre les personnes physiquement présentes sur le plateau auquel vient s'ajouter la relation médiatée avec le spectateur, destinataire final du message, c'est le "contrat de parole" défini par Charaudeau[359]. Plusieurs niveaux énonciatifs sont emboités les uns dans les autres, et à travers la mise en scène visuelle complexe, le

354 Dans sa thèse sur le journal télévisé d'Arte, le *Huit et Demi* JT franco-allemand tout en images, Jean-Michel Utard constate que l'absence de présentateur à l'écran entraîne l'absence de marqueurs énonciatifs : en l'absence d'un émetteur visible, il n'y a pas de mise en scène verbale d'un récepteur. Cependant l'instance énonciatrice se manifeste dans les titres et sous-titres par exemple et aussi dans le verbal. Depuis le JT a évolué vers une forme avec présentateur, tantôt en langue allemande, tantôt en français.

355 Pour cerner les notions de redondance et de complémentarité entre les images et le linguistique, on lira Thierry Lancien, *Le journal télévisé*, pp. 71-77.

356 Christian Hermelin parle d'une spirale médiatique entre notoriété et inconnu, où le notoire est sollicité pour donner de l'importance aux faits. Il est également vrai de dire que c'est la participation à l'action notoire qui est cause de célébrité, provisoire ou durable. *Apprendre avec l'actualité*, CLEMI, Retz, 1993, pp. 50.

357 Eliseo Veron, *Communications* 38, p. 114 ; *Construire l'événement*, Paris Editions de minuit, 1981.

358 Pour corroborer cette affirmation, on rapporte les paroles d'un présentateur du JT, Patrick Poivre d'Arvor pour qui "le journal reste l'endroit (...) où l'on peut être maître d'école. J'aime expliquer aux gens et j'aime le débat permanent". *L'homme d'image*, Paris, Flammarion, 1992.

destinataire visé est le téléspectateur absent. De son côté, l'apprenant, récepteur non prévu dans le circuit de la communication, peut passer du statut d'apprenant à celui de partenaire de la communication médiatée. C'est ici le rôle de l'enseignant que de l'associer à l'interaction.

Il ressort donc que le téléspectateur est inclus dans le dispositif d'énonciation, il peut être directement impliqué dans le discours du médiateur qui en a le privilège, ou être tenu à distance, hors du plateau, selon les moments. La recherche des marques énonciatives est une façon d'approcher le message verbal. Il sera ensuite possible d'affiner la compréhension par une analyse du message linguistique, notamment au niveau syntaxique ou sémantique.

Nous nous proposons, après le repérage visuel de l'énonciation, de mettre en évidence, à travers quelques exemples, des tendances liées à des stratégies de discours différentes. Cela conduit à rechercher des formes de didacticité, au sens donné par Sophie Moirand[360], dans la mise en scène des discours médiatiques. On peut s'intéresser à la dimension interactionnelle du discours des journalistes dans une émission de plateau de type JT, ou dans un magazine, et à la présence des marques personnelles. Pour l'apprenant, les adresses verbales au téléspectateur seront à décoder comme autant de signaux d'attention et d'implication. Elles sont parfois la marque d'une "didacticité exhibée"[361], volonté qui s'affirme également dans la construction de l'émission, dans le choix des personnes filmées et l'apport de documents filmés. Il sera ainsi nécessaire pour l'apprenant de distinguer les niveaux d'énonciation : celui du dialogue entre énonciateurs principal et secondaire, (caractérisé par l'alternance "je/on-vous") et celui de l'emploi du "vous" qui renvoie obligatoirement au destinataire. On voit ici le rôle joué par les signes non verbaux, principalement le regard, comme soutien de la compréhension. On remarque l'emploi plus rare de la marque "nous/on" qui est une façon d'inclure le locuteur et le récepteur dans le discours, par exemple dans la séquence météo, notamment dans l'ouverture et la clôture. Nous détaillerons cet exemple dans l'analyse du texte verbal. On peut cependant dire, à la suite de Philippe Viallon, que les moments où le présentateur privilégie les marques phatiques (vous) sont l'expression du "lien social"[362]. Ceci demandera donc de la part de l'apprenant des capacités pour différencier et interpréter

359 On se réfère à Patrick Charaudeau pour qui : "Tout acte de communication est interactionnel et contractuel", *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, Paris, 1992, p. 11. "Le contrat de communication de l'information médiatiqueé in *Recherches et Applications, Le Français dans le Monde,* ,Médias : faits et effets, juil. 94, pp. 8-19.

360 Nous faisons référence à la définition de la didacticité établie par Sophie Moirand à propos des discours médiatiques. La didacticité est à la rencontre de trois sortes de données : "situationnelles", "formelles et fonctionnelles". Les informations iconiques relèvent plutôt des données situationnelles : ici la polyphonie de l'émetteur, les formes audiovisuelles. *Les Carnets du cediscor* 1, Presse de la Sorbonne Nouvelle, 1992.

361 A propos de l'émission "La Marche du siècle", Sophie Moirand et Monique Brasquet-Loubère posent la question d'une didacticité exhibée. Elles remarquent que la mise en scène de la dimension interactionnelle se manifeste au niveau des invités, du public présent et de l'animateur qui donne aux dialogues la forme d'un entretien ; mais aussi par les documents divers (témoignages filmés, documents écrits) et la présence de personnalités qui viennent s'intercaler. "Des traces de didacticité dans les discours des médias" in *Recherches et applications, Le Français dans le Monde*, Médias : faits et effets, op. cit., pp. 30-31.

ces discours.

Une autre forme personnelle, également présente dans le discours, “je” est fréquemment utilisée par les animateurs et les présentateurs, elle est intéressante pour l’apprentissage, car elle met en place à l’écran un dialogue à un double niveau. C’est par exemple la question posée par le journaliste et que les spectateurs aimeraient poser à l’interviewé. Le pronom “je” renvoie à une double fonction : celle du locuteur médiateur - c’est pour reprendre l’expression de Lochard et Boyer[363] “la consécration des médiateurs” -, ou bien elle assume une fonction didactique qui est la prise en charge du récepteur par l’énonciateur, sujet apparent. C’est notamment le cas lorsque le journaliste demande une explication et joue le naïf pour permettre au téléspectateur d’obtenir un complément d’informations sur le sujet. Le journaliste apparaît comme le destinataire direct de la réponse, alors que les deux participants savent très bien que l’échange est mis en scène pour le téléspectateur. On retrouve le procédé de “double énonciation”, un échange se construit à trois entre le médiateur, l’invité et le téléspectateur. Cette situation est plus ou moins familière à l’apprenant qui trouve en la personne de l’enseignant ce dédoublement énonciatif ; on pense ici à la nature métalinguistique du discours de l’enseignant et à l’apprenant qui doit reconnaître le “code de communication” employé : énonciation réelle ou simulée[364].

Par ailleurs, l’utilisation d’un “je” que l’on peut qualifier de non linguistique est didactiquement intéressante : il s’agit de mettre en évidence différentes techniques filmiques apparentes dans la mise en scène, par exemple la mobilité de la caméra (le cameraman se déplace la caméra sur l’épaule pour suivre l’acteur principal). La caméra subjective est une technique où l’implication du spectateur est très forte ; elle est utilisée dans les émissions ludiques où l’action est au centre (retransmissions sportives, mais aussi dans les “chasses au trésor”), elle prend le point de vue du sportif en train de réaliser un exploit. L’usage de cette forme renvoie non pas à l’émetteur (sujet apparent) mais au récepteur (sujet en second) : on met le spectateur au centre du spectacle, on cherche à développer chez l’individu un sentiment de participation de plus en plus grand, voire d’action. Cette stratégie de “captation”[365] - d’autres procédés ont recours à la dramatisation et la scénarisation - est à notre sens porteuse de motivation pour l’apprentissage. Là où le média cherche une communication de proximité et de contact, à

362 “Seules les émissions exigeant une forte implication des téléspectateurs (campagnes de don ‘Téléthon’ ou appels à témoins) usent abondamment des pronoms personnels de la deuxième personne du pluriel sous toutes leurs formes (...). Au niveau de l’image, le ‘vous’ est exprimé par des plans sur le public du plateau, substitut du téléspectateur”. *L’analyse du discours de la télévision*, op. cit., p. 94.

363 Guy Lochard, Henri Boyer, *Notre écran quotidien*, Paris, Dunod, 1995.

364 Francine Cicurel a développé la dimension métalangagière des activités d’apprentissage dans *Parole sur parole*, CLE International, 1985, pp. 23-37.

365 Les effets de dramatisation et de ludisme font partie des stratégies de captation qui consistent à mettre en scène l’information, à lui donner la forme d’un spectacle qui touche la sensibilité du spectateur. Patrick Charaudeau, ’Le contrat de communication de l’information médiatique’, in *Recherches et applications*, *Le Français dans le monde*, Médias : faits et effets, op. cit., p. 17-18.

impliquer le spectateur dans le spectacle, il nous paraît possible pour l'apprenant de s'associer au message et de tirer profit de sa dimension communicative. On pense ici à des activités de description et d'expression à partir des images qui offrent au groupe d'apprenants un référent commun, extérieur à la situation d'apprentissage. En revanche, certaines émissions modifient les rapports habituels instaurés à l'écran, ceci se traduit par exemple par l'emploi du "tu". Cette forme apparue à la télévision dans les années 80 reste plutôt réservée au divertissement. Son emploi est rare car elle crée de nouveaux modes de communication, et un degré d'intimité voire de familiarité entre énonciateur et récepteur pas toujours bien ressenti :

"Le spectateur ne peut plus se sentir dans une communication de l'ordre du spectacle, du social, mais du personnel, du cercle étroit."[366]

Ce dernier type de texte télévisuel semble peu adapté à la situation d'apprentissage en classe car il exigera des apprenants de s'identifier à un type de récepteur très ciblé. Il reste cependant difficile de déterminer le caractère didactique d'une émission de télévision, car les formes télévisuelles sont changeantes. Une étude menée au cediscor[367] sur la didacticité des discours, particulièrement dans les médias écrits et à la radio, insiste sur les différents degrés et formes de didacticité que l'on rencontre. On retiendra de ces premières conclusions que trois paramètres sont à prendre en compte : le public visé plus ou moins large, le locuteur et son rôle de médiateur de savoirs, et enfin les représentations que se fait le média des attentes du public et de ses connaissances.

Après ces différents repérages à partir de l'image, il est alors possible de travailler sur le texte verbal et de faire un travail linguistique complexe mêlant différents codes (verbal, kinésique et proxémique) - nous traiterons des rapports entre visuel et sonore dans le chapitre2.2.2.-. On peut s'intéresser à la dimension cognitive du message et rechercher dans la syntaxe et le lexique les processus d'information, d'explication, d'argumentation. Mais on peut aussi avoir une entrée par les "préconstruits culturels" ; Thierry Lancien insiste particulièrement sur les différentes représentations de l'information[368] qui varient d'une culture à l'autre, que ce soit au niveau des dispositifs ou des discours de l'information - nous allons y revenir dans les chapitres suivants à propos des lieux et de l'espace -. L'apprentissage est alors davantage orienté vers une compétence discursive et informative.

2.2.1.2.4. Les lieux

La notion d'espace, abordée en début de partie, nous conduit maintenant à examiner comment se fait l'actualisation de cet espace en **lieux,** comment l'émetteur, par l'image, informe sur le lieu de son énonciation. La distinction se fera entre le plateau, plaque

366 ***Philippe Viallon, L'analyse du discours de la télévision, op. cit., p. 96.***

367 Centre de recherche sur la didacticité des discours ordinaires de l'université de la Sorbonne Nouvelle, voir *Les Carnets du cediscor* 2 et notamment l'article de Monique Brasquet-Loubeyre : "Marques de didacticité dans des discours de vulgarisation scientifique à la radio", pp. 115-127. Voir en 2.2.2.1.2..

368 Thierry Lancien, *Le journal télévisé*, op. cit., Deuxième partie.

tournante de toute émission télévisée, et les images tournées à l'extérieur, "hors-plateau" englobant des lieux divers. La perception de ces signes iconiques sera pour l'apprenant un élément supplémentaire de la compréhension car le lieu est porteur d'informations sur la situation d'énonciation et donc sur l'énonciateur.

Le repérage des lieux à la télévision conduit à s'intéresser au dispositif, à des éléments extra-linguistiques, à "un espace de contraintes constitutif des processus d'élaboration du sens". [369] A la différence d'une situation de communication ordinaire où les éléments du cadre sont mouvants et réinventés par les participants, la mise en scène télévisuelle se rapproche de celle du théâtre ou de cinéma qui est fixée, construite à travers la gestion de l'espace et du temps. Le dispositif est lié d'une part au procédé filmique, qui sera traité ci-après, et, d'autre part, à l'exhibition d'un lieu : le **plateau** et ses coulisses. Chaque plateau est construit, différemment pour chaque chaîne : chaque émission a son propre décor. Le studio, la régie sont souvent montrés à l'écran, ainsi que les techniciens derrière les caméras, sans lesquels l'image finale n'existerait pas. C'est en effet une des spécificités télévisuelles de donner l'impression de réalité non pas en cachant la technique, comme dans une fiction, mais en la montrant : le ici de l'énonciation, le lieu unique où se fait l'émission. Comme l'exprime A. Gardies à propos du décor de cinéma,

"le décor permet en fait de littéralement construire l'espace à représenter ; non seulement de le construire matériellement mais encore et surtout de le construire conventionnellement et sémantiquement." [370]

On peut retrouver à travers des émissions rituelles de plateau comme le JT, le débat, le talk-show nombre d'éléments qui vont servir à la construction des lieux, certains signes seront choisis pour représenter l'espace selon des normes ou codes culturels. Le premier élément est l'habillage qui donne la tonalité d'une chaîne, son identité. Ce sont les différents signes plastiques (couleurs, lignes, volumes) qui agissent comme signaux d'abord avant de devenir signifiant. Ils permettent au spectateur d'identifier le genre de l'émission, le spectateur non natif fera ici appel à ses connaissances antérieures, acquises notamment en langue maternelle. Le Journal Télévisé est un exemple caractéristique, dont le dispositif est assez proche d'une culture à l'autre et permet à l'apprenant des transferts de compétences. Le dispositif repose d'une part sur l'alternance plateau-extérieur, mais il est aussi ouverture sur le studio, sur les autres personnes travaillant sur le plateau, sur les invités qu'il accueille ; d'autre part, il est lieu de transition vers le réel extérieur, qui arrive grâce aux images. Participant à la construction de ce lieu, la présence d'un mur de moniteurs est remarquable :

"Multipliant, comme dans un miroir à facettes, les représentations de la télévision elle-même, ils semblent affirmer qu'elle (...) est omniprésente, scrutant sans relâche le monde. Autre façon de signifier que l'espace du plateau est ce 'méta-espace' où adviendront nécessairement tous les possibles événementiels de l'autre espace." [371]

Un autre élément, à mettre en relation avec les autres signes iconiques déjà traités,

369 Nous renvoyons à la définition de Patrick Charaudeau dans *Le discours d'information médiatique*, INA/Nathan, 1997, p. 117.

370 André Gardies, Le récit filmique, Hachette, Paris, 1993, p. 72.

participe à la construction du lieu, c'est la distance proxémique. Elle peut être donnée par le filmique, par la distance personnelle de certains cadrages, mais aussi par la gestuelle ou le regard qui élargissent l'espace-caméra. Eliseo Veron parle de l'expansion de l'espace plateau qui est à mettre en relation avec la construction du corps médiatisé de l'énonciateur. En effet, si le corps devient signifiant, il lui faut un volume pour se déployer : "***La construction du corps signifiant et la dilatation de l'espace du plateau vont ensemble***".[372]

On peut proposer à des apprenants de niveau avancé l'étude d'un fait divers à travers deux journaux télévisés, l'un étant un JT de plateau, l'autre tout en images ; on pourra ainsi observer à travers le cadre énonciatif le traitement différent de l'information.

· EXEMPLE 5 : les lieux : le cadre de l'énonciation Document : extrait de Journaux télévisés Durée : de 10' à 20' Caractéristiques : comparaison d'un JT de plateau et d'un "tout en images". Utilisation en classe : compréhension de la langue des médias : traitement de l'information à travers la mise en scène et le verbal Niveau : avancé Activités : expression du temps, de la localisation ; mise en relation des images et du texte verbal, mise en relation avec des connaissances extra-textuelles.

Le JT utilise une des grandes forces de la télévision qui réside dans son don **d'ubiquité** : il permet au média d'être présent à plusieurs endroits à la fois, de relier un lieu à un autre, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du studio. Selon ce principe, le présentateur peut passer d'un lieu à un autre pour aborder différents sujets, on assiste à un va-et-vient entre le plateau et l'extérieur. La médiation dans ce cas passe par le studio et le présentateur qui procède au "lancement" du sujet. Ces deux formes de médiation que sont l'image/lieu et le verbal apportent une contextualisation au sujet traité, ce qui est une aide à mettre en évidence pour l'apprenant. Dans le JT tout en images, l'absence de studio, fait que le spectateur est tout de suite "in medias res" ; cependant, comme cela a été vu à propos des énonciateurs, d'autre signes prennent le relais de l'énonciation : un titre annonce le sujet, puis le commentaire en voix Off prend en charge la localisation et les indications temporelles. L'apprenant est amené à mobiliser des capacités cognitives pour mettre en relation les différentes informations, iconiques et linguistiques qui contextualisent le message.

D'un point de vue didactique, la question qui se pose est de savoir dans quelle mesure la présence du lieu de l'énonciation est un élément facilitateur pour l'apprenant. Selon le déroulement du reportage, on pourra avoir un journaliste en son synchrone avec un arrière-plan qui fonctionne comme un décor : le journaliste est sur les lieux, le cadre spatial ancre l'information dans la réalité. Ceci a une double fonction pour le récepteur : apporter la crédibilité aux dires du journaliste et donc à ce que le récepteur voit et entend par son intermédiaire. Cependant, on note que certains arrière-plans sont pauvres en informations iconiques, on pense par exemple à des images de bâtiment, de rue, ou de paysage, dont le rôle est de servir de fond. Ceci est prouvé par une analyse du texte qui

371 ***Claude Jamet, La mise en scène de l'information, op. cit., p. 53***

372 Eliseo Veron, Il est là, je le vois, il me parle, *Communications* 38, 1983, p.114.

accompagne ces plans, aucune relation particulière ou supplément d'information n'est repris dans le verbal. La conclusion des analyses sémiologiques est que le but de ces images prétexte n'est pas tant d'apporter une information iconique, que de prouver la **présence** du journaliste **sur place**, et par là-même du groupe émetteur :

"On a affaire à un renforcement de la position de l'émetteur et non pas à un enrichissement du message comme on pourrait le croire à première vue."[373]

Cela pose la question de la nature informative des images et de leur dimension référentielle : permettent-elles à l'apprenant d'identifier et d'interpréter les faits, donnent-elles des informations sur la localisation de l'événement, l'identité des acteurs ? Parmi les images dites "d'information", comme celles que l'on s'attend à trouver dans un Journal Télévisé, il semble que ce soit moins leur dimension informative que culturelle qui domine, que "c'est moins leur capacité à représenter le réel que leur grande socialité"[374]. Le manque d'informations visuelles sur le cadre d'énonciation sera alors compensé par le discours du journaliste, ce qui posera davantage de problèmes de compréhension à l'apprenant. Les images renvoient souvent à des représentations chez le spectateur natif qui ne seront que difficilement décodées par l'apprenant parce qu'elles relèvent d'une compétence interdiscursive, c'est-à-dire de connaissances culturelles générales et de la mise en relation avec le contexte des informations. Ce sera le rôle de l'enseignant de prévoir les difficultés de l'apprenant face au document et de lui apporter des aides à la compréhension, sous forme de supports écrits ou d'explications orales pour combler les lacunes informatives.

A travers les lieux, nous avons pu évoquer quelques marques iconiques propres à l'énonciation télévisuelle, leur mise en relation avec les locuteurs et le verbal permet à l'apprenant d'établir des hypothèses sur le contenu du message. On retiendra qu'il est spécifique de passer constamment et instantanément d'un lieu d'énonciation à un autre, tout en revenant au centre, au méta-espace, le plateau, qui unit tous les lieux. Il semble que pour les émetteurs, le ici et le monde ne fassent qu'un, que tous les ici du monde soient réunis dans le média. Nous reviendrons sur la dimension culturelle de la mise en scène de l'information dans le chapitre sur l'espace en 2.2.1.4.3..

2.2.1.3. Les signes filmiques : structures temporelle et narrative

Cette partie fait suite à la perception et compréhension des signes scripto-visuels et iconiques, mais cela ne signifie pas que le décodage des signes filmiques intervienne après. En effet, ils contiennent des éléments structurants indispensables à la compréhension générale du message qui relèvent de la notion de temporalité : le temps de l'image est segmenté par la technique filmique. La place attribuée habituellement aux signes filmiques dans une situation didactique est variable. L'approche cinématographique a montré les avantages d'une lecture approfondie du document qui englobe différents niveaux d'analyse (narratologique, iconique, psychologique)[375]. C'est

[373] ***Philippe Viallon, Analyse contrastive du discours télévisuel, op. cit., Ch.4.***

[374] Jean Mottet, "Le reportage : des images en situation", in *Le JT, mise en scène de l'actualité à la télévision*, INA/la Documentation française, 1986.

un travail sur l'oeuvre qui relève davantage du contenu, et qui a essentiellement pour finalité d'enseignement la transmission culturelle de l'oeuvre en question. Dans le cas d'un enseignement de la langue et culture, les signes filmiques sont rarement abordés si ce n'est de manière implicite[376], c'est-à-dire que leur apparente évidence ne nécessite pas d'explication. Ils sont pourtant à la base de toute activité d'expression orale où il s'agit de retrouver l'ordre de la narration, de se rappeler l'enchaînement des scènes d'une fiction pour reconstituer l'histoire, de comparer une séquence à une autre etc. Ces notions filmiques sont méconnues des formateurs car aucune place n'est réservée à un enseignement de l'image et de l'écriture audiovisuelle. Ceci explique qu'on ne consacre dans une situation d'apprentissage que peu ou pas de temps à leur lecture. Pour respecter la spécificité du document télévisuel, comme l'affirme Carmen Compte, et sans pour autant faire des apprenants des spécialistes, l'analyse technique envisage les signes filmiques comme porteurs de signification dans la perception et compréhension du message :

"L'analyse technique implique la perception de l'apprenant (ou celle du groupe avec lequel il a visionné le document). Elle est fondée sur une hypothèse interprétative contrairement à une description neutre et exhaustive."[377]

Pour décrire l'image animée, Jacques Aumont parle d'images "temporalisées, se modifiant au cours du temps sans que le spectateur ait à intervenir, par le seul dispositif de production et de présentation qui est le leur"[378]. D'autre part, l'exploration de l'image se déroule elle aussi dans le temps, c'est le temps spectatoriel qui est un temps contrainte, celui du visionnement - ceci est particulièrement vrai en situation d'enseignement/apprentissage -. En effet, la situation pragmatique du spectateur influera sur la perception des images :

"le spectateur n'est jamais totalement libre devant une image, qu'il regarde presque toujours en vertu de consignes de vision, implicites ou explicites, qui régissent son exploration." [379]

Pour approcher un énoncé filmique, on s'intéressera à son énonciation, c'est-à-dire à l'illusion du réel donnée par les différents types de plan et le montage. Tout un chacun sait que le cinéma par la technique de montage des plans met en relation des blocs de temps discontinus, et crée ainsi un temps artificiel que le spectateur doit reconstituer : il doit "***rétablir mentalement les relations diégétiques, donc, entre autres, temporelles,***

375 Pour analyser le dispositif temporel de l'image on peut se reporter à Jacques Aumont et alii, *Esthétique du film,* Nathan, 1983 et Jacques Aumont et Michel Marie, *L'analyse des films*, Nathan, 1988.

376 Parmi les documents vidéo destinés à l'enseignement de la langue orale, seules les fiches d'accompagnement des cassettes vidéo du *Français dans le Monde* font référence à la structure du document et à l'utilité des notions de plans ou de montage.

377 Carmen Compte, La vidéo en classe de langue, op. cit. p. 69.

378 Jacques Aumont, *L'image*, op. cit., p. 121.

379 C'est nous qui soulignons. C'est dans la situation d'apprentissage les consignes pédagogiques et l'intervention de l'enseignant. ibidem, op. cit., p. 123.

entre blocs successifs."[380] C'est ici que les consignes de vision pédagogiques seront nécessaires en fonction de la difficulté du DTV évaluée par l'enseignant. La différence entre images vidéo (de télévision) et de cinéma n'est pas dans ce cadre pertinente, elle n'est d'ailleurs pas toujours perceptible, c'est davantage au niveau de la transmission des images que la différence s'établira[381]. Spécifique des images de télévision est le procédé du direct - lorsque le temps de l'empreinte vidéo est simultané avec le temps de la vision (télé-vision) -, cependant il n'est pas toujours facile pour le spectateur de reconnaître le direct, car les indices temporels peuvent être effacés ou bien la réorganisation du temps fait partie de la spécificité du genre, comme dans le JT (images d'archives, reportage en différé ou en direct, plateau en direct). Tout laisse croire à un déroulement des images au présent, le cadre énonciatif est basé sur le hic et nunc.

Selon le type de DTV, on rencontrera une construction filmique articulée sur les modes d'organisation du discours écrit, narratif, descriptif ou argumentatif. Le procédé narratif est dominant à la télévision au point que certains chercheurs parlent de la "narrativisation" par l'image, où il est parfois difficile de distinguer la réalité de la fiction. Il faut ici définir ce qu'on entend par narration, qui renvoie à la notion de récit en s'appuyant sur la distinction établie par Genette entre histoire, récit et narration :

"Je propose de nommer histoire le signifié ou contenu narratif, récit proprement dit le signifiant, énoncé, discours ou texte narratif lui même, et narration l'acte narratif producteur, et par extension, l'ensemble de la situation réelle ou fictive dans laquelle il prend place."[382]

Nous ne voulons pas ici traiter les rapports entre réalité et fiction dans le discours télévisuel, ce qui relèverait d'un travail d'analyse des médias, mais voir comment à partir de documents se référant au genre fictionnel, les images construisent la narration. Nous retiendrons trois catégories porteuses de sens qui nous semblent particulièrement pertinentes dans un enseignement par l'image animée : certains aspects du montage, la durée et le cadrage ; elles doivent faire apparaître la construction du message et faciliter la compréhension. Il s'agit en premier du montage qui concerne l'organisation temporelle des images, et crée la logique narrative qui ne suit pas toujours le déroulement logique de la réalité ; car la chronologie apparente ne correspond pas forcément à la chronologie réelle. C'est à notre sens un point essentiel pour la compréhension, notamment des images de fiction, lorsque les apprenants sont peu formés à l'audiovisuel. On mettra ainsi l'accent sur les procédés d'anachronie, l'enchaînement des séquences, le rapport entre l'image et le son ou les effets de la mise en scène ; dans un cadre fictionnel, c'est le principe de non linéarité, les différences entre le déroulement du récit et celui de l'histoire. La deuxième catégorie introduit la notion de temps, la durée des plans et séquences : les rapports de durée entre le temps diégétique et le temps filmique, la non concordance de temps entre histoire et récit, et surtout le rythme des images : la longueur d'un plan, les

[380] ibidem, p. 129.

[381] Jacques Aumont distingue l'image filmique et vidéographique d'un point de vue technique, les différences entre les modes d'enregistrement et de restitution (émissions en direct ou en différé, émissions enregistrées pour la fiction). Ch. 3 II. in *L'image*.

[382] Gérard Genette, Figures III, Seuil, 1972, p. 72.

ellipses, les ralentis... La troisième catégorie est le point de vue qui guide la relation des événements : qui voit, qui raconte ? C'est le phénomène de la "focalisation" *sur* un personnage. Cette vision est intéressante pour l'apprenant étranger car il cherche à comprendre le personnage, à partager le sort du héros, cela permet l'identification. Mais ce peut être aussi la focalisation *par*, le point de vue d'un observateur unique, celui du réalisateur, du cameraman, ou de l'énonciateur - cela rejoint ce que nous avions dit à propos des signes iconiques et du cadrage.

Nous choisissons de prendre comme exemples des films publicitaires qui s'apparentent à de courtes fictions et d'observer à l'aide d'un premier exemple le fonctionnement du rythme des images et leur rôle dans la compréhension ; puis nous verrons avec un deuxième exemple comment le montage structure le temps et le sens du message.

2.2.1.3.1. Les plans

Le film publicitaire, produit de marketing tout autant qu'oeuvre de création, offre de multiples exemples des techniques de construction de film, où plans et montage jouent un rôle de sélection d'images. Le film publicitaire[383] doit répondre à trois impératifs : il est à la fois objet relevant de la spectacularisation, et obéit en tant que tel au principe de plaisir, il est aussi objet mercantile, et doit donc être efficace, il doit enfin viser un public particulier et mener à l'adhésion de celui-ci. Ces contraintes en font un spectacle concis, - la durée varie de trois à quarante-cinq secondes - et il présente des avantages dans une situation d'apprentissage[384] : la motivation se trouve renforcée lorsque le document intégral est bref ; le caractère divertissant n'est pas à nier ; les thématiques sont variées et à la portée d'apprenants de niveau débutant à avancé ; la rapidité du déroulement en situation de réception authentique peut être modifiée par la situation didactique qui introduit son propre rythme et permet d'aborder des documents dont la réputation est d'être difficiles.

· EXEMPLE 6 : les plans : non linéarité, rapidité et implicite Document : spot publicitaire : France Télécom Durée : 45" Caractéristiques : succession de différents types de plans, durée et rythme des images Utilisation en classe : attention visuelle et compréhension, expression orale Niveau : intermédiaire Activités : reconstruction de la narration par l'image, mise en relation avec les dialogues

Le spot de France Télécom se présente comme une saynète : la caméra pénètre par la fenêtre dans l'appartement d'un immeuble bourgeois, quatre personnages, jeunes, sont installés sur un canapé ou assis par terre ; la caméra s'attarde sur un jeune homme assis par terre en train de téléphoner. On perçoit des bribes de conversation et une voix Off

383 Sur le fonctionnement de la publicité dans le discours télévisuel, on peut se référer au chapitre sur la loi du spot dans *Notre écran quotidien*, de Guy Lochard et Henri Boyer, Dunod, Paris, 1995, pp. 139-153.

384 Des études déjà anciennes ont montré l'intérêt de ce genre médiatique, Pierre Moeglin, "Utilisations pédagogiques de la publicité télévisée : un renouvellement des perspectives", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 58, 1985, pp. 35-43. Egalement : Simone Lieutaud, Geneviève Moll, Cassette vidéo de 99 publicités, Hachette, 1983.

“Parce qu’il téléphone tous les jours à Manu, Marc, Léa et aux autres, Laurent a choisi le forfait local six heures de communication pour 30 francs par mois”. La caméra ressort par un zoom arrière de l’appartement. Affichage du slogan : ’Forfait local. France Télécom Nous allons vous faire aimer l’an 2000.’

Le visionnement de ce spot avec des apprenants de niveau intermédiaire va permettre de montrer le rôle que jouent les signes filmiques en association avec les signes iconiques dans les opérations de compréhension du message. Cela sous entend que ce qui a été dit à propos de la perception des signes iconiques est inséparable de la lecture des signes filmiques. Le spot de France Télécom donne à l’apprenant une première impression de facilité, car le minimum de compréhension est apporté par les signes iconiques, la place du verbal est réduite, l’histoire se résume en peu de mots. Cependant, même après quelques visionnements répétés, les apprenants ne parviennent pas à aller au delà de ce niveau minimum. La difficulté semble venir de la partie centrale du document où le rythme est plus rapide, de plus on note dans la partie sonore l’alternance entre le son on et off.

La “mise à plat” du document va servir à rendre la construction du document apparente, à justifier les impressions perçues lors du visionnement. Le spot contient quinze plans[385] pour une durée totale de 40 secondes. Sans compter précisément la longueur de chaque plan, on s’aperçoit que l’ouverture se fait sur un plan long (7” 35) et que la conclusion comprend deux plans (5”30 + 2”20), dont la durée correspond à peu près à celle du début ; ces deux séquences sont construites en symétrie et encadrent le spot, iconiquement, elles se ressemblent : la caméra entre et sort de l’appartement, on voit l’immeuble de l’extérieur. L’analyse permet de constater qu’il n’y a pas de changement de lieu : les douze plans ainsi encadrés forment une unité-lieu et temps (à l’intérieur de l’appartement), ils s’enchaînent les uns aux autres. Il reste donc pour les douze autres plans une durée de deux secondes en moyenne chacun. Or, on remarque dans la partie centrale une accélération des images, due au raccourcissement de la durée des plans - la durée d’un plan peut varier d’une demi seconde à huit ou dix secondes -, ce changement est signifiant en soi, car il impose la perception du rythme des images et amène à rechercher les éléments porteurs de signification.

Le visionnement de la partie centrale au ralenti va permettre de décomposer la scène et de s’arrêter sur les plans qui posent problème. L’échelle des plans[386] va servir à aborder le champ filmé par la caméra. Ainsi les plans d’ensemble présentent les quatre jeunes et leur environnement ; on remarque les postures : tous les personnages sont assis, le personnage principal téléphone, assis sur le tapis, les autres lisent mais discutent aussi entre eux. Le son est synchrone. A ces plans succèdent des plans moyens qui montrent les personnages de plus près. Trois plans vont retenir l’attention visuelle, il s’agit de trois gros plans (plans 6, 9, 11) qui s’intercalent entre les autres : ils sont brefs et ne

[385] Nous reprenons la définition du plan de Christian Metz qui distingue d’une part une unité temporelle (durée) : c’est la portion de film filmé en continu par une caméra et qui a été conservée au montage; et d’autre part une unité spatiale (le personnage filmé en plan rapproché). Mais la confusion est fréquente, car le plan-unité de temps ne correspond pas nécessairement au plan-unité de lieu. La caméra peut se déplacer, se rapprocher ou s’éloigner tout en continuant à filmer. Le lieu est délimité par le cadre, déterminé par les emplacements de la caméra et de l’objet filmé.

montrent qu'un détail du personnage principal : sa main et le téléphone. Il y a donc insistance sur l'objet et sur les gestes : la main repose le téléphone, compose un numéro, puis raccroche. Cette accélération n'est en fait pas due aux mouvements réels (actions faites dans la réalité) qui s'enchaîneraient les uns aux autres, mais à la brève durée des plans qui se succèdent et donnent l'impression de rapidité ; ceci a pour but de mettre en évidence les nombreux appels téléphoniques du personnage. Ces changements ne sont pas sans influence sur la perception au niveau cognitif - l'oeil s'habitue aux mouvements de plus en plus nombreux et rapides, à un certain rythme des images.[387] Ce défilement rapide des images est à voir comme une modification spécifique du rapport au temps et à l'espace. Cette situation, habituelle à la télévision, peut cependant être vue par certains comme un handicap pour l'apprenant, c'est aussi le moyen de développer des compétences de lecture et de compréhension, parfois non acquises en langue maternelle[388]. Cette volonté de l'émetteur doit être explicitée à l'apprenant, pour qui la linéarité est interrompue, le déroulement filmique adoptant une logique différente de celle de la réalité. A la différence du téléspectateur natif qui mettra plus facilement les images en relation avec la voix off, l'apprenant aura besoin d'être guidé pour saisir la connivence instaurée. En effet, le canal son peut troubler la compréhension générale des images dans la mesure où il fait appel à une construction particulière. Les dialogues du spot en son synchrone vont demander à l'apprenant une grande attention car ils jouent sur l'effet de tension entre le champ et le hors-champ, c'est-à-dire entre la réalité filmée et l'espace non représenté. En effet, le personnage principal s'adresse à un locuteur non visible à l'écran auquel il téléphone ; le son On offre seulement une partie de la conversation téléphonique. C'est au spectateur de reconstituer ou de compléter mentalement les échanges : à qui téléphone-t-il, à combien de personnes différentes, pourquoi, ?... Le hors-champ est ici un moyen de relancer l'écoute, l'intérêt du spectateur et de l'apprenant.

386 Nous utilisons l'échelle des plans ci-dessous tout en ayant conscience des limites théoriques de cet outil : - le très gros plan (appelé aussi insert) qui représente un détail du corps, du visage ou d'un objet, IN. - le gros plan : concerne le visage ou une partie du corps, GP. - le plan rapproché : les personnages sont pris en buste, PR. - le plan américain: les personnages sont coupés à mi-cuisse, PA. - le plan moyen: les personnages sont vus en pied, PM. - le plan d'ensemble: représente une partie du décor avec des personnages, PE. - le plan général : prend la totalité du décor avec ou sans les personnages, PG. Tout ceci résulte du choix du cadreur, du réalisateur qui privilégient des liens avec la réalité.

387 Dans *L'analyse du discours de la télévision,* Philippe Viallon oppose deux types de langage télévisuel qui privilégient la durée extrême des plans : les documentaires et les clips vidéo. "Les premiers, héritiers de la paléo-télévision, laissent le temps au téléspectateur; les images sont complexes (détails précis, portée des paroles accompagnant les images) et la compréhension de chaque unité est nécessaire pour la signification globale. Les seconds, enfants de la néo-télévision, imposent un rythme soutenu ; l'image peut être également complexe (images de synthèse, superposition de différentes images), mais il ne s'agit pas tant de jouer sur le sens que sur des impressions qui déboucheront sur une ambiance, une connivence instantanée, une communauté de sentiments". Selon les documents, la logique de construction sera différente et c'est cette spécificité du registre filmique que le didacticien devra prendre en compte dans les activités d'apprentissage. op. cit., p. 77.

388 Le programme *Télécole* analyse, chez les enfants du primaire, les compétences convoquées par la télévision dans l'apprentissage, "Écrans du quotidien, école d'aujourd'hui", M. Masselot-Girard, in Actes du Colloque "Les enfants, la télévision et l'école", *Cahiers du Creslef,* n°41-42, Belfort, 1996, pp. 5-25.

On voit que le monde de la fiction nécessite une implication du spectateur :

"Mon entrée dans la fiction se fait sur la base d'un pacte stipulant une nécessaire interactivité. En réponse aux propositions et suggestions du texte filmique, je dois d'abord trouver le bon régime de coopération, ensuite m'engager dans une activité cognitive de logique déductive et évaluative (à tout instant je dois réagir, interpréter, juger, choisir)."[389]

L'analyse par plan-séquence a pour avantage de permettre de déceler les problèmes interprétatifs des apprenants, de prendre conscience des effets produits par le message sur les spectateurs. On constate généralement que le mouvement et le rythme des images ne vient pas tant de l'action montrée que de la prise de vue, du cadrage et du montage. L'insistance sur certains détails iconiques, la présence comme l'absence, totale ou partielle, de centres visuels induira diverses interprétations du message visuel et télévisuel. Les activités d'apprentissage vont conduire l'apprenant à porter son attention sur le champ, à mettre en relation les signes iconiques et plastiques avec la structure filmique, à reconstituer à l'aide de sa mémoire le message, à réinvestir ses acquis culturels et linguistiques.

2.2.1.3.2. Le montage

Un autre procédé filmique signifiant pour l'apprentissage est le montage : c'est à la télévision comme au cinéma l'assemblage de plusieurs plans, dans certaines conditions d'ordre et de durée. Bien que son décodage en cours de langue reste en général implicite, le montage est l'élément qui structure le message et met en place la composante visuelle de la narration. De la qualité du montage va donc dépendre la qualité du document, l'apprenant comme tout spectateur peut se trouver dans une situation de non compréhension à cause d'un mauvais montage. De plus, le spectateur apprenant n'aura pas toujours conscience de la difficulté : il ne percevra pas la complexité d'ordre logique du document alors qu'il jugera de la difficulté linguistique du message. Pour cela, il faut attirer l'attention lors du visionnement sur la structuration du document, c'est-à-dire sur les moments de rupture spatiale et/ou temporelle - les raccords - qui sont essentiels pour la diégèse ou pour la réalité filmée. Cette activité est d'autant plus nécessaire qu'à l'écran on ne voit que continuité et enchaînements. Entre ces blocs de temps, il n'y a plus que des relations temporelles implicites : au spectateur de relier les morceaux du film, de rétablir les relations diégétiques entre les blocs successifs pour interagir avec le DTV.

- EXEMPLE 7: le montage : la structuration narrative du document Document : spot publicitaire Nescafé Durée 45" Caractéristiques : le montage en parallèle Utilisation en classe : attention visuelle et compréhension, expression orale et écrite, connaissance des structures narratives Niveau : intermédiaire Activités : verbalisation à propos du spot, raconter une histoire, expression de la cause, de la simultanéité, écriture d'une mini-fiction Ainsi la publicité de Nescafé est particulièrement intéressante, car elle met en scène l'histoire d'un couple qui se déroule le temps d'un spot (45''), mais également

[389] ***André Gardies, Le récit filmique, Hachette, 1993, p. 50.***

dans le temps de la télévision, c'est-à-dire sur une année - trois spots ont été diffusés à la manière d'un feuilleton -. L'exemple utilisé est le premier spot de l'année 96 : la jeune femme téléphone à Pierre (son ex-mari) au milieu de la nuit. Réveillé brutalement, celui-ci raccroche. Puis il se lève, rappelle la jeune femme et se prépare un café. Tous deux conversent au téléphone tout en buvant un café.

IMAGE		SONORE		
FILMIQUE	ICONIQUE			SON / VERBAL
1 PLAN R.	LUI	Pierre au lit, dort	ON sonnerie de téléphone allo’	
2 PM	ELLE	allongée sur un lit	ON Pierre il y a une araignée	
3 PR	LUI	Pierre dans son lit il raccroche	ON attends, t’as-vu l’heure’	
4 PA	ELLE	assise sur son lit	ON excuse-moi	
5 PR	LUI	il se lève, descend l’escalier	musique	
6 PM	LUI	il va dans la cuisine et compose un numéro de téléphone	bip du téléphone	
7-8 GP	LUI	main qui prend un flacon Pierre sent le café	bruitage du téléphone sonnerie dans l’appareil	
9 GP	LUI	tasse et cuillère de café soluble		
10 PR	LUI	Pierre de dos fait chauffer de l’eau	ON tu en es où avec l’araignée’	
11 TGP	LUI	il verse l’eau dans la tasse	bruitage de l’eau qui coule OFF je me suis fait un café	
12 PR	LUI	il s’assoit à la table	ON oui moi aussi	
13 PM	ELLE	sur son lit, une tasse à côté	ON elle est toujours là	
14 PA	LUI	assis, en train de boire	ON bon, passe la-moi, je vais lui parler	
15 PM	ELLE	sur son lit	ON rire tu changes pas	
16 PR	LUI	Pierre de profil téléphone	ON et Chloé’ OFF elle dort ON elle a bien de la chance	
17 PM	ELLE	allongée sur son lit	ON et nous’	
18 PM fixe	ELLE	ibidem affichage du	OFF on a tant à partager	

IMAGE		SONORE	
		slogan	

Ce spot a été utilisé dans le cadre d'un cours de compréhension orale avec des étudiants de niveau peu avancé, et peu familiarisés à l'environnement socioculturel français. Après un visionnement intégral du spot, les apprenants doivent observer les signes iconiques et les mettre en rapport avec la structure temporelle : ils ont pour consigne de noter l'ordre d'apparition des personnages dans le film ainsi que le lieu où ils se trouvent. Ces informations temporelles et spatiales sont inscrites dans le tableau où les différents signes visuels et sonores sont portés. La mise en commun de ce premier prélèvement d'indices visuels révèle la construction particulière du spot : les apprenants notent l'alternance à l'écran des deux personnages "elle" et "lui", et le changement de lieu, il s'agit de "chez elle", elle est dans sa chambre ou de "chez lui", il vit dans une maison dont on voit une chambre, l'escalier et la cuisine. Étant donné la diversité des informations, plusieurs activités peuvent être menées : au sujet des personnages, de leurs actions, de leur comportement et de leur mode de vie. Suivant les capacités langagières des apprenants la description orale peut mener dans un premier temps à la verbalisation de leur lecture individuelle, puis à l'interprétation. Ce genre de document se prête particulièrement bien à des activités de sémantisation, d'identification. En effet, le personnage est un signe, (signifiant visuel et sonore) "***et sera donc analysé comme un signe au sein du système textuel, avec sa face signifiante et sa valeur, à quoi il conviendra d'ajouter son fonctionnement narratif***."[390] Le fait d'avoir trois spots étalés dans le temps propose une construction du personnage à travers plusieurs histoires. On peut aussi élargir l'analyse à l'apprentissage de lexique contenu "dans" l'image ou "à propos de" l'image : expression des sentiments, de l'opinion personnelle, du point de vue etc.

Après cette compréhension globale, une deuxième étape consiste à s'intéresser à la narration mise en place par la fiction. Le DTV est propice à introduire des activités de production écrite, l'objectif final est la rédaction d'un récit individuel. Après avoir divisé le groupe classe en deux sous-groupes, il leur est proposé dans un premier temps de prendre le point de vue d'un personnage (elle ou lui) et de regarder à nouveau le spot sous cet angle. Chaque groupe prend des notes en fonction de son personnage. La mise en commun des deux points de vue conduit à la rédaction d'un scénario : remarquer où sont les coupures les plus significatives, faire ressortir l'enchaînement des scènes d'après le déroulement des plans, structurer le spot en respectant l'histoire. En effet, si les plans créent du sens, c'est surtout par leur relation les uns par rapport aux autres, avec ceux qui précèdent et ceux qui suivent. Pour mener ce travail, on s'appuiera sur la transcription afin de mettre en relief la relation entre les différents signes du document et de faciliter les repérages pour l'apprenant.

Après l'activité de verbalisation qui a conduit à diviser le document en trois séquences, les étudiants ont pour tâche de rédiger l'histoire du spot publicitaire. Nous reproduisons le travail d'écriture, séquence par séquence, mené par deux étudiantes à la

[390] André Gardies, *Le récit filmique*, op. cit., p. 54.

suite du cours de compréhension orale. Les quatre premiers plans, pendant lesquels la jeune femme appelle Pierre et le réveille, forment une première scène qui se termine brutalement puisque Pierre, de mauvaise humeur, raccroche.

Expression écrite. Etudiante 1 Pierre était en train de dormir. Tout à coup, le téléphone a sonné. c'était son ex-femme. Il s'est mis en colère parce que le téléphone l'a réveillé quand il dormait. Tous les deux ont raccroché.	**Etudiante 2 C'était en pleine nuit. Elle m'a appelé pour me dire qu'il y avait une araignée. Je n'étais pas content car elle m'a empêché de dormir pour des choses négligeables. Je lui ai demandé si elle avait vu l'heure? Elle était déçue et elle a raccroché en s'excusant.**
Expression écrite. Etudiante 1 Pierre était en train de dormir. Tout à coup, le téléphone a sonné. c'était son ex-femme. Il s'est mis en colère parce que le téléphone l'a réveillé quand il dormait. Tous les deux ont raccroché.	Etudiante 2 C'était en pleine nuit. Elle m'a appelé pour me dire qu'il y avait une araignée. Je n'étais pas content car elle m'a empêché de dormir pour des choses négligeables. Je lui ai demandé si elle avait vu l'heure? Elle était déçue et elle a raccroché en s'excusant.

Mais l'histoire ne s'arrête pas là, l'enchaînement des autres plans joue ici un rôle explicatif[391], il détermine la suite. Un deuxième groupe de plans montre Pierre qui se lève, descend à la cuisine, et rappelle la jeune femme, tout en se préparant un café (jusqu'au plan 12 où il s'assoit).

Etudiante 1 Et puis, il est descendu pour aller dans la cuisine. En se préparant un café, il l'a rappelée. Il a peut-être regretté par ce qu'il ne l'a pas consolée. Elle aussi était en train de boire un café.	**Etudiante 2 Je me suis levé aussitôt et je me suis fait un café. En sentant l'odeur du café je me sentais mieux. Ce n'était peut-être pas de l'araignée qu'elle voulait me dire. Elle voudrait attirer une motivation pour converser au téléphone. Je l'ai rappelée. Elle s'était fait un café pour se distraire.**
Etudiante 1 Et puis, il est descendu pour aller dans la cuisine. En se préparant un café, il l'a rappelée. Il a peut-être regretté par ce qu'il ne l'a pas consolée. Elle aussi était en train de boire un café.	Etudiante 2 Je me suis levé aussitôt et je me suis fait un café. En sentant l'odeur du café je me sentais mieux. Ce n'était peut-être pas de l'araignée qu'elle voulait me dire. Elle voudrait attirer une motivation pour converser au téléphone. Je l'ai rappelée. Elle s'était fait un café pour se distraire.

Une troisième scène débute lorsque les deux personnages conversent au téléphone tout en buvant leur café. Le montage alterné à partir du plan 12 jusqu'à la fin est

391 Pour approfondir les fonctions expressives et narratives du montage, on peut se reporter à Christian Metz, "La grande syntagmatique du film narratif", in *Communications* 8, pp. 120-124.

déterminant pour la compréhension ; il permet de voir les locuteurs l'un après l'autre, suivant le tour de parole : chacun en train de boire son café, lui dans la cuisine, elle sur son lit. C'est la fonction syntaxique du montage qui a été largement mise en évidence par Aumont et Bergala[392] : tout contribue à marquer le rapprochement du couple grâce au café.

Etudiante 1 (suite) Il s'est rappelé le temps où ils buvaient ensemble du café. L'odeur du café, c'est l'odeur du souvenir.	**Etudiante 2 (suite et fin) A partir de ce moment-là l'araignée n'était plus un problème entre nous. En effet l'araignée était toujours au même endroit. Enfin je me suis informé au sujet de Chloé. Elle dormait. Je lui ai dit que Chloé avait de la chance parce que si elle avait vu l'araignée, elle aurait eu peur. Et puis elle a ajouté que nous avions aussi de la chance parce qu'il était permis de discuter ensemble sans interruption.**
Etudiante 1 (suite) Il s'est rappelé le temps où ils buvaient ensemble du café. L'odeur du café, c'est l'odeur du souvenir.	Etudiante 2 (suite et fin) A partir de ce moment-là l'araignée n'était plus un problème entre nous. En effet l'araignée était toujours au même endroit. Enfin je me suis informé au sujet de Chloé. Elle dormait. Je lui ai dit que Chloé avait de la chance parce que si elle avait vu l'araignée, elle aurait eu peur. Et puis elle a ajouté que nous avions aussi de la chance parce qu'il était permis de discuter ensemble sans interruption.

Les deux derniers plans ont le même contenu iconique, ils forment la conclusion, la fin de la saynète est réalisée par l'emploi du plan fixe et l'affichage du slogan : "on a tant à partager".

Etudiante 1 (fin) On a tant à partager.	
Etudiante 1 (fin) On a tant à partager.	

[392] Les fonctions syntaxiques sont exprimées par les effets de liaison ou de disjonction, d'alternance ou de linéarité. Les montages alterné ou parallèle qui expriment la simultanéité et la comparaison en sont les meilleurs exemples. Les fonctions sémantiques sont les plus largement répandues : deux plans associés non seulement signifient ce que chacun des plans signifie, mais entament un processus de co-détermination très fructueux. Plus le nombre de plans est important, plus les possibilités sont théoriquement nombreuses, dénoté ou du connoté, les effets de causalité, de conséquence, de comparaison, de rhétorique, sont les plus fréquents. Les fonctions rythmiques développent la superposition et la combinaison de deux rythmes hétérogènes, le rythme temporel et le rythme plastique qui découle des composantes de l'image individuelle et de leur association en suite d'images. in Jacques Aumont et alii, *Esthétique du film,* op. cit., pp. 46.

Les activités rédactionnelles renvoient d'une part aux interactions document-apprenant, c'est-à-dire aux processus cognitifs de transformation de l'information dont on peut rechercher les traces au niveau lexical (réemploi de vocabulaire de la phase de verbalisation, apport de vocabulaire nouveau donné par l'enseignante), au niveau de l'organisation du contenu narratif, d'un point de vue temporel, mais aussi plus largement énonciatif. D'autre part, on constate la mise en oeuvre des compétences linguistiques de l'apprenant au sens large : connaissance des normes du récit, connaissances grammaticales, choix syntaxiques...[393] On remarque par exemple entre les deux textes la différence de norme : la première étudiante a choisi un texte à la troisième personne, "il", et la seconde un texte en "je", le personnage est narrateur, on remarque la centration sur les sentiments et les pensées du héros, l'implication dans l'écriture est plus marquée chez l'étudiante 2.

Avec des apprenants d'un niveau fort ou dans le cadre d'un enseignement de l'image, il est bon de mener l'analyse et l'interprétation du spot plus loin afin de développer une activité métalinguistique. On peut analyser d'un point de vue sémantique l'alternance des plans dans la première et la troisième partie, chez la jeune femme et chez Pierre - plans avec des raccords "cut", c'est-à-dire sans superposition d'un photogramme à l'autre[394] - : la narration se met en place, l'histoire est structurée d'un point de vue temporel, spatial et logique. Il est intéressant d'observer le passage d'une temporalité à une autre, comment les divers espaces sont réunis dans le film, comment un rythme propre à l'histoire est créé. C'est lorsque le réalisateur choisit de montrer à l'écran celui qui est en position d'écoute : Pierre s'installe à la table de la cuisine avec le téléphone, il est attentif et souriant. On parlera à la suite d'André Gardies des sous-instances énonciatives, qui sont au nombre de trois : ici il s'agit de celle "qui montre", on rencontre encore celle "qui narre" et celle "qui commente musicalement"[395]. On remarquera aussi la fonction sémantique des plans alternés : les distances entre les personnages sont abolies, il y a un rapprochement effectué par la technique avant d'être celui fait par la tasse de café. Par ailleurs, l'intensité dramatique est accentuée par certains types de plan qui attirent l'attention, ce sont les GP et les PR. Ils expriment une volonté d'établir une distance de type personnelle-intime, pour reprendre la qualification de Hall. Est-ce seulement pour des raisons techniques, comme la petite taille de l'écran? Pourquoi cette distance qui semble s'opposer au type de discours tenu, relevant du public-social, est-elle largement privilégiée à la télévision ? Certains chercheurs en analyse du discours ont apporté une réponse satisfaisante à ces questions : pour établir des liens avec le

393 On peut rapprocher ce travail de celui des rédactions conversationnelles menées par Robert Bouchard et Marie-Madeleine de Gaulmyn où deux ou plusieurs participants conçoivent et rédigent un texte commun. La différence réside dans **l'élaboration commune** d'un texte ce qui amène à rechercher les traces de l'interaction entre les scripteurs dans le travail produit, et à analyser les interactions qui précèdent et accompagnent le processus rédactionnel. "Médiation verbale et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble" in M. Grossen & B. Py (éds), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Bern, Peter Lang, 1997.

394 Un autre raccord, le fondu enchaîné, qui impose une superposition totale de deux plans, adoucit un passage entre deux lieux, entre deux thèmes.

395 André Gardies, *Le récit filmique*, op. cit., pp. 120-123.

téléspectateur. La proximité permise par la caméra est utilisée pour mieux s'intégrer au cadre de réception, pour mieux le faire participer. Choisir le gros plan, c'est insister sur l'importance du moment ou sur l'intimité du personnage et, bien sûr, c'est une mise en relief du produit. Ces techniques[396] sont à remarquer car elles peuvent jouer un rôle similaire chez l'apprenant, dans la difficulté de lecture comme dans la motivation. Le canal visuel révèle donc de façon implicite l'histoire du couple : dualité des personnages (elle/lui), dualité des lieux (appartement/maison), plans alternés, tout insiste sur l'idée de la vie du couple séparé qui est réuni pendant quelques secondes.

On notera d'autre part au niveau du son un renforcement de la fiction par les dialogues de type intimiste et les bruits en son ON (sonnerie et appel du téléphone, bruitage de l'eau qui coule...) ; deux répliques au téléphone sont en voix Off, elles dénotent d'une recherche d'effet entre image et son. On peut aussi observer la dimension communicationnelle de l'appel au téléphone au milieu de la nuit, remarquablement mis en scène (première réaction au dérangement dû à l'incongruité de l'heure, interruption de la communication, deuxième réaction et reprise du dialogue). Par ailleurs, l'histoire de l'araignée peut être une difficulté pour l'apprenant étranger dans la compréhension du dialogue. Il y a ici un deuxième niveau de communication interne à la fiction : le sujet "araignée" est un référent commun aux personnages, c'est un prétexte à discussion pour le couple.

Enfin, autre spécificité de la publicité, l'arrêt sur image - intervention directe dans le déroulement temporel -, semble vouloir fixer l'image à l'écran et dans la vision du récepteur. Rien d'étonnant à ce qu'on rencontre cette technique à la fin des spots publicitaires : c'est l'affichage du produit et du slogan. La note finale qui se veut optimiste, "on a tant à partager", joue aussi sur deux niveaux connotatifs : elle s'adresse au spectateur en tant qu'acheteur potentiel, mais aussi à celui qui a regardé le spot comme un spectacle. C'est une incitation à l'imitation par le geste : acheter du café pour le partager avec quelqu'un, et peut-être créer des liens. Car, même si le document est sorti de son contexte authentique, et si l'on peut parler de détournement du projet communicatif, il n'en reste pas moins que l'apprenant a droit à connaître les significations du document : linguistiques, mais surtout référentielles et connotatives qui vont le lui rendre familier. Il sera à même de mieux comprendre et de juger les représentations collectives de la télévision[397]. Il pourra ainsi se rapprocher de la position du spectateur natif qui, tout en regardant une mini-fiction (semblable à un épisode d'un feuilleton télévisé), sait qu'il s'agit d'une séquence publicitaire (pour le café soluble), où la séparation du couple est en fait le fil conducteur des trois publicités Nescafé.

Les procédés de lecture et d'identification des signes plastiques et iconiques et leur signification sont donc influencés par ceux des signes filmiques. Ils participent à la

[396] Il faut s'arrêter sur cet aspect de la distance proxémique entre les personnes, car l'espace télévisuel n'est pas celui du réel, il est modifié par le biais de la technique. L'échelle des distances à la télévision sera très différente selon le type de relation que l'on veut instaurer entre les acteurs de la communication. On peut se reporter à l'article de Jean Mouchon, "Aspects proxémiques de la communication didactique", *ELA* n° 61, notamment pp. 91-96.

[397] Henri Boyer, "Petit écran et représentations collectives", *Le Français dans le monde*, n° 222, 1989.

construction/réception du message dans laquelle le spectateur est impliqué : au niveau cognitif, mais aussi sensoriel et émotionnel. Nous sommes d'accord avec Thierry Lancien[398] pour conclure que, loin d'être indifférent, ce problème des codes cinématographiques pourra être un des critères de choix du document.

2.2.1.4. Les signes plastiques : esthétique et implication culturelle

Parmi les diverses catégories de signes plastiques significatives pour l'image animée nous en retiendrons ici trois : les couleurs, la lumière et l'espace. C'est pour leur richesse en indices culturels et leur capacité à développer la créativité que les signes plastiques ont leur place dans un cours de langue. D'autres éléments signifiants, tels les formes et la texture concernent peu l'image électronique. Les formes sont plutôt à rapprocher du mouvement dans l'image et sont déterminées par les signes filmiques et iconiques. Quant à la texture, elle relève de l'aspect, d'éléments qui sont peu perceptibles dans l'image électronique, par exemple le grain, la trame... Malgré tout l'impression du toucher peut être donnée dans l'image par l'emploi de plans spéciaux comme le très gros plan qui fait passer par le canal visuel la perception de la texture : on peut voir là une synesthésie.

Nous avançons comme hypothèse que, dans la démarche de lecture/perception du spectateur-apprenant, les signes plastiques contribuent à la construction du sens du message, même si l'apprenant n'en a pas toujours conscience. En effet, la première perception de la réalité étrangère au travers d'un document audiovisuel est essentiellement culturelle, basée sur la reconnaissance de la différence. Pour reprendre l'expression de Bourdieu, si la culture est "la capacité de faire des différences"[399], il faut apprendre à la développer dans un cadre d'apprentissage. Mais dépasser une lecture naïve des images exige un apprentissage et la fréquentation d'oeuvres culturelles : si certaines règles sont reconnues et apprises inconsciemment, d'autres sont acquises explicitement lors d'une lecture interculturelle, c'est-à-dire à partir de sa propre culture et en apprenant à la distinguer de la culture-cible. A travers les signes plastiques, nous voyons le moyen pour l'apprenant d'acquérir une compétence culturelle étrangère que Louis Porcher définit ainsi :

"Apprendre une culture étrangère c'est donc repérer les distinctions que cette culture opère, les classements qu'elle instaure et auxquels elle est fidèle. Connaître une culture étrangère c'est savoir faire les mêmes classements que les indigènes de cette culture, opérer la même distribution des distinctions."[400]

2.2.1.4.1. La couleur

La couleur est pour l'apprenant la première accroche visuelle, c'est un moyen de captation de l'attention et de reconnaissance des signes iconiques. La couleur a toujours été porteuse de sens, mais la perception comme l'interprétation des couleurs est quelque

398 Thierry Lancien, *Le document vidéo*, CLE International, 1986, pp. 23-28.

399 Pierre Bourdieu, *La distinction,* notamment le sens esthétique comme sens de la distinction, pp. 59-73, Paris, Seuil,1979.

400 Louis Porcher, "L'enseignement de la civilisation", Revue Française de Pédagogie, n°108, 1994, p.8.

chose de subjectif, et d'éminemment culturel[401] ; couleur et lumière sont d'ailleurs liées. Lorsqu'on parle d'images "en noir et blanc", ce sont des images qui ne représentent pas les couleurs, mais seulement les luminosités et comportent toute une gamme de gris. On pense ici à l'usage rare mais significatif, qui est fait aujourd'hui à la télévision du noir et blanc, sur lequel nous allons revenir dans l'exemple ci-dessous. Par ailleurs, les couleurs rencontrées dans la nature (le bleu de la mer, du ciel, le vert des végétaux, le blanc de la lumière) sont généralement associées à des affects (froid, peur, chaleur) ou encore à des événements ou des expériences premières (rouge = sang répandu). Si le rouge est reconnu comme "la couleur par excellence", elle n'a pas été toujours opposée au vert comme cela semble naturel, mais plutôt au blanc[402]. Ainsi, certaines associations qui paraissent "évidentes" dans notre culture occidentale - tel le noir traditionnellement considéré comme la couleur de deuil -, ne sont plus connotées pareillement aujourd'hui par les jeunes par exemple, ou bien seront dans d'autres cultures porteuses d'autres significations. L'interprétation des couleurs dans le message visuel va amener l'apprenant à dépasser l'évidence, à lui faire prendre conscience de la construction de sa propre culture. En effet, l'apprentissage culturel, et nous rejoignons là la position de Geneviève Zarate, est d'abord vécu dans le milieu de la langue maternelle :

"Les procédures d'acquisition de la compétence culturelle en culture d'origine ne sont jamais vécues comme un choix entre plusieurs possibles, entraînant l'élaboration d'une vision du monde arbitraire. (...) Ce qui dans les faits, a été élaboré, médiatisé par un apprentissage, est perçu comme l'expression d'une évidence indiscutable. Or, là où se situe l'évidence, se situe le fait culturel dans sa relativité."[403]

L'utilisation de documents télévisuels dans un cours de langue implique le respect maximum de leur authenticité, notamment de l'écriture télévisuelle. S'il arrive par exemple lors d'une opération de transcodage de perdre la couleur originale et de passer à un document en noir et blanc, on se rend bien compte de la "perte" subie par le document. Cette absence est ressentie comme une gêne par le téléspectateur autochtone, habitué à une certaine qualité de l'image. Mais pour des apprenants étrangers, l'habitude télévisuelle sera autre : celle de leur pays, de la télévision française ou francophone regardée chez eux, en couleur mais peut-être aussi en noir et blanc. A la télévision française, le non-emploi de la couleur renvoie automatiquement à des genres spécifiques : images d'archives, images esthétiques. A titre d'exemple, on pense à des films publicitaires qui utilisent parfois le noir et blanc à des fins esthétiques, ou à des vidéo clips.

401 La couleur est le résultat de la capacité des objets à absorber ou réfléchir certaines fréquences du spectre visuel, la couleur est dans notre perception. Jacques Aumont développe aussi le classement des couleurs dans le chapitre 1 de *L'image*, Nathan, Paris, 1990.

402 On peut se reporter au Dictionnaire des couleurs de notre temps, *Symbolique et société* de Michel Pastoureau, Ed. Bonneton, 1992.

403 Geneviève Zarate, Enseigner une culture étrangère, Hachette, 1986, p. 24

· Exemple 8 : les couleurs : expression culturelle Document : Spot publicitaire diffusé sur plusieurs chaînes françaises ; durée : 30" Caractéristiques : utilisation du noir et blanc et de la couleur ; pas de dialogue, mais musique et son Objet : Peugeot 406 break Construction du spot : première partie en noir et blanc (10''), la deuxième partie est en couleur. Utilisation en classe : compréhension et expression orales Niveau : apprenants débutants Activités : verbalisation à partir des couleurs, apprentissage de lexique, découverte des implicites culturels du message

Description du spot publicitaire : la première partie du spot représente une scène de chasse, la battue au sanglier dans la forêt, c'est "l'avant" où le noir et blanc apparaît[404]. La deuxième partie est en couleur, elle présente une voiture au milieu d'une prairie, une petite fille et son père assis sur l'herbe. Des chasseurs, fusil à l'épaule, passent à côté d'eux et s'éloignent. Puis le père se dirige vers la voiture et ouvre le hayon : des sangliers et autres animaux sautent de la voiture, la petite fille est contente. La voiture s'en va. Slogan affiché : "***406 Peugeot. Rien de petit ne rentre dans ce break.***"

Dans le cadre d'un apprentissage de la langue et de la culture, ce spot peut être présenté à des étudiants de niveau débutant car il possède un atout majeur pour l'usage didactique : la présence minimale de message verbal qui est réduit à une voix off (le slogan) en fin de séquence. Cette particularité met les signes visuels au premier plan de la perception et instaure un lien privilégié entre image et langage. L'intérêt de ce spot est fondé sur l'utilisation spécifique d'images en noir et blanc, puis en couleur. Les chaînes télévisées étant habituellement en couleur, la partie en noir et blanc du film publicitaire relève donc d'un choix délibéré de l'émetteur : il faut en chercher le sens, l'effet obtenu sur l'apprenant et voir en quoi l'interprétation peut être différente de celle du spectateur natif. La démarche passe par la recherche de la construction du sens plastique et par la mise en perspective **des** regards portés sur le document. On ne peut faire abstraction ni des signes iconiques qui sémantisent le message, ni des signes filmiques qui lui donnent sa structure : durée de la séquence en noir et blanc par rapport à celle en couleur, prises de vue et tailles des plans, canal sonore, tout cela influence le spectateur dans sa perception. Dans le cadre d'un cours de langue de niveau débutant, l'objectif est d'abord la compréhension globale du document, mais l'accent est mis sur les diverses activités interactives entre les apprenants et le message.

