



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 12 – mai 2008

Pratiques langagières dans le cinéma francophone

Numéro dirigé par Michaël Abecassis

SOMMAIRE

Michaël Abecassis : *Avant-propos*

Michaël Abecassis : *Langue et cinéma : Aux origines du son*

Renaud Dumont : *De la littérature au cinéma, itinéraire d'une médiation didactique*

Carmen Compte & Bertrand Daugeron : *Une utilisation sémio-pragmatique de l'image animée cinématographique et télévisuelle pour l'apprentissage des langues : éléments pour un plaidoyer*

Pierre Bertoncini : *Mise en scène de situations sociolinguistiques dans Mafiosa*

Germain Lacasse : *L'audible évidence du cinéma oral ou éléments pour une étude sociolinguistique du cinéma québécois*

Gwenn Scheppler : *Les bonimenteurs de l'Office national du film*

Vincent Bouchard : *Claude Jutra, cinéaste et bonimenteur*

Karine Blanchon : *La pluralité langagière et ses contraintes dans le cinéma malgache francophone*

Thérèse Pacelli Andersen & Elise Pekba : *La pratique des surnoms dans Quartier Mozart de Jean-Pierre Bekolo : un cas de particularismes discursifs en français camerounais*

Cécile Van Den Avenne : « *Les petits noirs du type y a bon Banania, messieurs, c'est terminé.* »
L'usage subversif du français-tirailleur dans Camp de Thiaroye de Sembène Ousmane

Noah McLaughlin : *Code-use and Identity in La Grande Illusion and Xala*

Jean-Michel Sourd : *Les représentations de la francité dans le cinéma hongkongais*

John Kristian Sanaker : *Les indoublables. Pour une éthique de la représentation langagière au cinéma*

Pierre-Alexis Mével : *Traduire La haine : banlieues et sous-titrage*

Gaëlle Planchenault : « *C'est ta live !* » *Doubleage en français du film américain Rize ou l'amalgame du langage urbain des jeunes de deux cultures*

Cristina Johnston : « *Ta mère, ta race* » : *filiation and the sacralisation of the mother in banlieue cinema*

Anne-Caroline Fiévet & Alena Podhorná-Polická : *Argot commun des jeunes et français contemporain des cités dans le cinéma français depuis 1995 : entre pratiques des jeunes et reprises cinématographiques*

Comptes rendus

Salih Akin : Bonnafous S., Temmar M. (éds.), 2007, *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*, Paris, Ophrys, 165 p., ISBN 2-7080-1158-8

Didier de Robillard : Légèze I., Canut E., Desmet I., Garric N. (dirs.), 2006, *Applications et implications en sciences du langage*, Paris, L'Harmattan, 334 p., ISBN 2-296-02743-5

Claude Caitucoli : Robillard D. de, 2008 (sous presse), *Perspectives alterlinguistiques*, vol. 1 : *Démons*, vol. 2 : *Ornithorynques*, Paris, L'Harmattan, 302 p., 202 p.

Régine Delamotte-Légrand : Tournier M., 2007, *Les mots de Mai 68*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, collection « Les mots de », 123 p., ISBN 978-2-85816-892-7

UNE UTILISATION SEMIO-PRAGMATIQUE DE L'IMAGE ANIMÉE CINÉMATOGRAPHIQUE ET TÉLÉVISUELLE POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ELEMENTS POUR UN PLAIDOYER¹

Carmen COMPTE
SASO-CURAPP – CNRS

Bertrand DAUGERON
EHESS – CRICs

Retour d'expérience

A la fin des années 1980, un éditeur allemand très connu avait sollicité des didacticiens afin de concevoir une méthode de langue pour le français (FLE). Basé sur une expérience vécue² et nourri des recherches menées dans un paradigme ouvert par les Sciences de la Cognition, particulièrement par les travaux de Salomon (1979 ; 1981) sur l'impact de l'image animée, un projet³ avait été proposé : une méthode construite à partir d'extraits de films français. Le projet, qui présentait un double avantage éducatif, celui d'une aide à l'acquisition de la langue et d'une introduction à la filmographie française, fut refusé⁴. Cependant le travail effectué à cette occasion et les raisons scientifiques à l'origine de ce projet sont devenus des objets de recherche, la réflexion proposée ici en émane.

Parler une langue, c'est aussi comprendre ce qui est en jeu dans un contexte social, dans son évolution quotidienne et repérer les rituels favorisant la communication. Dès lors comment enseigner toutes ces dimensions à présent prônées par les linguistes ?

Injustement ignoré, le recours à des matériaux filmiques enrichit pourtant le processus d'accès à une nouvelle langue, non seulement par une contextualisation de celle-ci, mais

¹ Une partie de l'argumentaire présenté est extrait d'un ouvrage en préparation concernant la médiation de l'image animée.

² Compte (1985) avait découvert avec l'étonnement de quelqu'un qui n'était pas « fan », combien les feuilletons de l'après-midi (les *Soap Operas*) l'avaient aidée à parfaire sa compréhension et expression de l'américain.

³ Marino et Compte avaient construit une recherche doctorale (l'une en Allemagne, l'autre aux Etats-Unis) sur l'utilisation des images animées (cinématographiques et télévisuelles) pour l'apprentissage des langues.

⁴ La principale raison du refus a été le coût. Les prix que proposaient les maisons de production pour une minute de film rendaient le projet plus cher qu'un tournage original. L'argument de vitrine publicitaire susceptible de faire connaître le film au plus grand nombre ne touchait absolument pas les détenteurs de droits.

également par des approches pédagogiques nouvelles, motivantes et susceptibles d'être appliquées, en autonomie, par l'apprenant tout au long de sa vie. Ce plaidoyer en faveur de l'utilisation du film de fiction pour l'enseignement des langues s'organise selon trois axes traitant des principales questions qui sont posées par ce type d'apprentissage : tout d'abord les intérêts socioculturels des pratiques langagières reflétées par ces images, les utilisations didactiques qu'elles permettent, à condition de respecter la spécificité du média qui les diffuse, et enfin le nouveau paradigme communicationnel dans lequel s'inscrit ce type d'exploitation.

A propos des apports socioculturels de l'image animée

A l'heure des transitions technologiques touchant particulièrement le secteur de la diffusion avec l'émergence de nouveaux médias dans le domaine des TICe, notre questionnement touche l'image animée car la vie des films se prolonge au-delà de leur sortie en salle. La numérisation d'image et sa compression font des films des objets médiatiques de plus en plus quotidiens disponibles sur des supports variés allant du film, à Internet en passant par la vidéocassette et le DVD, sans parler du téléphone mobile.

Le cinéma, que l'on peut à présent analyser avec une réelle historicité, offre un corpus varié d'œuvres qui présentent une collection de situations et de comportements sociaux étalés dans le temps et par le monde. Outre le large éventail de sujets, de thèmes, d'opinions et de styles, présentés par cette production, à présent à la portée de tous, elle possède les avantages de la facture professionnelle et d'un ciblage vers un public d'autochtones. L'authenticité de la langue, le jeu des acteurs, les moyens techniques ont une visée précise : intéresser un public très hétérogène et pour cela rendre le propos aisément intelligible. Or ce public partage les caractéristiques de celui qui souhaite apprendre des langues. En accord avec cet objectif, nous proposons d'examiner trois types d'apports socioculturels de ce corpus, celui de miroir social, de repères des marques d'historicité et enfin son rôle de cohésion sociale.

Le film, véritable miroir social ?

« *Le cinéma substitue à notre regard un **monde** qui s'accorde à nos **désirs** », déclare Godard dans l'ouverture de son film *le Mépris*⁵. Comprendons alors que tout film oscillerait dans la tension d'une objectivité d'enregistrement du réel et d'une subjectivité de la réception, le tout pris dans l'intention poétique de la réalisation. Pour donner une définition large d'une production audiovisuelle, on peut dégager qu'elle est une représentation symbolique nourrie de la réalité plus ou moins « traitée » par les images mentales et l'imagination des artistes et artisans engagés dans la réalisation. En tant que représentation symbolique cette construction agit comme un miroir déformant donnant à voir, de façon accentuée, certains aspects que l'on peut retrouver dans le quotidien. Ainsi un film n'est pas le simple décalque d'un monde soi-disant réel et objectif, mais une représentation de ce monde portée par des intentions de réalisation. L'image filmique, on l'aura compris, traduit plus qu'elle n'illustre, en cela elle enrichit notre rapport au réel.*

Cette valeur de l'image et son rapport au réel ont été examinés par la recherche dans une filiation Peircienne, cependant, les trois niveaux repérés par Arnheim (1969) nous paraissent mériter un arrêt avant d'aborder l'image en mouvement car ils ont longtemps imprégné les méthodes d'apprentissage des langues. Reprendre les distinctions dégagées par Arnheim nous permet d'enrichir notre rapport à l'image trop souvent aplati par la seule valeur de « représentation ».

