



HAL
open science

Un document télévisuel pour parfaire l'apprentissage des langues ?

Carmen Compte

► To cite this version:

Carmen Compte. Un document télévisuel pour parfaire l'apprentissage des langues ?. L'enseignement des deux langues partenaires (Der Unterricht zweier Partnersprachen), Oct 1996, Tours, France. pp.613-624. edutice-00000427

HAL Id: edutice-00000427

<https://edutice.hal.science/edutice-00000427>

Submitted on 19 Apr 2004

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

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

Publié dans : Michele Letzelter/Franz-Joseph Meissner (eds./Hrsg.) : L'enseignement des deux langues partenaires (Der Unterricht zweier Partnersprachen) Actes du Congrès de Tours (Akten des Kongresses von Tours) 31/X-4/XI/1996
Volume II (Band II), Gunter Narr Verlag Tübingen (Germany) 1998
pp.613-624

UN DOCUMENT TELEVISUEL POUR PARFAIRE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ?

Carmen COMPTE
Université de Paris 7, Denis Diderot

Le thème est porteur d'une interrogation concernant le rôle à donner au média télévisuel. Il permet de s'interroger sur la nécessité d'ouverture de la classe ou de la méthode de langue à des "inputs" autres que linguistiques, pour vraiment communiquer dans la langue. Il convient de faire prendre conscience des apports de la télévision, aussi bien par son contenu que par les aptitudes qu'elle développe. Il convient de démontrer que l'apprentissage implicite que ce média favorise, peut être conscientisé et transformé en apprentissage cohérent et progressif, c'est le rôle de l'enseignant. Il faut montrer que l'on dispose, grâce à la diffusion hertzienne et câblée, d'une source intarissable de documents dans la langue d'apprentissage, que ces documents ont des avantages et, s'ils changent le rôle de l'enseignant, ils sont loin de l'éliminer. Dans la relation apprenant/enseignant, dont P. Meirieu (1997) relève la dangereuse dissymétrie, le média pourrait jouer surtout dans le domaine des langues, le rôle de référent extérieur « ...*La spécificité de la relation éducative impose que soit défini un référent extérieur à la relation duelle (les savoirs, les connaissances, la culture, etc.) garantissant que celle-ci ne s'abîme pas dans le seul jeu du pouvoir ou dans les méandres de l'affectivité* » (p.31). La dangereuse dissymétrie évoquée par P. Meirieu se réfère au contenu de l'enseignement en général ; elle s'applique particulièrement en langues. La méthode pédagogique de l'enseignant, le manuel qu'il utilise font des choix concernant à la fois les hypothèses sur « la langue à apprendre » et sur le « comment apprendre ». Conscient ou inconscient de ce fait, l'apprenant n'a pas son mot à dire. La présence d'un référent extérieur, le document télévisuel apporte de façon consensuelle une sorte d'équilibre à cette situation. La « langue à apprendre » présentée sur l'écran est automatiquement plus complexe et plus actuelle que celle de la méthode ou que celle simplifiée de la communication quotidienne avec l'enseignant. Le document télévisuel s'adresse d'une façon simultanée à l'affect aussi bien qu'à l'intellect de l'apprenant et selon une logique qui n'a rien à voir avec une progression linguistique.

Enfin, il faut prendre conscience que l'attitude de méfiance face aux documents de la télévision cadre difficilement avec l'évolution de la didactique des langues et des informations apportées par les recherches en psychologie cognitive, particulièrement sur la façon dont nous percevons et nous apprenons. Bref, il nous semble que changer l'image mentale que les apprenants et les enseignants ont de la télévision est une priorité.

1. Adéquation image animée / canaux nerveux visuels

« La force de l'image cinématographique vient, non pas d'une trop grande richesse, mais bien plutôt d'une adéquation presque idéale avec le potentiel des canaux nerveux visuels. Si chaque image est trop riche pour pouvoir être véritablement perçue dans sa totalité, cela ne procure aucune situation d'inconfort du cerveau qui semble au contraire exactement construit pour cette situation » P. Maarek (1986, p.38).

C'est, semble-t-il, cette adéquation optique directe, ordinaire, qui donne à l'image télévisuelle en couleur un impact beaucoup plus fort que les autres médias. P. Maarek poursuit sa démonstration en observant que 40% de l'information traitée par le cerveau est d'origine visuelle contre 20% d'ordre auditive. Pourtant, l'institution scolaire se méfie de l'image elle lui préfère le mot et souvent, invite **l'image télévisuelle à « parfaire un apprentissage des langues »** alors qu'il est possible d'utiliser un outil médiatique¹ pour transmettre un savoir, un savoir-faire, un savoir-être, dès l'enseignement à des débutants.

