

L'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes

Sommaire

| | |
|--|---------|
| 1. La présence de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes | page 3 |
| 1.1. Un écart important entre les constats et les représentations | page 3 |
| 1.2. Les causes du faible taux d'utilisation de la vidéo | page 4 |
| 1.3. Un discours univoque de l'institution en faveur de l'utilisation de ces documents | page 6 |
| 1.4. L'objet et les modalités de cette étude | page 7 |
| 2. Analyse des pratiques pédagogiques | page 9 |
| 2.1. Une relation étroite entre le mode de présentation du document et son exploitation pédagogique | page 9 |
| 2.2. Les documents vidéo sont avant tout l'occasion d'entraînements linguistiques. | page 11 |
| 2.2.1. L'entraînement à la compréhension | page 12 |
| 2.2.2. L'entraînement à l'expression orale | page 14 |
| 2.3. Un lien productif entre la prise en compte de la spécificité de la vidéo et les objectifs linguistiques | page 16 |
| 2.4. Qu'est-ce qu'un "bon document vidéo" pour l'enseignement des langues vivantes ? | page 18 |
| <i>Recommandations</i> | page 20 |
| 3. Les équipements et les documents disponibles | page 21 |
| 3.1. Un équipement qui ne satisfait pas suffisamment aux besoins spécifiques de la discipline | page 21 |
| <i>Recommandations</i> | page 25 |
| 3.2. L'offre éditoriale ne répond pas pleinement aux attentes des professeurs. | page 25 |
| <i>Recommandations</i> | page 29 |
| 3.3. L'utilisation de la vidéo pour l'initiation à une langue vivante à l'école élémentaire | page 30 |
| <i>Recommandations</i> | page 31 |
| 4. L'équipement vidéo et la formation correspondante des enseignants sont des atouts pour une utilisation plus importante des technologies de l'information et de la communication. | page 32 |
| 5. Rappel des recommandations | page 35 |

Annexe : fiche renseignée lors des observations

1. La présence de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes

1.1. Un écart important entre les constats et les représentations

- Les langues vivantes comptent - dans les représentations collectives - parmi les disciplines pour lesquelles l'utilisation de l'outil vidéo est d'un intérêt évident et fait partie des pratiques d'enseignement les plus courantes. Cette idée trouve peut-être son origine dans la proximité du terme "audio-visuel" utilisé dans les années soixante et soixante-dix pour qualifier une méthodologie d'enseignement des langues vivantes liant son et image et l'acception générale du terme "audiovisuel" qui renvoie plus directement à la télévision et à la vidéo. Elle s'est ensuite trouvée renforcée par les promesses d'efficacité qu'ont fait naître à une période encore assez proche l'apparition des chaînes de télévision étrangères diffusées par satellite et la multiplication des antennes paraboliques sur les toits des collèges et des lycées.
- La réalité des classes de langue ne reflète cependant que très peu cette image d'un enseignement ayant intégré depuis longtemps cet outil au même titre par exemple que le magnétophone. Un chiffre suffira à révéler l'ampleur de l'écart constaté : sur 2708 visites réalisées par des IPR-IA de langue vivante et ayant donné lieu à un rapport d'inspection, seules 97 séances ont fait appel, même de façon limitée, à la vidéo, soit 3,6% d'entre elles. Si l'on excepte trois académies (Toulouse, Poitiers et Dijon), pour lesquelles les taux d'utilisation pendant les inspections sont respectivement de 11%, 7% et 6,5%, dus sans doute aux actions particulières des corps d'inspection, des C.R.D.P. ou des collectivités locales, les treize académies pour lesquelles ces données chiffrées sont disponibles se situent toutes en dessous de 6%, sans différence significative entre les langues.
- Il serait certes naïf de vouloir en tirer des conclusions définitives sur la fréquence de l'utilisation de la vidéo dans les cours de langue vivante. En effet, environ 18% des enseignants (sur 320 professeurs interviewés) déclarent utiliser la vidéo régulièrement dans leur enseignement et 45% de façon ponctuelle (de 4 à 5 fois par an) ; les stages de formation continue consacrés à cet outil sont très sollicités. Même si on peut s'étonner et s'inquiéter de la part importante (36%) des enseignants qui - d'après leurs propres dires - ne font appel à cet outil que très rarement (par exemple à la veille de congés scolaires) ou

jamais, la vidéo n'est pas aussi étrangère aux cours de langue que pourrait le laisser penser la forte réticence à présenter une séance intégrant cet outil lors d'une inspection. Ces nombres sont néanmoins révélateurs. Ils montrent pour le moins le sentiment d'insécurité ressenti par la plus grande partie des enseignants devant cette utilisation et la crainte de sortir - dans cette situation particulière - de démarches plus ou moins ritualisées, attitude analogue à celle que l'on peut hélas constater dans l'emploi d'autres technologies.

