

1. Quand l'oeil écoute

Michel Perrin

Quand l'oeil écoute¹, la pensée fonctionne et la langue se construit.

“**L**’oeil écoute” : l’oxymore, ici, n’a valeur que de rappel initial. Peu importe, en un sens que la pensée précède la parole, ou l’inverse : la langue, pour advenir, a besoin de la perception, perception visuelle autant peut-être qu’auditive. Associés, en tout cas, ces deux modes majeurs de la perception. Alors que le système éducatif, en France tout particulièrement, tend et à les réduire à la portion congrue, et, quand il leur fait une place, à les dissocier.

On partira du postulat, qu’avèrent davantage chaque jour les avancées de la connaissance en neurobiologie du cerveau (Hampden-Turner, 1990 ; Barry, 1996), selon lequel la perception, et l’expérience sensorielle qui la sous-tend, participent, au même titre que la pensée abstraite, de l’activité cognitive.

Dans une approche systémique du “savoir apprendre”, dont Hélène Trocmé-Fabre (1992, 1994, 1996) est, en France l’un des avocats les plus convaincants, la cognition se conçoit plurielle, évolutive, ouverte : non seulement les percepts y côtoient les concepts, mais aussi les affects, et d’ailleurs le kinésique. Loin par conséquent de ne faire du langage, et des langues naturelles qui le déclinent, qu’un objet, somme d’éléments inertes, l’approche systémique inscrit dans la langue de tous la parole de chacun — autrement dit le vivant de l’activité corporelle et mentale. Etant entendu qu’affectivité et mémoire sont les moteurs de notre système vivant : dans sa complétude, l’enregistrement vidéo est propre à marquer l’une et l’autre.

C’est de ce point de vue holistique qu’on envisagera le rôle possible de la vidéo, plus largement de l’image animée, analogique certes, mais numérique aussi bien, dans l’apprentissage et le perfectionnement d’une langue vivante étrangère. La réflexion s’impose d’autant plus en ce domaine que, selon l’inventeur des études de “médiologie”, nous serions insensiblement passés de la logosphère qui nous avait conduits de l’Antiquité à la fin du Moyen-Age, puis de la graphosphère qui nous gouverne de la Renaissance à la Seconde guerre mondiale, pour entrer dans une vidéosphère qui constituerait notre environnement quotidien (Régis Debray, 1992). Sans pour autant, disons-le d’emblée, nous conditionner aussi pleinement que veulent bien le prétendre les prophètes de malheur : le sociologue Dominique Wolton, à propos de la sortie toute récente du livre de Pierre Péan et Christophe

Nick *TF1* : *un pouvoir*,² confirmait certes le rôle majeur de l'image télévisée dans la vie contemporaine, mais affirmait aussitôt, témoignages probants à l'appui, que "l'instrument ne tient pas les consciences."³ Bien évidemment la vidéosphère ne remplace pas les deux sphères précédentes. Elle s'ajoute à elles, ce qui est bien différent : elle enrichit le message de sa sémiotique propre, celle de l'image animée, et maintenant de l'image numérique, donc éventuellement virtuelle — ce dernier phénomène ouvrant une autre page d'histoire.

Sans doute, donc, le choc des images peut-il en effet servir à magnifier l'impact des mots : les publicitaires qui firent de cet axiome, ou d'une formulation proche, un slogan avaient-ils assez réfléchi à ce que la simple juxtaposition de leurs deux formules avaient à la fois de profondément juste, et de radicalement insuffisant : c'est la gestion mentale concomitante des images ET des mots, en allers et retours constants, qui fait de la vidéo un porche largement ouvert pour entrer dans la langue d'autrui.

