

COMPRENDRE « L'APPRENDRE » D'UNE LANGUE : LA LINGUISTIQUE À L'AIDE DES TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES

Florent PASQUIER

Résumé

Quoi de plus complexe que l'apprentissage d'une langue « morte », ou même « vivante » ? L'investissement personnel requiert une implication importante de l'apprenant, et sinon une remise en cause de son être, une évolution significative de ses schèmes de compréhension et d'acceptation. Parmi les disciplines qui s'intéressent à ces bouleversements, la linguistique en permet une exploration irremplaçable, de part sa connaissance des systèmes, terrains et mécanismes propres à chaque langage. Son analyse des outils et supports d'apprentissage (vidéo et informatique) se révèle indispensable pour une utilisation adéquate des technologies éducatives aux regards des contraintes du domaine particulier des langues.

Mots clés :

Linguistique, Langues, Images, Informatique, Enseignement.

Un domaine pluridisciplinaire

Plusieurs disciplines abordent la question de l'apprentissage des langues. Chacune propose le point de vue particulier de son domaine, mais peut tirer parti des apports des autres. Ceci explique pourquoi la didactique des langues est un domaine pluridisciplinaire. Dans sa thèse soutenue à l'Université Paris 3, Giovanni Iaquina (1987) résumait les orientations méthodologiques dans la didactique des langues à partir des apports de ces disciplines : une approche traditionnelle (linguistique appliquée, traduction grammaticale, méthode directe, méthodes audio-orales et audiovisuelles, méthodes situationnelles) et une approche notionnelle fonctionnelle. Pour répondre à l'analyse des besoins langagiers, l'auteur propose des fondements théoriques d'une approche

communicative (pragmatique¹ et approche psychologique de la communication, linguistique du texte, approche contrastive) et en décompose les principales composantes (textuelle, analytique, grammaticale, sémiotique). Il présente enfin des systèmes d'Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur (EIAO) à base d'intelligence artificielle et de vidéo interactive², pour finir par se heurter aux limites des possibilités techniques rencontrées à cette période.

Commençons par actualiser le tour d'horizon des approches universitaires possibles pour situer le cadre de cette présentation.

La psychologie cognitive et la psychologie de l'apprentissage, dans l'étude de la perception de l'image et du sens forment la première voie possible. Maarak montre par exemple que le nombre de bits perçus influence l'impression du fond d'œil. D'autres auteurs se sont intéressés à ces questions : Daniel Gaonac'h (1987), Jean-François Le Ny (1989), Michel Denis (1994) avec les images mentales...

Dans une problématique de réception et d'interprétation des messages d'apprentissage, se référant à Umberto Eco (1989), Brigitte Chapelain (1996, p.39 et 45) met en exergue que « les activités sémiocognitives de l'élève dans la lecture de ces produits audiovisuels va donc se situer à l'intérieur d'un espace d'autonomie qui va lui permettre de construire avec des compétences qui sont les siennes, sa cohérence interprétative. » La sémiologie de l'image utilise des notions comme celle du scénario intertextuel, « schéma rhétorique et narratif faisant partie d'un bagage sélectionné et restreint de connaissances que les membres d'une culture donnée ne possèdent pas tous. Le "topic", phénomène d'ordre pragmatique permet de répondre à la question : "De quoi parle-t-on ?" Il entraîne un choix de lecture par lequel le spectateur peut former la base d'une cohérence interprétative qu'Eco appelle "isotopie" ».

Une autre approche possible est celle de la philosophie-sociologie, avec des auteurs comme Michel Serres qui aborde le rôle des médias dans la société.

1. « La Pragmatique, secteur de la théorie scientifique des signes, s'élabore ainsi sans rupture, à partir du Pragmatisme, philosophie du signe, et de ses développements sémiotiques... C'est chez MORRIS et CARNAP (1937) qu'on trouve d'abord le terme Pragmatique (Pragmatics) s'inscrivant comme troisième volet dans le programme d'analyse des signes qui se divise dès lors en syntaxe, sémantique et pragmatique. » (IAQUINTA, 1987, p.141)

2. Giovanni IAQUINTA (1987, p.200) : « l'environnement didactique comporte un téléviseur, un magnétoscope et un ordinateur avec son moniteur : une interface spéciale relie l'ordinateur au magnétoscope pour en permettre le pilotage. »