Les mots-clés du fonctionnement cérébral sont souvent ignorés par l'institution scolaire écrit H. Trocmé-Fabre (1987), « ... *quelle part faisons-nous, dans notre pédagogie à la complexité, l'associativité, le dynamisme, l'adaptabilité non linéaire, sélective, multimodale ?* » (p.132). Ces aptitudes sont développées par la télévision, sont-elles nécessaires ou indispensables pour l'apprentissage des langues ?

2. Parfaire un apprentissage de langue

Parfaire un apprentissage de langue concerne non pas les connaissances à transmettre mais bien plus la confrontation entre plusieurs modalités de connaissances à faire acquérir par l'intermédiaire de différentes démarches.

L'évolution provoquée par les **approches communicatives** qui ont fait passer de l'apprentissage de la langue à celle de la communication fait intervenir aussi bien des processus cognitifs ou inconscients que des données linguistiques ou des représentations culturelles. Pour Canale et Swain (1980) l'exercice de la communication sollicite trois compétences principales :

- la compétence grammaticale,
- a compétence sociolinguistique,
- la compétence stratégique

Très tôt, de nombreux exemples ont montré (cf. W. Rivers²) qu'il est difficile d'entraîner à la communication sans prendre en compte, dès le début, les données socio-culturelles et les rituels de communication. Le non-respect de certaines normes régissant

¹ Ce n'est pas l'objet de l'exposé ici mais cela ne signifie pas que le document télévisuel ne puisse pas être exploité dans une situation d'apprentissage initial de la langue. Nous l'avons expérimenté lors de l'élaboration des 6 ouvrages d'exercices et de formation des maîtres à partir des documents télévisés de la collection EDAV (Exploitation de Documents Authentiques en Vidéo), collection éditée par le BELC/CIEP de Sèvres et le CNDP (Centre National de la Documentation Pédagogique).

² Rivers, W. (1968) : Teaching foreign language skills, The University of Chicago Press, Chicago.

l'échange peut empêcher la compétence grammaticale ou linguistique de s'exercer. Ainsi, si l'on méconnaît des éléments tels que les règles instituant la distance entre deux personnes dans un échange conversationnel, si l'on ne tient pas compte de la gestuelle (ou de son absence) caractéristique du pays dans lequel on souhaite communiquer, sans parler du volume sonore du discours, etc. (cf. S. Hall (1980), R. Birdwhistell (1968)) l'apprenant le mieux préparé grammaticalement aura peu de chance de mener l'échange à son terme... Or, comment, si l'on n'est pas un comédien de talent tel que Rassias³, peut-on faire entrer dans la classe les différents accents pratiqués dans le pays dont on apprend la langue, les registres de langue, les rôles et comportements socios variés, tout en tenant compte de l'évolution quotidienne de la langue et des effets de mode ?

L'aide d'un média tel que la télévision semble répondre à ces besoins car, dans la transmission du message, contrairement aux méthodes audiovisuelles, **la focalisation sur la langue n'est pas la priorité**. La langue est utilisée pour véhiculer des informations et ce, avec une variété de moyens qui a pour ambition d'atteindre le plus grand nombre. Les outils de cette transmission que le dispositif télévisuel utilise reflètent donc les formes de communications employées par la société. Grâce à ce miroir offert aux apprenants, la télévision peut « parfaire un apprentissage », qui consiste réellement à **modifier le regard de l'apprenant sur l'autre**, à comprendre le sens qu'il donne à son comportement, à être ouvert à d'autres types de rationalités. Apprendre consiste avant tout à **élargir, à compléter le réseau mental** avec des scénarii nouveaux présentant des situations nouvelles (U. Neisser, 1976, F. Bresson, 1987) grâce auxquels l'apprenant :

- pourra réagir selon les normes socio-culturelles de la société dans laquelle il souhaite communiquer,
- disposera d'automatismes pour que cette communication soit plus naturelle, ses réactions rapides et en adéquation avec son interlocuteur.

Pour y parvenir, deux moyens semblent possibles :

- utiliser le système de communication actuel,
- modéliser le système.