Dès le premier visionnement, le professeur choisit d'attirer l'attention des apprenants sur la particularité des couleurs du message. Chaque spectateur aura sans doute perçu la différence de couleur, mais n'aura pas "naturellement" conscience de son influence dans l'interprétation du message. Dans une première étape, en partant de la perception des couleurs, les apprenants effectuent une activité de lecture et de classement : une fiche leur propose une liste de lexèmes connus qui sont en rapport avec les éléments iconiques du spot (animaux sauvages, chiens, voiture, enfant, hommes, forêt, herbe...) ; il ont pour consigne de les mettre en relation avec la première partie (en noir et blanc) ou la deuxième partie (en couleur) du document vidéo. C'est une activité simple que chacun

[404] L'emploi choisi du noir et blanc dans l'image publicitaire sert à ancrer une action dans le passé ou à marquer tout état antérieur à l'apparition du produit, c'est ''l'avant" du spot.

mène individuellement. La mise en commun permet à chaque apprenant de décrire ce qu'il a vu et de se mesurer à nouveau au message reçu par le groupe : il s'agit d'allier le repérage des éléments en noir et blanc ou en couleur avec une activité de verbalisation. La langue véhicule les informations visuelles perçues et met ainsi en relation image et langage verbal. Chacun peut selon ses connaissances linguistiques compléter et, avec l'aide du professeur, élargir les champs sémantiques proposés. On peut chercher à mieux connaître l'activité de la chasse et ses pratiques : est-ce la présentation d'une chasse traditionnelle (la meute de chiens est lancée sur les traces des sangliers) qui n'existe plus (le noir et blanc renvoie au passé) ? De nouveaux visionnements permettent aux apprenants de percevoir de nouveaux signes, de les mettre en relation et d'accroître leur compréhension du message. Ils sont amenés à relier le début avec la scène finale, en couleur, qui montre les animaux sautant de la voiture : la voiture rouge est située au milieu d'un grand espace vert qui domine l'écran. Dans une deuxième étape, les apprenants peuvent peu à peu interpréter le message : l'élément principal qui est porteur du sens général est la voiture et non les sangliers. L'opposition noir et blanc / couleur prend ici tout son sens : c'est la deuxième séquence en couleur qui dévoile le produit publicitaire. On voit comment les signes plastiques et iconiques sont intimement mêlés, comment le plan de l'expression et le plan du contenu construisent le message visuel.

De nombreux implicites culturels portés par les images sont à décoder : les signes iconiques sont par exemple porteurs d'humour. Les animaux qui s'échappent du coffre de la Peugeot sont à mettre en relation avec le slogan final : "406 Peugeot. Rien de petit ne rentre dans ce break." La publicité use souvent de la dimension humoristique, mais c'est une difficulté pour l'apprenant étranger lorsque l'humour repose sur le verbal. Ce sont ici les images qui permettent de saisir l'exagération, elles facilitent ensuite la mise en relation avec le linguistique. Comprendre l'humour est valorisant en situation d'apprentissage ; en effet, comme l'a montré Cordula Foerster[405], le rire joue un rôle psychologique important, il est libérateur et valorisant pour l'apprenant. Dans cet exemple, rire montre la participation de l'apprenant à la communication, il renvoie à la compréhension du message. La libération des sangliers est certes une situation amusante, mais elle sert aussi de mise en scène pour montrer l'habitabilité de la voiture, objet qu'il ne faut pas perdre de vue. Le thème de la chasse joue également un rôle culturel en s'adressant à un public français cible, il véhicule de nombreux implicites - à mettre en relation avec les signes iconiques - et exigera plus de connaissances et de capacités linguistiques de la part des apprenants. Ce thème a surtout pour but d'attirer l'attention du spectateur, et d'ancrer la publicité dans l'environnement de celui-ci : la relier à l'automne, moment où la campagne publicitaire a lieu. Ce document vidéo présente donc de nombreux avantages pour la découverte de la langue et culture étrangères : la forme visuelle est facilitatrice pour l'apprenant qui peut se concentrer sur le canal visuel ; le document mêle le linguistique et le culturel dans sa forme et développe des activités cognitives chez l'apprenant selon ses propres capacités de lecture, de compréhension, d'interprétation. Dans une situation d'apprentissage en groupe, le rôle joué par l'enseignant est essentiel, car c'est lui qui va organiser les

[405] Cordula Foerster distingue deux catégories de stimuli déclencheurs du rire en classe de langue étrangère : Ceux qui sont liés au contenu verbal spécifique à la situation d'apprentissage et ceux qui sont liés au fonctionnement du groupe, à la relation établie entre les interlocuteurs. in *Variations et rituels en classe de langue,* LAL, Hatier, 1990, pp. 90-93.

activités de l'apprenant, qui va adapter les tâches aux capacités de celui-ci. Il sert également de guide dans la perception globale du sens, dans l'établissement des hypothèses et des interprétations ; l'enseignant est la personne ressource dans la recherche de la construction du sens.

2.2.1.4.2. La lumière

Certains documents audiovisuels offrent par leur qualité plastique la possibilité d'un travail sur l'esthétique, et on peut envisager, dans le cadre d'une formation en FLE, l'initiation des futurs enseignants aux signes plastiques de l'image. Un autre signe lié à la couleur est la luminosité des objets, qui est déterminée par la relation à l'environnement lumineux. On sait qu'à la télévision ou au cinéma, la lumière est essentiellement artificielle : on distingue plusieurs types d'éclairage[406] qui vont mettre en relief certaines formes ou espaces, accentuer les ombres : c'est une richesse expressive avec laquelle la fiction joue particulièrement. Il existe également des éclairages "spéciaux" pour permettre des effets : un "rond" de lumière qui suit la vedette de l'émission dans ses déplacements ou qui indique clairement une hiérarchie visuelle dans le message. La connaissance de ces signes permettra à l'enseignant de FLE d'utiliser des films dans le cadre de son enseignement et de tirer profit de leur richesse visuelle et linguistique.

En effet, la projection en classe de films de fiction peut être pour des apprenants le moyen d'allier l'amélioration de compétences linguistiques et la découverte d'oeuvres audiovisuelles françaises. Le film de cinéma possède de nombreuses qualités qui ont été mises à jour pour la situation didactique, notamment d'un point de vue communicatif, pour favoriser et améliorer l'expression orale[407]. On peut proposer à des étudiants avancés une exploitation moins orientée vers la compréhension et plus vers le contenu du film, vers l'interprétation. On mise là sur les compétences linguistiques, discursives et textuelles de l'apprenant pour approcher les thématiques du film. Cette utilisation reste malgré tout marginale car elle exige d'une part de l'enseignant une formation spécifique comparable à celle demandée pour un enseignement de littérature, et elle dépend généralement de l'engagement personnel de celui-ci. D'autre part, l'intégration d'oeuvres audiovisuelles dans un cursus hebdomadaire de cours de compréhension ou d'expression orale se fait difficilement à cause de la gestion du temps - la durée du visionnement absorbe généralement à lui seul l'horaire du cours -. Il est donc plus simple de travailler avec des extraits de films, qui ont pour avantage d'être accessibles à un plus grand nombre d'apprenants. Par ailleurs, on note que les adaptations de textes littéraires pour le cinéma ou la télévision connaissent un certain succès auprès des enseignants grâce à la publication sur cassettes vidéo. On pense ici aux films de Claude Berri ou d'Yves Robert, et à l'utilisation d'extraits de film avec des apprenants désirant se familiariser avec la littérature française, mais dont le niveau de langue ne permet pas l'accès au texte original. Nous prendrons pour exemple le film *Germinal* dont le début peut être abordé avec des

406 Nous renvoyons aux distinctions faites par H. Alekan : éclairage directionnel, diffus, dans Des lumières et des ombres, cité par Martine Joly, *L'image et les signes*, op. cit..

407 Jean-Paul Basaille, Cinéma et FLE, Colloque *Compréhension et expression orales en langue étrangère*, Nancy, 1996.

apprenants peu avancés et leur permettre d'entrer dans l'univers littéraire de Zola. A la différence du texte écrit où la compréhension linguistique reste l'obstacle majeur, ils peuvent grâce à la dimension esthétique du film plus facilement percevoir de nombreux éléments significatifs et confronter leurs impressions à leurs connaissances littéraires acquises. Les éléments iconiques, difficilement séparables des signes plastiques, participent bien sûr à cette première approche du document de même que les signes filmiques qui imposent une lecture de l'oeuvre.

A la différence des propositions faites ici ou là qui introduisent souvent de façon restrictive le film de cinéma dans la classe de langue - en proposant par exemple un visionnement unique du document -, la démarche sémiotique veut prendre en compte les dimensions du document cinématographique ; les signes plastiques sont une de ses spécificités, ils nous paraissent être un des accès possibles à l'oeuvre sans pour autant négliger les autres signes qui composent le message. Nous voulons montrer comment la lecture et l'interprétation d'une couche sémiotique du message à savoir les couleurs et la lumière permettent aux apprenants d'accéder au sens général du message.

- Exemple 9 : la lumière : les implicites culturels Document : Extrait ou bande-annonce d'un film de fiction. Durée : le début de Germinal : 3' à 12' Caractéristiques : alternance de scènes d'intérieur et d'extérieur Construction : 1. Scène d'ouverture, à l'extérieur de nuit. 2. Scène d'intérieur : chez les Maheu, la nuit, éclairage à la bougie 3. Scène dans la mine avec les lampes de mineur. Utilisation en classe : compréhension d'un point de vue linguistique et littéraire, approche de la littérature. Niveau : étudiants de FLE, et avancés (cours de littérature) Activités : compréhension visuelle et oralisation ; activités linguistique et métacommunicative ; lecture du roman de Zola, transfert entre l'audiovisuel et l'écrit.

- Exemple 9 bis Document : extraits ou visionnement intégral de Jean de Florette Durée : de 15' à 115' Caractéristiques : différentes scènes d'extérieur, en "décor naturel" Construction : Plusieurs scènes représentant la ferme des Romarins, la garrigue provençale en été et la sécheresse Utilisation en classe : compréhension interculturelle Niveau : débutants à avancés Activités : identification d'éléments de civilisation dans l'image (géographie, climat, histoire), production orale sur des thèmes interculturels.

Lors d'un visionnement en groupe, le professeur répartit les tâches de lecture entre les apprenants pour prélever un maximum d'informations dans l'extrait : à partir de l'opposition extérieur/ intérieur, jour/nuit, lumineux/sombre, repérer les éclairages, la couleur dominante, les personnes et les lieux principaux. Les signes iconiques et filmiques sont bien sûr difficilement séparables de la perception, mais ils ne sont pas toujours premiers dans la lecture. On trouvera dans *Germinal* par exemple dès le début des éclairages très sombres, aussi bien pour les scènes d'extérieur que d'intérieur : les hauts-fourneaux de nuit, le charbon, les couleurs dominantes sont le rouge et le noir. On remarque le peu de lumière, parfois des plans où le feu éclairent les personnages. La deuxième scène a lieu chez la famille Maheu, on pénètre chez les mineurs, à l'intérieur d'un coron. Elle semble sous-exposée à cause de l'éclairage à la bougie ; la clarté est

proche de la "lumière naturelle" et renforce le dénuement des lieux, et l'intimité de la scène. Ceux qui vont travailler se lèvent avant le jour, on passe de la nuit au noir de la mine et cela amène la transition vers la troisième scène. C'est celle de la descente dans la mine, filmée dans l'ascenseur du puits, sorte de trou noir qui avale les hommes. Ici les signes filmiques donnent rythme et mouvement aux lieux et communiquent des impressions spatiales : profondeur du puits, étroitesse des galeries. La couleur de la houille est partout, elle absorbe la lumière des lampes de mineur dans les galeries de la mine (manque d'air, manque de lumière). Il faut remarquer cependant que ces images très réalistes peuvent être affaiblies par la petite taille de l'écran. Plusieurs visionnements vont être nécessaires pour découvrir les signes visuels et trouver l'organisation du message. Diverses compétences vont être mobilisées chez l'apprenant : en premier, référentielle qui renvoie à des savoirs esthétiques, historiques et culturels en cours d'acquisition. Il s'agit de réajustements permanents entre les représentations des apprenants et l'interprétation qu'ils en font à propos du film : sur le milieu de la mine (conditions de vie et de travail), l'époque à laquelle se passe l'action dans le roman (comparée à l'image qu'en donne le réalisateur)... Ici, la compétence culturelle est également requise : les informations culturelles véhiculées par le film sont mises en rapport avec les connaissances propres ou les hypothèses de l'apprenant. Le film permet de développer un réel enseignement de la culture, car il élargit le champ d'expériences de l'apprenant et ouvre une démarche interculturelle, c'est :

"Apprendre à distinguer, dans une situation donnée, les éléments qui relèvent de ce que l'on pourrait appeler une typicalité culturelle de ceux qui sont l'expression d'une individualité propre".[408]

De plus, comme le rappelle Daniel Coste, pour être interculturelle, la démarche didactique doit, au-delà des caractéristiques de la culture-cible, favoriser la mise en relation des différentes cultures du groupe d'apprenants et porter sur "***les stratégies qu'un étranger met ou peut mettre en oeuvre pour gérer les discrépances entre ses propres normes d'action et d'interprétation et celles (éventuellement multiples et hétérogènes) qui prévalent dans le contexte et la communauté qu'il découvre.***"[409]

Il sera ensuite intéressant d'associer au visuel la compréhension des dialogues et d'élargir l'interprétation en s'appuyant sur les compétences linguistique, grammaticale et textuelle. Ici deux aspects de la compétence de communication apparaissent : pour l'apprenant compte souvent la seule focalisation sur le contenu du message (comprendre les dialogues et le comportement des acteurs), alors que la dimension métacommunicative (produire un discours sur le film) passe au deuxième plan. La compétence discursive est pourtant au centre de toute communication orale, mais certaines activités mettent davantage l'accent sur la production du discours de l'apprenant - c'est ce que nous développerons principalement dans la troisième partie, chapitre 3.2. - Dans cette activité de compréhension, nous prenons donc le parti de confronter

[408] ***Martine Abdallah-Pretceille, "Compétence culturelle, compétence interculturelle", Le Français dans le monde, Recherches et Applications, janvier 1996, Hachette, p. 36.***

[409] ***Daniel Coste, "Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes", in Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988), LAL, 1994, pp. 127-128.***

l'apprenant à la complexité du document, mais de lui donner des tâches simples à réaliser. La dimension esthétique du document sert de première approche du film, elle permet aux apprenants de découvrir le contexte de l'oeuvre littéraire et de mieux appréhender le message général du film, et au-delà le texte du roman de Zola. On peut ensuite proposer une approche comparative d'une partie du film avec l'extrait littéraire correspondant, la compréhension linguistique étant en partie facilitée par le travail audiovisuel. Des activités de production plus complexes pourront être menées qui sont basées sur la comparaison et la transformation du texte audiovisuel versus texte littéraire. Ce peut être à partir du film, les images et les dialogues sont le point de départ d'une production écrite sous forme de récit ; et inversement, à partir du roman, un extrait est comparé avec la mise en scène ou permet d'imaginer une mise en images différente.

On trouvera, parmi les nombreuses adaptations cinématographiques, des oeuvres littéraires où la dimension référentielle peut être plus proche des apprenants, où les savoirs supposés à propos du monde constituent un ensemble partagé. Nous citerons les romans de Marcel Pagnol[410] (*La Gloire de mon Père, Jean de Florette* et *Manon des sources, Topaze, Les Lettres de mon moulin*) qui ont été portés à l'écran et font partie d'un patrimoine culturel national : ils véhiculent des valeurs culturelles parfois régionales qui créent une identité méridionale, reconnue et partagée par le public français. Un des aspects de l'identité méridionale le plus connu est certainement la prononciation, "l'accent", mais les variations de langage restent d'accès difficile pour des étrangers. En revanche, le canal visuel s'adresse à un plus large public d'apprenants et les signes plastiques et iconiques apportent de nombreuses impressions sur les paysages du Sud de la France, et la vie rurale rythmée par les saisons. Les scènes d'extérieur abondent et laissent le temps au spectateur de s'imprégner du site, de la végétation, du climat. Ainsi, de nombreuses scènes insistent sur la chaleur de l'été : elle est rendue par la lumière accablante et par d'autres signes visuels, comme l'aspect de la terre et des plantes, des cultures sèches et jaunies. Leur association avec les signes sonores, par exemple le chant des cigales, permet de compléter les impressions visuelles. L'apprenant étranger pourra ainsi approcher et (re)connaître des caractéristiques climatiques et géographiques, culturelles du Sud de la France. Nous y voyons un moyen d'aller à l'encontre des stéréotypes[411] répandus sur cette région touristique : en effet les apprenants d'Europe du Nord peuvent confronter leurs représentations, acquises par exemple lors de vacances en France, avec celles civilisationnelles véhiculées dans le film. La Provence est parfois imaginée par les étrangers comme un paradis : vu par les yeux des Provençaux, l'été, sans eau, n'est que sécheresse et amène dans le film mort et désolation. D'autre part, le film se situe au début du siècle, et il est important d'associer la dimension socioculturelle

410 L'oeuvre de Marcel Pagnol en films vidéo a donné lieu au Japon à un enseignement du français original qui allie film et oeuvre écrite dès le niveau débutant. "Entrée en littérature avec la vidéo", F. Dupuis, B. Lévêque, *Le Français dans le monde*, n°286, pp. 30-32.

411 Le stéréotype est à la fois simplification et généralisation ; c'est aussi une structure cognitive acquise et non innée (soumise à l'influence du milieu culturel, de l'expérience personnelle, d'instances d'influences privilégiées comme les communications de masse), le stéréotype plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre. L. Bardin, *L'analyse de contenu,* cité par Geneviève Zarate, *Enseigner une culture étrangère,* Hachette, 1986, p. 64.

et historique à la découverte des caractéristiques de cette région. Si le climat a peu changé depuis le début du siècle, il reste "rude" en été. Il est lié au thème de l'eau qui est l'exemple d'un sujet d'actualité pour lequel différentes sensibilités culturelles peuvent s'exprimer (points de vue des pays du Nord et du Sud, des pays riches ou en voie de développement) ; ou bien le choix d'un style de vie simple, naturelle à l'exemple des personnages du film, qualifié aujourd'hui de "retour à la nature", peut être vu comme un idéal. Cette dimension de la culture rejoint le concept d'universel-singulier de Hegel que reprend Louis Porcher pour un enseignement de la civilisation : c'est-à-dire permettre à l'apprenant à travers un thème tel que "l'été" de découvrir la dimension universelle et particulière de celui-ci. En effet, les universels-singuliers sont

"des réalités universelles, mais que chaque société vit et voit à sa manière, et qui, de cette façon, réconcilient la culture-source (celle de l'apprenant) et la culture-cible en leur conférant un point commun."[412]

Le fait de relier le support filmique à l'oeuvre écrite offre une variété quasi infinie d'activités didactiques. Les avantages qui ont été mis en évidence lors d'un apprentissage en classe sont nombreux : l'immersion dans la culture française a lieu dès le début de l'apprentissage, elle n'est pas réservée aux niveaux avancés. Le film vidéo a une fonction de déclencheur, c'est un élément fort de motivation pour l'apprenant. L'utilisation des trois entrées visuelle, sonore et écrite permet de respecter la spécificité de chaque support et répond aux intérêts langagiers de l'apprentissage. Cependant, l'accès à des oeuvres originales n'est pas sans présenter des difficultés et demande de la part de l'enseignant une adaptation des tâches d'apprentissage sans se perdre dans l'explication exhaustive de l'oeuvre. Nous rejoignons l'avis des auteurs de l'expérience "Entrée en littérature avec la vidéo" qui concluent sur la nécessité d'une formation préalable du professeur.

2.2.1.4.3. L'espace

Le dernier aspect plastique envisagé concerne l'organisation des volumes et des espaces perçus. A la différence des lieux, traités dans les signes iconiques, l'espace renvoie à la connaissance de l'espace médiaté qui est une aide à la perception et permet une prise de conscience du spectateur de la volonté d'organisation de celui-ci[413]. Le téléspectateur a tendance à oublier que l'image lui est imposée, qu'il s'agit d'**une** appréhension de l'espace représenté. Celui-ci fait l'objet d'un travail particulier appelé souvent la mise en scène, expression venant du théâtre et reprise par le cinéma, ou le dispositif pour désigner l'espace où est représenté une action. On peut ainsi attendre d'un enseignant de langue utilisant les images vidéo de télévision ou d'ordinateur qu'il possède quelques notions techniques. Par exemple, le terme de "cadre" comme l'élément qui circonscrit une image désigne, par des limites, les bordures, l'espace intérieur appelé "champ" - à ne pas confondre avec le cadrage, notion proche qui appartient aux signes filmiques (voir 2.2.1.3.) -. Ce cadre, rectangulaire est matérialisé par l'écran et il délimite l'espace représenté de l'espace extérieur, appelé hors-cadre. Mais le cadre est souvent

412 Louis Porcher, "L'enseignement de la civilisation", op. cit., p. 11.

413 Noël Nel dans son étude sur les débats télévisés analyse la mise en représentation de l'image télévisée et principalement de l'espace plateau. *25 ans de débats télévisés,* INA La documentation Française, 1988, pp. 79-149.

faussement associé à la métaphore de "la fenêtre ouverte sur le monde" à laquelle nous voudrions opposer celle de (re)construction du réel. On a en effet longtemps considéré que la télévision était une "fenêtre ouverte sur le monde" et qu'elle reproduisait la réalité ; on lui a alors reproché de la falsifier. Mais il semble aujourd'hui que c'est davantage le public qui feint d'oublier que la télévision est un média, un intermédiaire entre le monde et les spectateurs. Il s'agit ici de donner aux apprenants des aides de repérage dans l'écran télévisuel en observant les emboîtements d'images ou la mise en perspective de plusieurs espaces, qui sont différents de ceux représentés sur un écran de cinéma ou d'ordinateur.

Il faut premièrement souligner la priorité d'ordre technique : la prise de vue est le premier **choix** réalisé par le média (le cameraman, le réalisateur) à partir de la réalité, en effet :

***"Prendre ou ne pas prendre dans le viseur de la caméra, c'est choisir de médiatiser, de faire exister ce qui entre dans le champ, c'est nier ce qui n'y est pas."*[414]**

La petite taille de l'image finale pour la majorité des récepteurs et sa netteté médiocre obligent donc souvent à prendre des mesures techniques : élargir le cadrage de prise de vue ou balayer le champ pour avoir une vision globale et augmenter l'effet de réel[415]. Il ne peut donc y avoir "reproduction" de la réalité, point à souligner pour un apprentissage par l'image. On soulignera aussi le rapport "spatial" du spectateur à l'image : c'est la taille de l'image qui détermine le rapport que le spectateur va établir entre son propre espace et l'espace plastique de l'image. De plus, le téléspectateur est souvent en position dominante par rapport à l'écran, à l'inverse du cinéma où il peut se sentir dominé par elle.

Le deuxième point relève de la perception : la vision d'une image se fait par un phénomène d'exploration, par l'intégration d'une multiplicité de fixations successives qui conduisent à partir d'une image plate à reconnaître un arrangement spatial, tel que le donne à voir la réalité. Cela va donc à l'encontre de la notion de passivité face à l'image, puisque l'activité du spectateur consiste dans un premier temps à reconstituer la réalité tridimensionnelle. C'est la "double réalité perceptive" des images dont parle Jacques Aumont[416], c'est-à-dire le fait que nous percevions simultanément cette image comme un fragment de surface plane et comme un fragment d'espace tridimensionnel.

Dans la situation d'apprentissage, il est important d'effectuer un repérage de l'espace représenté dans les images, car il va convoquer de nombreux autres éléments, et influencer la lecture et la compréhension des signes iconiques, mais surtout verbaux. Il nous paraît nécessaire, avant de s'intéresser aux discours télévisuels, d'avoir une

414 ***Philippe Viallon, L'analyse du discours de la télévision, op. cit..***

415 Pour approfondir notamment la notion de profondeur et de perspective dans la conception de l'espace, on peut se reporter à *Vingt Leçons sur l'image et le sens* de Guy Gauthier, Paris, Médiathèque Edilig, 1982, Ch. 1-5.

416 Jacques Aumont insiste sur le danger qu'il existe à employer l'expression des deux réalités de l'image puisqu'elles ne sont pas de même nature, puisque l'image comme portion de surface plane est un objet qui peut se toucher, se déplacer, et se voir, alors que l'image comme portion du monde en trois dimensions existe uniquement par la vue. *L'image* op. cit., p. 42.

représentation générale de l'espace télévisé où ils sont produits, de voir comment celui-ci est structuré. En effet, chaque émission a des caractéristiques qui lui sont propres : ainsi un des espaces représentatif pour la télévision est celui du Journal Télévisé qui est est le mieux connu. L'enseignant de langue est souvent tenté de s'intéresser seulement à la langue employée par les présentateurs et d'analyser la syntaxe, les champs sémantiques ou de la mettre en relation avec le contenu iconique. Mais la langue n'étant qu'une partie du message, l'analyser revient à s'intéresser au niveau micro de celui-ci. Nous considérons qu'il est facilitateur pour des apprenants étrangers de commencer par l'analyse macro de l'émission, c'est-à-dire d'allier construction filmique et espace. Dans le cadre d'un JT, c'est le studio qui, plus qu'un lieu, est un espace qui relie les autres espaces : "***Parce qu'il est intermédiaire, l'espace du plateau est nécessairement un espace abstrait. Explicitement, cela signifie que le plateau est radicalement coupé de toute représentation plus large qui l'engloberait***."[417]

- Exemple 10 : l'espace du Journal Télévisé : structuration du discours informatif Document : un Journal Télévisé Caractéristiques : la scénographie d'un JT, succession de différents espaces : studio et extérieur Utilisation en classe : compréhension de la langue des médias : la construction de l'information, compétences discursive et informative Niveau : avancé, formation à l'image Activités : observation dans l'image de l'organisation implicite des espaces et de leur hiérarchisation ; compréhension textuelle et informative ; expression sur la mise en relation du visuel et du sonore

Il est spécifique du discours télévisuel que les locuteurs ne se trouvent pas dans le même espace, même si la communication est en face à face. C'est par exemple l'opposition plateau-extérieur que l'on trouve lors des reportages ou directs d'un JT, où les locuteurs se font face par écran interposé. On distingue suivant les situations deux, trois, voire quatre espaces convoqués simultanément par le média ; ils forment la première strate de l'espace télévisuel :

"Le studio est aussi le point de structuration de différentes temporalités dont celle du JT lui-même qui se subdivise en d'autres durées : plateau, reportages, directs susceptibles de variation pertinente selon les événements mais aussi selon les types de JT."[418]

Un autre espace est construit sur la relation entre l'émetteur et le récepteur, qui ne se situent jamais dans le même espace puisque l'écran est toujours interposé. On ne peut ici qualifier l'échange de réel, puisque le locuteur (l'émetteur) ne perçoit aucune rétroaction et que le destinataire (le téléspectateur) n'a pour sa part aucune possibilité d'intervention directe. C'est la deuxième strate de l'espace télévisuel. Enfin, l'espace didactique vient se superposer et former une troisième strate où les récepteurs-apprenants peuvent agir en fonction des consignes de visionnement et modifier la première strate (enregistrement, décomposition du message ...).

417 Claude Jamet, *La mise en scène de l'information*, op. cit., p. 46.

418 Thierry Lancien, Le Journal télévisé, Didier/ CREDIF, 1995, p. 46.

Selon le choix télévisuel opéré, l'organisation du journal sera différente : un JT de plateau avec un présentateur n'aura pas le même dispositif qu'un JT tout en images. Dans le cas d'une mise en scène de plateau, celle-ci apportera à l'apprenant peu d'aides à la compréhension, mais certains rituels lisibles notamment dans les signes iconiques viendront compléter la prise d'informations : il s'agit du passage de parole, repérable dans les mouvements et le regard du présentateur; de la transmission d'événements en direct, en opposition à ceux enregistrés (récemment ou plusieurs jours avant). L'apprenant qui prend conscience des différents espaces et de leur hiérarchisation à l'intérieur d'une émission a déjà franchi une étape de compréhension du message. En effet, la reconnaissance de l'organisation spatiale décidée par l'émetteur permet une première approche de l'énonciation. Tout ceci est structurant dans la compréhension du message et vient corroborer le verbal : une compétence organisationnelle peut être développée qui sera utile à la compréhension textuelle. Dans son analyse du journal télévisé, Thierry Lancien inclut également l'étude du studio qui, avec le présentateur, fait partie du dispositif. En effet,

"une étude détaillée des différentes scénographies de studio montrera aux apprenants toute l'importance de son rôle dans la mise en place des représentations de l'information.". [419]

Par ailleurs, il a été mis en évidence que les journaux télévisés contiennent des éléments répétitifs, des mises en forme fortement modélisées ce qui peut amener les apprenants à la comparaison du traitement de l'information d'un JT à un autre. On peut par exemple analyser le traitement fictionnel d'un événement à partir de la transcription du commentaire ; ou bien de chercher à savoir si c'est la narrativisation ou l'exemplification qui domine dans le reportage, tant au niveau linguistique que filmique[420]. Enfin, on remarque une évolution de la formule du Journal télévisé et de son espace depuis quelques années avec l'apparition des journaux "tout en images". Il s'agit de l'absence à l'écran du studio et du présentateur qui laissent la place aux images des espaces extérieurs[421]. Il est évident que d'autres signes, scripto-visuels, filmiques et verbaux participent à la construction et à la signification de l'espace. De nouveaux rapports entre l'image et le verbal sont créés, le commentaire a une place prépondérante, le discours est bref, plus dépouillé. Il sera par exemple intéressant de comparer des informations traitées dans deux types de journaux avec et sans présentateur, ou de la presse écrite, pour observer la mise en forme linguistique de l'information : comment se fait le "lancement" d'un reportage dans les différents cas. Ces activités complexes ne pourront s'adresser qu'à un public d'apprenants avancé qui cherche à améliorer une compétence discursive, et à se confronter à l'environnement des médias ; en lui donnant accès à la compréhension et à l'interprétation des informations, il pourra réutiliser ses connaissances

419 ***Thierry Lancien, Le Journal télévisé, op. cit., p. 46.***

420 Thierry Lancien propose de nombreuses activités d'analyse et de comparaison à partir de JT ou de la presse écrite. in *Le Journal télévisé*, op. cit., pp. 51-61.

421 Cet aspect a été traité dans la partie sur les signes iconiques qui traite les énonciateurs-présentateurs absents ou présents à l'écran.

dans une écoute et lecture autonomes.

On remarque enfin que la numérisation des images n'est pas sans influencer profondément la mise en forme des images télévisuelles. Des évolutions parallèles sont à voir entre l'écran télévisuel et l'écran informatique, la télévision s'emparant de nouveaux modes de production des images. L'écran informatique apporte cependant d'autres modes de lecture pour le récepteur-apprenant par le biais des supports de présentation numériques. La mise en espace des outils multimédias est tout d'abord différente dans la mesure où le récepteur est un utilisateur de l'outil : celui-ci active des informations à l'écran, sous forme d'icônes, liste alphabétique, rubriques... et l'ordinateur affiche des textes, des images ou fait apparaître un nouvel écran. Les enseignants posent souvent à juste titre la question de la lisibilité et de la hiérarchisation des données : se situent-elles toutes sur le même plan, comment trouver la logique de la navigation ? D'autre part, les CD-Rom offrent une présentation particulière qui repose sur la superposition des écrans et des informations : l'hypertexte ; il permet "***de s'affranchir de l'organisation linéaire de l'information et de la présentation livresque et d'accéder aux informations par désignation à l'écran ou sur le clavier et de naviguer à son gré***."[422] Cette mise en forme de textes et d'images fait dire à certains qu'on s'éloigne de la linéarité de l'écriture "traditionnelle", que la discontinuité des écrans provoque l'éclatement des savoirs. Pour d'autres, notamment Claire Bélisle, "***l'hypertexte peut être un puissant outil cognitif d'apprentissage***." Il est certain que l'introduction des outils multimédia requiert de nouvelles compétences chez l'apprenant : principalement une maîtrise technique est indispensable, ainsi que des capacités d'apprentissage autonome. De plus, l'ordinateur ne se prête pas de la même façon que la télévision à un travail interactionnel, c'est ce qu'il nous faudra approfondir dans la troisième partie.

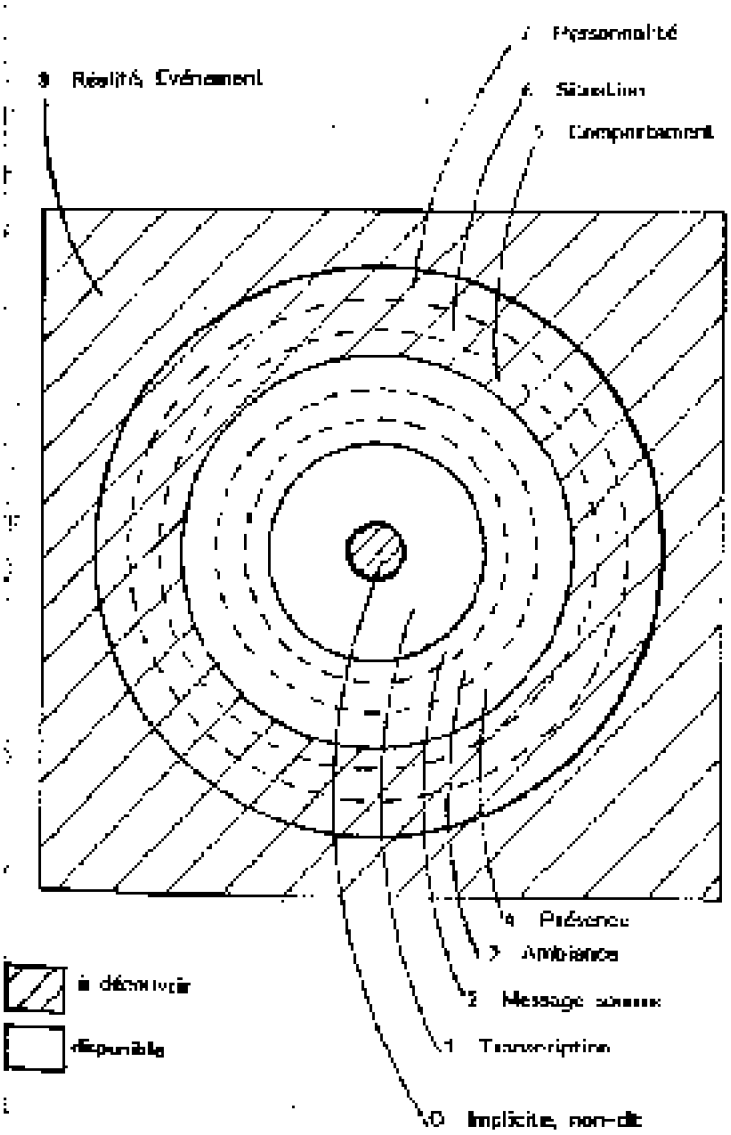
2.2.2. Les signes sonores : les rapports texte-image

2.2.2.1. Le verbal

L'apprenant de français langue étrangère est confronté pendant son apprentissage à divers types de langue orale qui proviennent de méthodes, de documents "authentiques" - tels qu'ils ont été décrits dans la première partie - ou encore de documents enregistrés par l'enseignant, que nous avons qualifiés de DTV, sans oublier les discours des participants de la classe. La classe de langue reste le lieu spécifique des discours didactiques, tels que les a décrits Francine Cicurel, l'enseignant est cependant amené à y introduire des discours étrangers qui proposent à l'apprenant d'autres modèles de langue que le sien propre, et de plus en plus au moyen de discours médiatés. Pour poursuivre l'étude des messages issus des médias sous l'angle sonore, la dimension verbale nous semble bien sûr la plus appropriée à l'apprentissage de la langue et de la communication ; il ne faut pourtant pas négliger d'autres spécificités sonores qui participent à la construction du message, ce sont les bruits et la musique. Les recherches sémiotiques ont montré leur co-occurrence avec les signes verbaux et visuels et combien leur

[422] Claire Bélisle, "Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation", *Cahiers de l'asdifle* n°9, 1997, p. 10.

décodage reste souvent inconscient, profondément culturel, notamment pour la musique. Il en ressort une complémentarité des éléments dans la communication orale qui est multicanale et plurisémiotique.



Dans une perspective d'apprentissage, les différentes dimensions de la communication orale doivent être mises en évidence et nous nous appuyons sur le schéma élaboré par Jean-Louis Malandin qui distingue quatre niveaux d'analyse de l'interaction, chacun apportant des informations spécifiques[423].

Un premier niveau est la transcription (1) de l'énoncé linguistique (totale ou lacunaire) avec ou sans écoute du document sonore, c'est une aide à la compréhension surtout dans le cas de documents bruts présentant des bruits, parasites, prises de parole multiples ; la transcription sert au repérage des caractéristiques propres à l'oral, ou encore à passer de l'échange oral à l'expression écrite. Elle met en évidence pour l'apprenant la

[423] Jean-Louis Malandin, *Soixante minutes... soixante voix, ... soixante exercices*, BELC, 1985, p. 177.

complexité du discours oral et de la communication, cependant, elle ne peut rendre les éléments prosodiques et non-verbaux. Un autre niveau est constitué par l'étude du message sonore (2) d'un point de vue prosodique, intonatif et expressif, de l'environnement sonore (3) (indices, bruits, ambiance) et de la présence du locuteur (4) (effet de proximité, traces et marques linguistiques). Il faut ensuite étudier la communication non verbale (5) et deviner le comportement, la mimique et la gestuelle du locuteur ainsi que la situation de communication (6) : les conditions de l'enregistrement font qu'on a affaire à une information radio, un discours public, une conversation, une interview, un cours .... Enfin, un dernier niveau concerne la personnalité des acteurs (7), leur tempérament : ils sont à situer par rapport au discours qu'ils produisent (reformulation, rectification, pauses), par rapport à leur interlocuteur (éléments phatiques) ou bien aux informations qu'ils transmettent (modalisation) ; il faut parvenir à reconstituer des pans de la réalité ou de l'événement (8).

Il a été constaté que, pour l'étude de documents audio où le locuteur est absent du champ visuel du récepteur, la communication non verbale est mentalement reconstruite par celui-ci. L'image est donc un facilitateur de compréhension du document audiovisuel puisqu'elle fournit déjà de nombreuses informations sur le contenu. Ne pouvant traiter tous les aspects de la langue orale, nous centrerons notre étude sur la dimension discursive, apte à développer la compétence de communication chez l'apprenant en nous appuyant sur les analyses menées auparavant pour le système visuel. Nous renverrons fréquemment aux nombreuses études concernant le matériel verbal et para-verbal et insisterons davantage sur les rapports intersémiotiques dans le but de montrer l'étroite interdépendance des deux canaux. A travers quelques exemples de la langue des médias, nous verrons comment donner des repères à l'apprenant pour utiliser ses compétences visuelles dans le décodage des spécificités sonores, et développer une compétence d'interprétation.

2.2.2.1.1. La langue orale médiatée

Il faut, dans un premier temps, souligner la variété des types de discours qu'offrent la télévision et les médias audiovisuels, et parfois la difficulté pour l'enseignant de choisir dans une vaste palette de registres de langue et de situations d'oral. La majorité des enseignants dénigrent par exemple de nombreuses émissions de divertissement qui ne proposent qu'un usage familier, parfois vulgaire de la langue - difficile à délimiter, selon qu'il s'agit d'une émission entière, du passage d'un film ou des propos tenus par un animateur -, nous ne les retiendrons pas ici. La langue des médias nous paraît être surtout intéressante pour sa complexité et sa densité, et par la variété des contenus qu'elle propose : on y trouve aussi bien la langue de spécialité (scientifique, économique, littéraire, médicale...) que celle de l'homme ordinaire. On constate par exemple qu'une découverte scientifique nécessite un travail de vulgarisation qui est apporté par le spécialiste ou le journaliste. Le contenu sera explicité, simplifié, reformulé différemment s'il s'agit d'un reportage d'une minute pour le Journal télévisé de 20 heures ou d'une émission pour les jeunes dans la matinée. Par ailleurs, l'ouverture de la télévision à tous les publics, sa "popularité" font que se côtoient les discours de l'homme de la rue, de l'homme politique, de l'acteur de cinéma, et du professionnel des médias.

Les discours des médias sont spécifiques par le fait qu'ils ne relèvent pas de la conversation ordinaire, telle qu'on la trouve en face à face, mais en diffèrent au niveau situationnel et communicationnel[424] : l'accent a été mis dans le message visuel sur la situation d'énonciation particulière à propos des partenaires de l'échange aussi bien que du dispositif. On trouve à la télévision, et principalement dans le JT, une situation de communication particulière, qualifiée de double énonciation, dans la mesure où l'interaction médiatée ne met pas en présence tous les partenaires de l'échange verbal : le destinataire final du message, téléspectateur ou apprenant, n'est pas présent réellement et le locuteur ne perçoit aucune rétroaction. On a constaté que la présence d'un micro et d'une caméra (enregistrement à micro découvert ou à micro caché) imposent des règles de mise en scène comparables à celles d'une représentation théâtrale, et influent sur les participants et donc sur leur discours.

De plus, les discours de la télévision, en grande partie produits par des professionnels de la parole, offrent des variétés de langue, plus ou moins spontanées ou maîtrisées selon le cas, que l'apprenant devra apprendre à distinguer[425]. A la différence d'un discours en direct, ou en face à face, où l'on parle de la non-réversibilité de la parole, il peut y avoir effacement, lors du mixage, d'une partie du message verbal, à l'insu du récepteur. Tout est travaillé à la télévision, selon une rhétorique : l'intonation et les accents, le tempo[426]. Par l'intervention de la technique, la parole et le son subissent de nombreux traitements : les blancs sont en général coupés, les interventions sont résumées à l'essentiel, les questions des interviews souvent supprimées, le débit accéléré, tout cela en vue d'obtenir un discours se pliant à la règle de l'économie de temps.

Dans une perspective de décodage du texte linguistique, une fois les locuteurs et les éléments non verbaux décodés - nous renvoyons principalement à ce qui a été dit à propos de la situation d'énonciation visuelle dans le chapitre sur les locuteurs en 2.2.1.2.3. -, l'apprenant est confronté au discours du média. En suivant le modèle d'analyse développé par Patrick Charaudeau, on distinguera le texte (comme manifestation verbale et non verbale), le contexte (comme autre texte manifesté qui se trouve avant et après une séquence considérée) et la situation (comme condition contractuelle de production-interprétation). Dans un cadre de réception didactique, il sera d'autant plus important de prendre en compte le contexte et la situation, car les repères

[424] Nous nous référons au modèle de structuration de l'acte de langage chez Patrick Charaudeau pour qui la réalisation d'un texte "se fait à l'aide d'un certain nombre de moyens linguistiques (catégories de langue et modes d'organisation du discours), en fonction d'une part des contraintes du situationnel et des possibles manières de dire du communicationnel, et d'autre part du 'projet de parole' propre au sujet communiquant." "Une analyse sémiolinguistique du discours", *Langages* 117, 1995, pp. 102-103.

[425] Il y a de nombreux points communs avec le discours radiophonique notamment à propos du statut de la parole, et des catégories de locuteurs : les journalistes et professionnels de la télévision, les spécialistes auxquels le média fait appel pour leur compétence, et qui sont habitués à manier la parole ; les invités ou interviewés qui utilisent un style plus libre, mais sont dépendants d'un médiateur pour la prise de parole. *Aspects du discours radiophonique*, dir. Patrick Charaudeau, Didier Erudition, 1984, pp. 16-17.

[426] Voir le chapitre II sur le canal son, in *L'analyse du discours de la télévision*, de Philippe Viallon, op.cit., pp. 26-52.

habituels du téléspectateur ont en partie disparu (heure de programmation, début ou fin de l'émission, durée globale), lié au fait qu'il s'agit d'une diffusion spécifique, dans un cadre d'apprentissage. Pour l'approche du texte, la distinction entre deux types de texte, monologal ou dialogal[427] nous paraît pertinente pour l'apprentissage. Avant de développer cet aspect dans les exemples ci-dessous, une distinction est à rappeler à propos du type de texte qui est déterminé par la situation de communication : selon que "***les partenaires de l'échange sont présents physiquement l'un à l'autre et reliés par un contrat d'échange immédiat***", on a affaire dans ce cas à une situation d'interlocution ; et, dans le cas où les partenaires ne sont reliés que par "un contrat d'échange *différé*", on parlera d'une situation de monolocution[428]. La principale difficulté de compréhension du texte repose pour l'apprenant sur l'alternance de ces situations que l'on rencontre au cours d'une même émission. Une des premières tâches consiste donc avec l'aide du visuel, c'est-à-dire des éléments non verbaux, les codes cinétiques comme le regard et les attitudes, à repérer les types d'échange. La situation monolocutive se rencontre surtout dans le genre informatif mais, comme le souligne Claude Jamet, ce qui la distingue des autres situations monolocutives, "***c'est sa volonté de rendre visible la participation de l'allocutaire à l'acte de communication***." Bien que le discours final, soutenu par les éléments statiques et mimo-gestuels - comme cela a été montré en 2.2.1.2.2. -, s'adresse au téléspectateur, celui-ci n'a pourtant pas la possibilité de réagir, ce qui amène l'auteur à parler de communication interlocutive déséquilibrée. De plus, ce type de situation de monolocution, habituellement caractéristique de l'écrit, laisse croire à la spontanéité de la langue orale, mime un discours oral alors que le texte dit est un texte lu. Nous développerons cette particularité ci-après.

- Exemple 11 : texte monologal : discours maîtrisé Document : le bulletin météo de France2 Durée : 2'30 Caractéristiques : discours d'un professionnel de la télévision Utilisation en classe : étude de la langue des médias, compétences discursive et linguistique Niveau : étudiants de FLE, apprenants de niveau intermédiaire et avancé Activités : prélèvement d'informations non verbales et textuelles, compréhension orale détaillée (les marques phatiques), interprétation.

  Nous reprenons l'exemple de la séquence météo développé dans le cadre des signes scripto-visuels pour le compléter. Après la compréhension globale du message effectuée par la mise en relation des signes scripto-visuels et iconiques avec le verbal, l'apprenant est amené à écouter le discours d'une professionnelle de la télévision et à analyser les séquences d'ouverture et de fermeture de l'échange, éventuellement à l'aide de la transcription :

"bonsoir à tous c'est le moment de ressortir vos manteaux ou vos pull-overs

[427] Patrick Charaudeau utilise avec la même signification monologique et dialogique. On trouve une autre définition de cette notion chez J. P. Bronckart qui développe le thème bakhtinien du dialogisme : "tout discours étant fondamentalement *dialogique*, en ce qu'il est attentif à l'autre et que cette attention laisse des traces linguistiques (des "harmoniques dialogiques"). "Interactions, discours, significations", *Langue Française* 74, 1987, p. 40.

[428] Patrick Charaudeau, "Une analyse sémiolinguistique du discours", op. cit., p. 107.

nous allons subir cette semaine la première véritable offensive de l'hiver avec carrément une descente d'air polaire on ne fait pas les choses à moitié O regardez cette image satellite observez cette zone d'air polaire (...) vous retrouverez ces images dans la nuit de la glisse (...) demain nous serons le mardi 2 décembre bonne fête aux Viviane (....) merci bonsoir à demain"

L'apprenant recherche la présence du destinataire dans le message ce qui le conduit à s'intéresser aux marqueurs phatiques qui laissent ensuite la place à un discours plus technique. On retrouve dans les nombreux pronoms d'adresse, qui généralement se concentrent en début et fin de séquence, une caractéristique des règles conversationnelles qui vise à la construction de la relation interpersonnelle[429]. L'emploi des marqueurs personnels est une façon d'établir une distance personnelle voire familière avec le téléspectateur, on note aussi des impératifs, des expressions familières, sans oublier le contact oculaire de type "les yeux dans les yeux". Tout insiste sur le rapprochement entre la présentatrice et le téléspectateur réunis dans une même temporalité, celle du direct et de la rencontre quotidienne (l'émission a lieu chaque soir). Le matériau paraverbal joue également un rôle essentiel : l'intonation, les pauses et le débit relèvent du professionnalisme, aucun "raté", aucune interruption ou incohérence, marques naturelles de l'oral, n'apparaissent. On relève cependant dans le lexique l'alternance entre des expressions familières, et celles relevant de la langue du spécialiste : "ressortir vos manteaux ou vos pull-overs/ carrément/ on ne fait pas les choses à moitié" sont à opposer à "l'offensive de l'hiver/ une descente d'air polaire/ cette image satellite". De même, on remarque dans la séquence de clôture un changement de registre et des adresses au téléspectateur plus nombreuses : "vous retrouverez ces images dans la nuit de la glisse / demain nous serons le 2 décembre bonne fête aux Viviane / première météo demain matin à 7 heures moins cinq avec Isabelle Martinet / merci bonsoir/ à demain". L'emploi des pronoms "vous, nous, on" est la marque d'un rapprochement entre l'émetteur et le destinataire, c'est une façon de l'impliquer dans le message[430]. Ces formes linguistiques ont ici une fonction sociale pour le téléspectateur et didactique primordiale, celle d'associer l'apprenant au récepteur natif et de jouer pleinement leur rôle de médiation, captation, séduction. Cette situation monologale est un moyen pour l'apprenant de découvrir le fonctionnement de la langue des médias et l'amène à développer une compétence discursive et informative, en même temps que d'interprétation.

D'autres configurations où interviennent plusieurs participants proposent des échanges moins maîtrisés, et mettent le spectateur apprenant réellement en présence d'une interaction entre natifs. Ces échanges, au caractère plus spontané, offrent une réelle situation **d'interlocution** à laquelle il lui sera plus facile de participer. En effet, le téléspectateur assiste au dialogue mis en place pour lui par la réalisation technique (prise de vue, montage), par les journalistes ou le présentateur (sous forme de questions à l'interviewé, ou de commentaire), c'est la situation fréquente rencontrée dans les interviews et les émissions de plateau avec invités. Plusieurs niveaux de médiation sont à

429 Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, T.2, 1992.

430 Cet aspect de l'énonciation où s'associent l'émetteur et le récepteur a pour fonction de créer le lien social. On peut se reporter à Philippe Viallon dans *L'analyse du discours de la télévision*, chap. IV, op. cit..

décoder par l'apprenant : le repérage est premièrement de nature visuelle, cela renvoie au positionnement du locuteur ainsi qu'au type de regard qui change, ce n'est plus le regard Y-Y dirigé vers le téléspectateur, mais le locuteur est tourné vers les partenaires de l'interaction en présence (présentateur ou invité). Ensuite au niveau verbal, les locuteurs invités ou interviewés ne sont pas toujours des personnages connus, ils ne sont généralement pas des professionnels de la parole, et donc le téléspectateur-apprenant pourra se sentir plus proche de leur discours. L'échange qui s'établit relève de l'oral et non d'un discours écrit, et révèle différents types d'interaction. L'interview est ainsi particulièrement riche pour l'apprentissage par la construction complexe qu'elle propose :

"L'interview est le produit de deux situations d'énonciation qui s'emboîtent : il y a un dialogue qui se co-construit entre deux personnages, mais ce dialogue est co-construit en direction d'un tiers virtuellement absent au moment du dialogue."[431]

La langue des médias se caractérise par l'enchevêtrement de ces situations de discours, le reportage est l'exemple où alternent monolocution et interlocution. Il s'offre à l'apprenant une suite variée de situations de discours et de textes comme le montre ce reportage de France2 extrait de *Vidéoclasse* :

- **Dame interviewée** : où elle est sa maman où elle est sa maman' c'est un amour de chien ça O ça ça vaut mieux que c'est meilleur que certains gens parce que ça vous aime ça vous aime toute la vie pour rien O pour une caresse c'est vrai hein'O on est deux on a dix ans d'amour tous les deux ah oui - **Monsieur interviewé** : le regard d'une bête c'est formidable c'est fantastique - **Commentateur** : quand on aime on n' compte pas c'est bien connu O demandez à n'importe quel propriétaire de chien ou de chat combien lui coûte son animal il sera incapable de vous donner un chiffre, et pourtant les sommes dépensées par les Français pour acheter nourrir soigner chouchouter leurs animaux sont considérables 25 milliards de francs par an c'est plus que le budget du ministère de la Culture et du ministère des Affaires étrangères réunis O de plus en plus la clientèle demande des animaux de race et leur prix en France est le plus élevé d'Europe **- Journaliste** il est à qui le chat à vous ou à vous' - **Jeune femme** à nous **- Jeune homme** aux deux comme un petit enfant pareil, **- Journaliste** combien vous l'avez payé' - **Jeune femme** quatre mille six je crois' - **Commentateur** autant de gagné pour les bouchers qui s'efforcent de préserver cette part importante de leur chiffre d'affaires **- Boucher** ah ça fait peut-être 10 15% du chiffre d'affaires **- Journaliste** ah quand même oui **- Boucher** oui les chiens sont très bien considérés chez nous eh ça quand on a un client qui a un chien on le lâche pas **- Commentateur** il faut dire que en ville surtout les propriétaires eux-mêmes se comportent de plus en plus avec leur chien comme avec un enfant, un éleveur de la région parisienne Michel Hasbrouck est allé jusqu'à ouvrir une maternelle pour chiots O le forfait de dix leçons en cours collectifs coûte 2900 francs à domicile c'est plus cher les quatre dernières leçons s'adressent plus spécialement au maître ou à la maîtresse

Comme cela a été vu à propos des éléments iconiques, le reportage est construit d'une

[431] ***Jean Peytard, Sophie Moirand, Discours et enseignement du français, Hachette, 1992, p. 179.***

part autour de la logique des interviews (situation d'interlocution) qui montrent le comportement des Français avec leur animal domestique, et d'autre part autour du commentaire du journaliste (situation de monolocution) qui établit un rapport plus ou moins lointain avec les images. Le reportage fait alterner dans sa construction deux procédés qui sont la description et l'argumentation. Il est ici difficile d'appliquer au texte audiovisuel la définition de l'argumentation établie pour l'écrit ; on retiendra particulièrement de Patrick Charaudeau que "***l'argumentatif a pour fonction de permettre la construction d'explications sur des assertions faites à propos du monde, dans une double perspective de raison démonstrative et de raison persuasive***"[432]. Cette définition peut s'appliquer au discours des médias dans la mesure où l'on retrouve d'une part, un "sujet argumentant" qui prétend à un idéal de vérité, ici l'instance émettrice, d'autre part "un propos sur le monde", le reportage avec son contenu visuel et verbal, et enfin un "sujet cible", le récepteur qu'il faut faire adhérer au propos. On voit ici une relation de complémentarité entre les interviews et le commentaire : le rôle des images étant à travers la description de faire partager aux spectateurs des habitudes et des comportements ; le commentaire étant la voix de la raison qui essaie de convaincre ce même spectateur de ce que coûte un animal. On retiendra que le journaliste est dans une situation de dominance, il a été qualifié dans la chapitre sur le statut des locuteurs de "méta-énonciateur", il a pour rôle d'apporter les informations et de convaincre, d'assurer les transitions entre les séquences ; le téléspectateur est pour sa part, en tant que destinataire, dans un rapport de dépendance. On remarque notamment l'implication de l'allocutaire dans le discours, la tendance à intégrer le spectateur parmi les Français (on, vous, mots familiers), à travers la présentation d'un référent commun. L'analyse visuelle et verbale peut donc amener l'apprenant à une réflexion sur les comportements culturels et sur la langue, en observant la façon dont le locuteur fait adhérer le public à son discours. Par ailleurs, cette situation de communication déséquilibrée n'est pas sans rappeler la position de l'apprenant face à la langue étrangère à laquelle il n'a pas complètement accès. Il est important pour la situation d'apprentissage de mesurer l'écart entre les discours produits et les capacités de réception/compréhension de l'apprenant, car celui-ci aura généralement tendance à faire référence à son propre discours (ou à celui de la classe) et donc à s'évaluer négativement par rapport au modèle entendu. Après avoir reconnu la construction du dispositif d'énonciation, l'apprenant apprend à déterminer le type de discours ce qui facilite l'accès au sens du message : l'analyse détaillée du texte linguistique vient alors renforcer celle de l'énonciation.

2.2.2.1.2. Les types de discours

La langue orale a fait depuis la grammaire de l'énonciation l'objet de recherches linguistiques dont la didactique du français langue étrangère a tiré profit, et il ne paraît pas nécessaire de redire après d'autres toutes les richesses qui la composent. Nous renvoyons aux bases de l'enseignement de l'oral, notamment à la typologie des messages oraux de Jean Peytard[433], ainsi qu'aux ouvrages du BELC sur les documents

[432] La raison démonstrative concerne les liens de causalité, la raison persuasive établit la preuve sur les propos tenus sur le monde. Pour la définition complète, on se reportera à Patrick Charaudeau, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, 1992, p. 786.

sonores bruts qui ont mis en évidence les traits de l'oralité. La langue orale présente un caractère improvisé, une structure différente du langage écrit, et on ne peut donc pour la décrire reprendre les procédés de segmentation et d'organisation de l'écrit, tels ceux qu'on trouve dans un texte (typographie, ponctuation, paragraphes, phrases, blancs entre les mots...). Tout locuteur a à sa disposition divers moyens sonores pour structurer son énoncé, mais tout dépend du temps de préparation du discours oral et de la forme que le locuteur veut bien lui donner : c'est la différence entre un conférencier qui lit ses notes et celui qui parle librement. Tout discours est soumis à des contraintes plus ou moins fortes (techniques, psychologiques, émotion, fatigue, milieu ambiant intime ou non) et, selon les compétences individuelles du locuteur, certaines particularités seront plus ou moins visibles : les hésitations, les lapsus, mais aussi les reprises et ruptures pour corriger le message ; certains locuteurs se distingueront par l'emploi de structures également utilisées à l'écrit, en fonction de leur appartenance socioculturelle. C'est l'art d'allier le maintien d'une cohérence du contenu et d'une cohésion de la forme.

Il est tentant dans une perspective d'apprentissage de la langue de chercher à établir des catégories de discours, en fonction de typologie des textes linguistiques. Cependant, le texte médiatique n'est pas semblable aux autres textes, et doit être traité comme un lieu où se produisent des "possibles interprétatifs", comme le rappelle Patrick Charaudeau, car :

"ce n'est pas un lieu qui construit un type de discours, une signification, mais qui a en gestation un certain nombre de sens possibles qui sont là à disposition, et qui probablement vont être repris, construits par les instances de réception qui sont en même temps des instances de réaction."[434]

A propos du discours du JT et des différentes voix qui produisent la mise en son, Claude Jamet fait une distinction intéressante pour le didacticien entre deux types de discours[435] : celui où la voix est maîtrisée (textes de présentateur, commentaire des reportages), où les textes sont sous contrôle, aussi bien en ce qui concerne la durée de lecture, le rythme que le vocabulaire ou la syntaxe - cela renvoie à la situation de monolocution décrite ci-dessus -. Et des discours non maîtrisés, lorsqu'ils ne sont plus produits par la rédaction, notamment dans le cas du direct, des interviews, des débats - cela renvoie à la situation dialogique -. On peut parler à propos des discours produits par les locuteurs professionnels des médias de forme mixte, d'**écrit oralisé**, car cela suppose généralement l'utilisation d'un support écrit (notes écrites ou écran du téléprompteur[436]).

433 Jean Peytard, "Pour une typologie des messages oraux" in *La grammaire du français parlé*, BELC Hachette, 1971. *Pratiques* n°17, *L'oral*, 1977. Monique Lebre-Peytard, Simone Lieutaud, Jean-Claude Beacco, Jean-Louis Malandin, *Le document oral brut dans la classe de français*, BELC, 1977. François Fillol, Jean Mouchon, *Pour enseigner l'oral*, Textes et non textes, Paris Cedic, 1980. Henri Portine, *Éléments pour une grammaire de l'énonciation*, Préalables, BELC, 1979 ; Anaphore, BELC, 1980. Monique Lebre-Peytard, Jean-Louis Malandin, *Décrire et découper la parole*, Le document oral dans la classe de langue, T.1 et 2, BELC, 1982.

434 Patrick Charaudeau, "Analyse des discours et mise en scène de l'information", Actes du Colloque La Baume, CLEMI/Sfisc, 1990, p. 71.

435 Claude Jamet, *La mise en scène de l'information,* op. cit., p.61.

On distinguera donc entre les discours plus formels et plus complexes dans des émissions où les professionnels des médias ont un discours dominant (le plus caractéristique est le JT), et des discours dialogués, plus "naturels" en présence d'émission avec des invités, du public, où l'animateur-présentateur est médiateur, et gère les échanges entre les participants. Ce deuxième type de discours est intéressant pour l'apprenant, car il contient des procédés linguistiques qui tendent à faciliter l'interprétation du contenu. Ces caractéristiques communes à la langue orale des médias ont déjà été analysées à partir de discours radiophoniques. Dans une émission scientifique, en situation de dialogue animateur-invité, Monique Brasquet-Loubeyre[437] a relevé des "marques de didacticité"[438] qui sont l'expression d'une volonté de médiation de la part de l'émetteur et sont utiles à la situation d'apprentissage. On constate que l'animateur prend en charge l'organisation du discours dans un souci de progressivité ; c'est par exemple l'annonce du plan ou du rappel de ce qui a été vu : "avant d'aborder l'état de rêve lui-même il est sans doute nécessaire d'expliquer...". Diverses opérations cognitives ont lieu dans le but de faciliter la compréhension de l'auditeur, telles l'explication : par la reformulation, l'animateur va élucider un terme scientifique, ou expliciter une séquence de l'énoncé : "il reprend les éléments essentiels à retenir et qui visent à l'assimilation tout autant qu'à la mémorisation du savoir transmis."[439] Un autre procédé est l'exemplification, souvent demandée par le médiateur car ressentie comme nécessaire : "est-ce que vous pourriez nous donner un exemple de ça et nous dire ?". Monique Brasquet-Loubeyre remarque que l'animateur fait appel à la mise en relief du discours par des remarques métalinguistiques (par exemple "j'ouvre une parenthèse", "je voudrais simplement conclure en mentionnant"), des questions ou des formes injonctives ("alors quelques mots sur..."). Ces formes de médiation peuvent être mises en relation avec celles existant à l'écrit dans les procédés de mise en page, elles fonctionnent comme des repères et sont facilitatrices pour l'apprenant. Enfin, on remarque des procédés de stimulation de l'auditeur qui passent par la représentation valorisante que l'animateur donne de l'auditeur et par l'identification auditeur-animateur. D'une manière générale, on a affaire d'un côté au professionnalisme des journalistes, et de l'autre à la langue du spécialiste vulgarisateur, ou encore de l'homme de la rue, parfois hésitante, empreinte d'émotion. L'apprenant se trouve ici face à des situations langagières où il devra apprendre à distinguer plusieurs registres de langue, qui varient en fonction de l'émetteur (discours enregistré ou en direct, discours de fiction, ou d'information), des locuteurs et du récepteur (immédiat, éloigné, virtuel).

436 Ce dispositif technique permet au présentateur de lire le texte écrit sur une glace sans tain placée devant l'objectif de la caméra. Cela donne au spectateur l'illusion d'une expression orale spontanée car les yeux du présentateur ne sont affectés d'aucun mouvement.

437 Monique Brasquet-Loubeyre, "Marques de didacticité dans des discours de vulgarisation scientifique à la radio", *Les carnets du cediscor* 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1993, pp. 115-125.

438 Cette notion a été définie en 2.2.1.2.3. pour l'énonciation visuelle, elle est développée par Jean-Claude Beacco et Sophie Moirand dans l'article "Autour des discours de transmission de connaissances", *Langages* 117, Larousse, 1995, pp. 32-53.

439 Monique Brasquet-Loubeyre, ibidem.

Les discours du média télévision ont fait également l'objet d'études sur un genre spécifique, par exemple, le débat, le talk show[440], même si le Journal Télévisé reste le plus répandu dans une perspective d'apprentissage de la langue. De plus, le genre informatif s'appuie sur les travaux linguistiques produits à propos de la presse écrite, par exemple sur l'énonciation, la narration, l'argumentation qui peuvent être réinvestis avec des étudiants de langue avancés[441]. Si l'avantage d'utiliser plusieurs supports, écrit et audiovisuel, est indéniable - cela renvoie à une exploitation didactique à la fois mieux connue des apprenants et plus variée -, le texte télévisuel présente des difficultés pour l'analyse, car l'approche détaillée est largement dépendante de la fixation écrite du texte. C'est dans ce but qu'une des premières compétences à développer chez l'apprenant est la capacité d'écoute - sur laquelle nous allons revenir ci-dessous - et la mise en relation texte visio-oral /texte écrit. Un aspect formateur pour l'apprenant est à voir par exemple à travers le rôle des modèles. Ce terme a été développé par certains chercheurs pour parler des éléments récurrents dans le discours des médias, de processus de modélisation. Cela concerne la répétition d'un média à l'autre de faits, mais aussi le traitement de l'information plus ou moins similaire que ce soit au niveau linguistique ou visuel. On peut, par exemple pour le genre informatif, attirer l'attention de l'apprenant sur les lancements des reportages TV et sur les titres de la presse écrite, dont le fonctionnement peut être rapproché. Après avoir été annoncée visuellement dans un encadré-titre, l'information va être développée par le présentateur et le lancement assure le lien entre ce titre et le reportage. Ce rôle informatif est à souligner, car le lancement constitue "une sorte d'embrayeur d'information", ou bien indique au destinataire la tonalité du reportage : dimension narrative, annonce de témoignages, d'explications et de faits, ton humoristique, dramatique. Par ailleurs, il a été mis en évidence à partir de la lecture de la presse, que chaque lecteur fait appel à des schémas discursifs qu'il a acquis au fil de ses lectures et qu'il reconnaît. Pour un lecteur étranger, il s'agit alors de transférer ses compétences de lecture ou d'en acquérir de nouvelles. Francine Cicurel a développé pour la presse quotidienne l'idée de "scénario ou script", c'est-à-dire "une séquence stéréotypée d'actions et d'enchaînements d'actions"[442], qui sont en nombre limité et que les journalistes réutilisent selon la catégorie d'événements qu'ils relatent. Certains schémas

[440] Noël Nel, *A fleurets mouchetés, 25 ans de débats télévisés*, Paris, INA, 1988 ; *Le débat télévisé*, Paris, Colin, 1990. Patrick Charaudeau, "Le discours publicitaire, genre discursif", in *Mscope* n°8, CRDP de Versailles, 1994. Patrick Charaudeau (dir.), *La télévision, les débats culturels, Apostrophes,* Didier Erudition, 1991. Patrick Charaudeau et Roger Ghiglione, *Le talk show : un mythe de la démocratie ?*, Paris, Rapport CNRS, 1993. Guy Lochard, Henri Boyer, *Notre écran quotidien Une radiographie du télévisuel*, Dunod, 1995.