Il importe en effet de rappeler ici le postulat d'Emile Benveniste, maintes fois vérifié depuis, selon lequel il y a non-redondance, au moins partielle, entre les différents systèmes sémiotiques (1974 : II, 53.) Le canal son et le canal image d'une séquence vidéo véhiculent l'information chacun selon leur logique spécifique — c'est en jouant de cette différence que le didacticien pourra tirer plein parti de la richesse bi-médias, sinon multimédias, qu'offre la palette vidéo. Aussi bien, s'il fallait chercher une preuve de l'apport spécifique de l'un et l'autre canal, il suffirait de marquer que la langue peine à décrire l'acte, nouveau pour l'humanité, qui consiste à regarder et écouter en même temps et cependant différemment : si l'on allait et si l'on va au théâtre "voir" une pièce et "écouter" sans doute un opéra (le plus souvent on se contente "d'aller" au théâtre ou à l'opéra : la nécessité de faire mouvement vers la salle de spectacle permet de faire abstraction, sur le plan du lexique, de la question du voir et de l'écouter ensemble), il en est tout autrement devant les "étranges lucarnes" et la langue est impuissante à dire en un seul mot que, d'une certaine manière, l'oeil écoute en effet... L'acte de "regarder", voire de "visionner", une émission de télévision en direct ou un enregistrement vidéo ne se borne à l'évidence pas à une opération visuelle, sauf précisément, dissociation choisie de l'image et du son à des fins pédagogiques, comme nous le verrons plus loin. Pour se persuader de l'influence réciproque du voir sur l'écouter, de l'écouter sur le voir, il suffira d'une expérience simple : sur la séquence filmée d'un paysage de montagne, une musique lente assortie le cas échéant d'un commentaire lénifiant produira une impression calme de beauté rassurante ; les mêmes images, sur fond

de musique rapide et forte, produiront, selon les tonalités choisies, un effet dynamique ou angoissant.⁴ Il n'est donc pas exagéré de dire que l'écouter-voir que suppose la vidéo, et surtout le ré-écouter-revoir qu'elle permet, induisent une évolution de notre activité cognitive : la "mémoire du dedans "et la mémoire du dehors" se trouvent ensemble activées par l'association de l'image et du son (Curran, 1996 : 25). Il s'agit en fait de constater l'avènement, magnifié d'ailleurs par le recours au multimédia numérique, d'une nouvelle architecture spatio-temporelle riche de toutes les transversalités du langagier et du non-langagier — un filon d'or pour le didacticien des langues. A nous d'en jouer comme levier puissant de l'apprentissage d'une langue.⁵

Admettons donc la symbiose de la perception sensorielle et de la pensée abstraite, qu'il serait hors de propos de vouloir théoriser ici — rappelons, simplement, que nous baignons, en Occident, dans une culture, voire un culte, de la rationalité qui tend à occulter les aspects non verbaux de la communication. Que donc nous avons du mal à donner à l'image un statut autre qu'adventice, tantôt purement esthétique, tantôt strictement utilitaire. Tout, dans l'histoire de notre monde occidental, nous pousse à introduire des distinctions là où il conviendrait de voir des associations : comme le dit excellemment Rudolf Arheim dans son livre séminal *La pensée visuelle* (1976 : 6) "nombre de ceux qui cultivent les sens-et notamment les artistes-en sont venus à se méfier du raisonnement comme d'un ennemi, ou à tout le moins d'un étranger⁶ ; cependant que les praticiens de la pensée théorique aiment à croire que leurs opérations se situent au delà des sens. Les uns comme les autres considèrent donc la réunion des sens et de la raison avec défiance." Ceux qui voient dans la succession des trois âges distingués par R. Debray (logo-grapho et vidéosphère, voir supra) l'évincement d'un mode d'appréhension par un autre davantage qu'une évolution enrichissante en spirale ont même des expressions radicales de rejet : l'écriture, visuelle par essence, nous aurait, par son invention même, "bouché les oreilles" — a fortiori l'image, par laquelle triomphe "le règne de l'oeil"(de Kerkhove, 1990).