Ce sont, parmi de multiples possibilités, les deux points que nous avons choisi de traiter ici.

3. Utilisation de la télévision comme système de communication

« Anne-Marie me fit asseoir en face d'elle, sur ma petite chaise ; elle se pencha, baissa les paupières, s'endormit. De ce visage de statue sortit une voix de plâtre. Je perdis la tête : qui racontait ? quoi ? et à qui ? Ma mère s'était absentée : pas un sourire, pas un signe de connivence, j'étais en exil. Et puis je ne reconnaissais pas son langage. Où prenait-elle cette assurance ? Au bout d'un instant j'avais compris : c'était le livre qui parlait ». Sartre⁴, (p.40).

³ Rassias est un ancien comédien devenu professeur de français. Il a développé, à Dartmouth, aux Etats-Unis, une méthodologie par laquelle l'acquisition se fait à condition de solliciter l'individu dans sa globalité intellectuelle et affective. Il utilise avec succès ses talents de comédiens pour faire de ses cours de véritables « happenings ».

⁴ Sartre J.P. (1964) : Les Mots, ed. Gallimard, Paris.

Ce premier contact de l'enfant J.P. Sartre avec la lecture que lui faisait sa mère Anne-Marie, serait à rapprocher de ce que l'on écrit aujourd'hui sur la passivité du spectateur face à la télévision. Il paraît pourtant difficile de dire que quelqu'un qui s'isole un livre à la main est passif car l'apprentissage de la lecture nous a donné des clés pour comprendre la merveilleuse ouverture sur la réalité et sur l'imaginaire que constitue le fait de savoir déchiffrer « *les mille-pattes* » qui *grouillaient de syllabes et de lettres et qui étiraient leurs diphtongues, faisaient vibrer les doubles consonnes (...) riches en mots inconnus..* ».

La télévision développe des aptitudes différentes

Il convient d'apprendre à « lire » la télévision pour en utiliser, **consciemment**, tout son potentiel dont on s'accorde à constater l'impact. Et justement ce qui est intéressant, c'est ce que la recherche a démontré des **apports différents que les médias** dispensent dans le processus d'apprentissage. Ainsi, par exemple, les travaux de Laurene Meringoff (1980) ont fait apparaître différents types d'acquisition observés selon le type de média utilisé pour transmettre l'information.

A partir d'une histoire **lue** dans un livre de conte illustré et de la même histoire **vue** dans une émission télévisée, réalisée en animant les illustrations du livre commentées en voix-off avec le même texte, les enfants ont mémorisé des éléments différents. Les résultats révèlent des effets divers à partir d'un même contenu. Les enfants ayant vu l'émission ont rapporté l'histoire avec de nombreux détails sur les actions et ont mimé certains passages. Ils se sont beaucoup basés sur l'aspect visuel de la réalisation pour inférer des liens entre des événements implicites dans l'histoire. Les enfants ayant écouté l'histoire ont retenu davantage les expressions langagières et basé leurs inférences davantage sur des mots de l'histoire et sur des informations extérieures au conte. Dans le premier cas, l'enfant s'est senti plus impliqué, il pouvait développer certains aspects du conte de façon plus détaillée que ne le faisait l'enfant qui l'avait lu, mais son vocabulaire ne s'était pas forcément enrichi. Ainsi, comme l'ont signalé Bateson (1951) puis Watzlawick et al. (1979), le contenu du message digitalisé par le langage verbal dispose d'une syntaxe logique et précise, mais sémantiquement inappropriée pour la communication. La télévision par son langage analogique peut faciliter l'accès à cette sémantique à condition de disposer d'une syntaxe non équivoque, que lui attribue la théorie du codage.

La télévision a développé des compétences de décodage

Par sa fréquentation quotidienne la télévision développe des compétences de décodage dont le téléspectateur n'est pas conscient (G. Salomon, 1981). Il s'agit d'automatismes qui permettent, un peu comme les « moteurs informatiques », de comprendre rapidement des situations grâce à l'adéquation image mentale/représentation télévisuelle. Comme le suggère G. Salomon (1979), le média participe à l'élaboration quotidienne de nos images mentales en apportant des scénarii, des schémas nouveaux. Or, ce sont ces schémas qui, selon U. Neisser (1967), dirigent l'exploration de l'environnement, donc la perception que l'on a de la réalité. Ce point expliquerait l'adéquation entre l'image médiatique et notre système de perception et l'impression de facilité donnée par le visionnement des émissions de télévision.