[441] André Petitjean, "Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle", *Langue Française* n°74, 1987, pp. 73-96.

[442] La notion est développée à partir de celle de van Dijk sur l'analyse de la structure des nouvelles politiques et des "superstructures" dans lesquelles les différents aspects d'un événement vont s'actualiser: - le sommaire/introduction (titres et chapeau) ; - les épisodes : les événements : les antécédents, les événements actuels, les explications, le contexte, l'arrière-plan et les conséquences/réactions : événements et réactions verbales ; - les commentaires : les attentes, l'évaluation. dans l'article de Francine Cicurel, "Les scénarios d'information dans la presse quotidienne", *Recherches et Applications*, in Médias : faits et effets, juill. 94, p. 96.

discursifs sont récurrents et permettent au lecteur d'allier compétences linguistique et informative ; mais, on rencontre dans les textes journalistiques plusieurs modes discursifs qui se mélangent et se superposent, en créant de nouveaux "possibles interprétatifs" de texte. La dimension intertextuelle nous paraît capitale dans une perspective d'apprentissage, l'apprenant peut ainsi acquérir ou développer une compétence de compréhension à travers plusieurs médias. Ceci est d'autant plus important que l'on retrouve sur les sites internet la presse quotidienne nationale, et la connaissance et la pratique des journaux ne pourra que faciliter leur approche pour l'apprenant : il pourra réutiliser les compétences de décodage acquises avec le support écrit auxquelles s'ajouteront les procédés de présentation et d'organisation propres au multimédia.

2.2.2.1.3. L'écoute active

Le cadre donné par les messages télévisuels nous conduit à nous intéresser prioritairement à la langue orale, non pas dans son aspect de flux éphémère, mais dans une dimension médiatisée, c'est-à-dire transmise par un média et enregistrée sur un support vidéo. Il faut prendre en compte le fait que :

"chaque message, de son point d'émission à son point d'arrivée, passe par une chaîne souvent complexe, qui combine des organes physiologiques (cordes vocales, oreilles, yeux, (...)), des vecteurs physiques (ondes sonores, hertziennes, lumineuses) et des techniques."[443]

Ceci a deux conséquences pour la situation d'apprentissage : d'une part, comme cela a été dit plus haut, l'échange entre les locuteurs n'est pas toujours immédiat, et d'autre part, le message oral est toujours différé dans sa diffusion. Mais c'est l'enregistrement du message, c'est-à-dire la fixation de la langue, qui permet la réflexion sur l'objet. En effet, la communication orale est plus aléatoire que la communication écrite, au niveau de l'émission (voix trop basse, débit rapide, gêne sonore) comme de la réception (inattention des récepteurs, langue trop difficile, sujet ennuyeux). L'enregistrement permet de pallier en partie ces inconvénients, l'attitude d'écoute est ensuite déterminante pour l'apprentissage.

Un des avantages de l'utilisation d'un support audiovisuel réside dans le fait que le matériel paraverbal, c'est-à-dire les signes vocaux-acoustiques (le sourire, les pleurs et autres manifestations) et prosodiques, la hauteur, l'intensité, le timbre, et aussi les pauses, les intonations, et le débit (mesure de la vitesse de la parole) sont perçus auditivement et visuellement. Au-delà de la diversité des locuteurs et des situations de communication, les traits spécifiques de l'oralité s'analysent à trois niveaux qui fonctionnent en étroite synergie : celui de la prosodie, de la phonologie et de la phonétique.[444] Si certaines appréciations sont subjectives, d'autres peuvent être mesurées ; c'est par exemple le débit, la durée des pauses, les intonations, les variations

[443] ***Claude Abastado, Messages des médias, Cedic, 1980, p. 28.***

[444] Comme cela a été montré dans des études déjà anciennes, principalement par Jean Mouchon et François Fillol, le matériau verbal s'analyse au niveau syntaxique, sémantique, prosodique et phonologique. *Pour enseigner l'oral,* Cedic, 1980, chapitres 2 et 3.

de fréquences, l'articulation, l'accentuation. L'importance des faits prosodiques est à souligner, car ils assurent le découpage de la production orale en unités, et seront des éléments facilitateurs pour l'auditeur étranger. En simultanéité avec le verbal, le matériau non verbal fait partie à divers degrés du déroulement de l'interaction. Ces signes seront des indices visuels sur l'identification des participants, ou sur les relations interpersonnelles, entre les participants, les marques de l'émotion, les sentiments... Ils sont également utiles pour l'articulation du discours ou la régulation de l'interaction. Réciproquement, les signes paraverbaux sont des supports de compréhension lorsqu'ils sont décodés simultanément avec le verbal ; la lecture labiale est par exemple une aide au décodage du verbal pour tout auditeur. L'apprenant doit en tant qu'auditeur associer les informations visuelles et sonores, mais aussi des indices qui appartiennent à la fois à l'individu, à la langue, au code langagier et à la situation de communication.

Un apprentissage de l'écoute est donc nécessaire, au sens déjà développé par Francis Vanoye d'"***une gamme d'attitudes allant de l'audition pure et simple (au sens physico-biologique) à l'écoute active et sélective, passant par de plus spécifiques (l' "attention flottante" des psychologues par exemple)***."[445] A la différence de la situation d'écoute directe où locuteur et récepteur sont en permanence à l'écoute l'un de l'autre, dans la situation d'apprentissage avec un média, l'apprenant se trouve face à une langue parlée enregistrée, dont le déroulement ne sera pas modifié par son attitude d'écoute. L'intervention de l'enseignant à travers les consignes d'écoute permet de faire un usage sélectif de son attention, même si cela conduit à une attitude d'écoute exagérément "perceptive". Pour amener l'apprenant à prendre conscience des phénomènes de la langue orale, on peut par exemple pratiquer des exercices de transmission d'un message. On peut faire repérer les différences de transmission entre la lecture en classe d'un message écrit, la présentation orale de celui-ci par un apprenant ou un enseignant, et l'écoute du message enregistré sur un support sonore (sans image) ou audiovisuel. L'apprenant est sensibilisé aux conditions de production du message, aux phénomènes de perte d'information, de filtrage, de syntaxe de l'oral. Un autre moyen de se former à l'écoute active est une écoute discriminatoire, réalisée parfois à l'aide de grilles afin d'analyser un aspect de la production. Des techniques d'écoute développées pour les documents audio peuvent servir, nous pensons ici aux travaux du BELC "Décrire et découper la parole" ou "Soixante minutes, soixante voix"[446]. Ce recueil de documents sonores et transcrits, établis à partir d'enregistrements d'interviews, propose de travailler sur la coloration de la voix, le traitement des informations, la présentation des traits spécifiques de l'oralité, il présente un corpus pour l'inventaire et/ou l'analyse des faits de langue. Les activités à propos de l'oral visent à approcher la dimension multicanale de la communication. Par ailleurs, l'apprentissage de l'écoute repose sur la construction du "paysage sonore" de la langue, selon l'expression d'Élisabeth Lhote[447]. Des activités de

445 Francis Vanoye et alii, *Pratiques de l'Oral,* A. Colin, 1981, p. 15.

446 "Décrire et découper la parole", BELC, 1982. Jean-Louis Malandin, "Soixante minutes... soixante voix", BELC, n¡52, 1984.

447 L'auteur entend par paysage sonore l'intégration de séquences sonores variées dans une seule représentation mentale. Élisabeth Lhote, *Enseigner l'oral en interaction*, Hachette Coll. F, 1995, pp. 21-24.

compréhension sont à relier à la perception : le rythme et l'intonation[448] sont les deux principaux éléments qui aident l'auditeur à structurer le paysage sonore. De telles pratiques menées en apprentissage présentiel développent chez l'apprenant une compétence d'écoute/compréhension qu'il réinvestira lors de situations de parole autonome. C'est grâce à ces phases de réflexion sur la langue qu'il pourra construire sa compétence interactionnelle.

2.2.2.2. Image, texte et musique : les relations intersémiotiques

De même que l'on s'attache à présenter aux apprenants divers types textuels reflétant la variété de la langue écrite, un genre alliant la parole, la musique et les images nous semble propice à l'enseignement de la langue et culture contemporaines, il s'agit de la chanson. La télévision et les supports vidéo[449] (cassettes et vidéo-disques) permettent de présenter du matériel récent, qui soit adapté à une certaine tranche d'âge et puisse correspondre au goût des apprenants[450]. La chanson française est un produit culturel qui cherche la reconnaissance internationale et fait partie d'une culture contemporaine. Sa forme la plus actuelle est celle du vidéo-clip que Gérard Vigner définit ainsi :

"Genre hybride par excellence, situé au point de rencontre du cinéma, de la publicité et de la musique, le clip tient tout à la fois de la bande-annonce de film, du spot publicitaire et du court métrage".[451]

Techniquement, le vidéo-clip évolue très vite : au départ sa qualité était celle des images vidéo, c'est-à-dire assez médiocre, aujourd'hui, les images numériques utilisent un matériel sophistiqué et permettent des exploits techniques. Dans le vidéo-clip, le son a une place fixée (la chanson est essentielle), et l'image vient se rajouter à une musique qui se suffisait déjà à elle-même. A la différence de l'image de télévision ou de cinéma, il y a une distorsion entre les deux canaux : la synchronie image-son n'est pas à la base de l'art vidéo, l'image n'est pas liée au déroulement linéaire du son[452]. Cependant son et image ne sont pas pour autant indépendants, et c'est sous l'angle des relations intersémiotiques

448 L'intonation a des fonctions multiples et E. Lhote a sélectionné celles qui contribuent à la construction du sens chez l'apprenant : la fonction démarcative, la fonction syntaxique, la fonction distinctive, la fonction expressive et la fonction communicative in *Enseigner l'oral en interaction*, pp. 152-155.

449 Il s'agit essentiellement des cassettes vidéo car les vidéo-disques tels qu'ils sont apparus dans les années 80 n'ont pas connu le succès escompté ; le vidéodisque couplé à un ordinateur permet une lecture non linéaire des images et de nouveaux montages, cependant des raisons de coût expliquent l'échec commercial de ce support.

450 Arguments déjà présentés notamment par L.J. Calvet, la motivation des apprenants pour des chansons contemporaines, plus proches de leur univers, s'oppose souvent à celle de l'enseignant pour un répertoire plus classique. Les unes ne devant pas exclure les autres !

451 Gérard Vigner, "Images de la musique : les vidéo-clips", FDM n°213, 1987, p. 63.

452 Certains clips de rap créent la nouveauté en combinant parole et mot écrit électroniquement qui "se promène librement de manière vivante entre l'écrit et l'oral, abolissant les barrières toutes faites de l'audio-logo-visuel et montrant un autre aspect de la vitalité de ce genre", in *L'audio-vision*, Michel Chion, Nathan, 1990, p. 141.

que nous voulons approfondir le sujet.

Pour l'enseignement/apprentissage de la langue, la compréhension d'une chanson ne se limite pas seulement à celle du sens linguistique, la compréhension d'un texte est soutenue par les images qui ont des caractéristiques esthétiques et iconique (mise en scène, lieux, effets ...) et montrent le locuteur : le chanteur est à l'écran, on peut lire sur ses lèvres ; des sous-titres peuvent aussi être insérés à l'écran avec les paroles. Le lien est ici très fort entre l'image et la musique, pour reprendre l'expression de Gérard Vigner, "la musique est dans l'image, elle la construit". Il s'agit de représenter des espaces (décor, lieux, couleurs artificielles...) et de créer une histoire pour la musique.

· Exemple 12 : musique, texte, images : l'intertextualité, l'interréférentialité Document : vidéo-clip de Jean-Jacques Goldman "Envole-moi", TV5 Durée : 2' Caractéristiques : rapports son-image, texte écrit/texte oral Utilisation en classe : compréhension et expression : mise en relation des paroles, du texte de la chanson et des images du clip Niveau : intermédiaire Activités : écoute sélective, compréhension détaillée orale/écrite, transcription, comparaison graphie-phonie, mise en relation avec des connaissances extra-textuelles culturelles et linguistiques.

A la différence d'une chanson disponible sur un CD-audio, le vidéo-clip permet de voir l'apparence du chanteur et de sensibiliser plus facilement l'apprenant aux thèmes de la chanson. Une première étape de compréhension passe par l'écoute, centrée davantage sur la musique que sur les paroles, et la perception des images : par exemple, la reconnaissance des instruments de musique, et du type de musique (on entend et on voit simultanément un piano et une main qui joue, puis Goldman qui joue de la guitare, et lors du refrain un quatuor à cordes qui joue sur un terrain vague). Les apprenants ont alors matière à exprimer leurs impressions sur les lieux, les thèmes, le chanteur. Les premières images, seulement accompagnées de musique, plantent le décor : vues d'une ville de banlieue, tours et immeubles de couleur bleu fluo, image légèrement floue, gyrophare d'une voiture de police qui fait une ronde dans les rues.... La musique est un élément de signification du message déterminant, mais ce peut être un élément perturbateur pour la situation d'écoute du texte. Le rythme lent peut faciliter l'écoute, au contraire la puissance des instruments peut couvrir les paroles et handicaper l'écoute. Pour surmonter cette difficulté, il est donc nécessaire de donner aux apprenants le texte ou une partie de la chanson et de pratiquer les activités habituelles de repérage et de recherche d'informations précises. En s'appuyant sur les spécificités de la chanson, notamment les éléments redondants (motifs visuels, rimes et refrain), l'apprenant recherche les mots importants, les constructions en parallèle, les éléments phatiques. L'apprenant sera amené à exposer oralement ses difficultés de compréhension, et à faire des interprétations : ainsi l'expression "envole-moi" pose des difficultés d'ordre sémantique et grammatical, mais montre également la liberté d'écriture entre un texte poétique et le langage ordinaire.

Pour travailler sur la compréhension du texte en s'appuyant sur les images, le texte est mis dans un deuxième temps en relation avec les signes iconiques et plastiques. Comme cela a été montré pour le message visuel, on rencontre deux situations : le chanteur est présent à l'écran, il y a écoute des paroles en son synchrone ; ou bien, le

chanteur n'est pas visible à l'écran, les paroles sont en son "off" et les images servent de référent plus ou moins lointain au texte de la chanson. Dans le premier cas, l'attention de l'apprenant se porte davantage sur les paroles, soutenue par l'aspect kinésique du message (observation des lèvres et écoute simultanée). Puis, l'aspect prosodique du texte est à remarquer, car il est porteur d'informations sur le contenu, sur le locuteur ou l'auditeur. Le fait de chanter un texte met les ressources de la voix en relief et peut faire apparaître des variations intonatives (allongement de syllabes, accentuation d'un mot en début de séquence), ou des "déviations" par rapport à un cadre de communication habituel : on rencontre des caractéristiques relevant de la langue écrite comme les rimes, et des caractéristiques propres à la langue parlée, telle l'élision d'une partie de la négation. L'interprétation sera guidée par le texte de la chanson et les images assureront la fonction d'ancrage[453]. Dans le deuxième cas, lorsque le chanteur n'est pas à l'écran, l'apprenant prendra surtout appui sur l'image pour accéder au sens ; cependant, le contexte visuel apportera des informations qui ne seront pas toujours un soutien de la compréhension verbale. En effet, les relations entre l'image et le sonore sont complexes et nombreuses et, telles qu'elles ont été analysées par les sémiologues, elles reposent principalement sur l'interaction et la complémentarité. Les relations sont souvent classées en trois grandes catégories facilement utilisables dans un cadre d'apprentissage : la redondance, la complémentarité ou l'opposition. Mais différents procédés rhétoriques tels la suspension, l'allusion, le contrepoint complètent et affinent l'interprétation. En fait, les chercheurs en audiovisuel ont montré qu'il ne s'agissait pas tant de mesurer la dominance d'un canal sur l'autre, que plutôt leur influence mutuelle. On pense ici aux travaux effectués sur les relations entre graphie et image, notamment dans le roman-photos et la bande dessinée, qui montrent les interférences, les contaminations d'un système de signes à l'autre.[454] Dans une perspective d'apprentissage, il ne s'agit donc pas tant d'analyser ces relations que les effets produits : comique, poétique, ironique qui enrichissent l'interprétation. En suivant Michel Chion[455], on peut mettre l'accent sur les points d'indépendance des deux canaux en partant de la perception et en répondant à la question :

-Qu'est-ce que je vois de ce que j'entends ? Les sources sonores sont-elles visibles ou suggérées visuellement ?

La question doit aussi être renversée :

-Qu'est-ce que j'entends de ce que je vois ? Mais il est plus difficile d'y répondre car

[453] Roland Barthes distingue dans son article "Rhétorique de l'image", deux fonctions du texte par rapport à l'image : l'ancrage qui consiste à privilégier une interprétation parmi celles qu'offre l'image seule ; et le relais qui se manifeste lorsque le message linguistique vient prendre le relais, compléter l'image. in *Communications* 4, Paris, 1964.

[454] A propos de la bande dessinée, il est intéressant de voir comment les recherches graphiques tendent à représenter dans l'écriture les caractères de l'oralité, par exemple la représentation des bruits est un motif de l'image. Le texte lui-même est contaminé et devient dessin : les paroles des bulles ont des marques de l'oralité (une écriture différente évoque le ton, l'accent étranger, l'intensité ...), une image peut remplacer un mot.

[455] Michel Chion, *L'audio-vision*, Nathan, 1990, p. 163.

les sources potentielles de son sont plus nombreuses dans un plan qu'on ne peut l'imaginer.

Michel Chion parle de "sons en creux" que l'on peut repérer dans l'image : dans le clip, l'image évoque la sirène mais ne la donne pas à entendre. De même pour le son, on rencontre des "images négatives" présentes par la seule suggestion qui en est faite. On peut aussi comparer le son et l'image par rapport à un même critère, par exemple sur le plan de la vitesse : l'accélération du rythme musical n'est pas toujours suivi par celui des plans et inversement, ainsi des vitesses contrastées créent une subtile complémentarité de rythme ; sur la question de la définition : un son dur, chargé en détails se combine à une image imprécise, voire floue. L'image peut être peuplée de détails narratifs et le son comporter peu de bruitages, ou l'inverse, toutes ces combinaisons sont riches en suggestions et allient décodage et expressions linguistique et culturelle. Une autre dimension du document peut être apportée par l'écriture électronique du texte à l'écran, par un sous-titrage des paroles de la chanson. Cette possibilité technique présente l'avantage de mieux relier langue orale et langue écrite, et de développer une compétence de lecture[456]. L'intérêt des sous-titres réside surtout dans un usage individuel, par exemple lorsque l'apprenant travaille l'écoute au casque. Lors d'une écoute en groupe, les sous-titres sont certes soutien de la compréhension, mais aussi un élément visuel perturbateur car ils retiennent l'attention de l'apprenant qui délaissera alors l'image et l'écoute sélective.

2. 3. Conclusion de la deuxième partie

Sans être prétendre à l'exhaustivité, l'étude du message audiovisuel à travers des documents télévisuels vidéo a tenté de montrer les potentialités de ces matériaux. Pour la commodité du travail, le message audiovisuel a été décomposé en deux parties, suivant les deux canaux visuel et sonore. La priorité a été donnée cependant au message visuel et à ses spécificités parce qu'elles sont généralement moins connues, les préjugés sont encore vivaces à l'encontre de l'image, et donc moins utilisées dans un cadre didactique. Pourtant, on assiste à un développement technique fulgurant de l'image avec les possibilités de numérisation. Elle peut investir tous les supports et, comme le son, être reproduite, modifiée à l'infini. Le cadre de l'analyse fait référence aux systèmes des signes tels que la sémiotique les a mis à jour, avec les particularités propres à l'image animée. De plus, il ne fallait pas perdre de vue l'adéquation entre la finalité informative et communicative du média et la finalité didactique imposée par l'apprentissage de la compétence de communication. Cela nous a conduit à aborder en premier lieu les spécificités scripto-visuelles sous l'angle du prélèvement d'informations. En effet, les

456 Quelques didacticiens ont réalisé des expériences visant à comparer les effets du visionnement d'extrait vidéo selon trois modalités : le son en français sans sous-titres, en français avec des sous-titres ou en langue maternelle (anglais) et sous-titres français ; le sous-titrage inversé favorise notamment le rappel de vocabulaire et est une aide pour la traduction. M. Danan, "Reverse subtitling and dual coding theory : new directions for foreign language instruction", *Language Learning*, 42, 1992, p. 497-527.

signes scripto-visuels, c'est-à-dire les symboles présents dans l'image sous forme de mots, nombres, pictogrammes et schémas - sont généralement peu exploités, car leur lecture semble évidente, ce qui est trompeur. On dira que leur accès est plus simple pour un apprenant ou un spectateur, mais cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de problèmes de compréhension. Leur décodage s'est révélé rapide et riche en apport d'informations : il permet à l'apprenant d'anticiper la compréhension du message verbal, et même d'aborder des messages complexes. On peut parler de fonction didactique des signes scripto-visuels qui condensent les informations et ont un fort potentiel interactionnel : ils facilitent au niveau cognitif le transcodage du code visuel vers le code verbal. De nombreuses activités de compréhension et expression orales ont été décrites à partir d'un enregistrement de cours sur le bulletin météo, elles ont stimulé diverses compétences chez les apprenants : organisationnelle en ce qui concerne les informations, hypothétique et interprétative pour la mise en relation image-verbal, discursive pour la compréhension du message global. Ce premier niveau sémiotique est particulièrement porteur avec des apprenants peu familiarisés aux messages audiovisuels. On remarque par ailleurs que les supports informatiques font largement appel au scripto-visuel et développent une lecture multidimensionnelle partagée entre les textes, les images et les sons.

Un deuxième niveau de signes visuels est composé par les signes iconiques qui regroupent les éléments statiques, mimogestuels, mais aussi le statut des locuteurs et les lieux. Il s'agit pour l'apprenant d'identifier par l'image le cadre énonciatif dans lequel est produit le message, d'apprendre à prélever des informations dans le décor où sont filmés les personnes, les vêtements qui traduisent le statut social et aussi dans le matériel non-verbal qui, inséparable du message verbal, le complète, et rend compte simultanément ou successivement du fonctionnement de l'interaction. Il a été montré combien la mauvaise lecture et la fausse identification des signes iconiques pouvaient amener l'apprenant à des contresens culturels et linguistiques. L'étude du regard dans la situation de communication médiatée est par exemple essentiel pour faire prendre conscience à l'apprenant de sa fonction de balisage et de régulateur dans la construction du discours et dans les interactions en général. De plus, l'étude des signes iconiques et des locuteurs lui donne la possibilité d'approcher le texte verbal par le biais du visuel, ce qui a pour conséquence de l'impliquer peu à peu dans le message, et de ne pas le rebuter par la difficulté de compréhension sonore. Enfin, les signes iconiques ont permis de mettre en évidence l'imbrication de plusieurs niveaux énonciatifs, propres au média : l'instance de production représentée par un énonciateur principal et des énonciateurs secondaires, un récepteur, téléspectateur natif, et un deuxième groupe de récepteurs-apprenants en situation didactique. Ces niveaux sous-jacents sont à la base de la médiation télévisuelle, ils révèlent l'organisation d'une instance sociale et le fonctionnement de la culture. C'est le moyen pour l'apprenant d'appréhender à travers la diversité des situations contenues dans les documents télévisuels des comportements culturels nouveaux et variés.

Un troisième aspect de l'analyse du canal visuel s'est portée sur les signes filmiques dont la connaissance n'est pas réservée au spécialiste de sémiologie, mais sont utiles à la fois au didacticien et à l'apprenant. Les signes filmiques ont en effet une fonction profondément didactique dans la mesure où ils donnent au message sa structure

temporelle et narrative. C'est à partir de cette lecture que l'enseignant juge en premier de la cohérence du message et des difficultés de compréhension. C'est également en référence à la construction donnée par le montage que le spectateur interprète les séquences. On constate que l'apprenant, en fonction de ses habitudes audiovisuelles, éprouve plus ou moins de difficulté face aux changements de temporalité, à l'accélération du rythme des images, aux ellipses etc.... La compréhension du message repose sur des compétences visuelles de base du spectateur, qui demandent dans un cadre d'apprentissage à être clarifiées, car il s'avère que l'incompréhension peut naître d'une mauvaise perception avant d'être due à la méconnaissance de notions linguistiques. L'accélération des images est par exemple un facteur pouvant causer l'incompréhension d'une partie du message, sans prendre en compte le verbal. Pour reconstruire la linéarité des images interrompue et pour accéder au sens global du message, l'apprenant fait appel à ses capacités cognitives. Ce sont non seulement des compétences langagières qu'on exige de lui, mais aussi des activités d'attention visuelle, de mémorisation, de choix, de jugement et d'interprétation. Enfin, la dimension narrative de certains documents, notamment les spots publicitaires, a permis d'introduire la dimension écrite de l'apprentissage : la forme de saynète liée au genre fictionnel se prête bien à stimuler l'expression écrite et la créativité de l'apprenant.

Une quatrième dimension du message visuel a été étudiée qui met en oeuvre des compétences de décodage et d'interprétation plus culturelles que linguistiques, il s'agit des signes plastiques de l'image, principalement les couleurs et la lumière, l'espace. Leur reconnaissance qui se fait conjointement à celle des signes iconiques relève apparemment de l'évidence, mais pour apprendre une culture étrangère, l'apprenant est amené à dépasser une lecture naïve des images. L'exploitation d'extraits de films français a permis aux apprenants d'utiliser leur compétence langagière dans une nouvelle dimension, métacommunicative, et d'approfondir leur culture audiovisuelle à travers des thèmes interculturels. On a pu voir que les oeuvres de fiction se prêtaient particulièrement bien à la découverte des implicites culturels, et que cette lecture renforçait la motivation de l'apprenant pour la compréhension du niveau verbal, et pouvait même donner accès à la littérature.

Un dernier chapitre a été consacré à l'étude du message sonore qui a été séparé du message visuel par commodité, mais ils sont dans l'analyse interdépendants, et nous avons constamment renvoyé d'un système à l'autre. En nous intéressant au canal sonore de DTV, nous avons poursuivi les travaux menés sur la langue orale et les documents bruts, tout en montrant que les documents issus de média avaient des spécificités propres. Pour approcher un texte télévisuel, l'apprenant a d'abord pris conscience de la situation d'énonciation particulière : en effet, à la différence des interactions orales ordinaires, tous les partenaires de l'interaction ne sont pas en présence - cela renvoie au développement sur l'énonciation visuelle -, le récepteur auquel l'apprenant est associé n'est que virtuellement présent, il participe cependant à l'interaction et est impliqué dans l'énoncé. En ce qui concerne les discours, ils sont variés et sont liés d'une part au genre télévisuel (fiction, information, divertissement), et d'autre part au statut des locuteurs : le type de langue varie en fonction du locuteur, professionnel ou non des médias, spécialiste, ou témoin, la langue sera plus ou moins complexe, plus ou moins spontanée.

Enfin, le cadre de réception va déterminer la participation du récepteur : à la différence du téléspectateur ordinaire libre de son écoute, l'apprenant est dans une situation d'écoute didactique, active et sélective. Si les émissions d'information et les Journaux télévisés se prêtent davantage à développer une compétence discursive, informative et intermédiatique, l'étude d'un autre type de texte, la chanson, allie langue et culture et, est davantage tourné vers l'expression. Les chansons présentes sous la forme de vidéo-clip apportent la nouveauté grâce à la multicanalité du message (musique, images, paroles et texte). Cet aspect a permis de mettre l'accent sur les relations intersémiotiques et a par exemple mené l'apprenant à développer une compétence intertextuelle ; c'est un enrichissement pour la compréhension linguistique et culturelle de l'apprenant qui met en relation les différents niveaux de sens, portés par les images et les paroles, mais compare aussi les types de textes entre eux : la rencontre de la langue écrite et orale se matérialise ici.

A partir de cette démarche de type sémiotique, l'apprenant apprend à reconnaître les signes de l'image et du son, à faire des hypothèses de sens et à les interpréter. Grâce aux interactions entre le message et le récepteur, l'apprenant s'approprie non seulement un contenu, mais surtout il prend conscience de son fonctionnement ; sa confrontation active le conduit peu à peu vers une réception autonome. Ces acquis cognitifs et ses connaissances sémiotiques seront réutilisées dans d'autres contextes, dans l'apprentissage autonome ou en situation d'immersion.

TROISIEME PARTIE : COMMUNICATION, INTERACTIONS ET AUTONOMIE DE L'APPRENANT

"Tout apprentissage exige ce voyage avec l'autre et vers l'altérité. Pendant ce passage, bien des choses changent."[457]

3.1. A propos de la compétence de communication

Définition des concepts.

Il s'agit dans cette partie de définir ce que nous entendons par communication en s'appuyant sur un cadre de référence et de mesurer l'influence des théories de la communication sur la didactique des langues en particulier. En effet, le concept de communication a suivi l'évolution de différents modèles qui ont peu à voir les uns avec les autres : depuis la théorie de Shannon dans les années quarante visant à mesurer la

[457] ***Michel Serres, Le Tiers-Instruit, Gallimard, 1991, Paris, p. 86.***

quantité d'information jusqu'au modèle interactionnel inspiré de la linguistique pragmatique. Parce que le concept de communication est une notion clé dans l'apprentissage de la langue, ces modèles, parfois simplifiés ou incomplets, ont été repris par le champ de la didactique des langues. Certains éléments théoriques ont été largement répandus et ont servi de base aux théories d'enseignement/apprentissage.

En reprenant les distinctions historiques faites dans la première partie de ce travail, on remarque que la didactique des langues s'appuie dans un premier temps sur les travaux de Shannon[458] pour donner les bases théoriques à l'enseignement audiovisuel. Selon ce modèle, la communication est définie comme la transmission de l'information entre deux lieux ou entre deux personnes. Dans les méthodes audiovisuelles, la langue est définie comme "moyen vivant de communication" (VIF, 1971). Dans cette conception structurale, la communication est linéaire, on a affaire à une communication vectorisée de l'émetteur vers le récepteur, qui développe une pédagogie de la transmission, de type monologal[459]. Les méthodes SGAV et encore le début de la période communicative, comme cela a été montré dans la première partie (1.2.2. et 1.2.3.2.), gardent une conception instrumentale des matériels ce qui rejoint les affirmations déjà anciennes de chercheurs tels Michel Tardy ou Geneviève Jacquinot :

"la plupart du temps, les médias sont considérés comme des véhicules qui se bornent à 'traduire en images' et surtout en 'sons' (entendez, grâce au commentaire) des contenus pédagogiques réifiés ; que très rares étaient ceux qui cherchaient, par un véritable travail d'écriture (cinématographique ou télévisuelle ou ... interactive) à faire 'apprendre autrement'."[460]

Cependant, les critiques que les utilisateurs adressent aux matériels audiovisuels renvoient généralement aux supports (image fixe, mais aussi vidéo), alors que c'est surtout la présentation et la méthodologie qui sont peu communicatives.

Une deuxième période est marquée par les travaux de Schramm qui décrit les formes de communication humaine, notamment la communication interpersonnelle et la communication de masse[461] ; celui-ci introduit deux nouvelles notions, celle d'intercompréhension et de rétroaction. La communication est conçue comme la capacité à être simultanément émetteur et récepteur des messages, chaque partenaire est à la fois un émetteur/encodeur et un récepteur/décodeur[462]. Ceci est d'autant plus important dans une situation de communication didactique, où le locuteur apprenant est pris dans la

458 C. Shannon, W. Weaver, *La théorie mathématique de l'information,* Paris, Retz, 1976.

459 Pour approfondir cette notion on peut se reporter à Catherine Kerbrat-Orecchioni, "Nouvelle communication" et "Analyse conversationnelle", *Langue Française,* n° 70, 1986, pp. 7-25.

460 Geneviève Jacquinot, L'école devant les écrans, 1985, p. 28.

461 W. Schramm (éd.), *Mass communication,*vol. 2, Urbana, University of Illinois Press, 1970.

462 Jean Cloutier a largement contribué à la diffusion de ces notions en créant le terme d'Emerec, **Eme**tteur/**Réc**epteur ; *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media ou l'heure d'Emerec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1973.

dynamique des échanges langagiers : sa capacité à communiquer se mesurera selon sa capacité à réagir, ajuster ou corriger son message en fonction du message reçu. La position d'émetteur et de récepteur constitue donc la base de l'interaction. Le modèle de Schramm est à rapprocher aujourd'hui de la métaphore de l'orchestre de l'École de Palo Alto[463] où chaque instrumentiste participe à l'ensemble. Cependant, la situation d'apprentissage de la langue ne réserve que de rares moments où la communication devient co-énonciation. Ceci est en partie dû au fait que la langue est à la fois moyen de communication et objet de l'apprentissage ; nous montrerons dans le chapitre suivant comment créer des contextes qui mettent l'apprenant en situation de communication interpersonnelle.

Inspiré de la linguistique de Saussure, un autre modèle de la communication construit sur le concept de code s'est ensuite imposé en didactique des langues. La théorie repose sur la langue qui est surtout un code, un système de signes ; la communication est alors réduite à l'analyse des codes sémiologiques[464] et isole l'émetteur et le récepteur. Le courant sémiologique a eu le mérite d'initier les enseignants à l'analyse des différents langages audiovisuels et de faire entrer les médias dans les disciplines - ceci a été décrit au chapitre 1.3. -. Ce modèle a cependant négligé le fait que s'établit un rapport social entre l'émetteur et le destinataire, que chacun des partenaires contribue à la construction du message. On considère en effet aujourd'hui, dans une conception interactionnelle de la communication, que "les phases d'émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle, et que ces déterminations mutuelles s'exercent de façon aussi bien successive que simultanée, par les mécanismes d'anticipation et de rétroaction."[465] En ce qui concerne le récepteur en général, et donc le récepteur-apprenant, il faut réviser l'idée selon laquelle son rôle est passif, pour le considérer comme *actif* : "il produit une activité non seulement cognitive - c'est le 'travail interprétatif'-, mais aussi somatique - c'est l'activité régulatrice", qui se manifeste sous la forme verbale, mais surtout par l'activité mimo-gestuelle. Cette interaction entre l'émetteur et le récepteur nous paraît centrale dans la perspective d'enseignement/ apprentissage d'une langue.

D'autres approches ont par la suite recentré l'attention sur le discours, en impliquant les personnes dans une situation spatiale et temporelle. On peut citer ici les travaux de Jakobson[466] et de Benvéniste qui permettent l'ancrage de l'énoncé dans la situation d'énonciation. A la dimension verbale s'ajoutent les dimensions culturelle et sociale du langage. Par ailleurs, le concept de compétence de communication défini par

463 Yves Winkin, *La nouvelle communication*, Paris, Le Seuil, 1981. La communication interpersonnelle est définie comme "la mise en commun, la participation, la communion."

464 On peut citer ici l'analyse d'Alain Bergala à propos des codes du message publicitaire : il distingue les codes de mise en page ; les codes photographiques, les codes socioculturels et les textes. *Pour une pédagogie de l'audiovisuel*, Paris, Ligue de l'enseignement permanent, 1975.

465 Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, T1, Armand Colin, 1990, p. 25-28.

466 Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale* T1, Paris Minuit, 1963. On se réfère au schéma de la communication verbale et aux six fonctions du langage.

l'anthropologue Dell H. Hymes[467] va influencer fortement la didactique des langues. En effet, l'apprentissage de la langue prend en considération l'acquisition de la compétence de communication, telle qu'elle a été décrite dans l'approche communicative dans la première partie au chapitre 1.2.3.. La compétence de communication se définit comme un ensemble d'aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques. L'accent est mis sur la maîtrise des moyens verbaux et non verbaux, sur l'usage de la langue qui permet de juger les énoncés par rapport à leur emploi en situation. En effet, la maîtrise des règles d'appropriation contextuelle des énoncés produits est une notion centrale pour Hymes. Le courant didactique communicatif définit alors à la suite de Sophie Moirand[468] la compétence de communication non seulement comme une compétence linguistique, mais aussi une compétence socioculturelle.

Malgré l'avancée des recherches en linguistique et en communication - la réflexion didactique sur l'utilisation des médias en contexte d'enseignement progresse pendant les années 80 [469] -, on est obligé de faire le constat que les pédagogues n'ont ni pris en compte le rôle des divers langages apportés par les médias, ni contribué à l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage par les médias. Par ailleurs, on peut même parler d'une réduction du concept de compétence de communication de la part de certains didacticiens, qui oublient que "***apprendre une langue étrangère, c'est apprendre les règles d'emploi des énoncés et leur mise en situation***".[470] Comme l'a montré Michèle Verdelhan-Bourgade, la compétence de communication est à la fois l'objectif d'enseignement, son contenu, et la base méthodologique. On constate qu'elle est parfois réduite au sens de compétence linguistique, ou discursive, et qu'elle englobe plus rarement les compétences référentielle, socioculturelle et interculturelle. Des dérives apparaissent surtout lorsqu'il s'agit d'employer les moyens audiovisuels pour acquérir la compétence de communication. En effet, comme cela a été vu dans la première partie, les concepteurs de méthodes communicatives misent à la fois sur la technique filmique, c'est-à-dire sur la simultanéité de la situation et de l'acte de parole, et sur la complémentarité apparente entre les images et les dialogues pour "faire passer" le message, d'ordre essentiellement linguistique. Ainsi l'affirment les auteurs de *Bienvenue en France* : "***il (l'apprenant) fera automatiquement le lien entre la situation et l'acte de parole ce qui facilitera son réemploi par la suite***."[471] Tout se passe comme si le

[467] Dell H. Hymes, *Vers la compétence de communication*, LAL Crédif Hatier, Paris, 1984, pp. 190-194. Nombre de divergences apparaissent sur la définition de la compétence de communication, il serait notamment "une erreur de poser comme fondamentale la distinction entre grammaire et utilisation". On se reportera au modèle SPEAKING qui distingue huit éléments de la situation de communication.

[468] Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer*, Hachette, 1990.

[469] On pense ici à la revue *Communication* et au numéro 33 "Apprendre des médias" consacré à cette thématique. On se reportera notamment à l'article de Geneviève Jacquinot, "On demande toujours des inventeurs", in *Communication* 33, 1981, pp. 5-23.

[470] Nous renvoyons à Michèle Verdelhan-Bourgade, "La compétence de communication en didactique du FLE", Thèse, Montpellier III, 1982 ; "Compétence de communication et communication de cette compétence", Langue Française n°70, pp. 72-86.

transfert de compétence était "automatique" tant linguistiquement que culturellement ; mais, en centrant le message sur le contenu linguistique, la méthode fait l'impasse sur la dimension culturelle et sociale de la langue. De plus, elle fait appel à une communication vectorisée - c'est-à-dire d'un émetteur vers un récepteur - où l'apprenant reçoit et interprète de façon univoque le message, sans développer chez lui une capacité à communiquer.

Le semi-échec des médias audiovisuels pédagogiques d'une part, et l'offre grandissante de matériels issus des médias au sens large, vidéo, télévisuel, et de plus en plus multimédia, nous conduit légitimement à nous interroger davantage sur la pédagogie que sur les médias. De plus, les recherches en communication sur les médias d'information apportent aux didacticiens des critères nouveaux pour comprendre le fonctionnement de ces supports d'apprentissage et faire évoluer les usages : les matériels issus des médias contiennent des ressources langagières, culturelles et communicatives, ils sont aptes à développer la compétence de communication. Faisant suite au concept dominant de l'ère communicative, à savoir la communication, un nouveau concept se répand en didactique : celui d'interactivité, lié aux matériels multimédia. Mais on s'aperçoit que ce terme ne recouvre pas le même sens pour tout le monde. En effet, il semble qu'en voulant développer un enseignement interactif, il y ait eu une dérive des concepts d'interactivité (d'origine technique) et d'interaction (échange communicatif, verbal et non verbal entre deux ou plusieurs personnes). Les buts didactiques reposent bien sur l'interaction que la linguistique pragmatique définit comme "***le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en oeuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir ou échouer.***"[472] Si l'on prête à l'adjectif interactif le sens de rétroaction, le spectateur peut renvoyer un message à la source émettrice : peu de technologies audiovisuelles le permettent, et sont en ce sens interactives[473]. Seuls l'informatique et les supports CD-Rom offrent une rétroaction, mais ceci ne dit rien sur la pratique communicative, sur les interactions créées. L'interactivité renvoie donc ici à ce que certains appellent un «dialogue» entre l'usager et la machine, il s'agit de la fonction de rétroaction qui permet au spectateur de devenir

471 *Bienvenue en France,* Méthode de Français (support vidéo), A. Monnerie, Hatier/Didier, 1991, Livre du professeur p. 4. Voir la première partie de ce travail, le chapitre sur les méthodes vidéo (1.2.3.2.).

472 La dimension interactionnelle intègre les règles conversationnelles, à savoir l'alternance des tours de parole et la gestion des thèmes abordés, les principes de politesse, c'est-à-dire toutes ces contraintes 'rituelles' qui viennent s'ajouter aux contraintes proprement linguistiques. Ceci montre la complexité du concept, et pour l'apprentissage comment savoirs linguistiques et savoirs socioculturels sont intimement mêlés. Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales*, op. cit., p. 28-29.

473 Certains concepteurs ont même créé l'audiovisuel interactif, couplage de la vidéo et de l'informatique. On pense ici au vidéodisque actif qui propose une source d'images (lecteur de vidéodisques) et de quoi gérer cette source (télécommande, ordinateur). Le vidéodisque a ouvert un domaine difficilement exploitable auparavant : l'utilisateur peut manipuler le langage audiovisuel, c'est-à-dire la consultation et la répétition de séquences audiovisuelles, la sélection et l'organisation de séquences ou d'images fixes. L'informatique offre le double avantage de mieux pouvoir gérer les informations contenues dans le disque (accès par mots-clefs, catalogue par fiches, exercices préprogrammés) et multiplier facilement la mise en oeuvre de ces données (stockage sur disquettes, échanges avec d'autres établissements).

acteur sur le programme. Il y a simulation par la machine soit d'une activité langagière, (utilisation du langage verbal, scripto-visuel, graphique, iconique), soit de formes d'interactivité liées aux divers types d'interfaces homme-machine (par l'intermédiaire de l'écran, du clavier...). Cependant, comme l'a rappelé Geneviève Jacquinot à propos des nouvelles technologies[474], une distinction fondamentale est à faire entre l'interactivité fonctionnelle et intentionnelle : la première permet à l'utilisateur de rétroagir sur le programme, elle concerne la partie du logiciel qui gère la communication entre l'utilisateur et le hardware ; la deuxième, l'interactivité intentionnelle permet à l'utilisateur de réagir mentalement aux choix de contenus et de structures du logiciel. On peut dire que l'interactivité machinique permet de mettre plusieurs canaux de communication en interaction (articulation entre différents types d'images, de textes et de sons) et de relier différentes sources documentaires entre elles : le multimédia devient un hypermédia, combinaison de la structure hypertexte et de différents médias[475].

Mais ces nouvelles ressources apportent de nouvelles problématiques pour l'apprentissage : le système de "navigation" d'un CD-Rom introduit par exemple d'autres modes de lecture/écriture qui ne sont plus linéaires, d'autres comportements quant à la gestion du temps et de l'espace, mais il présente également l'avantage de permettre à un ou plusieurs usagers d'agir sur un programme. L'apprenant se trouve donc confronté à l'écran et à des informations scripto-visuelles qui lui permettent certes d'accéder au contenu, mais sur le mode de la découverte. Les CD-Rom ne donnent que peu d'information de guidage ou de présentation ; l'usager apprenant se trouve face à une "mise en scène hétérogène du savoir", c'est-à-dire des difficultés de choix, de lecture à plusieurs niveaux et doit s'engager individuellement. C'est ici que l'on parle habituellement d'interactivité, car l'usager est amené à activer des icônes, des mots clés ou des écrans, preuve de sa participation et élément de motivation à la fois :

"il s'agit d'inciter à l'action, d'une part à travers le rôle de fascination que joue l'image mais aussi par le biais de l'implication due à la simulation de l'engagement personnel dans une tâche."[476]

Cependant, on ne pourra parler réellement d'interactivité entre l'apprenant et le support multimédia que si des choix didactiques ont été faits au niveau du logiciel, sachant que dans un apprentissage des langues, la communication langagière et l'activité cognitive de l'apprenant sont au centre des préoccupations. Cela suppose donc la recherche d'un équilibre entre l'apprenant et les médias, vecteurs de la langue et de l'apprentissage, qui dépasse la seule convivialité de la présentation. Mais, comme le constate Claire Bélisle,

474 Geneviève Jacquinot , "Les NTIC : écrans du savoir ou écran au savoir", in Actes du Colloque Outils multimédias, Université Lille III, 1996, T. 1, pp. 13-22.

475 Claire Bélisle en donne la définition suivante : Un hypermédia résulte d'une combinatoire spécifique d'information multimodale - plusieurs modalités de présentation de l'information sont intégrées : textuelle, visuelle fixe ou animée, auditive - et d'hyperliens, c'est-à-dire de pointeurs qui, à partir d'un mot, d'une image, ou d'une zone de l'écran, renvoient à d'autres mots, images ou parties soit du document lui-même, soit d'autres documents. in Formation et Nouvelles technologies, Actes des Journées des 17 et 18 décembre 1997, INSA de Lyon, Université Lyon2, p. 10.

476 Christine Develotte, " Ecriture multimédia et nouvelle construction du savoir", Les cahiers de l'asdifle n°9, p. 44.

les nouvelles technologies sont habituellement "***présentées dans une perspective technocentrée, c'est-à-dire à partir des fonctionnalités des outils et non à partir des besoins des utilisateurs ou des tâches***."[477] L'utilisation des nouveaux outils nécessite à la fois des compétences métacognitives de la part des apprenants, un cadre d'apprentissage particulier et de nouveaux acteurs : enseignants et formateurs chargés de nombreux rôles s'imposent. L'individualisation des parcours d'apprentissage doit être contrôlée, coordonnée, évaluée... C'est dans ce sens que les nouvelles technologies peuvent devenir un outil du développement de l'autonomie, permettre une individualisation du travail.

Pour développer une compétence de communication chez l'apprenant, nous nous proposons de montrer dans les chapitres suivants comment les médias peuvent favoriser, grâce à la présence de l'image, une approche multicanale de la langue et promouvoir la communication interpersonnelle. En mettant les apprenants en contact avec la langue étrangère dans une communication de type médiatée - c'est l'approche développée dans la deuxième partie avec l'utilisation de documents issus des médias -, on constate que l'apprentissage présentiel est fortement marqué par un rituel communicatif[478] (le cadre de la communication, le rôle des acteurs), où l'enseignant est la plupart du temps la composante principale de la médiation, l'interactivité média-apprenant reste en effet largement dirigée par l'enseignant. Il sera montré dans le chapitre suivant comment par le biais de situations intégrant les apprenants dans l'image grâce à la vidéo, on peut favoriser la communication interpersonnelle. La nouveauté réside dans la création d'une situation de rencontre interculturelle qui a l'avantage de rééquilibrer le triangle didactique au profit du sujet apprenant. On étudiera à partir d'interviews vidéo réalisées entre apprenants et locuteurs natifs, donc centrées sur des personnes, comment des modifications du contexte communicatif influencent la situation d'apprentissage et comment elles vont favoriser le comportement interactif des apprenants.

3.2. L'interview vidéo : une expérience communicative interculturelle

3.2.1. Le contexte d'enseignement/apprentissage

Dans le cadre d'un enseignement de l'oral, il nous a paru nécessaire de proposer aux apprenants de F.L.E., - étudiants vivant en France, de différentes nationalités, de niveau intermédiaire ou débutant -, des activités centrées sur des pratiques authentiques de la langue. Le matériel vidéo a déjà prouvé ses avantages didactiques depuis plusieurs

[477] Claire Bélisle, Formation et Nouvelles technologies, op. cit., p. 10.

[478] Nous nous référons à la situation d'enseignement décrite par Francine Cicurel dans *Variations et rituels en classe de langue*, LAL, Hatier, 1989.

années, principalement pour la possibilité qu'il offre aux apprenants de réaliser un projet audiovisuel. Le média est un moyen pour l'apprenant de se mettre en scène sous forme de lettres vidéo (échanges dans le cadre scolaire), de petits films ou d'interviews vidéo "sur le terrain", c'est une pratique parfois utilisée dans la formation d'enseignants[479], plus rarement avec des apprenants de langue. Il s'agit ici, d'une part, d'utiliser le média vidéo pour mettre l'apprenant dans l'image, au centre du processus médiatique. Et d'autre part, d'élargir le cadre traditionnel de la classe de langue et de s'appuyer sur l'environnement français pour favoriser d'autres discours, différents de ceux de la classe de langue. En effet, comme l'a bien montré Francine Cicurel[480] la classe de langue érige des lois qui tendent à éliminer certaines productions langagières et à en encourager d'autres. On retiendra surtout à propos de la dimension communicative la disparité des rôles de l'enseignant et de l'apprenant, l'enseignant imposant l'enjeu communicatif ; et à propos de l'objet langue, la nature fortement métalinguistique des discours produits dans la classe. Par contre, les échanges avec des locuteurs natifs dans un lieu "hors la classe" nous paraissent promouvoir des discours où la langue a une forte valeur communicative, mais où la dimension didactique n'est pas exclue. Si l'apprenant occupe une place centrale dans cette nouvelle situation d'apprentissage, c'est en partie grâce au support vidéo qui, comme nous allons le voir, a pour fonction de faciliter l'engagement et la prise d'autonomie de l'apprenant.

L'interview vidéo met l'apprenant dans une situation d'apprentissage et de communication nouvelle qui à moyen et long terme doit l'aider à s'intégrer linguistiquement et culturellement dans le pays étranger. L'intégration culturelle passe bien sûr par la fonction véhiculaire de la langue étrangère, mais elle sera surtout facilitée par la pratique et la fréquentation de dispositifs interculturels qui seront plus facilement réalisables sur place que dans la salle de classe. Ce type d'expérience linguistique et culturelle devrait également enrichir l'apprentissage et développer la motivation de l'apprenant. Avec Wolfgang Bufe, on peut alors se demander

"comment la composante interculturelle peut contribuer à un enrichissement de l'enseignement des langues et, inversement comment la formation interculturelle peut s'améliorer par l'apport de la langue étrangère."[481]

3.2.1.1. Circuit didactique - circuit médiatique

Nous reprenons les avancées de "la didactique de la rencontre interculturelle" initiée principalement par Wolfgang Bufe[482] au département de Langues romanes de l'université de Sarrebruck - voir la première partie 1.2.3.3.-. Celui-ci insiste sur les apports mutuels de l'utilisation des deux médias télévision et vidéo dans l'apprentissage. Comme cela a été

479 Wolfgang Bufe, "Interkulturelle Lehrerfortbildung mit Hilfe von Video, anhand von Beispielen aus dem Französischen und Portuguesischen" in *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Realisierung, Wirksamkeit.* Hrsg. von W. Gienow u. K. Hellwig. Seelze: Friedrich, 1994, pp. 149-159.

480 Francine Cicurel, *Parole sur parole*, CLE International, 1985.

481 Wolfgang Bufe, "De l'enseignement des langues à la formation interculturelle Plaidoyer pour une synthèse", Nouveaux Cahiers d'allemand 99/1, p. 134.

montré dans la deuxième partie, la fréquentation d'émissions télévisées dans la classe de langue développe chez l'apprenant prioritairement des capacités de réception et de compréhension de la langue des médias. Dans le cadre d'une formation à l'expression orale, la production vidéo semble le média le plus adapté. En effet, la démarche d'utilisation de la vidéo va créer un lien dialectique entre la "circulation didactique" (Didaktischer Kreislauf) et la "circulation médiatique" (Medienkreislauf), tout en restant dans un contexte d'apprentissage. Nous suivrons Louise Dabène[483] dans sa présentation du contexte d'enseignement/ apprentissage : celui-ci ne se réduit pas à une simple opposition entre apprentissage formel en milieu institutionnel et acquisition informelle, sans intervention pédagogique. En effet, en milieu endolingue, les apprenants se trouvent en contact avec la langue enseignée et le milieu exerce donc une influence sur leur apprentissage/acquisition[484]. On peut parler de microsystèmes intermédiaires entre le milieu d'apprentissage et d'acquisition. Les apprenants sont pris entre ces deux pôles et l'apport pédagogique en est modifié : l'enseignant n'est pas le seul détenteur de la langue et du savoir. La réalisation d'interviews vidéo en milieu endolingue nous paraît être un de ces micro-systèmes et le moyen de relier deux types d'apprentissage : l'apprentissage formel et l'acquisition naturelle ou informelle.

Nous reproduisons le schéma de Wolfgang Bufe qui montre que :"la mise en parallèle du processus médiatique et du processus didactique insiste sur le fait que le travail avec les médias et les activités pédagogiques sont interdépendants." [485]

[482] Wolfgang Bufe, "Alternativer Fremdsprachenunterricht" : Videointerviews vor Ort". In: Bufe, Deichsel & Dethloff, (eds). *Fernsehen und Fremdsprachenlernen*. Tübingen, G. Narr, 1984, pp. 209-309. Wolfgang Bufe, "Autonomes Fremdsprachenlernen im Realkontext mit Hilfe von Video". *Fremdsprache und Hochschule* 23, pp. 12-21. Wolfgang Bufe, "Videogestützter Fremdsprachenunterrricht : Von der Medienrezeption zur Medienproduktion", *Der Fremdsprachliche Unterricht* 10, 1993, pp. 4-12.

[483] Louise Dabène, *Variations et rituels en classe de langue,* LAL Hatier, 1990, pp. 9-10.

[484] Krashen a établi la distinction apprentissage-acquisition de la façon suivante : l'acquisition est un processus implicite, inconscient axé sur le sens. Si acquisition est synonyme d'apprentissage informel, l'apprentissage est vu comme un processus explicite, conscient, axé sur la forme linguistique ou la grammaire(voir 1.2.4.1.). S. D. Krashen, *Second language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Pergamon Press, 1981.

[485] Wolfgang Bufe, "Videogestützter Fremdsprachenunterrricht : Von der Medienrezeption zur Medienproduktion", op. cit., p. 7.

Phases	Circulation médiatique	Lieu d'apprentissage	Circulation didactique
1.	Introduction à la technique vidéo	Scolaire	Phase de projet : préparation orale
2.	Réalisation d'un tournage	Scolaire	Réalisation d'un plan de synopsis
3.	Reconnaissance des lieux	Extra-scolaire	Phase de préparation linguistique
4.	Réalisation du tournage	Extra-scolaire	Phase de contact
5.	Elaboration des matériaux	Scolaire	Phase d'évaluation
6.	Insertion des documents dans la classe	Scolaire	Première phase d'action/réception
7.	Circuit de distribution des documents vidéo	Scolaire/ extra-scolaire	Deuxième phase d'action/réception

L'expression "circulation" indique que la réalisation de films vidéo n'est pas une action ponctuelle, mais renvoie à un cycle d'activités développées dans ce tableau. Elles correspondent à sept phases que l'on peut caractériser ainsi : les phases 1 à 5 constituent la phase de développement, orientée vers la production; la vidéo est prise comme média de documentation (Video als Dokumentationsmedium). La phase de contact 4 est caractérisée par la rencontre entre les natifs et les non natifs. Les phases 6-7 ou phase d'action sont orientées vers le produit ; la vidéo est alors un média d'apprentissage (Video als Lernmedium). La phase d'action 1 renvoie à l'utilisation des documents vidéo directement par les apprenants concernés ; la phase d'action 2 est l'utilisation faite par des tierces personnes (diffusion publique par exemple sur une chaîne de télévision). A la différence de la stratégie de Wolfgang Bufe, les documents que nous présentons ici n'ont été produits qu'à des fins didactiques, et la phase d'action 2 concerne uniquement un public d'apprenants, ou de formés. D'autre part, si notre démarche est proche de celle de la rencontre interculturelle, elle s'en distingue aussi par le contexte d'enseignement et par les apprenants. L'utilisation de la vidéo ne sera pas conduite de la même façon si elle a lieu en France - lieu de l'apprentissage - que lorsqu'elle fait partie d'un programme d'échange ; ou bien encore d'un programme de rencontre avec des natifs à l'étranger. D'autre part, les apprenants forment dans notre cas un groupe multiculturel où la langue véhiculaire est obligatoirement le français. Là encore, on fera la différence entre la situation d'apprentissage en France et à l'étranger : lorsque le groupe est culturellement homogène, certaines activités peuvent être menées dans la langue maternelle, ou alternativement en français.

Ainsi l'initiation technique des apprenants a lieu obligatoirement dans la langue cible : la pratique et manipulation du matériel vidéo se fait avec l'assistance de techniciens français. C'est l'occasion d'un transfert de savoir-faire en langue étrangère (de nombreux étudiants ont déjà manipulé chez eux une caméra vidéo), seul le lexique spécifique sera

nouveau. On remarque parfois le recours à la langue maternelle entre les apprenants, dans le cas où, par exemple, plusieurs étudiants japonais sont présents. Nous pensons que la langue maternelle n'est pas à exclure des activités, elle peut faciliter la communication et être une aide psychologique pour l'apprenant. On constate donc que la production de séquences vidéo donne lieu à plusieurs usages de la langue ; cet enrichissement langagier variera en fonction du lieu d'apprentissage, du niveau des apprenants, mais aussi des phases didactiques et filmiques. Pour sa part, Wolfgang Bufe distingue quatre niveaux d'usage de la langue pour un public d'apprenants allemands qui peuvent aussi convenir à la situation d'apprentissage en France :

.

1. Langue maternelle (L1) des *native speakers*

.

2. Langue de travail des apprenants (L2) (étudiants ou formés)

.

3. Langue informelle quotidienne en prise de son on en L1 comme en L2

.

4. Langue formelle de type oralisation en prise de son off (commentaire) en L1 et L2

Nous n'avons pour notre part pas utilisé la prise de son off (qui correspond au niveau 4) car les enregistrements son ont toujours été synchrones des images. L'utilisation de matériel vidéo brut présente l'avantage d'un investissement réduit et suffit à un usage dans un milieu d'apprentissage. Cependant, un usage plus documentaire de civilisation nécessitera une forme plus élaborée, proche de la réalisation d'un film (commentaire, plans de coupe, etc.).

3.2.1.2. Objectifs de la production vidéo

Dans la perspective d'un apprentissage de la compétence de communication, la production de documents vidéo allie les compétences d'expression et de compréhension orales, qui sont inséparables. En effet, l'apprentissage résulte non seulement d'une situation d'exposition à la langue, mais aussi de confrontation avec la langue et le comportement des natifs, rendue ici possible par des conditions privilégiées : le fait de se trouver en milieu naturel. On sait d'autre part que la compréhension joue un rôle fondamental dans l'acquisition d'une langue étrangère, en ce qu'elle précède l'expression. De son côté, la production orale exige une des compétences les plus complexes, et les difficultés sont autant d'ordre linguistique que psychologique et culturel. Comme cela a été souligné par les linguistes, le point de départ en expression ne peut pas être la forme linguistique, mais le concept. C'est le contenu langagier et communicationnel qui a guidé notre démarche (entrer en contact avec des Français, leur poser des questions sur..., mettre en pratique les formules de politesse), et non la forme linguistique isolée (objectifs grammaticaux). Nous voyons dans l'interview vidéo le moyen d'atteindre un objectif acquisitionnel : amener l'apprenant à une prise de conscience de son apprentissage, il peut grâce aux images vidéo percevoir le fonctionnement de la langue dans sa dimension verbale et non-verbale. Ceci n'est possible qu'en situation pédagogique réflexive,

c'est-à-dire par le biais de l'enregistrement vidéo ; le visionnement des matériels enregistrés fait partie du processus didactique et permettra d'observer d'un point de vue distancié la réalisation produite. Il sera par exemple intéressant de voir l'évolution de l'apprenant par rapport à la phase de préparation (phases 1, 2, 3 du tableau), l'assurance que prennent certains ou au contraire les difficultés d'élocution chez d'autres. L'accent sera mis sur les différentes situations d'interlocution qui sont choisies par chaque apprenant, sur leur capacité à s'adapter culturellement et linguistiquement au locuteur natif (phase 4). On comparera à partir de la phase de préparation linguistique la situation d'écrit et l'interview, les scripts écrits permettent de voir comment l'apprenant passe d'un contexte didactique à un autre, médiatique, et d'un support écrit au domaine de l'expression orale.

Le matériel brut rassemblé est dans un premier temps la trace sonore et visuelle du travail mené par les apprenants. Son utilisation rejoint ici celle de l'autoscopie et permet d'observer le déroulement de la séquence didactique, sous l'angle linguistique aussi bien que communicationnel[486]. C'est la phase d'action 1, phase 6 du tableau. On peut envisager une phase d'observation post-tournage, et mener une évaluation de groupe. Ou bien, pratiquer l'autoscopie seul face au document, car l'auto-évaluation semble facilitée d'un point de vue psychologique par l'absence du regard des autres. Un visionnement autonome, mais en présence de l'enseignant, permet à l'apprenant de franchir une nouvelle étape dans l'apprentissage, celle de la prise de conscience de son apprentissage.

Le matériel vidéo peut servir, dans un deuxième temps (phase 7 du tableau), à un nouvel usage : après une opération de montage, le film devient lui-même support didactique. Ce travail sur le matériel brut exige certes quelques compétences techniques, mais aussi une appropriation du contenu filmé et peut être en partie réalisé par les apprenants. Là se pose la question de l'utilisation de ces documents vidéo (film, documentaire, interview). Wolfgang Bufe y répond en mettant l'accent principalement sur la qualité des matériels : si le film s'adresse à un public d'apprenants, on pourra être moins exigeant sur la qualité technique que s'il s'agit de le diffuser dans le cadre de la formation continue ou sur une chaîne de télévision.

On retrouve finalement dans la réalisation de cette expérience les trois phases caractéristiques du cours de langue : exposition des objectifs (ici préparation technique et linguistique), entraînement-production (interviews à proprement parler), et évaluation individuelle (visionnement critique du film).

3.2.1.3. Acteurs et apprenants

Deux mots clés, **l'autonomie** et **l'activité de l'apprenant,** apportent une réponse aux hypothèses soulevées par la problématique de ce travail. Nous rejoignons les idées de Ludger Schiffler[487] pour qui le but de l'enseignement interactif est, d'une part, de favoriser l'interaction sociale dans le groupe et d'inciter l'apprenant à l'autonomie ; d'autre part,

[486] Cela renvoie à des pratiques utilisées principalement dans un cadre de formation : Gérard Mottet (sous la direction de), *La vidéo-formation : Autres regards, autres pratiques. La vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignants,* Paris, L'Harmattan, 1997.

d'amener l'enseignant à pratiquer des formes d'enseignement interactives : ce sont les activités didactiques qui conduisent à une interaction entre les apprenants. Par le cadre qu'il propose (lieu, durée, personnes, forme du film), l'enseignant agit sur l'espace de communication, différent de celui de la salle de classe, celui-ci peut avoir une influence favorable sur le déroulement des échanges entre apprenants. De plus, il s'agit de rendre l'apprenant autonome, c'est-à-dire de le considérer

"comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il prend en participant à l'élaboration de son programme."[488]

L'apprenant est en effet autonome dans le choix et la conduite d'interviews individuelles qu'il module en fonction de ses capacités - nous allons revenir sur la thématique, le choix des lieux et des personnes en 3.2.2.-. Ainsi suivant le niveau de ses connaissances linguistiques, l'apprenant pourra rencontrer un étudiant français, une personne avec des compétences spécifiques ou un étudiant étranger avancé, plus proche de ses compétences. La rencontre avec un étudiant non francophone peut présenter au premier abord l'inconvénient d'avoir affaire à un partenaire "non authentique", et peut décevoir l'apprenant. Mais dans un deuxième temps, le fait que celui-ci ne possède pas non plus totalement la langue cible peut communiquer à l'apprenant - surtout débutant - un sentiment de solidarité qui devrait renforcer la participation à la communication. C'est ce que nous avons pu constater avec un groupe d'étudiants débutants qui a pu ainsi interviewer avec des compétences linguistiques réduites des étudiants étrangers qui avaient une plus grande connaissance de la langue et de la France. Cela renvoie au film IV dont les interviews 5 et 6 sont transcrites en annexe.

Que l'apprenant détermine le contenu des énoncés est pour Ludger Schiffler la condition qui conduit à l'autonomie, à la participation et à la coopération dans un travail en groupe. Cette attitude, parfois nouvelle pour l'apprenant, doit conduire à faire évoluer sa représentation de l'apprentissage vers la prise de responsabilité : définir et réaliser, mais aussi gérer et évaluer son apprentissage. De l'engagement de l'apprenant dépendra la réussite de l'interview. L'activité de l'apprenant consiste à expérimenter des savoirs et savoir-faire (qui vont être abordés dans la phase de préparation) : réaliser soi-même et avec d'autres une ou plusieurs interviews filmées et en même temps prendre conscience de l'acte d'apprendre. Enfin, dernière condition pour la réalisation d'interactions spontanées, l'attitude de l'enseignant : celui-ci doit rester en retrait car :

"Un acte de communication spontané, déterminé par l'apprenant, est empêché lorsque l'enseignant occupe une position centrale dans le réseau de communication."[489]

487 Ludger Schiffler, *Pour un enseignement interactif des langues,* Hatier- Crédif, 1984.

488 Henri Holec, "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre", Mélanges pédagogiques, 1990, pp. 76-77.

489 Ludger Schiffler, op. cit. p. 29.

3.2.2. La phase de préparation

Afin d'arriver à la production de séquences vidéo, il a fallu deux sortes de préparation qui, comme cela a été montré au début, sont menées en parallèle. A chaque développement médiatique correspond un développement didactique et un entraînement langagier.

3.2.2.1. La technique

Les apprenants s'initient à la prise de vue vidéo en studio afin de savoir manier une caméra vidéo, apprendre les rudiments pour filmer, repérer l'espace dans lequel va se dérouler l'interview, et se positionner dans cet espace ; se situer par rapport aux personnes à filmer, à la caméra. D'un point de vue filmique, il ne s'agit pas d'accorder une trop grande importance au résultat final, le but n'est pas de former des étudiants à la pratique du film vidéo, mais de rendre seulement le film acceptable du point de vue du son et de l'image. Ce sont les fins pour lesquelles le travail est réalisé qui détermineront la place plus ou moins grande de la technique : ou bien il s'agit de produire des séquences à usage interne au groupe, et dans ce cas les contraintes techniques sont peu exigeantes. On attachera principalement de l'importance à la prise de son, car, du point de vue de l'image, la qualité technique des caméscopes ne cesse d'augmenter et le maniement est simplifié. Si, comme cela a déjà été évoqué, le film créé doit être utilisé comme document et montré à d'autres publics, cela demandera d'autres qualités de réalisation. Les données minimales de technique sont présentées en français aux étudiants par l'enseignant et par un technicien en audiovisuel : des notions de prise de vue (par exemple bouger le moins possible la caméra), de plans et de cadrage (quelle taille de plan adopter, cadrer l'interviewer et l'interviewé), des règles de placement dans l'espace (ne jamais être face à la caméra, ne pas parler à la caméra, mais regarder son interlocuteur). Des données d'ordre didactique interviennent aussi : par exemple, l'articulation et l'intensité de la voix, le regard et la distance proxémique dans un échange à deux ; de même, un cadrage en gros plan est plus intéressant pour observer la mimique et le discours de l'interlocuteur natif. La bonne utilisation du micro est aussi un élément déterminant pour une prise de son de qualité.