1.2. Les causes du faible taux d'utilisation de la vidéo

Interrogés sur les raisons qui les amènent à avoir recours à la vidéo dans leur enseignement et sur les difficultés qu'ils rencontrent pour ce faire, ainsi que sur les considérations qui les conduisent éventuellement à renoncer à cet outil, les enseignants sont beaucoup plus prolixes sur les deux dernières rubriques ; **leurs remarques sur les obstacles à surmonter sont presque deux fois plus nombreuses que les raisons plaidant pour l'usage de la vidéo.**

- Il est très aisé de regrouper ces réponses et de les présenter brièvement par ordre décroissant de fréquence.
- Les professeurs de langue vivante évoquent en tout premier lieu
 - leurs difficultés à disposer du matériel nécessaire au moment où ils en ont besoin (35% des professeurs)¹,
 - les attentes insuffisamment satisfaites de documents vidéo adaptés à leurs objectifs, à la progression linguistique suivie et aux possibilités de compréhension de leurs élèves (22,5%),
 - puis l'absence de formation tant sur le plan technique (7,3%) que sur le plan didactique (9,9%).

Apparaissent ensuite

- les phénomènes d'incompréhension manifeste du rôle que peut jouer la vidéo dans un tel apprentissage (10%),
- la crainte de la charge de travail que signifie la préparation sérieuse d'une séance intégrant la vidéo (6%)

¹ Les pourcentages sont calculés par rapport à l'ensemble des professeurs interrogés, chacun pouvant apporter plusieurs réponses.

- et enfin les problèmes soulevés par les droits d'auteur des oeuvres cinématographiques ou des extraits des émissions de télévision (4,6%).
- Il est intéressant de noter d'une part que ce dernier point n'apparaît qu'en sixième position des préoccupations des enseignants de langue vivante et d'autre part que les raisons liées à un refus personnel de la vidéo par le professeur sont très marginales (4% des enseignants interviewés).
- Les raisons d'une utilisation, régulière ou ponctuelle, de la vidéo sont essentiellement au nombre de quatre :
 - les préoccupations didactiques de varier les supports, d'exposer les élèves à des documents et à une langue authentiques et d'entraîner (voire d'évaluer) ainsi la capacité de compréhension sont les plus fréquemment citées (41% des interviews) ;
 - viennent ensuite les considérations d'ordre plutôt pédagogique prenant en compte l'intérêt des élèves pour ces supports et le renforcement de la motivation que l'on peut en attendre (27,4%) ;
 - on reconnaît à la vidéo (22,6%) le pouvoir d'offrir aux élèves des informations sur la culture et la civilisation des pays dont ils étudient la langue (un professeur remarque : "C'est un voyage organisé.") ;
 - enfin 8,3% des professeurs accordent au support vidéo des qualités particulières qui faciliteraient la prise de parole des élèves.
- En dehors d'une minorité de professeurs convaincus de l'intérêt de cet outil, on constate qu'une grande partie des enseignants de langue vivante considère encore les cours utilisant la vidéo comme des séances "à part" et que nombre d'entre eux ne reconnaissent à ces documents qu'une valeur marginale, parfois associée à la crainte de "perdre du temps".

1.3. Un discours univoque de l'institution en faveur de l'utilisation de ces documents

Le choix de ce thème par le groupe des langues vivantes, on l'aura deviné, a été dicté entre autres par la conviction que l'enseignement des langues vivantes a beaucoup à gagner d'une utilisation réfléchie de la vidéo. Cette prise de position n'est pas nouvelle et se trouve largement documentée par de nombreuses incitations à utiliser la vidéo dans les programmes et documents d'accompagnement des différentes classes et cycles pour chaque langue vivante ainsi que dans les textes rédigés par les corps d'inspection.