Antoine de La Garanderie (1982, p.121) décline en trois gestes, comme autant de démarches mentales dont on ne peut faire l'économie, l'appropriation des connaissances : gestes mentaux d'attention, de réflexion, de mémorisation. Il explique : « Capter le message, l'assimiler pour pouvoir l'appliquer, le conserver pour pouvoir l'utiliser au moment opportun, sont les trois démarches qui composent une activité pédagogique complète, et dont l'esprit ne peut se passer. »

Les représentations sociales, objets des travaux de Moscovici et Jodelet en psychologie sociale, font penser la cognition comme un phénomène social (Chapelain, 1996, p 45) : « l'approche selon laquelle le sujet produit du sens, comme utilisateur de codes et de messages véhiculés dans la société qu'il investit dans la construction des représentations, éclaire particulièrement le rapport du sujet dans l'appropriation de nouveaux savoirs ou de nouveaux usages. »

Julia Kristeva (1981, p.14) semble bien résumer le panorama dans ces objectifs d'apprentissage : « on voit donc que, comme l'a noté Ferdinand de Saussure, "pris dans son tout, le langage est multiforme et hétéroclite ; à cheval sur plusieurs domaines, à la fois physique, physiologique et psychique, il appartient encore au domaine individuel et au domaine social ; il ne se laisse classer dans aucune catégorie de faits humains, parce qu'on ne sait comment dégager son unité³." Par la complexité et la diversité des problèmes qu'il soulève, le langage appelle donc l'analyse de la philosophie, de l'anthropologie, sans parler des différentes disciplines linguistiques. »

Une approche reine : la linguistique

Certains questionnements choisis de la linguistique peuvent donc servir à la compréhension de cet acte d'apprentissage particulier. Notre propos n'est pas de faire le point sous forme d'un état de l'art de ce domaine. Nous regarderons seulement comment tirer parti des ces interrogations et de ces questionnements, tant il est vrai que « l'enseignement des langues a été fortement influencé par la linguistique (...) dans la mesure où celui-là et celle-ci ont en principe le même objet » écrivent

3. Julia Kristeva montre en effet p. 24 l'impossibilité d'associer la production du langage à un organe particulier dédié à cette fonction (il n'y a pas « d'organe de la parole »), à la différence des sens et des fonctions spécialisés, autrement qu'en faisant participer fortuitement un ensemble de corps : larynx, cordes vocales, cavités nasale et buccale, langue, dents... Il reste cependant possible de décrire l'appareil vocal et son fonctionnement conclut-elle.

Anne-Claude Berthoud et Bernard Py (1993, p. 5). Philippe Teutsch (1993, p.36) va même plus loin : « L'activité [de représentation par les enseignants de langues d'une expertise de manipulation de l'interaction] exige la collaboration de disciplines très différentes telles que la linguistique générale, la linguistique appliquée, la psychologie cognitive. »

Cette réflexion nous semble indispensable pour comprendre l'insatisfaction et les déconvenues observées chez certains des professeurs et des élèves qui utilisent, ou essaient d'utiliser, les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Par ailleurs, ces mêmes technologies une fois maîtrisées génèrent d'autres besoins chez ces utilisateurs, qui expriment d'autres attentes. Par exemple, les travaux de Ducrot dans les années 1970, avec la définition des catégories notionnelles-fonctionnelles de la langue, ou d'autres stratégies multimodales d'apprentissage possibles n'ont pas été suffisamment prises en compte dans ces produits.

L'une des approches possibles de l'apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère par la linguistique est d'opérer à partir de questionnements. Ceux qui nous intéressent particulièrement sont : qu'est-ce que comprendre une langue ? Qu'est-ce que parler une langue ? Quels sont les systèmes de signes en langues ? Quels sont les impacts de la culture, de la civilisation ?

Les multiples niveaux d'analyse de ce domaine, les catégories de publics auxquels elle s'attache et la façon dont elle les analyse donnent un caractère extrêmement riche et multimodal à cette matière. En cherchant les traits discriminants de ces questions, notre présentation se déplacera souvent du plan de l'apprenant à celui du linguiste, et inversement, avec des détours par celui du didacticien.