D'une manière générale, on attirera l'attention de l'apprenant sur le rôle de l'image vidéo : d'une part sur l'importance du comportement socioculturel des locuteurs, sur la gestion de l'interaction, et d'autre part sur le fait de pouvoir conserver et restituer la dimension pragmatique du langage. Au travers de cette préparation l'apprenant est mis en situation de "faire" : apprentissage et emploi de vocabulaire nouveau, contact et maniement d'objets nouveaux, autre regard sur le groupe d'apprenants. S'il se sent d'abord intimidé face à cette situation inhabituelle qu'il doit contrôler, l'apprenant montre cependant un désir de participer (de différentes façons pour les plus ou moins timides) : être devant ou derrière la caméra, s'investir dans un nouveau rôle, celui de l'interviewer, une sorte d'apprenant-journaliste. En situation, chacun sera à tour de rôle l'interviewer et le preneur d'images. On note donc une motivation plus ou moins forte au départ qui va croître au fur et à mesure que le projet prend corps, elle va permettre à chaque équipe (travail en mini-groupe de trois à six) de surmonter les difficultés d'ordre linguistique.

3.2.2.2. Le linguistique

Comme nous l'avons précisé en début de chapitre, la situation d'enseignement/apprentissage est particulière puisque l'apprenant se trouve à la rencontre entre l'apprentissage formel (phase de préparation des interviews, phase d'évaluation) et l'acquisition naturelle due à la confrontation avec les natifs (le déroulement à proprement parler de l'interview). Il ne s'agit donc pas de se préparer linguistiquement au sens étroit du terme à la rencontre avec les natifs, ce qui enlèverait la spontanéité de la production. L'interview est un contact avec la langue et les locuteurs natifs, c'est le moyen d'activer ses connaissances linguistiques et de se confronter à la réalité linguistique. La situation d'interview se veut proche du contexte de l'acquisition en milieu naturel et nous reprenons une démarche mise en évidence dans l'acquisition naturelle de la langue 1 qui, à côté de l'imitation, est l'apprentissage par l**'action**. Cependant, les apprenants ont besoin d'un guidage que nous avons mené en contexte présentiel, il s'agit de développer un comportement langagier spécifique, le comportement interrogatif :

"Les interrogations dont disposent toutes les langues dans leurs syntaxes servent à signaler à l'interlocuteur, qui jouit peut-être d'un niveau d'information supérieur, un déficit d'information auquel on cherche remède. C'est là la fonction fondamentale et la grande valeur herméneutique du comportement interrogatif."[490]

Les apprenants se sont ainsi entraînés à travers des simulations en studio à la phase de présentation ; cela a donné lieu à quelques mini-dialogues portant sur les salutations, le choix du tutoiement ou du vouvoiement, le fait de parler de son origine étrangère ou non. La préparation orale a pour but de montrer aux apprenants que le comportement interrogatif ne met pas en oeuvre la seule compétence linguistique (savoir formuler une question), mais également une compétence intra-discursive (poser une question secondaire pour obtenir une explication, éviter l'interrogation totale à laquelle on ne répond que par oui ou non) ; cela fait bien sûr aussi appel à la dimension cachée de la communication et à l'apprentissage de connaissances d'ordre culturel, telles le fonctionnement des interactions, des comportements et des rituels de la politesse. L'accent a été mis sur le comportement non verbal, notamment sur la distance proxémique qui doit séparer l'interviewé et l'interviewer : elle doit être la moins grande possible et permettre au regard de jouer son rôle de lien communicatif. En effet, c'est davantage par le regard que par les paroles que va être assurée la continuité de l'interview. Le regard est l'expression visible de l'attention qu'on prête à l'interviewé. C'est pour l'apprenant la marque de sa participation (l'acquiescement passe souvent par le hochement de tête) et de sa compréhension. Il fait également partie des règles de l'interview de ne pas intervenir personnellement, de ne pas juger, approuver ou désapprouver les dires d'autrui. Le comportement verbal du questionneur doit en permanence s'adapter à celui de son partenaire : lui laisser le temps de répondre, ne pas chercher à l'influencer dans ses réponses, reformuler ses réponses, et ne pas oublier de

[490] ***Harald Weinrich, "Vers la constitution d'une compétence interrogative", Didactique des langues étrangères , Actes du colloque, Lyon, PUL, 1982, pp. 22-26.***

le remercier à la fin de l'interview.

Si dans certains cas (interview libre) il n'y a pas de questionnaire dûment établi, ici la non expérience des apprenants et le niveau langagier souvent faible exigent une préparation linguistique. L'interview, de type dirigé, conduit à l'élaboration d'un questionnaire écrit qui sert de soutien. Les apprenants doivent à la fois connaître le déroulement formel de toute interview : la phase d'ouverture qui comprend les salutations et les présentations ; mais aussi se familiariser avec les différents types de questionnement, apprendre à ordonner leurs questions du général au particulier, à les rédiger de manière claire pour éviter les ambiguïtés, à poser des questions qui ne soient pas trop personnelles ou trop générales, ouvertes/fermées, familières/ distantes[491].... Les questions sont donc préparées individuellement et ensuite soumises à lecture, et corrigées. Il s'agit d'obtenir un niveau de correction langagière à l'écrit, car lors de la prestation orale il y aura obligatoirement des transformations et des pertes. Voici la transcription d'un script établi par une étudiante américaine de niveau débutant en vue de questionner un étudiant étranger.

- Script de l'interview 5, film IV Bonjour, je m'appelle Rachel Reitz. Comment vous appelez-vous ? J'ai quelques questions pour vous 1. Est-ce que vous avez vu du cinéma français ? 2. Quels films est-ce que vous aimez? 3. Qu'est-ce que c'est votre film favori? Pourquoi ? 4. Dans votre pays, est-ce que les films étrangers se jouent souvent ? 5. A Dallas, nous avons un cinéma pour les films étrangers. Est-ce que vous avez un cinéma comme ça ? (...)

Cette préparation linguistique permet d'une part de se sentir plus libre pour parler (sans papier) face aux natifs - rares sont ceux qui garderont des notes dans la main pendant l'interview -, et d'autre part de construire et de guider le déroulement de l'interview, ***car "la conduite de l'entretien doit favoriser une parole 'authentique' chez l'informateur***."[492] Le rôle de diriger l'interview revient en effet à l'apprenant qui prend en charge la fonction de guidage, et doit par ses questions aider à une libre expression de l'interviewé. Robert Vion définit cette interaction comme complémentaire, car elle repose sur

"la complémentarité des rôles où de manière alternative, chacun des acteurs se voit placé dans l'obligation d'apporter des informations et d'occuper seul la ligne discursive."[493]

L'apprenant prend donc en charge le guidage de l'interview sur le plan linguistique et communicatif, il doit aussi maîtriser les règles de communication comme le maintien du contact (visuel et verbal) pour mener l'interview à son terme.

Une des difficultés principales pour les apprenants de langue consiste à créer, ce que

491 Les questions types de l'interview ont été notamment mises en évidence par Robert Mucchielli : par exemple la question-relais, la question-rappel et de reformulation. On peut ajouter que les questions de compréhension seront plus nombreuses que dans le cas d'interview entre partenaires natifs. *L'interview de groupe*, Entreprise Moderne d'Edition, Paris, 1970.

492 Robert Vion, *La communication verbale,* Hachette, 1992, p. 131.

493 ibidem,, p. 132.

Harald Weinrich appelle, "des chutes d'information" entre les interlocuteurs. Lors d'une information insuffisante, l'allocutaire est amené à questionner de nouveau l'interviewé pour obtenir un complément d'informations. Mais cette capacité n'est que difficilement maîtrisable en situation, et c'est lors du visionnement des interviews que l'apprenant sera à même de remarquer et d'analyser ce comportement. A la différence de l'apprentissage en classe, où le rôle de questionneur revient généralement à l'enseignant, l'apprenant est contraint de savoir manier le questionnement, ce qui est de l'ordre naturel de la communication.

Enfin, à la différence d'interviews réalisées par des professionnels, certaines conventions ne seront pas respectées ici. C'est, d'une part, le fait que l'interviewer soit filmé, alors qu'habituellement la caméra est centrée essentiellement sur les réponses de l'interviewé. Et d'autre part, le fait que les questions soient enregistrées et gardées lors du montage. La raison à cela est d'ordre didactique, le but que nous poursuivons étant de mettre l'apprenant autant que l'interviewé au centre de l'interaction. Il sera en effet essentiel que l'apprenant puisse revoir et réentendre sa réalisation, mais aussi on pourra observer son comportement d'écoute, et ses réactions non verbales. Elles permettront de mesurer le degré de compréhension face à l'interlocuteur natif.

3.2.2.3. L'interculturel

Chaque apprenant a une pratique propre de la langue, une expérience particulière de l'apprentissage formel et de l'acquisition informelle : certains apprenants débutants n'ont par exemple aucun contact avec des Français pendant leur séjour en France en dehors des cours. Un facteur important lié au contexte institutionnel est celui de la durée du déroulement du cours : un cours semestriel ou un cours intensif de quatre semaines ne donnera pas les mêmes temps de préparation et de réalisation. On peut voir des avantages à un travail produit dans une période assez courte, mais le contact des apprenants avec l'environnement et l'apport informel lors d'un cours intensif est généralement moins grand, faute de temps ! Nous voudrions également insister sur la dimension socio-culturelle des interviews qui au-delà d'un simple exercice de style provoquent pour ces étudiants des contacts avec le milieu français. Ces échanges peuvent initier des relations en dehors du milieu d'apprentissage, ce qui nous semble être la condition minimale pour développer une réelle compétence de communication orale.

Différentes décisions sont laissés à l'apprenant qui tendent à montrer son implication dans la langue et la communication : "***l'implication est le phénomène qui se produit quand le sujet penche vers le pôle de la personne***".[494] Il s'agit en premier du choix des personnes à interviewer, puis des thèmes à aborder. Les apprenants s'adressent dans un premier temps (lorsqu'il y a plusieurs séries d'interviews) à des personnes qui sont susceptibles de leur ressembler, et qui se trouvent dans un lieu familier, l'université : ce sont des étudiants français, ou parfois étrangers, lorsque le niveau de langue est débutant ; mais ils choisissent aussi des enseignants, ou des personnes de l'extérieur : dans la rue ou sur leur lieu de travail, par exemple des commerçants ayant un magasin proche de l'université. Certains apprenants, engagés dans la vie active, choisissent délibérément

[494] M.-C. Lauga-Hamid et alii, *Variations et rituels en classe de langue,* LAL, p. 57.

quelqu'un de jeune, proche de leurs préoccupations ; ils souhaitent avoir des contacts avec des natifs issus du même milieu professionnel, ce qui détermine aussi le choix des thèmes de l'interview. D'autres préféreront une tranche d'âge différente, âgée par exemple qui leur apportera d'autres éclairages sur le mode vie français. Des interlocuteurs dépendra en grande partie le contenu de l'interview, et en fonction de leur statut social, de leur âge et de leur sensibilité, ils offriront une variété de discours et de réactions qui réservent toujours des surprises.

Le choix des thèmes est en partie conditionné par le choix des personnes : ils doivent répondre à la fois aux préoccupations des apprenants et à celles des interviewés (sujets sur lesquels ils pourront répondre). Pour la rencontre avec des étudiants, sont proposés des thèmes d'ordre général sur les études, la vie universitaire et à Lyon, mais aussi le cinéma, la presse... D'autres apprenants de niveau de langue intermédiaire veulent aborder des questions plus personnelles comme la famille, ils souhaitent par exemple savoir s'il est possible de concilier des études avec une vie de famille ; ils attendent des explications sur le fait d'être fumeur ou ce que représentent les fêtes de Noël ou de Pâques. Ceci s'explique par le fait que certaines interviews se situent à proximité de ces fêtes, et que la plupart des étudiants vont passer ces fêtes pour la première fois en France. Leur désir de connaître la signification culturelle de ces fêtes ressort des interviews (par exemple Noël est également fêté au Japon, mais sans la dimension chrétienne qu'on connaît en Europe). Pour les rencontres à l'extérieur, il y a aussi le désir de connaître le milieu du travail et la réalité sociale. Au travers de questions sur la profession, les horaires, la clientèle, on remarque les rapprochements interculturels faits par les apprenants a posteriori entre les activités d'une boulangerie en France, en Pologne et au Japon. A travers l'exemple qui suit, on remarque, lors de la rédaction du script, le désir de cette étudiante japonaise de rencontrer des Français et de faire référence à son pays au cours de l'interview, en gras dans la transcription.

· Script préparatoire de l'interview 8, film IV Est-ce que vous avez les temps pour une interview? je m'appelle Atsuko Schimizu je viens de Tokyo au Japon je suis étudiante de l'université Lyon2. Excusez-moi, je voudrais vous poser quelques questions un peu franc. Le sujet est sur "la famille et le couple" Q1 Est-ce que vous habitez avec quelqu'un ? Q2 Est-ce que vous êtes mariée? Q3 Est-ce que vous avez un/e ami/e ? Q4 quelle est votre profession? **Je vous présente les informations sur la famille au Japon, parce qu'il y a beaucoup de différences entre la France et le Japon. Le nombre de divorcés continue à augmenter. Et les couples célibataires aussi. Sur l'état civil, les couples sont célibataires. Les célibataires ont des différences dans la société civile parce qu'on croit que la famille est la chose la plus importante.** Q6 Est-ce qu'il y a des différences pour les personnes non mariées en France ? Q7 Est-ce qu'on fait une différence pour les personnes divorcées ? Q8 D'après vous qu'est-ce qu'une famille idéale ? Je vous remercie de votre participation.

Le choix de développer quelques idées sur les ressemblances/différences socioculturelles entre le Japon et la France est une preuve de son implication personnelle dans l'interview. Au-delà d'une rencontre interpersonnelle s'affirme ici la dimension interculturelle de la communication. L'apprenant veut présenter une certaine image de la société japonaise et

la confronter à celle des Français, il attend en retour que le locuteur français lui permette, par ses propos, de mieux connaître "l'identité nationale" française. Cette idée, développée par Ladmiral et Lipiansky dans *La communication interculturelle* [495], ne peut être approfondie ici, mais tend à montrer la complexité de la situation à laquelle l'apprenant se trouve confronté : derrière les mots, on rencontre des images, des clichés, des représentations individuelles et collectives, dont le locuteur ne mesure pas toujours la portée.

Enfin, le lieu de l'enregistrement et le contexte jouent un rôle dans le déroulement de l'interview. Wolfgang Bufe[496] a relevé la différence entre deux lieux d'enregistrement : le fait que la scène se passe à l'extérieur (lieux publics, dans un parc, dans la rue, sur un marché) ou à l'intérieur (magasins, administration) donne à l'interview un caractère plus ou moins anonyme ou familier, ou officiel. Ainsi le choix de rester sur le campus universitaire est associé pour les apprenants à un lieu familier, ce qui est d'un point de vue psychologique rassurant. Il est intéressant de mesurer leur adaptation linguistique et thématique au contexte, nous verrons dans la réalisation comment l'apprenant parvient à s'intégrer plus ou moins, comment les thèmes choisis évoluent parfois au cours des interviews en fonction des contraintes extérieures. Les réactions face à une situation imprévue peuvent tendre vers la curiosité de s'informer ou vers l'appréhension. Mais cette part d'improvisation fait partie de la forme même de l'interview.

3.2.3. La réalisation du film vidéo[497]

En nous appuyant sur quelques interviews du corpus et sur leur transcription, nous nous proposons d'observer dans les interactions entre apprenants et locuteurs natifs la rencontre d'éléments faisant partie d'un rituel didactique avec ceux appartenant à une situation de communication de type médiatique. Les interférences entre les milieux didactique et médiatique varient en fonction du niveau de compétence linguistique et culturelle de l'apprenant. Nous avons mis en évidence quatre niveaux de médiation qui tendent à impliquer l'apprenant dans la langue et la communication authentiques. Il s'agit en premier du rôle joué par le média vidéo qui assure la médiation technique sur laquelle repose la réalisation ou non du projet ; en second, du lieu des échanges qui n'est plus situé dans un cadre didactique, ainsi que du rôle différent de l'enseignant - habituellement au centre du processus didactique - qui dans ce cas précis n'assure qu'en partie la médiation pédagogique; troisièmement de la participation de locuteurs natifs aux interactions qui assurent principalement la médiation interculturelle et quatrièmement de la place de l'apprenant qui est véritablement au centre de l'interaction et assure la médiation linguistique.

495 Jean-René Ladmiral, Edmond Marc Lipiansky, *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris, 1989.

496 Wolfgang Bufe, "Alternativer Fremdsprachenunterricht : Videointerviews vor Ort", op. cit., pp. 248-249.

497 Nous utilisons le mot "film vidéo" au sens strict du terme, il s'agit davantage de séquences vidéo car le matériau destiné à un usage interne n'a généralement pas subi de transformation (montage, commentaire ...).

3.2.3.1. La médiation technique

Par sa présence, le média apporte un **rituel médiatique** : on peut parler à propos des interviews vidéo d'une mise en scène spécifique. Les apprenants s'engagent devant la caméra, mais aussi derrière ; même si d'un point de vue filmique, les exigences ne sont pas très grandes, des consignes doivent être respectées pour les prises de vue au niveau du cadrage, de la posture des participants, de leur regard (faire face à la caméra vidéo mais ne pas la regarder !), au niveau sonore (tenir le micro vers l'interviewer) et de la prise de parole alternée. L'apprenant doit ici s'adapter à la situation médiatique et acquérir un savoir faire et un savoir être nouveaux. Le matériel vidéo suscite généralement l'intérêt de l'entourage et peut provoquer la rencontre avec les natifs. L'effet spectacle n'est pas à exclure de l'acte de communication ; il a lieu en présence d'un public virtuel (l'ensemble du groupe auquel les prises de vue seront présentées), mais aussi réel, les apprenants témoins, le professeur, les étudiants du campus ou les passants. La mise en place de la caméra vidéo facilite le premier contact avec le milieu extérieur qui exprime son intérêt et accepte de participer. Le matériel vidéo occupe une place centrale en tant que garant de l'enregistrement de la communication ; du bon fonctionnement de la technique vidéo va dépendre en partie la réussite du processus didactique. Par ailleurs, la production vidéo permet aussi aux apprenants de jouer un double rôle, celui de réalisateur et de spectateur, et d'apprendre à voir les différences entre la réalité et le produit filmique qu'ils réalisent. La prise de distance par rapport au vécu est à voir comme un effet positif pour l'apprentissage :

"C'est le processus de distanciation, de nature plutôt psychologique que proprement physique, ou mieux de réappropriation du vécu qui fournit une bonne préparation pour l'apprentissage interculturel."[498]

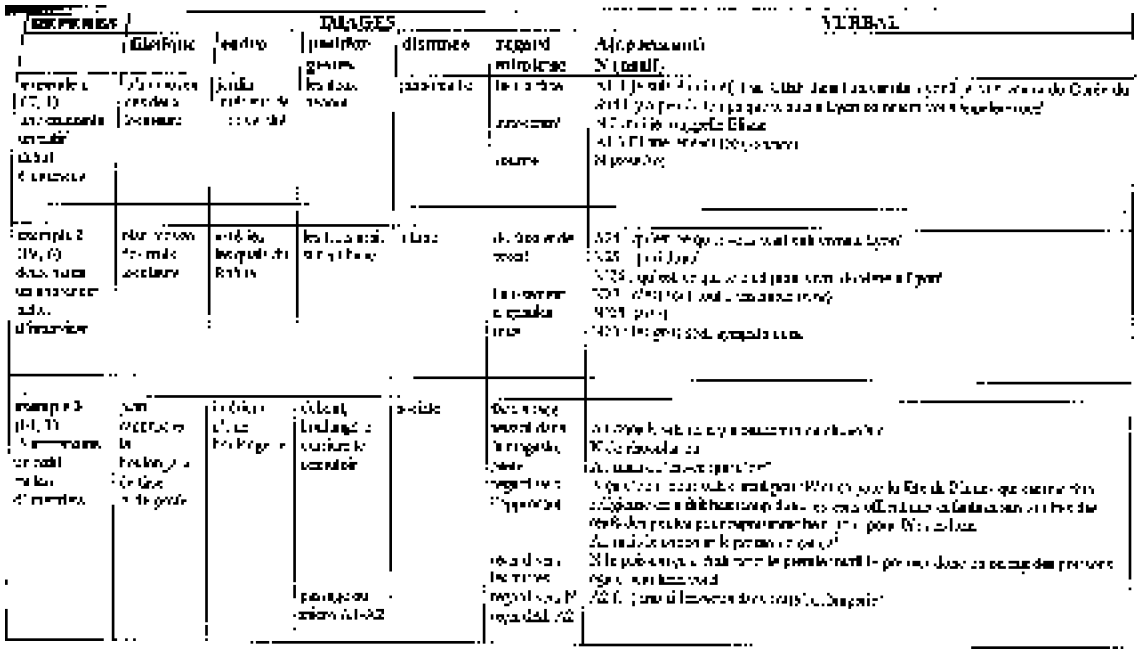
3.2.3.2. La médiation pédagogique

Deux composantes du cadre traditionnel d'apprentissage sont modifiées lors de la réalisation des séquences vidéo : il s'agit en premier du **cadre des échanges communicatifs**. En effet, le lieu des échanges n'est pas celui habituel du cours de langue puisque les interviews se passent à l'extérieur de la classe voire même en dehors de l'université. Chacun est sollicité par la préparation des prises de vue et souhaite mettre en valeur l'interview qui va suivre. Les apprenants ont chacun un rôle précis à assumer : ou bien s'occuper de la réalisation technique (cadreur, contrôle du bon déroulement et de l'enregistrement de l'interview), ou bien être devant la caméra et assurer la prise de contact avec les personnes à interviewer. Il est important de souligner que toute cette préparation se passe hors caméra et contribue à créer le climat de confiance nécessaire entre les apprenants et l'environnement extérieur. Deuxièmement, **le rôle du professeur** n'est plus d'enseigner, mais d'encadrer les apprenants : celui-ci s'est seulement chargé de présenter le projet aux interviewés pour obtenir leur participation et la permission de les filmer. Il assiste et aide seulement au bon déroulement du film, c'est par exemple repérer les gênes extérieures (qualité de la lumière ou du son dans le lieu choisi), faire

[498] ***Wolfgang Bufe, Virginie Viallon, "Rencontre de la didactique et de la communication : la vidéo sur le terrain? Vidéo et médiation interculturelle dans l'apprentissage des langues", Dialogues et Cultures 44, Paris, FIPF, 2000, p. 150.***

des vérifications techniques principalement au niveau sonore (résonance de certains lieux, bruits inopportuns qui nuisent au dialogue, absence de son dû au mauvais branchement du micro...). On constate donc que l'enseignant n'est plus le traditionnel représentant et médiateur de l'institution pédagogique, mais également qu'il n'est plus le seul médiateur de la langue et culture.

Nous allons montrer à travers trois exemples extraits d'interviews différentes (voir tableau page suivante) comment l'apprenant est mis dans une situation d'interaction nouvelle qui l'oblige à s'impliquer et à prendre en partie en charge la médiation pédagogique. Les trois interviews présentées mettent en parallèle le cadre visuel pour observer l'activité non verbale et le texte verbal pour l'activité linguistique. Certains critères ont été retenus pour refléter la variété des situations de communication : ce sont d'une part les lieux (dans l'université, dans la rue, à l'intérieur d'un magasin), et d'autre part le nombre variable de locuteurs (un apprenant face à un natif, un apprenant face à deux natifs, quatre apprenants face à un natif), à la distance proxémique (debout face à face, assis sur un banc) et à la prise de parole (ne sont cités que des extraits en début et en cours d'interview).



Le choix des lieux s'est fait en fonction de la mise en scène de l'interview vidéo (cadre agréable, lumière, lieu lié à la personne interviewée ...). Chaque apprenant a la latitude d'organiser l'espace, reflet de sa culture et de s'y adapter, reflet de sa volonté d'intégration. On constate d'abord que l'organisation du cadre de l'image est ainsi variable selon les interviews. Il s'agit de créer un espace "dynamique"[499] qui prenne en compte les variations de distances et de positions des locuteurs : on voit le choix fait par certains de se rapprocher des personnes à interviewer jusqu'à atteindre une distance intime, notamment en posture assise (exemple 2, sur un banc face au Rhône) ; on peut s'attendre à ce que l'écoute du partenaire soit renforcée et que l'interaction tende vers le discours personnel, la conversation. Cela se traduit notamment par le rire qui vient ici renforcer l'acte de parole (N27, N'28, N29), le natif fait partager à l'apprenant son plaisir de vivre à Lyon. En position debout (exemples 1 et 3), les apprenants et les interviewés

[499] Jean Mouchon oppose l'espace scolaire traditionnellement "fixe" à un espace "dynamique" qui doit répondre aux nécessités d'une pédagogie appropriative et participative. "Aspects proxémiques de la communication didactique", *ELA* n°61, 1986, p. 101.

se font face et se regardent ou bien se concentrent (regard autocentré), ou élargissent leur regard à l'environnement lorsque le lieu intervient dans le discours (exemple 3 dans la boulangerie). On constate l'accompagnement verbal : "***A1 dans la vitrine il y a beaucoup de chocolat (...) mais qu'est-ce que c'est?".*** Le regard vient soutenir l'interaction et traduit l'implication du locuteur dans la mise en scène, les gestes, les sourires et les rires remplacent ou renforcent l'acte de parole.

Du point de vue langagier, **la prise de parole** est en langue étrangère une des activités les plus difficiles à déclencher chez l'apprenant. On remarque que dans l'exemple1 l'interviewer concentre son activité sur le contact avec le natif qui doit conduire au bon déroulement de l'interaction. Le discours de présentation est la première contrainte de parler. Chez cette étudiante d'origine coréenne, la place des formes sociales est à remarquer (longue présentation, voix posée, sourire et correction linguistique). L'engagement face à la langue étrangère produit un effet positif sur la communication, l'apprenant est perçu comme locuteur étranger et ses efforts le mettent plutôt dans une situation valorisante.

L'apprenant a de plus pour tâche de **solliciter** le natif, de l'encourager à parler, ce qui renverse la mise en scène traditionnelle où c'est l'apprenant qui est sollicité par l'enseignant. Dans l'interview à trois (exemple 2), il est intéressant de voir comment les interactions sont enrichies par rapport aux relations habituelles de la classe : deux niveaux d'interaction se mettent en place entre l'apprenant et les deux natifs, mais aussi entre les natifs (N25 N'26) : la répétition/reformulation est faite par le natif, il y a une prise en charge de la médiation par le natif. Les interactions sont plus complexes dans l'exemple 3 où plusieurs apprenants sont engagés : ils ont non seulement la contrainte de la prise de parole, mais doivent aussi réagir et prendre position : "***mais qu'est-ce que c'est ? mais le chocolat le poisson c'est ça ?***". Enfin, la distribution des tours de parole ne se fait pas en levant la main, mais en prenant la parole, en s'imposant notamment par le regard aux autres : le passage du micro est le symbole du passage de parole entre A1 et A2.

On constate donc que les apprenants sont contraints de prendre en charge le déroulement des interviews, puisque le professeur n'intervient pas. Ils prennent l'initiative des échanges et assument de nombreuses fonctions de médiation d'habitude laissées à l'enseignant. La présence distanciée de celui-ci - il abandonne un moment son rôle de médiateur - modifie le rituel didactique et permet la centration sur la langue et l'apprenant. L'interview vidéo brise le rituel communicatif de la classe de langue décrit par Francine Cicurel[500] et permet une nouvelle organisation de l'espace communicatif, où le centre n'est plus occupé par l'enseignant comme il l'est dans une structure traditionnelle, mais par le natif et l'apprenant.

3.2.3.3. La médiation interculturelle

La participation de **locuteurs natifs** aux interactions renvoie à la communication exolingue parfois décrite comme asymétrique, tant du point de vue des compétences linguistiques que communicatives, entre un locuteur de langue maternelle et un locuteur

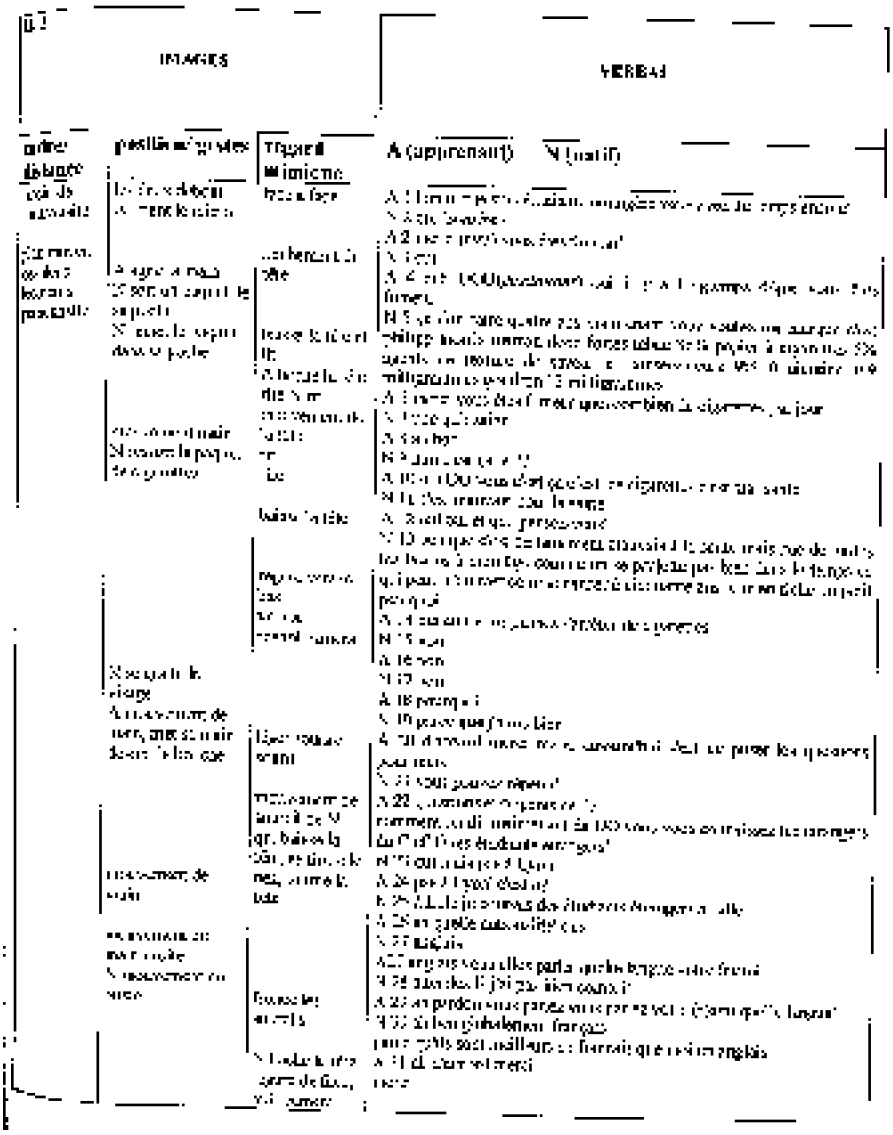
[500] Francine Cicurel, *Variations et rituels en classe de langue*, LAL, p. 44-48.

"étranger", "alloglotte". Nous voudrions préciser que le locuteur natif n'est pas à voir comme le locuteur idéal, reflet d'une norme, mais comme un individu ayant une identité et appartenant à un milieu socioculturel, et engagé dans une situation d'interaction donnée. Les locuteurs natifs sont intéressants pour la situation d'interaction non seulement parce que ce sont des locuteurs en général de langue maternelle, mais aussi parce qu'ils sont "étrangers" au travail didactique que mènent les apprenants. En suivant l'étude de Lorenza Mondada sur la catégorisation des locuteurs, on dira que le locuteur natif participe à l'interaction en tant qu'étudiant(e) français(e), en tant qu'habitant de la ville de Lyon, en tant que public et que sa conduite interactionnelle est liée à l'activité en cours. Nous voulons dire par là que les participants ne seront pas uniquement catégorisés en une paire relationnelle natif/étranger. En effet :

"L'accomplissement de l'appartenance catégorielle des acteurs est étroitement liée au contexte de leurs activités et à l'organisation de celles-ci. Étant localement définies par les participants, les pertinences peuvent ainsi se transformer au fil de l'interaction."[501]

A la différence des partenaires habituels de la classe de langue, le locuteur natif n'a pas d'arrière pensée linguistique ou pédagogique. La langue ne sera que rarement envisagée comme objet, l'objectif du natif étant d'abord de nature communicative, répondre le mieux possible aux questions, développer le thème proposé. On ne rencontre en effet que rarement des interruptions ou des reprises de la part du natif qui ne veut pas jouer au professeur, même si cela conduit parfois à une situation gênante. Pour appuyer cela, voici la transcription d'une interview entre une étudiante japonaise et un étudiant français de lettres classiques :

[501] ***Lorenza Mondada, "L'accomplissement de l'"étrangéité" dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs." in Langages 134, juin 1999, p. 29.***



Malgré les difficultés d'expression (grammaticales) de l'étudiante japonaise, on voit que les échanges se construisent d'une part à travers le questionnement (sollicitation répétée par l'emploi des verbes d'opinion), et d'autre part à travers les tours de parole très rapprochés (A14-E19). Nous reviendrons sur les éléments linguistiques de cet échange dans le chapitre suivant, mais on peut déjà voir que l'interaction se développe car elle s'appuie sur la dimension interculturelle : l'interlocuteur apprenant est considéré avant tout comme un **partenaire** avec lequel on ironise et non comme un apprenant de français. Mais on remarque également que le natif s'engage dans l'interaction et intègre la dimension "étrangère" de l'interaction puisqu'il est amené à contrôler la bonne expression de l'apprenant étranger, moins pour le corriger que pour assurer sa propre compréhension (A20-A29). Il ne se transforme pas pour autant en professeur, et reste dans son rôle d'interviewé.

Du point de vue de l'apprenant, le fait d'interviewer un locuteur natif en présence du média vidéo modifie également son attitude dans l'interaction. La caractéristique principale de l'interview est de laisser le rôle de guidage à l'interviewer, mais le statut de

celui-ci est complexe. En effet, c'est l'interviewer-apprenant qui guide et oriente le choix des thèmes : les fumeurs, la famille française, avoir des enfants, comment concilier le fait d'être étudiante et d'être mariée ou bien d'habiter chez ses parents. Dans l'exemple suivant, l'apprenant annonce le contenu de l'interview et parvient à développer les différents thèmes qu'elle a choisi :

- II, 3, A (apprenant), E (étudiante française), début et milieu d'interview A2 19 **je veux poser des questions** euh **entre la famille la famille français** E 20 mmm A2 21 **vous êtes mariée'** (...) A2 29 **est-ce que vous pensez du divorce**' E 30 heu (respiration) **bonne question** (rire) ben écoutez ff le divorce OO ben **je trouve je trouve que** c'est dommage (...) A2 31 mm et **est-ce que vous pense aussi la famille avant(t) euh elle a eu moins de problèmes comme la famille aujourd'hui'** E 32 (*respiration*) **j'pense que** euh elle a peut-être eu des problèmes différents (...)

L'apprenant prend bien sûr la plupart des initiatives, cependant, comme le montrent ces deux exemples, son rôle est moins de parler que de susciter la parole de l'autre. Les étudiants interviewés se donnent la peine d'apporter des réponses aussi bien sur un sujet personnel (les fumeurs) que sur un sujet qui ne les concerne pas directement (le divorce) ou complexe (l'évolution de la famille). Cela rejoint la définition de Catherine Kerbrat-Orecchioni qui insiste sur les deux aspects du rapport où l'interviewer est à la fois dominant et dominé :

"s'il (l'interviewer) est bien en position haute dans la mesure où il 'mène' l'interaction, oriente le débat et prend la plupart des 'initiatives', il abdique sur un autre front puisque son rôle est moins de fournir l'essentiel de la matière conversationnelle."[502]

L'apprenant est investi d'une fonction particulière auprès du locuteur natif, celle de **médiateur** : il devient ici un interlocuteur à part entière, auditeur et interviewer. En apportant un positionnement spécifique de l'apprenant dans l'interaction, l'interview vidéo change le rapport à la langue-culture, ce qui nous paraît faciliter l'apprentissage/acquisition.

En ce qui concerne le caractère "authentique" de la rencontre, on peut dire que comme toute interview même professionnelle, elle peut être fortuite et se limiter aux seuls moments de l'interview ; ou bien comme le fait remarquer Wolfgang Bufe, elle peut au contraire se baser sur une relation existante qui donne lieu à des interviews. Avec des étudiants avancés, le but pourra être de simuler une interview de type journalistique. Il importe surtout d'obtenir des interactions authentiques entre apprenants et natifs et de favoriser la production langagière.

3.2.3.4. La médiation linguistique

La production langagière se différencie notamment de celle en situation didactique où, comme le souligne Francine Cicurel, le participant d'un cours de langue joue au moins deux rôles : ***"celui de l'élève, qu'il prend dès qu'il pénètre dans l'institution (...) et***

[502] ***Catherine Kerbrat-Orecchioni, Jacques Cosnier, Décrire la conversation, Presses Universitaires de Lyon, 1987, p. 324.***

celui d'un personnage imaginaire qu'il doit jouer".[503] Si l'on peut qualifier de fictifs les discours mis en scène par l'enseignant et les apprenants, c'est par ce qu'il s'agit pour l'apprenant "d'emprunter un rôle" ; rarement transparaît la personne, l'énonciateur réel. Lorsque l'apprenant est pris dans une interaction de type médiatique, il est en position de demandeur. On peut reprendre l'interview II,2 du chapitre précédent et observer dans la transcription intégrale l'engagement plus ou moins grand, en fonction de la thématique par exemple "les fumeurs", dans l'interaction.

L'apprenant prend en charge **la gestion** des tours de parole et l'adaptation à son partenaire sur le plan verbal : après les deux questions exprimées en A2, A4, le natif s'est exprimé longuement en N5 et l'apprenant doit relancer le dialogue (A6). Il est en effet demandé à l'apprenant de passer du statut d'observateur à celui d'intervenant, de faire alterner les phases d'écoute avec celles d'activité langagière. Comme il n'est pas possible pour l'apprenant d'interrompre verbalement l'interviewé, il s'agit pour lui de contrôler l'intercompréhension par le contact visuel et l'expression non verbale (hochements de tête de A en N5). A travers les sourires et les rires, on note la volonté de coopération des deux partenaires (A8 N9, N19 A20). L'observation du gestuel est intéressante pour montrer comment le verbal et le non verbal sont étroitement liés : les gestes d'accompagnement du natif avec le paquet de cigarettes (A6 N7, N11 A12 N13), le changement de regard du natif (deux fois vers le bas) lorsque l'apprenant lui dit que fumer est mauvais pour la santé. Dans la deuxième partie de l'interview (A20 jusqu'à la fin), on note de nouvelles mimiques qui marquent la difficulté de compréhension pour l'un, d'expression pour l'autre (N 21- A31) : le natif se gratte le visage, fronce les sourcils, baisse la tête, l'apprenant met sa main devant la bouche et fait des mouvements avec sa main, elle exprime sa difficulté à trouver ses mots. La communication non verbale sous-tend réellement l'interaction verbale et a un effet de **régulation**. Ces moments d'incompréhension ou de malentendus mettent la langue au centre de la communication :

· II, 2 N 21 **vous pouvez répéter'** A 22 questions étrangères de de **comment on dit maintenant de** OO N 28 **attendez là j'ai pas bien compris** A 29 **ah pardon** vous parlez vous parlez votre (r)ami quelle langue'

Le natif exprime son incompréhension, l'apprenant demande de l'aide qui ne vient pas : il y a imbrication d'éléments qui relèvent d'un niveau métacommunicatif et métalinguistique. On perçoit ici la complexité de l'interaction pour l'apprenant qui doit s'approprier un contenu matière et en même temps assumer la transmission de celui-ci aux auditeurs (réels ou potentiels). On peut dire que l'investissement linguistique de l'apprenant a lieu à un double niveau de médiation, linguistique et communicatif. Cette activité est particulièrement enrichissante et motivante lorsque l'apprenant exploite un même thème avec différents interlocuteurs, il peut réutiliser certaines données dans une autre interview, s'approprier simultanément une partie du discours en langue étrangère. En s'appuyant sur les interviews que des étudiantes ont pu renouveler avec d'autres natifs (voir la transcription en annexe de II,1 et II,3 pour l'apprenant2 Susan ; en II,2 et II,3 pour Mayu), on s'aperçoit notamment que les questions sont mieux formulées, plus complètes, que

[503] Francine Cicurel, *Variations et rituels en classe de langue,* p. 51.

l'attention portée aux paroles du locuteur est plus grande. En effet, l'apprenant s'est dit plus détendu face à la situation et moins préoccupé par la norme linguistique.

3.2.4. L'utilisation du film vidéo

Le matériel vidéo et sa capacité d'enregistrement sont le moyen de "conserver" la communication verbale et non verbale, de pouvoir ensuite permettre l'observation des codes de la communication, de passer de la communication à l'apprentissage. Les films sont soit à l'état brut, aucun montage n'a été effectué après l'enregistrement, ou bien peuvent subir des transformations : certaines parties ont été conservées et d'autres supprimées pour des raisons techniques (perte de son, bruits) ou didactiques, le son a été conservé intégralement (son synchrone) ou bien un commentaire enregistré peut venir s'ajouter aux images. C'est ici la tâche de l'enseignant - mais aussi des apprenants - de modifier l'ordre de l'enregistrement à des fins didactiques. La linéarité de l'enregistrement sera par exemple modifiée par le montage pour faciliter l'évaluation.

3.2.4.1. La phase d'écoute et d'évaluation

Un premier visionnement intégral du film brut peut avoir lieu juste après le tournage, à la demande des apprenants : ils éprouvent le besoin de regarder le résultat, et de procéder à une auto-évaluation. Ce moment est psychologiquement important et il revient à l'enseignant de montrer l'aspect positif du résultat et dans quelle mesure la communication est réussie, au-delà des imperfections linguistiques et techniques. Les apprenants peuvent également apporter des informations et des réactions à chaud sur les enregistrements. Ainsi, quelques remarques sur la caméra qui bouge parfois, sur le son, mouvements de micro, bruits extérieurs), sur l'attitude de certains (timidité à se montrer, difficulté d'une formulation), sur les interviewés (gentillesse, coopération, rapidité du débit ...). Cela permet d'une part d'amorcer la réflexion sur les processus langagiers et de produire un méta-discours sur l'interview en tant que produit fini.[504] D'autre part, les apprenants peuvent exprimer à la fois leurs sentiments de satisfaction, par exemple d'avoir "osé" s'engager, et leurs craintes vis à vis des difficultés rencontrées en langue étrangère ou leurs impressions sur la rencontre avec des natifs.

Il est important que les apprenants prennent conscience de l'enjeu pédagogique de la phase de réception du document vidéo pour l'apprentissage. En effet, le visionnement et l'écoute des enregistrements prolongent le circuit didactique, ils vont permettre la réflexion sur la langue qui n'est pas possible lors de l'interaction. Le visionnement des matériels bruts peut suivre l'ordre de la production, il peut aussi être l'occasion d'une nouvelle organisation des contenus. Il s'agit alors d'un premier niveau d'appropriation de la production vidéo que les apprenants réalisent en sélectionnant des séquences, en en laissant d'autres de côté. Les avantages du magnétoscope sont ici indéniables, allant de la décomposition du message plan par plan, ou en suivant les tours de parole, ce qui permet de s'arrêter sur la partie qui pose problème à l'apprenant. Le rôle de l'enseignant

[504] On peut même envisager ici d'intégrer ces moments de réflexion sur la communication au film pour lui donner une autre dimension, plus orientée vers l'apprentissage.

est d'attirer l'attention des apprenants sur les critères d'auto-évaluation : en effet, l'apprenant ne doit pas considérer cette phase comme une critique de ses compétences ou comme une mise en valeur de ses échecs. Il doit pouvoir se rendre compte que l'évaluation est un outil de vérification, notamment grâce à l'image, et qu'elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage.

Un autre point à souligner concerne l'évaluation linguistique qui n'est pas le seul critère de réussite, l'évaluation communicationnelle est tout aussi importante : l'apprenant a-t-il réussi à obtenir la participation d'un locuteur natif, à s'engager dans l'interaction pour obtenir des informations, sont-elles suffisantes ?... La réussite de l'acte de communication ne dépend pas uniquement des compétences linguistiques, mais aussi de la difficulté d'interaction. Avec des étudiants de niveau avancé qui savent poser clairement des questions, on s'est attaché à observer l'adéquation des questions et des réponses entre les interlocuteurs, et ensuite à mesurer le degré **d'inter-compréhension** des apprenants.

· I, 2, A (apprenant), N1 et N2, deux étudiantes françaises ; début de l'interview : 1 A -qu'est-ce que vous faites ici comme études' 2 N1- moi je fais sciences po 3 A -pardon' 4N1 -sciences po sciences politiques c'est l'institut là-bas de l'autre côté (*vaste geste du bras*) des quais (o) elle aussi 5 A -oui d'accord (*regard vers l'autre étudiante*) qu'est-ce que vous allez faire après vos études' comme métier ' 6 N2 -euh dans l'adm être fonctionnaire dans l'administration dans les ambassades 7 A -ah oui 8 N2 -ça va' 9 A - oui (*changement de regard*) et vous' 10 N1 - moi ou journaliste ou prof d'histoire je sais pas encore 11 A -d'accord

Dans ce premier exemple, l'étudiante taïwanaise qui interviewe deux natifs est face à une interaction à trois, plus complexe à gérer. Elle montre des capacités d'interprétation et négocie bien la symétrie des tours de parole ; on remarquera aussi de la part du natif la volonté de coopération contenue dans le "ça va ?" Cependant, des difficultés apparaissent clairement au niveau référentiel ("sciences po", "l'institut là-bas", 'dans l'adm être fonctionnaire dans l'administration") : le locuteur natif essaie au niveau linguistique d'expliciter son discours par des précisions, mais la difficulté se situe surtout pour l'apprenant au niveau des connaissances culturelles supposées. Nous rejoignons le point de vue de Claire Kramsch à propos des activités langagières et de leur difficulté qui correspond à leur degré de complexité : de la difficulté d'interprétation et de négociation la plus simple, lorsque le thème est dirigé et les tours de parole distribués par l'enseignant ; à la plus complexe par exemple dans l'interview : en effet il faut "négocier le thème, les tours de parole entre deux ou plusieurs interlocuteurs symétriques ou asymétriques mais dans des limites de conventions socioculturelles données."[505] On pourra dans cette phase juger des capacités de l'apprenant à s'adapter à la situation de discours et lui apprendre à s'autoévaluer. Le groupe peut aussi apporter sa contribution à une évaluation plus objective. Il est en effet beaucoup plus facile pour les apprenants de réagir à leurs propres productions parce que, comme cela a été dit, les intérêts et les besoins des apprenants ont été intégrés dans la tâche didactique. Wolfgang Bufe insiste sur la différence entre le travail avec la production vidéo et une émission de télévision où l'apprenant dispose de

[505] Claire Kramsch, *Interaction et discours dans les classes de langue*, Hatier-Crédif, LAL, 1984, p. 101.

peu de matériels complémentaires et d'aides à la réception.[506] On retiendra surtout que dans le cas d'une émission de télévision, les interférences avec les apprenants seront moins grandes car il s'agit d'un point de vue didactique du "décodage adéquat du texte télévisuel" ; alors que dans le cas de la réception de production vidéo, il y a intégration des apprenants, elle réside dans "la réalisation fidèle de l'idée du film".

3.2.4.2. Deuxième phase d'usage : appropriation et réflexion sur l'apprentissage

Le matériel enregistré va permettre de prolonger les effets didactiques et d'alimenter plusieurs types de cours : le matériel peut servir à d'autres apprenants pour un apprentissage en classe ou en autonomie, à des formateurs, et bien sûr aux apprenants qui l'ont réalisé.

L'enseignant a pour tâche de sélectionner quelques séquences vidéo et de les présenter pour un travail en classe sur les interactions. La présence de l'image offre un grand avantage par rapport à une transcription pour le travail didactique : celui de l'expérience vécue et d'une meilleure observation pour les apprenants. Dans un premier temps, les apprenants ont repéré dans une séquence les questions qu'ils ont posées aux étudiants français et vérifié leur bonne formulation; c'est l'activité d'auto-correction. Dans un deuxième temps, on peut observer les tours de parole : comment s'organise l'interview, qui la dirige, comment a lieu le changement de thème...? Le travail de structuration linguistique peut être orienté plutôt sur la production des apprenants ou bien principalement sur celle des natifs.

Avec les étudiants de niveau débutant ou intermédiaire, il est nécessaire d'approfondir certains aspects de leur production langagière comme le questionnement. Le visionnement va permettre d'attirer leur attention sur des difficultés d'ordre grammatical et sur différents aspects de la **reformulation** (opposition tu/vous, est-ce que /inversion) :

· II,1, Apprenant 1 et Apprenant 2, Etudiante française 12 A1 -qu'est ce que tu fais qu'est-ce que vous faites pardon qu'est-ce que vous faites après terminé votre cours' (...) 37 A2 -est-ce que vous trouvez la vie euh avoir une famille et être une étudiante' 41 A2 -est-ce que v tu penses euh du divorce' qu'est-ce que tu penses du divorce' 43 A2 -mais tu penses quoi du divorce' c'est bien ou c'est mal ou c'est d'accord'

Les reprises de l'apprenant (A1) sont d'ordre grammatical et montrent qu'elle est capable de s'autocorriger, cela prouve qu'elle domine la situation linguistiquement, mais éprouve des difficultés en situation de communication. Le visionnement contribue ici à valoriser les efforts de l'étudiante et à l'engager à d'autres prises de parole. Chez l'apprenant 2, on remarque l'évolution de sa formulation d'un niveau standard en 41 vers la langue familière en 43: "mais tu penses quoi du divorce ?" En changeant de registre de langue et en réitérant sa question, l'apprenant s'efforce d'atteindre son objectif, d'obtenir une réponse

[506] Il existe depuis 1997 pour la chaîne de télévision TV5 des matériaux d'accompagnement sous forme de fiches pédagogiques. Cet aspect sera repris dans le chapitre 3. 3. avec le matériau multimédia.

de son interlocuteur sur un thème qu'il semble refuser (E42). Si l'on considère l'extrait dans sa totalité, on remarque qu'à l'intérieur de ses questions (en gras) l'apprenant intègre aussi en partie la réponse de l'étudiante française, est amené à préciser ses questions et construit l'interaction : A35, A39, A43

- II, 1, A31-E40 A 31 **vous aimez avoir des enfants dans le futur'** E 32 j'aimerais bien avoir un enfant un jour A 33 **combien de(s) enfants'** E 34 ben disons trois ou quatre A 35 **trois ou quatre' c'est pas beaucoup'** E 36 oui c'est moi je trouve que c'est juste ce qu'il faut c'est pas peu et c'est pas beaucoup aussi c'est juste ce qu'il faut A 37 **est-ce que vous trouvez** la vie euh avoir une famille et être une étudiante E 38 ben j'espère que d'ici que j'ai un enfant j'aurai fini mes études j'aurai un petit boulot et je ferai avec A 39 **c'est pas difficile** être étudiante et être en famille' E 40 être en famille être mariée bon c'est un peu dur parce que il faut consacrer un peu de temps au foyer mais j'essaie de m'arranger de temps en temps oui A 41 d'accord **est-ce que vtu penses euh du divorce' qu'est-ce que tu penses du divorce'** E 42 ah non (*rire*) je ne me suis pas mariée pour divorcer sinon je ne me serais pas mariée (*rire*) A 43 **mais tu penses quoi du divorce' c'est bien ou c'est mal ou c'est d'accord'** E 44 c'est une mauvaise chose et je pense que quand on peut éviter le divorce il faut le faire (...)

Un autre exemple va permettre de montrer une autre fonction de la reformulation/répétition dans un contexte où aucune faute de langue n'est commise.

- I, 3, A (apprenant), N (natif) A1 -c'est quel votre horaire d'ouverture ouvrir du magasin' N -le matin huit heures du matin A1 -jusqu'à'/ N -vingt heures trente/ jusqu'à vingt heures trente A1 -vingt heures trente' N - oui on n(e) ferme pas entre midi et deux A1 -ah vous ne fermez pas' N - non

Dans cet exemple, on peut penser que l'échange d'un point de vue linguistique est réussi : l'apprenant a obtenu les renseignements qu'il attendait. Cependant, les deux reprises faites par l'apprenant de "vingt heures trente" et de "ah vous ne fermez pas ?" sont à voir comme un signal dans la communication, car elles peuvent être interprétées au visionnement de deux façons : c'est d'une part une marque d'étonnement, le magasin reste ouvert tard le soir et même il ne ferme pas : le locuteur marque par la répétition son acquiescement. Mais le locuteur étranger, en reformulant une partie de l'énoncé, apporte d'autre part un indice - à l'évaluateur - de non compréhension d'une partie de celui-ci ; pour confirmer cela, l'échange s'arrête au tour suivant. La phase de réception permet de vérifier le degré de compréhension de l'échange par l'apprenant locuteur : c'est le lexique qui a bloqué l'expression de l'étudiante, elle ne connaissait pas l'expression "entre midi et deux" qu'elle apprend a posteriori. Par ailleurs, cette étudiante, peu entraînée à l'oral spontané, utilise (sans le savoir) une **stratégie de communication** habituelle en français au cours de l'interaction. Elle consiste à répéter une partie de ce qui vient d'être dit pour amener l'interlocuteur à reprendre l'énoncé ou à fournir davantage de renseignements. Cela permet notamment de ralentir le discours, de laisser le temps à l'auditeur de s'adapter à la situation ou d'assimiler la réponse. C'est ici l'occasion pour le groupe d'apprenants d'apprendre une stratégie qu'ils pourront réutiliser plus tard et de la relier par

exemple à l'emploi des connecteurs. Nous ne prendrons comme exemple que celui du "euh", connecteur qui est une spécialité des natifs francophones dans le discours. Certains étudiants le transforment à partir de leur langue maternelle en "èh" ou "ah" selon les cas (IV, 4 et 6), et cet usage leur est très utile en tant que soutien à l'expression. C'est une façon de relier le visionnement à un enseignement de l'expression : on parlera à la suite de Jean-Pierre Davoine[507] de la motivation "instrumentale", car elle sert à faciliter la compréhension du discours oral et les interactions ; et de la motivation "intégrative" pour pouvoir aider l'apprenant à maîtriser ces petits mots qui permettent de mieux s'assimiler au milieu ambiant.

Dans d'autres situations, la reformulation vient de la personne interviewée qui semble répéter la question (en gras dans la transcription). On s'aperçoit à l'écoute qu'il n'y a pas d'interruption du dialogue (débit rapide du natif), que la reprise est une marque de participation au dialogue et non une volonté de corriger indirectement l'apprenant.

- II, 4 (...) A1 -mais quel horaire c'est' N -**les horaires' de la boulangerie '** A -oui N -six heures et demi le matin jusqu'à dix-neuf heures trente le soir toute la journée donc on est pas fermé du tout hein (...) A2 -depuis quand est-ce que vous avez préparé le Noël' N -**depuis quand on a préparé Noël'** ça fait trois semaines à peu près trois semaines un mois

On pourrait au premier abord penser que la reprise du natif exprime une volonté de corriger l'apprenant, mais c'est en fait une marque de coopération, de même pour la question "depuis quand on a préparé Noël ?" qui a valeur de "si j'ai bien compris". Cela confirme notre hypothèse du chapitre précédent : d'une part que le niveau métacommunicatif est, au cours des interactions, plus important que le niveau métalinguistique et, d'autre part, que le natif prend en charge le déficit linguistique de l'apprenant. La phase de visionnement permet la réflexion sur la langue cible, ce que l'apprenant n'a généralement pas le temps de faire en situation de communication.

Il arrive aussi que l'interviewé n'ait pas bien compris la question posée, et demande de la répéter ou bien l'interprète autrement :

- II, 4 (suite) A2 -quand êtes-vous le plus occupée' par an' N -(*rire*) c'est maint'nant vers midi !

Le rire du natif est à l'écoute un indice du malentendu. L'étudiante voulait en fait demander : "à quel moment de l'année êtes-vous le plus occupée ?" La situation et le rire de la dame n'ont pas été compris par les apprenants lors de l'interaction.

Cela va même plus loin avec des étudiants peu entraînés à l'expression, qui doivent faire face à l'incompréhension, situation qu'ils arrivent cependant à surmonter en s'appuyant sur la **coopération** du natif. C'est par exemple lorsque l'annonce du thème n'a pas eu lieu et que l'amorce de l'interview est très courte, ce qui aboutit à une incompréhension chez le locuteur natif :

[507] Jean-Pierre Davoine, "Des exercices pour les connecteurs de l'oral", *Didactique des langues étrangères,* op. cit., p. 116.

- III, 3 A (apprenant) E (étudiante française), l'apprenant vient de prendre le micro A4 merci vous êtes 'humeur' E **j'ai pas compris la question** A4 (*rire*) vous êtes fumeur' E **non O non non** je suis étudiante en lettres modernes A4 ah (*en riant*) c'est bien hein' euh vous connaissez déjà (...) E **mm je comprends pas très bien** est-ce que je connais bien' A4 euh de fumeur de fumeur (s)c'est très mauvais santé E **ah ce que je pense** A4 oui (*hochement de tête*)

L'apprenant est dans une situation difficile car sa question n'a pas été comprise par le natif et chacun essaie de surmonter l'incompréhension des mots, de poursuivre la communication : l'étudiante française se montre coopérative, et attentive aux paroles de l'étudiante étrangère (posture, visage) ; le natif prend en charge le processus de remédiation, construit peu à peu le dialogue et répond aux attentes de l'apprenant. On peut dire que la volonté de communiquer est plus forte que la barrière linguistique. Il est ici important de souligner que chaque apprenant a en général l'occasion d'interviewer deux personnes différentes, ce qui lui permet de réaliser à peu d'intervalle deux fois la "même" prestation. Dans un premier temps, les apprenants sont étonnés de voir les réactions différentes occasionnées par leurs questions en fonction des locuteurs ; dans un deuxième temps, le visionnement sert d'élément de comparaison et de support à l'apprentissage pour mesurer le chemin parcouru. Il était dans ce cas précis important de montrer à cette étudiante japonaise la diversité des situations et des interactions.

C'est surtout lors des interviews réalisées à l'extérieur de l'université que le rôle du **contexte**, restitué par l'image, a pu être analysé. On a pu constater qu'à l'intérieur de la situation de communication, les éléments de l'environnement immédiat jouent un rôle décisif dans la compréhension. Ainsi dans le film I interview 3, les baguettes placées derrière la commerçante vont amener un commentaire et une question de l'étudiante :

- I, 3, Apprenant 1, Natif, (début) A1 -j'aime beaucoup j'adore beaucoup les baguettes (*regard derrière la dame*) combien de baguettes vous vendez en moyenne par jour' N -juste les baguettes ou les sandwiches' les baguettes' A1 –oui N -une cinquantaine par jour A1 -ah pas beaucoup N -non nous ne fabriquons pas nous ne faisons pas le pain nous

L'étudiante n'a pas ici de problème de compréhension linguistique, mais il s'agit d'un malentendu culturel. L'étudiante (qui n'a pas participé à l'interview à la boulangerie) n'a pas bien associé le lieu "épicerie" avec les produits vendus, elle ne connaît pas la différence entre une épicerie, qui vend des sandwiches mais pas forcément de pain, et la boulangerie. Elle reviendra à la fin de la séquence sur ce sujet :

- I, 3, suite A1 (*regard vers la gauche et geste de la main*) - vous vendez du vin aussi' N -oui bien sûr on vend du vin de l'épicerie (*regard dans le magasin et geste vers la droite*) on vend du fromage de la crémerie de la charcuterie

C'est ici la conjonction d'éléments non verbaux tels le regard et la proxémique avec ceux du contexte qui permettent à l'apprenant de faire face à la complexité de la situation. De plus, l'apport d'informations est confirmé verbalement par le locuteur natif. C'est la

redondance entre les codes visuels et verbaux qui facilite la compréhension.

Le contexte français permet à l'apprenant d'allier découverte linguistique et culturelle et de s'intégrer : il s'agit par exemple dans l'interview à la boulangerie de la présentation de la "bûche de Noël" ou des "papillotes", ou des boites de chocolat filmées auparavant dans la vitrine. Bien que le groupe d'étudiants étrangers soit en France depuis trois mois, ceux-ci possèdent peu d'informations sur la fête de Noël et sa préparation. Les spécialités de Noël sont présentées spontanément par la boulangère qui apporte ainsi des informations et des explications culturelles aux apprenants. Cependant, les apprenants n'avaient pas préparé de questions à ce sujet. La découverte visuelle et linguistique est ici très forte, l'aspect boulangerie étant plus connu des apprenants que celui de la pâtisserie. D'autres aspects du métier de boulanger vont susciter des questions et des réactions : la stupeur chez les étudiantes japonaises est grande lorsqu'elles apprennent que le travail du pain se fait la nuit :

· III, 1, groupe d'apprenants, Natif A1 -quand vous faites du pain quand vous préparez du pain N oui A1 -à quelle heure' N -mon frère il commence à deux heures du matin A2 -(*doucement*) deux heures ! N -donc la nuit AA -ooh (*étonnement*) N -on fabrique la nuit hein nous sommes des artisans des boulangers hein A1 -c'est normal' N (*en riant*) oui c'est normal

Un dernier constat qui a été fait à la fin de chaque expérience concerne l'engagement des apprenants au fil des interviews. En effet, leur motivation reste entière, leurs interventions sont de plus en plus spontanées, ils cherchent à prolonger la situation d'interviews. L'interaction, surtout lorsqu'elle est dyadique, est proche d'une situation de conversation. On peut voir ici l'évolution des rôles : les apprenants deviennent de simples étudiants étrangers en train de converser avec l'étudiante française.

· I, 5, E (étudiante française), A1, A2, A3 (apprenants) A1 -quand vous allez commencer faire vos cours' E -euh recomm la rentrée' je crois qu' c'est le cinq ou six janvier A2 -c'est comme nous (*regard vers un autre apprenant*) E (*au groupe*) - et vous vous faites quoi' A2 -nous sommes des étudiants de français... (*dialogue hors film*) *Changement de locuteur* : A3 -qu'est-ce que tu peux dire à quelqu'un qui vient habiter à Lyon il y a quelque chose un lieu spécial que tu aimes beaucoup' E -oui soit le Vieux Lyon que je trouve vraiment superbe soit la Croix rousse j'habite à la Croix rousse A3 –ah E -je trouve que c'est un quartier vraiment agréable avec les pentes les traboules tous ces coins là c'est très vivant très chouette / A3 -ah oui tu/ E -tu y as déjà été' A3 -je connais la Vieux Lyon seulement un peu de la Croix rousse je crois qu'il y a beaucoup de choses pour connaître le marché de la Croix rousse c'est très joli mais je pense que j'ai besoin de vivre (o) beaucoup de choses à Croix Rousse E -ah c'est une grande ville il y a des quartiers très différents les uns des autres et c'est vraiment intéressant A3- merci

Le caractère est plus informel, il y a des signes de coopération, et l'interaction est davantage centrée sur le contact. Ceci se traduit par les prises de parole faites à deux reprises par le locuteur natif : le désir d'en savoir plus sur les apprenants donne lieu à plusieurs questions. La caméra s'arrête de filmer, car l'interview semble terminée.

Cependant, l'interaction continue sous forme de conversation sans être enregistrée. Grâce à l'interview, l'apprenant atteint un degré d'intégration dans la langue qu'il ne peut jamais atteindre en situation de classe. L'évolution se traduit par des questions plus personnelles sur Lyon et par l'utilisation d'une langue familière (le tutoiement). L'étudiant natif répond également sur le mode familier et retourne la question à l'apprenant "tu y as déjà été ?". Le locuteur apprenant s'efface au profit du sujet personne, l'interviewé renverse les rôles et pose une question à l'interviewer : il y a violation du code de l'interview. On assiste là à un échange de type conversationnel.

L'interview est en principe terminée, mais le désir de communiquer prolonge l'entretien qui a été enregistré :

I, 5 (suite et fin) A4 -est-ce que vous allez à la cafétéria' E -oui A4 -c'est quand que vous allez à la cafétéria pour manger' E -j'y vais à peu près une fois par semaine A4 -et c'est bien pour (OO) le déjeuner' E (rires) -c'est sommaire c'est des sandwiches mais (OO) ça permet de trouver quelque chose à manger pas trop cher et pas loin c'est vrai que c'est appréciable A5 (*derrière l'interviewée*) est-ce que (OO *rire*) est-ce que vous (*l'interviewée se retourne*) n'allez pas resto U restaurant universitaire' E -euh à vrai dire je trouve ça un peu plus loin je trouve plus pratique d'aller / à la cafétéria A5 -/ah oui on doit prendre le bus' E -oui A5 -voilà A5 -vous venez plus souvent (*geste de la main "ici"*) là' E -oui plus souvent ici que A5 -mais je pense un peu plus cher n'est-ce pas' E -ici' A5- oui E -par rapport à l'extérieur c'est A5 -(*rire*) ah oui c'est vrai

L'implication des locuteurs se traduit dans cet exemple par l'abondance de marques personnelles (emploi de la première personne, verbes de sentiment, mots familiers). On remarque l'absence de séquences réflexives, et par contre les chevauchements et les répliques soudaines. On passe aussi du questionnement au jugement, ou au commentaire, il y a place pour l'expression de l'opinion personnelle. Cette interview (la dernière de la série) a été jugée très positive par les apprenants, car elle reflète à la fois leur désir et leur capacité à communiquer avec des natifs. Nous avons de plus constaté que l'engagement des étudiantes japonaises dans l'interaction était grand (apprenants 4 et 5), que leur participation se faisait spontanément, alors que leur timidité et leur manque de compétence orale était le plus fort parmi les apprenants du groupe Grâce au fort potentiel didactique que contient l'interview - les formes de communication sont relativement simples et peuvent donc être assez rapidement maîtrisées par l'apprenant et réutilisées -, elle permet à l'apprenant, à travers un simple questionnement, d'avoir accès à une somme d'informations bien supérieures à son niveau langagier :

"Dans cette situation, l'apprenant a la possibilité de stimuler par des impulsions minimales une expression abondante chez le partenaire interviewé, et même de la provoquer, ce qui lui donne le sentiment d'être en partie responsable de la réussite de l'interview et renforce encore un sentiment de supériorité".[508]

On constate donc que la pratique de l'interview vidéo permet une implication plus grande de l'apprenant, car les discours produits tendent vers la communication sociale. En s'appuyant sur l'existence d'un double niveau d'énonciation qui caractérise la production

[508] ***Wolfgang Bufe, "Alternativer Fremdsprachenunterricht : Videointerviews vor Ort" in Fernsehen und Fremdsprachenlernen, G. Narr Verlag, Tübingen, 1984, p. 241, traduit par nous.***

langagière de l'apprenant (mis en évidence par Louise Dabène), nous dirons que le "je" apprenant s'efface davantage au profit du "je" personne. L'apprenant s'est en quelque sorte libéré du cadre d'apprentissage et s'intègre totalement à l'environnement étranger.

