

## Image et enseignement du français face aux progrès technologiques

Réflexion née d'expérimentations vidéo

à l'Institut Bourguiba des Langues Vivantes (Tunis) (1)

par Monique MAHIEU MARNEFFE

L'image constitue un auxiliaire précieux dans l'enseignement des langues étrangères depuis une trentaine d'années. Une brève rétrospective en didactique des langues permet de mieux distinguer les différentes étapes d'utilisation de l'image. Elle met également en lumière l'évolution du programmologique (le quoi enseigner/apprendre) et du méthodologique (le comment enseigner/apprendre), d'une part, ainsi que les mutations technologiques déterminant le choix du support, d'autre part.

Le domaine qui sera plus spécialement développé ici concerne le vidéo et l'enseignement du français langue étrangère. Il est cependant intéressant de resituer ce développement dans un contexte plus global en évoquant ce qui a précédé et en essayant d'imaginer ce qui succédera. Cette façon de procéder donne seule le recul nécessaire qui permet de bien comprendre comment chaque étape porte déjà en elle les « germes » qui donneront naissance à la phase suivante, soit par développement d'idées simplement esquissées, soit par réaction à des tendances bien affirmées.

---

(1) Cet article s'est inspiré en partie de notre thèse de doctorat intitulée *Vidéo et enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans un cadre institutionnel*, Gand, Rijksuniversiteit, septembre 1986, 963 p.

### L'image en didactique des langues avant les années 80

Les approches méthodologiques antérieures aux années 50-60 sont principalement la « méthode grammaire-traduction » et « l'approche directe ». La première préconise la mise en relation explicite de deux systèmes linguistiques par le biais de dictionnaires et de grammaires sans qu'il soit fait appel à l'image. La seconde vise l'acquisition de la langue sans référence explicite à la grammaire et sans la médiation de la langue maternelle. Les objets présents en classe, les situations mimées ou éventuellement des images qui représentent des objets, des mots et non des énoncés, reçoivent simultanément leur équivalent verbal.

Il faut donc attendre la méthodologie audio-visuelle structuro-globale pour que l'image apparaisse comme un des auxiliaires privilégiés de l'enseignement : le film fixe reproduisant des vignettes muettes en séquences et ces vignettes reprises telles quelles dans le livre de l'élève en sont les supports visuels fondamentaux. Un support audio est constitué de l'enregistrement sur bandes magnétiques des dialogues des différentes « leçons » ainsi que des exercices phonétiques et structuraux correspondants.

Deux types d'images fixes sont à distinguer selon leur structure sémiologique. Les images des premières méthodes audio-visuelles (M.A.V.) comme *Voix et images de France* (V.I.F.) (1960) (2), *La France en direct* (L.F.D.) (1969-1974) (3), *Le français et la vie* (L.F.V.) (1971 niveau 1) (4) sont une tentative de transcodage des messages linguistiques (dialogues) en images afin de faciliter la compréhension de la langue étrangère sans passer par la langue maternelle. Chaque vignette doit alors correspondre à une unité de sens. Des diacritiques sont utilisés à cette fin : croix de Saint André pour

- (2) Équipe CREDIF (P. RIVENC, H. GAUVENET, J. BOUDOT, M.-T. MOGET), Didier-Hatier.  
 (3) CAPELLE, Hachette.  
 (4) G. MAUGER, M. BRUÉZIÈRE, Hachette.

exprimer la forme négative, point d'interrogation pour signifier qu'il s'agit d'une question, etc.. Les problèmes rencontrés pour représenter des notions abstraites, des mots grammaticaux, placent finalement les méthodologues en face d'une loi sémiologique qui est l'impossibilité de traduire un mode symbolique en un autre, qu'il s'agisse du linguistique, de la gestuelle sociale, de l'iconique, du logico-mathématique et du musical (5). Si ces images ne parviennent pas à refléter les éléments linguistiques de manière univoque et précise, elles peuvent cependant constituer un support mnémotechnique et fonctionner comme stimulus en rappelant à l'apprenant la réplique ou le segment de réplique correspondant. Il convient encore d'ajouter que des méthodes comme *L.F.D.* et *L.F.V.* incluent déjà de manière occasionnelle des photographies illustrant des aspects de la vie quotidienne en France.

Le second type d'images apparaît principalement dans des méthodes comme *De vive voix* (D.V.V.) (1972) (6) et *C'est le printemps* (C.L.P.) (1975 niveau 1) (7). Les images sont ici situationnelles. *D.V.V.* présente des décors traités en petits tableaux suggérant la réalité plus qu'ils ne la démontrent. *C.L.P.* offre des images à la fois situationnelles et caricaturales destinées à mettre en évidence les intentions énonciatives des personnages. Ce type de représentation polysémique, susceptible de diverses interprétations, se met à fonctionner comme déclencheur verbal, réintroduisant de ce fait individualisation et créativité en classe de langue. Par ailleurs, *C.L.P.* présente également des photographies dans le livre de l'élève (en couleur ou en noir et blanc et en grand format) ainsi que des documents authentiques (« non conçus expressément pour la classe ou pour l'étude, mais pour répondre à une fonction de

- (5) L. GROSS, « Modes of communication and the acquisition of symbolic competence », chap. III dans OLSON (éd.), *Media and Symbols. The forms of expression*, The 73rd NSSE Year-Book, Chicago, University of Chicago Press.  
 (6) Équipe CREDIF (M.-T. MOGET, M. ARGAUD, J. BOUDOT, B. MARIN), Didier-Hatier.  
 (7) Équipe du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, Clé international.

communication, d'information ou d'expression linguistique réelle ») (8), comme des bandes dessinées, des statistiques, des vignettes humoristiques ... Ces documents ont pour fonction de stimuler l'expression orale.

L'après M.A.V. (fin des années 70) se caractérise par le rejet d'un « appareillage technologique » lourd et contraignant (projecteur de films fixes, magnétophone, laboratoire de langue) au profit d'une ouverture à des supports diversifiés permettant une utilisation plus souple et des progressions moins linéairement et strictement programmées. Ces changements correspondent en fait à l'évolution des principes théoriques d'enseignement des langues, vu la remise en cause de l'efficacité de la méthodologie inspirée du behaviorisme, d'une part, et vu le nouveau tournant pris par les recherches en psycholinguistique, d'autre part. Il apparaît plus important de susciter chez l'apprenant un désir d'expression plutôt que d'exiger de lui une répétition et une mémorisation strictes des items présentés. L'appropriation effective du système de la langue semble être davantage facilitée s'il est permis à l'apprenant de poser des hypothèses et de vérifier ces hypothèses sur le fonctionnement du système de la langue par des démarches d'approximations successives (9).

Il apparaît dès lors important de pouvoir disposer de divers types d'images remplissant différents rôles et suscitant des types d'activités très diversifiées : une bande magnétique peut devenir l'occasion de développer la compréhension écrite ou entraîner à une activité d'expression (orale ou écrite). Une publicité de magazine peut enclencher un repérage et une discussion à propos des thématiques socio-culturelles ... Les professeurs se mettent alors à constituer des banques d'images d'origines diverses et de supports différents (affiches,

(8) R. GALISSON/D. COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 59.

(9) H. BESSE/R. PORQUIER, « Dimensions psycholinguistiques de l'apprentissage de la grammaire », chap. II dans *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Créatif-Hatier, 1984, p. 240-262.

bandes dessinées, coupures de presse, de magazine, diapositives ...).