Les signes

Une première approche de la langue consiste en son étude en tant que système de signes : « les sens des mots (...) est décidément un fait linguistique - disons, pour être plus précis et moins étroits, un fait sémiotique (...) Il n'y a pas de signifié sans signe » (Jakobson, 1965, p.78). L'auteur exprime (p.79) un fondement de la traduction telle qu'elle est le plus souvent pratiquée comme nous le verrons un peu plus loin : « pour le linguiste comme pour l'utilisateur ordinaire du langage, le sens d'un mot n'est rien d'autre que sa traduction par un autre signe qui peut lui être

substitué, spécialement par un autre signe "dans lequel il se trouve plus complètement développé", comme l'enseigne Peirce⁴. »

Ces signes que nous manipulons sont-ils réellement les mêmes que ceux que les locuteurs natifs emploient ? Roman Jakobson ajoute en effet (p.80) « qu'au niveau de la traduction proprement dite, il n'y a ordinairement pas d'équivalence complète entre les unités codées (...), alors que la traduction implique deux messages équivalents dans deux codes différents. L'équivalence est le problème cardinal du langage et le principal objet de la linguistique. »

Comment rechercher cette équivalence ? Des outils conceptuels de la discipline permettent d'échafauder des propositions de réponses, dont la manipulation permet de rendre compte, consciemment, des opérations psychologiques et mentales mises en jeu par les activités langagières. L'objectif est de mieux diriger les phases d'apprentissage, par exemple en terme de définition des compétences à acquérir et dans les façons ou cheminements possibles pour les développer. Les notions, dont nous pouvons nous servir à cet effet, développées par cette discipline sont variées, et peuvent être, pour certaines, spécifiques au fonctionnement de certains idiomes, puisque Boas observe que « le système grammatical d'une langue (par opposition à son stock lexical) détermine les aspects de chaque expérience qui doivent être exprimés dans la langue en question (...). Parce que l'information requise par les systèmes grammaticaux du russe et de l'anglais est dissemblable, nous nous trouvons confrontés à des ensembles tout à fait différents de choix binaires. » (Jakobson, 1956, p. 83)

La compréhension, la production

L'idée sous-jacente n'est pas tant que l'expression ou la compréhension ne peuvent se faire qu'à l'aide d'une traduction implicite ou explicite dans une langue puis dans l'autre, mais plutôt par construction par l'apprenant d'un système intermédiaire (une interlangue) entre sa langue maternelle et la langue étrangère qu'il apprend. Pour Jennifer Walski (1993, p.64), la traduction par la langue maternelle qui est une aide « en apparence, retarde en réalité le processus d'apprentissage. »

Ce travail s'affine et s'améliore tout au long de l'apprentissage de la langue, pouvant procéder par sauts qualitatifs jusqu'à ce que l'appre

4. Cf John Dewey, « PEIRCE's Theory of Linguistic Signs, Thought, and Meaning », *The Journal of Philosophy*, XVIII, 1946.

nant atteigne un seuil de compréhension et d'expression qui lui convienne au regard de ses objectifs ou de ceux de l'institution qui l'encadre. L'analyse des besoins langagiers a ainsi abouti à la théorie des niveau-seuils de Coste (1976), définissant des besoins langagiers, des seuils de performance à atteindre et aboutissant à la théorie des actes de parole.

Arrivé à ce niveau, il aura de plus en plus de mal à se donner les moyens de s'améliorer, car il considérera avoir atteint une compétence nécessaire et suffisante. Pour les plus doués ou les plus motivés d'entre eux, cette compétence peut devenir celle du bilinguisme, ce qui modifierait alors leurs modes intellectuels de fonctionnements de façon importante.

En ce qui concerne la production, les didacticiens constatent que la façon de procéder des apprenants débute d'abord par une pensée en la langue maternelle, qui sera ensuite traduite dans la langue cible, en passant par une démarche et une progression transitoires dans une interlangue. Comment pourrait-il en être autrement lorsque l'apprenant n'a été que très peu mis en contact avec la langue et la culture étrangère qu'il veut apprendre, et qu'il s'en est déjà forgé une représentation de la langue et de cette culture, même fausse ou incomplète. D'où l'importance de l'analyse des hypothèses que l'apprenant élabore inconsciemment sur le fonctionnement de la langue, et le travail à partir de tâches comme celles proposées par Jennifer Walski (1993, p.64), à partir desquelles « l'apprenant construit son savoir épilinguistique (à caractère situationnel, empirique et pratique), (...) et la mise en marche d'une réflexion métalinguistique (à caractère conscient et délibéré). C'est dans l'interaction de ces deux mouvements, l'un ascendant du particulier au général, l'autre descendant du général au particulier, que se produit le réel développement de la compétence langagière.