⁵ Citant le critique de cinéma Jean Bazin.

L'auteur distingue la valeur de *représentation* de celle de *symbole* et de celle de *signe*.

Investissons ces différentes valeurs de l'image dans notre problématique d'apprentissage des langues par les films de cinéma afin d'enrichir le rapport à l'image.

Traditionnellement, dans les méthodes de langue, la fonction recherchée de l'image était celle d'une *représentation* de la réalité : on donnait à voir ce qui semblait important pour l'apprenant d'une autre culture. Cette fonction miroir (ou fenêtre) semblait évidente jusqu'à ce que des recherches en perception menées par les sciences cognitives fassent apparaître la différence entre la perception et le traitement conscient et inconscient des données visuelles. Fallait-il attendre si longtemps pour emmener l'image vers l'art plutôt que vers l'illusion objectiviste ? Car l'image comme symbole ou signe n'a pas été comprise dans le domaine éducatif, alors que le cinéma a su mobiliser ces différents niveaux assez rapidement.

Les deux autres valeurs signalées par Arnheim (1969) ont été surtout utilisées pour leur fonction heuristique permettant d'accéder à des niveaux d'abstraction (pour le *symbole*) ou simplement comme fonctionnalités d'utilisation de la méthode (les *signes*). Dans ce dernier cas, les flèches vers la droite, par exemple signifiant un futur, celles vers la gauche, un temps passé, etc., toute une nomenclature des signes était à apprendre pour utiliser correctement la méthode⁶. L'image en mouvement bouleverse cet usage en apportant ses propres solutions et problématiques.

L'enjeu que l'on pose réside dans la compréhension de l'écriture cinématographique. Pour cela, examinons d'abord les apports que tout un chacun peut vérifier et illustrer à partir de films connus. Ce biais rejoint au moins deux consensus sur la langue : reconnaître la vie d'une langue, et par conséquent son évolution quotidienne et identifier les contextes et catégories sociales qui l'utilisent.

L'impact social de la langue des médias

Il suffit de comparer des films anciens, particulièrement les publicités, à ceux d'aujourd'hui pour vérifier une vérité que les linguistes ont clamée depuis longtemps, la langue évolue. Cependant cette richesse de la langue dans les films est limitée par des choix de diffusion de masse, car il s'agit d'être regardé par le plus grand nombre et moins de rendre compte du patrimoine linguistique. La télévision particulièrement, plus que le cinéma a toujours veillé à transmettre un langage qui serait compris de tous et qui ménage les susceptibilités⁷. L'image animée diffusée nationalement dans tous les foyers depuis plusieurs décennies serait même à l'origine d'une uniformisation et d'une régression de certains accents régionaux. Il suffit d'analyser les sujets des pièces de théâtre présentées au début du siècle dans les fameux « Théâtres de boulevard » pour se rendre compte de l'impossibilité actuelle de baser les effets comiques essentiellement sur la différence de langage et de comportement entre le paysan ou le provincial arrivé dans la capitale et confronté au Parisien hautain et moqueur. Tel l'effet « agenda », la télévision donne aux téléspectateurs des références communes, des formes d'argumentations, des formules de politesse qui commencent et terminent un échange jouant ainsi une fonction de « superframes » de Minsky :

« *Finally, just as there are familiar "basic plots" for stories, there must be basic superframes for discourses, arguments, narratives, and so for.* » (Minsky, 1981 : 109).

Mais au-delà de l'uniformisation de la langue par la télévision, l'image animée présente un avantage pour l'apprenant de langue qui peut percevoir l'évolution du langage en situation, c'est-à-dire dans des contextes identifiables, et apprendre une « langue de base » qui le préparera à une communication sans problèmes.

⁶ Ce fut le cas du Mauger bleu longtemps utilisé par les Alliances françaises. La méthode demandait un apprentissage complexe de tous ces signes.

⁷ La remarque nous a été faite par les scénaristes lors de notre recherche sur les feuilletons américains.

La communication, que permet la maîtrise de la langue, exige que celle-ci soit en accord avec les situations, or chaque culture possède des rituels sociaux et des comportements qui peuvent ouvrir ou empêcher l'échange souhaité. Comme l'a montré Moirand (1982), le passage de la langue à la parole puis l'apport de Palo Alto sur la communication ont fait apparaître l'importance de l'analyse d'une situation dans laquelle le contexte et le non verbal ont autant d'importance que le verbal. L'image animée joue alors un rôle essentiel et la télévision, par la variété de ses émissions, offre à l'étudiant en langue un éventail de situations inégalable.

La mise en scène, les prises de vues et le montage apportent des éléments non verbaux identifiables que l'apprenant va mobiliser pour comprendre les dialogues exprimés et les situations sociales décrites. Les témoignages recueillis montrent que les feuilletons, particulièrement les *Soap Operas* ancrés dans le quotidien américain, remplissent cette fonction. Une situation précise nous est rapportée qui illustre particulièrement cet aspect :

Une jeune femme récemment arrivée aux Etats-Unis était invitée par plusieurs familles à un repas de Noël. Connaissant peu les habitudes américaines, elle s'interrogeait. Devait-elle porter des jeans ou une robe habillée ? Devrait-elle participer au repas et offrir de préparer un plat ? Apporter des cadeaux ? Des fleurs ? Une bouteille de vin ?

Les solutions ont été présentées par ces fameux feuilletons car, ancrés dans la réalité⁸, les épisodes développent leur fiction dans un environnement social en cohérence avec l'agenda des spectateurs. Ainsi, les épisodes montraient divers groupes familiaux célébrant Noël avec des rituels différents, parmi lesquels la jeune femme a pu repérer le style des familles invitantes et adapter son comportement au leur. Lors de la présentation de ce fait dans un colloque, nous avons reçu le témoignage de plusieurs participants qui déclaraient avoir vécu une expérience similaire et avoir progressé dans la connaissance de la langue et de la communication du pays grâce à ces feuilletons. La facture même de ces feuilletons, qui sont sans fin, leur permet d'explorer par le détail, le quotidien et de revenir sur une situation en démultipliant les différents points de vue, selon les environnements familiaux, de travail, de divertissement, il est ainsi possible, pour un étranger à la culture du pays, de découvrir des comportements sociaux précis.

Plus qu'un miroir, un véritable périscope

Les réceptions des images occupent plusieurs dimensions. Tisseron (2000) évoque, à propos des médias de l'image et particulièrement de l'image numérique, l'œil du moustique avec ses facettes multiples. Dans un objectif d'apprentissage des langues et d'instrumentalisation de l'image animée pour l'acquisition des connaissances, nous préférons évoquer le périscope car il traduit mieux l'intentionnalité et la fonction de médiation qui est mise en œuvre dans la production de toute image. En effet, le périscope permet d'émerger en des lieux où nous n'irons pas physiquement et/ou que nous ne connaissons pas encore et ainsi nous projeter.

L'image véhiculée par le média n'est pas un simple miroir mais une reconstruction de la réalité, une représentation. Il faut donc, tout d'abord accepter un paradoxe spécifique au média : Plus un document audiovisuel est minutieusement construit, plus il se rapproche d'une vision de la réalité qui semble transparente (analogiquement reconnaissable). Pour mettre en relief cette contradiction apparente : pour être objectif, soyons subjectif !

Cette reconstruction du réel présente un atout de taille pour l'apprenant de langue. Il lui offre de retrouver des situations qu'il expérimentera, et de les décoder avec la rapidité, la

⁸ Aspect social essentiel qu'ils perdent dès qu'ils sont diffusés à l'étranger dans la mesure où toutes les références et allusions à des situations réelles introduites par les scénaristes ne sont pas traduites ou simplement pas comprises par le public qui n'était pas ciblé à l'origine.

diversité et la complexité auxquels la situation d'apprentissage en classe ne peut pas toujours le préparer. La narration classique permet à l'activité du spectateur de reconstruire l'histoire.

Afin de faciliter la compréhension de base du document et donc la rapidité de captation, l'instance de réalisation s'efforce de guider le regard du spectateur grâce aux effets techniques (gros plans, particulièrement, bruitage et effets musicaux). L'efficacité technique produit des effets sur le spectateur qui les repère et en retour les prend pour appuis afin de reconstruire la narration.