Dès lors, rien d'étonnant à ce que les manuels des méthodes de français langue étrangère (F.L.E.) du début des années 80 - *Cartes sur table* (1981) (10), *Archipel* (1982) (11), *Sans frontières* (1982) (12) - se mettent à intégrer à leur tour tout un ensemble hétérogène de documents iconiques, à la fois didactiques et authentiques : dessins situationnels, photographies (couleur et/ou noir et blanc), reproductions de peinture, dessins humoristiques, bandes dessinées, tableaux (horaires de train etc.), cartes, plans de ville, plans de construction, menus de restaurants, petites annonces, publicités de magazine ...

Ces juxtapositions de documents divers donnent aux manuels récents un aspect quelque peu disparate qui contraste avec la sobriété classique de la mise en page adoptée traditionnellement par les M.A.V. (vignettes d'une part, répliques correspondantes d'autre part ; tableaux structuraux). Par ailleurs, l'absence de propositions méthodologiques à la fois précises et variées quant à l'exploitation linguistique des messages iconiques contribue à accroître l'hétérogénéité des documents pédagogiques, la non structuration des pratiques de classe et, parfois même, en voie de conséquence, le désarroi des professeurs et des apprenants.

Cette pratique méthodologistique (13) qui consiste à peu expliciter les possibilités d'utilisation des matériaux didactiques et authentiques - sans doute pour éviter de retomber dans des progressions trop strictement linéaires - et qui s'oppose de la sorte à la précision des principes et des conseils pour l'emploi des M.A.V. ne peut que renforcer le préjugé

(10) R. RICHTERICH/B. SUTTER, Hachette.

(11) J. COURTILLON/S. RAILLARD, Créatif-Didier

(12) M. VERDELHAN-BOURGADE/M. VERDELHAN/P. DOMINIQUE, Clé international.

(13) Le méthodologiste est « celui qui fabrique des ensembles pédagogiques complets, ou des dossiers, des documents divers », R. GALISSON, « S.O.S. ... Intendance ne suit plus ... S.O.S. .... », dans *Études de linguistique appliquée*, Paris, Didier, juillet-septembre 1977, n° 27, p. 78-98.

selon lequel les types iconiques seraient facilement décodables et ne poseraient pas de problèmes d'exploitation au professeur. Or les recherches en sémiologie iconique montrent que l'image n'est pas nécessairement transparente ni immédiatement décodée et qu'elle peut susciter des interprétations très différentes selon l'appartenance socio-culturelle et le monde fantasmatique de chaque individu.

Des M.A.V. aux années 80, le besoin d'une formation des professeurs au langage de l'image semble chaque jour s'affermir davantage, d'autant qu'une troisième phase s'annonce assez innovatrice avec des média technologiquement sophistiqués comme le vidéo, l'informatique et le vidéodisque. Nous étudierons principalement les images vidéo pour lesquelles la recherche semble plus avancée.

#### La vidéo, un nouvel instrument aux potentialités très diverses

D'un point de vue sémiologique, l'image télévisuelle et l'image vidéo procèdent d'une même substance : l'image électronique. Elle s'obtient par la transmission de rayons lumineux en signaux électromagnétiques, contrairement à l'image cinématographique créée à partir d'un travail de la lumière dans un substrat chimique. La trame électronique autorise toutes sortes de métamorphoses non possibles avec l'image photographique. Une explicitation à partir des distinctions sémiologiques pourra mieux fonder cette affirmation. Tout message signifiant peut être analysé au niveau du contenu et de l'expression, chacune de ces distinctions se divisant à son tour en matière et en forme. Ainsi, un contenu donné peut présenter une forme particulière dans diverses matières de l'expression. Le thème du voyage, par exemple, peut être traité implicitement ou explicitement par la linguistique, le musical, l'iconique ... En ce qui concerne l'image électronique, la matière de l'expression consiste en une image mouvante, mécanique, multiple et sonorisée. La forme de l'expression est la manière dont cette substance est traitée (rapports image/son, choix de cadrage etc.). La palette de mises en forme per-

mise par la forme de l'expression pour un thème comme les actualités, par exemple, est beaucoup plus large pour l'image électronique que pour l'image photochimique. A titre d'illustration, le procédé d'incrustation - opération qui consiste à inclure électroniquement un fragment d'image bien circonscrit dans une autre image - permet à un journaliste présentateur d'être à l'avant-plan de l'écran, alors que défilent derrière lui les images qu'il commente. Par sa façon d'être là, il atteste l'actualité et la véracité du document filmique tout en rappelant par sa simple présence qu'il s'agit d'images filmées et donc toujours nées d'un choix (angle de prise de vue, cadrage ...). Les actualités cinématographiques ne disposent pas de cette liberté dans la composition de l'image. Les « textes filmiques » apparaissent sonorisés en « voix off » (14). Les images gardent un caractère de fiction vu l'impossibilité de représenter un témoin extérieur à l'événement dont il atteste le caractère véridique.

Il convient de noter en outre certaines différences importantes d'un point de vue pédagogique entre les modes de réception de l'image cinématographique d'une part, et l'image électronique d'autre part. La première, qui est projetée dans le noir, sur grand écran, entraîne généralement un phénomène de fascination ; la seconde, qui peut être diffusée dans un local normalement éclairé, permet la prise de notes et favorise une attention qui est davantage stimulante intellectuellement.

De plus, la vidéo constitue un outil de lecture qui induit des comportements très différents de ceux adoptés par le « téléapprenant » (15) dépendant d'une consécution d'images temporalisées. Les possibilités de relecture (retour en arrière), d'anticipation (marche en avant), de visionnement au ralenti,

(14) La « voix off » peut se définir comme le commentaire fait sur l'image par une personne extérieure à l'action filmique. Celle-ci ne doit pas être confondue avec la « voix hors champ » ou paroles prononcées par un personnage filmique mais qui demeure hors champ.

(15) Celui qui apprend par la télévision.

en accéléré, de décodage image par image (en avant et en arrière), de mise sur pause, engagent tout un processus d'attention sur l'image induisant de nouveaux modes spectatoriels (16).

La souplesse et la richesse de l'image électronique, doublée des atouts du médium vidéo, devraient faire des vidéogrammes des instruments particulièrement précieux pour l'enseignement des langues étrangères.

Des recherches en psychologie cognitive montrent qu'on n'apprend pas par le médium, mais par la forme de présentation retenue par le médium (17). D'un point de vue théorique, une triple démarcation est donc à opérer entre médium, mode de présentation et contenu. Ainsi, une peinture peut être décrite verbalement, elle peut être présentée sous la forme d'une diapositive ou filmée avec certains effets (balayage, focalisation sur certains détails...). Le contenu est le même, mais la forme de présentation diffère (informations verbales orales, image fixe, image animée). L'oeuvre du peintre peut être reproduite dans un livre et projetée au rétroprojecteur. Dans ce cas le médium change, mais pas la forme de présentation (image fixe).

Nous formulons l'hypothèse que plus un médium offre de possibilités de formes d'encodage diversifiées, et plus il ouvre des perspectives d'utilisation pour diverses tâches, à différents moments de l'apprentissage. Or, l'analyse de l'image électronique vidéo révèle une présentation très variée du stimulus : celui-ci peut être iconique et/ou scriptural ; visuel et/ou sonore (paroles, musique instrumentale, chanson, signal sonore, bruits, silence) ; en couleur ou en noir et blanc ; en mouvement (mouvement au sein de l'image par des procédés

(16) « Le fait spectatoriels est tout fait subjectif qui met en jeu la personnalité psychique du spectateur », E. SOURIAU, « La structure de l'univers filmique et le vocabulaire de la filmologie », dans *Revue internationale de filmologie*, Paris, n° 7-8, tome II, p. 231-240.

