

Institut de langue et civilisation françaises (ILCF)
Faculté des lettres et sciences humaines
■ Faubourg de l'Hôpital 61-63
■ CH-2000 Neuchâtel

L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères

Date de la journée: 7 novembre 2008
Organisation de la journée: Institut de langue et civilisation françaises (ILCF),
Université de Neuchâtel
Lieu: Fbg de l'hôpital 61-63, Université de Neuchâtel, salle S1
Inscription : gratuite, par e-mail à l'adresse : ilcf.ce@unine.ch

Programme

- 9h00** Accueil (salle A1)
- 9h30** Ouverture de la journée d'étude
(Philippe Terrier, directeur de l'ILCF)
- 10h00** Emmanuelle Carette (Université de Nancy) :
Documents à prendre pour apprendre: options didactiques
- 11h00** Pause (salle A1)
- 11h15** Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté) :
L'intégration de documents vidéo dans un cours de FLE
- 12h30** Repas
- 14h15** Yves Erard (Université de Lausanne) :
La vidéo dans l'enseignement des langues : exemple ou document ? L'utilisation de la vidéo dans une approche actionnelle telle que préconisée par le Portfolio européen des langues
- 15h15** Pause (salle A1)
- 15h30** Maud Dubois / Alain Kamber / Philippe Péter / Carine Skupien (Université de Neuchâtel) :
Difficulté théorique et progression réelle en compréhension orale : conceptualisation et utilisation d'exercices sur la base de documents radio authentiques
- 16h30** Clôture de la journée d'étude

L'exploitation didactique des documents authentiques audio et vidéo dans l'enseignement des langues étrangères

Résumés des communications

Emmanuelle Carette (Université de Nancy) : *Documents à prendre pour apprendre: options didactiques*

A la demande du Ministère du Tourisme Cubain, des chercheurs du CRAPEL ont élaboré, entre 1993 et 1998, un dispositif de formation en français pour les professionnels du tourisme cubains, comprenant, outre la formation d'enseignants, la rédaction de « modules pour l'apprentissage du français ». L'objectif langagier était de permettre à des professionnels de réaliser en français les tâches communicatives inhérentes à leur métier. Les principes didactiques qui sous-tendent la méthodologie originale développée pour créer les modules ne feront pas l'objet de cette présentation, mais sont présentés de façon synthétique à cette adresse : <http://www.franparler.org/articles/carette2008.htm>

A partir d'une détermination très fine des besoins langagiers des apprenants en compréhension et en expression, des documents authentiques écrits et oraux ont été recueillis dans diverses situations liées au tourisme. Nous nous intéresserons aux documents audio, qui sont l'objet de cette journée d'études. Ces documents étaient au départ de nombreux enregistrements pris sur le vif et avec des moyens non professionnels, dans des situations variées (réception d'hôtel, restaurants, discussions en famille en France à propos du tourisme, etc.) ; ils ont dû faire l'objet d'une sélection et être réenregistrés en studio, afin que la qualité acoustique des documents d'apprentissage soit suffisante pour permettre le travail d'apprenants à Cuba.

La démarche qui a conduit au produit final, les questions que nous nous sommes posées seront l'objet de ma présentation.

Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté) : *L'intégration de documents vidéo dans un cours de FLE*

La profusion de documents sonores, vidéo et écrits accessibles à travers l'Internet renouvelle d'une manière assez radicale la problématique de l'utilisation de documents authentiques, en effet l'utilisation de l'authentique recommandée dans les approches notionnelle-fonctionnelle et communicative dès la fin des années 70 s'est souvent heurtée à la difficulté de trouver des documents dans les pays non francophones.

Cette situation nouvelle permet de se centrer sur d'autres questions qui touchent à la sélection des documents et à leur intégration dans des parcours didactiques. Les expériences que nous

avons conduites à différents niveaux d'enseignement (A2 à C1 du CECR) nous ont amené à élaborer une grille de classement et d'analyse de documents vidéo ; cette grille est destinée à être mise en perspective avec une fiche d'exploitation de ces documents. Nous nous appuyons essentiellement sur des types de documents courts : bulletin d'informations, vidéo-clip, publicités, courts métrages ou extraits de films.

Cette grille comporte dans une première partie un ensemble de rubriques descriptives telles que : type de document, source, durée, rythme visuel, sonore, relations entre image, son, texte, etc., puis une partie d'analyse qui porte sur les éléments visuels (cadrage, plan, effets...), les éléments oraux ou écrits (type de texte, fonction, notion, contenu grammatical et lexical...), les indices culturels (thème, relations interpersonnelles, règles sociolinguistiques...).