L'étude (Compte, 1985) conforte l'hypothèse d'une rhétorique télévisuelle extrêmement précise qui permet à l'instance de réalisation, grâce à des effets technique précis de guider, sans que cela soit apparent, l'œil du spectateur et son interprétation. Dans le film *E.T.*, par exemple, le cadrage des plans des cinq premières minutes du film détermine le parti pris que le spectateur adoptera de se situer du côté de E.T. et des enfants. Tous les plans sont, en effet, construits à partir du champ de vision d'un enfant, on ne voit les adultes qui traquent quelque chose dans la forêt que jusqu'à la taille. On ne sait pas encore ce qui se passe, mais, les bruitages aidant, le halètement et la peur que l'on perçoit d'une respiration entrecoupée de silences lorsque la battue se rapproche avec les bruits de bottes, les aboiements de chiens et celui métallique des porte-clés sur les ceinturons, font deviner que la traque se fait contre quelqu'un de démuné et de jeune que l'éblouissement des lumières de la ville rend sympathique.

Pour ce faire, la réalisation agit comme aux commandes d'un périscope qui va focaliser sur les points essentiels d'une réalité dans laquelle il se passe quelque chose que l'on doit saisir. Si ce processus est avant tout technique, il n'en demeure pas moins que la scénarisation est essentielle car elle assure le choix des situations et des contextes mis en scène et le maintien de l'intérêt du spectateur.

Ainsi, il est intéressant de retrouver, dans la majorité des séries diffusées actuellement, une alternance entre affaires publiques et problèmes privés et une priorité à mettre en scène un groupe d'individus plutôt qu'un héros unique. L'intérêt est de taille pour l'apprenant de langue car ces caractéristiques lui donnent à voir et à entendre des échanges entre personnages qui ne sont pas des héros et qui, par conséquent utilisent un langage quotidien. La démultiplication des contextes offre également un éventail de situations et de lieux, idéal pour celui qui souhaite disposer d'une sorte de simulateur du pays dont on apprend la langue.

Ainsi l'alternance entre le développement d'un thème policier (*NYPD*), médical (*Urgence*, *Grey's Anatomy*, *Dr. House*), judiciaire (*Ally Mc Beal*, *Avocats et Associés*) et de la relation entre les individus qui le composent (policiers, médecins, avocats) permet de varier les contextes sociaux selon les individus devenus, le temps d'un épisode le héros principal. On peut ainsi, à partir des séries citées, connaître bien sûr les milieux professionnels sous l'angle de ceux qui y travaillent et non pas seulement de ceux qui y font appel, mais également des environnements différenciés tels celui du jeune docteur d'*Urgence* fils d'une riche famille, le quotidien de la vie de couple d'un avocat gay, etc. Ce qui peut apparaître comme un élément secondaire dans le scénario prend, de fait, une force incontestable pour le spectateur qui voit dans le contexte développé la richesse ou la pauvreté de la série⁹. Ce sont ces contextes qui finissent par donner une valeur sociale aux documents, véritable ciment pour créer une réalité virtuelle prégnante pour un groupe de personnages que le scénario place sur un même plan, effaçant ainsi l'image du héros en rupture avec le quotidien.

Si le feuilleton permet de s'inscrire dans des situations d'échanges public/privé, le film ou les « dramatiques » télévisuelles offrent d'autres types de repères non moins importants

⁹ Lors de la comparaison (Compte, 1985) qui fut menée entre deux feuilletons, l'un ayant le plus de succès d'audience pendant cinq ans, l'autre, le moins de succès pendant la même période, cet aspect contextuel est apparu comme l'un des éléments explicatif de la différence de réception entre les deux séries.

jouant une fonction de supplantation¹⁰. Ils peuvent, en effet, nous emmener dans un monde d'extra-terrestres, et, tel un véritable barde, constituer un lien avec le passé et rendre vivantes dans notre imagerie personnelle des pages d'histoire.

Le cinéma comme document historique

De nombreuses questions se posent à l'enseignant de langues qui souhaite initier ses étudiants à la littérature du pays. Comment faire comprendre l'ambiance des chouans ou celle des journalistes ambitieux, dépeints par Balzac à des étudiants d'une toute autre culture ? Comment faire imaginer les relations conflictuelles d'une famille traditionnelle décrite par Mauriac pour des individus d'une société dans laquelle la famille est dispersée, atomisée ? Comment faire saisir à un public qui n'a jamais vu de neige que celle-ci peut fondre mais qu'elle peut également être suffisamment solide pour construire et pour marcher dessus ? Comment faciliter la perception de phénomènes invisibles pour nos sens tels que l'accélération, l'infiniment petit ou l'infiniment grand ? L'image animée apporte une représentation qui va « supplanter » l'élément absent dans la langue et la culture de l'étudiant et faciliter la compréhension et la perception des informations.

Les anciens films de Pagnol, par exemple sont plus efficaces pour véhiculer les éléments constitutifs de son imaginaire littéraire et des traditions provençales que tout exposé magistral. Ils permettent à l'étranger, comme le feraient des autochtones, de saisir rapidement les stéréotypes qui jouent le rôle de médiateurs de signification. Ils auraient un rôle opératoire dans l'apprentissage que D. Coste (1994 : 134) décrit :

« Ce dernier pouvant aussi être réinterprété, sans trop forcer l'analogie, à l'intérieur d'une théorie du prototype (et de la transformation dynamique des prototypes). 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 (sous-règles, série d'exceptions, variations socio-linguistiques), mais souvent à recatégorisations complètes. »

D'autres films, sous des traits fictionnels attirants, assurent directement une véritable fonction pédagogique. Comme l'a noté un spécialiste d'histoire antique, on trouve dans « Les Gladiateurs » les détails de la vie et surtout de l'entraînement des gladiateurs narrés avec une précision et une véracité remarquables. L'engouement du 7^e art pour le péplum et l'abondance des productions constituent une intéressante base pour l'enseignement de l'histoire de l'Antiquité. C'est l'idée développée par Aziza (2006), qui explore la richesse informative apportée par l'image pour l'enseignement qu'il assure à l'Université. Cet enseignant chercheur revisite l'histoire grâce aux péplums¹¹, utilisant la présentation filmique comme tremplin pour un approfondissement de certaines problématiques ou simplement pour apporter une correction historique en expliquant les raisons d'une distorsion de la réalité historique (servir des fantasmes notamment). Le chercheur déclare que les intrigues de ce cinéma populaire sont transférables à d'autres sociétés et problématiques plus contemporaines et illustre ce point en démontrant comment le western est construit sur des transpositions de thèmes bibliques. C'est un des aspects révélés par l'étude des feuilletons américains (Compte, 1985), les médias de l'image animée doivent également leur impression de facilité d'accès au fait que les scénaristes utilisent des archétypes présents dans la plupart des cultures et par conséquent immédiatement identifiables.

¹⁰ Terme utilisé par G. Salomon (1979) pour définir la fonction de l'image animée qui permet au spectateur d'imaginer ce qu'il n'a pas pu percevoir dans son environnement ou de par des caractéristiques génétiques.

¹¹ Cf. l'émission consacrée aux péplums dans « Concordance des temps » de J.- N. Jeanneney sur France Culture et l'interview enrichissante de Claude Aziza.

Le typage des personnages de films de fiction en tant qu'interprétation de mondes sociaux

L'utilisation d'archétypes et de stéréotypes implique une tâche précise pour l'enseignant de langue. Celle de rétablir une vérité en contrastant le stéréotype ou en plaçant l'information dans son contexte historique. L'erreur est de croire que lorsqu'on déclare aux étudiants « imaginez », il existe obligatoirement une convergence entre leur imaginaire et celui de l'enseignant surtout s'ils appartiennent à des cultures différentes.

Des films tel « Le thé au harem » semblent faire davantage pour imaginer et percevoir le sens de la convivialité afin de comprendre des comportements qui nous sont étrangers. C'est le cas, par exemple de l'importance du thé à la menthe. Dans une scène extrêmement comique et par conséquent exagérée car elle montre la distance entre deux cultures, la mère du héros, le fils qu'elle est venue voir à la capitale, traverse, son plateau et théière traditionnels à la main, un carrefour embouteillé afin de remercier de sa gentillesse le gardien de la paix qui lui a porté secours. Cette manière de focaliser, qui n'a rien de réaliste, présente deux avantages pour la classe de langue, celle d'inciter à la discussion, il est évident que même dans un pays maghrébin la scène est irréaliste, avec l'avantage de permettre à l'enseignant de rétablir une vision plus réaliste, mais cela à la demande des apprenants, situation qualifiée d'« active » par les psychologues de la cognition et donc des plus propices à l'acquisition des connaissances.