(17) G. SALOMON, « La fonction crée l'organe », dans *Communications*, Paris, Seuil, 1981, n° 33, p. 75-92.

d'animation dans un plan fixe ou image animée par défilement) ou fixe (plan fixe ou image en mouvement fixée) ; éphémère ou persistant (soit par procédé filmique - long plan fixe -, soit par mise sur pause). Cet éventail de formes de présentation permet d'envisager des possibilités d'exploitation à différents moments et à différents niveaux.

Cette analyse nous amène à définir la spécificité de la vidéo comme, d'une part, la faculté de présenter à elle seule différentes formes de présentation traditionnellement véhiculées par divers média, et comme, d'autre part, la possibilité de restituer des interactions linguistiques, paralinguistiques, socio-culturelles dans un cadre spatio-temporel déterminé.

D'un point de vue chronologique, certaines coïncidences font date en didactique des langues : le « phénomène vidéo » (18) est à peine postérieur aux développements de la socio-linguistique et de la pragmatique. Il ne pouvait y avoir meilleur tremplin pour le succès du médium que le concept « d'acte de parole ». Ce concept, qui recouvre un processus se déroulant dans le temps - le sens de l'énoncé dépendant de facteurs d'ordre prosodique, mimique, gestuel et opérationnel auxquels viennent s'ajouter le contexte situationnel et les données relevant de l'individualité des locuteurs - ne peut donc être repris dans sa complexité que par l'image animée. Une méthode multimédia de français langue étrangère comme *Avec plaisir* (19) confie tout spécialement à la vidéo la tâche de présenter « un cadre authentique, des situations réelles, des personnages vrais » (20), à partir de quoi l'apprenant formulera des hypothèses sur le sens des messages échangés et intériorisera progressivement de nouvelles images mentales lui permettant de se construire tout d'abord une compétence d'interprétation à la fois socio-culturelle et lin-

(18) Boom considérable de ce médium fin des années 70, début des années 80. Cf. les statistiques de vente des magnétoscopes et des caméras et l'apparition sur le marché de méthodes vidéo, au départ d'anglais.

(19) G. CAPELLE/A. RAASCH, Hachette.

(20) *Ibidem*, « Guide d'utilisation », p. 9

guistique, et enfin une compétence de communication. D'autres média sont utilisés en parallèle, chacun selon sa spécificité : la cassette audio entraîne à la correction phonétique ; le livre présente l'écrit permanent qu'on peut consulter à tous moments et qui facilite la mémorisation (tableaux de grammaire, fiches lexicales) ; il offre, en outre, un résumé photographique des vidéogrammes à partir duquel les apprenants sont invités à formuler des hypothèses sur le contenu dramatique des différents épisodes ; enfin un manuel d'exercices facilite la fixation des structures et du lexique.

Aussi intéressante que soit cette nouvelle méthode, il est encore trop tôt pour en mesurer l'efficacité réelle. Par ailleurs, il serait bon, à l'avenir, de ne pas accentuer davantage encore la tendance à ne retenir, parmi les potentialités du médium, que la possibilité de visualiser des actes de parole (21) : ce qu'on dit et ce qu'on fait lorsqu'on remercie, salue, demande... Cette éventualité ne pourrait que bloquer le médium au niveau 1.

#### Vidéo et configuration modulaire

Le vidéo étant un instrument très souple, il est désormais possible de dépasser la notion de progression strictement linéaire, telle qu'elle était conçue notamment dans les M.A.V.. Cette souplesse de l'outil n'est cependant réellement exploitable que si la structure elle-même des vidéogrammes permet différents types d'approche : progression en spirale, progression thématique, grammaticale, fonctionnelle... Selon nos recherches, il semble qu'une configuration modulaire peut garantir souplesse et flexibilité au système : différentes combinaisons de modules courts (de 5 à 10 minutes) pourraient être organisées selon le critère de progression retenu.

Théoriquement, une typologie des modules serait à élaborer à partir de différentes catégories. Il y aurait, par exemple,

(21) Dans *Avec plaisir* il n'y a pas exclusivement cet aspect. Les échanges s'inscrivent dans la dynamique d'un feuilleton à rebondissement, mais il est nettement privilégié.

des modules « *actes de parole* » qui consisteraient à sensibiliser les apprenants aux conditions extra-linguistiques influant sur la production linguistique (variation du registre - intime, familier, neutre, formel - selon le type d'interaction, le statut des interlocuteurs, le cadre spatio-temporel, le canal...). Nous avons ainsi filmé déclarations au poste de police (22), brèves communications téléphoniques (23), réservation hôtelière (24), interview (25), commande au restaurant (26) ... Ces séquences peuvent donner lieu à des activités de type jeux de rôle ou simulations.

Des modules « *feuilletons* » seraient également à réaliser, dans la mesure où la structure événementielle qui peut être particulièrement bien exprimée par l'image animée s'avère très motivante d'un point de vue pédagogique (27) : elle peut entraîner formulations d'hypothèses et anticipations qui sont autant de stratégies méthodologiques pour déclencher l'expression orale ou écrite : les phénomènes d'identification aux personnages favorisent également l'intériorisation des comportements langagiers ou corporels. Il conviendrait d'imaginer des personnages différenciés d'un point de vue psychologique, socio-linguistique et culturel ; ils vivraient des aventures collectives et individuelles ; chaque module serait autonome, mais les personnages pourraient être récurrents. Cette formule permettrait une reprise en spirale de situations culturellement et linguistiquement exploitables. Chaque feuilleton serait une mini-intrigue dotée d'un intérêt dramatique en soi et présentant des personnages et des situations suffisamment complexes pour que l'apprenant soit impliqué. En outre, chaque feuilleton serait assez riche d'un point de vue linguisti-

(22) *Vol à la tire*

(23) *Ibid.*

(24) *Vacances à Ain Draham*

(25) *Ibid.*

(26) *Ibid.*

(27) Nous avons vérifié ce fait avec le module événementiel de *Vol à la tire* : un sac est volé ; les pistes de prolongement de la situation de départ demeurent ouvertes, des rebondissements sont ménagés (le voleur s'avère être le « *petit ami* » de la meilleure amie de la victime...).

que, para-linguistique, fonctionnel (actes de parole), notionnel (champs sémantiques) et culturel pour permettre différents types d'exploitation.

Il pourrait encore y avoir des modules « *grammaticaux* » et « *structuraux* ». Les premiers devraient s'attacher à jouer sur des formes de présentation prégnantes de nature à faciliter la conceptualisation grammaticale et à favoriser l'intériorisation du fonctionnement du système linguistique. Nous avons tenté, dans cette optique, de rendre par l'image des notions comme l'emploi de temps du passé en français (passé composé et imparfait) (28).

Les seconds auraient pour objectif d'accélérer la fixation de structures grammaticales. La technicité vidéo serait utilisée au maximum pour retenir l'attention et pour fonctionner la langue (emploi de générateurs de caractères, d'ordinateurs, couplages image-bruits ...). Des batteries d'exercices structuraux ont été mises à l'écran notamment pour faciliter la mémorisation de l'emploi et de la distribution des pronoms personnels (29).