Nous, praticiens de la formation en langues, savons d'expérience que la réunion du son, de l'image et du texte est non seulement féconde, mais nécessaire à la véritable appropriation de la langue, maternelle autant qu'étrangère. Or la technologie d'aujourd'hui nous permet une intégration de plus en plus forte des trois composantes : plus grande l'intégration, plus puissant le levier pour accélérer le "faire sens" avec la langue de l'autre, donc l'apprendre.

Cependant, même admise cette nécessité, la parité ne va pas de soi entre les deux vecteurs sensoriels principaux, la vue et l'ouïe. On sait que le sens de la vue s'instaure et se stabilise à une vitesse impressionnante chez le nouveau-né. Pour l'ouïe, le développement est bien plus lent, qui n'advient à sa pleine finesse qu'après plusieurs années -tout comme, d'ailleurs la motricité. (Trocmé, 1994 : 23). Serait-ce là l'une des raisons qui établirait dans nos idées reçues une hiérarchisation des opérations sensorielles, l'image étant produit facile et vulgaire, voire trompeur, et par opposition la perception auditive relevant au contraire du genre noble ? Platon, déjà, dans sa République, considérait que, pour l'éducation des héros, seule vaut, dans l'ordre du sensoriel, la musique — laquelle participe de l'harmonie mathématique du monde (quel parti n'aura-t-on pas tiré de la musique des sphères !) ; l'image au contraire, et tout ce qui s'y rattache, les arts plastiques notamment, ne pouvant être à l'inverse que source d'asservissement à l'illusion.

Toujours est-il que, longtemps, l'image a conservé, dans la théorie de la cognition, un statut subalterne. Encore au début de notre siècle les philosophes du langage, William James notamment, prétendaient que l'image, dans le cerveau, ne pouvait exister sans le support des mots : y réifier la pensée sous forme "d'objets dans la tête" ne pouvait constituer, selon eux, qu'une erreur logique. La théorie voulait que si tel devait être le cas, il faudrait qu'il existât sous notre boîte crânienne un homunculus capable de "regarder" cet objet. Encore en 1953, Ryle, dans *Ordinary Language*, affirmait qu'il est impossible de penser un objet sans le nommer.⁷ Steven Pinker nous rappelle (1994 : 73) qu'il aura fallu attendre les travaux du mathématicien et philosophe britannique Alan Turing dans les années 1950 pour obtenir la preuve que l'image "parle" directement à nos neurones. En fait, de l'image vue, comme du discours entendu, il est possible de déduire et d'inférer. Raisonner, c'est essentiellement prendre en compte une information reçue ; penser, c'est la traiter, à partir de pré-construits antérieurs. Or l'image donne bien, directement, de l'information, laquelle fait en nous écho et réminiscence. C'est Piaget qui, avec J. S. Bruner, montrera que chez le jeune enfant une organisation spatio-temporelle intelligente de son comportement précède, et de beaucoup, le développement de ce qui, de près ou de loin, ressemblerait à du langage.⁸ D'une certaine façon, la perception sensorielle est ici première. Et sans doute conviendra-t-il donc de noter que la vidéo, en ce qu'elle a par nature de complet et d'immédiatement donné, fait directement appel à l'hémisphère droit de notre cerveau, "globalisant et holistique, visuel et synthétique" (Ginet, 1997 : 43), ainsi d'ailleurs qu'au cerveau limbique : elle est propre à susciter les chocs

émotionnels, les associations mnémoniques, qui fondent l'apprentissage, plus que ne peuvent le faire le seul enregistrement du son, la seule lecture d'un texte.