- L'importance accordée à ces documents vidéo est visible dans les actions nationales ou académiques de formation et se traduit également par des initiatives telles que l'inscription d'oeuvres cinématographiques au programme des concours de recrutement d'espagnol ou d'italien ou encore par la présence de documents vidéo (séquences filmiques, documentaires, etc.) parmi les supports de l'épreuve sur dossier des concours externes ou de l'épreuve professionnelle de l'oral de concours internes d'un plus grand nombre encore de langues.
- L'insistance sur l'utilité du recours à ces documents a pu être variable au cours des années d'une langue à l'autre et les attentes afférentes à cette utilisation peuvent être légèrement différentes. Au-delà des variations dans les pédagogies mises en œuvre à son sujet, un accord unanime existe sur l'intérêt de la présence de la vidéo parmi les outils utilisés par les professeurs de langue vivante.
- Comme pour toutes les images fixes ou animées, la fonction des documents vidéo est multiple : ils illustrent (facilitent l'entrée dans un thème, évoquent une atmosphère, contribuent à la constitution de repères culturels et ancrent une étude dans un contexte spécifique), expliquent, informent, déclenchent la parole et permettent d'évaluer. Dans le second cycle particulièrement, cet outil facilite les rapports avec la littérature et privilégie les aspects culturels.
- Documents authentiques, les documents vidéo permettent d'exposer les élèves à la réalité sonore de la langue et à des niveaux de langue différents, présentent des individus en

interaction langagière, sont une source irremplaçable d'informations sur les réalités sociales, culturelles, artistiques et civilisationnelles des pays concernés. Eléments à part entière du patrimoine artistique de ces pays, ils sont des objets d'étude précieux. Par l'utilisation critique de ces documents, les professeurs de langue vivante participent à la mission collective d'éducation à l'image, qui doit être conduite dès l'école élémentaire et poursuivie dans le secondaire.

- Suscitant invariablement chez les élèves une attitude positive, ils sont un moyen privilégié de nourrir leur motivation pour l'apprentissage linguistique. Bien choisis, ils autorisent la présentation de situations qui intéressent des élèves débutants de LV2 ou LV3 dont les seules possibilités linguistiques en interdiraient l'accès ; de tels documents vidéo permettent ainsi d'éviter le parallélisme réducteur et peu motivant pour ces élèves entre les documents proposés et leurs capacités de compréhension linguistique et d'expression encore très limitées.
- Au-delà des conseils qui ont pu être apportés à l'issue des séances observées, il convient de souligner que dans la totalité des cas les inspecteurs ont félicité les enseignants d'avoir recours à cet outil et les ont encouragés à persévérer. Cette attitude se situe en totale cohérence avec la prise de position rappelée plus haut et devrait contribuer à surmonter les réticences encore existantes.

1.4. L'objet et les modalités de cette étude

- Il ne s'agit donc plus de s'interroger sur l'intérêt de l'utilisation de la vidéo. Cette étude ne cherchera pas non plus à définir les méthodologies ou à faire l'inventaire des démarches exposées dans les ouvrages spécialisés ou dans les publications consacrées à cet outil. Son objet est de **faire le point sur la réalité des pratiques d'enseignement faisant appel à cet outil et sur les conditions dans lesquelles les professeurs de langue peuvent mettre en œuvre les conseils qui leur sont apportés** ainsi que de rechercher les voies d'une diffusion plus importante de la vidéo dans les classes de langue vivante.
- Elle prend appui pour l'essentiel sur des observations faites pendant l'année scolaire 1997-98 et consignées dans une grille reproduite en annexe (240 grilles ont été renseignées en

provenance de 19 académies) ainsi que sur l'analyse de 120 rapports rédigés à la suite de visites de classes et la lecture d'études réalisées dans plusieurs académies.