Conclusion

La production d'interviews vidéo remplit plusieurs fonctions : premièrement, dans la partie préparation du projet et réalisation des interviews vidéo, la caméra vidéo donne l'occasion de sortir du contexte habituel d'apprentissage, elle met en relation deux milieux, l'espace pédagogique et l'espace francophone. Comme nous l'avons montré, il y a interrelation constante entre "la circulation didactique" et la circulation médiatique"[509]. On dira de la première phase orientée vers la production que la vidéo est, pour reprendre l'expression de Wolfgang Bufe, un "média de documentation" (Dokumentations-medium). D'un point de vue psychologique, la présence du média vidéo s'est révélée être un déclencheur, elle sert aussi de soutien psychologique. En effet, la composition multiculturelle des groupes d'apprenants se révèle comme un élément enrichissant mais apporte aussi des difficultés. Les apprenants de culture asiatique, souvent majoritaires, ont un comportement différent des apprenants de culture européenne vis à vis de ce type d'apprentissage. D'une part, leur réticence au contact (verbal) avec les natifs est plus manifeste, et d'autre part, la forme d'apprentissage autonome (en dehors de la classe) paraît à certains déstabilisante, car elle ne correspond pas à leur culture d'apprentissage. Une présentation des objectifs en langue maternelle pourrait certainement contribuer à les rassurer - ce qui implique des connaissances en japonais, coréen ou chinois pour l'enseignant !- Par ailleurs, le travail en groupe et en tandem a permis des rapprochements interculturels entre les apprenants aussi, à partir des différences observées et comparées dans la langue et culture cible (notamment lors des scènes filmées à l'extérieur). Après l'appréhension et la timidité de certains lors de la phase de préparation, on remarque la participation de tous : plaisir de filmer, d'aller à la rencontre des Français auxquels ils n'auraient jamais osé s'adresser seuls, de découvrir ce que peut être le métier de journaliste. Deuxièmement, la fonction de motivation est renforcée chez les apprenants qui sont investis d'une **fonction** nouvelle et d'une **position** : celle d'interviewer qui les met au départ en position forte face à la langue et à la personne native. On retrouve la situation d'entretien de type journaliste/interviewé où un type de rapport de places complexe est posé. A la différence de la situation d'apprentissage en classe, les activités de pratique communicative sont réellement centrées sur l'apprenant, et ce dans une nouvelle relation à la langue et à la communication, par le fait qu'elle est orientée non pas vers l'enseignant, mais avant tout vers le locuteur natif.

Troisièmement, le cadre d'apprentissage en "situation informelle" ou "naturelle" favorise à notre sens la prise d'autonomie de l'apprenant sur lequel pèse moins de contraintes d'ordre pédagogique. De ce fait, le degré d'implication par rapport à la langue est plus grand car l'interaction est réelle. Il y a glissement du contexte institutionnel vers

[509] Wolfgang Bufe, "Der Einsatz der Videokamera im interkulturellen Fremdsprachenunterricht", *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik,* Bd 2, Peter Lang, 1992, pp. 201-202.

l'environnement naturel et on voit ici un transfert possible de la compétence didactique vers une autre plus communicative, de type journalistique par exemple. On constate que l'apprentissage est basé sur une alternance de différentes phases : des moments didactiques où les contraintes institutionnelles et pédagogiques sont plus fortes, et des moments d'autonomie où l'apprenant est en situation de "découverte" de la langue. Ceci rejoint la pédagogie de la négociation prônée par René Richterich dont font partie les notions d'imprévisible et d'improvisation, car

"pouvoir communiquer dans une langue, c'est être capable de faire face à l'imprévisible, et même paradoxalement, de le prévoir". (...) De plus, "une pédagogie de l'improvisation qui crée constamment de nouveaux types d'interactions, qui provoque et sait exploiter l'imprévu, qui invente spontanément de nouveaux moyens, qui se laisse surprendre et qui surprend, favorisera nécessairement le développement de l'imagination des enseignants et des apprenants".[510]

Enfin, le fait de travailler en groupe est un facteur à la fois facilitateur, les tâches sont réparties sur plusieurs apprenants, et stimulant. Le côté psychologique et affectif est important dans l'apprentissage : l'activité filmique permet à certains de se mettre en scène ou simplement de surmonter leur timidité, ce qui s'est révélé plus facile que dans une activité collective. De plus, nous avons vu que les activités langagières n'étaient pas basées sur la difficulté linguistique, mais plutôt sur la difficulté d'interaction dans le sens où l'a développé Claire Kramsch. C'est pour cela que ces pratiques peuvent aussi bien s'adresser à des étudiants de niveau débutant, qu'intermédiaire ou avancé, chacun s'investissant en fonction de ses capacités à communiquer, c'est-à-dire de ses compétences linguistique et interactionnelle.

Sur le plan matériel, le travail de production de matériels vidéo bruts n'exige pas un investissement particulier au niveau technique. Toutes les institutions possèdent un caméscope VHS, cependant l'utilisation de matériel semi-professionnel (caméra SVHS, pied, micro unidirectionnel) garantit un son et une image de meilleure qualité, surtout pour une opération de montage. Il s'agit de faire en sorte que le matériel vidéo ne soit pas une gêne pour les interlocuteurs afin de respecter le caractère spontané de la communication. La vidéo se révèle alors comme un média de contact, un intermédiaire et un médiateur entre les apprenants et les locuteurs francophones.

Dans un deuxième temps, le film réalisé devient matériel d'exploitation en compréhension. C'est la phase orientée vers le produit, où la vidéo est un "média d'apprentissage" (Lernmedium) ; le retour dans le cadre d'apprentissage marque la continuité entre les processus didactique et médiatique : la phase d'évaluation est à voir comme une prise de conscience de l'apprentissage à partir du matériel produit par l'apprenant, et non imposé artificiellement. Nous avons souligné les différences d'usages que proposent les médias dans un contexte didactique : il ne s'agit pas ici de l'utilisation du média télévisuel vidéo telle que nous l'avons traitée dans la deuxième partie, et qui développe davantage une compétence de communication en compréhension. Par l'intermédiaire de la production de vidéo, les apprenants créent un document personnel : il y a appropriation de la forme et du contenu.

[510] ***René Richterich, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris, Hachette, 1985, pp. 122-123.***

Nous nous sommes surtout attachée à observer la production orale et la façon de communiquer des apprenants face à des locuteurs natifs. L'enregistrement des interviews a permis de mettre à jour les difficultés particulières de chaque apprenant, liées à son origine culturelle. La vidéo ne peut cependant résoudre à elle seule les questions de correction grammaticale, mais seulement faciliter la mise en relation avec d'autres moments de l'apprentissage plus formels. Un deuxième type d'analyse des matériels peut être mené sur la langue des interviewés, cela rejoindrait l'approche de documents authentiques de niveau avancé reposant sur des événements authentiques, et la connaissance des interlocuteurs (en s'attachant davantage au contenu des messages). Il s'agit toujours dans les deux cas, après la phase de réalisation (d'empirie), d'entrer dans une phase d'explicitation du faire et de montrer la continuité entre les activités d'interaction et d'apprentissage. Car, comme le rappelle Pierre Bange, "***l'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le locuteur non-natif."*** Il est en effet nécessaire que l'apprenant participe à la réflexion sur l'apprentissage, "***est 'apprenant' le locuteur qui considère le matériel linguistique et communicatif comme objet d'appropriation et qui mobilise, dans ce but, ses facultés d'attention, de mémorisation, d'analyse et de généralisation, même de façon variable ou intermittente***."[511]

L'écoute intégrale, ou partielle, d'une séquence a rendu possible différents repérages d'organisation du discours : l'alternance des tours de parole a montré la construction de l'acte communicatif, l'observation plus fine de la langue orale a permis de voir l'interaction entre matériel verbal et non-verbal, ou de comparer la syntaxe de la langue orale et écrite. Le visionnement a aussi permis d'observer le degré d'intercompréhension des apprenants face aux locuteurs natifs dans la limite d'un échange. Le travail a porté sur l'adéquation de la communication entre les partenaires : si la compréhension globale était généralement plutôt bonne, quelquefois la non-compréhension de mots nouveaux ou de locutions a entraîné une "perte" chez l'apprenant du discours du locuteur natif. Ce n'est qu'à l'écoute que l'apprenant a signalé qu'il n'avait pas compris le sens du message. C'est après cette réflexion sur son propre comportement et celui des autres qu'on peut mettre en place des stratégies de communication pour permettre à l'apprenant d'interagir sur le discours. En effet, peu d'étudiants développent des stratégies de communication comme ils le feraient dans leur langue maternelle. Il s'est donc agi de compenser la situation de classe où l'on attache trop peu d'importance aux moyens de "sécurisation" de l'apprenant, qui se trouve démuni lorsqu'il se trouve dans une conversation non didactique: lui donner les moyens linguistiques d'assurer la compréhension ou d'éviter l'ambiguïté. Bien sûr les documents enregistrés montreront aussi leur limite surtout du point de vue de la variété des discours par rapport à des documents authentiques issus des médias.

Un dernier point important pour une bonne gestion de la communication et de la compréhension des messages est le rôle du contexte. C'est une des fonctions didactiques de l'image que d'apporter par l'observation des regards et des gestes un soutien à la compréhension. Elle met en évidence les éléments du co-texte qui sont une aide à la compréhension du message si l'on en prend seulement conscience. Les apprenants ont

511 Pierre Bange, "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *AILE* n°1, pp. 53-85, 1992.

pu constater que la non compréhension d'une situation n'est pas seulement d'origine linguistique, mais aussi culturelle. Ils ont compris l'immédiateté du geste qui montre en expliquant, et l'imbrication du linguistique et du culturel dans la langue. Ils ont aussi découvert que le film a une fonction de miroir et qu'il peut être parfois difficile d'affronter les images de sa prestation. Le rôle de régulateur de l'enseignant est ici primordial face aux réactions des apprenants. En effet, le but de l'analyse autoscopique est d'avoir des effets positifs sur l'apprentissage. L'apprenant doit prendre conscience de ses manques, mais aussi des points positifs qui l'aideront à progresser. En ce sens, un visionnement seul, par exemple en laboratoire vidéo, peut permettre une approche individuelle de l'enregistrement et une analyse plus fine, avec l'aide de l'enseignant. C'est un apprentissage de l'autoévaluation que l'on peut définir comme il suit :

"l'opération mentale par laquelle l'apprenant qui doit résoudre un problème d'apprentissage mesure ses propres capacités et les efforts à accomplir pour vérifier s'il est à même de franchir les obstacles qu'il va rencontrer pour obtenir les résultats espérés."[512]

Nous avons voulu également montrer que la présence du média vidéo dans le cours de langue modifie les relations traditionnelles établies entre l'enseignant et l'apprenant. C'est le rôle de l'enseignant qui change : il doit tenir compte des différences de personnalité des apprenants, du rythme et des capacités de chacun qui se révèlent tout au long des activités, en amont et en aval de l'enregistrement. On constate qu'il reste en dehors de la situation de communication interpersonnelle, mais qu'il devient récepteur et évaluateur de la situation de communication médiatée. L'enseignant a à s'adapter également aux comportements des apprenants qui sont mis dans une situation particulière : l'outil vidéo peut se révéler comme catalyseur de la relation formateur-formé, l'un et l'autre étant pris dans le processus de formation l'apprenant comme acteur, l'enseignant comme guide et médiateur.

3.3. Le Centre de Ressources : rencontre de la didactique et de la technologie

Le courant post-communicatif, tout en suivant l'évolution technologique des médias d'enseignement - présentée dans la première partie de ce travail - notamment le développement de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO), va évoluer d'un point de vue méthodologique de la théorie de l'enseignement/apprentissage vers celle de l'apprentissage/acquisition. Il s'agit en effet d'inclure l'apprenant dans l'apprentissage et de le rendre autonome[513]. On peut rappeler les différentes expériences

[512] Antonio Lupo, "Autonomie et apprentissage autodirigé, L'évalution de soi en tant qu'apprenant", in Autonomie et auto-apprentissage, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993, p. 57.

[513] Nous rappellerons la place réservée à l'apprentissage dans une méthode comme *Cartes sur table* : des suggestions aident l'apprenant à réfléchir à ses problèmes d'apprentissage, à conquérir peu à peu une autonomie. René Richterich, Brigitte Suter, *Cartes sur table 1 et 2,* Paris, Hachette, 1981 et 1983.

des années 80, menées notamment dans les Eurocentres en Grande-Bretagne et en Suisse[514] et au CRAPEL de Nancy, pour tester l'approche de l'autonomie dans des contextes et avec des publics différents. La prise en compte des besoins d'apprenants adultes amène peu à peu les instituts de formation à mettre en place des centres d'auto-apprentissage ; on pense ici à l'expérience menée à l'Institut Français de Barcelone[515]. Les institutions universitaires et les Centres de F.L.E.. se trouvent confrontés à un double problème d'ordre à la fois économique et humain : il faut répondre à l'augmentation des demandes de formation en langues étrangères et suivre l'évolution des technologies d'enseignement basées sur les outils vidéo et informatiques garantes de la modernité, mais qui nécessitent de lourds investissements. La question est de savoir dans quelle mesure les nouvelles technologies vont répondre aux attentes des apprenants et des enseignants: est-ce que la création de salles multimédias ou de médiathèques - ou encore de "self-access resource centres", ce sont les centres de ressources d'aujourd'hui créés pour l'auto-apprentissage - va faciliter l'apprentissage de la langue ; l'utilisation des médias technologiques en contexte autonome exige-t-elle encore la présence d'enseignants et/ou de nouveaux savoir-faire de leur part ? Enfin, d'un point de vue purement didactique, l'utilisation de supports faisant appel à la fois à l'image animée vidéo et informatique, c'est-à-dire des images analogiques ou de synthèse[516], soulève de nouvelles questions : les médias issus de la technologie sont-ils plus communicatifs que les autres supports, dans quelle mesure prennent-ils en compte les notions de "centration" sur l'apprenant, ou d' "autonomie" de l'apprenant.

Avant d'analyser en situation les changements qu'entraînent ces modes d'apprentissage, il nous faut revenir sur le concept d'autonomie en didactique tel qu'il a été défini par Henri Holec[517]. Les travaux du CRAPEL ont largement contribué à faire avancer la réflexion dans ce domaine, et selon les pratiques, on prête plusieurs interprétations au concept d'autonomie. Une première signification est celle d"indépendance" de l'apprenant qui utilise (ou "consomme") des matériels d'apprentissage à sa guise, éventuellement dans un centre de ressources qui met à disposition divers matériaux. Pour d'autres, l'autonomie est la responsabilisation de l'apprenant : il est devenu un être actif qui prend des décisions concernant son

514 "Promoting Learner autonomy through fluency activities", D. Ferris, Eurocentre Bournemouth ; "Observation checklist" B. North, Eurocentre Bournemouth ; "Analyse des besoins et autoévaluation", B. Suter, Eurocentre Lausanne in *Autonomy and self-directed learning : present fields of application,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1993, pp. 94-104.

515 Expérience menée par Brigitte Albéro et Marie-José Barbot entre 1988-92 relatée dans l'article "Mise en place d'un centre d'auto-apprentissage en contexte institutionnel", *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, Les auto-apprentissages, 1992.

516 L'informatique permet dans un premier temps de traiter, de manipuler les images analogiques, et dans un deuxième temps de créer des images : c'est "la synthèse d'images" qui fait suite à la synthèse de textes, l'inscription sur un écran de télévision par générateur d'écriture.

517 Henri Holec, *Autonomie et apprentissage autodirigé,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988. "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre", *Mélanges pédagogiques,* CRAPEL, 1990, pp. 75-85.

apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres. Enfin, une troisième définition signifie "capacité d'apprendre" : est autonome celui qui sait apprendre. Les pratiques qui sont mises en place visent à l'autonomisation de l'apprenant, c'est-à-dire au développement de sa capacité d'apprendre. Mais reconnaître que l'autonomie de l'apprenant devient le but de l'apprentissage n'est pas sans entraîner de profondes modifications dans le triangle didactique traditionnel : apprenant, support de la langue et enseignant. Ne pouvant ici envisager tous les aspects de la démarche autonome, nous voulons cerner les changements d'ordre communicatif qu'entraîne l'apprentissage en autonomie dans le cadre d'un Centre de ressources, car il représente la forme la plus appropriée à cette orientation. Trois points nous paraissent essentiels et vont être abordés successivement : d'une part, la modification de la situation d'apprentissage et son intégration plus ou moins difficile dans un cursus d'apprentissage de la langue ; d'autre part, les ressources mises à la disposition de l'apprenant ne peuvent pas être les mêmes que celles utilisées lors d'un enseignement/apprentissage et nécessitent une adaptation du matériel. Enfin, une réflexion sur le rôle de médiateur de l'enseignant permettra de voir comment il évolue vers celui de conseiller.

3.3.1. Le Centre de Ressources comme lieu d'apprentissage autonome

La mise en place de nouveaux cadres d'apprentissage ne peut se faire qu'en fonction des trois acteurs pris dans le processus de formation, à savoir l'institution, l'apprenant, et l'enseignant. Les rôles et fonctions de chacun des acteurs varieront en effet selon le contexte institutionnel, le public d'apprenants, captif ou non, les attentes et les motivations des apprenants - sans prendre en compte à ce niveau le profil de l'apprenant -, les objectifs d'apprentissage, liés à un cursus d'enseignement ou non. L'adulte suivant une formation en langue pour un besoin professionnel aura d'autres exigences que l'étudiant/l'élève qui "doit" suivre des cours de langue ou que l'étudiant étranger qui apprend le français dans une université française. Dans le premier cas, l'apprenant peut être tenté par une démarche d'apprentissage en autodidaxie car les produits d'éditeur sont nombreux[518], même si l'apprenant n'est pas toujours apte à juger de l'adéquation entre les produits proposés et ses besoins. Il a en effet de nouvelles exigences : suivre des cours est parfois considéré comme un investissement de temps trop long, il a des demandes très précises et individuelles. Dans le deuxième cas, l'étudiant est pris dans un cursus où l'enseignement de la langue est obligatoire : il s'agira alors de remotiver l'apprenant face à la langue, de proposer des formules autres que celles de l'enseignement traditionnel - limité souvent à celui de la grammaire - où celui-ci sera confronté avec la réalité étrangère. Enfin, l'étudiant étranger cherche souvent les moyens de parvenir rapidement à un niveau de langue qui lui permette par exemple de suivre des cours avec les étudiants français.

[518] Après les méthodes vidéo, ce sont les CD-Rom qui offrent aux apprenants du matériel pédagogique : *Je vous ai compris 1,2,3,* Neuroconcept, *Deutsch ganz klar*, Neuroconcept ; *LTV-Français,* Jériko (compréhension de l'oral) ; des CD-Rom ludiques grand public, destinés ou non à l'apprentissage de la langue : histoire, peinture, actualité ...

Dans le cadre de l'enseignement des langues en milieu universitaire, les institutions ont répondu à ces immenses et divers besoins de formation en langue par la création de lieux de formation spécialisée dans l'apprentissage des langues : les Centres de Langues regroupent les différentes langues étrangères dans un lieu adapté à ce type d'enseignement. C'est, par exemple à l'université Lyon2, la création d'un espace qui comprend à la fois un Centre de ressources mettant à disposition "***de la documentation, du matériel didactique et les dispositifs techniques nécessaires aux nouvelles technologies éducatives***"[519]. C'est aussi un Centre de formation de formateurs, un Centre de recherche et de réflexion en linguistique appliquée à la didactique des langues, et un Centre de conception et d'expérimentation didactique.

Le principe de base et la nouveauté pédagogique de ces centres est de créer un espace où les étudiants viennent travailler en auto-apprentissage selon leurs objectifs. En s'appuyant sur le principe de l'autonomie de l'apprenant théorisé par Henri Holec, les Centres de Ressources vont offrir aux apprenants les conditions qui vont permettre son autonomisation. En effet, comme le souligne Henri Holec, leur objectif est double : "permettre aux apprenants d'apprendre à apprendre tout en apprenant une langue"[520]. Pour cela, ils doivent s'insérer dans un "service d'apprentissage" : les Centres mettent à disposition des apprenants "un service de conseil" (sous la forme de conseillers ou de documents écrits, sonores ou vidéo). Ce lieu du 'hardware' électronique et du software est "***mis à la disposition des apprenants sans mode d'emploi prédéterminé***". Enfin, une dernière condition nécessaire au bon fonctionnement est d'assurer une formation à l'apprenant pour qu'il sache se servir du Centre.

Au niveau du fonctionnement, on trouve généralement les différents pôles d'apprentissage qui englobent les compétences écrites et orales, mais on s'aperçoit qu'une place plus importante de l'espace est réservée aux outils technologiques. Ainsi dans le Centre de Langues de Lyon 2, deux espaces d'apprentissage (sur les trois disponibles) sont réservés au multimédia et à la vidéo : la salle multimédia équipée de trente ordinateurs qui donne accès à l'Internet, au courrier électronique ainsi qu'aux méthodes d'apprentissage sur CD-Rom. La salle audiovisuelle avec des postes de télévision et des magnétoscopes multistandard permet de travailler seul à partir des télévisions étrangères captées par satellite ou d'enregistrements vidéo. Et la salle de documentation est le troisième lieu où les étudiants trouvent les ouvrages classiques (dictionnaires, méthodes, manuels de grammaire...), des journaux et magazines en langue étrangère. Par ailleurs, on remarque la volonté d'ouvrir le Centre de langues à un nombre d'étudiants le plus grand possible pour leur offrir une formation "en langue". A ce niveau, il est intéressant de constater que l'idée de faire se côtoyer différentes langues est certainement un élément motivant pour inciter les étudiants à venir au Centre. Ainsi, les nombreux étudiants étrangers qui fréquentent l'université française pourront proposer

[519] Le Centre de Langues de l'Université Lyon2 conçu en 1991 a été expérimenté dès 92 lors d'une opération pilote visant à proposer aux nouveaux étudiants non-spécialistes en DEUG des enseignements intensifs de prérentrée, puis extensifs en autonomie guidée ; 1250 étudiants étaient concernés, la moitié des étudiants de première année est l'objectif à atteindre sur un effectif de 4000 environ.

[520] Henri Holec, *Autonomie et apprentissage autodirigé* , op. cit., p. 10-11.

leurs compétences et leurs services en langue maternelle pour du tutorat, et ils pourront en contrepartie entrer facilement en contact avec les francophones.

A Strasbourg, l'université Louis Pasteur[521] a davantage cherché à affirmer le lien entre la langue et la discipline, ainsi l'UFR de Sciences physiques possède cinq Centres de langue. Au sein de celui-ci, on trouve le Centre de Ressources composé de cinq espaces de travail correspondant aux différents pôles d'apprentissage : l'écrit, l'audio, la vidéo-TV qui inclut des films didactiques (des travaux pratiques ou des conférences en langue étrangère) et des méthodes, ainsi que les télévisions étrangères par satellite ; les TIC, et l'expression orale sous forme de conversation avec des natifs. Cela permet réellement à l'apprenant de travailler toutes les compétences.

Enfin, il ne faut pas oublier que l'apprenant a besoin d'une formation pour qu'il sache se servir du Centre. La formation est parfois constituée de séances en tutorat qui préparent les étudiants à l'apprentissage en autonomie, et, comme à Lyon2, pendant l'année de séances d'auto-apprentissage libre et guidé sur postes audiovisuels et/ou multimédias. Quelques cours plus collectifs avec la présence d'un professeur sont aussi prévus, ils mettent l'accent sur une compétence orale par exemple, mais le choix du contenu est laissé à l'apprenant. Il ressort donc que l'étudiant choisit librement son mode de travail, les outils didactiques et qu'il établit son programme en fonction de ses besoins.

Dans les Centres de F.L.E., la question se pose de savoir comment intégrer l'apprentissage en autonomie au cursus d'enseignement/ apprentissage, quels liens créer entre le Centre de Ressources et les cours en présentiel. Une formule consiste en un accès libre pour les étudiants aux matériels dont dispose le centre : écrits, audio et vidéo, multimédia, pédagogiques ou authentiques, avec un encadrement pédagogique. De plus en plus d'institutions[522] proposent ainsi, en plus des cours de langue, l'accès à un Centre de ressources où l'étudiant étranger trouve la possibilité d'un apprentissage individuel, aussi bien en complémentarité des cours que comme activité de découverte. Mais l'inconvénient de cette voie est que beaucoup d'apprenants ne font pas la démarche volontaire de venir apprendre en autonomie, soit parce qu'ils n'en voient pas l'utilité, soit par manque de disponibilité. Il est donc préférable de prévoir dans le cursus général un passage nécessaire par le Centre de Ressources, c'est-à-dire de l'inclure dans le programme d'enseignement/ apprentissage et de le valider. Un projet-pilote est sur ce point innovant, il s'agit d'une collaboration étroite entre l'université de Brême, l'Institut français et l'Instituto Cervantes pour l'apprentissage du français et de l'espagnol pour des étudiants non-spécialistes. Les deux Instituts prennent en charge tout le cursus

[521] L'Université de Strasbourg est depuis 1991 Pôle Universitaire Européen et la mobilité des étudiants non linguistes entraîne de nouveaux besoins en langues.

[522] Le Centre International d'Études Françaises de Lyon 2 offre à ses étudiants depuis février 98 un libre accès d'une salle audio et vidéo où ceux-ci viennent travailler les compétences orales en la présence de tuteurs. Un premier bilan de l'expérience montre qu'il est nécessaire de préparer les étudiants à un apprentissage autonome et ce d'un double point de vue : à propos de l'utilité/validité d'un tel apprentissage (encourager les initiatives et aider à prendre conscience de son apprentissage avec et sans professeur), et de la nécessité d'un encadrement, d'une personne ressource qui est un guide, qui instaure une relation pédagogique personnalisée (aide à l'apprentissage et à l'évaluation).

d'apprentissage, à cet effet deux Centres de Langues et d'auto-apprentissage ont été créés. A la différence des autres Centres de langues, la formule repose sur un schéma d'apprentissage qui tente de prendre en compte tous les types d'interactions : en groupe, l'apprentissage est de type semi-directif, et en individuel, c'est un apprentissage autodirigé. Le principe de base méthodologique est l'autonomie, l'apprentissage se fait autant dans les cours qu'au Centre d'auto-apprentissage que les étudiants fréquentent pour mener différentes activités : chercher des documents et des supports variés pour la réalisation d'un exposé, mettre en pratique des techniques d'apprentissage[523] (lecture de texte, compréhension de l'oral, recherches à l'aide d'outils spécifiques). Il est apparu ici essentiel d'instaurer une continuité entre les cours et le Centre d'auto-apprentissage, notamment par le biais de documents communs qui sont utilisés dans les deux situations. Mais aussi par l'intermédiaire du professeur et/ou du conseiller : nous reviendrons dans le chapitre suivant sur le rôle du professeur ainsi que sur les autres moyens d'assurer la circulation entre la classe et le Centre d'auto-apprentissage.

Le Centre de Ressources est alors un lieu qui va favoriser les échanges et la réflexion de l'apprenant sur son apprentissage : parce qu'il y a rupture de la situation pédagogique traditionnelle, par le changement de lieu et le changement de rythme, par l'apport de nouveaux modes de travail, individuel ou en tandem, par l'absence du contrôle direct d'un professeur, mais la présence d'un spécialiste de l'apprentissage, tout cela permet à l'apprenant d'avoir un rôle actif. Les conditions sont réunies pour lui permettre d'organiser son apprentissage et de s'interroger sur le "quoi" apprendre et le "comment" apprendre.

3.3.2. Les matériels multimédias : quels outils pour l'autonomie?

La démarche d'apprentissage autonome entraîne de nombreux choix méthodologiques parmi lesquels il nous semble essentiel de conserver la dimension communicative. Nous nous proposons de voir comment les deux médiateurs habituels de la langue, le matériel didactique et l'enseignant, évoluent dans ce cadre d'apprentissage ; en effet, dans la mesure où l'enseignant médiateur est absent de la situation d'apprentissage, cela a pour conséquence que le matériel mis à disposition de l'apprenant soit pensé et conçu pour un usage en autonomie. Une des difficultés est de faire face à l'hétérogénéité du public d'apprenants, à la notion de niveau qui tend à disparaître, même si les documents présentent plusieurs degrés de difficulté. Il est également difficile d'envisager toutes les utilisations qui peuvent être faites à partir du matériel, car plusieurs critères peuvent amener l'apprenant à choisir un document : le support (il peut être tenté par l'informatique ou l'image animée, rebuté par le matériel audio), le thème (attiré par la littérature, l'actualité), la technique de travail (en tandem), ou l'objectif d'acquisition (compréhension écrite, orale, grammaire). Pour que les matériels du Centre de Ressources soient utilisables par le plus grand nombre, ils devront donc comme l'ont démontré Henri Holec et Emmanuelle Carette, remplir trois conditions principales : "***être adaptables, autosuffisants et accessibles***"[524]. Par conséquent, les matériels d'origine pédagogique

[523] Des cours de français pour les études et la profession fonctionnent à moitié en enseignement présentiel à moitié en apprentissage auto-dirigé.

qui sont conçus en fonction des niveaux d'apprenant et d'objectifs d'apprentissage ne pourront être utilisés que par un public limité. L'adaptabilité des matériels se révèle être une des conditions premières pour un usage en autonomie. De plus, l'apprenant doit pouvoir se servir du matériel sans faire nécessairement appel à la personne-ressource, cela demande d'une part que l'accès soit facile - accessible dans l'espace -, d'autre part que la présentation du matériel, les consignes de travail et les objectifs soient complets et accessibles - en langue maternelle si possible -. Nous voulons examiner à travers deux types de matériels qui utilisent l'image (le premier sur support vidéo, le deuxième sur CD-Rom) et sont destinés à un apprentissage autonome si ces nouvelles présentations font réellement preuve de nouveauté. Ces matériels proposent-ils une réelle centration sur l'apprenant et ses besoins plutôt que sur les connaissances à acquérir, dans quelle mesure correspondent-ils à ses priorités et à ses goûts, les activités, pour reprendre l'expression d'Henri Holec, permettent-elles aux apprenants de "***découvrir qu'apprendre une langue ce n'est pas apprendre le matériel mais se servir du matériel pour apprendre***"[525] ?

3.3.2.1. Le multimédia vidéo

Le Centre de Ressources dispose généralement de trois types de matériels qui dans leur construction prévoient une plus ou moins grande autonomie de l'apprenant : il s'agit du matériel didactisé, semi-didactisé et brut. Le matériel authentique est privilégié pour l'exposition à la langue et notamment les documents vidéo, cependant un enregistrement télévisuel ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'adaptation méthodologique. Cette mise en forme didactique du matériel peut avoir lieu comme nous l'avons déjà dit à la source du document, comme le fait par exemple la chaîne de télévision francophone TV5, ou au niveau du Centre de Ressources qui est chargé d'élaborer le matériel[526]. Par ailleurs, les moyens de communication tels le fax, le courrier électronique et Internet permettent de mettre au point de nouvelles modalités d'apprentissage. L'aspect le plus intéressant nous semble être la combinaison de plusieurs supports - on retrouve ici un des sens du mot multimédia - le message est d'origine vidéo, l'exploitation didactique est écrite. Ainsi, la chaîne TV5[527] édite une brochure pour les enseignants afin de les guider dans le choix des émissions et dans leur exploitation, de plus, par le biais du télétexte, la chaîne donne accès aux apprenants comme aux enseignants à des jeux et concours portant sur la

[524] "Quels matériels pour les Centres de ressources ?", Emmanuelle Carette et Henri Holec, *Mélanges* CRAPEL n°22, 1995, pp.85-94.

[525] Henri Holec, *Autonomie et apprentissage autodirigé,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988, p. 12.

[526] Par exemple à Strasbourg, les Centres Ressources de l'université mettent en commun les moyens dont ils disposent par l'intermédiaire d'un "Service Pédagogique Interuniversitaire pour l'Autoformation en Langues" (SPIRAL). Les documents et leur exploitation didactique servent à plusieurs Centres, le travail des enseignants est aussi mieux réparti.

[527] La brochure "*Apprendre et enseigner avec TV5"* est destinée uniquement aux enseignants. Elle comporte des fiches analysant le contenu des programmes de la chaîne (index thématique et descriptif des émissions), et des fiches d'exploitation pédagogiques avec des activités en classe de langue ; la réalisation de la partie pédagogique est assurée par le CAVILAM.

langue. Enfin, le site Internet de la chaîne possède une rubrique "Enseignement du français" dont le but est "d'offrir les informations et les espaces nécessaires pour aider les téléspectateurs de la chaîne, enseignants ou élèves, à communiquer et se former." L'exemple le plus intéressant est celui du magazine "Funambule", diffusé chaque semaine, qui allie fortement la représentation de la culture et de la langue sous forme de petits reportages tournés dans divers pays francophones, à travers les sens et les emplois d'un mot. L'émission est couplée au site Internet qui propose des activités d'apprentissage autour de l'émission, et on trouve aussi une reprise partielle de l'émission sur Radio France International. Tout récemment *Funambule* a donné son nom à un CD-Rom d'apprentissage[528]. Ce CD-Rom, destiné aux débutants, reprend des reportages télévisés sous forme de mini-séquences vidéo (de 8 à 45 secondes) et propose des activités de compréhension, d'écoute, de grammaire. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant. On remarque donc la volonté de la chaîne (diffusée sur les cinq continents) de suivre l'évolution mondiale des outils technologiques, mais aussi de conserver des supports plus traditionnels, notamment papier, qui répondent encore aux besoins de beaucoup d'enseignants et de situations d'enseignement/apprentissage où l'on ne dispose que d'un récepteur de télévision et d'un magnétoscope.[529]

3.3.2.1.1. Analyse d'une méthode multimédia : *Vifax*

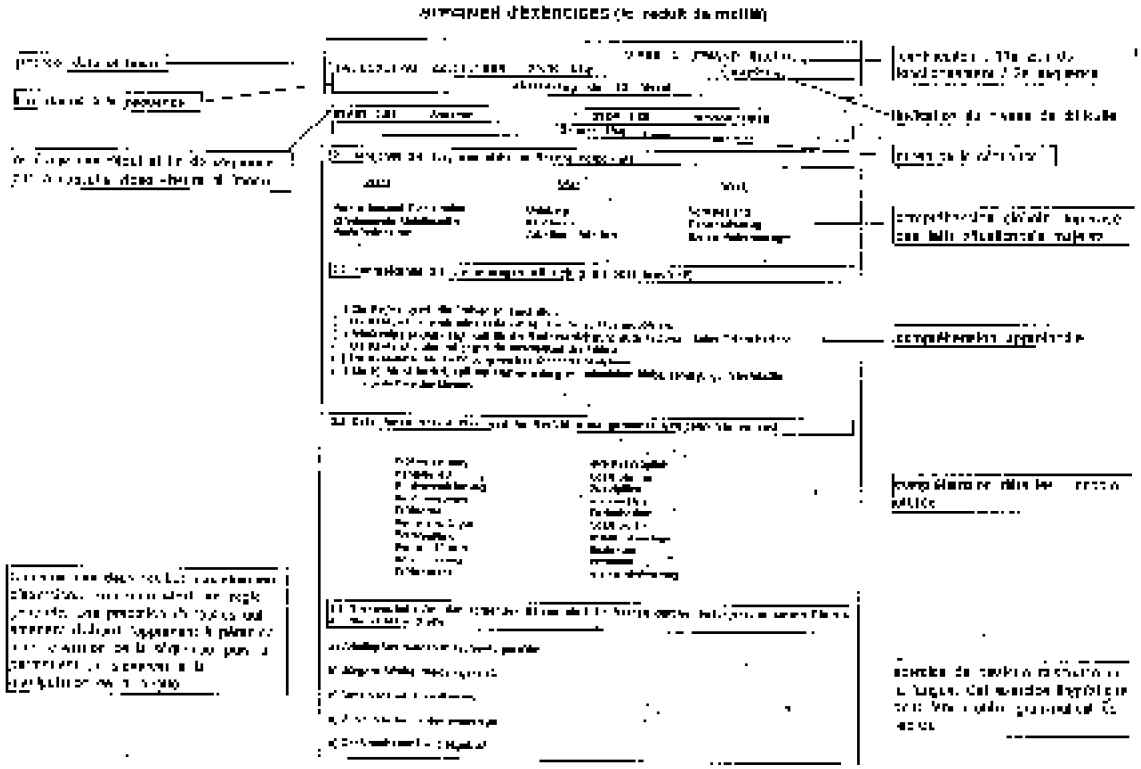
Destiné à la fois à des apprenants autonomes et aux instituts de formation, le système multimédia *Vifax* [530] s'adresse à tous ceux qui désirent perfectionner leur compréhension orale. A partir de journaux télévisés enregistrés quotidiennement des télévisions par satellite, *Vifax* propose des matériels d'accompagnement, élaborés par des universités en vue d'une utilisation en auto-apprentissage. Il est possible à un ou plusieurs apprenants de langue en auto-formation de recevoir deux à trois fois par semaine des exercices écrits pour développer la compétence de compréhension. Un abonnement permet de recevoir dans la journée, par fax ou par courrier électronique, les exercices ainsi que le corrigé portant sur l'enregistrement vidéo en langue étrangère effectué quelques heures auparavant. Comme l'explique Michel Perrin, le concepteur de *Vifax,* il s'agit pour l'apprenant de se confronter individuellement à la langue dans sa globalité et son authenticité. Mais une médiation didactique est nécessaire sous peine d'être submergé

[528] *Funambule. Le français en action*, CD-Rom d'apprentissage, Didier, TV5, FIPF, 2000.

[529] De nombreuses institutions utilisent les émissions de la télévision française pour l'enseignement : les cassettes vidéo France TV Magazine (éditées par le Ministère des Affaires Étrangères jusqu'en 96) présentaient des reportages de la chaîne France 2 et étaient un exemple de la mise en contexte didactique d'émissions authentiques. On trouve aussi à partir de fragments d'émissions de TV5 des accompagnements didactiques destinés à un public d'apprenants en classe ou en autonomie : "Petit écran" est composé d'un dossier enseignant et d'un dossier apprenant pour l'approche de TV5, réalisés par le Taalcentrum Vrije Universiteit Amsterdam.

[530] *Vifax*, "Système multimédia pour l'apprentissage des langues" propose à partir d'extraits de Journaux Télévisés de la langue choisie des exercices écrits que l'on reçoit par fax, courrier électronique ou internet. *Vifax* est réalisé par plusieurs équipes de didacticiens-linguistes basées à Bordeaux, Strasbourg et Berne et fonctionne depuis 1990 pour l'anglais, 1995 pour l'allemand et depuis 1997 pour le français.

par cette globalité : le matériel d'apprentissage est donc pré-construit. Cependant, les instructions méthodologiques données à l'apprenant concernent seulement les activités de compréhension et pas du tout la "culture d'apprentissage"[531]. Le document d'accompagnement que nous reproduisons ci-dessous sert de guidage, il est à lire par l'apprenant avant tout visionnement de l'enregistrement vidéo ; mais il concerne surtout les consignes de travail, l'ordre des exercices à respecter ou l'utilisation du corrigé à la fin du travail, et reste insuffisant.



Les concepteurs semblent oublier que la plupart des apprenants ont des habitudes spectatorielles en langue maternelle et ont donc rarement pu acquérir des compétences de lecture/compréhension en langue étrangère. Le guide méthodologique nous semble pourtant un point essentiel pour développer chez l'apprenant une autonomie de

[531] La culture d'apprentissage telle que l'a définie Henri Holec concerne "les décisions relatives à la méthodologie d'apprentissage (comment apprendre) et à une partie de son évaluation (comment évaluer)", in "Quels matériels pour les Centres de Ressources", op. cit., p. 93.

l'apprentissage : pour éviter primo que l'apprenant ne considère la lecture des images comme évidente, pour que secundo il prenne conscience de l'aide à la compréhension que peut apporter le canal visuel et qu'il apprenne à repérer les difficultés sonores du document (en pratiquant l'écoute active que nous allons développer ci-dessous) ; pour que tertio il tire profit des corrigés, notamment de la transcription, et soit capable d'une auto-correction au moins partielle.

Le premier point que toute démarche d'apprentissage doit prendre en compte est **la préparation de l'apprenant à la réception** du message oral et visuel. La psycholinguistique a mis en évidence le rôle et le poids des connaissances linguistiques et des habitudes en langue maternelle sur l'attente perceptive. Ceci est d'autant plus important dans le cadre d'un apprentissage autonome où l'apprenant pourra décider du sujet sur lequel il va travailler, ou choisir un type d'énoncé plutôt qu'un autre. Par exemple, un cours enregistré dans sa discipline éveillera d'autres attentes qu'un sujet économique ou sportif du Journal Télévisé. L'apprenant a toute latitude pour choisir un thème qui lui est proche, qui fera appel à ses connaissances antérieures, ou bien un sujet moins familier impliquant une préparation à une réception particulière. Pour aider l'apprenant dans le choix d'un document, c'est la lecture de la fiche d'identification qui va lui apporter des informations. Il ne s'agit pas tant de donner des renseignements thématiques que d'établir des repères valables pour tout document, qu'il soit sonore, vidéo, informatique. Certains critères sont déterminants comme l'origine du document (pédagogique /authentique), la durée de celui-ci ou la présence/absence d'images car ils vont influencer les activités de lecture et de compréhension : l'apprenant ne réalisera pas le même travail avec un extrait de Journal Télévisé de cinq minutes ou avec son intégralité. Voici les critères qui nous paraissent significatifs lors d'une utilisation dans un cadre d'auto-apprentissage :

SUPPORT ORIGINE	**sonore/vidéo/CD-Rom, titre du document pédagogique/authentique, source, date de diffusion, durée /extrait**
GENRE	émission avec/sans public, journaliste ou présentateur, invités documentaire, information, fiction, variétés, apprentissage
THÉMATIQUE	informations internationales/ nationales/ locales société, littérature, histoire, géographie, arts, chanson, sport exercices de phonétique, grammaire
MOTS-CLEF	vocabulaire spécifique selon document titres à l'écran
DIFFICULTÉ	complexité sonore : nombre de locuteurs, débit rapide (+++), commentaire, aides didactiques complexité visuelle : textes et/ou images, scripto-visuel, soutien de la compréhension (+++), aides didactiques

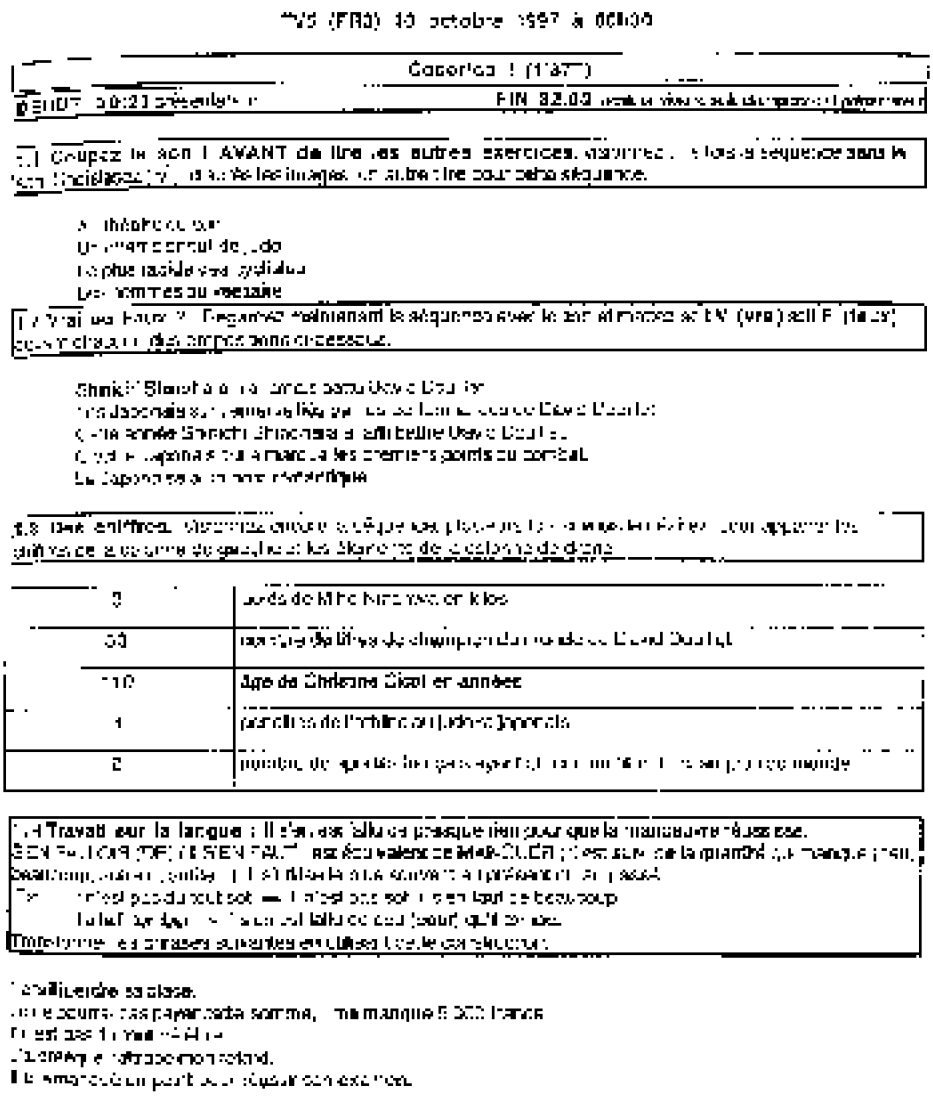
La lecture de la fiche de présentation du document permet à l'apprenant d'effectuer les premiers repérages en croisant les spécificités du document, contenues dans la fiche, avec ses objectifs d'apprentissage. Ainsi il confrontera sa motivation et ses intentions didactiques (s'informer sur, s'entraîner à...) à la complexité du document, grâce aux indications sur la situation de communication médiatique (le genre télévisuel, le nombre de locuteurs, la durée), le contexte thématique (social, historique, culturel).

Une fois le document choisi, la préparation au visionnement s'effectue de façon très individuelle ; elle est marquée d'une part par l'absence du professeur qui donne habituellement des repères linguistiques et culturels à l'apprenant. D'autre part, par les savoir-faire et savoir-être de celui-ci : sa fréquentation ou non des médias français, ses habitudes d'apprentissage en autonomie. On mesure ici toute la portée d'un enseignement/ apprentissage avec les médias tel qu'il a été développé dans la deuxième partie. Pour l'apprenant qui a reçu une formation sémiologique, qui est déjà familiarisé avec les médias de la langue cible, la situation en autonomie ne sera pas déstabilisante. En effet, s'il a appris à apprendre, il pourra réutiliser ses compétences méthodologiques de décodage, de lecture et de compréhension des messages, et réinvestir ses savoirs et savoir-faire dans chaque nouvelle situation. Pour l'apprenant qui au contraire n'a pas d'expérience avec les médias en situation d'apprentissage, on peut craindre que le vide méthodologique soit un handicap à ses débuts et ne conduise au découragement. La nécessité d'une formation apparaît, elle ne peut être qu'en partie compensée par les aides méthodologiques, intégrées aux documents sous forme de consignes, car l'apprenant est alors soumis à des contraintes d'apprentissage plus grandes. On voit donc la difficulté de proposer des parcours d'utilisation individuels qui prennent en compte les acquis et les expériences audiovisuelles et télévisuelles de l'apprenant pour tous les types de documents, surtout pour le matériel brut qui reste privilégié.

- **Les activités de compréhension**. L'apprenant entre dans la phase d'apprentissage à proprement parler et les activités de compréhension sont largement dominantes parmi les objectifs choisis. Nous allons voir à travers l'analyse d'une séquence de *Vifax* dans quelle mesure les activités proposées développent une compétence communicative en réception/compréhension.

Comme cela a été précisé par les auteurs, les activités présentées dans *Vifax* sont basées sur la progression de la compréhension : globale, approfondie et détaillée. Dans la séquence de JT proposée par *Vifax* intitulée "Cocorico"[532], le reportage montre des extraits du championnat du monde de judo : on voit dans un premier temps David Douillet et son adversaire japonais combattre, les applaudissements et les félicitations de l'équipe française ; puis, dans une deuxième partie, une championne française face à une judoka japonaise, la séquence se termine sur le geste de victoire de la Française. Cette séquence brute est présentée au spectateur-apprenant sans aucune mise en contexte ou référence culturelle, sous la forme que nous reproduisons ci-dessous :

[532] On peut se reporter en annexe à la transcription du texte sonore ainsi qu'à l'enregistrement vidéo de TV5 (FR3) du 10 octobre 1997, "Cocorico !" (1'37").



Le premier exercice est de visionner la séquence sans le son, l'apprenant a pour tâche de lui donner un titre en choisissant parmi quatre propositions : "Au théâtre ce soir" ; "Un championnat de judo" ; "Le plus rapide des cyclistes" ; "Les hommes au vestiaire". Il s'agit de mettre en relation le signifiant visuel avec un groupe nominal et de déterminer la thématique du document. Cependant, si la démarche du visionnement sans le son est souvent utilisée en groupe, un apprenant seul sera moins motivé pour l'employer. Le deuxième exercice repose sur la compréhension globale du document, c'est-à-dire surtout sonore, l'image n'apportant que peu d'informations temporelles. Pour le spectateur-apprenant qui découvre le document - et ne pratique pas le judo - on peut supposer qu'il lui sera difficile de dépasser le premier degré de compréhension du message. L'apprenant qui ne vit pas en France aura par exemple des difficultés à identifier le "héros national" et à saisir l'enjeu sportif, mais aussi culturel du match. Il déduira sans doute du message visuel que les deux Français ont gagné le match, et que la rencontre avait lieu à Paris (affichage image), mais les explications nécessaires à la compréhension générale vont lui manquer. Il ne pourra pas faire appel à ses

connaissances référentielles en matière d'image, et seul le commentaire apportera des informations sur la rencontre sportive. On constate que très peu d'aides sont données à l'apprenant pour faciliter la réception, que ce soit sous forme de consignes d'exploration (thématique du sport, caractérisation du héros), ou de parcours de lecture (mise en parallèle/opposition des champions français et japonais)[533]. Il est par exemple rarement tenu compte dans l'exploitation d'un Journal télévisé des éléments de médiation que sont les lancements de reportage, où les informations essentielles sont généralement dites en quelques phrases par le présentateur. La transcription partielle de celles-ci ou l'indication de mots clé peuvent être une façon d'introduire le document. Il faut aider l'apprenant à mobiliser ses connaissances passives et ses capacités d'anticipation pour faire face à l'abondance d'informations contenues dans le message linguistique qui risquent de submerger l'apprenant et ne font qu'augmenter la difficulté de réception. A notre avis, les activités d'écoute qui ont pour fonction d'aider l'apprenant à mieux percevoir le message avant d'aborder la compréhension à proprement parler sont absentes de la démarche méthodologique. Comme l'a bien montré Elisabeth Lhote,

"Une écoute active est une écoute consciente qui met en jeu le double fonctionnement de la perception de la parole, c'est-à-dire un traitement en parallèle selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique."[534]

Chaque apprenant développe des capacités d'écoute individuelle qui seront plutôt du premier type ou du second : certains apprenants construisent leur écoute sur le principe de la globalité et ne comprennent que le sens général du message, mais ils sont incapables de structurer linguistiquement le message en unités (phrases, mots, phonèmes) ; d'autres au contraire vont s'attacher au sens, celui d'un mot perçu qui va interrompre le processus d'écoute dans son ensemble, cela renvoie à la situation "perdre le fil" du message. Très peu d'apprenants sont conscients que leurs problèmes de compréhension sont liés à l'écoute, et un document vidéo peut les aider à résoudre cette difficulté. L'enregistrement du message sonore sur bande audio rend par exemple possible l'individualisation de l'activité d'écoute. Les exercices d'entraînement feront appel à l'encadrement de l'apprenant par un tuteur pour repérer les difficultés de compréhension ou proposer des activités différenciées. En effet, la seule exposition au message et au document brut ne permet pas à l'apprenant de prendre conscience de ses problèmes et encore moins de les résoudre.

Les activités se résument dans la méthode *Vifax* à des exercices de compréhension linguistique (globale et détaillée), et ne tiennent pas compte des spécificités du document, de sa bicanalité. En effet, la notion de difficulté ne repose pas sur la seule compréhension linguistique du document ; comme cela a été montré dans la deuxième partie de ce travail, le canal visuel est, au même titre que le canal sonore, porteur d'informations et ils comportent autant d'éléments de signification à décoder par l'apprenant. D'autre part, aucune attention n'est portée à la structure du reportage qui, par sa logique interne, sert à

533 On peut par exemple attirer l'attention de l'apprenant sur différentes expressions : le sens figuré du mot "cocorico" dans le début du commentaire : "commençons par un triple cocorico !", ou encore sur des locutions à propos du champion français qu'il ne pourra seul décoder : "sortir de ce mauvais pas", "réussir un tour de force", "ses nerfs seront passés à dure épreuve" etc.

534 Elisabeth Lhote, Enseigner l'oral en interaction, Hachette, Paris, 1995, p.51.

soutenir l'attention de l'apprenant, à lui donner des points d'ancrage. En ce qui concerne l'écrit, il peut jouer le rôle de soutien dans la perception/ compréhension du message, mais il n'est généralement pas développé dans cette perspective. Il est par exemple utile à l'apprenant d'allier perception visuelle et sonore afin de faciliter la reconnaissance des mêmes lexèmes ou expressions dans le contexte sonore. On remarque enfin que les documents bruts ne font plus référence à la catégorie habituelle de progression et au classement en fonction du degré de difficulté linguistique. Comme le souligne également Thierry Lancien, on voit que les difficultés sont davantage d'ordre référentiel, sémiotique ou linguistique :

"Ainsi une information, au contenu linguistique pourtant difficile, pourra être d'accès relativement aisé pour le TA (téléspectateur apprenant), si celui-ci connaît déjà l'information ou son contexte (niveau référentiel), si son traitement discursif correspond à des catégories qu'il connaît bien et si des éléments, dans la mise en forme télévisuelle de l'information, viennent l'aider (niveau sémiotique).[535]

Un dernier élément qui est une aide pour le travail autonome et devrait accompagner chaque document vidéo est **la transcription** [536] du texte verbal. Mais on peut aussi s'appuyer sur la partie visuelle pour découper le document en séquences d'images, car c'est souvent à partir du montage des images que l'ensemble se structure. La mise en relation des séquences d'images avec des séquences textuelles permet à l'apprenant d'accéder plus rapidement à la compréhension linguistique et culturelle. La transcription du texte intégral est une aide précieuse pour l'apprenant si quelques conseils méthodologiques l'accompagnent. C'est d'une part le moyen de travailler l'écoute (les aspects phonétiques et prosodiques du message) et de mettre en rapport la langue écrite et orale. D'autre part, la transcription donne le moyen à l'apprenant de trouver dans le texte la justification de ses réponses. C'est en effet la dimension évaluatrice - qui passe par la vérification - qui va compléter le processus d'apprentissage. Mais il manque à une méthode comme *Vifax* la possibilité pour l'apprenant de s'entraîner à l'oral et de s'évaluer. La feuille de corrigé apporte certes les bonnes réponses, mais elle n'explique pas à l'apprenant ses erreurs et ne dit rien sur la façon d'améliorer sa performance. L'évaluation doit porter sur le "quoi" évaluer, mais aussi sur le "comment" évaluer qui relève de la culture d'apprentissage. Il faut amener l'apprenant à prendre conscience de ses propres moyens (capacité à repérer les causes des difficultés d'apprentissage, à résoudre ses problèmes, seul ou avec l'aide de quelqu'un) pour mesurer ses capacités et améliorer ses compétences.

3.3.2.2. Le multimédia informatique : les CD-Rom de langue

L'influence des technologies d'information et de communication sur les pratiques du grand public d'une part (fréquentation de plus en plus large des nouveaux médias) contribue à

[535] Thierry Lancien, "Problématique actuelle de l'usage des médias audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère", ÉLA 94, p. 59.

[536] On peut se reporter au développement fait dans la deuxième partie sur le message sonore (2.2.2.1.3.) à propos de l'importance de la transcription dans l'apprentissage par la fixation du son et sa mise en relation avec le code écrit.

faire que la frontière entre usages quotidiens et usages formels se déplace et que le public d'apprenants, jeune et d'un niveau d'études supérieures, soit demandeur de ces nouveaux outils. D'autre part, la véritable explosion de matériels sur support CD-Rom[537] destinés à l'apprentissage des langues - notamment de méthodes "prêt à porter", c'est-à-dire prêtes à l'emploi - porte à croire que l'outil multimédia apporte non seulement la nouveauté technologique, mais qu'il possède aussi les qualités didactiques requises pour un autoapprentissage. Les préoccupations didactiques évoquées en début de chapitre à savoir l'apprentissage en/de l'autonomie semblent trouver leur aboutissement ici. Cependant, le didacticien se trouve confronté à une difficulté inhérente aux outils multimédias qui sont en train de se constituer, et le chercheur n'a que peu d'appareil critique à sa disposition. Il est en effet difficile d'analyser des systèmes multimédias avec les outils qui ont servi à analyser les autres supports écrits, sonores ou visuels, car la nouveauté réside dans la juxtaposition de ces canaux et dans leur mise en relation avec la démarche de l'utilisateur. Nous allons donc analyser les supports multimédias sous deux angles alliant technique et didactique, dans l'association des divers canaux de communication (multicanalité des messages) d'une part, et d'autre part sur le plan de l'interactivité avec l'usager-apprenant. Car la pluralité des canaux ne suffit pas à garantir le caractère authentique des messages ou leur dimension interactive.

L'usage auquel sont destinés ces outils, principalement dans les Centres de Ressources en langues, est davantage centré sur une approche individuelle (parfois en tandem) que collective ; à la différence de la vidéo, déjà utilisée dans l'enseignement présentiel et en principe mieux connue de l'apprenant, le matériel informatique suppose un face à face avec l'ordinateur. Cette manipulation directe du matériel technique nécessite donc de la part de l'apprenant la mise en oeuvre de savoir-faire techniques. Du point de vue du contenu, il est aussi justifié de se demander dans quelle mesure les supports multimédias répondent au souci de l'individualisation de l'apprentissage.

3.3.2.2.1. Analyse de CD-Rom

Le nombre de CD-Rom destinés à l'apprentissage de la langue croît rapidement, et parmi les produits d'éditeur, les méthodes de langue visant directement un large public d'apprenants ont retenu notre attention. Ces matériels qui s'adressent principalement à des faux débutants ont développé un système d'apprentissage dit "interactif", ce terme remplace celui de communicatif, et renvoie à l'échange apprenant-machine décrit dans le chapitre 3.1.. Pour faciliter la navigation dans les CD-Rom, certains proposent des parcours balisés où l'apprenant est guidé à l'intérieur du système (par un retour automatique au sommaire ou au document de départ) ; les CD-Rom qui laissent une plus grande liberté de navigation sont notamment destinés au grand public. En ce qui concerne les CD-Rom d'apprentissage de langue, leur mode de circulation est de type linéaire et laisse peu (ou pas) de place à l'autonomie de l'apprenant, au sens de liberté d'agir : c'est par exemple le cas de *Je vous ai compris 1, Echolangues*, ou de

[537] On distinguera pour l'enseignement des langues trois types de CD-Rom: les méthodes de langue dont l'objectif affiché est l'apprentissage linguistique ; les systèmes-auteurs qui permettent à l'enseignant de fabriquer ses propres exercices à partir de matrices ; et les CD-Rom "grand public" à dimension ludique, documentaire ou culturelle.

-français[538]. Leur structure rappelle celle des méthodes audiovisuelles : un document de base constitué de vidéogrammes non authentiques, suivi d'activités de pratique de la langue ; des données nouvelles sont parfois fournies à l'apprenant à l'occasion de certaines activités, mais plus généralement en arrière-plan. D'une manière générale, les concepteurs n'attachent pas assez d'importance à la spatialité, aspect que nous avions abordé avec l'espace télévisuel. Dans le multimédia, l'usager pénètre dans un "autre" espace, différent de celui de l'écran de télévision, puisqu'il s'y déplace, choisit des itinéraires, et explore des lieux. Cette dimension souvent au centre des CD-Rom de jeux semble quasiment absente des CD-Rom d'apprentissage, comme si la dimension ludique avait été écartée une fois pour toutes. L'interactivité technique est donc limitée par le déroulement linéaire du programme, il est parfois impossible à l'apprenant d'interrompre celui-ci pour choisir un autre parcours.

La méthode *LTV* a une présentation visuelle différente et exploite les possibilités vidéographiques du multimédia et propose une mise en écran originale.

Les images vidéo sont encadrées par six types d'aides que l'apprenant peut utiliser

[538] *Je vous ai compris1* et 2, Lille 3, Neuroconcept, 1995. *LTV-français*, Jériko. On pourra se reporter à la synthèse de ces méthodes dans l'article de François Mangenot : "Synthèse de trois cours de FLE" in *Les Cahiers de l'Asdifle n°9*, pp. 79-87. *Echolangues/Labo,* Paris, Jériko. Version grand public : *Écoutez et parlez*.

pour la compréhension du vidéogramme : répétition, autre formulation, dictionnaire (la langue d'interface est choisie en début de parcours, douze possibilités sont offertes), sous-titrage, mots clés et aide personnalisée. Il y a facilitation pour l'apprenant qui peut revenir à sa demande sur une partie du dialogue, l'interactivité technique permet ici de résoudre des problèmes langagiers liés à la compréhension[539]. Dans des activités de grammaire, l'automatisation de certaines parties de l'apprentissage est intéressante, mais peut entraîner la séparation langue et communication. On constate que la seule participation de l'apprenant ne suffit pas pour qu'il y ait appropriation des messages, c'est l'interaction avec la langue qui doit être privilégiée et facilitée. Comme pour le matériel vidéo, la question qui se pose est de savoir dans quelle mesure le média prend en charge l'apprentissage. L'analyse de matériels vidéo pédagogiques dans la première partie de ce travail a montré que lorsque la médiation du savoir est au centre du document, la communication est de l'ordre de la transmission, et il n'est donc pas interactif. Il s'agit pour les matériels multimédias de ne pas commettre la même erreur, et d'impliquer l'usager-apprenant dans des activités éducatives et pas seulement technologiques. Cela nécessite une réflexion particulière au moment de la conception des applications/programmes :

"Dans un contexte d'apprentissage, pour qu'un programme interactif favorise la construction de la connaissance, il est indispensable que l'interactivité technologique soit asservie à une intention d'apprentissage de la part de l'apprenant."[540]

Un autre aspect qui fait l'originalité de l'outil est la pluralité des canaux de transmission du multimédia : on mise sur cette **multicanalité** pour mobiliser les facultés perceptives et cognitives de l'apprenant. En effet, celui-ci a accès à des messages à dominante visuelle ou sonore, et il doit apprendre à manipuler ces données, se servir d'un canal pour l'aider à la compréhension d'un autre canal etc. Une nouvelle génération de CD-Rom apparaît où le choix des images authentiques est à remarquer, ainsi que la complémentarité entre les images vidéo, l'enregistrement sonore et l'écrit. *Funambule* témoigne par exemple d'un souci d'utiliser les possibilités du multimédia : l'accès à la langue étrangère est facilité par la transcription et par le recours à une aide en langue maternelle (trois langues sont proposées). L'ergonomie du CD-Rom est également à souligner : l'apprenant peut choisir à sa guise parmi les activités, répéter à volonté les enregistrements vidéo et sonores, et a accès facilement aux compléments de nature lexicale et grammaticale. L'interactivité entre la langue et l'apprenant est ici plus grande, même si le CD-Rom ne s'adresse qu'à des débutants. On constate que, selon les produits multimédias, un canal est privilégié par rapport aux autres, le texte par rapport à l'image ou au son, les images fixes, moins coûteuses que les images vidéo. On assiste par ailleurs, à travers l'hypertexte, à un retour de l'écrit, et les applications sont nombreuses dans les ouvrages de référence tels les dictionnaires et les encyclopédies[541]. L'apprenant est confronté à plusieurs types de textes allant des indications de l'interface (paratexte du CD-Rom) aux

[539] Il est à remarquer que LTV-français donne une place à la culture en proposant des explications lexicales liées au contexte (registre, situation).

[540] ***Claire Bélisle, "Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation", op. cit., p. 18.***

textes linguistiques (définitions du dictionnaire, articles encyclopédiques, de journaux ...). La navigation dans ces matériels sera non seulement liée aux capacités linguistiques de l'apprenant, mais aussi facilitée par ses habitudes en langue maternelle.

La littérature générée par ordinateur offre un bon exemple des ressources de la multicanalité. Des CD-Rom littéraires proposent la découverte des grands auteurs comme Chateaubriand[542] ou Balzac à travers le texte intégral, mais aussi par l'image : film sur la vie de l'auteur, documentation iconographique sur l'époque, ou les lieux. Le CD-Rom offre au lecteur à la fois des activités de découverte et une source documentaire sur la vie de l'auteur et les textes. Différentes fonctions lui permettent d'avoir accès à des informations spécialisées et de les réutiliser pour un travail personnel. On remarque que ce support fait principalement appel à l'écrit et que l'innovation réside surtout dans la présentation hypertextuelle. Un exemple de CD-Rom misant beaucoup sur l'image mérite d'être cité, il s'agit du roman d'Alexandre Dumas *Le Comte de Monte-Cristo* [543]. Ce CD-Rom allie par une présentation attrayante à la fois la découverte de l'oeuvre écrite et de l'oeuvre télévisuelle ; il propose une rencontre originale de la littérature (à travers le roman et la version écrite pour le théâtre) et du cinéma (vidéo sur le tournage, les acteurs, les adaptations internationales). Ce CD-Rom conçu pour un large public est attrayant, mais face à l'abondance de documents, l'utilisation de ce matériel par un apprenant de langue demandera une construction méthodologique : tant par rapport au support technique qu'à des objectifs précis d'enseignement/apprentissage, l'intervention pédagogique est ici nécessaire.