Si penser c'est traiter de l'information, il faut bien auparavant réunir cette information : l'esprit ne généralise, donc n'abstractifie, qu'à partir de la perception d'un vécu particulier. Tout apprentissage est, quelque part, biographique. De ce fait, il faudra toujours se souvenir que l'interprétation de l'image, donc l'inférence par rapport au possible discours qui l'accompagne, peut varier radicalement d'une culture à l'autre : qui verra dépecer un chien dans l'arrière cuisine d'un restaurant réagira sans doute différemment selon qu'il est habitant de Shanghai ou membre de la RSPCA britannique ! L'appréhension de n'importe quelle réalité, fût-elle médiatisée, ne peut se faire qu'à travers le filtre de nos représentations mentales, d'où l'importance, en apprentissage des langues, des concepts de d'acculturation et de nativisation (Narcy, in Ginet, 1997 : 52). La vidéo, opportunément, facilite celle-là et rend plus difficile celle-ci. Par sa nature même de média permettant les retours, elle rend également possibles les "pauses structurantes" (Trocmé, 1994, passim) sans lesquelles l'activité cognitive ne donne pas forcément lieu à appropriation.

Contrairement à l'idée trop vite reçue selon laquelle l'image de télévision est regardée en toute passivité, on voudra défendre la thèse qui l'investit d'une possible fonction de questionnement naturel : parce qu'à travers la perception visuelle l'image s'adresse en premier lieu à la sphère émotive, qu'elle fait à proprement parler se "mouvoir" "quelque chose en nous, elle devient ce faisant le vecteur d'un appel à l'interprétation de ce qui est ressenti ; donc une incitation forte à recevoir mieux, à comprendre -embrasser si l'on veut- la parole qui, en langue étrangère, l'accompagne : "Ce n'est qu'en ré-interprétant le monde, en l'investissant différemment, que l'on pourra l'habiter autrement" (M.A. Ouakin, 1991 : 133, cité par H. Trocmé, 1994 : 116). L'image vidéo éclaire les aspects non verbaux de la communication : Stempleski et Tomalin (1990 : 4) nous rappellent opportunément que le psychologue américain Robert Merabian a pu calculer que 80% de nos opérations de communication avec autrui sont du ressort du non-verbal.

En conséquence, un extrait vidéo bien choisi, et bien didactisé, constituera l'un des meilleurs supports possibles de l'apprentissage, et plus encore du perfectionnement, en langue vivante étrangère. A la suite de Varela (1988, 1993) et de son approche systémique de la cognition, on avancera donc une proposition "énactive", pour la prise en compte la plus large et la plus diverse possible de toutes les utilisations didactiques auxquelles se prête la vidéo. C'est dans un tel cadre

systémique qu'il convient d'apprécier la notion méthodologique de "cohérence dans l'éclectisme" (Perrin, 1982 ; Puren, 1994), afin de ne négliger aucune des voies ni des voix des multiples utilisations possibles de la vidéo, lesquelles font de ce support le deuxième et indispensable pilier de l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment quand celui-ci se fait "sur mesure et médiatisé" .⁹

Ces préambules établis, il ne saurait être question, dans un article de dimension nécessairement limitée, de traiter de l'ensemble des aspects qui touchent à l'utilisation de la vidéo dans l'apprentissage des langues. Rappelons simplement la multiplicité de ces possibles aspects.