Quelques exemples clefs de typage

Sous ce titre nous englobons les fictions qui abordent les problèmes sociétaux et les valeurs qui semblent essentielles pour le pays. Les Etats-Unis utilisent actuellement les feuilletons pour faire passer des éléments éducationnels que le noyau familial atomisé ne transmet plus. La famille de *La petite maison dans la prairie* est devenue stéréotypique mais nombreuses sont les productions plus récentes qui, sous forme de feuilleton présentent les relations interparentales, des problèmes d'adolescents, d'adultes en recherche d'emploi, des familles atomisées et recomposées avec, non pas une solution à chaque problème, mais un éventail de suggestions.

On peut retrouver trace de cette confiance mise dans la fiction pour transmettre des valeurs culturelles traditionnelles très tôt au cinéma. Dans les années 1940, par exemple, afin de se différencier des films sur la Résistance dont l'objectif était la valorisation de la part héroïque des résistants, de nombreuses productions communautaires en yiddish ont traité de problèmes d'enfance avec l'intention très affirmée de redonner une identité juive aux enfants.

La demande de François Mitterand en 1981, à l'origine de la série télévisuelle *L'institut* afin de redonner à voir un certain nombre de valeurs sociales, confirme également cette confiance en la fonction socio-éducative de l'image animée, tout comme la diffusion du film *Nuit et Brouillard* dans les écoles à la demande du ministre de l'Education nationale Jack Lang à l'occasion du procès de Paul Touvier.

Le film, facteur de cohésion sociale dans la communauté imaginée

A la suite des travaux d'Anderson (1996), l'idée de nation se perçoit essentiellement comme une construction ancrée dans une image donnée. De ce cadre, le journaliste Frodon (1998) réunit cette perspective constructiviste basée sur un imaginaire au dispositif cinématographique, qui par nature est projectif. Le spectacle prend pour réalité l'image projetée et les spectateurs s'approprient l'image reçue. Ainsi l'image cinématographique devient porteuse d'un imaginaire communautaire voire national.

Aziza (*op. cit.*) démontre comment l'Italie a utilisé le cinéma à vocation historique pour créer une unité nationale. L'utilisation des thèmes de l'Antiquité romaine permet de justifier ses conquêtes et ses croisades. On pense au film de Sergio Leone *Le Colosse de Rhodes* (1961) mais bien avant, dès 1900 plusieurs films historiques se sont attachés à ces thèmes au

point d'inspirer Mussolini qui commandita en 1937 *Scipion l'Africain*, un péplum fasciste qui s'avéra être un véritable échec.

Pour Tisseron (2006 : 73), les images sont beaucoup plus que des signes reliés à la réalité et que nous devrions apprendre à distinguer et à relier avec la réalité qu'ils représentent, « *elles sont tout autant des forces de cohésion sociale* ». Le psychanalyste remarque qu'elles mobilisent une charge émotionnelle intense et indicible, particulièrement les images de fiction qui rendent nécessaire l'échange. Or c'est l'échange qui permet de découvrir d'autres types de perception sur les images selon les individus (particulièrement pour les images des documentaires d'actualité) et d'apporter des commentaires diversifiés qui corrigent l'impact que les images ont sur nous – le fameux « two step flow » (Lazarsfeld *et al.*, 1948). Sans évoquer le rôle des médias sur la vie politique, sujet d'un autre article, il convient de remarquer ici combien est important ce rôle d'échange avec ceux que Lazarsfeld appelle « les guides d'opinion » qui peuvent être un parent, un ami ou un journaliste auquel on fait davantage confiance et qui, tout en filtrant l'information des médias en révèlent le rôle social. Deux autres illustrations nous semblent intéressantes à signaler dans le cadre de l'enseignement des langues : les dialogues « qui restent dans l'oreille » et le monde virtuel rassurant créé par les médias.

La reprise de répliques de films dans les échanges familiaux et amicaux

L'inscription politique et sociale du cinéma habite nos relations quotidiennes. Les répliques des *Bronzés* ou de films cultes tels *Le Père Noël est une ordure*, *Les tontons flingueurs* ou encore de *La traversée de Paris* nourrissent les échanges des repas familiaux, et réussissent à créer un lien inter-générationnel. Ils constituent autant de signes de connivences dont celui qui ne partage pas la culture se sent exclu. Aux Etats-Unis les réunions entre amis pour visionner de vieilles séries ou d'anciens films a acquis la même valeur que la soirée photos.

Essayez d'évoquer le terme d'*atmosphère*, par exemple, ou de fredonner « *tea for two, and two for tea* »... Tout comme les personnages du théâtre classique ont construit des types tels « le tartuffe », « le misanthrope », le cinéma a pris le relais en façonnant des représentations qui influencent des pratiques langagières, des expressions, voire des tics langagiers. La publicité s'installe dans cette filiation avec la force de slogans liés à une situation amusante ou attendrissante. Le slogan est alors emprunté en oubliant souvent l'origine et la marque du produit vanté : « Elle est pas belle la vie ? » entre ainsi dans le langage avec des références visuelles plus que commerciales difficiles à partager avec qui n'a pas vu au moins une de ces publicités.

La mémoire audiovisuelle comme étayage de l'imaginaire d'une génération

Les visionnages entre amis des anciennes séries télévisées apportent, outre l'impression d'une expérience commune et de personnages que l'on peut évoquer comme de proches amis¹², la force de celles-ci comme éléments pérennes et rassurants de la vie sociale. L'illustration en a été apportée par l'interview d'étudiants américains d'une des plus grandes universités qui avaient obligé l'enseignant à déplacer ses heures de cours car elles coïncidaient avec celles de la diffusion d'un feuilleton à succès. Face à l'étonnement du journaliste, les étudiants ont exprimé combien le visionnage de ce feuilleton était important dans leur vie car ils avaient grandi avec ces personnages¹³ avec lesquels ils se sentaient plus proches que certains membres de leur famille, totalement atomisée et géographiquement dispersée.

¹² Esslin (1982) déclare qu'on les connaît mieux que certains de nos familiers car la caméra indiscreète nous fait parfois découvrir le personnage en extrême gros plan, distance uniquement partagée avec nos intimes.

¹³ En effet certains *Soap Operas* sont à l'antenne depuis quatre décennies et continuent.

Ce qu'on appelle en psychanalyse « l'identification imaginaire », c'est-à-dire le fait de se voir à la place du personnage représenté par le film n'est possible que lorsque le spectateur peut établir des liens avec ses propres expériences. Dans le cas de cultures différentes, les archétypes sont souvent le moyen de s'identifier car le spectateur cherche constamment des analogies entre ce qu'il éprouve et pense et ce que pense et ressent le personnage de fiction. Selon Tisseron (2002 : 77) nous créons volontairement une confusion entre réalité et fiction : « *ce moment de confusion est fondateur de l'intérêt que nous portons aux images.* »

Si les images de film et de télévision permettent de mieux imaginer des situations différentes de celles qui sont habituelles à l'apprenant de langue, si, de plus elles ont une fonction sociale attestée, comment les appréhender, les utiliser dans un contexte d'apprentissage ? Peut-on leur attribuer une fonction de médiation ou doit-on, comme on l'a longtemps fait, utiliser ces images en fin de cours afin de re-motiver les étudiants ?

L'empreinte du cinéma dans nos représentations mentales

Le cinéma, par son dialogue, ses images et sa situation de réception crée des empreintes mentales, action jusqu'alors surtout attribuée à la littérature. Cela est vrai pour la télévision mais à certaines conditions. Le rituel cérémonial du cinéma que le noir de la salle et la taille de l'écran favorisent engage une forme d'immersion (Tisseron, 2002) qui n'a d'équivalent, sur le plan de l'impact perceptuel, que grâce à l'aspect répétitif que l'on trouve dans les publicités et qui est de plus en plus recherché par les fictions. Celles-ci composent l'intrigue à partir d'un groupe de personnages dont la présence réitérée à l'écran crée une familiarité et une connaissance presque aussi forte que la fréquentation de personnes du monde réel.

Si elle n'est pas contredite par la vie quotidienne, l'information de la télévision modèle les schémas mentaux (nos références mentales) avec la même force que les informations stockées à partir d'expériences personnelles vécues, explique Salomon (1981).

Les psychologues behavioristes l'ont démontré, les répétitions favorisent une empreinte qui explique que l'on se retrouve soudain sous la douche à chanter le slogan de la dernière publicité que l'on déteste. On peut en voir directement une illustration avec « l'américanisation » des adolescents portant baskets, casquettes de base-ball etc. et constater combien l'influence dépasse largement les « tics » de langage et les effets de mode, dues à la diffusion massive des séries américaines sur les chaînes internationales.