On constate que la multicanalité se traduit surtout par l'utilisation de l'hypertexte dont on retiendra deux principaux avantages : le premier est de fournir des informations fiables car constituées à partir de sources reconnues ; le deuxième est dû à leur présentation variée sous forme d'images, de schémas, d'histogrammes et de textes explicatifs qui est ouverte à plusieurs styles d'apprentissage. Cela rejoint les avantages décrits à propos des signes scripto-visuels dans la deuxième partie de ce travail. Pour l'apprenant, l'accès à l'information est simple : les mots déclenchent une relation hypertextuelle qui facilite la démarche cognitive ; ils donnent accès à des fenêtres et à différentes pages, l'information peut être textuelle, mais aussi visuelle (dessins ou vidéo) et apporte des informations sur l'oeuvre, le courant littéraire etc. La multiplicité des niveaux d'information n'est cependant pas toujours une aide pour l'apprenant, c'est au didacticien de juger de la pertinence et de la richesse des liens entre les médias. Comme le fait remarquer Thierry Lancien[544], trop nombreux ils peuvent nuire à la cohérence, ou distraire (voix commentaire, transcription,

[541] Plus récemment sont apparus les hyperlivres qui mettent des oeuvres littéraires sur disquette et offrent une grande lisibilité et une simplicité d'utilisation. En plus de la lecture, le lecteur a la possibilité de copier ou d'imprimer des pages et des commentaires en vue d'une aide à la rédaction.

[542] CD-Rom *: François René de Chateaubriand, Les itinéraires du romantisme*, Acamedia, Paris, 1997. CD-Rom *: Honoré de Balzac, Explorer la Comédie humaine*, Acamedia.

[543] CD-Rom : *Alexandre Dumas, Le Comte de Monte-Cristo*, par Didier Decoin, Acamedia, 1998.

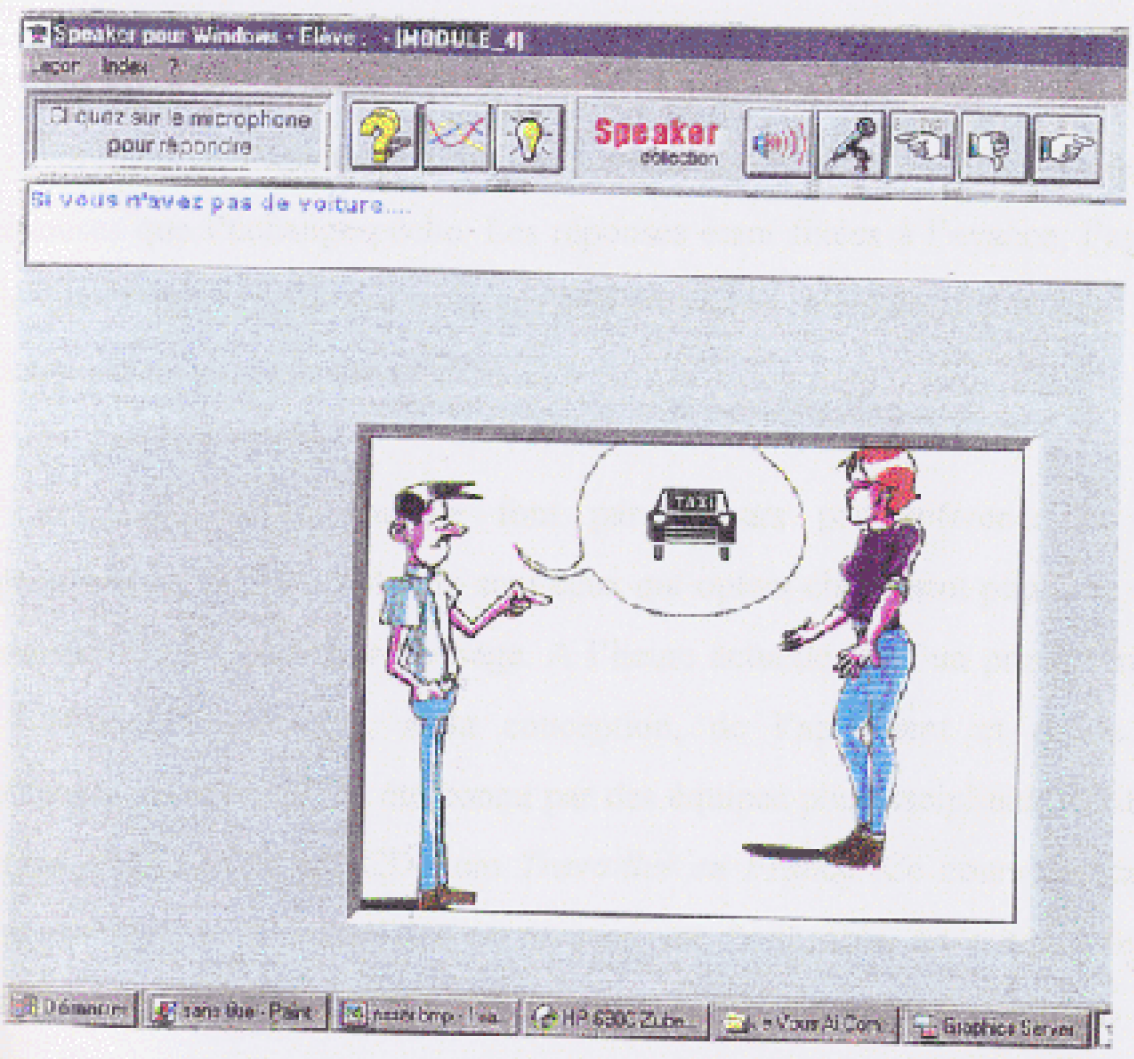
[544] Thierry Lancien, *Le multimédia*, CLE International, 1998.

fenêtres nombreuses).

En ce qui concerne **le rôle des images** dans les CD-Rom, elles renvoient soit au document de base, soit aux ressources (données nouvelles) du CD-Rom ; on distingue ici les images vidéo (extraits de films, reportages télévisuels), les images fixes, les photos et les dessins, et les images virtuelles, conçues pour le multimédia, qui présentent une forme nouvelle de visualisation. Du type d'images proposé dépendront beaucoup les activités d'apprentissage : leur mise en forme pour un support multimédia n'est pas toujours réalisée et les images ne sont pas toujours aptes à favoriser l'interactivité, ***"de par leur nature séquentielle et linéaire, elles risquent même d'entrer en distorsion avec les modes de consultation qui sont proposés***."[545] Les images vidéo non authentiques du document de base mettent en scène les dialogues et offrent un environnement à la situation de communication (lieu de travail, privé, public ...). Certaines images comme celles de *LTV* ne sont pas sans rappeler celles des méthodes vidéo par leur principe narratif et leur forme empruntée au feuilleton. Leur fonction reste essentiellement de l'ordre de la contextualisation et de la simulation, de plus, la qualité des images comparée à celle d'un document vidéo est parfois décevante (manque de netteté, taille de l'image), la mise en écran est plus ou moins bien réussie. Dans *LTV*-français, présenté auparavant, le document vidéo est entouré à droite et à gauche des aides, et en dessous des boutons de commande, ce qui réduit d'autant la place des images. La présentation visuelle manque souvent de clarté car l'environnement de navigation et l'environnement d'apprentissage se confondent ; on a des difficultés à distinguer ce qui relève des aides, des consignes et des activités d'apprentissage.[546] Les images vidéo sont reprises pour accompagner les exercices de compréhension ce qui est un avantage pour la mémorisation des structures ; mais on trouve aussi une image appauvrie sous forme de dessins qui sert de fond à des exercices de type structuraux, par exemple dans *Je vous ai compris :*

[545] ibidem, p.61.

[546] Comme cela a été montré ailleurs, les CD-Rom offrent peu de variété dans la présentation et semblent être réservés aux apprenants de niveau 1, alors que les environnements virtuels, par le biais d'Internet, offrent d'autres alternatives où motivation et simulation sont au centre des préoccupations. Virginie Viallon, "De l'image fixe à l'image virtuelle en didactique des langues : rupture et continuité" in Actes du Colloque *Usage des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des langues,* Université Technologique de Compiègne, mars 2000. On peut également se reporter aux travaux de Carol Chapelle sur l'apprentissage et les environnements virtuels, notamment "Second language acquisition through virtual environments", Iowa State University, ibidem.



On remarque le manque de contextualisation, de teneur civilisationnelle de l'image. Les exercices de *Je vous ai compris 1* ne sont pas sans rappeler ceux de méthodes audiovisuelles structuro-globales : le surcodage de vignettes doit faire produire un énoncé type. Quant aux exercices d'application et aux QCM de compréhension, ils n'apportent pas toujours la nouveauté attendue : ce type d'activité pouvait déjà être menée dans le laboratoire de langue audio ou vidéo. Il y a encore beaucoup à attendre des images de synthèse pour développer l'interactivité avec l'apprenant. L'attrait de ces images réside principalement dans la dimension ludique créée par la rencontre du réel et du virtuel ; mais ces images n'ont pas encore leur place dans les CD-Rom d'apprentissage qui n'offrent qu'un pâle reflet des possibilités multimodales offertes sur les écrans TV, de cinéma ou d'ordinateur[547].

[547] On peut citer ici un produit multimédia qui exploite le genre fictionnel et où l'image a été fortement travaillée. L'accent est mis sur l'exploration et la découverte d'un espace culturel : *A la rencontre de Philippe,* Presses Universitaires de Yale, in Multimédia, réseaux et formation, *le Français dans le Monde,* 1997, pp. 64-75.

Du point de vue de l'entraînement à l'oral, les activités de production et d'enregistrement de l'apprenant sont peu convaincantes, car c'est au niveau de l'analyse des réponses que l'échange pêche. Les réponses étant fixées à l'avance, l'apprenant a soit le choix entre deux ou trois phrases imposées à l'écran, soit une liberté de production, mais qui reste sans évaluation.

Les CD-Rom de langue font par ailleurs peu référence au **contexte d'apprentissage**, et peu nombreux sont ceux qui optent clairement pour une utilisation en présentiel ou en auto-apprentissage. A l'heure actuelle, seul un produit multimédia s'est réellement préoccupé, à la conception, de l'apprenant et de la situation d'apprentissage parce qu'il a été conçu par des équipes pluridisciplinaires : il s'agit du système CAMILLE[548] et des CD-Rom *Travailler en France*. Ce cours de français des affaires de niveau intermédiaire ou avancé est "utilisable en autonomie par des professionnels ou des étudiants amenés à être en relation avec des Français dans leur travail". Les auteurs[549] soulignent que la conception du logiciel a été basée sur une volonté d'autonomisation de l'apprenant en l'amenant lui-même à construire son savoir. On remarque que les objectifs apparaissent clairement pour l'apprenant : être capable de chercher un emploi en France, et donc apprendre à "rédiger des lettres et CV", ou à "maîtriser une situation d'entretien". Il y a un lien explicite entre les activités et les compétences visées. Les activités proposées sont par exemple basées sur la simulation, terme qui renvoie généralement à la ressemblance de situation entre le personnage et l'utilisateur[550]. Dans le cas de CAMILLE, le scénario vidéo - que l'on peut qualifier de semi-authentique puisque les scènes sont jouées par des acteurs professionnels - sert à la simulation, c'est-à-dire à construire une interaction avec l'apprenant. Celui-ci doit par exemple réagir à l'interlocuteur qui est à l'écran et qui s'adresse à lui, le choix des réponses est certes précontraint, mais celles-ci vont entraîner des réactions différentes à l'écran. L'apprenant a également la possibilité de s'enregistrer, ce qui permet de constituer un dialogue et une interaction avec la machine. L'intérêt réside ici dans la situation nouvelle, simulée, qui permet justement à l'apprenant une réflexion sur la validité de ses choix. Enfin, des activités écrites sont intégrées dès le premier niveau dans *A la recherche d'un emploi,* par exemple rédiger un CV à partir d'une interview : elles permettent de réinvestir les acquis des activités précédentes et de passer d'une communication orale à une communication écrite. L'association de la dimension écrite au visuel offre quelques pistes plus spécifiques du multimédia : dans *A la recherche d'un emploi* l'apport d'éléments de civilisation, de documents et données textuelles semi-authentiques va élargir l'environnement d'apprentissage de l'apprenant, et lui offrir des ressources langagières et culturelles. Des activités d'observation, de transfert et

548 CAMILLE : Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment. CD-Rom 1 "A la recherche d'un emploi", 2 "L'acte de vente". Réalisé à l'université de Clermont 2 dans le cadre d'un projet Lingua, CLE International.

549 L'article de Maguy Pothier "Problèmes de conception multimédia" présente le projet CAMILLE in *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE*, Lille III, 1996, pp. 13-15.

550 En ce qui concerne la simulation multimédia, on peut se reporter à l'analyse des paramètres de cédéroms de langue de Thierry Lancien, op. cit., p. 60.

d'évaluation sont alors possibles, dans la mesure où le logiciel le prévoit. Mais, comme le constate François Mangenot, le principal reproche que l'on peut faire aux cours de langue du marché est "***de ne pas utiliser de données assez riches, et de ne pas assez lier les tâches demandées aux apprenants à ces données***"[551].

Le deuxième CD-Rom *L'acte de vente,* davantage axé sur la vie professionnelle, va plus loin dans la recherche de l'autonomie de l'apprenant ; les activités sont plus complexes, de type résolution de problèmes et l'apport d'aides est important. L'interactivité dépasse la simple participation, l'apprenant doit s'engager sur le contenu et la validité de ses choix. En proposant par exemple un travail autour de l'argumentation, il est demandé à l'apprenant une réflexion et une prise de décision, les auteurs concluent :

"Nous avons fait l'hypothèse que ce va-et-vient entre la réflexion et la prise de décision ou entre le 'méta' et l'action - qu'on n'a pas le temps d'analyser dans la réalité des échanges - est susceptible de préparer à un transfert en situation réelle en construisant du savoir."[552]

3.3.2.2.2. Deux concepts de base : la multicanalité et l'interactivité

- La multicanalité

La caractéristique du multimédia est de réunir des médias qui étaient auparavant indépendants, la technologie informatique permettant l'intégration de divers supports techniques dans un seul outil, l'ordinateur. D'où déjà l'appellation par certains de "monomédia". L'une des spécificités du support multimédia est d'utiliser plusieurs canaux de transmission (multicanalité) qui renvoient aux trois composantes du message : visuelle (et iconique), textuelle et sonore. Le canal visuel transmet des images fixes ou animées empruntées à la photo, à la vidéo ou à l'animation, mais aussi de l'écrit sous forme de textes, de tableaux, et le canal sonore produit du son On ou Off (voix, bruitages, musique). Divers supports sont apparus dans l'enseignement des langues depuis le vidéodisque qui a apporté la souplesse d'utilisation qui manquait à l'audiovisuel, le CD-Rom qui a permis d'augmenter la qualité et la capacité de stockage des images fixes et vidéo, jusqu'au DVD-Rom qui pourra enregistrer[553]. D'un point de vue didactique, la richesse de la multicanalité est à voir dans l'intégration des canaux de transmission qui, comme le fait remarquer Henri Portine, utilisent deux types de communication : la communication écrite et la communication orale. Ils relèvent habituellement de deux méthodologies différentes, celle centrée sur la compréhension-production de l'écrit ou celle centrée sur la compréhension-production de l'oral. Or le multimédia intègre l'une et l'autre :"le triplet <son, texte, image> permet donc de traiter, séparément ou en les

551 François Mangenot, "Multimédia et activités langagières", in *Recherches et Applications*, *Le Français dans le Monde,* 1997, p. 81.

552 Maguy Pothier, "Hypermédia et Autonomie", in Recherches et Applications, Le Français dans le Monde, 1997, p. 91.

553 Alors que sur le vidéodisque seul le son était numérique, les images restaient analogiques, le cédérom est entièrement numérique. Il peut contenir jusqu'à dix heures de son, 75 min d'images vidéo, un millier d'images fixes et deux cent mille pages de texte. Le DVD-Rom sera une version plus puissante qui contiendra 7 à dix fois plus d'informations.

imbriquant, communication orale et communication écrite."[554]

Au niveau de la perception, la multiplicité des composants du message offre à l'apprenant une quantité d'indices faisant appel à l'ensemble de ses facultés. Portine parle "d'intégration mentale" : "***l'apprenant prélève des traits pertinents (sur la chaîne sonore, dans le mouvement, et dans le fond situationnel) et les compose en une signification***."[555] Encore faut-il attirer l'attention de l'apprenant sur les signes porteurs de didacticité et de signification, cela rejoint la démarche abordée avec les signes du message télévisuel dans la deuxième partie de ce travail. L'analyse de méthodes de langue sur CD-Rom nous a permis de constater que les différents modes de présentation sont enrichissants pour l'apprentissage, mais qu'ils posent la question de l'intégration de la dimension d'apprentissage. En effet, la méthodologie mise en place peut être qualifiée d'implicite : l'interface est très peu utilisé pour guider l'apprenant, pour l'aider à apprendre. Face à la complexité réelle de l'écran, les liens entre les différentes sources d'information ne sont pas explicites ; l'apprenant, surtout débutant, est amené à suivre un schéma pré-construit qui rappelle étrangement celui des méthodes audiovisuelles : consignes données par la méthode, "input" apportée par la séquence authentique et questions/réponses de l'apprenant.

L'interactivité

La différence essentielle entre le multimédia et la vidéo dans une perspective d'apprentissage réside dans les pratiques différentes qu'ils induisent pour l'utilisateur-apprenant. Le maniement des appareils vidéo reste relativement simple, l'utilisateur n'a d'emprise sur le matériel vidéo que par l'intermédiaire du magnétoscope et peut ainsi influer sur le déroulement du message : il ne modifie en fait pas sa linéarité, mais son caractère continu. Il en est autrement pour l'outil multimédia qui possède des commandes et exige une participation de l'utilisateur - par le clavier et la souris, commandes vocales dans l'avenir -. Le pilotage requiert de l'usager la maîtrise de nouvelles compétences techniques, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, et même une formation spécifique vu la diversité des systèmes à l'heure actuelle. Des connaissances de base sont donc indispensables pour aborder cet outil et la navigation : elle s'appuie sur le langage iconique, alternance de mots et d'icônes, qui a pour principe l'économie d'espace et de temps. Mais en fait, la position de l'usager face à la machine n'est pas déterminée une fois pour toutes car elle dépend de la relation que souhaite susciter l'auteur, à savoir l'implication ou la dissociation de l'apprenant. Cet aspect est fondamental pour la situation d'apprentissage car cela revient à dire que la fonction de médiation ne passe plus seulement à travers le message et l'enseignant - caractéristique de la situation d'enseignement/apprentissage traditionnelle -, mais qu'elle est instru-mentalisée. Ces "liens" créés entre l'usager et le programme relèvent de l'interactivité technologique.

[554] Henri Portine, "Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues", in *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE*, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996, p. 54.

[555] ibidem, p. 56.

De nombreux chercheurs ont déjà relevé l'ambiguïté du terme "interactivité", souvent associé à celui d'interaction avec lequel il ne doit pas être confondu, l'interaction étant caractéristique des relations sociales interpersonnelles. Or, les outils multimédias sont considérés comme interactifs (programme interactif, vidéodisque interactif, poste de travail interactif et même télévision interactive) dans la mesure où la machine possède un dispositif capable de réponses différenciées en réaction à une intervention humaine. On remarque que de nombreuses situations d'apprentissage sont interactives, mais ne sont pas forcément propices à générer des interactions entre le contenu et l'apprenant. L'interactivité peut se résumer à deux catégories mises en évidence par Claire Bélisle[556] : la première concerne la navigation et la réalisation d'une tâche, "***l'usager détermine la suite de son cheminement à partir d'un menu, d'une table des matières***." Ce niveau est indispensable au bon fonctionnement du programme, et exige en général des connaissances minimes de la part de l'usager qui n'a que peu de liberté de navigation. Le deuxième type concerne l'interactivité de contenu, "***c'est la machine qui au vu de la réponse de l'usager va enchaîner la suite de l'action, de l'explication, du problème, etc."*** On constate que les CD-Rom d'apprentissage font surtout appel à l'interactivité technique. En effet, le déroulement d'une séquence ne peut que rarement être interrompu par l'apprenant, l'accès aux informations fonctionne généralement selon une logique linéaire et rarement hypertextuelle. Pour atteindre une individualisation de l'apprentissage, il faut d'abord donner à l'apprenant les moyens d'assurer son indépendance. Un haut degré d'interactivité est nécessaire pour offrir des activités créatrices, il faut améliorer la rapidité et la qualité des réponses, donner accès et faciliter la manipulation des informations. C'est en misant sur une activité de contenu que les produits multimédia peuvent faciliter l'apprentissage dans une perspective autonomisante.

Conclusion

Comme cela était le cas pour les documents pédagogiques vidéo, on constate que les méthodes multimédia et les CD-Rom de langue imposent à l'apprenant une méthodologie peu communicative et assez peu nouvelle en ce qui concerne les démarches de compréhension et d'appropriation de la langue : au niveau du visionnement et de l'écoute des dialogues aucune variante méthodologique n'est proposée. En fait, peu de produits multimédias utilisent la spécificité de la multicanalité pour donner à l'apprenant la possibilité de choisir une approche plutôt visuelle ou scripto-visuelle, ou sonore du document. Ce serait pourtant une des spécificités des outils multimédias de répondre à la multiplicité des profils d'apprenants et des formes d'intelligence telles celles décrites par Howard Gardner[557]. On sait par exemple l'influence que peut avoir la musique pour stimuler et développer l'attention auditive ; en mettant l'apprenant dans une situation d'écoute nouvelle, on peut ainsi faciliter la compréhension d'une situation de dialogues. Si les premiers cours multimédias se contentaient de faire répéter ou transformer des

[556] Claire Bélisle, "Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation", *Multimédia et français langue étrangère*, Cahiers de l'Asdifle n°9, 1998, pp. 7-24.

[557] Howard Gardner, *Les intelligences multiples,* Retz, Paris, 1996.

énoncés aux apprenants, la référence étant le modèle oral enregistré, la tendance actuelle est plutôt marquée par l'introduction de la dimension écrite. Par le biais d'aides à l'écran, l'apprenant peut solliciter une explication voire la traduction d'un mot, ou la répétition d'une séquence. On lui donne alors les moyens d'agir sur son apprentissage, d'évoluer à son rythme, d'apprendre à gérer son apprentissage. Comme le constate Daniel Coste en 1996 :

"Des produits permettant tout à la fois une relation médiatisée (préparée, facilitée) aux richesses des réseaux de type Internet (et à des apports de CD-Rom grand public) d'une part, aux éventuelles ressources de l'environnement présentiel d'autre part sont sans doute à inventer."[558]

Comme cela a été évoqué en début de chapitre, les possibilités quasi infinies du multimédia permettent d'intégrer à la conception du matériel la dimension d'apprentissage, plus ou moins directive ou autonome selon les choix. Marie-José Barbot a soulevé à juste titre la question de l'adaptation des produits multimédias aux divers profils d'apprenants, sur le plan des stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives. Elle constate cependant que leur richesse n'est pas encore totalement exploitée :

"ils sont encore sous-utilisés, car les concepteurs des multimédias négligent le fait qu'apprendre à apprendre constitue un objectif important pour les auto-apprenants. Les processus de réception des multimédias doivent être pris en compte en amont, au moment de la création de ces outils."[559]

La question de l'évaluation qui se pose à propos des productions de l'apprenant peut se résoudre par le contexte d'utilisation des produits multimédias. En effet, dans le cas d'un auto-apprentissage, hors institution notamment, il est nécessaire que le logiciel prévoie l'évaluation de toutes les tâches, et il a été constaté que les critères d'évaluation ne sont pas satisfaisants car trop simples. Pour une utilisation en autonomie guidée, dans un Centre de Ressources par exemple, l'apprenant pourrait trouver une aide en la personne du tuteur ou de l'enseignant (correction individuelle de l'écrit notamment) et des matériels mis à sa disposition, ce que le logiciel ne saurait lui offrir. Cette dernière tendance a pour avantage de relier le milieu de l'apprentissage en classe et de l'apprentissage en autonomie - situation évoquée en début de chapitre et réalisée dans quelques Centres de Langues -. Il y a d'une part le travail individuel effectué avec les outils multimédias, et d'autre part le retour dans le groupe-classe avec des échanges entre apprenants et enseignant.

Une autre voie est à exploiter avec l'apprentissage en tandem qui peut réunir l'apprenant natif et l'apprenant étranger : le Centre de langues est à voir comme un lieu de rencontre et de communication en situation. Mais les nouvelles technologies permettent aussi le tandem à distance, notamment par le biais du courrier électronique, et ouvrent de nouvelles perspectives pour l'apprentissage[560]. L'apprenant se trouve dans

[558] ***Daniel Coste, "Multimédia et Curiculum multidimensionnel", in Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE, op. cit., p. 50.***

[559] ***Marie-José Barbot, "Cap sur l'autoformation : multimédias, des outils à s'approprier", in Multimédia, réseaux et formation, Recherches et Applications, Le Français dans le Monde, juillet 1997, p. 59.***

des situations de communication où il doit agir de manière autonome, car les besoins sont orientés vers la communication avec le partenaire. Pour acquérir son autonomie, l'apprenant s'appuie sur les stratégies proposées par l'enseignant et sur le cours de langue qui reste le pilier central de l'apprentissage de la langue. On voit là un élargissement des possibilités de communication de l'apprenant : le travail avec les outils multimédias n'étant qu'une partie individualisée de l'apprentissage qui trouve ses tenants et aboutissants dans la classe de langue. Nous voulons enfin insister sur la place à accorder à la médiation humaine dans une perspective visant l'autonomie de l'apprenant. Cela entraîne bien sûr la modification du rôle de l'enseignant qui accomplirait véritablement la tâche de médiation, c'est-à-dire de facilitation de l'apprentissage. Mais comme le remarque Maguy Pothier[561], cela suppose une formation des enseignants qui ont la curieuse impression de ne rien faire s'ils n'enseignent pas, et une réflexion sur leur rôle dans une optique autonomisante.

3.3.3. Le rôle de l'enseignant

3.3.3.1. En amont de l'apprentissage : la conception et l'adaptation de documents

L'intervention d'enseignants lors de la conception même du matériel, ou de toute personne possédant les connaissances didactiques nécessaires, paraît indispensable pour produire du matériel méthodologiquement efficace. Il faut répéter, après d'autres, que le multimédia ne remplace pas l'enseignant et que la médiation est une dimension à intégrer dans le matériel. Mais elle doit dépasser le stade de l'instrumentalisation, il s'agit de constituer l'interface didactique en fonction des apprenants.

L'enseignant a cependant un autre rôle à jouer avant de soumettre le matériel à l'apprenant : son adaptation à de nouveaux usages, individuel ou en tandem. Dans le cas d'un apprentissage en autonomie, les matériels doivent prendre en compte la diversité des utilisateurs et des utilisations qu'ils en font ; pour cela ils doivent satisfaire trois conditions : "être adaptables, autosuffisants et accessibles".[562] A la différence des matériels d'enseignement construits en référence à un niveau et à une progression, ces matériels adaptables seront classés en fonction d'objectifs d'acquisition et de principes méthodologiques :

"La caractéristique spécifique des matériels d'apprentissage de langue est d'offrir des ensembles d'activités couvrant les différentes étapes de l'acquisition

[560] Le projet LINGUA *International E-Mail Tandem Network* a donné lieu à de nombreuses expériences au sein des universités européennes, on peut notamment se reporter à la publication de l'université de Bochum : Helmut Brammerts, David Little (Hrsg.) *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Bd. 52, Bochum : Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1996.

[561] Maguy Pothier, "Hypermédia et Autonomie"*, Recherches et Applications*, *Le Français dans le Monde,* juillet 1997, pp. 92-93

[562] Emmanuelle Carette, Henri Holec, "Quels matériels pour les Centres de Ressources ?", *Mélanges CRAPEL* n°22, p. 87.

tant linguistique que pragmatique : découverte de savoirs, mise en pratique systématique et mise en pratique non systématique des savoir-faire."[563]

L'apprenant pourra utiliser en fonction de ses capacités et de son degré d'autonomie du matériel préconstruit ou du matériel à construire lui-même. Pour l'enseignant, de nouvelles tâches apparaissent ici : en premier, en ce qui concerne les matériels d'apprentissage qu'il faut rendre autosuffisants, c'est-à-dire utilisables sans faire appel à une aide extérieure. Nous ne développerons pas l'aspect du travail qui relève de l'organisation spatiale du Centre de Ressources et de l'accès au matériel[564]. En second, il revient à l'enseignant la préparation de matériel didactique spécifique d'accompagnement qui prend la forme de dossiers, d'explications méthodologiques, de fiches, d'exercices et de leur corrigé. Nous avons élaboré à titre d'exemple une fiche pour l'utilisation d'un DTV en auto-apprentissage qui prenne en compte à la fois la dimension méthodologique et l'apprentissage. Il s'agit pour l'apprenant d'avoir une aide pendant le visionnement du document qui lui permette de progresser dans la compréhension, et de ne pas se décourager à la première difficulté. La structure visuelle du document est respectée, l'organisation du visionnement sous-tend la compréhension audiovisuelle :

FICHE ÉTUDIANT POUR L'ENTRAINEMENT À LA COMPRÉHENSION ORALE

Document vidéo FDM n°3, "Le pain, l'art et la manière".

CONSIGNES MÉTHODOLOGIQUES	ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION
1er visionnement : attention visuelle	observer pour décrire : les lieux et les personnes
début du document : (repères compteur)	la boulangerie
partie centrale :	le fournil

LA BOULANGERIE, c'est d'abord un magasin ; qu'est-ce qu'on vend dans une boulangerie ? Compléter.

- c'est aussi un endroit où l'on fabrique le pain : le **fournil** (là où se trouve le "four")

2e visionnement : attention visuelle	les personnes présentes dans la boulangerie
Document entier	les personnes présentes dans le fournil

Relier les PERSONNES de cette liste avec leur lieu de travail:

le boulanger (le patron), la boulangère, les clientes, les apprentis (les mitrons), le journaliste reporter ;

LIEU : le magasin : .... le fournil : ....

563 ***"Quels matériels pour les Centres de Ressources ?", ibidem, p. 90.***

564 On peut se reporter ici à l'article de Sam Michel Cembalo "Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les Centres de Ressources en langues", *Mélanges CRAPEL* n°22, pp. 95-103.

3e visionnement : début du document	**observer le dessin**
arrêt sur image	lire la question à l'écran

Que représente ce dessin ? ..... - Écrire la question à l'écran: .....

4e visionnement : même séquence et suivante	**écoute répétée**
attention visuelle et sonore	écouter la **réponse** des clientes

Compléter : "du bon pain, c'est ....

5e visionnement : séquences suivantes	**observer, écouter**
attention visuelle : fin du reportage, arrêt sur image	observer pour décrire le gâteau réalisé

Les apprentis réalisent ..... il est pour ....

6e visionnement : partie centrale du document	**dans le fournil, la préparation du pain**
attention visuelle et sonore	écoute répétée

Quels sont les bons ingrédients pour faire la pâte du pain : farine, eau, sucre, sel, levure, oeufs.

7e visionnement fin du document : interview des apprentis boulanger	**écoute détaillée, répétée du premier locuteur**
7e visionnement fin du document : interview des apprentis boulanger	écoute détaillée, répétée du premier locuteur

Compléter : "c'est comme si on était des magiciens euh pouvoir .....

le un produit de la terre .....celui des agriculteurs en ..... qui est un ....."

- Rechercher le sens des mots : le magicien est un **artiste**, le boulanger est un **artisan** ;

faire la pâte et **mettre la main à la pâte ;** choisir ce métier **par hasard.**

Ce matériel de soutien se présente sous la forme écrite, papier ou informatique, c'est une trace du travail individuel de l'apprenant, il peut être complété par les conseils donnés par la personne disponible sur place. Il a pour objectif d'aider l'apprenant à diriger lui-même son apprentissage, d'attirer son attention sur les moments essentiels à la compréhension (succession de lieux différents, relier les personnes aux lieux, puis au verbal) ; de donner une place première à l'observation et à l'écoute, de privilégier la compréhension globale à celle de détail. Il est surtout important de motiver l'attention de

l'apprenant jusqu'à la fin du document et donc de répartir la difficulté, notamment par l'alternance de phases de compréhension visuelle et sonore. Enfin, la fiche corrigé accompagnée de la transcription permet de compléter les points manquants, et de chercher à nouveau des explications dans le document, mais aussi dans des ouvrages de référence et auprès de la personne ressource. On voit que la conception de ces documents d'auto-apprentissage intègrent à la fois la culture langagière (le quoi apprendre), et la culture d'apprentissage (le comment apprendre et évaluer) : "***leur utilisation permet à l'apprenant à la fois d'autodiriger son apprentissage de langue et de continuer à apprendre à le faire.***"[565]

3.3.3.2. Pendant l'auto-apprentissage : la personne-ressource

Après l'organisation du matériel de Centre de ressources, un autre volet concerne l'encadrement des apprenants, car apprentissage autonome ne veut pas dire non plus apprentissage isolé. En plus du personnel présent pour la maintenance du matériel vidéo et informatique, la présence en nombre suffisant de personnes-ressource est indispensable pour répondre aux divers rôles qui lui sont assignés. Le conseiller, ou le tuteur, doit créer les conditions qui rendent la "prise en charge" de l'apprentissage par l'apprenant possible, car cette responsabilisation de l'apprentissage ne va pas de soi et tous ne sont pas prêts à la prendre. En effet, au-delà de conseils pour expliquer le fonctionnement du Centre, ou pour l'utilisation du matériel spécifique qui est à la disposition des apprenants, un encadrement particulier est nécessaire. Le rôle du conseiller consiste à réaliser des entretiens pour connaître le passé de l'apprenant, c'est-à-dire ses habitudes d'apprentissage, ses priorités en fonction de sa discipline, et aussi ses motivations dans le Centre d'auto-apprentissage. Mais le conseiller peut rencontrer des réticences chez l'apprenant à suivre des conseils méthodologiques, ou face à l'évaluation. Cependant, à la différence de l'enseignant, il ne prend aucune décision concernant le programme d'apprentissage linguistique.

Il est important d'insister sur la différence de rôle entre l'enseignant et le conseiller qui est le noyau dur de la "structure de soutien" à l'apprentissage. Pour reprendre l'expression de Marie-José Gremmo, "conseiller n'est pas enseigner", car le conseiller a pour tâche "d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage".[566] L'apprenant qui ne possède généralement aucune culture d'apprentissage attend de l'enseignant que celui-ci lui livre les clés sur le pourquoi et le comment apprendre. Dans le cadre d'un apprentissage en autonomie, l'apprenant doit prendre en main la responsabilité de son apprentissage linguistique, mais aussi méthodologique. Pour cela, le conseiller suit le développement de l'apprenant notamment au travers des entretiens de conseil, en début et en cours d'apprentissage : il aide l'apprenant à définir des objectifs à travers des activités et des documents, il explique le bien fondé des choix méthodologiques, il sert d'expert en informant ou en suggérant. Mais à la différence de l'enseignant, le conseiller

565 "Quels matériels pour les Centres de Ressources ?", op. cit., p. 93.

566 Marie-José Gremmo, "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil", *Mélanges CRAPEL* n°22, 1995, p. 34.

n'exerce pas de contrôle sur l'apprentissage linguistique ; l'entretien de conseil n'est pas un moment d'évaluation de l'apprenant - celui-ci peut d'ailleurs se dérouler dans la langue de l'apprenant pour marquer la différence -. Car, "***l'objectif central du conseiller est de faire évoluer les représentations et les techniques méthodologiques des apprenants***."[567]

Cependant, cela n'exclut pas toute évaluation ou auto-évaluation de l'apprentissage. Il est d'ailleurs probable que l'apprenant ait choisi de venir au Centre de Ressources suite à une évaluation en classe, ou qu'il ait procédé à une auto-évaluation même inconsciente. Mais, là aussi, le conseiller pourra l'aider à apprendre à s'évaluer, et à ajuster ses représentations sur son propre apprentissage. Il peut y avoir individualisation de l'évaluation et pour l'apprenant meilleure connaissance de soi. L'auto-évaluation mène certainement à un plus grand engagement de l'apprenant dans l'apprentissage, en lui montrant sa part de responsabilité dans la réussite de l'apprentissage de la langue. Le conseiller suit donc régulièrement le parcours de chaque apprenant au travers des entretiens avec une feuille de suivi par exemple, et une relation personnalisée doit pouvoir s'instaurer. L'aspect psychologique est en effet important pour soutenir l'apprenant dans son apprentissage. Il peut rencontrer des difficultés qui, comme la solitude mise en évidence par certains apprenants, entraînent aussi un manque de motivation. On peut se reporter au constat établi auprès d'étudiants du CRAPEL ayant fréquenté le SAAS, "Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien"[568]. Le processus d'accompagnement de l'apprenant doit tenir compte des paramètres psychologiques et méthodologiques, le plus important étant d'apprendre à structurer son apprentissage. Le conseiller saura lui indiquer le cas échéant le matériel pour compléter et poursuivre son apprentissage : "***les matériels de soutien à l'autodirection peuvent prendre la forme de fiches écrites, d'affiches murales, d'enregistrements sonores, de vidéos, de logiciels informatiques et de conseils apportés viva voce par un conseiller disponible sur place.***"[569]

Cela suppose que le conseiller ait d'une part une bonne connaissance des ressources offertes dans le Centre d'auto-apprentissage ; d'autre part, qu'il possède des compétences spécifiques en sciences du langage, qu'il soit davantage un spécialiste de l'apprentissage qu'enseignant : il ne doit pas "faire apprendre", mais "apporter à l'apprenant des connaissances qui l'aident à comprendre comment il apprend."[570] On n'attend, en effet, pas tant de sa part une bonne connaissance de la langue cible de l'apprenant qu'une compétence de communication dans la langue maternelle de celui-ci. Cette nouvelle situation requiert une formation de l'enseignant au rôle de conseiller.

[567] ibidem, p. 37.

[568] On se reportera au compte-rendu du fonctionnement du SAAS, "Autonomie dans l'apprentissage : l'évaluation par les apprenants d'un système autodirigé", Marie-José Gremmo, in *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988, pp. 107-120.

[569] Emmanuelle Carette et Henri Holec, "Quels matériels pour les Centres de ressources ?", *Mélanges CRAPEL* n°22, 1995, p. 93.

[570] Marie-José Gremmo, "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil", op. cit., p. 52.

Cet apprentissage demande enfin un changement d'état d'esprit de l'apprenant qui doit mesurer l'importance accordée au processus d'apprentissage lui-même, alors que beaucoup d'apprenants y sont indifférents. La définition des rôles de conseiller et d'apprenant est encore à clarifier pour chacune des parties, on associe encore trop souvent le fait d'apprendre avec l'idée de transmission, alors que "***c'est le formé seul qui peut s'approprier la formation, l'incorporer.***"[571]

3.3.3.3. En aval de l'apprentissage : la liaison entre présentiel et auto-apprentissage

Si le professeur semblait apparemment exclu du cadre d'auto-apprentissage, sa présence reste cependant indispensable pour assurer la continuité de l'apprentissage, c'est-à-dire pour instaurer un lien entre la classe de langue et l'apprentissage autonome. A la suite des expériences menées dans divers centres d'auto-apprentissage, on a constaté que les apprenants ne maîtrisaient que rarement la culture d'apprentissage et qu'il leur était difficile de l'acquérir seuls. Un moyen d'aider l'apprenant à apprendre est de créer des liens entre les deux situations d'apprentissage, et d'intégrer l'apprentissage de l'autonomie dans le cursus. Le rôle que peuvent jouer les médias ici, nous pensons en priorité à la télévision, n'est encore qu'en partie reconnu. Pourtant son intégration sur une longue durée (plusieurs semestres) peut faire évoluer l'idée chez l'apprenant que l'apprentissage peut être pensé en d'autres termes que ceux de réussite ou d'échec. En effet, l'utilisation de la télévision dans une perspective autonomisante a montré que l'apprenant doit franchir plusieurs étapes, allant d'un travail imposé à un travail choisi - nous nous référons notamment à l'enseignement du français à l'université de Strathclyde[572] - . L'apprentissage consiste en premier en une période de découverte de la spécificité du média qui n'est pas considéré "naturellement" comme un moyen d'apprendre. Cela renvoie principalement à l'idée de maîtriser le matériel, notamment en développant une compétence d'écoute. Dans un deuxième temps, l'apprenant doit choisir et expérimenter des modes d'apprendre avec le média, en reliant par exemple le média avec des activités d'un autre type (mode oral ou écrit). En dernier lieu, il s'agit pour l'apprenant d'avoir une emprise sur le matériel télévisuel comme sur toute autre source de langue, en ayant notamment le droit de l'évaluer. Il applique ses compétences et connaissances dans un cadre réel pour choisir et analyser lui-même des programmes télévisés pour d'autres apprenants. Il est évident que l'apprenant n'apprend pas "seul", mais qu'il est guidé et formé pendant les deux premières années par l'enseignant. Ce n'est que peu à peu qu'il gagne en autonomie.

Cet apprentissage peut se faire de manière intégrée, mais aussi de façon plus sporadique comme nous l'avons montré avec l'utilisation du matériel vidéo (chapitre 3.2.) où phases d'autonomie et d'apprentissage en présentiel alternent. L'enseignant est donc avant tout un **formateur**, il a pour tâche de développer chez l'apprenant des compétences

[571] Louis Porcher, "Formation de formateurs en Français Langue Étrangère : Autonomies et technologies", in *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988, p. 130.

[572] "Télévision et Autonomie", M. Dickson, Université de Strathclyde, Écosse. *Le Français dans le Monde*, n°266, pp. 48-51.

(savoirs, savoir-faire et savoir-être) que celui-ci pourra réinvestir dans une situation d'autonomie. Pour parvenir à cet objectif, l'approche sémiotique de documents audiovisuels, telle qu'elle a été développée dans la deuxième partie, montre ici sa validité. La sensibilisation de l'apprenant aux signes de l'image et du son d'une part, la médiation de ces spécificités par l'enseignant d'autre part lui permettent de développer des compétences d'apprentissage avec ce média. Le face à face apprenant - média peut conduire à une situation d'autonomie si l'apprenant a reçu une formation préalable, en d'autres termes, s'il possède déjà la "culture langagière", il pourra réinvestir ses acquis dans un autre contexte. Pour ce qui relève de la "culture d'apprentissage", l'enseignant reste le spécialiste de l'apprentissage qui propose des méthodes à l'apprenant. Celui-ci pourra les expérimenter dans un contexte autonome et adopter un comportement réellement individuel.

L'enseignant assume un deuxième rôle essentiel à l'apprentissage, celui d'**évaluateur**, car, comme cela a déjà été dit, la personne conseiller n'a pas fonction d'évaluateur. Ceci semble d'autant plus important à propos du matériel multimédia qui n'a pas la capacité à évaluer les productions complexes de l'apprenant. Le retour vers la classe permet à la fois à l'enseignant d'avoir un suivi plus individualisé, mais surtout de compenser le manque de communication. Dans la perspective d'une meilleure liaison entre la classe et le centre d'auto-apprentissage, le Centre de langues de Brême envisage d'utiliser une "fiche navette" qui circule entre l'apprenant, l'enseignant et le conseiller[573]. Cela a pour première conséquence une implication plus importante de l'enseignant dans la situation d'autoapprentissage, car il prend connaissance du suivi de l'apprenant par le conseiller. L'enseignant peut alors intervenir dans l'apprentissage présentiel ou conseiller individuellement l'apprenant sur un point méthodologique. On peut voir également l'avantage pour l'apprenant de gagner en indépendance vis à vis de l'enseignant et du groupe-classe. De plus, le conseiller peut jouer le rôle de médiateur entre les deux situations d'apprentissage et faciliter le rapport à l'apprenant ; une meilleure connaissance de soi sécurise l'apprenant et lui fait prendre conscience du processus d'apprentissage. C'est la concrétisation du lien entre autoapprentissage et cours en présentiel.

Conclusion

L'auto-apprentissage dans un Centre de ressources poursuit deux buts : à la fois l'apprentissage de la langue, but premier de l'apprenant qui cherche à mesurer ses progrès. Mais aussi l'autonomisation, qui est le point de vue de l'institution, et dont le rôle de conseil n'apparaît pas toujours comme essentiel aux yeux de l'apprenant. Ces deux directions sont à mener de front afin d'éviter le développement d'une attitude de consommateur de l'apprenant.

Au niveau des outils que l'apprenant a à sa disposition, les possibilités quasi infinies de manipulation d'images, de textes et de sons offrent des atouts indéniables pour

573 Le Centre de Langue à l'université de Brême intègre la fréquentation du CAA dans le cursus ce qui crée une dynamique entre la classe et l'apprentissage en autonomie.

l'apprentissage dans la mesure où l'interactivité est au centre des préoccupations didactiques. Ceci se fait au niveau de l'élaboration du matériel où l'on peut agir sur le message et concevoir une structure communicative interactive, et qui au niveau de l'utilisateur permet la rétroaction par l'intermédiaire des outils mis à sa disposition. Cependant, il a été vu que les possibilités techniques seules ne suffisaient pas à créer les conditions d'un apprentissage autonome. Le multimédia ne fait souvent que reprendre les modes d'apprentissage déjà éprouvés et n'est donc pas toujours un instrument d'autonomie. Un premier type de produits multimédia reproduit le schéma traditionnel du "pourvoyeur d'informations"[574] où peu d'interactions sont prévues entre la source et l'apprenant. En effet, il ne faut pas confondre information et savoir : avoir vu ne signifie pas avoir acquis. On peut émettre les mêmes critiques vis à vis des matériels d'autoapprentissage, qu'ils soient sur support papier, vidéo ou informatique. Un deuxième type de CD-Rom, basés sur le mode de la "découverte guidée", individuelle, proposent des activités plus libres, et nécessitent un médiateur pour orienter l'apprentissage : l'enseignant est un conseiller et un guide pour l'apprenant -on peut ici rapprocher de ce type d'usage les produits en ligne de type Internet -. L'aspect relationnel est à souligner car celui-ci est exclu du multimédia, le support technique ne pouvant créer des interactions que d'ordre technique et cognitif. Nous rejoignons l'avis de Maguy Pothier pour qui l'utilisation optimale de matériel multimédia doit être faite en liaison avec un enseignant, "***car elle conjugue les avantages de l'autoapprentissage et ceux du rapport et des échanges directs avec un formateur ainsi qu'entre apprenants***."[575]

L'apprentissage avec des matériels multimédia ne doit pas oublier d'inclure la dimension humaine. En effet, parmi les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'autoapprentissage, le sentiment de solitude est souvent évoqué. Certains étudiants recherchent soit un encadrement parce qu'ils n'aiment pas trop l'autonomie, soit des activités qui permettent un contact avec d'autres apprenants[576]. En ce sens les heures de conversation avec des natifs sont souvent ressenties par les apprenants comme un domaine de réussite[577] : ils notent des progrès d'ordre linguistique. En fait, les apprenants utilisent davantage des critères relevant de la communication que de la linguistique ; il s'agit de l'acquisition d'une aisance tant linguistique que psychologique. Par ailleurs, les

574 L'expression est empruntée à Diana Laurillard "Multimedia and the changing experience of the learner" , *British Journal of Educational Technology*, vol. 26 n° 3, pp.179-189, in Maguy Pothier "Hypermédia et autonomie", *Recherches et Applications* 1997, p. 88.

575 Maguy Pothier "Hypermédia et autonomie", in *Recherches et Applications, Le Français dans le monde,* 1997, p. 92.

576 Comme cela a lieu dans les Centres-Ressources de l'université de Strasbourg, un espace pour des activités d'expression orale permet d'avoir des cours de conversation de cinq à six personnes - dont le contenu est géré par les apprenants - avec un enseignant de langue, ou un étudiant natif par exemple.

577 Dans l'évaluation du SAAS du CRAPEL, Marie-José Gremmo fait état des domaines de réussite des apprenants notamment au travers des heures de conversation avec des natifs : cela leur a permis d'acquérir "une certaine maîtrise de soi, et confiance en soi", "une plus frande facilité de communication, d'élocution". in *Autonomie et apprentisage autodirigé : terrains d'application actuels*, p. 113.

apprenants se trouvent confrontés à des contraintes, absentes auparavant de la situation d'apprentissage en classe, telles que la gestion du temps et l'organisation du temps de travail. Les diverses expériences d'autonomie montrent aussi la difficulté de la tâche d'évaluation, la peur de s'évaluer ou de l'être par quelqu'un d'autre, mais aussi le manque de maturité pour conduire cette démarche - il est plus facile d'être jugé par l'enseignant par exemple -, elle pourrait alors être faite en collaboration. C'est le rôle joué par la personne-ressource et certains matériels de soutien à l'autodirection sous forme d'informations sur l'apprentissage de la langue ou de conseils pratiques qui dans tous les cas permettent une réflexion sur le processus.

Apprendre est souvent vu par les apprenants comme une activité individuelle difficile qui demande une grande régularité. Cela donne une image négative de l'apprentissage, alors que l'individualisation est un passage obligé de l'autonomisation, mais elle est aussi un frein à son développement. Cependant, l'apport des nouveaux médias réside justement dans un usage en autonomie qui présente l'avantage d'offrir une plus grande liberté que l'enseignement traditionnel. L'apprenant se sent engagé dans l'acte d'apprentissage et les rapports humains sont ici d'une importance capitale. Il pourra développer des compétences langagières nouvelles avec les autres apprenants, mais aussi avec la personne ressource dans la mesure où la relation didactique apprenant/enseignant disparaît. Mais, comme le remarque Marie-José Gremmo[578], les apprenants ont encore du mal à prendre en compte le processus d'autonomisation dans l'apprentissage, à passer d'un système d'enseignement à un système d'apprentissage.

3.4. De nouvelles situations de communication didactique : la double médiation

L'utilisation de supports médiatiques dans un cadre didactique se présente sous plusieurs aspects que nous avons envisagés dans la deuxième et la troisième partie de ce travail : l'enseignant importe dans la salle de classe un document vidéo ou multimédia (d'origine pédagogique, authentique, didactisée) et propose un type de réception en groupe, en tandem, individuel. Après avoir vu les caractéristiques des divers matériels, il est maintenant nécessaire d'analyser en quoi la présence de ces matériels modifie le schéma de communication en situation d'enseignement/apprentissage. L'origine des documents semble déterminante car d'elle dépendra en bonne partie l'usage que l'on peut faire du matériau, même si l'enseignant ou l'apprenant a toute liberté de le détourner de l'usage prévu.

3.4.1. Communication de la transmission

Un premier groupe de documents utilisés en classe de langue relève des documents pédagogiques : ce sont notamment les méthodes vidéo décrites dans la première partie

[578] Marie-José Gremmo, ibidem, p. 118.

(chapitre 1.2.3.2.), mais aussi celles sur support CD-Rom. Ce qui fait leur caractéristique est d'être "prêtes à l'emploi", c'est-à-dire que les documents sont préparés par exemple pour un public de débutants, en vue d'un enseignement dans un contexte de classe ou pour l'auto-apprentissage. Comme cela a été vu dans la première partie de ce travail, on remarque une centration de l'approche communicative sur les actes de langage qui ne tient pas compte au niveau de l'apprentissage des conditions réelles de production et de réalisation. Les documents pédagogiques réduisent la réalité de la langue à une pratique pédagogique, où sont confondues situation d'enseignement et situation d'apprentissage. La méthodologie de nombreux documents vidéo peut se résumer en une triple fonction : la forme sonore véhicule les structures langagières ; le film (les images situationnelles) est un élément de motivation et d'implication de l'apprenant ; enfin, l'instance pédagogique s'affiche comme médiateur et prend en charge l'apprentissage (le présentateur/auteur du film ou l'interface du CD-Rom). L'apprenant se trouve donc face à une structure de communication de type linéaire, c'est-à-dire qui suit le déroulement prévu par la cassette vidéo ou le CD-Rom, d'un émetteur vers un récepteur, sans rétroaction possible. L'apprenant est davantage un spectateur qu'un acteur, car aucune activité ne lui est proposée où il puisse utiliser les compétences qu'il cherche à acquérir. De plus, ces matériels excluent généralement l'enseignant de la dimension de l'apprentissage ; celui-ci est dans certains cas (*Bienvenue en France*) remplacé par un médiateur. La présence à l'écran d'un médiateur signifie la mise en place d'une structure pédagogique peu nouvelle et peu apte à développer la compétence de communication de l'apprenant. En effet, les interactions mises en place sont surtout basées sur la répétition : répétition orale d'énoncés linguistiques à l'intérieur de la méthode pour permettre la compréhension et l'assimilation. On qualifiera la relation entre le message et l'apprenant de verticale par la présence frontale du professeur à l'écran - émetteur omniscient - qui s'adresse à l'apprenant - récepteur passif - : cette mise en scène relève donc d'une part d'une relation d'autorité entre celui qui sait et celui qui apprend. D'autre part, la centration sur le contenu - formes grammaticales - et non sur la dimension communicative de la langue (le contexte, la situation de communication, le langage non verbal) entraîne chez l'apprenant une attitude de lecture/compréhension passive. La méthode vidéo impose une lecture déterminée qui laisse peu de place à la variété d'interprétations. L'interaction avec l'apprenant est basée sur l'imitation et on ne lui demande qu'une reproduction. Les documents vidéo pédagogiques développent donc un modèle de communication dirigée et artificielle, et semblent vouloir éloigner l'enseignant, habituel médiateur de la langue et culture. C'est le principal reproche adressé aux matériels vidéo qui instaurent un déséquilibre dans la relation enseignant-apprenant. Ces matériels ne sont pas à notre sens "centrés" sur l'apprenant, mais surtout sur le contenu. A la suite de Henri Portine[579], nous préférons d'ailleurs l'appellation de centration sur l'apprentissage qui est plus qu'une différence de terminologie : c'est un processus dans lequel sont pris l'enseignant et l'apprenant et qui doit favoriser l'apprentissage.

Plusieurs CD-Rom de langue sont construits selon un schéma d'apprentissage semblable et ne laissent aucune latitude à l'apprenant ; celui-ci peut choisir de ne pas

[579] Henri Portine, "Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues", *Cahiers de la Maison de la Recherrche* T. 1, Lille 3, 1996, pp. 56-57.

participer au dialogue, cela n'agira pas sur le déroulement de la cassette ou du programme. Ce n'est pourtant pas le support vidéo ou multimédia qu'il faut mettre en cause - ce qui laisserait conclure qu'il est impropre à développer un apprentissage interactif -, mais plutôt la méthodologie développée.

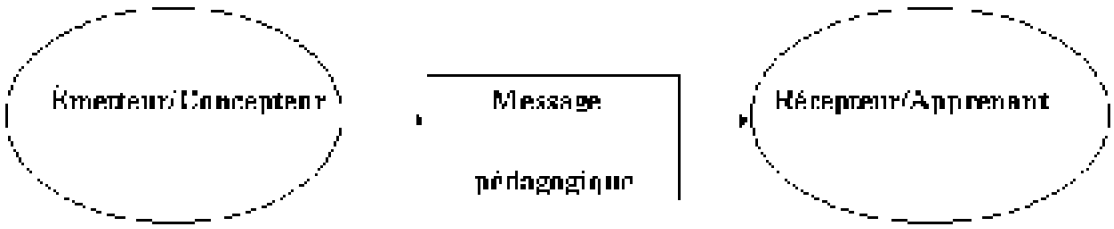


Schéma 1 : Communication linéaire, pédagogie de la transmission

Nous dirons que la communication mise en place par ces documents est du type de la "transmission" et fonctionne de façon linéaire : elle part d'un émetteur E1 (la méthode vidéo ou multimédia) vers R (un récepteur apprenant), sans rétroaction possible. L'apprenant est donc un récepteur apparent, mais il n'est pas acteur de la communication, il peut même rester totalement en dehors de celle-ci. Dans la mesure où ces documents prennent en charge la fonction de médiation, on remarque que l'enseignant reste en dehors du projet d'apprentissage, ce qui n'est pas sans modifier son rôle. La méthode ne lui laisse que peu de place : il semble réduit à faire fonctionner les appareils, à contrôler les réactions des apprenants. Cependant, il lui revient d'introduire la dimension interactive autour du document, de stimuler les énoncés ou de les corriger. Cela tend à prouver que les concepteurs ont proposé d'autres utilisations de la méthode (en groupe-classe ou seul) sans tenir compte des conséquences qu'apporte le changement du cadre de réception sur la communication.

3.4.2. Communication médiatée : la double médiation

Un deuxième groupe de documents, non pédagogiques, d'origine télévisuelle sur support vidéo[580], tel que cela a été développé dans la deuxième partie (chapitre 2.2.), ou sur CD-Rom de type grand public, offre un contraste évident. Ces documents que l'on qualifie de "bruts", parce qu'ils sont non destinés à l'enseignement, vont cependant être adaptés à des fins didactiques. Par l'enregistrement d'un document télévisuel, l'enseignant sélectionne une émission de télévision, se l'approprie et en fait un document didactique (DTV). Car, en tant que spécialiste de l'apprentissage, il va en faire un usage didactique : d'une part, par le choix du genre, de la longueur, du thème, et des objectifs d'apprentissage, il est le premier récepteur et donne une nouvelle dimension au document télévisuel (R1). D'autre part, comme nous allons le voir ci-après, le cadre de réception (la classe de langue) fait de l'enseignant l'émetteur principal, (E1).

[580] Nous dissocions volontairement la situation de réception de la télévision "en direct" ainsi que les réseaux en ligne comme internet sur lesquels nous reviendrons ci-après.

Par ailleurs, le message médiatique (télévisuel ou multimédia) est composé de spécificités visuelles, scripto-visuelles et sonores qui - comme cela a été montré dans la deuxième partie de ce travail -, relèvent de la communication médiatique et de ce que Patrick Charaudeau appelle le "contrat de communication"[581]. Le message est un acte de construction et d'interaction entre les instances de production et de réception ; il est en ce sens apte à provoquer la communication chez le récepteur téléspectateur, c'est le premier niveau de médiation. Cependant, le message télévisuel, introduit dans un cadre d'apprentissage, diffère quelque peu du message d'origine puisque des contraintes d'ordre didactique viennent le modifier : la plus évidente est que le mode de communication de la télévision de flux est interrompu par l'enregistrement vidéo. L'évolution de la situation de communication dépend entièrement de la capacité de l'enseignant à intégrer le matériel d'origine médiatique dans son enseignement. En effet, l'adaptation du matériel peut varier en fonction du projet didactique et de l'autonomie de l'enseignant par rapport au média. L'enseignant est d'abord récepteur du message brut (R1), et il peut le décoder en investissant ses capacités et ses connaissances linguistiques et culturelles de téléspectateur. C'est à partir de ce premier niveau de lecture et d'analyse que l'enseignant définit les objectifs d'apprentissage et qu'il organise la réception plus ou moins interactive des apprenants.

En situation d'apprentissage, les récepteurs sont des apprenants (R2) sur lesquels pèsent de nombreuses contraintes didactiques imposées par le cours de langue et l'enseignant. Si pour les apprenants, l'enseignant est l'émetteur principal, il n'est en fait qu'un des émetteurs ; car le DTV est émetteur principal des signes linguistiques et culturels sur lesquels est basé l'apprentissage. Le message vidéo contient des éléments de médiation médiatique auxquels viennent s'ajouter les éléments de médiation didactique : l'enseignant devient intermédiaire de la communication médiatique. Deux niveaux de communication se superposent donc : on distingue à un premier niveau, le contrat de communication médiatique et le message, propice aux interactions cognitives, linguistiques et culturelles. A un deuxième niveau, dans le cadre du contrat didactique, l'enseignant destine ce message aux apprenants et utilise des stratégies d'apprentissage spécifiques, en ce sens, on parlera de double médiation. C'est dans cette situation que les interactions seront les plus nombreuses, le niveau 2 venant renforcer et stimuler l'interactivité avec le niveau 1 et les échanges entre R1 et R2.

[581] Patrick Charaudeau, *Langage et discours*, Paris, Hachette Université, 1983, p. 91.

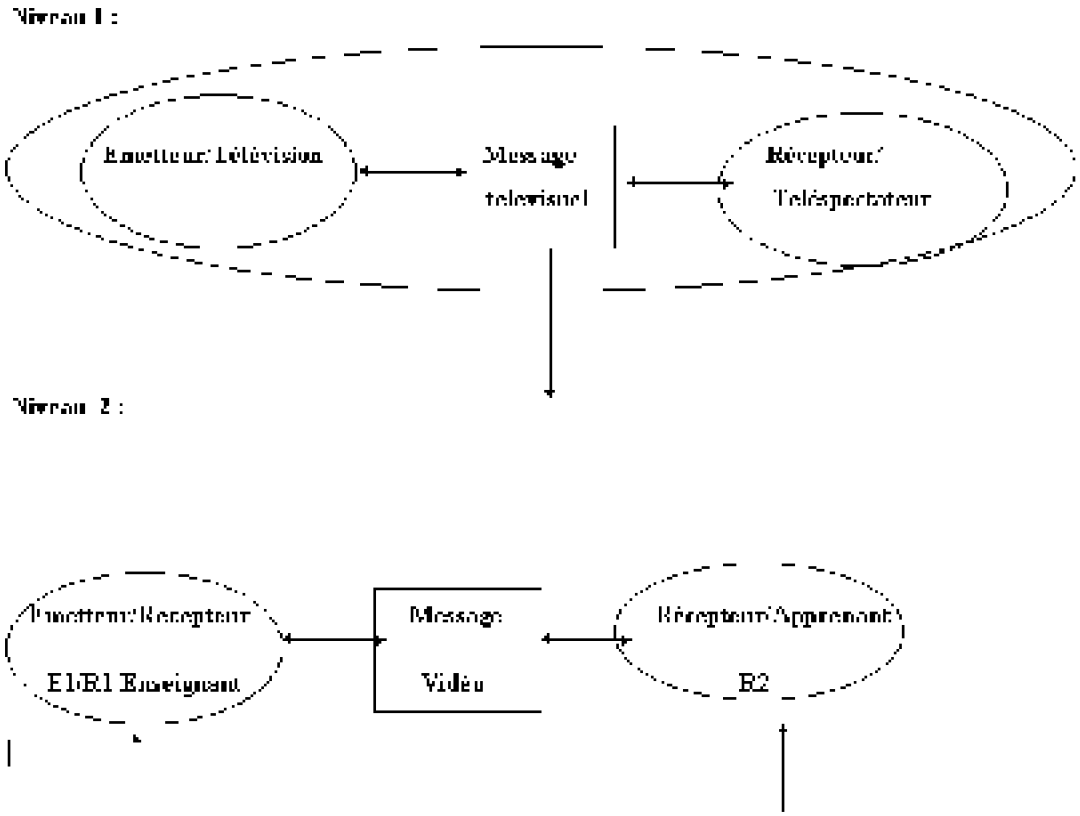


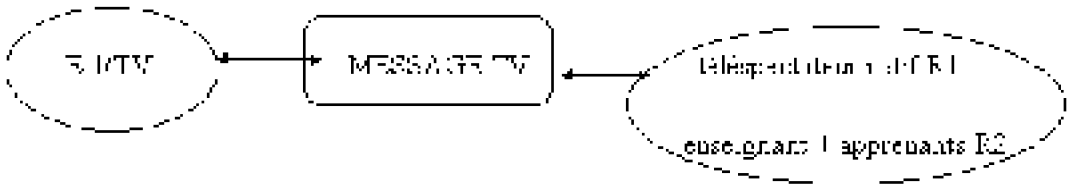
Schéma 2 : Communication médiatée : la double médiation

La situation de réception en direct apparaît comme l'étape suivante qui témoigne à première vue de l'autonomie de l'apprenant face au média. Cette situation d'apprentissage a parfois été évoquée par les enseignants de langue (chapitre 1.3.4.) pour les avantages qu'elle présente tant d'un point de vue technique que didactique. Il est vrai que le fait de recevoir la télévision en direct permet de contourner la question des droits d'enregistrement, même si le problème est aujourd'hui quasiment résolu[582] . Par contre, l'aspect didactique a souvent été mal évalué par les utilisateurs. A la différence de la situation précédemment décrite où le DTV est enregistré et le visionnement répété, le visionnement en direct par le fait qu'il est unique devrait augmenter la motivation de l'apprenant, ce qui est vrai avec des apprenants avancés, mais il ne peut en même temps accroître ses capacités perceptives. La question se pose en terme d'objectifs cognitifs qui semblent avoir été mal définis : on cherche à faire acquérir des savoirs sans développer

[582] Les émissions d'information sont libres de droit, et TV5 permet l'utilisation de ses émissions à des fins pédagogiques.

chez l'apprenant des capacités opératoires de lecture, d'organisation, de décodage visuel et d'écoute. En refusant le cadre d'apprentissage donné par l'enseignement présentiel, on signifie que l'apprenant est un récepteur autonome, c'est-à-dire qu'il est passé de l'apprentissage à l'acquisition, à notre sens, la situation de réception est faussement authentique. En effet, l'interactivité est réduite aux capacités des apprenants, l'enseignant est associé aux récepteurs et n'est pas l'intermédiaire de la situation d'apprentissage décrite ci-dessus, l'enseignant oscille entre le rôle de "super apprenant" et d'évaluateur, situation non communicative que nous avons schématisée ainsi :

Schéma 2 bis : La situation de réception «en direct»



Le visionnement en direct est une situation où l'on cherche à associer l'apprenant au statut du récepteur natif, bien que les cadres de réception n'aient rien de commun (lieu et durée imposés par l'institution, émission choisie par l'enseignant). Les activités menées dans ce cadre de réception semi-authentique sont beaucoup plus réduites que celles avec un DTV parce qu'elles sont limitées par les capacités des apprenants à mémoriser le message. Pour tirer profit du document, des grilles d'écoute et un support écrit sont nécessaires pour orienter l'attention pendant le visionnement et permettre l'appropriation après le visionnement. Cela exige donc de l'enseignant une préparation minutieuse, et plus qu'un visionnement attentif. Si l'on veut donner les moyens à l'apprenant d'analyser et de comprendre les messages authentiques, il nous semble plus efficace de le former d'abord dans un cadre d'enseignement/apprentissage. Il pourra ensuite affronter seul, de manière autonome, le média.

3.4.3. Communication instrumentalisée et interaction

Les matériels multimédia utilisés pour l'apprentissage sont en majorité des CD-Rom didactisés. Ils ont pour caractéristique d'être destinés à l'apprentissage de type plutôt autonome que présentiel, et ils s'adressent donc à l'utilisateur apprenant. Parmi les CD-Rom de langue - nous avons classé les méthodes dans le premier groupe de matériels pédagogiques -, certains intègrent la dimension communicationnelle à l'apprentissage, et sont aptes à développer de l'interactivité. Leur utilisation diffère en premier lieu des autres types de support dans la mesure où elle est basée sur une communication nécessitant l'intervention technique et cognitive de l'apprenant, de type stimulus-réponse-réaction. En deuxième lieu, par le fait que l'enseignant est absent de la réception, dans le sens où il n'est pas destinataire du message, c'est l'apprenant seul ou en binôme qui est concerné.