La maîtrise de la langue

À quel moment pourrions-nous dire de l'apprenant qu'il connaît une langue étrangère ? Est-ce lorsqu'il l'écrit sans faute ? Est-ce lorsqu'il peut mémoriser et reproduire des mots ou des phonèmes, comme nous pourrions en conclure d'après les directives du Ministère de l'Éducation Nationale pour lesquelles, en exagérant, connaître l'allemand, c'est connaître un certain nombre de mots, c'est-à-dire substituer un répertoire d'étiquettes à un autre, alors que le lexique ressort plutôt d'un réseau organisé de grilles qui interviennent dans les interprétations du

monde, et qui sont partagées par les membres d'une même communauté linguistique (Berthoud et Py, 1993, p.13) ? L'apprentissage du vocabulaire d'une deuxième langue impliquerait alors des modifications souvent importantes de ce réseau de grilles.

Le stade le plus abouti de la maîtrise d'une langue serait donc la capacité de manipuler les images mentales de la langue cible pour s'exprimer, en manœuvrant directement les grilles de modélisation du discours. C'est aussi ce qui distinguerait les différences entre connaissances linguistiques et compétences langagières.

Plus précisément, quels sont les éléments sur lesquels s'élabore cette modélisation recherchée qui permettraient de savoir quoi exprimer, comment, en quelles circonstances, selon quelles normes, et en se présentant de quelle manière ? Sont-ce des images, du texte, des connaissances en ethnologie contrastive ? Quel est le lien avec l'appropriation des productions mentales de la civilisation cible et comment le créer ?

Culture et civilisation

À la suite d'entretiens avec François Charpin⁵, nous pourrions tenter de définir les productions mentales comme résultant de l'emploi d'une langue dans une civilisation donnée, à un endroit et à un moment particuliers.

L'enjeu est de savoir si une méthode d'apprentissage à base de nouvelles techniques, pourrait reproduire à coup sûr de façon efficace, constante et évolutive ces façons de procéder qui semblent un résultat de l'objectif final vers lequel tendre. Nous disons constante dans la mesure où elle devrait s'adapter à tous les styles d'apprenants ; et évolutive car il nous faut à présent opérer une distinction entre plusieurs genres langagiers distincts pour une même civilisation. Par exemple entre les langues de spécialité et les langues de la culture qui, selon une distinction ancienne, n'ont pas les mêmes exigences ni les mêmes finalités.

Les langues d'hyper-spécialité (celles des mathématiques, des sciences, de la gastronomie, des notices et des procédures techniques...) sont parlées universellement de façon quasi-identique. Elles sont peu évolutives dans leur grammaire et les formes revêtues dans leur production sont figées. Elles ne seraient plus vraiment des langues vivantes,

5. Le professeur François Charpin, humaniste et pionnier de l'utilisation de l'informatique pour l'apprentissage des langues anciennes, est malheureusement décédé en décembre 1997.

puisque situées en dehors des phénomènes culturels qui font évoluer une langue. Julia Kristeva (1981, p.14) montre que dans une approche « *diachronique*, le langage se transforme durant les différentes époques, prend diverses formes chez les différents peuples. »

Pour François Charpin (1983) les langues au contraire hyper-spécialisées deviennent donc des « espèces de langues internationales (...), entièrement désincarnées, anachroniques, dépossédées de leur passé », partout parlées et donc parlées nulle part. Nous nous trouvons en caricaturant au cœur du domaine de la traduction technique des appareils électro-ménagers par exemple.

Les langues de culture, au contraire, s'alimentent des phénomènes culturels, et ne peuvent être prédites dans leur devenir ni dans les formes de leurs évolutions.