Tout d'abord la distinction entre télévision reçue en direct et vidéo. La première, par définition, est aussi fugace que l'irréversibilité du temps qui passe ; la seconde abolit l'éphémère en permettant la répétabilité. A-t-on assez réfléchi à la prodigieuse amplification de la mémoire collective de l'humanité que représente l'invention du magnétoscope ? Se rend-on assez compte qu'il aura fallu des dizaines de millénaires pour qu'apparaissent sur la paroi des cavernes préhistoriques les premiers signes iconographiques d'une pensée humaine ? Des millénaires encore pour que les premières traces hiéroglyphiques d'une écriture symbolique se gravent dans la pérennité de la pierre ? Plusieurs dizaines de siècles en suivant pour que les alphabets se constituent, puis que l'imprimerie rende multipliable, en théorie à l'infini, le labeur des scribes ? Cinq siècles de mieux avant qu'on apprenne à graver sur les disques des premiers gramophones la parole vivante ? Et quelques décennies enfin, pour qu'au cinéma muet succède le parlant, que naisse la télévision, que la vidéo analogique d'abord, numérique aujourd'hui, nous donne accès ad libitum aux langues et aux cultures du monde entier. Nous avons bien changé de paradigme : il paraît impensable que l'apprentissage des langues, désormais, se prive de ce support qui enregistre l'intégralité des actes de parole dans leur contexte plein, verbal et non-verbal, en plan rapproché ou éloigné, dans le statique et le mouvant, -et qui de surcroît permet autant de fois que nécessaire le retour sur l'image et sur le son, voire sur le texte. La vidéo nous rend potentiellement interlocuteur de tous nos semblables ; et elle nous garde vivants pour notre descendance proche ou lointaine. L'Histoire s'en trouve changée.

Elle s'en trouve aussi changeable : n'oublions pas que la technique, de nos jours, permet de modifier à volonté l'image et le son, de découpler l'image du son d'origine : Timisoara est dans toutes les mémoires. Gardons-nous donc, aussi bien, une fois posée l'efficacité de l'image, de la confiance aveugle d'un regard tellement

réceptif -crédule, autrement dit- qu'il ne voit plus le vrai. Et sachons, face aux images de synthèse, aux commentaires de raccroc, aux prodiges du morphing, distinguer la réalité réelle de la réalité virtuelle.

La distinction suivante, fondamentale, est celle qui s'établit entre enregistrements vidéo que notre jargon de didacticiens a fini par nommer "authentiques" -tous documents filmés pour n'importe quelle bonne raison pourvu qu'il ne s'agisse pas d'une intention de formation linguistique- par opposition à ceux qui sont fabriqués explicitement pour faciliter l'apprentissage d'une langue. Notre préférence ira, par principe, en raison d'une longue pratique de l'enseignement à des spécialistes de toutes sortes d'autres disciplines que les langues, à la première variété.

Si on laisse donc de côté le vaste pan de la production vidéo conçue pour l'enseignement de la langue, si bien conçue parfois soit-elle, reste à considérer la nature d'une vidéo en relation avec la longueur de l'enregistrement : il est bien clair qu'on n'exploitera pas de la même façon la cassette d'un film long métrage de 90 minutes, le reportage culturel ou le documentaire scientifique d'un quart d'heure, et le très bref extrait du journal télévisé du jour. Jack Lonergan vient opportunément nous rappeler la valeur des très courtes séquences du point de vue pédagogique : "Four or five minutes of video tape material can easily provide enough stimulating input for one hour's teaching." (1984 : 2). De telles courtes séquences constituent le terrain d'élection de notre expérience.

Vient ensuite la question du sous-titrage. Et, dans la question, la distinction entre d'une part les sous-titres, de films par exemple, donnés dans la langue du pays de réception, différente de celle du tournage ; d'autre part les sous-titres qui s'inscrivent dans la même langue que celle du tournage : ces derniers ressortissant peu ou prou à de la transcription ; laquelle, en son entier, qu'on l'effectue soi-même ou qu'elle préexiste, par exemple sous forme de télétexte, constitue un outil supplémentaire de l'acte pédagogique, le plus souvent proposé sur support-papier adjacent. En présence de sous-titres d'un enregistrement vidéo, on pourra choisir de créer par masquage temporaire ou partiel l'écart nécessaire à l'opération cognitive d'apprentissage ; voire, si on dispose d'un banc de titrage, de procéder à des modifications génératrices d'interrogation.