Par ailleurs, l'abondante utilisation, faite par la télévision, de stéréotypes et d'archétypes aisément identifiables, facilitent le décodage des messages. « Particulièrement dans le cadre de l'apprentissage des langues, les stéréotypes et archétypes pourraient « supplanter » provisoirement les références absentes dans le réseau mental de l'apprenant et l'aider ainsi à concevoir un élément inexistant dans sa culture »⁵ Ils joueraient un rôle opératoire dans l'apprentissage semblable à celui que décrit D. Coste (1994) à propos du stéréotype, en évoquant la théorie du prototype : « il est bien connu que, dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'exemple-prototype des grammaires et des exercices structuraux (ou des enchaînements dialogiques) propose un modèle central initialement strict, mais qui, en cours d'apprentissage, doit se prêter non seulement à quelques assouplissements [...], mais souvent à recatégorisations complètes ».

Ces compétences pourraient devenir un substitut plus accessible que le langage (qui est la cible) pour accéder à la compétence en langue souhaitée. En outre, ces compétences de décodage apportent des propriétés structurales différentes du langage, elles constituent juste un complément pour certains, mais, pour d'autres, les individus qui gèrent le traitement de l'information de façon « non-linéaire »⁶, un moyen plus aisé d'accès à l'apprentissage. H. Trocmé-Fabre (1987) constate, en effet, que le système éducatif accorde une importance très grande au quantifiable, au linéaire, au digital, alors qu'il s'agit d'un seul type de gestion de l'information. Le fonctionnement non-linéaire de la télévision constitue un des éléments de sa spécificité. La simultanéité des indices, la contiguïté d'éléments apparemment autonomes mais placés côte à côte par le montage permettent d'exercer l'inférence. La caméra peut remplacer par un indice visuel ce qui appartient, dans un échange, au métacommunicatif, par exemple « je plaisantais », en montrant un signe qui donne l'information...

Ces constatations impliquent de la part du média l'action d'un système symbolique organisé, cohérent et partagé, d'où notre hypothèse de l'existence d'une **rhétorique télévisuelle**.

Apprendre les éléments d'une rhétorique télévisuelle

Notre travail, appliqué au domaine des langues, se situe dans le paradigme ouvert par D. Olson (1974) et G. Salomon, à savoir, comprendre ce que sont les modes de présentation et quels sont les éléments d'un système symbolique qui peuvent favoriser certains aspects précis de l'apprentissage. Etayé par la théorie du codage en sémiotique et, en psychologie, par les hypothèses d'un individu continu processeur

⁵ cf. C. Compte Habilitation à diriger des Recherches, Université de Paris 7, Denis Diderot, juin 1995 : 45.

⁶ C'est-à-dire les apprenants plus sensibles à une logique de pensée plutôt spirale que à la linéarité du discours verbal.
cf. W. Schramm, J. Lyle, I de Sola Pool (1963) : *The people look at educational television*, Stanford University Press, Stanford. Pour ces auteurs l'une des questions essentielles à se poser à propos de la télévision consiste à voir « *the difference between learning from the linear, digital, symbolic patterns of print and the spoken word, and the simultaneous, iconic, observational patterns of the visual media.* » (2)

d'informations⁷, nos analyses ont fait apparaître un système organisé de codes symboliques utilisés selon l'intentionnalité d'une instance réalisatrice, ce qui permet d'évoquer une véritable rhétorique. La mise en valeur d'un tel système s'est révélé lors de l'analyse des feuillets télévisés. La volonté de l'instance de réalisation apparaissait nettement par les moyens mis en oeuvre pour assurer une compréhension aisée des grandes lignes de la diégèse. L'intentionnalité du réalisateur est servie par des outils techniques précis que le public a, inconsciemment, appris à interpréter. Or, comme E. Veron (1987) remarque, « ...C'est la reconnaissance de l'intention du locuteur qui livre le sens de l'acte de langage qu'il effectue par le moyen de telle ou telle énonciation. » (p.185). C'est donc sur ce type de compétence que l'on peut s'appuyer pour que la télévision entraîne l'apprenant à maîtriser des situations d'échange complexes car compliquées et rapides. Cette hypothèse permet d'exploiter, dans la classe ou en autonomie, les réponses apportées par le réalisateur à des difficultés que le spectateur de ses programmes et l'apprenant de langues possèdent en commun. Il convient, en effet, pour intéresser un public hétérogène, de faciliter la compréhension et de continuellement stimuler une motivation fugace. Ces deux préoccupations de l'instance de réalisation s'appliquent tout à fait à l'apprenant de langue considéré à un niveau de compréhension limité et pris dans sa diversité d'intérêts.