- Une première partie portera sur les aspects plus spécifiquement didactiques de l'utilisation de la vidéo grâce à une analyse des pratiques observées. Sans prétendre à une quelconque normalisation des usages, il semble en effet utile de tirer les enseignements des observations réalisées en classes, de faire connaître certains facteurs de réussite et de mettre en garde les utilisateurs de la vidéo contre certaines dérives mises à jour à cette occasion.
- Ensuite, ce rapport fera le point sur l'équipement des salles et des lieux dans lesquels s'effectuent l'enseignement et l'apprentissage des langues ainsi que sur les documents vidéo disponibles.
- Tout au long de cette étude s'est posée la question plus générale de l'opportunité de développer par des politiques d'équipement, des initiatives éditoriales et la poursuite de la réflexion pédagogique la présence de la vidéo dans les salles de langue vivante à l'heure où le multimédia semble en mesure de prendre à son compte et même d'enrichir les fonctionnalités de cet outil.
- Comme pour tous les points mentionnés dans les lignes qui précèdent, le rapport ne se contentera pas de constats ou de rappels mais formulera des recommandations, y compris sur la question sensible de la place de la vidéo à l'heure du "tout numérique."

2. Analyse des pratiques pédagogiques

2.1. Une étroite relation entre le mode de présentation du document et son exploitation pédagogique

- La lecture des comptes rendus de séances faisant intervenir la vidéo montre clairement que la pratique de très loin la plus courante consiste à exploiter une séquence vidéo, quelles que soient la nature et la durée du document, de façon fractionnée, le découpage intervenant soit dans le déroulement linéaire soit entre les composantes sonores et visuelles. Des différences importantes apparaissent cependant dans le mode de segmentation choisi et dans la démarche de présentation du document. Ces choix ont, d'une façon générale, un fort degré de corrélation avec d'une part les pratiques dominantes dans chacune des langues pour l'exploitation des documents de travail et d'autre part avec le degré d'opacité que peut présenter pour un public francophone un document sonore dans la langue étudiée.
- Les démarches adoptées pour présenter les documents vidéo peuvent - pour l'essentiel - être résumées par quatre modèles principaux. Même si l'on peut reconnaître des dominantes dans chaque langue, ces divers types d'exploitation se retrouvent dans chacune d'entre elles et sont parfois mêlés.
- Le modèle le plus fréquemment rencontré dans l'enseignement de certaines langues consiste à présenter dans un premier temps le document dans sa totalité, à en vérifier la compréhension globale par la classe puis de procéder à la présentation des fragments successifs, avec de fréquents arrêts sur image, pour faire parvenir les élèves - à travers la description parfois exhaustive de ces images ou séquences - à une compréhension plus précise ainsi que pour apporter les explications lexicales nécessaires et les greffes linguistiques choisies par le professeur.

- Une seconde démarche, très majoritairement représentée dans d'autres langues, privilégie le visionnement, souvent sans l'audition de la bande son, du début de la séquence, suivi d'une invite faite aux élèves de formuler des hypothèses sur son contenu ou d'en anticiper la suite, hypothèses qui sont ensuite vérifiées par une présentation de l'ensemble du document dans son intégralité (images et son) ; interviennent enfin un résumé et un commentaire. Cette approche a la particularité de distinguer assez nettement phases d'expression et de compréhension et de renverser l'articulation traditionnelle entre ces deux capacités dans l'exploitation d'un document, l'expression ayant ici pour fonction de préparer la réussite des élèves lors de l'activité de compréhension.

- Le troisième mode de "découpage" observé consiste à présenter l'ensemble du document dans sa durée, limitée à quelques minutes, mais ou bien en occultant les images ou bien en supprimant la bande son. Ainsi, par exemple, un professeur d'anglais exploite dans un premier temps en cours la bande son d'une séquence d'un film, puis la bande vidéo en module avant d'entreprendre avec la classe l'étude du texte correspondant dans le manuel en usage.

- Une dernière modalité est le découpage de l'ensemble du document en plusieurs segments, dont la présentation (avec ou sans le son) est suivie d'une description orale ; la totalité de la séquence n'est parfois, dans ce type d'exploitation, pas même présentée aux élèves. Cette démarche, dont chacun sait qu'elle ne saurait être productive dans l'exploitation d'un texte imprimé, est parfois effectivement adoptée ici par les professeurs de langue vivante sans poser visiblement de problème aux élèves : l'activité proposée consiste en fait à traduire dans des énoncés un contenu perçu essentiellement par des éléments visuels, échappant ainsi au risque de la paraphrase. Ceci est d'autant plus vrai que l'on s'aperçoit que dans bien des cas la bande son ne joue qu'un rôle très mineur et que la compréhension des composantes linguistiques sonores du document n'est pas au centre des préoccupations lors du visionnement. Cette approche a cependant une limite : elle ne permet pas toujours à la classe de percevoir la signification véritable du document ; de même qu'un texte n'est pas une suite de mots, de même un film n'est pas conçu comme une suite d'images mais comme un tout cohérent de séquences qui s'enchaînent pour produire du sens. Le découpage systématique du document vidéo peut effectivement - dans certaines conditions - être pertinent mais il doit respecter les unités de sens et tous les observateurs rappellent

qu'il convient de visionner rapidement soit l'ensemble du document soit une séquence complète.