Cependant, ce qui est ainsi vécu de façon parfois négative présente un apport positif pour l'apprentissage des langues. Ainsi, aux Etats-Unis, le visionnage, jour après jour de feuilletons tels les *Soap Operas* a beaucoup fait pour les progrès linguistiques des immigrants américains.

Le pari de l'utilisation didactique du film

Dans *Miracle en Alabama*¹⁴, Arthur Penn présente une histoire déchirante dans les Etats-Unis de la fin du XIX^e siècle. La jeune Helen Keller aveugle, muette et sourde depuis son enfance sort de son isolement communicationnel auquel elle était réduite grâce à Annie Sullivan, la préceptrice d'une école d'aveugles de Boston. Par le toucher, la pédagogue va lui permettre d'assurer la correspondance entre ce qui est perçu et ce qui est dit. Le choc cognitif qui éveillera Helen se produit lorsqu'elle comprend la relation entre les signes et les choses. En accordant son intériorité à l'objectivité du monde, elle peut alors communiquer. On peut y voir une métaphore du cinéma. Helen, spectatrice interdite subit les signes qu'elle perçoit sans

¹⁴ *The Miracle Worker*, 1962 .

les intégrer dans une représentation mentale. La médiation d'Annie permet de construire le lien, la relation, entre le message et sa réception, le déclic de la compréhension peut alors, par un feed back, établir une communication avec le monde qui l'entoure.

L'apprentissage des langues étant avant tout un élargissement des représentations mentales de l'apprenant, l'impact reconnu du film et de ses dialogues devrait avoir une place importante dans le processus d'acquisition. Cependant, son entrée dans le cursus d'apprentissage a posé et pose encore problème. Les évoquer nous permet de mieux cerner les enjeux d'une mobilisation du film dans ce processus.

L'introduction a commencé par les films des méthodes audiovisuelles. Elles présentent des situations choisies reflétant des caractéristiques linguistiques, comportementales et culturelles de la langue que l'on souhaite apprendre. Axée sur les contenus d'apprentissage contraints par la progression linguistique qui sert de base au scénario, chaque scène devient une mise en situation de termes et de constructions grammaticales précises, le dialogue des acteurs est limité, souvent répétitif, les situations stéréotypées afin d'être facilement identifiées par un public étranger. Si l'orientation prise garantit une efficacité immédiate car ce film pédagogique offre un miroir social didactiquement construit pour mettre en exergue des comportements sociaux contrôlés, voire parfois spécifiquement adaptés au milieu culturel auquel ils sont ciblés, elle a aussi son revers. Ainsi, pour des raisons de rentabilité commerciale via l'exportation, certains éléments sont expurgés, par exemple les scènes d'amour sont bannies ou neutralisées, si bien que dans les années 80, les étudiants étrangers trouvaient que le héros d'une méthode mettait beaucoup de temps à se déclarer, donnant une image du Français très en retrait par rapport à sa réputation.

Or, à trop gommer l'authentique, seule une pâle imitation apparaît estompant l'effet de réel de l'image filmique pour ne laisser place qu'à des personnages pas assez fictionnels pour susciter l'identification des spectateurs.

Par ailleurs, ces méthodes portent la marque des théories d'apprentissage (psychologiques et linguistiques) en cours au moment de la réalisation de la production et c'est leur approche didactique qui les fait vieillir. L'impact des théories psychologiques behavioristes apparaît par exemple dans certains films dans lesquels l'image doit être perçue et interprétée au premier degré car chaque unité (correspondant à une séance de cours) est construite à partir de structures linguistiques précises et limitées. La convergence des recherches cognitivistes et linguistiques qui ont fait passer de la focalisation sur un seul élément à la complexité des actes de parole vont, dans les années 1970, par le truchement des « documents authentiques », ouvrir la porte de la classe de langue aux films et documents audiovisuels et, aux controverses sur la notion d'authenticité.

L'apport du « document authentique »

A été déclaré « authentique » tout document qui n'a pas été réalisé spécifiquement pour la classe de langue (Galisson & Coste, 1976). Ainsi, un film, une émission de télévision, un journal, apportent dans la classe le langage des autochtones et non pas une langue pédagogiquement simplifiée, sans accent particulier et au débit ralenti.

Cependant, l'arrivée du « document authentique » dans la pratique pédagogique soulève des obstacles. Certes, il présente une vision du quotidien du pays dont on apprend la langue, mais il place l'enseignant devant de nouveaux défis : gérer des images dans un flux exige la maîtrise du décodage du média.

La deuxième difficulté remet en cause l'approche pédagogique souvent adoptée dès la formation. La pédagogie s'est longtemps méfiée de la complexité imposant au film pédagogique le principe que, montrer trop d'un coup revient à ne plus rien exposer. Alors la vision behavioriste découpait les difficultés en éléments simples avec une progression, vision

à laquelle les linguistes ont longtemps adhéré, comme base de tout enseignement. Cette approche n'est-elle plus pertinente ?

Faut-il alors supprimer les films pédagogiques ?

Le projet de méthode évoqué au début de l'article apporte une réponse nuancée.

Pensant à utiliser des scènes de film comme base d'imitation d'actes de parole, nous avons cherché une scène où l'on parle de timbres à la poste et de plats au restaurant. Spontanément le film *Garçon* (Yves Sautet, 1983) semblait répondre à nos attentes puisque le récit se passait principalement dans un grand restaurant. Or, pendant la scène où le serveur Yves Montand, prend la commande auprès d'un couple de clients, son attention, montrée en gros plan, est détournée vers les cuisines d'où s'entendent des fracas de casseroles. Du coup, la commande passe en voix-off, rendant absents de l'image le cas pratique « au restaurant ». La situation idéale du point de vue de la langue pour considérer les accords féminin, masculin s'efface. Bien que le thème soit à l'écran, sa réalisation a comme conséquence un effet contre-productif en dissociant ce qui est à l'image et ce qui compose la bande son. La scène séduisante dans un premier temps apparaît à l'usage difficile à imiter.

Cette expérience nous a appris que la recherche de document et l'utilisation de l'image animée devait être conditionnée par l'usage auquel on le destinait. Ainsi un film pour travailler la compréhension devait être différent de celui qui présenterait une scène que l'on peut imiter à loisir. Dans ce dernier cas la redondance entre ce qui est montré et ce qui est dit aurait été efficace, or ce rapport d'écriture filmique intervient rarement dans un film grand public, il ne peut se faire que dans un film pédagogique.

Vient s'ajouter à ce questionnement ouvert par l'utilisation du document authentique d'autres points qui soulèvent des réticences, à l'exemple de la difficile coexistence de l'apprentissage et du ludique.

Qu'en penser ?

Dés lors, comment conduire un projet audiovisuel pertinent entre ces deux écueils ?

Nous sommes là dans le domaine du pari car les réponses apportées par les approches psychologiques telles le behaviorisme ou le constructivisme sont encore du domaine des hypothèses. Notre position est pragmatique et fonctionnelle. Elle part d'un constat, celui de l'impact des médias de l'image animée. Pourquoi ne pas le mettre au service de l'apprentissage ? En effet, les compétences des téléspectateurs à maîtriser les codes de l'image animée pourraient se réinvestir dans l'apprentissage des langues.

La médiation de l'image entre apprentissage et enseignement

L'image animée ne décrit pas, elle montre, d'où l'impression de « facilité » apparente car on croit entrer de plain-pied dans une réalité reconnue alors qu'il n'en est rien. Le danger paradoxalement provient de cette facilité : il consiste en la croyance d'une parfaite analogie avec le réel qui serait apportée par ce média. En vérité, le téléspectateur est totalement manipulé par les mouvements de caméra, par la vision du réel que le réalisateur veut transmettre et le point de vue qu'il défend. L'intervention du média dans sa représentation de la réalité n'a rien de transparente. Il faut donc à l'enseignant un minimum de connaissances pour démonter (décoder) le produit comme on peut le faire en démontant (analysant) un texte écrit et, pour ce faire, travailler sur des unités courtes (une publicité, un reportage de journal télévisé, une scène de long métrage).

Pendant des décennies, l'apprentissage des langues a été focalisé sur le linguistique au sens étroit du terme en évacuant le filmique. L'enseignement formait à lire et à traduire un texte littéraire de la langue enseignée. Certes, l'exercice permettait de réussir aux examens, mais il

ne permettait pas pour autant à l'élève de s'exprimer dans cette langue. En se focalisant uniquement sur les dimensions écrites et orales de la langue, toute la communication interpersonnelle propre à la culture se retrouvait mise au ban de l'enseignement. Depuis les choses ont évolué.