Des modules « *de langue et de culture* » s'intégreraient de plein droit dans cette typologie. Il s'agirait de modules authentiques ouverts sur des types d'exploitation pédagogique diversifiés. Par exemple, un bulletin météorologique pour exercer à la compréhension, ou pour initier au repérage des formes verbales du futur, ou encore pour déclencher une activité de transfert (simulation de rôle : coup de téléphone au centre météo etc. ...). Un clip vidéo pourrait être à l'origine d'une écriture surréaliste collective à partir d'une mise en ordre des divers imaginaires suscités ... Des génériques de feuilletons fleuves (du type de *Château Vallon* par exemple) enclencheraient des discussions sur les grands thèmes et les stéréotypes de la culture occidentale (femme, argent, voiture, violence ...).

(28) Cf. développement ci-après p. 106-108.

(29) *Vacances à Ain Draham*.

On pourrait encore ajouter des modules de simulation de « *jeux télévisuels* » suscitant un type de motivation plus ludique : jeux à base langagière (lexique, grammaire, fonctions, notions) ou encyclopédique (géographie, histoire de France etc.) ou socio-culturelle. Un clown pourrait, par exemple, poser des devinettes, raconter des histoires drôles, animer certaines situations, se jouer des stéréotypes (30). Pour utiliser et pour enrichir le lexique concernant le portrait à la fois physique et psychologique de personnages, nous avons mis en scène une cartomancienne (31) ; celle-ci s'adresse directement aux apprenants (regard dans l'axe de la caméra) et se met à leur tirer les cartes qui sont reprises en gros plan : la quête de la voyante consiste à trouver pour l'apprenant l'homme ou la femme dont il rêve ; les cartes tirées représentent des stéréotypes (Brigitte Bardot, Alain Delon ...) destinés à faire réagir les apprenants. Le fait de choisir une diseuse de bonne aventure quelque peu difficile à prendre au sérieux, ainsi qu'un tirage de cartes introduisant un certain suspense, donnent à la séquence un aspect ludique et motivant.

Certains modules seraient multiniveaux-multifonctions, comme les modules de langue et de culture, par exemple, à partir desquels les apprenants de niveau 1 devraient s'exercer à une compréhension globale, ceux du niveau 2 à une compréhension plus détaillée, ceux du niveau 3 à l'expression de commentaire, à l'engagement d'une argumentation. D'autres seraient unifonction-uniniveau, comme les modules structuraux qui présenteraient des structures à assimiler par exercices structuraux de répétition, de substitution, de question-réponse etc. Enfin, entre ces deux extrêmes, des moyens termes seraient à prévoir : unifonction-multiniveaux, multifonctions-uniniveau.

(30) Certaines de ces catégories de modules s'inspirent de C. COMPTE/D. COSTE, « La composante télévision dans un ensemble multimedia pour l'apprentissage du français Europe », dans *Le français dans le monde*, Paris, Hachette, janv. 1983, n° 174, p. 39-40.

(31) *Vol à la tire*, module lexical.

Par rapport aux méthodes vidéo de *F. L. E.* existantes (32) cette façon de procéder garantit une économie de moyens (un élément peut servir à différents moments), un système ouvert (des éléments peuvent toujours être ajoutés) et une flexibilité méthodologique s'adaptant plus facilement aux rythmes d'apprentissage et également aux besoins et aux objectifs des apprenants.

#### Expérimentations menées à l'I.B.L.V.

Les expérimentations menées à l'I.B.L.V. depuis 1983 (33) ont tâché d'explorer différentes modalités de formes de présentation vidéo susceptibles de constituer des matériaux exploitables en classe de langue, selon les objectifs poursuivis.

Vu la précarité du matériel dont nous disposons à l'I.B.L.V., les vidéogrammes produits ne peuvent constituer que des essais au niveau de la manipulation des codes de l'image animée, essais destinés à dynamiser la réflexion et à déboucher sur des propositions. Comme il ne nous est pas possible d'exposer en détail les différents types de réalisation en fonction des objectifs poursuivis, ainsi que les répercussions immédiatement observables, lors des expérimentations, sur les pratiques de classe, nous expliciterons ici un seul type de module, celui destiné à favoriser la compréhension de notions grammaticales, dans la mesure où ce type d'essai paraît assez innovant par rapport aux vidéogrammes didactiques commercialisés dans le domaine du *F.L.E.*

L'hypothèse à explorer consistait donc à étudier dans quelle mesure l'image électronique pouvait faciliter le processus de conceptualisation. En fait, cette recherche était motivée par le désir de pallier les difficultés réelles de compré-

hension de notions grammaticales rencontrées notamment par certains apprenants tunisiens. Ces difficultés proviendraient du fait qu'une partie d'entre eux disposent principalement d'une langue orale, la *L1* (langue maternelle) - la langue qu'ils apprennent à écrire étant une *LE* (langue étrangère) - qu'ils sont habitués à manipuler spontanément, dans l'intention de communiquer, sans préoccupation métalinguistique consciente.

Olson et Bruner (34) ont bien mis en évidence les limites du mode verbal comme médium d'enseignement, lorsque la signification de la terminologie employée n'est pas saisie. Les difficultés inhérentes au médium verbal proviennent du fait que le moyen d'expliquer peut constituer une inconnue, notamment dans le cas de l'apprentissage d'un idiome étranger, la langue s'enseignant par la langue. Arnheim (35), quant à lui, a souligné la capacité des images visuelles et des symboles de communiquer une information signifiante qui ne peut être formulée par des mots ou de toute autre manière. L'importance du rôle joué par les informations visuelles dans l'élaboration des schèmes et la constitution des structures logiques a été également souligné par certains psychologues cognitivistes soviétiques (36). Une opération mentale ne se réaliserait pas instantanément. Pour y parvenir, il conviendrait de respecter une progression du concret vers l'abstrait en suivant certaines étapes nécessaires à l'intériorisation. Un milieu perceptif riche, une présentation visuelle différenciée, l'exposition à des phénomènes concrets pourraient être le point de départ du processus d'abstraction.

A partir de ces considérations théoriques, l'équipe de recherche vidéo I.B.L.V. s'est mise à étudier quelles mises en

(32) M. T.P. BREANT/P. DAVOUST/G. GONET, *Entrée libre*, Clé international, 1983, *Avec plaisir*, op. cit.

(33) Nous nous référons essentiellement à deux vidéogrammes : *Vacances à Ain Draham*, conçu et réalisé par M. MAAMOURI/D. BOUCHOUCHA/M. DERBAL/Z. HAKIMI/C. JEDDI/R. LUTZ/M. MAHIEU/J.P. TAMINE, Tunis, 1983 ; *Vol à la tire*, conçu et réalisé par M. MAAMOURI/J. BELLAKHAL/M. DERBAL/Z. HAKIMI/R. LUTZ/M. MAHIEU/L. MOULHI, Tunis, 1986.

(34) OLSON/BRUNER, « Learning through experience and learning through media », chap. VI dans *Media and symbols. The forms of expression*, op. cit.

(35) R. ARNHEIM, *La pensée visuelle*, Paris, Flammarion, 1976, pp. 115-119, 197-203, 241-245.

(36) Perspectives soviétiques sous la direction de N.F. TALYZINA, *De l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*, Presses Universitaires de Lille, 1980, p. 121-134.



forme de l'image vidéo pouvaient faciliter la compréhension de notions comme certains emplois de temps du passé, par exemple. Il s'agissait de chercher à faire comprendre la distinction entre une action en cours dans le passé dont on ne voit pas le début et un événement « ponctuel » (ou représenté par un point sur le vecteur temps) qui vient l'interrompre. En français, la première action s'exprime par un *imparfait*, la seconde par un *passé simple* (si l'auteur du message reste étranger à l'histoire), par un *passé composé* (s'il existe une relation entre le fait narré et le locuteur). Nous avons opté pour le passé composé dans la mesure où le passé simple n'est introduit qu'à un niveau avancé, les publics ciblés ici étant les niveaux 1 et 2 (faux débutants et intermédiaires).