4. Modéliser le système

« Suivant le principe de Paul Valéry (« tout ce qui est simple est faux, tout ce qui est compliqué est inutilisable »), l'art du modélisateur réside dans l'équilibre entre le simple et le complexe pour disposer d'un outil commun de compréhension, construire un support de référence et révéler des éléments d'information suffisants pour définir une stratégie d'action et décider de l'action de changement »

(D. Bériot 1992-93 :135).

Modéliser consiste à construire un support de référence pour pouvoir définir une stratégie d'action. Nous avons donc examiné comment l'image télévisée pouvait apporter un soutien important au processus d'apprentissage d'une langue. Le premier constat a porté sur la spécificité du média. Son système symbolique emprunte des codes à d'autres média tels que le cinéma, la radio, le théâtre ou la peinture, mais ce qui est caractéristique de la télévision réside dans la combinatoire de ces éléments en fonction des limites et contraintes techniques du média. Les contraintes techniques ont, justement, amené l'instance de réalisation à assurer un impact suffisamment profond pour drainer le public le plus large possible. Il existe donc, dans l'écriture télévisuelle des moyens de faciliter la compréhension à des niveaux différents, en relation avec l'intérêt et le capital culturel du téléspectateur. Or, l'observation des utilisations de l'image télévisuelle généralement faite dans les classes de langue semblent s'en tenir à un seul et premier niveau, celui de l'illustration d'un propos. Pourtant, dès que l'on analyse l'image télévisée et que l'on connaît mieux son fonctionnement, l'on se rend compte que cette utilisation n'emploie qu'une part très infime de son potentiel.

⁷ Modèle d'apprentissage développé par le groupe « Information Processing » (McKeachie, 1976, J. Greeno, 1980), voir aussi Miller, G.A., P.N. Johnson-Laird (1976) : Language and perception, The Belknap Press of Harvard University, Cambridge, M.A.

Le deuxième constat porte sur la capacité de l'apprenant à repérer des intentions, des effets dans l'écriture télévisuelle. C'est un repérage qui s'effectue automatiquement, grâce aux habitudes de décodage des téléspectateurs. Faire prendre conscience de cette compétence permet de l'utiliser et d'approfondir la compréhension ou d'impulser l'apprentissage. En effet, remarquer des effets dans le codage du contenu (analogique, iconique ou holomorphique) entraîne une approche des nuances et des subtilités du message, d'où une amélioration de la compréhension ; repérer des effets du codage digital et symbolique basés sur des éléments socioculturels précis ne permettra pas de les interpréter, puisque l'apprenant ne les connaît pas, mais cela l'amènera à s'interroger. Or l'attitude active de l'étudiant qui pose (ou qui se pose) des questions est le meilleur stimulant pour un processus d'apprentissage efficace.

Nous avons donc essayé de faire apparaître différentes fonctions pédagogiques de l'image, que l'institution scolaire peut utiliser selon le degré d'acceptation de sa spécificité. Ces fonctions se rapprochent de celles observées en psychologie et que l'on présente chronologiquement dans le processus d'apprentissage : il s'agit de la modélisation, la médiation et la supplantation.

Différentes fonctions à attribuer à l'image⁸

La peur de l'image télévisuelle (qui vient de sa méconnaissance) explique le seul rôle qu'on accepte de lui faire jouer dans la classe : celui d'**illustrer**, d'être un complément agréable, voire motivant, que l'on inscrit dans un processus pédagogique défini. Ce faisant on intègre, sans problème, dans des structures scolaires un média dont les caractéristiques sont parfois en opposition avec elles. Nous avons classé leurs fonctions chronologiquement, de l'exploitation la plus « superficielle » à une utilisation plus complète de la spécificité du média.

L'illustration

On souhaite, grâce au média, focaliser sur la transmission du **contenu**. Le média apporte un modèle de la situation et de l'échange verbal permettant aux apprenants de répéter ou d'imiter la situation présentée. C'est l'utilisation du média qui s'inscrit sans problème dans n'importe quelle méthodologie puisque l'illustration ne fait qu'apporter un complément à une situation pédagogique décidée par l'enseignant ou la méthode qu'il utilise.