L'étude du mode d'utilisation s'impose également : de la projection sur grand écran devant un amphithéâtre de plusieurs centaines d'étudiants disposant par ailleurs d'un fascicule d'activités à accomplir,¹⁰ à la mise à disposition à domicile d'une ensemble pédagogique individuel, en passant par toutes les formules de groupe ou d'autoformation guidée.¹¹

Selon que l'enregistrement vidéo s'accompagne, ou non de sa transcription, en temps différé le plus souvent, la palette d'exercices se verra enrichir de multiples autres possibilités : toutes les formes d'interaction entre la séquence vidéo et le texte intégral qui lui correspond ont droit de cité. Avec, naturellement, les effets démultiplicateurs qu'on obtient en introduisant volontairement des décalages, des "erreurs" "si l'on veut, dans la transcription, tant par rapport au son qu'à l'image. Faire que l'apprenant se rende compte qu'il y a une différence entre ce qu'on lui donne à lire et ce qu'il a vu ou entendu, constitue l'un des ressorts principaux de la découverte-apprentissage.

En raison de la contextualisation complète — mais évidemment pas totalement "objective": même dans les tournages les plus volontairement neutres, toute opération de cadrage impose, par définition, un point de vue — de toute séquence vidéo, ce support est l'un de ceux qui se prêtent le mieux à l'appréciation du pragmatique, aux côtés du linguistique, dans l'acte de communication. Pour vraiment appréhender le fonctionnement de la langue étrangère, quoi de plus important que de pouvoir apprécier "le poids du contexte dans la gestion du sens" (Narcy in Ginet, 1997 : 68) ? De plus, la séquence vidéo, de préférence courte, se plie admirablement à l'élaboration de tâches cognitives tant descendantes (top down : du global au particulier) que montantes (bottom up, l'inverse). Il est certain qu'il est précieux de pouvoir privilégier les premières : la compréhension d'une langue étrangère s'acquiert autant, sinon plus, par la démarche onomasiologique, qui va du sens construit à la forme qui le véhicule, que par le processus sémasiologique, qui, comme dans les méthodes linéaires et structurales, conduit de la forme au sens.

On n'oubliera pas, non plus toutes les voies ouvertes par l'utilisation de la caméra vidéo pour prise de vues et de son par les apprenants eux mêmes, par exemple avec pour objectif de constituer un dossier-reportage, pourquoi pas en pays étranger. Et aussi d'enregistrement de prestations langagières des apprenants, pour leur permettre après coup l'autoscopie génératrice de prise de conscience, et de hiérarchisation, de ce qu'il y aurait lieu de modifier dans leur production.

On voit que de toute façon, quelle que soit l'utilisation, régulière ou sporadique, prédominante ou périphérique, qui est faite de la vidéo dans la formation en langues, c'est in fine le traitement didactique de l'enregistrement par le professeur qui rend fécond ou non le support. Seul le didacticien expérimenté est à même de vite repérer quels éléments visuels et langagiers d'une séquence donnée vont le mieux se prêter à une activité d'apprentissage, en fonction de niveau

de compétence connu ou supposé des apprenants auxquels l'activité est destinée.

Somme toute, l'enregistrement vidéo constitue le support idéal de l'apprentissage des langues en ce qu'il réunit l'image, le son et du texte. Et naturellement, à travers cette réunion, c'est autant de culture qu'il s'agit que de langue : par sa complétude, le document vidéo, s'il est bien choisi (et les sources ne manquent pas) constitue la meilleure clé d'entrée qui se puisse imaginer dans une civilisation autre, voisine ou lointaine. Mais en même temps, du point de vue de l'apprentissage de la langue, il ne vaut, comme source d'activité cognitive, qu'en fonction des décalages et dissociations que le didacticien aura su créer à partir de cette réunion.