L'objectif était dans un premier temps de faire l'économie d'une terminologie métalinguistique qui risquait de toutes façons de n'éveiller aucun écho par absence de cadre de référence. Les commentaires métalinguistiques ne seraient pertinents que dans un second temps.

La description suivante illustre les types de choix opérés (37). Différents « plans autonomes » - plans uniques restituant une unité d'action - ont été réalisés de manière à exprimer une impression de durée en jouant sur la temporalité de l'image électronique. Le premier plan est un long plan d'ensemble fixe où il ne se passe rien ; il s'agit d'une image statique, descriptive, situationnelle : une dame est étendue dans un jardin, elle semble dormir ... Le statisme de cette « image tableau » est soudain rompu : la dame se redresse, réveillée par un « mystérieux arroseur » (le jet d'eau seul apparaît à l'écran, le personnage restant hors champ). Pour raconter cette scène, les mots ne peuvent que s'aligner les uns après les autres ; des expressions choisies peuvent seules rendre l'atmosphère ; en bande dessinée, deux vignettes au moins sont nécessaires : l'une montre le personnage endormi, l'autre le pré-

(37) Les passages commentés ici ont extraits de *Vol à la tire*, module « grammatical ».

sente surpris, redressé, les vêtements trempés. La notion de durée ne peut cependant être rendue que par une phrase circonstancielle : « une dame dormait dans un jardin, *quand tout à coup ...* ».

A ce premier plan autonome succède un « plan explication » : la présentatrice (38) apparaît en gros plan, regard dans l'axe de la caméra ; elle oriente l'attention des apprenants en leur expliquant en quelques mots l'objectif poursuivi par ces séquences : « Différentes 'histoires' vont être racontées à l'écran, elles suivront la même structure temporelle que la première scène que vous venez de voir ; on les commentera en français en employant deux temps différents du passé, l'imparfait et le passé composé ». Ces propos ont pour objectif de créer une attente pré-perceptive (39) de nature à favoriser une première imprégnation des deux valeurs temporelles.

Le deuxième plan autonome reprend donc le même type de mise en forme : un homme est en train de se raser ... gestes anciens qui traînent en longueur ... l'histoire semble piétiner, quand tout à coup survient une coupure de courant. Le plan 3 est constitué du commentaire écrit en gros plan, les verbes en rouge, les autres items en noir, « quand tout à coup » est souligné : « Il se rasait *quand tout à coup* on a coupé le courant ! » Une ou deux secondes plus tard, la phrase est lue en voix off par la présentatrice. Après deux plans autonomes suivis immédiatement du commentaire écrit lu en voix off, différents plans fixes sont présentés, avec la même structure narrative et sémiologique, à la différence près qu'il n'y a aucun commentaire, celui-ci étant laissé à l'attention des apprenants. Ces plans fonctionnent donc comme stimulus : le défilement doit donc être interrompu après chaque plan pour laisser s'exprimer les différentes formulations, jusqu'à ce que,

(38) « Deus ex machina » qui anime les séquences lexicales, grammaticales, et qui tente de susciter curiosité et intérêt de la part des apprenants.

(39) R. FRANCES, *La perception*, Paris, PUF, 1981, p. 58.

par approximations successives, des phrases correctes soient produites.

La troisième phase passe à une nouvelle mise en image. Les scènes actées sont remplacées par des objets symbolisant l'interruption d'un processus. Des instruments et produits de rasage sont pris en gros plan d'une dizaine de secondes. Sparadrap et coton imbibé de sang se superposent très rapidement à ces objectifs par un procédé que nous avons appelé « effet magique » (40). L'image ne donne plus ici l'impression de restituer le réel (comme c'était le cas dans les deux premières phases), mais comme une construction symbolique à interpréter. La forme de présentation du contenu tâche de s'abstraire davantage pour s'apparenter un peu plus au schème à interioriser. L'image mentale pouvant être définie comme une entité fonctionnelle (forme simplifiée vectorielle) forgée lors du processus de représentation, nous formulons l'hypothèse que le passage d'une action concrète filmée à une représentation plus « symbolique » pourrait être considérée comme une première schématisation ou étape initiale vers l'abstraction.

La démarche pédagogique adoptée ici pourrait être résumée en trois phases : une phase d'exposition à partir de laquelle l'attention préperceptive est orientée ; une phase d'observation devant amener les apprenants à produire des commentaires corrects (à l'imparfait et au passé composé) ; une phase d'imprégnation où le passage à une représentation plus abstraite devrait favoriser l'interiorisation des notions. Après ces trois phases, des formulations de définition d'emploi des temps peuvent être essayées par les apprenants et affinées par le professeur. Au terme de ce troisième stade, nous supposons que la terminologie métalinguistique devient compréhensible, dans la mesure où elle peut faire écho à des images

(40) Il suffit de filmer, un premier plan, d'arrêter le filmage en utilisant la pause, d'ajouter un élément au plan cadré et de reprendre le filmage. La scène paraît se modifier comme par enchantement.

mentales interiorisées à partir de la représentation vidéo des notions.

Cependant il resterait encore à imaginer des modes d'évaluation permettant de mesurer les degrés d'interiorisation des notions, problème non encore résolu dans l'état actuel des recherches. Par ailleurs, il conviendrait de se poser la question de savoir si cette forme de présentation du concret vers l'abstrait n'entraînerait pas à la longue une réduction de la capacité individuelle de création d'images mentales. Le type d'exploration que nous avons mené serait sans doute à aborder avec prudence. Les mnémonistes s'accordent en effet pour dire que les associations mentales les plus interiorisées sont celles que le sujet se forge lui-même (41). Quant à Salomon, il précise, selon ses expérimentations, que les éléments symboliques qui supplantent ouvertement les processus internes développent la maîtrise des facultés des sujets chez qui elle était faible, au départ, mais la diminuent pour ceux chez qui elle était plus affirmée, dans la mesure où un modèle contraignant perturbe les aptitudes personnelles (42).

#### Prolongements théoriques des applications sur le terrain

D'un point de vue plus général, les expériences vidéo I.B.L.V. (modules événementiels, lexicaux, grammaticaux, jeux, exercices ...) nous ont permis de constater une certaine interdépendance entre la mise en forme vidéo (choix du cadrage, durée des plans, rapport image/son ...) et les objectifs linguistiques et pédagogiques poursuivis ainsi que l'aptitude que l'on cherche à développer. Ainsi, la création d'automatismes linguistiques pourrait être facilitée par la présentation en gros plan de structures à l'écran (jeu sur les couleurs, procédés d'animation) ; la lecture en « voix off » peut accélérer la mémorisation des items (stockage dans la mémoire visuel-

(41) F. RICHARDEAU/F. GAUQUELIN, *J'acquiers une bonne mémoire*, Paris, Retz, 1983, p. 49-70.

(42) G. SALOMON, *op. cit.*, p. 87 ; voir également M. DENIS, *Représentation imagée et activité de mémorisation*, Paris, CNRS, 1975, p. 120-122.