Tout d'abord l'apport de linguistes tels Saussure et Culioli a ouvert la langue à la parole avec une réception sur la façon d'enseigner. Puis la pression des psychologues, l'approche behavioriste avec l'unilatéralité d'une relation de maître à élève dans la transmission de savoir a laissé place à une approche constructiviste où l'apprenant a une grande part de responsabilité dans le processus d'apprentissage (apprenant ↔ enseignant).

La principale différence entre enseigner et apprendre vient donc essentiellement de l'axe de transmission. Dans une logique constructiviste, non seulement le vecteur est inversé, l'apprenant est demandeur, mais encore démultiplié, c'est-à-dire qu'il peut aller quérir l'information auprès de sources multiples (l'enseignant, des manuels, des documents audiovisuels, des échanges entre pairs).

En quoi l'approche constructiviste permettrait-elle de mobiliser l'image animée ? Peut-on enseigner avec de l'image ? Peut-on apprendre avec de l'image ?

Assurément, l'apprenant en tant que spectateur participe à la construction de la réception du récit et, par ricochet, à celle du savoir. Selon Krashen (1981), le filtre affectif moteur dans le processus d'acquisition se compose de trois éléments : motivation, attitude par rapport à la langue, et confiance en soi. La prise en compte de ces trois éléments permet d'appréhender l'individu globalement. Ainsi, l'utilisation de l'image animée mobilise l'ensemble du filtre affectif. A condition, comme nous l'avons dit, non seulement de convaincre l'apprenant que l'apprentissage et le ludique ne sont pas opposés, mais de lui montrer que l'utilisation de l'image animée est une nécessité car la langue évolue, elle fonctionne dans la complexité et l'échange, donc dans le mouvement, autant d'aspects qui ne peuvent être travaillés uniquement avec de l'écrit.

La confiance en soi est directement liée au rôle que l'enseignant attribue à cette image animée. Sur ce point, il est intéressant de faire connaître les expériences menées avec les médias. Si le visionnement s'effectue avec des consignes qui cadrent le regard du téléspectateur, l'apprenant réalisera qu'il s'agit là d'un travail, et non d'un divertissement, même si son accomplissement lui provoque du plaisir. Le troisième élément, la motivation dépend, bien sûr avant tout, de son attitude face à la complémentarité divertissement/apprentissage.

On peut apprendre de tous les médias (Olson, 1974), il reste à savoir quelle aptitude un média peut développer plutôt ou plus efficacement qu'un autre. Greenfield (1984) relate une intéressante expérience menée par Laurene Meringoff auprès d'enfants auxquels on présentait une même histoire. Le premier groupe lisait l'histoire dans un livre illustré, le deuxième assistait à un film reprenant la même histoire à partir des visuels. L'auteur rapporte que, dans le premier cas les enfants avaient retenu du vocabulaire nouveau et des formes syntaxiques tirées du livre. Les enfants ayant visionné le film n'avaient pas retenu le vocabulaire mais pouvaient parler davantage de l'histoire et semblaient avoir une connaissance plus détaillée des échanges et comportements des personnages, voire avoir entendu des dialogues qui n'existaient pas dans le film.

Dès lors, devrait-on partager l'opinion de l'auteur qui déclare que la télévision est non seulement un danger pour la culture écrite mais qu'elle ruine aussi le langage parlé ? Nous préférons tirer de ces expériences la conclusion que ces approches utilisant des médias différents sont complémentaires et qu'elles nous informent sur l'exploitation que l'on peut faire de leur spécificité.

L'approche sémio-pragmatique de l'image animée

Les résultats des recherches en sciences de la cognition font apparaître combien le type et le degré d'acquisition dépendent avant tout de la motivation de la personne, de ses représentations mentales antérieures, et de son état d'esprit au moment de l'apprentissage. Ce sont les objectifs qui ont été mis en action à partir des 3 points qui caractérisent l'approche proposée :

- l'hypothèse d'une rhétorique télévisuelle gérée par une intentionnalité précise ;
- l'utilisation des compétences de décodage acquises inconsciemment par les téléspectateurs (le rôle des références mentales) ;
- l'objectif communicatif prioritaire dans l'apprentissage des langues.

Les recherches menées par Compte (1985, 1993) ont montré combien la télévision américaine a mis en place l'exploitation de son système symbolique avec la précision d'une véritable rhétorique que la diffusion internationale a contribué à faire accepter. Cette **rhétorique** basée sur des codes visuels/ audio et techniques reconnue par les téléspectateurs est utilisée comme médiateur de sens pour une approche différente de l'élément verbal du document. Ainsi une **formule pédagogique est proposée** (Compte, 1993) selon laquelle l'inconnue, l'élément verbal, serait résolue grâce au repérage d'éléments plus facilement identifiables par des apprenants étrangers : les personnages, les décors, costumes, l'action (codes visuels), les bruits, la musique (codes audio) et la mise en rapport d'indices (montage), la focalisation par l'éclairage ou la couleur, éléments techniques au service d'une intentionnalité. La mise en place de ce processus de résolution d'un problème (celui de la signification de ce que l'on regarde) offre un éventail d'applications aussi bien en situation d'enseignement des propositions d'exercices par l'enseignant que d'apprentissage en autonomie par l'apprenant.

Que manque-t-il pour que cette approche soit appliquée ?

Certainement pas les documents, le flux continu de la télévision en est un grand pourvoyeur et les films sont facilement disponibles sur DVD.

La réponse semblerait tenir dans une rupture épistémologique en pédagogie. Car il faut encore convaincre les enseignants de la fonction que doit avoir l'image animée dans le processus d'acquisition et, en même temps persuader les apprenants qu'il peuvent apprendre autrement.

L'expérience menée auprès de trois cents enseignants de langue¹⁵ montre que la prise en compte de quelques éléments techniques utilisés par le réalisateur permet de dominer le message audiovisuel et de l'utiliser avec la même aisance que l'on fait pour le texte écrit. L'évaluation de l'expérience menée sur trois ans a révélé le grand changement pédagogique apporté par l'introduction de l'image animée dans le cours et combien l'exploitation des trois niveaux d'utilisation rendent possible une variété d'exercices d'appropriation des éléments linguistiques, contextuels et non verbaux.

Acquérir une langue dans un paradigme communicationnel

On n'apprend plus une langue mais des langues ou plutôt des compétences affirmées dans une langue. Telle personne sera intéressée par la communication orale, l'échange, d'autres par

¹⁵ Télélangue : expérience de formation des enseignants de langue à l'audiovisuel, menée par le Laboratoire d'Ingénierie Didactique (LID) de l'Université de Paris 7- Diderot et de la Mafpen de Versailles (1993-1996). L'objectif déclaré était de permettre à tout enseignant des langues concernées d'utiliser avec profit, dans son enseignement, des documents audiovisuels authentiques et de favoriser le renouvellement des pratiques pédagogiques et les échanges entre collègues enseignants de langues vivantes.

l'écrit car employée dans une entreprise internationale, ce sont les documents écrits pour lesquels elle est sollicitée. Ces objectifs d'apprentissage déterminent directement les approches pédagogiques à envisager par les enseignants et entraînent une prise de conscience pour l'apprenant¹⁶. L'utilisation de l'image animée peut s'adapter à ces différents objectifs.

La transformation que les linguistiques théoriques ont connue dans les années 60 avec le concept d'acte lié aux travaux d'Austin et de Searle, celui de compétences communicatives proposé par D. Hymes a donné à la didactique des langues une dynamique nouvelle. L'ouverture, dans les années 1980 des documents authentiques a apporté une réponse positive à cette question¹⁷. En effet, comment saisir les nombreux éléments qui entrent dans l'acte de communication et qui sont non verbaux si ce n'est par l'utilisation de l'image ?

Le recours au ludique pour développer l'apprentissage

Si nous pensons comme Rogers (1969 : 5) et comme le signalent les chercheurs en sciences de la cognition que l'apprentissage « *involves the whole person of the learner – feelings as well as intellect –* », l'image a incontestablement un rôle à jouer pour toucher l'affect aussi bien que l'intellect de l'individu. La fiction peut faciliter ce processus car, comme l'a déclaré Esslin (1982), nous avons besoin d'histoires pour comprendre et apprendre tout au long de notre vie.