En effet, le message est porteur de signes de deux niveaux cognitifs différents : les signes linguistiques et culturels qui sont destinés à l'apprentissage à proprement parler, et

les signes de type textuel (iconique et/ou linguistique) qui relèvent du métalangage destinés à l'utilisateur. D'une manière générale, pour qu'il y ait une demande d'interaction, il faut que l'interactivité, au sens où elle a été définie au début de cette partie en 3.1., ait été développée à la conception du matériel. Pour que le matériel multimédia développe une compétence de communication, il doit prendre en compte l'interactivité fonctionnelle entre l'apprenant et le programme, mais aussi proposer et gérer des interactions entre le contenu et l'apprenant. Comme l'a souligné François Mangenot[583] à propos des simulations, l'ordinateur est à la fois récepteur et émetteur : récepteur des productions de l'apprenant, mais émetteur au moment de la mise oeuvre de la simulation. Plus la machine prendra en compte la diversité des réponses, plus les possibilités de rétroaction de l'apprenant sur le programme seront grandes, et plus le parcours d'apprentissage sera individualisé et autonomisant. On remarque cependant que le type de communication développée ici est d'une autre nature, elle est instrumentalisée (c'est ce qui a été vu en 3.3.2.2.).

Pour compenser cet aspect, deux situations d'apprentissage sont aptes à créer une communication de nature interpersonnelle, ce qui paraît indispensable pour l'apprentissage d'une langue. D'une part, l'utilisation en tandem permet à l'ordinateur de servir de vecteur de communication, il est tantôt canal, tantôt émetteur ou récepteur : "***il multiplie les interactions en jouant un rôle de relais par rapport aux tâches à accomplir***".[584] Les apprenants engagés dans des activités sont à la fois émetteurs et récepteurs. Ces interactions générées par le média développent une communication interpersonnelle dans la mesure où elles sont menées dans la langue cible, ce qui n'est pas toujours facile à obtenir des apprenants. D'autre part, l'ordinateur sera propre à développer des interactions lorsqu'il est intégré dans le programme d'apprentissage ; c'est-à-dire que son usage implique un retour dans la classe de langue. L'enseignant (émetteur principal) organise alors l'apprentissage à partir de la communication médiatée et dirige la communication didactique à propos du travail effectué avec le média.

583 François Mangenot, "Ordinateur et communication", *Le Français dans le Monde,* n° 266, pp. 67-68.

584 François Mangenot, ibidem, p. 69.

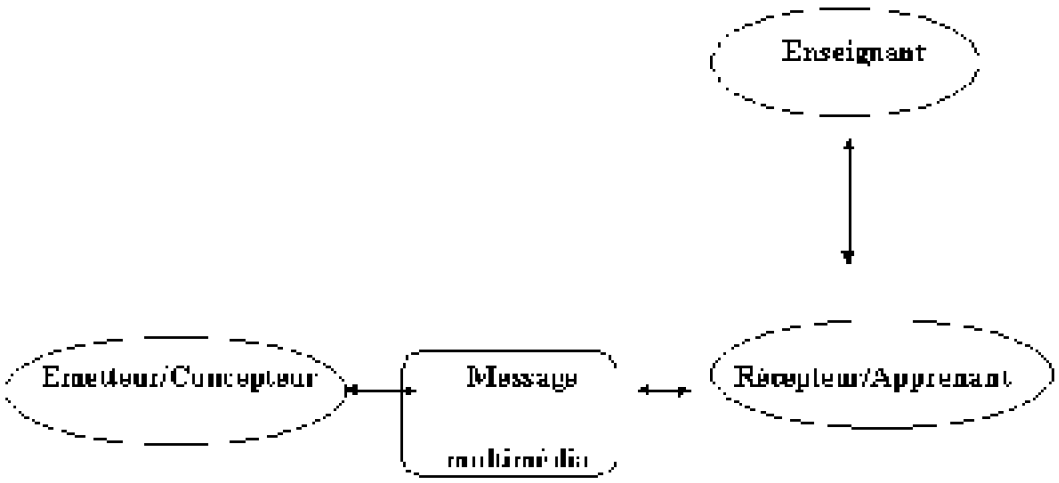


Schéma 3 : Communication instrumentalisée et interaction

En fonction de la situation d'apprentissage, on distinguera donc deux niveaux d'interactions : dans le cas d'un apprentissage autonome, l'usage du matériel multimédia se fait sans la présence de médiateur, c'est la relation apprenant-machine ; la communication est uniquement instrumentalisée, les interactions personnelles étant rares. Dans le cas d'un usage où le multimédia est intégré au cursus d'apprentissage, les interactions personnelles auront une place au moins aussi importante que les interactions médiatées[585].

3.4.4. Communication interpersonnelle médiatée

Un dernier type de matériel comprend les productions vidéo réalisées par les apprenants en situation d'apprentissage/acquisition face à des locuteurs natifs. A la différence des situations qui viennent d'être évoquées, où le matériel médiatique est le vecteur premier de la communication, ce sont ici les personnes qui sont au centre de la communication. Comme cela a été décrit dans le chapitre 3.2., il y a une dialectique entre les processus didactique et médiatique, une alternance permanente entre les deux démarches : au niveau des lieux d'apprentissage (institutionnel et milieu naturel), des acteurs (sujet-apprenant et interviewer), de l'enseignant (conseiller et évaluateur), de la langue utilisée (langue de communication et métalangage). Les interactions développées relèvent de deux types de communication : dans la phase 1 d'enregistrement, il s'agit de communication en face à face. Dans la phase 2 de visionnement, un deuxième niveau d'interactions peut être qualifié de métacommunicatif ; ce sont les interactions entre les apprenants et l'enseignant à propos de leurs interactions filmées. C'est dans la double perspective d'interactivité et de réflexivité dont parle Marie-Thérèse Vasseur[586] que se

[585] La communication médiatisée soulève des questions nouvelles quant aux interactions pédagogiques par média interposé ; ce thème a été l'objet d'une journée d'études sur "les interactions médiatisées par ordinateur" au GRIC de Lyon2, 28 mai 1999.

rejoignent les activités langagières : on s'approche à la fois d'un usage authentique comme langue de communication et d'un usage réflexif à propos du processus d'apprentissage.

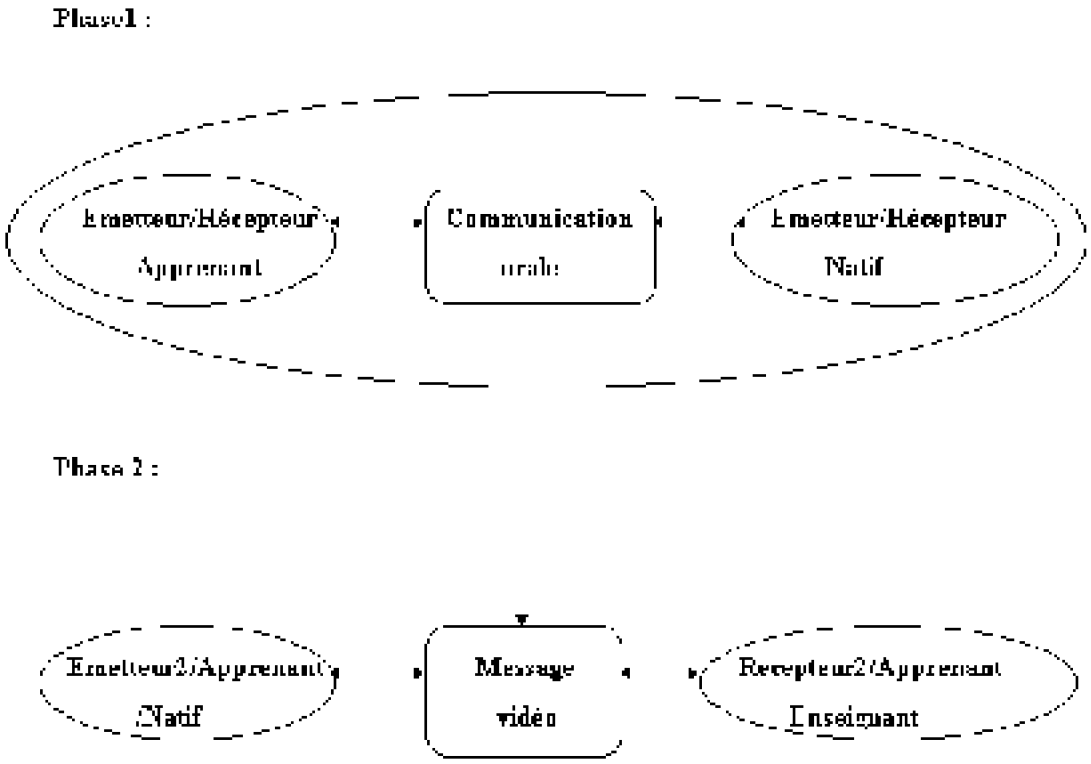


Schéma 4 : Communication interpersonnelle médiatée

On constate que la communication est ici essentiellement de type interpersonnel, parce que le média vidéo n'est qu'un intermédiaire entre les partenaires de l'acte communicatif. Elle est également un moyen de conserver la communication pour permettre le retour dans le cadre didactique. Quant à l'apprenant, il est doublement impliqué dans la communication. En effet, l'apprenant est au centre de la communication interpersonnelle (lors de la réalisation de l'interview vidéo) : il est émetteur-récepteur dans l'interaction avec le natif. Il est, à un deuxième niveau, acteur et interprétant de l'interaction médiatée (E2). Par la réflexivité de la situation de visionnement, il est, avec l'enseignant, récepteur (R2) du message. A la différence de l'émission de télévision où

[586] Marie-Thérèse Vasseur, "Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée", L*angages* 134, pp.85-100.

instance d'émission et de réception cherchent à ajuster et à partager leurs savoirs, il y a identification partielle entre le locuteur et le récepteur du message, ce qui est à voir comme une situation favorable à l'implication de l'apprenant. On en conclut que la motivation et le plaisir des apprenants sont stimulés, que cette situation sera riche en interactions authentiques.

3.5. Conclusion de la troisième partie

Faisant suite à l'analyse de l'usage des médias en contexte présentiel, cette partie s'est portée sur d'autres contextes d'apprentissage qui permettent à l'apprenant d'être en contact direct avec le média et cherchent à développer son autonomie. Après avoir défini ce qu'est la communication en didactique des langues, et en quoi les nouveaux médias sont aptes à favoriser la communication et à développer l'interactivité, nous avons choisi de présenter à travers deux modes d'apprentissage centrés sur les médias, d'une part la vidéo et d'autre part le multimédia, les atouts et les capacités de chacun pour l'apprentissage de la langue et culture.

Les médias à eux seuls ne créent pas la communication, ils ne sont pas garants de l'acquisition d'une compétence de communication, car ce n'est pas le support en lui-même qui est "interactif", mais l'usage méthodologique. Parmi les différentes manières d'intégrer le média vidéo à l'apprentissage, nous avons choisi une situation où il y a interrelation constante entre la circulation didactique et la circulation médiatique. L'apprenant est impliqué dans la production d'interviews vidéo à trois niveaux : lors de la phase de préparation, il apprend des savoirs et savoir-faire d'ordre linguistique, médiatique et culturel. La communication se développe entre l'enseignant et les apprenants à propos du média et d'objectifs langagiers déterminés par le projet de la rencontre avec des natifs. Dans la phase de réalisation, le cadre d'apprentissage est proche de la situation naturelle, l'apprenant est investi du rôle d'interviewer et les enjeux sont ceux d'un contexte de communication réelle. Il y a véritablement osmose entre la communication interpersonnelle et la communication médiatique. Le média vidéo est ici un "média de documentation". Dans la dernière phase, la réalisation vidéo est importée dans le cours de langue comme "média d'apprentissage" : c'est le moment de réflexivité sur la communication où l'image joue un rôle essentiel comme soutien à la compréhension. L'enseignant, en tant que spécialiste de l'apprentissage, est évaluateur et chargé de la conscientisation de l'apprentissage/acquisition. L'apprenant est doublement impliqué dans la situation d'évaluation en tant qu'acteur de la communication médiatée et en tant qu'évaluateur de son apprentissage.

Les outils multimédias ouvrent d'autres perspectives pour l'apprentissage de la langue et sont souvent considérés comme instruments d'autonomie. Cependant il a été vu que leurs spécificités ne sont pas totalement exploitées, et qu'il est plus facile de concevoir un produit où l'apprentissage est conçu de façon dirigée qu'apte à développer l'autonomie de l'apprenant. La nouveauté du multimédia et des CD-Rom réside essentiellement dans la multicanalité et la possibilité de développer des aides sonores,

visuelles et textuelles dont l'accès est immédiat et individuel. A partir des diverses sources d'information, l'apprenant peut développer des compétences d'ordre cognitif comme la multiréférentialité qui fera appel à ses connaissances intra- et intertextuelles. Mais on constate que ce n'est pas le support qui fait la qualité du produit : certains CD-Rom sont peu coûteux, mais offrent des contenus d'apprentissage pauvres, centrés sur le système formel de la langue, sans enjeux de communication. Peu de matériels développent une réelle interactivité de l'apprenant en mettant à son service les données et les documents et en proposant des tâches communicatives. Les outils multimédias posent de réels problèmes en ce qui concerne les interactions langagières qui sont réduites à des simulations plus ou moins réussies, et gomment la dimension culturelle de la communication. Dans un cadre d'auto-apprentissage, l'utilisation du multimédia nécessite d'une part un soutien méthodologique de l'apprenant, et d'autre part la présence d'un enseignant pour apporter le regard évaluateur. C'est davantage en l'intégrant dans un enseignement de type présentiel que le multimédia peut servir à l'individualisation de l'apprentissage et trouver une dimension humaine.

Les différents usages des médias décrits ci-dessus conduisent à de nouvelles situations d'enseignement/apprentissage qui renvoient à des schémas de communication différents. Il a été constaté que selon l'origine du matériel destiné à l'apprentissage, l'implication de l'apprenant est plus ou moins grande. On attendrait ainsi des matériels pédagogiques, conçus spécialement pour apprendre, qu'ils soient les plus aptes à développer la communication des apprenants. Or, leur conception est généralement traditionnelle, l'apprentissage de la langue est une fin en soi et ne permet pas d'acquérir des savoir-faire. La communication pédagogique est de type linéaire, elle est vectorisée du matériel vers l'apprenant, sans rétroaction possible ; l'activité de l'apprenant reste superficielle. En ce qui concerne les documents authentiques, issus des médias sur support vidéo ou CD-Rom, ils permettent des interactions plus grandes avec l'apprenant dans la mesure où l'enseignant est médiateur. En effet, celui-ci a pour fonction d'organiser la réception des messages et d'assurer une double médiation : médiatique et didactique ; les interactions ont lieu à deux niveaux, entre le matériel et l'apprenant, et entre les apprenants et l'enseignant. Il faut cependant distinguer de ces matériels les CD-Rom didactisés qui sont plutôt destinés à l'auto-apprentissage et qui diffèrent des matériels authentiques dans la mesure où l'enseignant n'est plus vecteur de médiation. Ils développent une communication d'un autre type : l'interactivité avec le programme génère une communication instrumentalisée. L'apprenant agit seul sur le programme qui réagit en fonction du degré d'interactivité développé. Cet apprentissage soulève la question de l'autonomie de l'apprenant, et de ses capacités à apprendre seul. On dira qu'une acculturation est nécessaire pour user de la liberté qu'offrent les nouveaux médias et que l'apprenant deviendra de plus en plus autonome en fonction de sa culture d'apprentissage. Enfin, un autre usage des médias qui met davantage l'accent sur la dimension interpersonnelle de la communication a été présenté sous la forme de productions vidéo. Dans ce cas, l'apprenant est réellement au coeur de l'interaction puisqu'il est simultanément émetteur et récepteur de la communication. Il dirige d'une part les interactions langagières face au locuteur natif dans une situation de communication proche de la situation naturelle ; et il peut d'autre part agir rétrospectivement sur la communication médiatée en tant que récepteur-acteur dans la phase d'évaluation. Cette

situation d'apprentissage a pour conséquence de modifier la place et le rôle de l'enseignant : il agit essentiellement en amont et en aval des enregistrements vidéo, mais laisse toute latitude à l'apprenant pendant les interactions avec le natif. Il apparaît donc pour chaque usage didactique des médias un type de communication spécifique où le rôle de chacun des acteurs - apprenant, langue, enseignant - est modifié, et qui offre un apprentissage plus ou moins orienté vers l'interaction langagière, ou l'interaction médiatée, voire instrumentalisée.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parmi tous les moyens destinés à l'apprentissage qui sont à la disposition de l'enseignant de langue étrangère, on constate que, dans la catégorie des aides visuelles, l'image est de tout temps présente et que ses capacités d'évolution et d'adaptation au milieu didactique sont remarquables. Elle apparaît selon les époques sur des supports multiples, poussée par les avancées techniques et technologiques : de l'image peinte, dessinée, photographique, filmique, vidéo, à l'image de synthèse et son avenir reste prometteur. La didactique des langues s'est souvent montrée précurseur en matière d'innovation dans la mesure où elle s'est emparée d'outils techniques (de médias) qui apportaient à chaque époque une nouveauté grâce à la qualité toujours améliorée des appareils et des supports : magnétophone, diapositives, film et télévision, puis cassettes son, magnétoscope et cassettes vidéo, CD-audio, et CD-Rom. Le destin de l'image, tout comme celui de la langue orale, est lié à celui des médias, à la multiplicité des supports ainsi qu'aux capacités d'enregistrement et de transformation qui sont reconnues et acceptées par la majorité des enseignants. Ces innovations technologiques donnent certes les moyens aux enseignants d'être toujours à la pointe du progrès, mais on constate aussi que la révolution technique n'est pas toujours suivie par l'innovation pédagogique. D'une part, parce que les technologies évoluent extrêmement rapidement, et d'autre part parce que de l'institution éducative a besoin d'un temps d'adaptation. Le renouvellement des supports et la place croissante des TIC posent pourtant de façon accrue la question du renouvellement méthodologique. On décèle du côté des enseignants, derrière l'enthousiasme de certains, des réticences, voire des craintes, face à une dérive technique du métier d'enseignant qui limiterait la créativité de l'acte

pédagogique. Une compétence technique est exigée des enseignants afin d'avoir la maîtrise des outils audiovisuels et informatiques ; cela pose à nouveau la question d'une formation spécifique.

Se servir de l'image animée sous ses différentes formes dans un cadre didactique suppose la rencontre de deux champs scientifiques : l'un relève de la connaissance du langage visuel et des systèmes sémiotiques de représentation, tout en tenant compte du rôle joué par le support médiatique, qu'il soit de type traditionnel comme le papier ou qu'il soit technique comme la vidéo et l'informatique. L'autre concerne le processus de médiation, c'est-à-dire l'articulation du triangle didactique formé par la langue, le récepteur-apprenant et l'enseignant ; cela conduit à s'intéresser aux phénomènes de communication dans la situation d'apprentissage .

Dans la première partie, la rétrospective menée sur la place occupée par l'image ces quarante dernières années dans l'enseignement des langues nous a permis d'une part de constater les changements, voire les ruptures en ce qui concerne les formes qu'elle a prises et, d'autre part, une certaine continuité méthodologique malgré l'évolution des modèles d'apprentissage. En associant l'image et le son, la méthodologie audiovisuelle affirme la place du langage oral, et, dans une moindre mesure, du langage visuel par rapport à l'enseignement traditionnel de l'écrit. Si la relation entre l'image et le son est propre à créer une dynamique pour l'apprentissage, c'est leur relation déséquilibrée qui va soulever les critiques. En effet, on ne peut que constater, d'une part la pauvreté structurelle de l'image et son état de dépendance face aux dialogues, d'autre part le fait que l'apprentissage est resté conditionné par des comportements de type réception et reproduction, peu ouverts à la communication de l'apprenant. De plus, la place assignée à l'enseignant qui est amené à s'effacer derrière la méthode et les appareils, fait que les utilisateurs ont réagi très diversement aux méthodes audiovisuelles.

Dès le milieu des années 70, la remise en question des objectifs d'apprentissage fait que l'on passe d'une compétence linguistique à une compétence communicative, liée à l'évolution des matériels. Par l'irruption dans la classe de langue des documents authentiques, sensés s'opposer aux documents pédagogiques, une brèche est ouverte pour l'image. Bien que certains didacticiens aient, au début des années 80, insisté sur le fonctionnement des documents authentiques et principalement sur la mise en relation des énoncés avec leurs conditions de production, de nombreuses difficultés surgissent lors de leur utilisation. Les enseignants se heurtent à des problèmes linguistiques, mais aussi méthodologiques et communicationnels : la problématique de la langue authentique et des messages issus des médias est posée. La première difficulté rencontrée par les enseignants est celle de la langue à enseigner, du contenu complexe qu'il est difficile de structurer et d'organiser pour l'apprenant. Son approche nécessite non seulement une bonne maîtrise de la langue étrangère, mais des connaissances sociolinguistiques et sémiotiques. Un deuxième point concerne le cadre d'usage didactique qui n'est pas celui de la situation d'origine, et a porté à confusion. En effet, en modifiant les conditions de réception du document, les utilisateurs créent un nouveau cadre d'usage qui n'est pas authentique, mais dans lequel les activités menées peuvent être authentiques et conduire l'apprenant à développer une compétence de communication. Enfin, troisième difficulté, l'enseignant doit inventer la méthodologie, cerner les contenus et les objectifs, assumer

un rôle de médiateur, ce à quoi il n'est pas réellement préparé. C'est la diversité des tâches d'enseignement d'une part, et le manque de formation des enseignants d'autre part, qui ont posé problème.

Du côté des matériels pédagogiques, les méthodes vidéo s'inscrivent davantage dans la tradition audiovisuelle linguistique que dans une perspective communicative ; on constate que l'innovation est plus d'ordre technique que didactique. On comprend dès lors la déception et le désarroi des enseignants face à ces matériels qui n'ont pas su apporter de renouveau méthodologique. Par ailleurs, cette situation tend à faire dire que l'audiovisuel n'est pas apte à favoriser la communication.

La didactique des langues qui se nourrit des avancées de la linguistique, mais aussi des sciences de l'éducation et plus largement des sciences humaines, va également profiter des recherches en communication sur les médias. Les expériences menées pour le français langue seconde et maternelle pendant trente ans (la création de l'ICAV remonte à 1966) ont été des tentatives pour instaurer une éducation à l'image et à la communication audiovisuelle. Cependant, le manque de suivi des projets au niveau national fait que la formation des apprenants et des enseignants reste marginale. Dans le cadre de l'éducation aux médias, qui devient fin des années 80 une préoccupation nationale et plus largement européenne, il s'agit de former les nouvelles générations à une meilleure connaissance et compréhension des médias et de leurs messages[587]. Le principe de base de l'éducation aux médias repose sur l'idée de la représentation de la réalité, c'est-à-dire de la non transparence ; de nouvelles approches sont fondées sur la construction et déconstruction des messages, le fonctionnement des outils. Ce n'est que lentement que le milieu éducatif reconnaît à la TV le statut "d'objet cognitif" et affirme, comme Geneviève Jacquinot, qu'"***elle relève d'un modèle de la connaissance comme processus interprétatif et relationnel***"[588]. Mais, si les idées se répandent et sont largement approuvées, leur mise en pratique reste marginale.

La volonté d'innovation s'est traduite, dans un premier temps, dans la période 1980-90, par l'équipement des établissements en matériel audiovisuel, puis en matériel informatique. Une deuxième impulsion vient de l'offre télévisuelle, des émissions éducatives et culturelles (*La Sept*, lancée en 1989), diffusées sur les chaînes publiques, et surtout de la création en 1993 d'une chaîne réservée à la formation, *la Cinquième*. Pour l'enseignement/ apprentissage des langues, les enseignants préfèrent la solution de l'enregistrement à partir des émissions des télévisions étrangères, ou de *TV5* pour le français. On ne peut que souligner l'évolution des mentalités vis à vis des médias et de la télévision en particulier, et la légitimation de ses savoirs. Cependant, si le réservoir d'échantillons de langue est reconnu par la plupart des enseignants, la télévision souffre encore d'un déficit culturel. Trop peu d'enseignants de français langue étrangère, surtout ceux de langue maternelle, considèrent les images télévisuelles comme un relais vers la culture cible, comme une voie d'accès à la connaissance des représentations du public

587 On peut se reporter aux écrits de Len Masterman, op. cit..

588 Geneviève Jacquinot, "La télévision terminal cognitif", *Réseaux 74*, nov-déc 95, p. 21. Et plus récemment, "La télévision, partenaire cognitif" in *ELA* 117, janvier-mars 2000, pp. 9-19.

natif. On peut pourtant affirmer à la suite de Dominique Wolton que la télévision est tout autant "un instrument de diffusion de la culture grand public" que "***le lieu de production de cette culture de masse ou moyenne, en tous cas de cette culture qui constitue réellement l'infrastructure de notre mode de vie, aussi bien pour l'information, les loisirs, l'éducation, la politique, les jeux, les variétés, le cinéma***."[589] Toutes les disciplines peuvent tirer profit d'une formation aux médias. C'est pour la didactique des langues une ouverture sur de nouveaux contenus langagiers où la dimension culturelle et interculturelle est fortement marquée. Les médias semblent être incontournables dans l'apprentissage des langues européennes par leur dimension extra-territoriale, que ce soit les "anciens" médias (presse, radio, télévision) ou les "nouveaux" (sites, réseaux, diffusion en ligne,...). Ne peut-on voir en effet la construction d'un espace commun européen renforcé par la présence des médias "étrangers" ? En tant qu'ouverture sur la langue et culture de nos voisins, ils peuvent, comme le propose Daniel Coste dans le numéro 106 des *ELA*, contribuer à former et à éduquer à l'Europe. Ils sont une incitation à la communication, et si communiquer, c'est mettre en commun, alors la démarche interculturelle trouve sa justification :

"mettre en commun ce que l'on est et ce que l'on sait, ses ressemblances, ses différences et ses antagonismes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se connaître dans et à travers l'Autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité."[590]

Mais l'utilisation de documents extraits de productions médiatiques renvoie à une connaissance approfondie des médias eux-mêmes, et donc suppose une formation préalable des enseignants. Seul, l'enseignant par sa connaissance des médias et de leurs messages peut tirer profit de leurs spécificités pour l'apprentissage. Il ne s'agit cependant pas de faire une éducation à l'image et aux médias dans le seul but d'apprendre de nouveaux savoirs, ce qui n'est pas la finalité d'un enseignement/apprentissage de la langue et culture. Il nous paraît plus formateur d'amener l'apprenant à acquérir des compétences de lecture, de compréhension et de communication face à ces messages "chargés" de langue et culture. Le débat des années 80 sur la concurrence entre école et télévision, et plus largement sur les lieux d'apprentissage formels et non formels est aujourd'hui dépassé, on s'accorde à dire que l'une ne peut exclure l'autre, voire qu'elles se complètent.

Dans la deuxième partie a été développée une étude de l'image et de la langue médiatées qui se situe à la rencontre de plusieurs champs disciplinaires : linguistique et sémiologique (les études consacrées au langage, à la langue comme aux images), esthétique (pour l'histoire de l'art), psychologique (dans une dimension cognitive), sociologique et médiologique (ses usages dans la société et les médias), et plus récemment scientifique (son développement informatique). Nous avons recherché dans

589 Dominique Wolton, *Éloge du grand public Une théorie critique de la télévision*, Flammarion, 1990, p. 214.

590 Robert Galisson, "Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen", in Etudes de Linguistique Appliquée n°106, p. 149. Le numéro coordonné par Daniel Coste propose une réflexion sur la place de la culture et de la compétence interculturelle dans l'enseignement, et sur l'intégration de la dimension européenne dans l'apprentissage des langues.

un premier temps quelles étaient les représentations des enseignants face à l'image et la place/crédibilité qu'ils accordaient aux nouveaux médias pour apprendre. Il s'est avéré que, face à l'évolution rapide des supports (vidéo et informatique), leur réticence était encore vivace quant à une utilisation régulière, mais surtout par rapport aux objectifs d'apprentissage. Pour les enseignants de langue, les usages reposent en partie sur ceux des supports précédents (méthodes audiovisuelles) qui n'avaient pas montré leur efficacité. D'autre part, peu d'enseignants attribuent à la télévision au-delà de l'illustration, une fonction d'aide pour l'apprentissage. L'utilisation de documents vidéo dans le cours de langue est rarement envisagée pour développer la compétence de communication, l'objectif est généralement réduit à la compréhension globale du texte linguistique ; les dimensions pragmatique et métacommunicative des messages ne sont pas exploitées. On peut avancer comme explication que les documents issus des médias posent aux enseignants surtout des problèmes d'ordre méthodologique, mais pour que de nouvelles pratiques se développent, il faut d'abord que les enseignants soient convaincus de leur utilité. Les difficultés ne pourront être surmontées que par une formation initiale au langage audiovisuel. De plus, le développement des supports informatiques et les nouveaux assemblages d'images, de textes et de sons exigent à la fois des compétences d'ordre technique et des connaissances extra-disciplinaires.

A la suite de ce constat, il s'est agi de développer, comme point central de la deuxième partie, une méthodologie d'enseignement/apprentissage de la langue par l'image animée dans le cadre de la classe de langue, fondée sur la double hypothèse de la didacticité et de l'interactivité des messages issus des médias. A partir de documents télévisuels vidéo (DTV) regroupés dans le corpus, le message télévisuel a été décrit et analysé selon les systèmes sémiotiques des deux canaux, visuel et sonore. Il était à la fois impératif de respecter les spécificités du document et de montrer leur rôle dans l'apprentissage d'une compétence de communication.

Plusieurs chapitres ont été consacrés aux systèmes visuels, c'est la part du travail la plus importante, car l'image est d'un point de vue didactique considérée comme motivante, facilitatrice, mais son apparente évidence fait que son approche reste en général superficielle. Or, l'étude de l'image animée présuppose une bonne connaissance de l'image fixe dans la mesure où les images vidéo et informatiques en constituent la combinaison, les interactions. Nous avons avancé comme hypothèse que l'apprentissage de la langue est essentiellement centré sur le message linguistique, et que l'image, mise en relation avec le système sonore, peut faciliter le décodage du message audiovisuel. L'accent a donc été mis sur l'interdépendance des différents systèmes de signification, qui apporte chacun un niveau de compréhension du message et offre des possibilités d'interaction. L'analyse d'exemples extraits du corpus a permis de montrer comment les signes visuels, par les stimuli didactiques qu'ils contiennent, sont un soutien pour l'apprentissage dans la lecture de messages télévisuels réputés complexes. De plus, pour avoir accès au sens des images, il faut tenir compte de la forme de communication particulière qu'offre la télévision, c'est-à-dire le rapport entre l'intention de l'auteur, la polysémie de l'image et des mots, et les conditions de réception.

C'est la finalité didactique, à savoir le développement de la compétence de communication de l'apprenant, qui a guidé l'organisation des différents développements

selon le principe cognitif de partir du plus simple pour aller vers le plus complexe : le décryptage des différentes couches sémiotiques va mener l'apprenant vers une compréhension de plus en plus fine du message et des interactions de plus en plus riches. Pour les systèmes visuels, on distingue en premier les signes scripto-visuels, puis les signes iconiques, les signes filmiques et les signes plastiques. Ils sont mis en permanence en relation avec les signes sonores, le verbal, la musique et les bruits. Cet ordre établi nous semble le mieux favoriser les opérations de perception et de sémantisation.

Cela corrobore l'idée d'autres chercheurs que, d'un point de vue cognitif, l'image met l'information plus rapidement à disposition ; l'image relève du cerveau droit, qui est le lieu de la perception synthétique des stimuli, de la mémoire iconique et non verbale, des relations spatiales visuelles et qui, plus généralement, mobilise tous les sens, c'est-à-dire la sensibilité et l'émotion du sujet. Il y a ici dominance du code visuel sur le code verbal et cette situation nouvelle éveille la motivation de l'apprenant. D'un point de vue langagier, les signes scripto-visuels présente l'avantage de faciliter le transcodage de l'information du code visuel vers le code verbal. De nombreuses compétences sont mobilisées chez l'apprenant pour prélever les informations et les organiser, faire des hypothèses linguistiques et culturelles, les mettre en relation avec d'autres niveaux de signification visuelle et verbale, afin de parvenir à une interprétation satisfaisante d'un point de vue informatif et culturel. Enfin, les signes scripto-visuels permettent un transfert de compétences vers les documents écrits (particulièrement la presse) : les compétences informative, linguistique, intertextuelle, interprétative sont sollicitées.

Nous nous sommes ensuite efforcée de montrer que les signes iconiques n'avaient pas qu'une fonction analogique. Dans la conception multicanale de la communication telle que nous l'avons développée, la dimension spatiale et kinésique de tout acte de langage doit être soulignée et nous avons donc insisté sur les éléments non verbaux, généralement trop peu pris en considération dans l'approche du texte verbal ; le fait qu'ils accompagnent l'expression de tout locuteur est porteur de sens, ils sont aussi des régulateurs des interactions. Cet aspect est d'autant plus important que l'apprenant ne participe pas directement à la communication, mais en est le destinataire, il doit donc apprendre à décoder les interactions verbales et non verbales, à déchiffrer la "partition invisible", implicite, qui n'a été écrite nulle part. Comme les anthropologues du Collège invisible l'ont définie, la communication est "un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement" [591], et on ne peut ni opposer ni isoler les composants du système. Cela implique une complémentarité au niveau de l'image et du sonore et montre que l'alliance des signes non verbaux et verbaux est essentielle pour la compréhension des mécanismes des interactions. Image et technique ont donc une fonction réellement didactique car elles permettent à l'apprenant la prise de conscience des faits de communication. L'apprenant développe certes une compétence de communication orale plutôt dans sa dimension de compréhension que d'expression, mais l'observation et l'imitation sont nécessaires dans un premier temps. Sans cette prise de conscience, l'apprenant ne pourra pas transformer ses connaissances en acquis.

[591] Bateson Georges et alii, *La nouvelle communication,* op. cit., p. 24.

L'analyse nous a ensuite conduit à étudier les extraits du corpus sous l'angle des signes filmiques que les enseignants considèrent en général comme relevant de connaissances purement techniques, et donc peu utiles pour l'apprentissage. Il a été mis en évidence que la connaissance de la rhétorique visuelle permet de comprendre la structure temporelle du DTV, sa cohérence ; les signes filmiques ont une fonction profondément didactique dans la mesure où ils guident l'interprétation du spectateur. La connaissance de ces règles se fait de manière implicite par la fréquentation du média, mais pour le spectateur apprenant, une acculturation est nécessaire. Les habitudes développées en langue maternelle sont aussi déterminantes pour progresser dans l'acquisition d'une compétence de lecture/compréhension en langue étrangère. On constate par exemple que pour des apprenants venant d'un espace culturel proche du français (culture européenne ou nord américaine), il sera plus facile de décoder un document télévisuel français que pour celui qui est de culture asiatique. Cela rejoint l'hypothèse avancée par Carmen Compte de l'existence d'une rhétorique télévisuelle de base internationale, largement développée par les télévisions occidentales, indépendamment des caractéristiques culturelles de chaque nation[592]. Il existe cependant un domaine fortement marqué culturellement où les étudiants d'origine nord américaine, qui ont pourtant des habitudes télévisuelles développées, rencontrent des difficultés importantes face aux documents français, c'est celui du cinéma.

On a pu constater en travaillant avec des documents longs (films de fiction) ou à l'inverse très courts (spots publicitaires) que la mauvaise compréhension de certains passages n'était pas toujours liée à des manques de connaissances lexicales, mais aussi causée par les changements de plans, l'interruption du déroulement linéaire, l'organisation des images qui se fait selon une autre logique que celle de la réalité. Nous avons montré que la connaissance des signes filmiques est une aide pour décomposer la complexité du DTV avant de l'interpréter dans la mesure où l'apprenant est amené, pendant le visionnement, à mobiliser ses capacités cognitives pour observer, mémoriser, anticiper ou reconstruire mentalement les éléments absents. C'est en prenant conscience de cette construction du document que l'apprenant passe d'une lecture de surface à une lecture interprétative. Enfin, il est motivant pour un apprenant de niveau avancé de comprendre les règles d'écriture, le fonctionnement du spectacle, c'est une façon d'interagir avec le document et de développer un discours métalinguistique ; on reconnaît là le principe de "coopération" décrit par Umberto Eco dans *Lector in fabula* [593] *.* Au-delà des connaissances langagières, ce sont les significations référentielles et connotatives qui vont lui permettre de se l'approprier : l'apprenant devient un récepteur autonome.

Un dernier niveau d'analyse du système visuel, davantage axé sur la compétence culturelle de l'apprenant, a été présenté à propos des signes plastiques. Les couleurs, la lumière et l'espace ne font pas en tant que tels partie d'un enseignement de la langue et

[592] Carmen Compte constate à travers le projet "Télélangues" ainsi que des expériences avec des documents des télévisions américaine et française, allemande, anglaise, espagnole, italienne, portugaise et russe, l'utilisation des mêmes systèmes de signification par ces télévisions étrangères même si le style et le contenu traduisent des différences culturelles évidentes. in *Les Cahiers du CIRCAV* n°10, p. 245.

[593] Umberto Eco, *Lector in fabula*, op. cit..

culture, mais parce qu'ils sont à rattacher aux signes iconiques leur aspect est signifiant. La question de la perception des couleurs et de la différence culturelle n'est que rarement posée, tant leur lecture semble naturelle, alors qu'elle relève d'un apprentissage en culture maternelle. Nous avons montré qu'en visionnant des oeuvres audiovisuelles françaises en cours de langue, on peut orienter la réception de l'apprenant vers des dimensions autres que linguistique, notamment littéraire, historique et sociale. Premièrement, les images dans leur aspect iconique et plastique donnent accès, sous une forme condensée, à des connaissances nouvelles : le film élargit le champ d'expériences de l'apprenant. De plus, la compréhension visuelle du film, comparée à celle du roman, est plus simple : le film montre à l'apprenant les représentations d'une époque, d'une société, d'un milieu - reproduits plus ou moins fidèlement selon les adaptations par le réalisateur - auxquels il n'aurait sans doute pas eu accès. La force de monstration des images permet de faire vivre une époque, un pan de la culture-cible et de s'y arrêter. Enfin, les images stimulent, d'une part, la réflexion sur les représentations culturelles et elles facilitent, d'autre part, la mise en relation des supports écrit et audiovisuel, c'est le moyen pour l'apprenant d'élargir ses capacités de compréhension et d'interprétation interculturelles.

Enfin, les DTV ont servi à l'analyse du système sonore composé de la parole, des bruits et de la musique. Séparé du système visuel pour les besoins de l'analyse, le système sonore a été mis en relation avec les spécificités visuelles afin de montrer leur étroite interdépendance sémiotique ainsi que l'aide didactique que l'on peut tirer de l'un ou de l'autre système. Par ailleurs, les études déjà menées sur la langue orale - sur les aspects prosodiques, phonologiques et phonétiques -, nous ont permis de nous centrer sur le discours télévisuel en tant que langue médiatée. Il a été montré comment les caractéristiques qui assurent la fonction de médiation sont une aide pour le récepteur apprenant à se situer dans un discours qui à première vue ne lui est pas adressé. La participation de l'apprenant, non allocutaire, à l'interaction passe par la reconnaissance des codes non verbaux et par les procédés énonciatifs qui sont chargés de faire adhérer le récepteur au discours. L'apprenant a été également amené à reconnaître et à analyser les différents types de discours médiatiques : formels, notamment l'écrit oralisé employé par les journalistes, et ceux plus spontanés des situations d'interlocution (dialogues de plateau, interviews). La structure des échanges, l'observation du passage de parole entre les locuteurs, les changements de thèmes sont autant de moments porteurs de didacticité. En étudiant les mécanismes de la gestion de la parole, l'apprenant développe sa compétence discursive et de communication, car le DTV lui montre à la fois le comportement du locuteur et, en général, la réussite de l'acte communicatif. La mise en relation de plusieurs médias écrit et visuel a permis, par exemple à travers le rôle des modèles, de réaliser un transfert des compétences acquises en lecture, compréhension, information, d'un support à l'autre. L'apprenant acquiert non seulement des capacités langagières, mais aussi une compétence intertextuelle et intermédiatique, c'est-à-dire une compétence de communication au sens large du terme.

Un dernier aspect du langage audiovisuel a été étudié à travers le vidéo-clip, document largement valorisé dans l'apprentissage de la langue ; ce sont les relations intersémiotiques. La multicanalité du message a pour avantage didactique de faire appel

à plusieurs niveaux de perception et le fait qu'il n'y ait pas de nécessaire synchronie entre le texte et les images laisse davantage de place à l'expression de l'apprenant. La chanson permet la rencontre de divers domaines cognitifs qui relèvent de la créativité, de la linguistique au sens large du terme (l'aspect phonétique de la langue mais aussi poétique), de la culture et de la médiation.

Nous avons montré qu'en prenant les médias comme support d'apprentissage, on élargit la compétence de communication à la connaissance du fonctionnement linguistique, pragmatique, discursif, référentiel et socioculturel de la langue et culture, cela inclut également les capacités à interagir avec la langue que l'on peut regrouper sous la mention de métacommunication. Un enseignement/apprentissage avec les médias quels qu'ils soient permet justement cette réflexion sur l'objet, d'une part par la distance créée entre l'apprenant et la langue observée et, d'autre part, par les processus de médiation qu'ils contiennent. Les médias sont donc propices dans un premier temps à former l'apprenant à la communication, avec l'aide d'une médiation didactique, et, dans un deuxième temps, à conduire l'apprenant vers un usage autonome pour peu que le cadre d'apprentissage s'y prête :

"Le problème est donc moins de savoir comment utiliser en classe les produits de la communication médiatique, que d'apprendre comment fonctionne cette communication, comment elle produit ce qu'elle produit, et comment les enseignants peuvent s'y insérer pour leurs besoins professionnels spécifiques. Pour cela il faut commencer par 'apprendre les média'."[594]

Nous retrouvons ici un des principes méthodologiques de l'enseignement avec la télévision, à savoir l'aspect formateur du média. Comme nous l'avions montré au début de ce travail (chapitre 1.1.), des proximités existent entre l'école et la télévision, et cela concerne autant l'apprenant que l'enseignant. La formation des enseignants est en effet un point essentiel qui passe par la connaissance du monde des médias, par un contact direct avec les professionnels de la communication et l'apprentissage des modes de fonctionnement de la communication médiatique. Nous sommes d'avis que la télévision peut aider l'enseignant à développer sa compétence "***plurilingue, pluriculturelle et pluricommunicative, compétence essentielle de sa compétence professionnelle***"[595].

Dans la troisième partie, nous avons tracé d'autres voies en présentant les médias vidéo et informatique dans d'autres contextes d'apprentissage qui offrent des modes autonomisants pour apprendre la langue et la culture. A la différence des DTV qui se prêtent bien à un apprentissage de la langue et de la communication en situation de réception, le média vidéo (c'est-à-dire l'ensemble caméscope, magnétoscope et téléviseur) permet à l'apprenant de communiquer autrement : en élargissant le contexte

[594] ***En créant le premier DESS en FLE il y a une dizaine d'années, Louis Porcher y a intégré des domaines nouveaux tels l'édition et la presse. "Formation de formateurs en Français Langue Étrangère : Autonomies et technologies", in Autonomie et apprentissage autodirigé, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988, p. 135.***

[595] Nous empruntons l'expression à Clara Ferrao Tavares qui développe les effets et les zones de proximité entre la compétence du journaliste et celle de l'enseignant. Ceux-ci "jouent des rôles identiques, notamment de conteur, 'd'explicateur', de médiateur, de gestionnaire de l'imprévisible, d'animateur, de metteur en scène..." in "Regards croisés sur la classe de langue et la télévision", *Etudes de Linguistique Appliquée* n°117, jan. 2000, pp. 98-100.

d'apprentissage à une situation hors la classe, en mettant l'apprenant au centre de l'image vidéo et en créant le contact avec des locuteurs natifs. Parfois utilisée dans la classe dans un but d'autoscopie, la vidéo permet aussi de sortir du lieu d'apprentissage et d'être le texte et le prétexte, mais aussi le témoin, à des activités de communication.

L'analyse des films vidéo du corpus a démontré que la présence du média permettait la centration sur l'apprenant parce qu'il est impliqué dans la réalisation d'un projet. Il est investi d'une fonction nouvelle qui le met en position forte par rapport à la langue étrangère : d'apprenant, il devient interlocuteur du natif. On dira que le média facilite l'engagement dans l'interaction verbale. Le cadre de communication hors de la classe de langue offre des situations de communication réelle où la dimension non verbale et culturelle facilitent la médiation. En effet, un environnement d'apprentissage riche permet des échanges plus complexes, qui ne sont pas dirigés par ou vers l'enseignant, mais orientés vers le partenaire locuteur natif ; c'est le désir de l'apprenant d'être considéré comme "***un interlocuteur-interactant légitime et autonome***"[596]. On constate par ailleurs que l'enseignant n'est plus le seul médiateur de la langue-culture, mais que son rôle est appelé à évoluer vers celui d'un formateur, chargé de mettre en relation les différents moments de l'apprentissage, les phases d'apprentissage en milieu formel avec celles en milieu naturel. Le média vidéo offre en effet un avantage didactique unique pour l'apprentissage : les images produites sont à la fois un composant de l'interaction reflétant sa dimension spatiale, kinésique et verbale, et elles permettent la réflexivité sur l'apprentissage. L'apprenant pourra construire sa compétence de communication en mesurant sa prestation orale grâce à la distance que lui donnent les images. L'observation des pratiques discursives du natif et de l'apprenant conduit à rendre visible les composants de la communication, la mise en scène, et la répartition des rôles entre auditeur et locuteur. C'est la continuité entre les interactions et l'évaluation, langagière autant qu'interactionnelle, qui permet la conscientisation de l'apprentissage.

Un autre chapitre a été consacré à un nouveau scénario d'apprentissage, qui tend à se développer aujourd'hui, l'apprentissage en autonomie dans un Centre de Ressources. Cette tendance est à relier à l'explosion technologique des outils multimédias et des CD-Rom de langue qui ont développé les concepts d'interactivité et d'autoapprentissage. Mais ce nouveau mode d'apprendre n'est pas sans modifier profondément les habitudes des enseignants, car il remet en question leur rôle de médiateur, leur présence même dans un lieu différent de la classe de langue. Le Centre de Ressources est en effet un lieu qui apporte une rupture avec la situation pédagogique traditionnelle : il introduit un rythme et un mode de travail individuels, il est caractérisé par l'absence de contrôle du professeur, il propose donc à l'apprenant un nouveau contrat didactique dans lequel celui-ci a un rôle actif à jouer. Mais on s'aperçoit que la seule volonté de l'apprenant ne suffit pas pour apprendre et que deux autres éléments interviennent : des matériels qui soient adaptés à ce nouvel environnement d'apprentissage ainsi qu'un encadrement humain, la personne-ressource.

A la différence des matériels utilisés dans l'enseignement présentiel, les matériels destinés à l'apprentissage en autonomie doivent donc assurer la médiation didactique.

[596] L'expression est empruntée à M. T. Vasseur dans "Dialogues, soliloques et projet d'apprenant", in *Langages* 134, p. 100.

L'analyse de matériel vidéo multimédia et de CD-Rom de langue a mené à la constatation suivante : d'une part, ce n'est pas le média qui à lui seul crée l'interactivité et permet l'apprentissage de la communication chez l'apprenant. D'autre part, il est plus facile de faire un produit où l'apprentissage est conçu de façon dirigée qu'un produit apte à développer l'autonomie de l'apprenant. Un écart évident apparaît entre la réalisation et l'idée d'autonomie développée par Henri Holec selon laquelle l'apprenant doit apprendre à apprendre. Les apprenants se trouvent face au dilemme suivant : ou bien utiliser des matériels préadaptés qui ne leur laissent que peu de liberté, ou bien affronter les matériels bruts avec un soutien didactique minime, qui ne leur permet pas, en tout cas, de développer des compétences de compréhension et plus largement de communication. Car les matériels bruts sous prétexte qu'ils ne doivent pas être "pédagogisés" n'apportent aucune aide méthodologique à l'apprenant ; pourtant celui-ci ne peut se passer d'un apprentissage à l'autonomie, de prendre connaissance des éléments de médiation et de la construction sémiotique du message. De leur côté, les documents dits d'apprentissage ne sont pas aptes à provoquer les échanges entre le spectateur-apprenant et les spécificités du message dans la mesure où il y a séparation entre grammaire et communication ; ils ne peuvent donc amener l'apprenant à perfectionner sa compétence de communication et sont encore loin de développer des capacités pour apprendre avec le document. On attend des matériels multimédia une meilleure diversification des sources d'information, la répartition entre les canaux est rarement équilibrée (le stockage d'images vidéo impose notamment des limites techniques). Les avantages de l'ordinateur (sa rapidité et sa mémoire puissante offrent un accès instantané et individuel) ne sont pas assez souvent mis à la disposition de l'apprenant. L'apprentissage avec des matériels multimédias suscite certes de l'interactivité d'ordre technique et cognitif, mais il est difficile de parler d'interactions langagières et de communication.

Si l'usage des outils multimédia pose encore de nombreuses questions aux enseignants et aux usagers, c'est sans doute dû au fait que les matériels n'intègrent pas assez à leur conception les processus de réception. A la différence des situations d'apprentissage en présentiel, où l'enseignant assume la mise en forme de l'apprentissage, les outils multimédias destinés à l'auto-apprentissage sont utilisés dans un cadre de réception où l'apprenant occupe le pôle central, où les conditions matérielles semblent idéales, mais à qui on ne donne pas les moyens de diriger son apprentissage. Ce tableau rend compte de façon synthétique de trois modes de réception possibles des médias, du cadre d'apprentissage en groupe, du cadre autonome et du cadre non pédagogique du natif.

	Cadres de réception		
Apprentissage	cadre d'apprentissage présentiel	cadre d'apprentissage autonome	cadre de réception du natif
Qui ?	enseignant et groupe d'apprenants	apprenant seul	téléspectateur seul ou en groupe
Quoi ?	DTV enregistré sélectionné	matériel choisi par l'apprenant	émission TV choisie
Quand ?	heure de cours	heure choisie	heure choisie
Comment ?	méthodologie de l'enseignant	définie par matériel ou apprenant ?	Acculturation
Pourquoi ?	objectifs langagiers et culturels	définis par matériel ou apprenant ?	plaisir, information

Un des principes méthodologiques de l'apprentissage avec les médias trouve son aboutissement ici, à savoir amener l'apprenant à évoluer du cadre d'apprentissage vers un usage autonome des médias, qui tente de s'approcher de celui du récepteur natif. Cependant, le cadre d'apprentissage autonome montre que l'apprenant n'est pas totalement indépendant ; il peut certes décider de l'heure et du document qui l'intéresse, mais il n'est pas toujours libre de choisir le "comment" et le "pourquoi" apprendre. En effet, dans le cas où l'apprenant a choisi du matériel didactisé, la culture d'apprentissage est intégrée au matériel ; et, dans le cas où le matériel est authentique, l'apprenant est considéré comme totalement autonome et capable d'apprendre seul. Or, on ne peut attendre de l'apprenant qu'il prenne en charge les questions spécifiques de méthodologie, normalement assumées par un spécialiste de l'apprentissage.

Il faut donc insister sur le rôle de l'enseignant ou de la personne ressource qui doit continuer à assumer la formation de l'apprenant. Sa place dans l'apprentissage de l'autonomie est à redéfinir : les outils multimédias donnent parfois l'impression de vouloir concurrencer, voire remplacer l'enseignant, ce qui permet de parler de communication instrumentalisée ou déshumanisée. Mais la médiation humaine reste indispensable ne serait-ce qu'au moment de l'évaluation. Leur utilisation exige donc la participation de l'enseignant qui en tant que médiateur permet l'accès aux savoirs et va rendre possible leur appropriation. Cependant, il faut insister sur l'évolution du rôle de l'enseignant qui doit accepter la prise en charge d'un certain nombre de tâches par la technique. On constate dans un premier temps que, lors de l'utilisation de matériels multimédia, la présence de l'enseignant n'est plus indispensable tout au long de l'apprentissage, ce qui implique que l'enseignant doit déléguer à l'apprenant une partie de ses "pouvoirs". C'est à cette condition que l'apprenant deviendra autonome. Dans un deuxième temps, l'enseignant est chargé d'assurer la continuité de l'apprentissage entre les deux situations. Ces nouveaux outils sont plutôt à voir comme compléments de l'enseignement/apprentissage en présentiel et comme relais vers des recherches individuelles. Dans ce sens, les

matériels vidéo et multimédia se prêtent bien à un usage autonome, ils peuvent favoriser le lien entre apprentissage en groupe et individuel et devenir un instrument de formation et d'autonomie : l'expression apprendre avec les médias prend tout son sens, c'est aussi "apprendre des médias".

Au vu des évolutions techniques très rapides, on peut s'interroger sur les modes de représentation dans l'avenir et sur les conséquences qu'il faudra en tirer pour la didactique des langues. La situation est dans une certaine mesure comparable à celle des années 80 où a eu lieu l'explosion de l'audiovisuel et du matériel vidéo ; on assiste aujourd'hui à un équipement informatique massif au niveau des institutions et des individus - tout au moins dans les pays européens et d'Amérique du Nord -. Grâce au développement du média télévision, l'apprenant de langues a accès à des émissions de télévision en langue étrangère (enregistrées ou en direct), à des oeuvres culturelles sur cassettes vidéo et a la possibilité lui-même d'utiliser les médias à des fins didactiques plus personnelles (lettres vidéo, films..). Alors que la télévision reste un média de loisirs, l'informatique est d'abord un outil professionnel pour un grand nombre, mais devient aussi un outil à la fois ludique et éducatif. Une différence importante entre ces médias réside cependant dans les usages individuels : l'outil informatique reste moins répandu dans la sphère privée, à cause de son coût, mais aussi de la part importante occupée par la technique. Cependant, il faut s'attendre à rencontrer dans le milieu de l'apprentissage des langues de plus en plus d'utilisateurs familiers de l'informatique dans leur langue maternelle. Cela veut dire que la didactique des langues est entraînée bon gré mal gré par le courant des nouveaux médias, et que l'apprenant va devenir de plus en plus demandeur d'informations dans sa culture d'origine. Celles-ci sont à sa portée sur les serveurs, mais, si internet offre effectivement une source inépuisable de nouveaux contenus, leur usage passe par l'apprentissage de l'outil informatique. Cela exige en premier lieu de maîtriser la médiation par l'écran et le traitement automatisé de l'information.

L'environnement multimédia devient aujourd'hui un moyen d'information et de formation : il permet d'interagir avec d'autres par le biais de l'enseignement à distance, c'est une tendance déjà bien présente en Amérique du Nord ; il renforce le besoin et la demande de communication grâce au courrier électronique et au réseau d'Internet qui met en relation des enseignants et des apprenants, des apprenants entre eux, et des natifs. Il met enfin les ressources à disposition (conférences, sites, documents), le monde du savoir est disponible pour ceux qui sont reliés au réseau. Cependant, l'absence d'un environnement physique et la recherche des objectifs individuels font que la frontière entre apprentissage formel et informel tend à s'estomper, qu'il devient plus difficile de distinguer entre enseignement et apprentissage : l'appropriation des outils influence les usages, nous allons y revenir ci-après. Il est donc nécessaire que la réflexion se développe en direction de la construction de la connaissance médiatée, d'un point de vue interdisciplinaire ; pour cela il faut que les produits soient élaborés à la fois par des didacticiens et des informaticiens, et qu'en même temps les enseignants, formés à ces nouveaux supports, s'emparent des outils multimédias.

La numérisation donne aujourd'hui accès à de nouvelles et infinies sources d'images et de textes et permet la manipulation, par exemple le montage virtuel ou la reproduction.

Les ressources des bibliothèques, des industries culturelles, des médias d'information sont déjà accessibles sur des sites Internet, la démarche d'utilisation dépend ensuite de l'usager. On assiste au rapprochement des différents instruments de diffusion du savoir -ce sont les médias au sens large - qui s'allient pour former un secteur multimédia ; ce phénomène de convergence entre l'audiovisuel, la téléphonie et l'informatique se traduit par ce que certains appellent déjà le "monomédia"[597]. La télévision en ligne est une des dernières innovations dans ce domaine. Le fait de pouvoir produire des images, ainsi que leur libre circulation, rendent de plus en plus nécessaire la connaissance des conditions de production des images et des sons. Cette évolution technique n'est pas sans conséquence sur le secteur éducatif qui constitue le principal moteur du développement des produits multimédias. Certains, comme Bernard Stiegler[598], voient dans la révolution numérique la possibilité d'évolution du système éducatif essentiellement à travers le renforcement du rôle des supports dans le processus pédagogique. En effet, les productions pédagogiques vont faire de plus en plus appel à des supports informatiques qui permettent d'intégrer textes et images, en complément des supports traditionnels ; les ensembles multisupports semblent être l'avenir, car la spécificité de chaque média fera la richesse du produit : un contenu de civilisation ou de littérature peut prendre différentes formes allant des programmes de flux télévisuel, des programmes stockés dans des banques d'images, aux supports livres. Il est à remarquer que les supports informatiques comme les CD-Rom n'échappent pas au vieillissement que connaissent les supports enregistrés et commercialisés. Mais l'apparition du DVD laisse prévoir la possibilité pour l'utilisateur d'enregistrer des documents issus de diverses sources, et d'en composer de nouveaux. On ne peut nier ici l'impact de l'aspect économique dans le développement des pratiques éducatives.

Un autre point à souligner concerne les nouveaux usages sociaux que les outils informatiques développent : en effaçant les contraintes d'horaires, de rythme et de distance, ils modifient le comportement de chacun, ils bouleversent les habitudes de travail et d'apprentissage. L'ordinateur introduit de nouvelles valeurs comme la puissance de la mémoire, la rapidité d'exécution, l'ouverture sur des espaces et temps virtuels, la perte de distance physique qui semblent s'opposer à la lenteur de l'apprentissage et de la pensée. Si l'on peut dire que les outils multimédias façonnent les pratiques des usagers, ceux-ci les modifient aussi en retour. L'appropriation d'un média se mesure dans le temps, et il est encore tôt pour juger des nouveaux modes d'usages qui sont en train de se développer. Pour la télévision, on a pu voir par exemple que le mode de réception en direct n'était pas celui qui convenait le mieux à la situation d'apprentissage à cause de l'aspect éphémère de la diffusion. On constate pour les logiciels que, d'une part, la complexité de l'interface de certains programmes rebute l'usager, celui-ci cherche certes des outils performants mais aussi conviviaux. Il est par exemple possible pour les logiciels

[597] On se heurte ici encore à une difficulté terminologique, car la télévision ou le téléphone désignent à la fois une technique, un objet et une pratique sociale. On pourra se reporter à l'ouvrage *Où vont les autoroutes de l'information ?* Sous la direction de Marc Guillaume, Descartes & Cie, Paris, 1997.

[598] Bernard Stiegler, *La Technique et le Temps,* T. 1, Galilée, coll. "La philosophie en effet", Paris, 1996. "Les nouvelles médiations du savoir", in *Dossiers de l'audiovisuel* n° 75, INA, 1997, pp. 4-7.

de langue de prévoir plusieurs langues d'interface, ce qui facilite le cheminement de l'usager apprenant. D'autre part, l'appropriation des contenus peut être facilitée par la diversité des modes d'accès aux informations, lorsque différents types de perception - auditif, visuel, kinesthésique - sont sollicités. Mais il semble que la part congrue réservée aux images dans les CD-Rom de langue n'apporte pas assez de nouveauté face aux capacités des outils.

Il faut remarquer, qu'après une période de développement de l'écrit - le texte écrit reste dans l'espace numérique la source d'information la plus importante -, la dimension orale évolue quantitativement et qualitativement. Les outils multimédia utilisent la reconnaissance vocale, les techniques de synthèse de la parole et reprennent les pratiques déjà anciennes des médias audio tout en affinant leurs fonctions. Cependant, l'attente est encore grande car on touche ici à la communication orale, une des clés de voûte de la langue. Les potentialités existent mais, comme le confirme Elisabeth Guimbretière[599], le fossé entre le matériel expérimental et la réalité pédagogique reste important, car les concepteurs de CD-Rom ne tiennent que très peu compte des avancées théoriques des recherches en didactique, en phonétique, en psychologie cognitive et en neuropédagogie. Cela rejoint notre conclusion sur les images multimédias où le contraste est évident entre les images virtuelles de simulation et les séquences vidéo prétexte, ce qui ne fait que confirmer la tendance à utiliser pour l'apprentissage des matériels bruts, sans progression préconstruite. D'une manière générale, les environnements virtuels voient leur importance s'accroître dans un contexte d'apprentissage parce qu'ils présentent des avantages souvent négligés par les produits d'éditeur : le premier est d'accorder de l'importance à la dimension esthétique des images ; le deuxième est de donner une place centrale au destinataire du message. En effet, les images de simulation vidéo, et de plus en plus virtuelles, créent un environnement riche dans lequel s'immerge l'usager ; elles ont pour fonction d'éveiller le processus d'identification et de création et donc stimulent la motivation. Quant à la place laissée au destinataire, seuls les messages ouverts, qui offrent une diversité d'énoncés et de représentations, permettent à l'usager de s'impliquer dans un parcours de jeu et/ou d'apprentissage. Ainsi, de nombreux CD-Rom à base de simulations font appel à la découverte ou à l'expérience de l'apprenant, il peut y avoir co-élaboration du message, pluralité de sens, diversité des points de vue. Mais cela signifie d'une part que, derrière l'aspect ludique, s'instaure une relation avec le destinataire qui repose sur une élaboration interactive de la connaissance. Et d'autre part, que l'apprenant soit amené à développer sa culture d'apprentissage ; c'est là que l'intervention d'un médiateur est nécessaire : seul l'enseignant peut assurer la tâche de médiation du savoir.

On peut voir dès lors la fonction essentielle de l'enseignant dans un rôle de guide et de spécialiste de l'apprentissage, ce qui demande une formation préalable à l'autonomie ainsi qu'une connaissance de l'outil multimédia. Il semble qu'aujourd'hui les enseignements audiovisuels et multimédias proposés dans les formations initiales soient insuffisants. Peu de place est consacrée aux techniques dans la formation générale des enseignants. Pour l'enseignement de l'audiovisuel, on remarque qu'il est tantôt rattaché

[599] Elisabeth Guimbretière (dir.), "Enseigner ou suivre sa voix", in *Acquérir, enseigner, apprendre : la prosodie au coeur des débats*, collection Dyalang, PUR, 2000.

aux arts plastiques, tantôt au cinéma ou encore aux sciences de l'information et de la communication[600]. D'autres pays d'Europe, comme l'Allemagne et la Grande-Bretagne, ont su développer dans les cursus des futurs enseignants l'audiovisuel, les domaines des médias, de la communication au même titre que la pédagogie. Il est par exemple possible de regrouper l'étude d'une langue, de la littérature et du cinéma. En France, l'OAVUP de l'université de Poitiers fait exception en proposant depuis de nombreuses années une formation en langue et à l'audiovisuel[601]. C'est surtout au niveau de la formation spécialisée que l'on trouve des diplômes de type DESS qui proposent des cours sur l'usage des technologies éducatives et sur la communication audio-scripto-visuelle.

Comme cela a été montré tout au long de ce travail, l'utilisation de matériels multimédias ne dépend pas uniquement du bon vouloir de l'enseignant, mais aussi pour une large part de la volonté d'innovation de la structure d'enseignement. Ils soulèvent avec acuité la question de l'interpénétration des éléments humains et techniques, et cela confirme la nécessité d'une interdisciplinarité dans la formation. Nous pensons que les médias électroniques contiennent les germes de nouvelles relations entre enseignant, langue/culture et apprenant ; le fait de décentrer l'apprentissage de la seule relation enseignant-apprenant vers des relations apprenant-média-enseignant a pour but de valoriser le rôle de l'enseignant comme personne-ressource et comme conseiller de l'apprentissage, et non pas uniquement comme détenteur de la connaissance et évaluateur. Cela permet à l'apprenant de gagner en liberté et en autonomie et de profiter des ressources que lui offre son environnement sous forme de textes, d'images et de sons. L'outil multimédia facilite largement l'usage des images et on peut s'attendre à ce que les anciens médias (notamment le livre) soient contraints de s'adapter et renforcent également leur place. Cependant, on peut craindre que, sans une formation adaptée, les enseignants refusent tous les avantages de l'image que nous avons mis en avant, et que leurs préventions face à l'usage des TIC restent entières. En cela, ils oublient que la médiation humaine, dans son essence culturelle et communicative, peut être un contrepoids à la dimension virtuelle des informations, à l'absence de support matériel, fait assez perturbant pour la situation didactique. La question de l'usage de l'image en particulier et des TIC en général demande donc à être résolue simultanément à plusieurs niveaux : celui de l'institution, celui des enseignants et celui des apprenants.

600 "L'enseignement du Cinéma et de l'Audiovisuel dans l'Europe des Douze", Annuaire par M. Theye, *Cinémaction* Hors Série, 1994, pp. 141-163.

601 François Marchessou présentait dans un article ancien du *Français dans le Monde* (n°158) le renouvellement qu'apportait le matériel vidéo à l'enseignement de la langue : "Vidéo et enseignement du français à l'université". Depuis a été créé un diplôme de méthodologie audiovisuelle option FLE qui offre aux enseignants de français (surtout enseignant à l'étranger) une formation aux techniques de réalisation.

ANNEXES

Code de transcription :

Intonation montante :’

Intonation descendante :,

Pause courte/moyenne : O/OO/

Chevauchement : //

Italique : non verbal

Partie inaudible : ?