MONIQUE MAHIEU MARNEFFE

le et auditive). Des affiches, photos et/ou textes (par exemple, un menu de restaurant) peuvent être dévoilés progressivement par un panoramique (43) ; ce procédé filmique entraîne les apprenants à formuler des hypothèses, à réagir rapidement et verbalement en langue-cible ; il développe également l'aptitude à décoder et à comprendre vite les éléments présentés à l'écran. L'image animée constitue par son défilement un excitant mental qu'il serait dommage de ne pas exploiter pédagogiquement. Il y a en effet une grande différence entre la lecture sur support papier (le lecteur peut s'attarder à loisir dans son parcours du texte) et des informations qui défilent à l'écran et qu'il conviendra de lire et de mémoriser en un temps donné. La visualisation de notions inconnues, si elles sont visualisables, en facilite la compréhension ; un sous-titrage peut en donner simultanément la représentation graphique, alors qu'une voix off en fournit l'étiquette phonique. Le gros plan de personnages peut souligner les mouvements articulatoires de la prononciation ; il permet également la mise en évidence des mimiques qui peuvent faciliter la compréhension des échanges en même temps que l'enregistrement des voix informe sur la tonalité émotionnelle de par les choix prosodiques. Ce type de procédé filmique entraîne une dynamique identificatoire facilitant l'intériorisation de notions à la fois linguistiques et comportementales.

Le choix d'une mise en forme de l'image électronique en ce qui concerne les notions grammaticales demeure plus ou moins problématique, selon le « degré de visualisation » de ces notions. Ainsi, la compréhension et la mémorisation de la formation des temps est facilement visualisable : expression à l'écran de jeux d'assemblages entre radicaux et terminaisons. Par contre, la conceptualisation de notions plus abstraites, comme l'emploi des temps, est sans doute plus difficile à favoriser. L'opération nécessite, comme nous avons essayé de

(43) Le panoramique consiste à faire pivoter la caméra, le pied restant immobile.

le montrer, réflexion et prudence. L'emploi d'images complexes (utilisation de techniques comme l'incrustation, le flou, l'animation vidéo, l'inclusion de caractères graphiques animés ...) serait vraisemblablement une piste à explorer dans ce sens.

Quoi qu'il en soit, ces expérimentations de traitement de l'image vidéo nous ont permis de mieux réaliser les potentialités du médium vidéo, vu les différents paramètres modulant la mise en forme : options très diversifiées au niveau de l'image (image, schéma, texte, image fixe, animée, en gros plan, en plan d'ensemble, flou, net ...), au niveau du son (voix, musique, chanson, signal sonore, bruit, silence, on ou off, en gros plan sonore ou en sourdine ...), au niveau de l'articulation image/son (redondance, complémentarité, opposition), au niveau du montage (linéaire, alterné, discontinu ...), au niveau des structures du contenu ; choix notamment à l'intérieur de différents « formats » légués par la télévision : structure événementielle (feuilleton), descriptive (reportage), phatique (interpellation du spectateur, présentation des programmes ou journaux télévisés ...)

Par ailleurs ce travail de réalisation a entraîné une réflexion critique sur les méthodes vidéo (multi-media) existantes. La formule « feuilleton », qui assure d'une certaine façon le succès commercial, dans la mesure où, comme le souligne très justement Guy Capelle, elle correspond aux exigences du grand public (44), ne devrait pas, aussi stimulante qu'elle soit, s'imposer comme seul type de mise en forme possible. Selon les concepteurs de *Lyon à la une* (méthode de français réalisée exclusivement par des professeurs à l'attention d'étudiants universitaires) (45), les apprenants motivés peuvent

(44) C. COMPTE, « Lyon à la une, dialogue avec J. Coleman ... » dans *Le français dans le monde*, Paris, Hachette, fév.-mars 1987, n° 207, p. 67.

(45) C. COMPTE, « Lyon à la une ... », *op. cit.*, p. 67-68. Pour plus de détails concernant les pré-supposés et les choix théoriques de cette méthode, cf. A. L. WALKER (ed.), *Working papers of the SULFRA « Lyon à la une » project, communicative competence in french at intermediate university level*,

« se passer de fondus-enchaînés, de musique d'ambiance » ; les clichés télévisuels risquent à la longue d'irriter celui qui cherche à s'instruire et non à s'amuser. L'optique de ces professeurs a été de privilégier non « le français des médias, ni celui des pédagogues-dialoguistes, mais celui des Français ». C'est donc essentiellement le français tel qu'il est parlé en France que les séquences retenues cherchent à faire passer (interview de l'homme de la rue, scènes de caméra cachée, etc.). La question des progressions se pose devant un tel choix. D'une manière assez générale, on peut dire que le vidéo « didactique » devrait surtout concerner le niveau 1. Les enregistrements vidéo non préorchestrés par les pédagogues, les niveaux 2 et 3.

Par ailleurs, l'analyse des mises en forme retenues par *Entrée libre* et *Avec plaisir* note une certaine évolution en ce qui concerne la présence de l'écrit à l'écran. La seconde accorde en effet plus d'importance à l'écrit pédagogique que la première ; même si les mêmes items sont repris sur support papier, nous avons essayé de montrer que le changement de support pouvait entraîner le développement d'aptitudes différentes. Cette présence de l'écrit à l'écran ira, selon nous, en augmentant, vu les modifications perceptives qu'entraîne l'ordinateur : de nouvelles habitudes mentales et de nouvelles habiletés sont peu à peu générées par un entraînement à la lecture sur écran (46).

Cette perspective est par ailleurs confortée par la mutation qu'est en train de connaître la troisième phase d'utilisation de l'image, la phase technologique, de par l'interactivité permise par le vidéodisque entre l'apprenant, un vidéogramme et un didacticiel.

University of Stirling, Scottish Universities French Language Association, 1980-1983.

(46) A propos du vidéotex, cf. *Télématique, promenade dans les usages*, sous la direction de Marie MARCHAND et Claire ANCELIN, Paris, La Documentation française, 1984.

### Le vidéodisque et ses premières applications en didactique des langues étrangères

Une brève description du vidéodisque (47) permettra de mieux cerner ses potentialités d'emploi. Les informations stockées sur les deux faces du disque peuvent être de nature visuelle fixe (dessins, diapositives) ou animée (séquences de film, bande vidéo) ; de nature auditive (de la musique, des paroles, des effets sonores) ; de nature textuelle et informatique (accès à différents programmes). Une face de vidéodisque contient l'équivalent de 54.000 images (ou 675 carrousels de diapositives ou une demi-heure de film ou bande vidéo).

Il y a deux pistes sonores, ce qui peut être très intéressant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues. En outre, le mode d'accès à l'information est très rapide, le vidéodisque, comme la disquette informatique, étant un support radial et non séquentiel. Cet atout risque d'avoir un impact pédagogique considérable : il deviendra possible, en effet, de programmer différents itinéraires d'apprentissage, selon l'optique méthodologique retenue (démarche inductive - la présentation d'éléments à analyser amène la découverte de la règle -, ou déductive - l'explicitation de la règle précède la phase exercices ...). Une exploitation très souple et démultipliée est alors offerte, sans qu'il y ait perte de temps et baisse de la motivation des apprenants, comme cela pourrait être le cas avec la vidéocassette (temps de rebobinage, etc.). Enfin un jeu sur la vitesse est possible (vitesse normale/accélérée/ralentie), ainsi qu'un arrêt sur l'image (arrêt d'excellente qualité qui n'endommage pas l'image contrairement à la mise sur pause de la vidéocassette). En ce qui concerne l'accompagnement sonore, le son est contenu dans l'image qui défile : lors d'un arrêt sur image ou d'une image fixe, il n'y a plus de

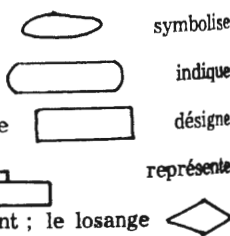
(47) « Les outils de l'interactivité » dans *Problèmes audiovisuels*, Paris, La Documentation française, sept.-oct. 1983, n° 15, p. 6-15 ; J.M. LEFÈVRE, « Micro-ordinateur, vidéodisque et pédagogie », dans *Éducation 2000*, Paris, juin 1981, n° 19, p. 122-129 ; J.J. WANÈGUE, *Vidéodisque et image interactive*, Rapport, Paris, Direction Générale des Télécommunications, 1984.

sonorisation sauf si le son est numérisé dans le vidéodisque lui-même ; ainsi les exploitations potentielles risquent de se voir limitées par les choix opérés.