La médiation

On fait confiance à la **structure** du média pour conduire vers un apprentissage. C'est une façon de suivre la remise en cause faite par les cognitivistes à propos des hypothèses de progression du simple au complexe, particulièrement en apprentissage des langues. Comme le signale E. Veron (1987) : « *[le fonctionnement social du sens] ne pourra être correctement cerné et conceptualisé tant que nous ne nous serons pas débarrassés de l'illusion du passage progressif du simple au complexe, tant que nous ne nous serons pas donné les moyens d'affronter le complexe en tant que tel : en dehors du méta-langage d'observation du linguiste, c'est le plus complexe qui surdétermine le plus simple, c'est la discursivité sociale qui surdétermine les échanges de parole entre les*

⁸ cf. C. Compte (1993) : La vidéo en classe de langue, Hachette, et C. Compte (1985) : Professeur cherche document authentique en vidéo, dans les Etudes de Linguistique Appliquée 58, 43-53.

acteurs sociaux. Le chemin qui relie la linguistique à la théorie des discours, il faut maintenant le parcourir en allant du plus complexe vers le plus simple, c'est-à-dire dans le sens inverse » (p.225).

De là l'importance des documents authentiques par opposition aux documents fabriqués pour la classe. L'utilisation des documents télévisuels pour accomplir ce chemin en sens inverse suppose que l'on ait une connaissance de l'organisation, du fonctionnement, de l'écriture du média. C'est sur ce point qu'a surtout porté notre réflexion. Utiliser la télévision comme médiateur de sens suppose que l'on adhère au postulat de l'existence d'une rhétorique télévisuelle, considérant que le réalisateur, pour mettre en forme de l'information manipule les éléments du système symbolique de façon à faciliter l'accès d'un public très large et par conséquent hétérogène, à cette information⁹.

La facilitation

On attribue au média un impact provoqué par l'organisation de son **système symbolique** susceptible d'aider l'individu à compléter le réseau de ses références mentales. C'est le phénomène de « supplantation » décrit par G. Salomon. C'est également un effet de plus en plus perceptible dans le fait que la télévision apporte, dans les lieux les plus reculés, des informations sur tous les domaines, créant ainsi un plus grand nombre de références communes.

5. Médiation télévisée et apprentissage en autonomie

« Si, en 1994, le multimédia est largement centré sur le micro-ordinateur, dans les cinq prochaines années, pronostique une spécialiste, il va se déplacer vers le téléviseur » N. Coste-Cerdan (1995). Cette prédiction nous semble particulièrement explicable pour l'utilisation que nous souhaitons faire de la télévision dans le domaine de l'enseignement des langues. Ce média est à la fois source d'informations sur la langue et ceux qui la parlent, la fameuse « fenêtre ouverte », et source de transformations internes chez l'apprenant-télespectateur. En effet, si elle n'est pas contredite par la vie quotidienne, l'information de la télévision modèle les schémas mentaux avec la même force que les informations stockées à partir d'expériences personnelles vécues, explique G. Salomon (1981). Mais on stocke plus facilement, semble-t-il, ce qui paraît vrai, naturel et sans intention pédagogique apparente particulière, c'est la raison pour laquelle la télévision avec son aspect « tranche de vie » peut avoir une aussi grande influence sur nos images mentales. La question qui se pose alors concerne le transfert, pour une utilisation pédagogique, de la culture télévisuelle que nous avons présentée comme postulat. Peut-on vérifier l'appropriation des règles et des systèmes de fonctionnement que le télespectateur a acquises face au petit écran ? La réponse de G. Salomon (1981) est positive : *« Apparently, television cultivated schemata transferred to a non-television domain »*. Nous avons vérifié si ce transfert pouvait se faire à partir d'un document télévisuel en langue cible dans le domaine de l'apprentissage des langues. C'était un

⁹ Nous proposons dans les ouvrages cités une « équation » par laquelle le réalisateur « manipule » des éléments visuels (acteurs, décors, couleurs, etc.) et audio (bruitage, musique, etc.) par des moyens techniques (cadrages, montage, éclairage, etc.) de façon à rendre immédiatement accessible l'information de base

moyen, pour l'apprenant de complexifier son appréhension du réel, comprendre différents points de vue grâce à sa culture télévisuelle « conscientisée ».