Mécaniques techniques versus mécanismes linguistiques

Le problème des outils informatiques pour l'apprentissage des langues est qu'ils ne savent qu'interpréter des séries prédictibles se fondant sur des systèmes de règles, comme François Charpin (1995, p.111 et suivantes) peut le faire avec des logiciels cherchant à reconnaître des lemmes dans des bases de données finies, en vue de la compréhension et de l'analyse de textes. Ces opérations sont délicates mais possibles pour les langues anciennes : « il n'y a pas de locuteurs ; il n'y a donc plus d'innovation ou de création ; le latin s'identifie à un corpus de textes écrits en latin ; la collection est vaste, mais elle est fermée et entièrement énumérable ; la totalité des phrases à écrire est déterminée ; l'exhaustivité est possible. Ces conditions privilégient l'expérimentation linguistique. » Ces caractéristiques ne sont pas celles des langues vivantes : langue véhiculaire et langue de culture. Pour celles-ci, la traduction littéraire s'aide justement de « l'intuition, de tests, de la communication avec les autres » (Charpin, 1993), ce qui bien sûr aide la compréhension mais renforce aussi la difficulté de son automatiser.

Contexte de production et identité culturelle

Cette excursion dans les langues de nos origines permet ainsi de considérer différemment la question de la traduction, un des objectifs des apprentissages. La tendance naturelle est de ne pas reconnaître l'autre en tant qu'autre, puisque le phénomène de traduction opère par une réduction à soi. Les méthodes habituelles non élaborées reviennent à détruire ou à nier l'identité et le contexte d'origine de la production. Julia

Kristeva (1981, p 20) montre bien que « la signification complète d'un mot ne sera complète que si on l'étudie dans un *discours*, en tenant compte de l'énonciation du sujet parlant. » Ce serait un trucage, à la limite de la malhonnêteté intellectuelle, de ne pas tenir compte des systèmes de valeurs, des « motivations et des circonstances politiques, sociales, religieuses, psychologiques... qui ont permis la production du discours », affirme François Charpin (1993) : « la traduction fait disparaître l'autre et lui substitue le même (...). La traduction recherche une cohérence (...), substitue le confort intellectuel du "déjà connu". » Cette assimilation trahit l'objet des langues qui « différent essentiellement par ce qu'elles doivent exprimer, et non par ce qu'elles peuvent exprimer » (Jakobson, 1965, p 84).

Comment donc procéder pour laisser l'autre rester autre ? Si l'on ne peut pas apprendre en assimilant l'autre, comment malgré tout le reconnaître dans sa différence et apprendre sa différence ? « La transposition créatrice esquissée par Jakobson ; l'adaptation idéale d'une forme poétique à une autre et d'une langue à une autre, semble un rêve inaccessible », ajoute François Charpin (1993) qui, citant Laugier, propose « qu'une société ouverte, à la limite, transforme sa propre langue pour mieux s'ouvrir à l'autre. »

On pourrait essayer de tendre vers cette situation. Le concept de modèles intellectuels en est un moyen, comme produit des images et des faits langagiers communs, partagés par les locuteurs de la langue cible. Le contexte de civilisation est donc la cible qu'il faut chercher à connaître, avant la langue proprement dite : « il faut être d'abord attentif aux valeurs cognitives (*sile razumu*), et non aux mots eux-mêmes » conclut Jakobson (1965, p.86).

La question revient alors à chercher de quelle façon la langue et l'image sont des vecteurs/facteurs de la civilisation ? L'image a-t-elle une place dans la présentation/représentation de cette civilisation à connaître/reconnaître ? Quelle sera la place de la langue ? Comment situer le rapport entre les deux ?

Utilisations de l'image et de l'informatique

Dans ces relations complexes, la mise en œuvre des phénomènes culturels de la langue cible (fictions, jeux de rôles, échanges avec des natifs...), autres que ceux de la culture de l'apprenant prend tout son sens. Puisque pour T. Van Dijk (1987), « la compréhension (...) se trouve souvent contrôlée par des croyances et des idées variables selon les

individus », l'image pourrait aider à changer avec efficacité les repères de l'apprenant, par sa fonction déstabilisatrice forte qu'elle peut revêtir. Jennifer Walski (1993, p.63) parle en effet d'effets de « choc », et non pas seulement d'un maintien de l'éveil. Déstabiliser l'apprenant, position toujours inconfortable, serait donc un signe de la prise de conscience d'un changement des références habituelles vers celles de la langue cible. Comme le disent Anne-Claude Berthoud et Bernard Py (1993, p.14), « enseigner une langue, c'est (...) ajuster les représentations des élèves, neutraliser les divergences ou au contraire en tirer parti, et construire un objet linguistique libéré des stéréotypes paralysants ». Carmen COMPTE (1995) expose la notion de « zone proximale » de Vygostky, « comme un seuil où "l'input" est un obstacle auquel l'enseignant expose l'apprenant qui a les moyens de le dépasser grâce à la mise en œuvre de stratégies adaptées. Hors des limites de cette zone l'apprenant est soit découragé (si trop difficile), soit démotivé (si trop facile) ». Le but recherché sera de favoriser « une approche par confrontation (de l'apprenant) à des obstacles et l'amener à développer auprès de ses pairs et de ses médiateurs des "conflits cognitifs" (être en situation de construire des images mentales, des savoirs). »