La vidéo interactive peut être définie comme tout programme vidéo dans lequel les séquences d'images et la sélection des messages sont déterminées par les réponses de l'utilisateur à son matériel. Le moniteur vidéo sera tantôt écran d'ordinateur, donnant des instructions, posant des questions, tantôt écran de « télévision » laissant apparaître les images contenues dans le disque. La conception d'un vidéodisque interactif nécessite la sélection des différents médias à partir desquels seront constitués les différents segments du programme. Alors que la bande vidéo est linéaire et basée sur un scénario, le vidéodisque interactif présente une structure logique permettant divers choix. Il convient dès lors de concevoir un organigramme très clair dessinant les divers parcours possibles (48). Ce type de projet nécessite la constitution d'une équipe pluridisciplinaire : analyste programmeur, didacticien, linguiste, photographe, graphiste, spécialiste vidéo (effets spéciaux), preneur de son ...

Assez peu de programmes interactifs ont vu le jour, en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, mais il est assez frappant de constater, parmi les réalisations ou propositions existantes, les divergences de taille opposant les projets, divergences qui sont le signe de la diversité des potentialités de ce médium.

(48) Certains symboles ont été spécialement conçus pour le vidéodisque ; d'autres ont été empruntés à l'informatique. L'ovale symbolise le début ou la fin d'un programme ; ce pourtour indique le déroulement d'une séquence animée ; le rectangle désigne une image fixe ; une série de 3 images représente une série d'images regroupées en un groupe cohérent ; le losange



Le projet « Montevideo » (49) constitue une simulation de langues : des séquences filmées montrant le voyage d'un touriste nord-américain dans une ville mexicaine (découverte des lieux, écoute des conversations, engagement de dialogues...). Ce dernier doit constamment opérer des choix au niveau verbal et pragmatique - pour louer une chambre d'Hôtel, se faire relâcher par la police -, choix qui conditionnent le déroulement de la simulation. D'un point de vue technique, le vidéodisque a d'abord été constitué indépendamment d'un programme informatique, à partir d'un scénario. La première piste sonore contient la version originale, en espagnol, la seconde une traduction en anglais. Le travail proprement informatique consiste alors à élaborer une vaste arborescence de questionnaires à choix multiples (Q.C.M.) dont chaque choix va déterminer un branchement vers la séquence vidéo où le touriste se comportera ou s'exprimera selon la solution choisie par l'apprenant.

Les options méthodologiques retenues par ce programme méritent réflexion. Il apparaît quelque peu paradoxal, selon nous, d'investir un coût considérable pour vouloir faire découvrir une langue ou une culture étrangères par la conception d'un scénario filmique et de limiter la participation langagière de l'apprenant à répondre à des O.C.M. L'impossibilité - de par les contraintes du didactique - de laisser place à une expression personnelle et l'obligation de canaliser toute production dans un carcan linguistique prédéterminé ne peu-

symbolise un point du cheminement où il faut prendre une décision ; le carré montre une opération effectuée par l'ordinateur ; le cercle appelé « connecteur » indique le passage à une autre

partie programme. D'après J. J. WANÈGUE et M.T. PIRIS, *Atelier de formation à l'utilisation et à la programmation d'un vidéodisque interactif*, Paris, Direction générale des Télécommunications, juillet 1984, p. 31.

(49) M.P. de MONTGOMERY, « Vidéodisque, ordinateur et enseignement des langues », dans *Les langues modernes*, Paris, A.P.L.V., 1984, n° 1, p. 48 sqq. L'auteur a vu fonctionner le système en juillet 1982.

vent que frustrer l'apprenant qui participe par l'image à un monde fascinant. Il serait alors plus opératoire, à notre sens, de séparer nettement l'exercice des différentes aptitudes visées. D'une part, un entraînement à la compréhension pourrait se faire à partir de matériaux denses (au niveau des informations linguistiques et socio-culturelles) fournies par des séquences animées - avec possibilité de recourir à des explications lexicales ou grammaticales, en L1 ou en L2 selon le niveau, à partir d'un dialecticien. D'autre part, un travail d'expression, en groupes, en classe, avec animation du professeur, pourrait permettre tâtonnements, nuances, reprises, reformulations, travail sur l'intonation ... L'apprentissage d'une langue étrangère passe en effet par une expression personnelle et libératrice de soi, ne pouvant que se rebiffer au contact de contraintes techniques trop rigides et trop évidentes.

Par rapport à cette simulation de langues, il existe pour le français langue étrangère une proposition d'utilisation interactive du média (50) beaucoup moins ambitieuse, mais davantage réaliste par la prise en considération des facteurs psychologiques dans l'apprentissage. Le matériau iconique et sonore s'articule autour du film de J. Démy, *Peau d'âne*, noyau autour duquel se greffent d'autres éléments comme des films publicitaires, des diapositives, etc.. Concrètement ce programme n'a pas pour objectif de mesurer tout à la fois l'aptitude à la compréhension et à l'expression, mais simplement de plonger l'apprenant dans un bain linguistique et culturel proche des conditions d'exposition en milieu naturel. Cette option s'appuie sur les hypothèses piagétienne (51) selon lesquelles l'enfant qui apprend à parler procède successivement par « imprégnation », « sélection », « imitation » et

(50) L'équipe pluridisciplinaire est constituée pour la conception pédagogique de R. MOSENTHAL et de M. GARRIGUES ; pour la conception technique de F. BALEH, B. MOREL, R. LAIDET. Voir à ce sujet « Peau d'âne », vidéodisque interactif de français langue étrangère, dans *Le français dans le monde*, Paris, Hachette - Larousse, oct. 1985, n° 196, p. 57-61.

(51) J. PIAGET, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, PUF, 1926, 5ème éd. 1976.

« reconstruction ». Des moyens « stratégiques » doivent donc être mis à la disposition de l'apprenant pour lui permettre de se familiariser avec ce milieu étranger. Il peut choisir telle ou telle séquence filmée, réécouter plusieurs fois une phrase, faire apparaître ou non un sous-titre en L1 ou L2, entendre sur les mêmes images un texte narratif en français facile, lire le texte intégralement, solliciter des explications lexicales ou grammaticales ...

Une troisième proposition à titre de simple suggestion (52) consiste à faire du vidéodisque interactif une banque de réalisations langagières à consulter au gré des besoins. Des catégories majeures guideraient la saisie des données : circonstances des échanges (espace, temps) ; locuteurs (nombre, comportements kinésiques, proxémiques ...) ; nature des échanges (dialogue, monologue, nature de la prise de parole) ; type de discours (argumentatif, expositif, explicatif ...) ; gestion du discours (explicite, implicite, académique, familier ...) ; traitement verbal (syntaxe, lexique, prosodie ...). Les données langagières pourraient être recueillies à partir de la sélection d'enregistrements vidéo « authentiques ».