Le travail du professeur de langue, de plus en plus, se passe en amont de la tâche des apprenants. En ramenant les choses à l'essentiel, il s'agit tout simplement de déconstruire, dans les feuilles de travail individuel et dans les activités proposées au groupe, le tout que représente l'acte de langage contextualisé, afin d'amener l'apprenant à l'activité de nature heuristique qui va lui permettre de reconstruire le discours en quelque sorte démembré par le didacticien. Rien n'est jamais compris, ni donc appris, qui ne soit un tant soit peu découvert par soi-même : c'est en comblant et résolvant les écarts de toute nature qu'aura su créer le professeur par rapport au tout organique de l'enregistrement vidéo (d'abord évidemment entre l'image et le son correspondant, transcrit ou transposé en substance), que l'apprenant construira au jour le jour sa compétence de réception, préalable nécessaire à la production, de la langue étrangère. La fonction des instructions présidant à la tâche cognitive à accomplir est primordialement d'amener l'apprenant à attendre ce qu'il est censé entendre¹², à faire, notamment, que son oeil écoute en effet. En formulant des hypothèses préalables, fondées souvent sur l'image d'abord regardée son coupé, il se met en situation de (re)connaître (au sens étymologique de "naître avec") la composition des énoncés par la suite entendus ; à partir de là, il peut inférer et généraliser, c'est-à-dire construire son propre système d'appropriation de la langue étrangère. Dès lors, le voici apte à tester la validité de ses conjectures dans des séances de communication de groupe, menées sous le contrôle du professeur ; lequel, ayant délégué à la vidéo didactisée une bonne partie de son rôle de "présentateur" a priori des faits de langue, peut mieux se consacrer à sa fonction la plus utile : l'explicitation, l'explication, la confirmation, et l'ouverture vers tous les prolongements souhaitables, tant linguistiques que culturels.

Il va de soi que les possibilités du numérique multiplient considérablement l'efficacité de l'inventivité pédagogique : sur plate-forme multimédia, en utilisant

à fond les possibilités de segmentation manuelle ou automatique du son et de l'image, en alternant l'arrêt sur image et le défilement rapide, en jouant pleinement du ressort de la navigation virtuelle pour des excursions vers toutes sortes d'hyperliens, le professeur de langue, de chef d'orchestre de l'apprentissage qu'il était déjà, devient presque un démiurge, capable d'insuffler la vie de la langue de l'autre en l'esprit de chacun. A travers l'ensemble de son oeuvre, Michel Serres nous enseigne de façon ô combien convaincante qu'apprendre c'est voyager, bifurquer vers l'ailleurs et vers l'autre. L'image animée, qui nous met en présence de cet autre dans son environnement habituel, évidemment y aide. De plus, en raison de la possibilité permanente d'accès et de retour que donne la vidéo, numérisée ou non, il devient possible de gérer au mieux le temps opportun de l'apprendre ; cette notion de juste temps, c'est-à-dire au fond la latitude qui nous est maintenant donnée de fournir la réponse attendue seulement au moment où le questionnement induit par la tâche a véritablement pris corps dans l'esprit de l'apprenant, rend infiniment plus efficace l'intervention pédagogique : le temps, chronos, de l'horloge, laisse filer le discours sans se préoccuper de savoir si l'apprenant est prêt à le recevoir, de vérifier s'il l'a "correctement" interprété ; le temps, kairos, de l'apprendre, apporte, grâce à la technique de notre aujourd'hui, la solution dont rêvait déjà Socrate en son gymnase.

Pour illustrer cette extension de nos horizons professionnels, Lesley Graham, qui fait partie depuis l'origine en 1990 de l'équipe VIFAX¹³ de didactisation quotidienne des bulletins d'information télévisée pour travail à distance de la compétence de compréhension, a choisi de concentrer sa présentation et son commentaire sur quelques activités maïeutiques qui mettent véritablement en jeu le contenu visuel d'un enregistrement vidéo (*Voir p. 14*).