Si l'image apporte cette déstabilisation nécessaire, c'est dans une relation interactive avec l'utilisateur que cette fonction sera la plus efficace. Carmen Compte (1987, p.31) en fournissait des exemples avec le support vidéodisque qui « permet de montrer des situations et des comportements variés caractéristiques de la langue à acquérir. Cette variabilité et cette pluralité des lectures possibles rapprochent l'apprenant des conditions d'acquisition d'une langue en milieu naturel. On peut ainsi changer les images mentales de l'apprenant et le préparer aux échanges et à la communication. »

La difficulté nous semble alors résider dans la délimitation de la surface de cette zone, pour chaque apprenant individuellement, dans laquelle il doit être capable de rattacher à ses acquis antérieurs ce qui lui est proposé, mais sans l'assimiler ni l'intégrer complètement dans ses filtres préexistants, sous peine de consolider et fossiliser ses croyances antérieures et manquer ainsi l'opportunité offerte de les développer vers la représentation et l'expression plus fidèle à la réalité du discours qu'il a pour objectif d'acquérir.

Les implications d'un travail de cette nature sont importantes. L'interdisciplinarité⁶ et l'usage de machines informatiques deviennent nécessaires pour aider l'apprenant à se construire une compétence et une représentation des langues différentes des siennes, pour se rapprocher de celles des locuteurs natifs. L'apprenant doit donc parvenir à construire « son savoir épilinguistique, à caractère situationnel, empirique et pratique, résume Jennifer Walsky (1993, p.64). Ces opérations sont recherchées par Jakobson (1965, p.81) citant Niels Bohr, qui a mis en évidence la complémentarité des deux niveaux de langage-objet et de métalangage, dont les rapports sont d'une extrême subtilité. » (Anne-Claude Berthoud et Bernard Py, 1993, p.114)

Conclusion

Pour l'utilisation de la vidéo en langues, cette approche de la linguistique oriente vers les branches de l'ethnologie et de la sémiologie. L'image étant un code, il faudrait d'une part qu'elle soit authentique, véhiculant ainsi des informations à de multiples niveaux et pas seulement à celui du verbe. Il faudrait alors, à partir de ce qui serait accessible aux apprenants, montrer comment décoder, déconstruire ces images, comme le propose Carmen Compte (1993) pour des activités à base d'images, comme celles du journal télévisé.

C'est l'un des objectifs à assigner à ces dispositifs, même s'ils révèlent de grandes difficultés, et vers lequel nous devons néanmoins tendre. Le multimédia est une des ressources importantes à laquelle peut recourir la didactique des langues, pour une construction de connaissances assistée de signification. Henri Portine (1996, p.63-65) explique que cette signification se construit sur trois plans : comme produit d'une interaction entre réseaux d'oppositions et contextes d'emploi ; se constituant dans l'action dirigée vers un objectif ; en se modulant dans l'interlocution par la négociation. Il définit alors la didactique d'une langue en la ramenant à trois positions fondamentales : c'est un ensemble de procédures visant un ensemble de connaissances culturelles

6. La préface des actes du colloque SCIAL'93, signée par Thierry Chanier explique que tous les participants perçoivent leur approche de la construction d'environnements informatiques orientés vers l'acquisition des langues comme un domaine de collaboration interdisciplinaire. Cette interdisciplinarité semble chère aux didacticiens. Guy Debord (1990, p.179) ne disait-il pas que « comme la philosophie à l'instant où elle a gagné sa propre autonomie, toute discipline devenue autonome doit s'effondrer, d'abord en tant que prétention d'explication cohérente de la totalité sociale, et finalement même en tant qu'instrumentalisation parcellaire utilisable dans ses propres frontières ? »

(savoir littéraire, savoir de type sociologique, savoir de type sociolinguistique) ; c'est un ensemble de procédures visant à préparer l'étudiant à être capable d'avoir des échanges efficaces en langue étrangère, cette capacité supposant une appropriation guidée de l'objet langue ; la didactique d'une langue est une co-construction de réflexes (le préfixe *co-* liant à la fois enseignant et apprenants d'une part, et apprenants et apprenants d'autre part), de connaissances, de savoir-faire.