Cette analyse fournit des critères pour choisir les points déterminants pour l'intégration du document dans un cours de FLE : niveau, objectifs, type d'activité privilégiée, rapports entre plusieurs documents. Les entrées peuvent être de différents types : par une compétence à travailler, par une fonction, par un thème, par la connaissance du type de documents par les apprenants, par les possibilités de généralisation.

Les démarches que nous proposons tentent de répondre à une deuxième préoccupation qui peut être formulée de la manière suivante : peut-on développer des stratégies à partir des documents vidéo qui permettront aux apprenants de continuer leur apprentissage en dehors de la classe par la fréquentation des médias et d'internet ? Cet aspect porte donc plutôt sur la compétence savoir apprendre à partir de supports qui ont des spécificités liées à l'image animée et à la multi-canalité.

Yves Erard (Université de Lausanne) : *La vidéo dans l'enseignement des langues : exemple ou document ? L'utilisation de la vidéo dans une approche actionnelle telle que préconisée par le Portfolio européen des langues*

1. Linguistique et vidéo

La linguistique entretient un rapport très ambigu à la vidéo. D'un côté, l'élan vers l'oral et le langage ordinaire qu'initie Saussure en linguistique a tout pour rendre la vidéo sexy pour les sciences du langage. D'un autre côté, dès qu'elle touche aux voix et aux gestes, la nouvelle science ne peut s'empêcher de succomber à ses vieilles habitudes philologiques en couchant les images sur papier. La contradiction tient à ce que la linguistique commence par travailler sur des vidéos et finit toujours par interpréter des transcriptions. Le texte remplace le film.

2. FLE et vidéo

Il se passe un peu la même chose dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère. La nécessité d'utiliser le son et la vidéo fait consensus. Mais dans la pratique pédagogique réelle, la vidéo laisse assez rapidement place au script. Enseignant-e-s et étudiant-e-s, alors qu'il voulaient travailler avec une vidéo, finissent toujours par travailler sur des documents. L'intérêt est alors porté sur les mots, on fait donc du vocabulaire. Puis l'intérêt est porté sur la combinaison de ces mots, on fait donc de la syntaxe. Les gestes, les intonations, les mouvements de l'interaction ont disparu. L'innovation technologique est au service d'un enseignement de la langue centré sur le très traditionnel couple lexicogrammaire.

3. Apprentissage de la langue 1 et vidéo

En faisant un petit détour par l'acquisition de la langue première pour décrire comment des enfants tirent profit de la vidéo pour apprendre à parler, j'aimerais démontrer que ce n'est pas le support vidéo qui pose en lui-même un problème, mais la manière de concevoir le langage

et son apprentissage. En effet, pour l'enfant, le langage est d'abord un moyen d'agir sur son monde et non une représentation du monde. Parler de document accrédite la thèse du langage-reflet, conception du langage qui est particulièrement déplacée dans le cadre de l'acquisition du langage.

4. Apprentissage de la langue 2 et vidéo

J'aimerais ensuite montrer que cette conception pragmatique du langage ouvre la porte à un emploi différent de la vidéo dans l'enseignement du français langue étrangère. Pour ce faire, je ferai référence à une expérience didactique menée au Cours de vacances de l'Université de Lausanne pour l'enseignement de la prononciation. Sans entrer dans les détails, ce projet avait pour but de se tenir très strictement au point de vue actionnel préconisé par le Portfolio européen des langues. Les images vidéos ont été utilisées comme exemple d'activité langagière. Elles n'ont jamais servi de pré-texte. Les étudiant-e-s disposaient d'un DVD pour s'exercer. Le script de la vidéo a été banni autant que possible, du coup l'intonation, les gestes et les mouvements ont revêtu l'importance fondamentale qu'ils devraient tenir dans l'apprentissage du langage.

5. Perspective actionnelle et vidéo

Une perspective actionnelle subordonne le choix des images vidéos à l'activité langagière que vont réaliser les étudiant-e-s. Pour améliorer leur prononciation, le défi consistait à trouver dans quel usage réel du langage l'attention était portée de manière presque exclusive sur la manière de dire plutôt que sur ce qui est dit. Le jeu théâtral nous a paru une activité langagière particulièrement adéquate à nos objectifs pédagogiques, puisque le texte est donné et qu'il faut travailler son expression. Dans ce cadre, les vidéos ont alors servi de modèles pour aider les étudiant-e-s à améliorer leur production tout comme dans une répétition théâtrale.