Ce sont les histoires qui intéressent l'individu. L. Koulechov¹⁸ l'a démontré en juxtaposant simplement trois éléments visuels, le spectateur, non seulement établit une connexion, mais il y voit, généralement les prémisses d'une histoire. La visualisation d'*Arithmetics*, un film d'animation créé par Mc Laren nous en apporte également une illustration. Ce film ne montre à l'écran que des chiffres disposés selon le triangle mathématique. Cependant, ces chiffres qui viennent s'ordonner selon des calculs acquièrent une personnalité (ils se trompent de place et sont bousculés par les chiffres voisins) et le spectateur amusé saisit rapidement les quelques éléments humoristiques placés par le réalisateur de l'animation. Ces chiffres, caractérisés uniquement par leur déplacement accentué par un bruitage, acquièrent une personnalité et leur relation avec les autres n'est plus simple calcul mais bien des relations humanisées dont le constat provoque une réaction d'adhésion amusée de la part du spectateur.

Cependant, si le ludique peut être important car il suscite la motivation essentielle à tout apprentissage, il entraîne une **condition**, celle que l'apprenant soit convaincu de l'apport potentiel de l'image animée. L'obstacle tient dans des lieux communs. Ainsi, le degré d'apprentissage est souvent confondu à celui de souffrance et de pénibilité ou, encore, que seul l'apprentissage par une autorité pédagogique (hétéroformation) est pertinent¹⁹. Sortir d'un cours sans avoir souffert ou réalisé, consciemment, que l'on a effectué des efforts, provoque chez certains adultes une impression de perte de temps. Pour les rassurer il convient d'intégrer les images animées dans un contexte pédagogique qu'ils reconnaissent. Depuis plusieurs décennies les sciences de l'éducation confortées par les recherches cognitives ont fait avancer les idées d'apprentissages multiples et autonomes. Cependant, il reste toujours, même du côté des enseignants, une effluence de l'image autour de l'imagination et du divertissement qui continue à s'opposer à l'ethos et au sérieux de l'apprentissage. A cela vient s'ajouter un manque de formation à manipuler l'image comme on le fait avec les textes.

¹⁶ C'est dans ce sens que se sont construits les Centres de Ressources Langues dont le modèle strasbourgeois mis en place par N. Poteaux a été une brillante source d'inspiration.

¹⁷ Le développement de la technologie a été un des facteurs de cette introduction, particulièrement avec l'arrivée du magnétoscope.

¹⁸ Fondateur de l'école de cinéma russe, connu particulièrement pour ses travaux sur le montage (1899-1970).

¹⁹ Ces éléments sont en train d'être fortement bouleversés par le développement rapide de l'enseignement à distance.

Pourtant, la complexité d'une image animée bien fabriquée respecte des conventions d'écriture repérables à l'analyse, et elle conserve en même temps une polysémie qui sera perçue différemment par le groupe selon les caractéristiques perceptuelles et cognitives des membres qui le composent. Il s'agit là de deux éléments qui sont exploitables dans le cours de langue et qui permettent d'alterner apprentissage et enseignement.

De la nécessité de l'image pour apprendre une langue

Mais pourquoi aurait-on à décoder un document ?

Si l'on part de l'analogie avec le travail d'exégèse accompli sur l'écrit, la réponse est de mieux le comprendre et d'en saisir sa construction. En ce qui concerne l'image animée, cette reconnaissance, un peu plus technique, conduit à vérifier, par exemple la présence d'un ordonnancement des signifiants spécifique, d'une véritable rhétorique, avec lesquels la fréquentation des médias a familiarisé ses spectateurs. Il est alors possible d'utiliser l'image comme médiateur de signification dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère.

Cependant cette rhétorique ne se trouve que dans les documents **médiatiques** qui respectent la spécificité des médias audio visuels et non dans des documents « **médiatisés** » qui suivent une logique d'écriture de l'écrit, comme, par exemple, dans de nombreux films pédagogiques.

L'ouverture offerte par le film grand public

La grande différence entre film pédagogique et film grand public ne tient pas tant au sujet. En effet, beaucoup de films pédagogiques savent camoufler l'objet d'apprentissage en suivant une métaphore et simuler des films de fiction. La distinction tient plutôt de la logique interne du film, de sa scénarisation. L'exemple en a été apporté par une méthode de FLE intitulée *Rendez vous à l'annexe*. Il s'agissait d'une série qui, après avoir connu une diffusion grand public a été adaptée pour l'apprentissage du FLE. L'adaptation a consisté à remonter les scènes du film selon une logique chronologique que l'on considérait comme nécessaire pour l'enseignement. Ainsi, plutôt que d'entrer dans le vif du sujet et de découvrir chacun des personnages, le responsable de l'adaptation a préféré présenter chacun des héros tour à tour, puis l'environnement et enfin le sujet (logique journalistique des 5W²⁰). Au lieu de simplifier « la complexité » attribuée au feuilleton, le résultat de l'adaptation provoquait une difficulté de lecture car elle cassait les automatismes de décodage mis en place par les étudiants, qui sont aussi téléspectateurs tout au long des visionnages télévisuels. Cette expérience nous a fait prendre conscience à quel point le fait de ne pas respecter une écriture spécifique au média (*cf. infra*), rend difficile l'exploitation de ce média car on ne se plie pas aux règles que son usage a instaurées.

Le cinéma et la télévision sont les plus grands pourvoyeurs actuels d'images mentales. 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 représentations²¹ mentales.

Par ailleurs, apprendre à lire les symboles cinématographiques et télévisuels place l'apprenant dans une situation avantageuse car, comme usager de ces médias, il sait déjà en interpréter les significations techniques (valeur des montages, des feed back, etc.).

²⁰ *Who* (qui), *what* (quoi), *where* (quand), *when* (quand), *why* (pourquoi) (Laswell : 1948).

²¹ Nous utilisons le terme de *représentation mentale* plutôt que *scripts*, *schema*, *schemata*, *image mentale* etc. utilisés par différents chercheurs cognitivistes divergents sur la façon de stocker l'information, sur la forme et la situation dans le cerveau des composants de celle-ci. Nous accentuons ainsi le consensus qui porte sur la notion et la fonction.

La question est donc : dans quelle mesure ces deux avantages servent-ils l'apprentissage des langues ?

Les études menées par Salomon (1981) montrent combien les représentations mentales jouent un rôle direct pour un décodage immédiat et plus riche. Si le téléspectateur peut décoder rapidement une situation (en télévision ou dans la vie) c'est parce qu'il n'analyse pas toutes les données qu'il perçoit. Le repérage de quelques indices signifiants permet d'évoquer une hypothèse que l'on va vérifier dans ces représentations mentales que l'on a engrangées depuis l'enfance. Afin de vérifier l'hypothèse, l'attention est dirigée vers des indicateurs de sens qui la confirment et dans le cas contraire, d'autres indices sémantiques pertinents sont saisis et une nouvelle hypothèse prend la direction de l'exploration perceptuelle. Ainsi, la richesse et diversité de nos représentations mentales ont une conséquence immédiate sur notre niveau de compréhension.

Si l'on ajoute à cela l'aisance apportée par le décodage cinématographique et télévisuel on se rend compte de l'apport de l'image animée pour l'apprentissage des langues.

Le concept-prototype évoqué *supra* permettant de « supplanter » des références absentes peut alors être évoqué. Cette supplantation d'un stimulus sensoriel rassemble les caractéristiques des objets ou situations de façon à rapidement être traités et internalisés, afin d'entrer en correspondance avec les représentations mentales de l'individu (schematas, plans, scenarii...).

Il faut cependant remarquer que certains médias sont plus aptes et plus efficaces que d'autres à développer certaines aptitudes. Si l'aspect modélisant des médias de l'image animée peut aider l'apprenant à visualiser et comprendre ce qu'il ne pouvait imaginer, il n'est pas sûr que ces médias aident l'apprenant à s'exprimer aussi bien qu'il peut l'aider à comprendre.

Les règles de communication interpersonnelles respectées

Greenfield (1984) a fait prendre conscience des différents styles d'information apportés par deux médias, la radio et la télévision. En comparant des retransmissions de baseball, l'auteur montre comment la partie uniquement verbale de la communication doit transmettre l'information de façon précise alors que pour la télévision, le commentaire n'est qu'une partie de la transmission de l'information, il est donc moins précis car il vient compléter le visuel. L'auteur suggère donc que les médias audiovisuels donnent ce qu'elle nomme des « références vagues » puisqu'une partie de l'information est saisie visuellement, qui peuvent avoir une incidence sur le développement de l'expression verbale des spectateurs.

Ce que l'auteur ne dit pas est que, ce faisant, les médias audiovisuels reproduisent un système de relation en analogie avec la réalité de la relation interpersonnelle dans laquelle l'échange se construit selon une harmonie entre les trois composantes du message que sont le verbal, le non verbal et le contextuel. L'expression verbale n'est donc pas prioritaire comme elle l'est à la radio mais dépendante des deux autres éléments, excepté dans les films de Rohmer, par exemple, dans lesquels l'image n'est qu'un prétexte pour transmettre une information essentiellement verbale, mais il est vrai que ses références tournent autour du théâtre filmé.