L'équipe de professeurs écossais qui a réalisé la méthode vidéo *Lyon à la une* (53) prépare pour l'instant une version sur vidéodisque, alliant richesse des images électroniques (dialogues, actes de parole, fonctions et notions repris dans toute leur richesse contextuelle) à la précision et à la rigueur de programmes informatiques (explications lexicales, grammaticales, exercices de manipulation grammaticale, textes précisant certaines notions socio-culturelles).

Les possibilités offertes par la vidéo interactive ne doivent pas cependant masquer les interrogations soulevées par ce nouveau médium, à la fois sur le plan programmatologique et méthodologique. Ainsi, par exemple, en fonction de

(52) G. VIGNER, « Image vidéo et approches audio-visuelles », dans *Le français dans le monde*, n° 207, op. cit., p. 54-58.

(53) Op. cit.

quels critères peut-on doser dans un programme l'apport de la vidéo et l'apport de l'informatique ? Quel rythme d'apprentissage impose l'interaction des deux instruments ? Comment déterminer l'importance (en temps) de l'utilisation du système interactif au sein d'une politique globale d'enseignement ? Quelles modifications apporter à l'infrastructure institutionnelle (locaux et horaires) pour permettre un apprentissage à la carte, alliant l'entraînement à l'expression en groupe classe avec l'entraînement à la compréhension, à la correction phonétique et aux manipulations grammaticales en « vidéo laboratoire » (apprentissage individualisé sur système interactif) (54).

Il n'est cependant pas possible de répondre à toutes ces questions dans un avenir assez proche. Un temps assez long de gestation s'avère en effet nécessaire pour qu'une relation dialectique s'instaure entre la recherche théorique et l'application sur le terrain.

#### En guise de conclusion ...

Rétrospective et prospective montrent combien l'image, vieille seulement de trente ans en didactique des langues, a connu et connaîtra un emploi spécifique, à la fois selon les courants théoriques de la linguistique appliquée et selon les moyens technologiques disponibles sur le marché. Jusqu'à présent, les facteurs déterminant les changements relèvent de choix méthodologiques bien définis s'appuyant sur une réflexion théorique. Ainsi, le succès des laboratoires de langues et des films fixes relève de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle basée sur les principes behavioristes d'acquisition de la langue. La constitution de banques d'images et l'intégration dans les manuels (fin des années 70, début des années 80) de types iconiques très divers, à la fois

(54) M. MULPHIN/W. DOWAL, « Création et utilisation du produit médiatique pour le vidéo-laboratoire », dans *Working papers ...*, op. cit., p. 132-145 ; P. RILEY, « Vidéo-sonothèque et apprentissage auto-dirigé », dans *Volume préparatoire*, Congrès UPLEGESS, Nancy, juin 1979, p. 41-44.

authentiques et didactiques, sont déterminées par le développement des recherches psychologiques sur l'apprentissage des langues. L'acquisition du langage paraissant s'opérer par formulations et vérifications d'hypothèses sur le fonctionnement du système de la langue, il semble important de permettre à l'apprenant la mise en oeuvre de stratégies d'appropriation linguistique : celles-ci peuvent être développées lors de séances d'expression, notamment à partir de documents déclencheurs. Le succès des documents authentiques répond également au besoin de supprimer les progressions trop linéaires afin d'exposer l'apprenant à des « matériaux » qui le dépassent, d'une part, et de lui présenter les aspects socio-culturels diversifiés de la langue et de la culture ciblées, d'autre part. Enfin, l'engouement actuel pour le vidéo semble justifié par les recherches en pragmatique et en ethno - et socio-linguistique. La description de la langue comme un moyen d'action à partir d'une typologie d'actes de parole et de comportements verbaux et non verbaux (para-linguistique, kinésique, proxémique) ne peut se faire idéalement que par l'image animée. Celle-ci permet une présentation riche et contextualisée facilitant l'interprétation des échanges et l'intériorisation à la fois du système verbal et des usages socio-culturels de ce système, de même qu'elle familiarise l'apprenant avec la gestuelle sociale étrangère.

Pour l'avenir, il nous paraît difficile d'établir un pronostic. L'élargissement des recherches dans les domaines de la pragmatique, de la psycho-linguistique, de la socio-linguistique, rend les méthodologues plus circonspects quant à la formulation de principes guidant l'enseignement des langues étrangères. Il est fort probable que l'ère des méthodologies unifiées, comme par exemple la méthodologie audio-visuelle structuro-globale, semble révolue. L'éclectisme et l'incertitude paraissent de règle. D'autre part, les potentialités du vidéo-disque et les mutations de nos sociétés - où il convient de se former plus vite et de manière continue - pourraient bien modifier les données.

Cependant, il serait bon de s'interroger pour savoir si les professeurs de langue sont préparés à analyser les supports qui, peut-être plus vite qu'on ne l'imagine, envahiront le marché. Il se pourrait bien, par ailleurs, que des instruments technologiques sophistiqués soient produits sans que l'on sache précisément à quelles exploitations pédagogiques ils mèneront. Une réflexion pédagogique préalable nous paraît s'imposer dans la mesure où la modernité des supports ne garantit ni une exploitation méthodologiquement fondée, ni la présentation de matériaux méthodologiques en accord avec l'évolution de la recherche en didactique des langues. Beaucoup de didacticiens d'apprentissage des langues ne sont en fait qu'une reprise d'exercices structuraux des années 50/60 (méthodologie audio-orale/audio-visuelle).

Un dialogue constructif serait dès lors à engager entre technologues, didacticiens et praticiens. Cette façon de procéder pourra seule garantir une certaine déontologie dans l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures étrangères, les justifications morales des objectifs et des finalités de l'emploi d'un mode d'enseignement devant idéalement devancer toute exploitation d'instruments technologiques.

#### Résumé

La didactique des langues et des cultures constitue une problématique non indifférente aux mutations technologiques. L'A. tente de montrer comment l'image introduite dans l'enseignement des langues étrangères et de façon scientifiquement fondée, il y a à peine trois décades, connaît des transformations, tant au niveau du support (du film fixe des M.A.V. au vidéodisque interactif en passant par les banques d'images et la vidéocassette) qu'en ce qui concerne le travail des codes qui la constituent. La réflexion, née d'expérimentations à l'Institut Bourguiba des Langues Vivantes, s'est concentrée principalement sur l'étude des potentialités de l'image électronique pour faciliter, accélérer le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (en l'occurrence le français). Au terme de l'analyse, la question demeure de savoir dans quelle mesure les méthodologues maîtrisent ces mutations technologiques et les conséquences non négligeables qui en dériveront sur les pratiques de classe.

#### ملخص

يمثل فن تعليم اللغات والتقانات مشكلية تتأثر بالتحويلات التكنولوجية وتسعى المؤلفة ان تبين كيف ان الصورة التي ادخلت على تعليم اللغات الاجنبية وبصفة علمية منذ ما يقارب الثلاثة عقود قد تسهلت تغييرات سواء على مستوى الوسيلة (الشريط الثابت في الوسائل السمعية البصرية او اسطوانة الفيديو مرورا بببوك الصور وبكسات الفيديو) او مستوى عمل الرموز المكونة لها وقد تركز البحث الذي انطلق من تجارب تمت في معهد بورقيبة للغات الحية اساسا على دراسة امكانات الصورة الالكترونية في تيسير عملية تعلم لغة اجنبية والتعجيل فيها (وهي اللغة الفرنسية في هذا النموذج) ويبقى السؤال المطروح - اخر التحليل - متعلقا بمعرفة مدى تمكن اصحاب هذه المناهج من هذه التحويلات التكنولوجية وبما قد ينجز عن ذلك من النتائج المهمة بالنسبة الى الممارسة في قاعات السدروس.