Notes

- 1 Dès que Richard Cooper, le rédacteur en chef invité de ce numéro spécial de la revue de TESOL France me demanda un article sur l'utilisation de la vidéo dans la formation en langues, le titre "Quand l'oeil écoute" me vint immédiatement à l'esprit. Peut-être n'était-ce après tout qu'une réminiscence inconsciente : en cours de rédaction je découvris en effet que Philip Riley avait publié en 1981, dans la collection ELT Documents du British Council, un article intitulé "Viewing Comprehension: L'oeil écoute". Dûment acquittée cette dette-qui-n'en-est-pas-une, du moins consciemment, je maintiendrai le titre, le plus propre, sans, doute, à dire en deux mots l'essentiel.
- 2 Paris : Fayard, juin 1997.
- 3 Lors de l'émission Bouillon de culture sur France 2, le vendredi 13 juin 1997
- 4 Voir à ce sujet les analyses éclairantes de Philippe Viallon, 1996.

- 5 Parmi les réflexions récentes de didacticiens confirmés, on lira avec intérêt le court texte de Nicole Décuré, "To see or not to see", 1994.
- 6 L'exemple le plus célèbre, peut-être, étant celui de S.T. Coleridge "pensant "son poème Kubla Khan non pas tant avec des mots, mais sous l'empire d'abord d'une suite d'images mentales, sorte de rêve éveillé que vint interrompre -empêchant pour toujours d'advenir ce qui eût pu être la suite du poème- un coup frappé à la porte. Steven Pinker (1994 : 70-73) développe une longue argumentation à partir de cet exemple pris dans l'oeuvre (et dans la vie) du grand poète romantique qui sut si bien distinguer entre "fancy" (le domaine des images "stériles" imitées), et "imagination", (celui de la poiesis en action).
- 8 Voir les développements que tire George Steiner de ces découvertes de Piaget dans *After Babel* (2nd edition, 1992 : 134-35) : "Is there, as is felt in dreams and the penumbra of waking, a syntax of shape, colour, motion, spatial relations, that is somehow located in the mind but 'lies further' than words ? Do we experience it when we 'grope for' a word ?".
- 9 A suivre, les travaux de GIS (Groupement d'intérêt scientifique) GEMME : Groupement pour les enseignements sur mesure médiatisés, Centre René Cassin— 17, rue St-Hippolyte 75013 - azgemme@micronet.fr
- 10 Voir l'expérience pédagogique conduite à l'université Victor-Segalen Bordeaux 2 de 1994 à 1996, qui fondait l'enseignement nouvellement obligatoire de l'anglais aux étudiants de 2ème année de médecine sur une telle projection, support de multiples tâches cognitives conduites dans l'amphithéâtre sous forme de travail dirigé par 4 professeurs à la fois.
- 11 Voir J. Walski, 1993.
- 12 Voir, dans la brochure descriptive du dispositif VIFAX(q.v., note 13 infra), la réflexion (MP) intitulée "On n'entend que ce qu'on attend".
- 13 Le dispositif VIFAX fonctionne, depuis mars 1990, à partir de l'université de Bordeaux 2 pour l'anglais et le français, de celle de Strasbourg 2 pour l'allemand. Les établissements abonnés enregistrent sur vidéocassette tous les matins les informations télévisées reçues par satellite. Le jour même, à partir de midi, ils reçoivent par fax, ou par modem sur leurs ordinateurs, ou ils téléchargent directement sur Internet avec code d'accès à partir du serveur FTP de VIFAX, les feuilles de travail correspondant aux deux séquences traitées chaque jour, leur corrigé et la transcription intégrale. Les tâches à accomplir sont conçues pour entraîner un effort cognitif qui permet à chacun de construire au jour le jour une vraie compétence de compréhension de la langue réelle d'aujourd'hui, avec l'ouverture culturelle que procurent les informations télévisées, et, naturellement, l'intérêt de l'immédiateté.

Michel P. Perrin est professeur des universités, directeur du département de langues vivantes pratiques de l'université Victor-Segalen Bordeaux 2, président du GERAS (Groupe d'études et de recherches en anglais d spécialité) et de RANACLES (Rassemblement national ds centres de langues de l'enseignement supérieur).