- A l'inverse des procédés décrits brièvement ci-dessus, on rencontre quelques tentatives d'entretien avec les élèves après un seul visionnement intégral, parfois répété, du document vidéo. Les réactions des élèves et l'observation du déroulement de la séance conduisent à penser que, sauf dans le cas d'extraits très courts, une démarche plus progressive aurait permis de mieux accompagner l'exploitation de ce document, par exemple par des explications lexicales, des bilans intermédiaires et des traces structurées portées au tableau (ou sur transparent), particulièrement utiles aux élèves plus faibles. Dans les séances observées, cette pratique amène souvent à un questionnement systématique par le professeur et l'on note parfois que le document vidéo "est relégué à l'arrière-plan". Le visionnement d'un tel document à la fin du projet pédagogique peut naturellement poser moins de problèmes dans la mesure où les élèves sont familiarisés avec le sens.
- La qualité du document ne suffit pas à garantir le succès de la séance. Celui-ci passe nécessairement par une analyse didactique rigoureuse, tant pour réunir les conditions de réussite dans les tâches de compréhension demandées aux élèves que pour atteindre les objectifs linguistiques poursuivis dans les activités d'expression à propos du document vidéo. Les objectifs et démarches afférentes doivent être adaptés au support.

2.2. Les documents vidéo sont avant tout l'occasion d'entraînements linguistiques

- Les réussites observées et l'analyse des causes des difficultés parfois rencontrées pendant l'exploitation de la vidéo en cours de langue vivante confirment que la seule confiance dans le plaisir évident des classes à travailler avec ces supports est une illusion. Cette attitude favorable ne peut certes être niée. Les élèves, qui, lorsqu'ils sont interrogés, font preuve de beaucoup de discernement, sentent leur travail valorisé quand le professeur leur propose un document authentique. Un inspecteur signale même, en parlant d'une séance, "des résultats probants que n'explique pas le niveau réel des élèves, mais plutôt leur bonne motivation" ; un autre, enthousiaste, écrit à propos d'un professeur : "Dans ses mains la

télécommande n'est pas seulement un adjuvant pédagogique, elle devient un véritable objet magique déclencheur de prise de parole". Cependant, dans les deux cas, comme pour l'ensemble des autres séances, la raison essentielle du succès et de l'adhésion des élèves à la conduite de la classe par l'enseignant est la qualité de la préparation du cours.

2.2.1. Cette exigence concerne tout d'abord **la compréhension**. Seule la recherche initiale des obstacles éventuels à la compréhension du document permet d'élaborer une démarche adaptée et de rechercher les modalités possibles d'accès au sens.

- Même si cela est évident, il convient de rappeler que les conditions matérielles doivent être réunies pour proposer aux élèves un entraînement à la compréhension ; bande son inaudible ou hauts parleurs ne permettant pas une audition de qualité au fond de la salle interdisent des activités de compréhension des répliques ou commentaires qui accompagnent les images.
- Ces images peuvent représenter une difficulté. Certains professeurs nourrissent des ambitions très élevées dans les objectifs culturels qu'ils fixent à l'exploitation de tels documents, ce qui en soi est très positif, à la condition qu'ils ne s'interrogent pas uniquement sur les résultats de l'exploitation attendue mais tout autant sur les chemins d'accès à prévoir pour les élèves ; de nombreux exemples témoignent de l'efficacité de consignes précises pour le repérage d'éléments visuels (comportements culturellement marqués, sites et monuments, etc.) déjà connus ou facilement identifiables.
- Un exemple probant d'utilisation à des fins culturelles d'un document vidéo en classe d'italien avec une Première LV2 mérite d'être cité. L'objectif est l'introduction à la *Divine Comédie* de Dante. Le cours commence par un document vidéo sur une fresque présentant l'auteur avec, en arrière-plan, une vue de Florence et la représentation de l'Enfer, du Purgatoire et du Paradis ; les élèves sont invités à repérer les éléments connus. Suit une présentation de l'univers selon Dante à l'aide de transparents, qui permet, avec le concours de la classe, de dégager le principe d'organisation de l'Enfer et d'établir les rapports avec la fresque qui est visionnée à nouveau, jusqu'à un second extrait qui montre Dante assailli par les "fere" ; après avoir fait repérer les éléments pertinents, le professeur guide les élèves vers l'interprétation des symboles représentés par les animaux. L'enseignant est