Une équation à décoder

Nous sommes donc partis de l'hypothèse formulée dans notre recherche concernant le soin particulier mis par l'instance de réalisation à **assurer la compréhension minimale du message** transmis à un public extrêmement hétérogène et des formes de codages utilisées pour ce faire. Les nombreuses analyses de documents télévisuels de chaînes françaises et étrangères¹⁰, nous ont permis de vérifier les régularités des systèmes de codage utilisées et les combinatoires semblables retrouvées dans les chaînes étrangères, malgré les différences culturelles évidentes. Ainsi il était important d'aborder la complexité du système en la réduisant à ses composants pertinents et surtout à leurs invariants relationnels. La signification est prise en charge par la combinatoire de divers codes.

Nous avons élaboré une équation proposée en forme de stratégie opératoire permettant à des apprenants d'utiliser leurs intuitions, leurs habitudes de décodage tout en prenant conscience de l'existence d'une construction précise et fonctionnelle qui traduit la spécificité du média tout en tenant compte de la dynamique du système.

$$\text{compréhension de la langue} = \frac{\text{éléments visuels}}{\text{éléments audio}} \times \text{technique}$$

Dans cette équation les éléments visuels et audio, manipulés par les effets techniques sont ceux qui sont le plus faciles à décoder pour le téléspectateur/apprenant. En effet, le choix des acteurs, leur aspect physique, les costumes, décors sont des éléments visuels dont la transparence est plus grande que celle du mot. Il en est de même pour les éléments audio, une inflexion vocale, un accent, une intonation, tout comme les pauses sont autant d'indices significatifs identifiables, même lorsqu'on ne comprend pas la langue : on devine facilement, grâce à ces indices, que quelqu'un est en colère, par exemple. Le réalisateur peut faciliter la lecture de ces indices en les accentuant par des effets techniques : l'éclairage, les couleurs, la musique et le bruitage en constituent quelques exemples. « *L'auditoire infère les intentions du communicateur à partir d'indices que celui-ci fournit précisément à cette fin* » indiquent D. Sperber & D. Wilson (1989 : 42). Le réalisateur construit, en effet, l'accès au sens premier du message en accentuant les éléments informatifs, indices de sens les plus élémentaires et essentiels. L'échelle des plans, l'angle de prise de vue, le montage, sont des moyens de mettre en valeur les éléments pertinents à ne pas « rater » pour la compréhension minimale du message.

En guise de réflexion conclusive...

¹⁰ L'élaboration du dispositif de formation des enseignants de langue à la vidéo : Télélanguages, nous a permis de vérifier ce point sur les émissions des chaînes allemande, anglaise, espagnole, italienne, portugaise et russe, langues enseignées dans la majorité des établissements scolaires français (co-production Université de Paris 7- MAFPEN de Versailles).

La rencontre de deux complexités, celle de la discipline (les langues) et celle des apprenants, ne pouvait donner lieu à une seule méthodologie d'apprentissage d'une langue. Nous sommes donc dans un domaine privilégié (et extrêmement périlleux) pour mettre en place une diversité de parcours pédagogiques. Il faut créer des stratégies, tracer un processus pour conduire vers un changement en tenant compte de l'influence des modes de présentation au-delà des seules acquisitions en termes d'informations ou de connaissances.

La dynamique doit venir de la nécessité, typique de l'apprentissage des langues, de poursuivre l'apprentissage tout au long de la vie, car une langue, comme tous les systèmes de communication, évolue quotidiennement. Or l'infrastructure qui se met en place grâce aux satellites et réseaux informatiques permet la confrontation quotidienne de l'apprenant et de la langue qui l'intéresse, il convient de développer des outils permettant un apprentissage qui pourrait se continuer en autonomie. Deux gros problèmes apparaissent alors à l'horizon de notre domaine :

L'un, soulevé par H. Trocmé-Fabre, concerne l'image mentale que l'apprenant a de son propre apprentissage, du processus efficace, et de l'image ludique et divertissante de la télévision contraire à la conception judéo-chrétienne d'un apprentissage dans la souffrance et la contrainte.

L'autre concerne l'évolution du métier d'enseignant que les nouvelles technologies risquent de transformer à terme.