ANNEXE 1 : Film d’observation, transcription de la phase de simulation, extraite du cours d’expression orale

Groupe 1 : E1 (étudiante canadienne) G1 E2 (étudiante suédoise), G1 E3 (étudiante

américaine)

Groupe 2 : E1 (étudiante japonaise), G2 E2 (étudiante taïwanaise), G2 E3 (étudiante roumaine)

P (professeur)

P vos camarades n'ont pas regardé la télévision hier soir, O le bulletin météo elles ne savent pas le temps qu'il fait et elles s'adressent à un service météo représenté par les trois autres étudiantes pour se renseigner O alors posez votre question et on va voir qui peut répondre suivant nous avons plusieurs spécialistes

1. G1 E1 (*à E japonaise à côté d'elle*) okay moi j'habite au Sud donc je vais poser la question sur le sud de la France je veux savoir quel temps quel temps fait-il aujourd'hui à Nice 2. G2 E1 la spécialiste du Sud c'est *(regard, geste*) 3. G2 E2 à Nice' normalement la température est plus élevée que dans le reste de la région en France et Nice après-midi la température sera 17 4. G1 E1 17 oui 5. G2 E2 c'est plus élevé 6. G1 E1 plus élevé que les autres à cause de la mer ou' 7. G2 E2 il n'y a pas d'explication (*rires*) 8. P à cause de la mer oui 9. G2 E2 oui je sais mais la inter on dit ça' l'interprète 10. P la présentatrice 11. G2 E2 elle n'a pas expliqué pourquoi 12. P c'est /à cause/ 13. G2 E2 c'est par ce que/ à cause de la Méditerranée 14. P alors quelqu'un peut encore compléter pourquoi il va faire plus chaud à Nice' 15. G2 E3 parce que la dépression la dépression pluvieuse n'est pas encore arrivée au Sud de la France elle est le matin elle est au nord de la France elle occupe une partie de Nord de la France vers l'après-midi ça va ça va arriver vers le sud de la France 16. G1 E2 et la neige' /il est froide'/ 17. G2 E3 /demain matin/ la neige ça va tomber au Sud de la France à 1500 kilo 1500 altitude mètres 1500 mètres altitude et l'après-midi à 800 mètres d'altitude mais du côté sud-ouest plutôt 18. G1 E2 mais maintenant au milieu est-ce qu'il va neiger' au milieu de la France 19. P au centre 20. G1 E2 au Centre 21. G2 E3 euh oui c'est au /centre qu'il va/ 22. G1 E2 /aujourd'hui'/ 23. G2 E3 qu'il va oui 24. G1 E2 il vient de Nord 25. G2 E3 il vient du Nord enfin la partie nord-ouest nord-est qui va être qui va neiger une partie du sud-est tout la moitié de la France qui va neiger une partie 26. P vous avez des questions plus précises sur le Centre sur la région' 27. G1 E2 est-ce est-ce qu'il va faire froide' 28. G2 E3 oui très froid c'est le les températures baissent au commencement d'aujourd'hui oui surtout mercredi ça va descendre un peu plus 29. G1 E2 oui avec les gelées sur les nuits tout ça 30. G2 E3 oui bien sûr le verglas il faut faire attention si vous prenez la voiture (*rires*) 31. P très bien 32. G1 E3 *(à l'étudiante assise à côté*) et au Nord' c'est quelle température aujourd'hui dans le Nord-est de la France 33. G2 E1 au Nord quelle ville par exemple' 34. G1 E3 Paris 35. G2 E1 à Paris' 36. G1 E3 oui 37. G2 E1 euh il fait assez froid parce que le temps sera très nuageux(se) et le matin il fait 3 degrés l'après midi la température sera 4 degrés 38. G1 E3 est-ce qu'il y a des nuages ' 39. G2 E1 oui c'est possible 40. G1 E3 oui mais par rapport à la température au Nord qu'est-ce que tu proposes que les gens doivent porter (rires) OO est-ce qu'ils ont besoin des gants /des chapeaux (?) /écharpes ou 41. G2 E1 /oui oui/oui oui bien sûr OO ch jje recommande de porter des vêtements très chauds OO pour ne pas attraper un rhume 42. G1 E2 *(regard circulaire*) et est-ce que le temps va rester la neige' très froid' 43. G2 E3 oui on prévoit mercredi aussi de la neige encore plus qu'aujourd'huiO les températures vont baisser 44. G1 E2 oui 45. G1 E1 et à Lyon' OO est-ce que la neige va rester'ou *(regard circulaire, sourires*) 46. P Lyon c'est entre le sud

et le nord alors'/qu'est-ce que vous en pensez' / 47. G2 E ?/(...)/ 48. G2 E2 à Lyon c'est il va tomber de la neige et la température sera de 6 degrés demain après-midi 49. G1 E1 et (t)aujourd'hui' OO /quel'/ 50. G2 E3 /c'est/ /aujourd'hui / 51. G1 E1 /oui/ 52. G2 E3 l'après-midi 53. G1 E1 ah oh j'ai pensé que c'était demain 54. P l'après-midi il fait 6 degrés à Lyon 55. G1 E? oui 56. P alors où est-ce qu'il fait le plus chaud maintenant (...) pour trouver des températures douces 57. G2 E3 vers douces ils sont vers le nord-ouest c'est un peu 58. P Nord-ouest vous croyez' attention le nord-ouest il est là 59. G2 E3 oui O enfin toute la partie 60. P Sud-ouest 61. G2 E3 sud-ouest mais un petit peu au nord ouest y a un petit peu de soleil O mais moins qu'au sud-ouest 62. P oui où est-ce qu'il va faire le plus chaud' peut être on peut demander ça OO non' 63. G2 E2 OO (*regard vers le professeur*) 64. P c'est quelle ville vous le savez' 65. G2 E2 le plus chaud' 66. P le plus chaud oui les températures les plus douces les plus élevées 67. G2 E2 c'est à /Nice/ 68. G2 E1? /degré' 22?/ 69. G2 E3 17 degré aujourd'hui 70. P oui à Nice et à Bastia et puis d'autres villes encore' du sud Biarritz et Perpignan vous /voyez'/ (*montre la carte*) 71. G1 E1 /*tousse*/ 72. P c'est les deux pointes ici des Pyrénées Biarritz et Perpignan

Annexe 2 : transcription de certaines séquences filmées par les étudiants

FILM I six interviews

FILM II huit interviews, N°1, 2 et 3 sont transcrites ci-dessous, d'autres extraits sont utilisés dans la partie 3. :

Lieu : atrium de l'université

A (Apprenants de niveau intermédiaire)

E (étudiants français rencontrés sur le campus)

INTERVIEW 1: E une étudiante de Lettres de 3e cycle

A1 Chang (coréenne)

A2 Susan (étudiante malienne)

A1 1 je suis étudiant(e) au CIEF dans l'université Lyon2 je suis venue de Corée du Sud O il y a peu de temps que je suis à Lyon comment vous appelez-vous' E 2 moi je m'appelle Eliane A1 3 Eliane' enchantée (*sourire*) E (*sourire*) A 4 où habitez-vous' E 5 ben j'habite Décines moi A 6 Décinois' E 7 Décines A 8 ah Décines oh oui et qu'est-ce que tu fais qu'est-ce que vous faites comme (s)études' E 9 je fais des études de Lettres et je suis en DEA O je prépare euh un diplôme de DEA Lettres A 10 ce n'est pas dur non' E 11 c'est un peu difficile mais j'essaie d'apprendre et j'aime surtout (*rire*) A 12 (*hoche la tête rire*) qu'est-ce que tu fais qu'est-ce que vous faites pardon qu'est-ce que vous faites après terminé votre cours' E 13 après mon cours' A 14 oui E 15 aujourd'hui' A 16 aujourd'hui E 17 aujourd'hui apr je n'ai pas de cours je vais travailler à la bibliothèque je vais faire quelques recherches et et après ça je vais rentrer chez moi A 18 est-ce que

vous aimez faire du sport' E 19 oui j'aime bien pratiquer le sport A 20 quel sport faites-vous' E 21 ben les arts martiaux A 22 martiaux' E 23 oui A 24 oh oui (*rire*) d'accord euh vous habitez avec la famille ou tout(e) seul(e)' E 26 ah moi je suis mariée j'habite avec mon mari (A1 donne le micro à A2) A2 27 je vais continuer je vous pense je vous parle de la famille française tu dis vous dit' que tu vous êtes mariée oui' E 28 oui j'suis mariée oui A 29 est-ce que vous avez combien d'enfants' E 30 j'ai pas (*rire*) j'ai pas encore d'enfants A 31 vous aimez avoir des enfants dans le futur' E 32 j'aimerais bien avoir un enfant un jour A 33 combien de(s) enfants' E 34 ben disons trois ou quatre A 35 trois ou quatre' c'est pas beaucoup' E 36 oui c'est moi je trouve que c'est juste ce qu'il faut c'est pas peu et c'est pas beaucoup aussi c'est juste ce qu'il faut A 37 est-ce que vous trouvez la vie euh avoir une famille et être une étudiante E 38 ben j'espère que d'ici que j'ai un enfant j'aurai fini mes études j'aurai un petit boulot et je ferai avec A 39 c'est pas difficile être étudiante et être en famille' E 40 être en famille être mariée bon c'est un peu dur parce que il faut consacrer un peu de temps au foyer mais j'essaie de m'arranger de temps en temps oui A 41 d'accord est-ce que vtu penses euh du divorce' qu'est-ce que tu penses du divorce' E 42 ah non (*rire*) je ne me suis pas mariée pour divorcer sinon je ne me serais pas mariée (*rire*) A 43 mais tu penses quoi du divorce' c'est bien ou c'est mal ou c'est d'accord' E 44 c'est une mauvaise chose et je pense que quand on peut éviter le divorce il faut le faire et puis bien sûr euh il faut bien sûr un dialogue entre dans le couple pour essayer de de sauver le couple quand on fonde un foyer c'est pour c'est une construction lente O donc il faut O obligatoirement discuter avec son mari et essayer de préserver ce foyer A 45 d'accord qu'est-ce que tu penses la famille aujourd'hui et la famille avant O E 46 oui A 47 il y a des différences' ou c'est juste le même' E 48 ah oui il y a des différences à tous les niveaux déjà au niveau du nombre ça a évolué et puis au niveau de la conception occidentale de du foyer et bien la famille se réduit plus à une famille nucléaire le père la mère et puis les enfants la grande famille au sens large du terme est un peu délaissée quoi alors bon y a sur ce plan on peut on peut discuter et puis il y a un autre niveau au niveau des cultures aussi ça varie et puis il y a de plus en plus de mariages mixtes aussi alors moi c'est mon cas par exemple alors il y a plusieurs sortes de foyers maintenant on voit beaucoup de familles oui A 49 et vous avez le temps pour O être avec ta famille ou les études prennent beaucoup de temps' E 50 les études prennent beaucoup de temps mais on trouve quand même quelques les week-end par exemple et puis le soir bien sûr c'est vrai qu'à la rentrée d après les cours c'est un peu difficile tout le monde est fatigué mais on fait un effort quand même de manger ensemble O de partager ce qu'on a vécu dans la journée A 51 d'accord merci et bon courage

INTERVIEW 2 : E un étudiant de Lettres classiques

A Mayu étudiante japonaise

A 1 bonjour je suis étudiante étrangère vous avez du temps encore' E 2 oui (*sourire*) A 2 merci (*rire*) vous êtes fumeur' E 3 oui A 4 euh OOO(*hésitations*) oui il y a longtemps d/que vous êtes fumeur' E 5 ça doit faire quatre ans maintenant vous voulez ma marque (*sort un paquet de sa poche*) c'est philipp morris marron (*lit sur le paquet de cigarettes*) donc fortes tabac 86% papier à cigarettes 5% agents de texture de saveur et conservateurs 9% 0 nicotine 0,9 milligrammes goudron 13 milligrammes A 6 merci (*rit*) vous êtes fumeur quel combien de cigarettes par jour' E 7 une quinzaine A 8 ah bon

mouvement de la tête) E 9 mm c'est ça le ?? A 10 (*rire*) oui OO vous c'est ça c'est les cigarettes c'est mal santé E 11 c'est mauvais pour la santé (*sort le paquet de cigarettes*) A 12 oui oui et que pensez-vous' E 13 ben que c'est certainement mauvais à la santé mais que de toutes les façons à mon âge comme on se projette pas bien dans le temps ce qui peut m'arriver comme cancer à cinquante ans je m'en fiche un petit peu quoi A 14 oui euh vous pensez s'arrêter de cigarettes E 15 non A 16 non' E 17 non A 18 pourquoi' E 19 parce que j'aime bien A 20 d'accord merci merci aujourd'hui c'est de poser les questions pour nous E 21 vous pouvez répéter' A 22 questions étrangères de de comment on dit maintenant de OO vous vous connaissez les étrangers du Cief' O les étudiants étrangers' E 23 oui mais pas à Lyon A 24 pas à Lyon' c'est où' E 25 à Lille je connais des étudiants étrangers à Lille A 26 ah quelle nationalité' c'est E 27 anglais A27 anglais vous allez parler quelle langue votre (r)ami E 28 attendez là j'ai pas bien compris A 29 ah pardon vous parlez vous parlez votre (r)ami quelle langue' E 30 ah ben globalement français parce qu'ils sont meilleurs en français que moi en anglais A 31 ah d'accord merci

INTERVIEW 3

E Etudiante de Lettres modernes

A1 Chang (coréenne), A2 Susan (malienne), A3 Sultan (afghan), A4 Mayu (japonaise).

A1 1 je m'appelle Chang je suis étudiante au CIEF je suis venue de Corée du Sud alors comment vous appelez-vous' E 2 moi je m'appelle Virginie et j'habite Lyon A1 3 vous êtes étudiant aussi' E 4 oui je suis étudiante en lettres en licence de lettres modernes A1 5 qu'est-ce que vous faites comme (s)études' E 6 de des études de lettres modernes A1 7 oh (??) expliquez-moi E 8 oui c'est-à-dire qu'on étudie beaucoup la littérature donc par exemple cette année on a au programme des pièces de théâtre on a aussi de la littérature moderne on fait aussi de la littérature médiévale euh bon y a aussi de la grammaire historique c'est la comment dire l'évolution des mots depuis le latin en passant par l'ancien français jusqu'au français moderne de l'anglais aussi et du latin A1 9 ce n'est pas difficile je crois' E 10 si si c'est dur c'est plus dur qu'on le croit c'est vrai que ça a l'air comme ça très peut être facile mais non c'est dur A1 11 est-ce que vous faites après terminé votre cours' E 12 qu'est-ce que je fais après' et ben alors en général je travaille quand il y a des exposés à préparer par exemple ou des dissertations ou des mini-mémoires sinon euh en dehors vous voulez savoir ce que je fais comme activités en dehors' A1 13 (*hochement de tête*) E 14 moi j' fais je fais du théâtre mais y en a qui font de la gym y en a qui font euh de la natation y a toutes sortes toutes sortes d'activités A1 15 qu'est-ce que vous faites le dimanche' E 16 le dimanche' rien de particulier en fait (*rire*) ou je me r'pose ou alors je fais du vélo quand il fait beau voilà A1 17 merci (*donne le micro à E2*) E 18 de rien A2 19 je veux poser des questions euh entre la famille la famille français E 20 mmm A2 21 vous êtes mariée' E 22 non je suis célibataire A2 23 vous habite seule ou v'habite avec quelqu'un' E2 24 non j'habite avec mes parents et mes deux frères A2 25 mm est-ce que vous avez avoir des enfants dans le futur' E2 26 oh oui j' pense mais pas tout de suite je vais attendre un petit peu (*rire*) A2 27 euh est-ce que vous avez euh le temps pour être avec ta famille ou est-ce que tes études prend beaucoup de temps' E 28 non non je m'arrange pour avoir du temps et puis en général le dimanche le dimanche on le passe en famille euh je passe aussi tous les repas chez moi

donc j'ai du temps avec ma famille quand même A2 29 est-ce que vous pensez du divorce' E 30 heu(*respiration*) bonne question (*rire*) ben écoutez ff le divorce OO ben je trouve je trouve que c'est dommage parce que c'est ça signifie la fin d'un couple mais bon en même temps c'est c'est sûrement aussi la solution quand(t) quand les gens n'arrivent plus à vivre ensemble bon il vaut sûr'ment mieux se séparer que continuer à mal vivre A2 31 mm et est-ce que vous pense aussi la famille avant(t) euh elle a eu moins de problèmes comme la famille aujourd'hui' E 32 (*respiration*) j´ pense que euh elle a peut-être eu des problèmes différents OO lesquels ça j' peux pas trop vous dire mais j' pense que y a peut-être vraiment jamais d'époque où tout se passait bien euh je pense que c'était des problèmes différents A2 33 tu penses que aujourd'hui il y a beaucoup de problèmes ou OO avant OO il y a beaucoup ces problèmes E 34 est-ce qu'il y en a plus qu'avant' A2 35 oui ils sont plus' ou ils (s)ont baissés E 36 par rapport à la famille simplement ou' A2 37 oui par rapport la famille E 38 je pense que n je sais pas c'est un peu difficile à dire euh je pense que peut-être maintenant les enfants euh dialoguent peut-être plus facilement avec les parents enfin je O sais pas exactement je vois ça un peu par rapport à moi mais O pour les autres (ch)je sais pas c'est un peu difficile de répondre A2 39 OK je vous dis merci il y a encore des questions' (A3) A4 bonjour E bonjour A4 (*prend le micro à A 3*) pardon/ je suis O étudiante étrangère vous avez du temps encore' E oui A4 merci vous êtes 'humeur' E j'ai pas compris la question A4 (*rire*) vous êtes fumeur' E non O non non je suis étudiante en lettres modernes A4 ah (*en riant*) c'est bien hein' euh vous connaissez déjà vous connaissez bien c'est c'est mal santé O de cigarette O de fumeur ah d OO E mm je comprends pas très bien est-ce que je connais bien' A4 euh de fumeur de fumeur (S)c'est très mauvais santé E ah ce que je pense A4 oui (*hoche la tête*) E et bien personnellement je ne fume pas O euh bon c'est vrai que c'est je pense que c'est dangereux/ A4 oui oui/ E pour la santé ça c'est sûr j'ai beaucoup de gens autour de moi qui fument euh bon moi je dirais qu'une cigarette comme ça de temps en temps ça peut pas faire de mal beaucoup je pense que bon ben on se ruine un peu la santé quand même A4 (*hoche la tête*) oh oui OO moi moi non plus moi je suis non fumeur

FILM III non transcrit

FILM IV interviews d'étudiants de niveau débutant, cours intensif, n° 5 et 6 transcrites.

INTERVIEW 5 'le cinéma'

A apprenant Rachel (américaine)

E étudiant italien, Luiggi, interviewé pour la deuxième fois

Situation : dans l'atrium de l'université, en face à face, présence d'autres étudiants étrangers.

Durée : 2'10"

A 1 je suis américaine j'ai quelques questions pour vous est-ce que vous avez du cinéma français' E 2 euh non pas ici à Lyon' A 3 oui E 4 non j'n'ai pas eu l'temps d d'aller au cinéma ici A 5 hum qu'est-ce que c'est votre film favori en Italie' E 6 euh les genres les types de film vous parlez les comédies les thrillers comme ça les policiers O vous

entendez ou'quel titre de film' A 7 oui quel titre de film' E 8 euh j'ai O le film que j'ai aimé le plus c'était cette année ça était Richard troisième de A ? ? A 9 ah oh c'est très fameux E 10 très fameux A 11 en Etats-Unis hum est-ce que vous avez des amis qui aiment regarder le cinéma hum étranger avec vous' E 12 oui oui oui je crois que beaucoup de (s)italiens aiment le cinéma étranger mais surtout le cinéma américain parce qu'en Italie on a beaucoup de cinéma américain mais O pas de ci presque pas de cinéma français c'est drôle mais c'est comme ça n en Italie on adore tout ce qui vient de l'Amérique mais pas c'que mais pas les autres cinémas les autres cinémas européens A 13 euh est-ce qu'il y a des magasins pour louer des vidéocassettes étrangers' A 14 oui oui il y a il y a mais ils sont un peu chers mm sont un peu chers c'est mieux d'aller voir un un film en langue étrangèr(e) dans les cinémas c'est beaucoup moins cher E 15 ah merci beaucoup euh je vous remercie

Interview 6 "Les lyonnais"

A : apprenant japonais

N N': natifs : un couple de personnes âgées

Situation : à l'extérieur, sur les quais du Rhône, la dame, son mari et l'étudiant sont assis sur un banc.

Durée : 2'20"

A1: bonjour, NN': bonjour. A3: je m'appelle Shiberu je suis un étudiant japonais je voudrais savoir la vie de Lyon euh vous habitez à Lyon' (*regarde le monsieur*) N4 : oui avenue Berthelot depuis 1938 A5 : 1938 N6 : oui 1938 A7 : c'est ça. N8 : et je suis né à Lyon en 1914. A9 . ah oui d´accord: N et N'10 : *rires* A11 : rire euh A12: euh avant euh avant de habiter Lyon euh euh est ce que vous habitez d´autres pays N13 : non j´habitais à Crépieux-la-Pape dans le département de l´Ain A14 : ah oui d´accord. N'15 : c´était l´Ain mais maitenant c´est le Rhône A16 : ah! N17 : à ce moment-là c'tait l´Ain maintenant c´est l'Rhône, N'18 : parce que ça a changé N19 : voilà A20 : euh est-ce que c´est agréable de vivre à Lyon' N21 : très agréable, A22 : euh oui N'23 : nous y restons à la retraite on ne tient pas du tout d´aller à la campagne parce qu´on n'aime pas la campagne. A24 : qu´est ce qu`il vous plait euh vivre à Lyon' N25 : quoi donc' N'26 : qu'est-ce qui te plait pour vivre de vivre à Lyon' N27 : c´est tout tout l´ensemble (*rire*) N'28: (*rire*) N29 : les gens sont sympathiques A30 : hahaaa oui euh d´après vous eeuuhh quelle est la chose qu euh quelle est la chose la plus important pour lyonnais' N31: c´est c´est c´est se retrouver avec des amis et ... A32 : des amis... N33 : et d// N'34 : //on aime beaucoup la ville il y a deux fleuves deux rivières alors euh nous trouvons que c´est joli on est à 300 km de laOO mer et 100 km de la montagne alors donc on trouve qu c´est qu´on peut bien euh se prom(e)ner OO sans aller trop loin être à la montagne ou être à la mer voilà A35 : euh merci bien euh n´ai N36 : de rien A37 : merci beaucoup au revoir N'38 : si y a trop de baigneurs on n'aime pas ça! A39 : haha merci bien N40 : de rien! A42 : au revoir !

BIBLIOGRAPHIE

Les références bibliographiques mentionnées sont celles qui ont servi directement à l'élaboration de ce travail.

Abastado Claude, *Message des médias,* Paris, 1980.

Abdallah-Pretceille Martine, "Compétence culturelle, compétence interculturelle", in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Cultures, Culture..., 1996, pp.28-38.

Adam Jean-Michel, *Le texte narratif*, Paris, Nathan, 1985.

Adam Jean-Michel, *Le texte descriptif*, Paris, Nathan, 1989.

Aumont Jacques, Bergala Alain, Marie Michel, Vernet Marc, *Esthétique du film,* Nathan, Paris, 1983.

Aumont Jacques, *L'image,* Nathan, Paris, 1990.

Bachmann Christian, Lindenfeld Jacqueline, Simonin Jacky, *Langage et communications sociales*, Hatier-CREDIF, 1981.

Bange Pierre, "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles", *AILE* N°1, 1992, pp. 53-85.

Bange Pierre, "Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère", *Les carnets du Cediscor* 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, pp. 189-202.

Barbot Marie-José, "Cap sur l'autoformation : multimédias des outils à s'approprier", in *Le Français dans le Monde, Recherches et Application*s, Multimédia, réseaux et formation*,* 1997, pp. 54-63.

Barthes Roland, "La rhétorique de l'image", in *Communications* n°4, Seuil, 1964, pp. 40-51.

Barthes Roland, "Eléments de sémiologie", in *Communications* n°4, Seuil, 1964, pp. 91-134.

Barthes Roland, *Mythologies,* Oeuvres complètes, T.1, Seuil, 1957.

Barthes Roland, *Système de la mode*, Seuil 1967.

Barthes Roland, *L'aventure sémiologique*, Seuil, 1985.

Baudrillard Jean, *La société de consommation,* Gallimard, 1970.

Bateson G., Birdwhistell R., Goffman E., Hall E.T., Jackson D., Scheflen A. Sigman S., Watzlawick P., *La nouvelle communication,* Paris, Seuil, 1981.

Baumgratz G., Rudiger S. (sous la direction de), *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung*, Tübingen, Judicium Verlag,1987.

Bausch K. R. et alii (Hrsg), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke Verlag Tübingen und Basel.

Beacco Jean-Claude, Moirand Sophie, "Autour des discours de transmission de connaissances", in *Langages* 117, 1995, pp.32-52.

Beacco Di Giura Marcella, "Télévision en classe !" L'expérience 'FDM-VIDÉO PLUS', *Le Français dans le Monde* n°264, 1994, pp. 65-67.

Bélisle Claire, "Formation et nouvelles technologies", Actes des journées 17 et 18 décembre 1997, INSA, Université Lyon II.

Bélisle Claire, "Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation", *Les*

cahiers de l'asdifle n°9, 1998, pp. 7-24.

Bentele Günter, *Semiotik und Massenmedien*, Schriftreihe der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft 7, 1981.

Bentele G., Hess-Lüttich, E.W.B. (Hg), *Zeichengebrauch in Massenmedien*. Zum Verhältnis von sprachlicher und nicht sprachlicher Information in Hörfunk, Film und Fernsehen, Tübingen, 1985.

Benvéniste Emile, *Eléments de linguistique générale*, T.2, Paris, Gallimard, 1974.

Bérard-Lavenne E., Albert M. C., *Le Français dans le Monde* n°157, "Documents télévisés et apprentissage linguistique", 1980.

Bérard Evelyne, *L'approche communicative,* CLE International, DLE, Paris, 1991.

Bergala Alain, *Pour une pédagogie de l'audiovisuel, Initiation à la sémiologie du récit en images,* coll. "Les cahiers de l'audiovisuel", Paris, Ligue de l'enseignement, 1975.

Berthelot Serge, Lebrun Nicole, *Pour une approche multimédiatique de l'enseignement*, Éditions nouvelles, Montréal, 1996.

Besse Henri, "Signes iconiques, signes linguistiques", in *Langue Française* n°24, 1974, pp. 27-54.

Besse Henri, "Eduquer la perception interculturelle", *Le Français dans le Monde* n° 188, 1984, pp.46-50.

Besse Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue,* Paris, Didier, 1990.

Bouchard Robert, *Interactions : L'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, "Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe", ELLUG, 1984, pp 73-110.

Bouchard Robert, "Didactique du FLE et interaction", *Cahier de linguistique sociale 11*, GRESCO Université de Rouen,1987, pp. 69-82.

Bouchard Robert, "De la langue orale aux pratiques dialogiques", *L'interaction en question,* Lidil n°12, 1995, pp. 97-117.

Bouchard Robert, De Gaulmyn Marie-Madeleine, "Médiation verbale et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble" in M. Grossen & B. Py (éds), *Pratiques sociales et médiations symboliques.* Bern: Peter Lang, 1997, pp.153-173.

Boucher A.M., Duplantié M., Le Blanc R., *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, De Boeck, Bruxelles, 1988.

Bourdieu Pierre, *La distinction*, Paris, Minuit, 1979.

Boyer Henri, *Travaux de Didactique du FLE* n°19, "La sollicitation du "petit écran", Montpellier, 1988, pp. 31-46.

Boyer Henri, Butzbach Michèle, Pendanx Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère,* CLE International, 1990.

Boyer Henri, Lochard Guy, *Notre écran quotidien*, Dunod, Paris, 1995.

Brammerts Helmut, Little David, (Hrsg.), *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet. Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Bd. 52, Bochum : Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, 1996.

Brasquet-Loubeyre Monique, "Marques de didacticité dans des discours de vulgarisation scientifique à la radio", Les carnets du *Cediscor* 2, Presses de la

Sorbonne Nouvelle, 1993, pp. 115-125.

Brasquet-Loubeyre Monique, Moirand Sophie, "Des traces de idacticité dans les discours des médias", in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, Médias : faits et effets*,* 1994, pp.20-33.

Brecht Bertold, *Über experimentelles Theater*, Gesammelte Werke, Bd. 15, Schriften zum Theater, Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1967.

Bronckart Jean-Paul, "Interactions, discours, significations", *Langue Française* 74, Larousse, 1987, pp. 29-50.

Bufe Wolfgang, "Télévision et compréhension orale", in Baum R., Hausman F.J., Monreal-Wickert I. (Hg), *Sprache in Unterricht und Forschung : Schwerpunkt Romanistik*, Tübingen, G. Narr, 1979, pp.101-121.

Bufe Wolfgang (dir.) Télévision non scolaire et enseignement des langues, "Télévision. Pédagogie et recherche", in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°38, 1980, pp.5-16.

"L'enseignement des langues à l'université à l'aide de la télévision", ibidem, pp.119-144.

Bufe W., Deichsel I., Dethloff U. (eds), *Fernsehen und Fremdsprachenlernen*, Tübingen, G. Narr, 1984.

Bufe Wolfgang, "Der Einsatz der Videokamera im interkulturellen Fremdsprachenunterricht", in *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik,* P.Lang, Bd. 2, 1992, pp. 199-213.

Bufe Wolfgang, "Videogestützter Fremdsprachenunterricht : von der Medienrezeption zur Medienproduktion", in *Der Fremdsprachliche Unterricht* 27, 1993, pp. 4-12.

Bufe Wolfgang, "Interkulturelle Lehrerfortbildung mit Hilfe von Video, anhand von Beispielen aus dem Französischen und Portugiesischen", in *Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht*, Gienow W., Hellwig K.H., Friedrich Verlag, 1996, pp.149-159.

Bufe Wolfgang, "De l'enseignement des langues à la formation interculturelle Plaidoyer pour une synthèse", *Nouveaux Cahiers d'allemand* , 1999/1, pp. 129-155.

Bufe Wolfgang, "De la médiation technologique à l'apprentissage interculturel des langues étrangères", in *Études de Linguistique Appliquée* n°117, 2000, pp.73-95.

Bufe Wolfgang, Viallon Virginie, "Vidéo et médiation interculturelle dans l'apprentissage du français langue étrangère", *Dialogues et Cultures* 44, FIPF, 2000, pp. 145-157.

Calbris Geneviève, "Geste et parole", *Langue Française*, n°68*,* Larousse, 1986, pp. 66-84.

Callamand Monique, "Analyse des marques prosodiques de discours", in *Études de Linguistique Appliquée* n°66, 1987, pp. 49-70.

Cembalo Sam Michel, "Le catalogage, l'indexation et les fichiers dans les Centres de Ressources en langues", *Mélanges* n°22 CRAPEL, pp. 95-103.

Chailley Maguy, "Apprendre par la télévision à l'école", in *Réseaux* n° 74, CNET, 1995, pp.36-51.

Chailley Maguy, "Les transferts d'apprentissage de la télévision à l'école et de l'école à la télévision" in *L'écran et les apprentissages*, GRREM, INJEP, 1996, pp. 146-159.

Champagne Patrick, "La télévision et son langage : l'influence des conditions sociales

de réception sur le message", in *Revue Française de Sociologie* n°12, pp. 407-430.

Chapelle Carol A., "Second language acquisition through virtual environments" in Actes du 3e Colloque *Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des langues*, Université Technologique de Compiègne, 2000.

Charaudeau Patrick, *Langage et Discours. Eléments de sémiolinguistique,* HU, Paris, 1983.

Charaudeau Patrick (dir.), *Médias et enseignement,* Colloque Aupelf, coll.'Langages, discours et société', Paris, Didier Erudition, 1985.

Charaudeau Patrick, *Langage et discours*, Hachette Université, Paris, 1983.

Charaudeau Patrick (dir.), *Aspects du discours radiophonique*, Didier Erudition, 1984.

Charaudeau Patrick (dir.), *La télévision, les débats culturels, Apostrophes,* Didier Erudition, 1991.

Charaudeau Patrick, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.

Charaudeau P., Ghiglione R., *Le talk show : un mythe de la démocratie ?*, Paris, Rapport CNRS, 1993.

Charaudeau Patrick, "Le discours publicitaire, genre discursif", in *Mscope* n°8, CRDP de Versailles, 1994.

Charaudeau Patrick, "Le contrat de communication de l'information médiatique", in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications,* Médias : faits et effets, juill. 1994, pp. 8-19.

Charaudeau Patrick, "Une analyse sémiolinguistique du discours", in *Langages* 117, 1995, pp. 96-111.

Chevalier Yves, "Télévision : modèles d'intelligibilité et apprentissages", in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, Médias : faits et effets, 1994, pp.39-48.

Chevalier Yves, *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère* (coord.), Cahiers de la maison de la Recherche, Université Lille III, 9/1996.

Chion Michel, *L'audiovision*, Nathan, 1990.

Cicurel Francine, *Parole sur parole,* ou le métalangage dans classe de langue, CLE International,1985.

Cicurel Francine, *Variations et rituels en classe de langue*, LAL Crédif Hatier, 1990.

Cicurel Francine, "Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues", *Les carnets du Cediscor* 2, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1993, pp. 93-108.

Cicurel Francine, "Les scénarios d'information dans la presse quotidienne", in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* Médias : faits et effets, juill. 1994, pp.91-102.

Cicurel Francine, "L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours", *Les carnets du Cediscor* 4, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, pp. 77-92.

Cloutier Jean, *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média ou l'heure d'Emerec*, Presses de l'Université de Montréal, 1973.

Cluzel Jean, *Regards sur l'audiovisuel,* T.6, "Education, culture et télévision", LGDJ, 1994.

Compte Carmen, Mouchon Jean, *Décoder le journal télévisé,* Média FLE, BELC, 1984.

Compte Carmen, 'Professeur cherche document authentique vidéo', in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°58, Paris, Didier Erudition, 1985, pp. 43-53.

Compte Carmen, Coste Daniel, "Des vidéos dans la classe. Interactivité et choix méthodologiques", in *Die Neueren Sprachen* 83:3, 1984, pp. 259-275.

Compte Carmen, "Lyon à la une", propos de Jim Coleman recueillis par C. Compte à propos d'une nouvelle méthode multimédia, in *Le Français dans le Monde* n°207, 1987, pp. 64-68.

Compte Carmen, *La vidéo en classe de langue,* Paris, Hachette, 1993.

Cosnier Jacques, Brossard A., *La communication non verbale*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1984.

Cosnier Jacques, Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Décrire la conversation,* PUL, Lyon, 1987.

Coste Daniel, "Les piétinements de l'image", in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°17, Paris, Didier Erudition, 1975, pp. 5-28.

Coste Daniel, Galisson Robert (Dir.), *Dictionnaire de didactique des langues,* Paris, Hachette, 1976.

Coste Daniel, Compte Carmen, "Des vidéos dans la classe. Interactivité et choix méthodologiques", in *Die Neueren Sprachen* 83:3, 1984, pp. 259-275.

Coste Daniel, "Les discours naturels de la classe", in *Le Français dans le Monde* n°183, 1984, pp. 16-25.

Coste Daniel, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-88),* "Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture Stéréotypes et prototypes", coll. LAL, Hatier, 1994, pp. 117-137.

Coste Daniel, "Multimédia et curriculum multidimensionnel" in Chevalier (éd.) *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère*, T.1, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996, pp. 41-50.

Coste Daniel (coord.), Éduquer pour une Europe des langues et des cultures ?, in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°106, Paris, Didier Erudition, 1998, pp. 133-140.

Dabène Louise, "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère", in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, Paris, Didier Erudition, 1984, p. 39-46.

Dabène Louise et alii, *Variations et rituels en classe de langue*, Crédif-Hatier, Coll.LAL, 1990.

Dabène Louise, "La formation du métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues", *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langue (1968-1988),* Crédif Hatier/Didier, Coll. LAL, 1994, pp.193-204.

Davoine Jean-Pierre, "Des exercices pour les connecteurs de l'oral", *Didactique des langues étrangères*, Lyon II, 1982, pp. 112-119.

Debray Régis, *Une histoire du regard en Occident*, Gallimard, 1992.

Deichsel Ingo, “Quelques conséquences de la cognition audio-visuelle en vue d’une méthodologie des média”, in *Etudes de Linguistique Appliquée* 38, Paris, Didier Erudition, 1980, pp. 52-64.

Develotte Christine, Lancien Thierry, “Intégration des multimédias grand public dans l’apprentissage”, *Outils multimédias et stratégies d’apprentissage du français langue étrangère*, T.2, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996, pp. 67-72.

Develotte Christine, “Écriture multimédia et nouvelle construction du savoir”, *Les cahiers de l’asdifle* n°9, 1998, pp. 36-47.

Dickson Michele, “Télévision et Autonomie”, Université de Strathclyde, *Le Français dans le Monde,* n°273, 1995, pp. 63-65.

van Dijk T.-A., “Disourse analysis : its development and application to the structures of news”, *Journal of Communication,* vol. 33:2, Philadelphie, 1983.

Doumazane François, “Télévision scolaire et télévision ‘scolarisée’: l’exemple de Vive la crise”, in *Etudes de Linguistique Appliquée* 58, Paris, Didier Erudition, 1985, pp. 27-34.

Ducrot Oswald, Todorov Tsvetan, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage,* Le Seuil, Paris, 1972.

Ducrot Oswald, *Les mots du discours*, Editions de Minuit, 1980.

Dupré LaTour-Lauginie Aliette, “L’image dans les méthodes de Français Langue étrangère”, *Travaux de Didactique du FLE* n°31, CFP Université P. Valéry, Montpellier, 1993, pp.67-80.

Eco Umberto, *Lector in fabula*, Grasset, 1985.

Eco Umberto, *La guerre du faux*, Grasset, 1985.

Edelhoff Christoph, “Die Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht”, Ehnert R./Piepho H.E.(ed.s): *Fremdsprachenlernen mit Medien*, München, Hueber, 1986, pp. 15-23.

Edelhoff Christoph, *Medien im Fremdsprachenunterricht*, Max Hueber Verlag, München, 1986, pp. 18-19.

Egly Max, *Télévision didactique,* coll.’Médiathèque’, Paris, Edilig, 1984.

Ferenczi Victor, *La perception de l’espace projectif,* Paris, CREDIF-Didier, 1966.

Ferrao Tavares Clara, “Télévision/classe de langue: Formes communes de mise en scène”, in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Médias : faits et effets, juill. 1994, pp. 73-79.

Ferrao Tavares Clara (coord.) Classe de langue-télé : zones de proximité, “Regards croisés sur la classe de langue et la télévision” in *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 117, Paris, Didier Erudition, 2000, pp. 97- 108.

Filliolet Jacques, “La typologie des discours, mythe ou réalité pédagogique ?” in *Langue Française* n°74, 1987, pp. 97-107.

Fillol Francis, Mouchon Jean, *Pour enseigner l’oral,* coll. Textes et non textes, CEDIC, 1980.

Foerster Cordula, “Le rire : aspect non verbal dans l’interaction” in *Le Français dans le Monde* n°183, 1984, pp. 35-39.

Foerster Cordula, "Les échanges non verbaux en situation pédagogique - l'analyse du regard", in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°58, 1985, pp. 6-15.

Foerster Cordula et alii, *Variations et rituels en classe de langue*, Crédif-Hatier, Coll. LAL, 1990.

Fresnault-Deruelle Pierre, *L'image manipulée,* Paris, Edilig, 1983.

Fuß Albert, "Vom Dia zum Vidéo- Entwicklungen im audiovisuellen Sprachunterricht" in *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik,* P. Lang, 1992, Bd. 2, pp.155-163.

Galisson Robert, Coste Daniel (Dir.), *Dictionnaire de didactique des langues,* Paris, Hachette, 1976.

Galisson Robert (et alii), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, LAL, Paris, Hatier, 1982.

Galisson Robert, "Où va la didactique du FLE ?" in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°79, 1990, pp. 9-34.

"1989 Enseignement et apprentissage des langues et des cultures", ibidem, pp.35-52.

Galisson Robert, *De la langue à la culture par les mots,* CLE International, Coll. DLE, Paris, 1991.

Galisson Robert, "D'hier à demain l'interculturel à l'école", in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°94, 1994.

Galisson Robert, "En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ?," in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°100, 1995, pp. 79-98.

Galisson Robert, "De l'ère des méthodologies à l'ère des formations : les outils de la modernité", in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Méthodes et méthodologies, 1995.

Galisson Robert, "Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice-versa : apologie de l'interdidacticité", in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°99, 1995.

Galisson Robert, Puren Christian, *La formation en question,* CLE International, 1999.

Gardies André, "L'enjeu-image", in *Hors Cadre* 5, Presses Universitaires de Vincennes, 1987, pp. 113-124.

Gardies André, *Le récit filmique,* Hachette Supérieur, Paris, 1993.

Gardies René, "La formation des enseignants : une lente mise au point", in *CinémAction* 45 L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel, Cerf/CFPJ, 1987, pp. 196-204.

Gardner Howard, *Les intelligences multiples*, Retz, Paris, 1996.

Gauthier Guy, *Initiation à la sémiologie de l'image,* Les cahiers de l'audiovisuel, Paris, 1979.

Gauthier Guy, *Vingt leçons sur l'image et le sens,* Paris, Edilig, 1982.

Germain Claude, "Étude sémiologique d'images pédagogiques", in *Études de Linguistique Appliquée* n°17, 1975, pp. 44-59.

Germain Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, DLE, Paris, 1993.

Gienow Wilfried, *Prozessorientierte Mediendidaktik im FU*, Gienow & Hellwig (Hrsg.),

Frankfurt am Main, 1992.

Gienow Wilfried, “Thesen zur Weiterentwicklung einer neusprachlichen Mediendidaktik”, *Beiträge zur Fremdsprachenforschung,* Bd. 3, Bochum, Brockmeyer, 1995, pp. 439-451.

Goffman Erving, *Les rites d’interaction,* Editions de Minuit, 1975.

Gonnet Jacques, *De l’actualité à l’école, pour des ateliers de démocratie*, Paris, A. Colin, 1995.

Gonnet Jacques, “Éducation aux médias : la tentation de la respectabilité”, in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Cultures, Culture..., 1996, pp. 80-85.

Gremmo Marie-José, “Autonomie dans l’apprentissage : l’évaluation par les apprenants d’un système autodirigé” in *Autonomie et apprentissage*, Conseil de l’Europe, Strasbourg, 1988, pp. 107-120.

Gremmo Marie-José, “Conseiller n’est pas enseigner”, *Mélanges* n° 22 CRAPEL , 1995, pp. 33-58.

Groupe µ, *Traité du Signe Visuel*, Pour une Rhétorique de l’image, Seuil, Paris, 1992.

Guimbretière Elisabeth, “Enseigner à suivre sa voix : la prosodie et le multimédia dans la formation des enseignants”, in *Les cahiers de l’asdifle* n°11, 1999, pp. 121-134.

Guimbretière Elisabeth (dir.), *Acquérir, enseigner, apprendre : la prosodie au coeur des débats*, Coll. Dyalang, PUR, 2000.

Hall Edward T., *La dimension cachée,* Seuil, 1971.

Hall Edward T., *Au-delà de la culture,* Paris, Editions du Seuil, 1979.

Hall Edward T., *Le langage silencieux*, Paris, Editions du seuil, 1984.

Halté Jean-François, “De la langue à la communication dans l’école”, in *Pratiques* n°40, 1983, pp. 3-16.

Hellwig Karlheinz (Gienow Hrsg.), “Fremdsprachlich handeln und schaffen ! Prozeßorientierte Medien-’methodik’ in Grundlagen und Übersicht”, *Prozessorientierte Mediendidaktik im FU*, Frankfurt am Main, 1992.

Huisman Denis, *L’âge du faire*, Paris, Hachette, 1994.

Hermelin Christian, “Figures croisées du pédagogue et du journaliste”, in *Médiascope* n°1, 1992, pp. 80-86.

Hermelin Christian, *Apprendre avec l’actualité*, Retz Nathan, Paris, 1993.

Holec Henri, “A propos de l’autonomie : quelques éléments de réflexion”, in *Études de Linguistique Appliquée* n°41, janvier-mars 1981, pp. 7-23.

Holec Henri, “Qu’est-ce qu’apprendre à apprendre”, *Mélanges pédagogiques,* CRAPEL, 1990, pp. 75-86. Holec Henri, “Des documents authentiques, pour quoi faire?”, Actes du colloque *Stratégies pédagogiques et outils pour l’enseignement des langues vivantes,* CRDP de Dijon, 1991, pp. 20-31.

Holec Henri, Carette Emmanuelle, “Quels matériels pour les centres de ressources ?”, *Mélanges* CRAPEL n°22, 1995, pp. 85-94.

Houssa Catherine, “Les enseignants, la télévision et les enfants”, in Actes du Colloque Télécole, *Les cahiers du Creslef* n°41-42, Besançon, 1996, pp.161-186.

Hymes Dell H., *Vers une compétence de communication,* Paris, Hatier, coll. LAL, 1984.

Jacquinot Geneviève, *Image et Pédagogie,* Paris, PUF, 1977.

Jacquinot Geneviève, "On demande toujours des inventeurs", in *Communications* n°33, 1981, pp. 5-23.

Jacquinot Geneviève, "L'utilisation de la télévision à des fins éducatives", *Médias et enseignement* Colloque AUPELF, Didier Erudition, Paris, 1985, pp. 65-72.

Jacquinot Geneviève, *L'école devant les écrans,* Paris, Editions ESF, 1985.

Jacquinot Geneviève, "De la nécessité de rénover l'éducation aux médias", *Communication*, vol. 16 n°1, Université Laval, Montréal, 1995.

Jacquinot Geneviève, "La télévision : terminal cognitif", in *Réseaux* 74, CNET, 1995, pp.13-29.

Jacquinot Geneviève, "Repenser l'enseignement de la télévision" in Bourdon Jérôme, Jost François (éds.) *Penser la télévision*, Actes du Colloque de Cerisy, Paris, Nathan, 1998, pp. 310-331.

Jacquinot-Delaunay Geneviève, "La télévision, partenaire cognitif", in *Études de Linguistique Appliquée* n°117, 2000, pp. 9-20.

Jakobson Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, T.1, 1963, T.2, 1973.

Jannet Anne-Marie, Jamet Claude, *La mise en scène de l'information*, L'harmattan, 1999.

Joly Martine, *L'image et les signes,* Approche sémiologique de l'image fixe, Nathan, Paris, 1994.

Jost François, Gérard Leblanc, *La télévision française au jour le jour*, Anthropos/INA, Paris, 1994.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, "Nouvelle communication et Analyse conversationnelle", in *Langue Française* n°70, 1986, pp. 7-25.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, *L'énonciation De la subjectivité dans le langage*, A. Colin, Paris, 1980.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, *L'implicite*, A. Colin, Paris, 1986.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, Cosnier Jacques, *Décrire la conversation,* PUL, Lyon, 1987.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Les interactions verbales*, A. Colin, Paris, T.1, 1990, T.2, 1992, T.3, 1994.

Kraif A, Marino I., Scherer H., Weitzel I., "Compréhension de documents publicitaires TV", in *Etudes de Linguistique Appliquée* 38, 1980, pp. 83-105.

Kramsch Claire, *Interaction et discours dans les classes de langues*, Hatier-Crédif, LAL, 1984.

Kramsch Claire, "La composante culturelle en didactique des langues", in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, Méthodes et méthodologies, 1995, pp. 55-68.

Krashen S. D., *Second language Acquisition and Second Language Learning,* New

York, Pergamon Press, 1981.

Krashen S. D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, Pergamon Press, 1982.

La Borderie René, *Aspects de la communication éducative,* Casterman, 1979.

La Borderie René, *20 facettes du système éducatif*, Nathan, 1994.

La Borderie René, “Technologies : vers un renouveau de la communication ?”, in A. Husti (coord.) *Changements dans le monde de l’éducation,* Nathan, 1996.

La Borderie René, *Éducation à l’image et aux médias,* Nathan, 1997.

Ladmiral Jean-René, Lipiansky Edmond Marc, *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris, 1989.

Lamizet Bernard, Silem Ahmed, *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l’information et de la communication*, Paris, Ellipses, 1997.

Lancien Thierry, *Le document vidéo dans la classe de langue,* coll.’Techniques de classe’, Paris, CLE International, 1986.

Lancien Thierry, “L’utilisation de la télévision en classe de langue”, Thèse de doctorat, Dir. Louis Porcher, Paris III, 1990.

Lancien Thierry, “Problématique actuelle de l’usage des médias dans l’apprentissage d’une langue étrangère”, in *Études de Linguistique Appliquée* n°94, 1994, pp. 57-64, .

Lancien Thierry, *Le Journal Télévisé Construction de l’information et compétences d’interprétation*, Paris, Didier, 1995.

Lancien Thierry, Develotte Christine, “Intégration des multimédias grand public dans l’apprentissage”, in Chevalier (coord.)*Outils multimédias et stratégies d’apprentissage du français langue étrangère*, T.2, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996, pp. 67-72.

Lauga-Hamid et alii, *Variations et rituels en classe de langue*, Crédif-Hatier, Coll. LAL, 1990.

Leblanc Gérard, *Treize heures/vingt heures le monde en suspens*, Marburg, Hitzeroth, 1987.

Lebre-Peytard Monique, Lieutaud Simone, Beacco Jean-Claude, *La transcription de documents sonores authentiques,* BELC, Paris ,1977.

Lebre-Peytard M., Malandain J. L., *Décrire et découper la parole*, Le document oral dans la classe de langue, T.1 et 2, BELC, 1982.

Lebre-Peytard Monique, *Situations d’oral*, CLE International, 1990.

Lebrun Nicole, Berthelot Serge, *Pour une approche multimédiatique de l’enseignement*, Éditions nouvelles, Montréal, 1996.

Lieutaud Simone, Moll Geneviève, *99 Publicités pour la classe,* Hachette, 1983.

Lhote Elisabeth, *Enseigner l’oral en interaction,* Hachette, 1995.

Lochard Guy, *Apprendre avec l’information télévisée,* CLEMI, Retz, 1989.

Lochard Guy, Boyer Henri, *Notre écran quotidien. Une radiographie du télévisuel*, Dunod, Paris, 1995.

Lupo Antonio, “Autonomie et apprentissage autodirigé, L’évaluation de soi en tant

qu'apprenant", in *Autonomie et apprentissage*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1993, pp. 55-64.

Mac Luhan Marshall, *Pour comprendre les médias,* Seuil, 1968.

Malandain Jean-Louis, *Le document brut aléatoire*, Les supports animés, BELC, 1982.

Mangenot François, "Multimédia et activités langagières", in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications,* Multimédia, réseaux et formation, 1997, pp. 76-84.

Mangenot François, "Synthèse de trois cours de FLE sur CD-Rom", *Les cahiers de l'asdifle* n°7, 1998, pp. 79-87.

Margerie Charles de, Porcher Louis, *Des media dans le cours de langues*, Paris, CLE International, 1981.

Marie Michel (sous la direction de) *Christian Metz et la théorie du cinéma*, Actes du colloque de Cerisy, Méridiens Klincksieck, Paris, 1990.

Mariet François, *Laissez-les regarder la télé* , Calman Lévy, 1989

Mariet François, Masterman Len, *L'Education aux Médias dans l'Europe des années 90,* Ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994.

Masselot Pierre (dir.), "Petit écran et tableau noir", *Les Cahiers du Creslef* n°19, Besançon, 1984.

Masselot-Girard Maryvonne, "Écrans du quotidien, école d'aujourd'hui", Actes du Colloque "Les enfants, la télévision, l'école", *Les cahiers du Creslef* n° 41-42, Besançon, 1996.

Masterman Len, *Le développement de l'éducation aux médias dans l'Europe des années 80,* Ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988;

Masterman Len, Mariet François, *L'Education aux Médias dans l'Europe des années 90,* Ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1994.

Martinez Pierre, *La didactique des langues étrangères*, PUF, 1996.

Meirieu Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, Paris, 1995.

Metz Christian, "Image et pédagogie", in *Communications* n°15, Paris, Le Seuil, 1975.

Metz Christian, *Essais sur la signification au cinéma*, Klincksieck, Paris, T.1, 1968, T.2, 1972.

Meunier Jean-Pierre, Peraya Daniel, *Introduction aux théories de la communication,* De Boeck Université, Bruxelles, 1993.

Moeglin Pierre, "Utilisations pédagogiques de la publicité télévisée : un renouvellement des perspectives", in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°58, 1985, pp. 35-43.

Moirand Sophie, "Audiovisuel intégré et communication(s)", in *Langue Française* n°24, Larousse, 1974, pp. 5-25.

Moirand Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, coll. Recherches/ Applications, Paris, Hachette, 1990.

Moirand Sophie, Peytard Jean, *Discours et enseignement du français*, Hachette, 1992.

Moirand Sophie, Brasquet-Loubeyre Monique, "Des traces de didacticité dans les discours des médias", in *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*,

Médias : faits et effets, 1994, pp. 20-33.

Moirand Sophie, Beacco Jean-Claude, “Autour des discours de transmission de connaissances”, in *Langages* 117, 1995, pp. 32-52.

Mondada Lorenza, “L’accomplissement de l’«étrangéité» dans et par l’interaction : procédures de catégorisation des locuteurs”, in *Langages* 134, 1999, pp.20-34.

Le Monde de l’Education, mars 1995.

Morel Michel, “Plaidoyer pour le direct”, in Recherches et Applications, Médias : faits et effets, *Le Français dans le Monde,* 1994, pp. 150-155.

Morin Edgard, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 1993.

Mottet Jean, “Le discours télévisuel” in *Hors Cadre* 5, Presse Universitaires de Vincennes, 1987, pp.187-201.

Mottet Gérard, *La vidéo-formation : autres regards, autres pratiques. La vidéo, outil de construction des compétences professionnelles des enseignant*s, Paris, L’Harmattan, 1997.

Mouchon Jean, Fillol François, *Pour enseigner l’oral,* coll. Textes et non textes, Lyon, Cedic, 1980.

Mouchon Jean, “Langage corporel dans la communication et DLE”, in *D’autres voies pour la didactique des langues étrangères,* LAL, Hatier, 1982, pp. 79-88.

Mouchon Jean, “Stratégie du geste et de l’image”, in *Le non linguistique dans la communication,* Vichy, Publications du CAVILAM ANEFLE, 1984.

Mouchon Jean et Périn Pascal, Lacoste Michèle, “L’analyse des communications multimodales : du recueil des données à l’interprétation”, in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°58, 1985, pp. 69-86.

Mouchon Jean, “Joindre le geste à la parole”, in *Le Français dans le Monde,* n°203, 1986.

Mouchon Jean, “Aspects proxémiques de la communication didactique” in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°61, 1986, Paris, Didier-Erudition, pp. 91-102.

Mouillaud Maurice, Tétu Jean-François, *Le journal quotidien*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1989.

Mucchielli Robert, *L’interview de groupe*, Entreprise Moderne d’Edition, Paris, 1970.

Multhaup Uwe “Mentale Repräsentationen und Lernprozesse : Didaktische Anmerkungen zu psycho-linguistischen Theorien”, *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik,* Frankfurt am Main, Diesterweg, 1992, pp. 72-100.

Nel Noël, “Propositions pour une pédagogie de la communication”, *Pratiques* n°40, 1983, pp. 17-36.

Nel Noël, A fleurets mouchetés, 25 ans de débats télévisés, Paris, INA, 1988.

Nel Noël, *Le débat télévisé*, Paris, Colin, 1990.

Périn Pascal et Mouchon Jean, Lacoste Michèle, “L’analyse des communications multimodales : du recueil des données à l’interprétation”, in *Etudes de Linguistique Appliquée* n°58, 1985, pp. 69-86.

Petitjean André, “Les faits divers : polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle”, in *Langue Française* n°74, 1987, pp. 73-96.

Peytard Jean, "Pour une typologie des messages oraux" in *La grammaire du Français Parlé*, Paris, BELC/Hachette, 1971.

Peytard Jean, Moirand Sophie, *Discours et enseignement du français*, Hachette, 1992.

Pfeiffer Waldemar, *medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Wolfgang Schill (Hrsg.), Opladen, 1992.

Pochard Jean-Charles, "Autonomie, recherche – action et formation", in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications,* Des formations en FLE, 1992.

Pomonti Jacques, *Education et télévision, enjeu du XXI. siècle*, Documentation Française, 1989.

Porcher Louis, *Vers la dictature des média ?,* Paris, Hatier, 1976.

Porcher Louis, *Adaptation d'un niveau Seuil pour des contextes scolaires,* Hatier, 1979.

Porcher Louis, De Margerie Charles, *Des media dans le cours de langues*, CLE International, 1981.

Porcher Louis, "A quoi sert la sémiologie des images", in *L'Audiovisuel et les médias à l'école élémentaire*, coll. Bourrelier, Paris, Colin, 1981.

Porcher Louis, *La civilisation*, coll. Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International, 1986.

Porcher Louis, "Formation de formateurs en Français langue étrangère : autonomies et technologies", in *Autonomie et apprentissage*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988, pp. 129-136.

Porcher Louis, "L'enseignement de la civilisation" in *Revue Française de Pédagogie*, n°108, 1994, pp. 5-12.

Porcher Louis, *Télévision, culture, éducation*., A. Colin, Paris, 1994.

Portine Henri, *Éléments pour une grammaire de l'énonciation*, Prélables, BELC, 1979; Anaphore, BELC, 1980.

Portine Henri, "Le multimédia dans la méthodologie de la didactique des langues", in Chevalier (éd.) *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère*, T.1, Cahiers de la Maison de la Recherche, Lille III, 1996, pp. 51-75.

Pothier Maguy, "Hypermédia et autonomie", in *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications,*Multimédia, réseaux et formation, 1997, pp. 85-93.

Pothier Maguy, "Camille : un CD-Rom interactif de français des affaires", *Les cahiers de l'asdifle* n°9, 1998, pp. 61-68.

Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan/CLE International, Paris 1988.

Puren Christian, *Les Langues modernes*, n°1, "Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue", A.P.L.V., Paris, 1990, pp. 57-70.

Puren Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, Paris, 1994.

Puren Christian, *Clés à venir,* "La didactique des langues face à l'innovation technologique", CRDP de Lorraine, n°10, 1996.

Puren Christian, Galisson Robert, *La formation en question,* CLE International, 1999.

Raasch Albert, “Arbeiten mit Video”, in *Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik,* P. Lang, 1992, Bd. 2, pp.189-198.

Reboul Olivier, *Qu’est-ce qu’apprendre* ?, PUF, 1980.

Richterich René, “De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer”, in *Langue Française* n°82, pp. 28-43.

Richterich René, *Besoins langagiers et objectifs d’apprentissage*, Paris, Hachette, 1985.

Richterich René, Brigitte Suter, “Autonomie et matériels pédagogiques : quelques exemples de “Cartes sur Table” in *Autonomie et apprentissage*, Conseil de l’Europe, Strasbourg, 1988, pp. 137-147.

Rivenc Paul, “Vers une approche sémiotique du ‘discours audiovisuel’ dans les méthodes d’apprentissage linguistique”, in *Journal de psychologie normale et pathologique*, n°1-2, 1973, pp. 190-195.

Ruesch & Bateson, *Communication et société*, Paris, Le seuil, 1988.

Saint-Martin Fernande, *Sémiologie du langage visuel,* Presses universitaires du Québec, 1987.

Schiffler Ludger, *“Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht”*, Quelle & Meyer, Heidelberg, 1973.

Schiffler Ludger, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères,* Paris, Crédif-Hatier, 1984.

Schramm W. (éd.), *Mass communication,* vol.2, Urbana, University of Illinois Press, 1970.

Settekorn Wolfgang, “La carte, le point de vue et la conception du monde. Sur les bases cognitives des cartes météorologiques”, in *Sciences de la Société* n°41, PUM, 1997, pp. 89-106.

Settekorn Wolfgang, *Weltbilder der Wetterberichte*, Peter Lang, Frankfurt/Main, 1999.

Shannon C., Weaver W., *La théorie mathématique de l’information*, Paris, Retz, 1976.

De Smedt Thierry, “De la logique des médias à celle de l’éducation”, in *Médiaspouvoirs* n°35, Éducation et médias, 1994, pp. 82-94.

Stiegler Bernard, *La technique et le temps*, T.1, Galilée, Coll. La philosophie en effet, Paris, 1996.

Stiegler Bernard, “Les nouvelles médiations du savoir”, in *Dossiers de l’audiovisuel* n°75, 1997, pp. 4-7.

Tardy Michel, *Le professeur et les images*, Paris, PUF, 1973.

Tardy Michel, *Média* n°96-97, 1977, pp. 8-16.

Tardy Michel, “Le renard appris ou désappris ... ou de la nécessité des dérèglements”, in *Communications* 33, 1981, pp. 234-236.

Téléscope, n°141, CNDP/APTE, 9-15 novembre 1987.

Tessier Gisèle, “Naissance d’une chaîne éducative L’alternative à l’échec de la télévision scolaire en France”, in *Médiaspouvoirs* n°35, Éducation et médias, 1994, pp. 121-128.

Traverso Véronique, "La pluie et le beau temps dans les conversations ordinaires. Aspects rituels et thématiques", in *Sciences de la Société* n°41, PUM, 1997, pp. 145-164.

Trocmé-Fabre Hélène, *J'apprends, donc je suis*, Paris, Editions d'Organisations, 1987.

Vanoye Francis, *Récit écrit, récit filmique,* coll. Textes et non textes, Pais, Cedic, 1979.

Vanoye Francis, Mouchon Jean, Sarrazac Jean-Pierre, *Pratiques de l'oral*, coll.U, Paris, Armand Colin, 1981.

Vanoye Francis ,"Fonctions du langage et pédagogie de la communication", *Pratiques* n°40, 1983, pp. 37-50.

Vanoye Francis, *Expression Communication*, coll. U, Paris, Armand Colin, 1990.

Vasseur Marie-Thérèse, "Dialogues, soliloques et projet d'apprenant", *Langages* 134, 1999, pp.85-100.

Verdelhan-Bourgade Michèle, "La compétence de communication en didactique du FLE", Thèse, Montpellier III, 1982.

Verdelhan-Bourgade Michèle, "Compétence de communication et communication de cette compétence", *Langue Française* n°70, Larousse, 1986, pp. 72-86.

Veron Eliseo, *Construire l'événement,* Editions de minuit, 1981.

Veron Eliseo, "Il est là, je le vois, il me parle..." in *Communications* n°38, Seuil, 1983, pp. 98-114.

Viallon Philippe, *Analyse constrastive du discours télévisuel français et allemand : le journal télévisé* », thèse de doctorat, Université de Metz, 1990.

Viallon Philippe, *L'analyse du discours de la télévision*, PUF, 1996.

Viallon Virginie, "Parler de la pluie et du beau temps dans la classe de langue", *Le Français dans le Monde,* n°184, 1996.

Viallon Virginie, Viallon Philippe, "Télévision et enseignement du FLE : analyse de deux structures communicatives", *Le Français dans le Monde,* n°206, juin 1997.

Viallon Virginie, "L'introduction des nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : conséquences pour l'apprenant et l'enseignant", 23ème Congrès international d'éducation comparée : *Pluralité(s) des langues, pluralisme linguistique : Quels enjeux pour les systèmes d'éducation et de formation ?*, 8-10 juillet 1999, Strasbourg (à paraître).

Viallon Virginie, "De l'image fixe à l'image virtuelle en didactique des langues : rupture et continuité", Actes du Colloque *Usages des Nouvelles Technologies dans l'Enseignement des Langues Etrangères*, Université Technologique de Compiègne, mars 2000.

Viallon Virginie, Wolfgang Bufe, "Vidéo et médiation interculturelle dans l'apprentissage du français langue étrangère", *Dialogues et Cultures* 44, FIPF, Paris, 2000, pp. 145-157.

Vigner Gérard, "Images vidéo et approches audiovisuelles", *Le Français dans le Monde*, n°207, 1987, pp. 54-58.

Vigner Gérard, "Images de la musique : les vidéo-clips", *Le Français dans le Monde*, n° 213, 1987, pp. 63-68.

Vion Robert, *La communication verbale, Analyse des interactions,* Paris, Hachette, 1992.

Weinrich Harald, “Vers la constitution d’une compétence interrogative”, *Didactique des langues*, Actes du colloque, Lyon II, PUL, 1982, pp. 22-26.

Wolton Dominique, *Eloge du grand public : une théorie critique de la télévision*, Paris, Flammarion, 1990.

Zarate Geneviève, *Enseigner une culture étrangère,* Hachette, 1986.

Zarate Geneviève, *Représentations de l’étranger et didactique des langues,* Paris, Didier, 1993.

METHODES D’APPRENTISSAGE

(classées par date de parution)

Voix et Images de France, P. Gubérina et P. Rivenc, Cours CREDIF, Didier, Paris, 1962.

De Vive Voix, M. T. Moget, Cours CREDIF, Didier, Paris, 1972.

C’est le printemps, ensemble pour l’enseignement du français langue étrangère, J. Montredon, G. Calbris, C. Cesco et al., CLE International, Paris, 1975.

Sans Frontières, M. et M. Verdelhan, P. Dominique, CLE International, Paris, 1982.

Cartes sur table, René Richterich et Brigitte Suter, Hachette, 1983.

Archipel 1, Janine Courtillon et Sabine Raillard, CREDIF, Didier, 1982.

Archipel 2, Janine Courtillon et Sabine Raillard, CREDIF, Didier, 1983.

Entrée libre 1, CLE International, 1983.

Entrée libre 2, méthode multimédia, CLE, 1985.

Qué Barbaridad ! Einführung in die spanische Sprache, A. Fuß, F. Jambrina, Tübingen, Niemeyer, Bd.1 1981 - Bd. 2 1985.

Avec plaisir, Französischer Videosprachkurs, Guy Capelle, Albert Raasch, Langenscheidt, München, 1983.

97 publicités télévisées pour découvrir la langue et la civilisation françaises, Simone Lieutaud et Geneviève Moll, Hachette, 1983.

EDAV MEDIA FLE, C. Compte, Paris, CIEP-BELC, EDAV 1, 1986, EDAV 3, 1989, EDAV 6, 1995.

Lyon à la Une, A. L. Walker, Bickerton, Coleman et al., University of Edinburgh, 1986.

Bienvenue en France, Méthode de français, Annie Monnerie, Hatier/Didier, 1991.

Le Nouvel Espaces, Méthode de français 1, Hachette, 1995.

Vidéoclasse n°2, 7 et 8, Le Français dans le Monde, 1994-1995.

Vifax, Système multimédia pour l’apprentissage des langues, Michel Perrin, Université de Bordeaux II, 1990 (anglais), 1995 (allemand), 1997 (français).

CD-Rom *Je vous ai compris* 1 et 2, Yves Chevalier, Lille 3, Neuroconcept, 1995.

CD-Rom *LTV-Français*, Jériko.

CD-Rom *LTV-Deutsch*, Jériko.

Vidéodisque *A la rencontre de Philippe*, Presses Universitaires de Yale, 1993.

CD-Rom *Dans un quartier de Paris*, Presses Universitaires de Yale, 1997.

CD-Rom *A la recherche d'un emploi*, projet CAMILLE Travailler en France, Clermont 2, CLE International, 1995.

CD-Rom *L'acte de vente*, projet CAMILLE, Clermont 2, CLE International.

CD-Rom *: François René de Chateaubriand, Les itinéraires du romantisme*, Acamedia, Paris, 1997.

CD-Rom *: Honoré de Balzac, Explorer la Comédie humaine*, Acamedia, 1997*.*

CD-Rom : *Alexandre Dumas, Le Comte de Monte-Cristo*, par Didier Decoin, Acamedia, 1998.

CD-Rom : *Funambule*, Le français en action, Didier, TV5 et la FIPF, 2000