Pour l'instant, en vue de rechercher un accroissement de la connaissance de la culture et des habitudes/attitudes propres aux locuteurs des langues, nous devons chercher à nous appuyer sur des images de qualité susceptibles de nous rapprocher de ces objectifs. Elles véhiculeront les schèmes sociaux de la civilisation cible : images variées, vivantes, distantes et proches à la fois, manipulables et utilisables de multiples manières.

Florent PASQUIER
Maître de Conférences
pasquierf@iufm.paris.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BERTHOUD, Anne-Claude et PY, Bernard. *Des linguistes et des enseignants*. Collection Exploration. Recherches en sciences de l'éducation. Peter LANG. 1993. 125 p.
- CHAPELAIN, Brigitte. *Les vidéothèques d'établissements*. INRP. 1996. 190 p.
- CHANIER, Thierry. Préface. *Actes du Colloque Sciences Cognitives, Informatique et Apprentissage des Langues*. Clermont-Ferrand. 1993. p. 1-3.
- CHARPIN, François. « La Traduction des Textes Classiques ». *Colloque international du C.N.R.S.* Londres. 14-15 juin 1983. p. 24-30.
- CHARPIN, François. Préface. *Actes du colloque Sciences Cognitives, Informatique et apprentissage des Langues*. Clermont-Ferrand. 1993. p. 1-3.
- CHARPIN, François. « Informatique et Analyse Morphologique » in *La pratique de l'informatique dans l'enseignement des langues anciennes*, LITALA, 1995, p. 109-125 .
- COMPTE, Carmen. *Où en est le vidéodisque de langue ?* Media FLE. 1987.

- COMPTE, Carmen. *La vidéo en classe de langue*. Hachette. FLE. Autoformation, 1993a. 144 p.
- COMPTE, Carmen. « Choix et Fonction de Documents Vidéo dans le Dispositif Télé-langues ». ADMES. N°9. 1995. p. 135-144.
- COSTE, Daniel. « Multimédia et Curriculum Multidimensionnel. Outils Multimédias et Apprentissage du Français Langue Étrangère ». Tome 1. *Cahiers de la Recherche*. Université de Lille III. 1996. p. 41-50.
- DEBORD, Guy. *La société du spectacle*. Réédition. Gallimard. Paris. 1992.
- DIJK van, T. « Comprehending Oral and Written Language ». New York Academic Press. 1987.
- DUCROT, O. et TODOROV, T. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil. Paris. 1972.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Le Ciné de Poche. Paris. 1989.
- GAONAC'H, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Collection LAL. Hatier-Crédif. Paris. 1987.
- IAQUINTA, Giovanni. « L'approche communicative en vidéo interactive : application du système VAO-CLIP à l'enseignement de l'italien ». Doctorat. Paris 3. 1987.
- JAKOBSON, Roman. *Problèmes de linguistique générale*. Seuil. 1965.
- KRISTEVA, Julia. *Le langage, cet inconnu*. Points. 1981. 329 p.
- LE NY, Jean-François. *Science cognitive et compréhension du langage*. PUF. Paris. 1989.
- LA GARANDERIE de, Antoine. *Pédagogie des moyens d'apprendre. Les enseignants face aux profils pédagogiques*. Le centurion-formation. Paidoguides. 1982. 136 p.
- PORTINE, Henri. « Le Multimédia dans la Méthodologie de la Didactique des Langues. Outils Multimédias et Apprentissage du Français Langue Étrangère ». Tome 1. *Cahiers de la Recherche*. Université de Lille III. 1996. p. 51-78.
- SERRES, Michel. *Le tiers-instruit*. Édition François Bourin. 1991.
- SERRES, Michel. *Éclaircissements*. Édition François Bourin. 1992. 308 p
- TEUTSCH, Philippe. « MARPLE, un Système d'Évaluation pour la Formation en Langues Étrangères ». *SCIAL'93*. Clermond-Ferrand. Octobre 1993. p. 33-41.
- WALSKI, Jennifer. « Du Guidage en Autonomie Guidée. Les Langues Modernes ». N°1. *APLVP*. 1993. p. 57-66.