6. L'action dans l'apprentissage de la langue 2

Les exercices sur le rythme, les intonations, la gestuelle, les postures, etc. ont ainsi pu atteindre cette part corporelle du langage qu'il est si important d'enseigner, mais qu'il est si difficile de toucher. Le jeu des acteurs dans les extraits vidéos utilisés a tenu un rôle fondamental dans le développement de la séquence didactique. Les vidéos n'ont donc pas servi d'entame technologiquement séduisante à un enseignement du vocabulaire et de la grammaire, mais étaient une ressource indispensable à la réalisation d'une activité langagière spécifique. La sélection des extraits vidéos s'est opérée sur la base de leur utilité dans l'activité qu'allaient entreprendre les étudiant-e-s et *in fine* dans la pertinence de cette pratique langagière dans nos vies.

7. Conclusion

Dans les réactions des étudiant-e-s qui ont suivi ce cours deux méritent d'être soulignées : a) il serait préférable d'intituler le cours *cours d'expression* plutôt que *cours de prononciation* ; b) travailler de cette manière donne l'impression de recommencer l'apprentissage du français à zéro. Le premier point comme le deuxième faisaient partie des objectifs pédagogiques fondamentaux de ce cours : a) travailler l'expression en français dans ce qu'elle a de plus corporel et b) travailler l'oral sans passer par l'écrit. L'usage de vidéos était clairement subordonné à ces deux objectifs pédagogiques. Dans ce cadre, elles ont rendu les services qu'on attendait d'elles : servir d'exemple pour agir dans le monde selon un modèle et non pas de documents dont l'interprétation nous permet de nous construire une représentation du monde. Dans le premier cas, l'image vidéo n'a de sens que dans son application dans le monde, dans le deuxième l'image vidéo n'a de sens que dans le reflet qu'elle donne du monde. Le premier cas correspond à une conception pragmatique du langage, le deuxième à une conception phénoménologique du langage.

Maud Dubois / Alain Kamber / Philippe Péter / Carine Skupien (Université de Neuchâtel) : *Difficulté théorique et progression réelle en compréhension orale : conceptualisation et utilisation d'exercices sur la base de documents radio authentiques*

Une précédente recherche de l'ILCF nous a permis de définir deux types de documents audio authentiques extraits d'émissions de radio pour la compréhension orale : les documents d'oral spontané d'une part, et d'écrit oralisé d'autre part. Une enquête auprès de nos étudiants nous a permis de montrer que les textes d'oral spontané sont perçus comme plus faciles que les documents d'écrit oralisé. Des éléments qui semblent généralement source de difficulté aux yeux des enseignants – tels que parasitages, bruits de fond, interférences, ruptures syntaxiques, etc. – ne constituent pas un obstacle à la compréhension. En fait, les sources de difficulté principales sont le rythme de parole et le vocabulaire utilisé, donc la concentration de l'information. C'est pourquoi, pour ménager une progression didactique, nous organisons notre enseignement de compréhension orale en deux volets par semestre en commençant par des documents d'oral spontané au contenu redondant, pour continuer avec des documents d'écrit oralisés dont le contenu informatif est plus dense.

A chaque type de document doivent correspondre différents types d'exercices en fonction du niveau de compréhension à entraîner (superficiel, global et détaillé). La combinaison de ces deux critères – type de document et niveau de compréhension – permet de définir des types d'exercices plus ou moins difficiles.

Deux ans de pratique nous permettent aujourd'hui d'analyser, en fonction des critères retenus, la progression des étudiants. Cette progression est-elle identique pour les deux types de documents ? A l'intérieur de chacun de ces types, est-elle identique pour chaque niveau de compréhension exercé ? Y a-t-il des types d'exercices dans lesquels la progression est plus marquée que dans d'autres ?

En nous basant sur un corpus de tests portant sur les deux types de documents, nous souhaitons vérifier si le niveau de difficulté théorique défini par nos critères se retrouve dans les résultats des apprenants. En cas de taux de réussite particulièrement bas d'un test ou même d'un exercice, il s'agira d'en comprendre les raisons : est-ce le document lui-même (thématique, élocution des intervenants) ou la portée ou la formulation des questions qui induisent un mauvais résultat ?

A travers cette étude, nous aimerions d'une part évaluer notre pratique, d'autre part fournir les outils nécessaires à la conception d'exercices de compréhension orale pour un public universitaire de niveaux B1 et B2.