« Celui-ci sera de moins en moins celui qui dispense des connaissances à un étudiant. Sur Internet, on peut en principe apprendre de n'importe qui ou d'où que ce soit. Mieux, on a directement accès à la source de production du savoir. L'enseignant risque donc de ne plus apparaître que comme un intermédiaire inutile, à moins qu'il ne trouve une nouvelle identité « d'animateur de l'intelligence collective ». Cette remise en cause du métier d'enseignant ne signifie pourtant pas sa disparition. Il incombera en effet toujours à l'enseignant de donner envie d'apprendre à progresser, enfin de stimuler l'apprentissage coopératif. Autant de fonctions qu'une machine -rappelons-le au passage - ne pourra jamais remplir »

P. Lévy (1996 : 30).

Cette déclaration a été faite par P. Lévy à propos du CDRom, mais elle pose, à notre avis, la problématique que nous souhaitons évoquer. Si la polémique est vive en ce qui concerne la possibilité pour la télévision de dispenser des **savoirs** (parce qu'il est difficile encore d'accepter que des savoirs puissent être acquis par une autre médiation que le verbal et avec des expérimentations), on accepte plus facilement d'emblée l'idée que le média puisse **parfaire un apprentissage**.

Eléments de bibliographie

- Bateson, G. (1961) : *Perceval's narrative. A patient's account of his psychosis, 1830-1832*. Stanford : Stanford University Press.
- Bériot D. (1992-1993) : *Du microscope au macroscopie, l'approche systémique du changement dans l'entreprise*, Paris : ed.ESF (Coll. Communication et complexité).
- Birdwhistell, R. L. (1970) : *Kinesics and context*. Philadelphia, P.A. : Univ. of Pennsylvania Press.
- Bresson, F. (1987) : Les fonctions de représentation et de communication, in Piaget, J. P. Mounoud, J.P. Bronckart (eds.) : *Psychologies*. Paris : Encyclopédie de la Pleiade, Gallimard.
- Canale, M., M. Swain (1980) : Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, in *Applied Linguistics*, vol.1, N°1, 1-48.
- Compte, C. (1993) : *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette, (Coll. Auto-formation).
- Compte, C. (1985) : Professeur cherche document authentique en vidéo, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 58, 43-53.
- Coste, D. (1994) : Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes, dans D. Coste (ed.) : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Coll. LAL, CREDIF, Hatier-Didier.
- Coste-Cerdan, N. (1995) : « Une boussole dans l'univers du multimédia ». *Médiaspouvoirs*, janv., mars.
- Hall, S.(1980) : « Recent developments in theories of language and ideology : a critical note ». In S. Hall & al.(eds.) : *Culture, media, language*. London : Hutchinson.
- Jacquinet, G. (1981) : Apprendre des médias, dans *Communications* n°33, Seuil, 1-22.
- Levy, P. (1996) : Vers l'intelligence collective ?, Dossier dans *Sciences Humaines* n°59, Mars, 29-31.
- Maarek, P. (1986) : *Média et malentendus, cinéma et communication politique*, Médiathèque, Edilig.
- Meirieu, P. (1997) : Quelles finalités pour l'éducation et la formation ?. *Sciences Humaines* 76, 30-35
- Meringoff, L. (1980) : Influence of the medium on children's story apprehension, *Journal of Educational Psychology*, 72 (2).
- Neisser, U. (1976) : *Cognition and reality, principles and implications of cognitive psychology*, San Francisco : W.H. Freeman and CO.,
- Olson, D. (1974) : "Introduction". In D.R. Olson (ed.) : *Media and Symbols : The forms of expression, communication, and education*, 73d yearbook of the national society for the study of education. Chicago : University of Chicago Press.
- Rivers, W. (1968) : *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago : University of Chicago Press
- Salomon, G. (1979) : *Interaction of Media, Cognition, and Learning ; an exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and affect knowledge acquisition*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Salomon, G. (1981) : « La fonction crée l'organe », dans *Communications* 33,75-101.
- Sartre, J.P. (1964) : *Les Mots*, Paris : ed. Gallimard.

Sperber, D., D. Wilson (1989) : *La pertinence, communication et cognition*, Paris, ed. de Minuit.

Trocmé-Fabre, H. (1987) : *J'apprends donc je suis*. Paris, Ed. d'Organisation.

Veron, E. (1987) : *La Semiosis sociale*. Paris, P.U.V.

Vilches, L. (1995) : *La télévision dans la vie quotidienne, état des savoirs*, Rennes Editions Apogée.

Watzlawick et al. (1972) : *Une logique de la communication*, Paris :Seuil.