La télévision n'utilise cette primauté du verbe que dans des situations dans lesquelles l'énonciateur est visible à l'écran. Dans ce cas, ses mimiques, sa gestuelle, peuvent compléter son discours et constituer ainsi un exemple d'expression directe pour l'apprenant de langue non débutant. Dans les années 1980 à l'ENA (Compte & Mouchon, 1983), ce genre d'enregistrement était utilisé par les étudiants surtout étrangers, qui souhaitaient parfaire leur niveau d'expression. On leur proposait, comme exercice, de simuler un journal télévisé dans lequel ils avaient un rôle précis (présentateur, correspondant à

l'étranger, spécialiste, etc.) ils construisaient leur intervention en imitant le style du journaliste choisi, le verbal aussi bien que la gestuelle.

L'apprenant qui utilise les émissions de télévision ou les films, est confronté à des échanges qu'il pourra retrouver dans la réalité car il partage avec l'instance de réalisation les mêmes règles d'action.

Communiquer exige de travailler les différentes aptitudes simultanément.

Communiquer exige la maîtrise de la complexité.

Communiquer exige l'entraînement à deux fonctions essentielles : l'identification et la mise en relation rapide des indices clés de l'échange, car ce qui donne du sens ce sont les liens et non les éléments (les codes figés). Seule la mise en place d'automatismes de perception permet de disposer de la rapidité nécessaire à ces fonctions.

Le système symbolique de l'image animée est un système de relations qui entraîne la perception à procéder par une succession d'essais, d'hypothèses différentes de restructurations, de conceptualisations progressives, tout comme un échange de communication dans la vie réelle. Il résulte donc de la fréquentation régulière des médias des acquis et des systèmes de décodage que l'apprenant peut mettre en pratique dans l'acquisition des savoirs.

Ainsi donc la télévision d'un pays peut permettre d'éveiller aux faits culturels autant qu'aux faits du discours et jouer pleinement son rôle de médiateur de sens

Progresser en compréhension ne signifie pas seulement progresser en discrimination des sons et en reconnaissance des mots, ou à combiner des termes selon des règles mais plutôt à l'interaction par une collaboration d'interlocuteurs, grâce à des processus d'inférence et d'interprétation contextuelle. Le contexte, c'est-à-dire la situation, joue donc un rôle fondamental dans la mise en place ou le blocage de la compréhension, les études en communication et l'apport de Palo Alto en témoignent. Dans le paradigme fonctionnaliste américain, Attallah (1991 : 89) déclare que l'utilisation des médias tient essentiellement au fait qu'ils nous offrent « *des équivalents fonctionnels à l'interaction humaine* ».

L'apprenant peut ainsi saisir la façon dont fonctionne sa recherche d'information et poursuivre l'apprentissage en autonomie afin de parfaire son niveau de langue en tenant compte de l'évolution de celle-ci grâce aux médias de l'image animée.

Conclusion

Un des apports majeurs des sciences cognitives est d'avoir montré le rôle central des références mentales de l'apprenant et la complexité d'un processus d'apprentissage qui n'aboutit à l'acquisition que lorsque tout l'être est impliqué, à la fois intellectuellement et affectivement. L'image animée apporte le moyen de toucher l'éthos et le pathos de l'individu, de l'impliquer en lui donnant un large éventail de modèles constamment renouvelés. Or un des apprentissages les plus essentiels se fait par la découverte (l'accès) de modèles continuellement mis à la portée de l'apprenant. Finalement on peut assurer que la position d'apprenant partage des points communs avec celle de téléspectateur.

Pourtant les outils offerts par les progrès technologiques de la prise de vue, du montage et de la diffusion des images n'arrivent pas à mouvoir l'enseignement des langues resté à l'ère Gutenberg. A croire que les lumières de frères Lumière, ces précurseurs du cinéma n'ont jamais éclairé le tableau noir des salles de classe. Le problème de la formation des enseignants demeure, essentiellement basé sur le maniement du langage verbal, il laisse à l'image animée encore un simple rôle d'illustration. On passe ainsi à côté d'un outil essentiel à la préparation de la communication. Comme le signale avec insistance Morin (1990), le réel

est complexe et il faut forger des outils de pensée propre à affronter cette complexité. Il faut chercher à embrasser l'épaisseur du réel non pour la réduire, mais pour en restituer la texture dans toute sa richesse.

L'ouverture semble venir du côté de l'apprenant, on remarque une aisance acquise à la communication et surtout, par la prise de conscience que la fréquentation des images animées en classe peut se poursuivre en dehors des cours et permettre un véritable apprentissage d'une langue, apprentissage qui peut être poursuivi de façon naturelle « tout au long de la vie ».

Bibliographie

- ANDERSON B., 1996, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, Gallimard, La Découverte.
- ARNHEIM R., 1969, *Visual thinking*, Berkeley & Los Angeles, University of California Press.
- ATTALLAH P., 1991, *Théories de la communication. Sens, sujets, savoirs*, Presses de l'Université de Québec, Télé-Université.
- AZIZA C., 2006, *Neron le mal aimé de l'Histoire*, Paris, Gallimard, La Découverte.
- COMPTE C., 1985, *Using Soap Opera Structure for Aural French Comprehension*, PhD, New York University.
- COMPTE C., 1993, *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. Autoformation.
- COMPTE C., 2001a, « Le barde télévisuel pourvoyeur de représentations mentales, ou le rôle de la télévision dans la communication multiculturelle », dans *Französisch Heute*, 4, n° spécial, pp.365-375.
- COMPTE C., 2001b, « Ecriture Télévisuelle et médiation cognitive, ou Comment la télévision véhicule des savoirs formels et informels », dans *Recherches en Communication : Interfaces sémiotiques et cognition*, n°16, Université Catholique de Louvain, pp. 131-152.
- COMPTE C., 2001c, « Décoder le journal télévisé, une stratégie pour l'apprenant de langue », dans *Französisch Heute*, 4, n° spécial, pp.400-408.
- COMPTE C., MOUCHON J., 1983, « Décoder le Journal télévisé », Paris, ed. du CIEP.
- 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)*, Paris, Didier-Hatier, coll. L.A.L., pp. 117-137.
- COSTE D., COMPTE C., 1984, « Des vidéos dans la classe de langue », dans *Die Neueren Sprachen*, 83 : 3, pp.259-275.
- ESSLIN M., 1982, *The age of television*, San Francisco, W.H. Freeman and Company.
- FRODON J.-M., 1998, *Projection nationale : cinéma et nation*, Paris, Odile Jacob.
- GALISSON B., COSTE D., 1976, *Dictionnaire de Didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GREENFIELD P. M., 1984, *Mind and Media*, Cambridge, Harvard University Press.
- GUMPERZ J., 1984, « Miscommunication as a resource in the study of second language acquisition : a discourse analysis approach », dans Extra, Mittner (Eds.), *Studies in Second Language Acquisition by Adult immigrants*, Tilbourg, U.P.
- KRASHEN S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York, Pergamon Press.
- LASWELL H.D., 1948, « The structure and function of communication in society », dans Bryson L. (éd.), *The Communication of Ideas*, New York, Harper & Bros.
- LAZARSELD P., BERELSON B., GAUDET H., 1948, *The People's Choice*, New York, Columbia University Press.

- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. Recherches et Applications.
- MORIN E., 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, E.S.F.
- OLSON, D. R. (ed.), *Media and symbols : the forms of expression, communication and education*, Chicago, NSSE.
- ROGERS C., 1969, *Freedom to Learn*, C.E. Merrill Publishing Company.
- SALOMON G., 1979, *Interaction of media, cognition and learning : an exploration of how symbolic forms cultivate mental skills and effect knowledge acquisition*, California, Jossey-Bass inc.
- SALOMON G., 1981, « La fonction crée l'organe », *Communications, Apprendre des médias*, 33, pp. 75-103.
- TISSERON S., 2000, *Enfants sous influence. Les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*, Paris, Armand Colin.
- TISSERON S., 2002, *Les bienfaits des images*, Paris, Odile Jacob.
- TISSERON S., 2006, *L'enfant au risque du virtuel*, Paris, Dunod.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Claude Caitucoli.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Jacqueline Billiez (Grenoble), Philippe Blanchet (Rennes 2), Sarah Cooper (King's College, London), Reidar Due (Oxford), Pierre-Philippe Fraiture (Warwick), Emmanuelle Labeau (Aston), Gudrun Ledegen (La Réunion), Martin O'Shaughnessy (Nottingham Trent).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425