parvenu ainsi à guider les premiers pas de ses élèves dans le monde de Dante, tout en associant étroitement objectifs linguistiques et culturels. Au terme de cette séance, les élèves sont en possession des éléments qui leur permettront d'aborder, au cours suivant, le début du chant III de *l'Enfer*.

- Bien évidemment, la difficulté principale de compréhension concerne la bande son. Elle nécessite autant d'attention que la préparation d'un entraînement à l'audition de tout document sonore. Cette évidence est parfois ignorée. Une analogie uniquement apparente avec les documents pédagogiques souvent utilisés en début d'apprentissage peut faire croire que les images fonctionnent comme une aide à la compréhension du texte qui les accompagne, ce qui est souvent contredit par une analyse préalable des documents vidéo. Une écoute habilement guidée par la formulation de consignes précises de repérage est parfois le moyen de réussites notables ; dans certains cas, l'inspecteur peut même noter que la combinaison adroite du repérage de structures linguistiques et des images qui leur sont associées rend tout recours à la métalangue superflu pour faire saisir aux élèves le lien entre forme et sens. Une autre garantie de succès dans cet entraînement est le visionnement de la séquence après une préparation efficace, soit par une activité d'expression préalable soit par l'intégration de ce document dans une unité pédagogique qui a permis aux élèves de se familiariser avec sa thématique et avec les éléments linguistiques essentiels pour la compréhension orale.
- Rares sont toutefois les séances où sont exploitées toutes les possibilités des ressources linguistiques de la bande son ; par exemple, la pratique fréquente de demander aux élèves d'imaginer les énoncés prononcés par les personnages après un visionnement sans le son est rarement suivie d'une écoute ciblée des énoncés réellement formulés dans le document et d'un travail de comparaison entre les deux, occasion d'un enrichissement linguistique. Des attitudes différentes peuvent être observées quant au degré d'aboutissement de la compréhension de la composante linguistique d'un document vidéo, qui dépendent certes de la nature et de la qualité de la bande son mais également des objectifs poursuivis. Les observateurs font remarquer qu'il est dommage de renoncer parfois trop vite à un entraînement à la compréhension de tels documents authentiques et qu'il est d'un grand intérêt pédagogique de respecter la spécificité de chaque support ; le script et la bande son

ne peuvent être confondus, ils ne donnent pas lieu au même type d'entraînement et ne peuvent servir des objectifs identiques.

- La compréhension linguistique n'est pas toujours prise au sérieux lors du travail avec la vidéo ; il est révélateur à ce sujet que l'on peut observer un nombre non négligeable de séances où le document est projeté avec des sous-titres français non occultés. Il est tout à fait légitime de privilégier une capacité (ici l'expression) lors de l'exploitation d'un document et de vouloir éviter ainsi une ritualisation excessive dans le déroulement du cours ou une tâche que les élèves ne peuvent pas effectuer. Il semble cependant que ce recours à des documents en français ou projetés avec des sous-titres devrait être limité à des objectifs bien définis d'apport d'informations ou servir de point de départ à un travail spécifique sur la compréhension ou bien encore s'intégrer dans une approche contrastive marquée. Dans le cas contraire, il est dommage de renoncer délibérément à la présentation de documents authentiques.

2.2.2. La réputation des documents vidéo d'être "déclencheurs de parole" est source de bien des déconvenues quand elle dispense le professeur d'une préparation adaptée. D'une part, un véritable entraînement des élèves à **l'expression en langue vivante** nécessite la définition d'objectifs précis ; pour s'exprimer, les élèves ont certes besoin de l'envie de parler mais aussi des moyens linguistiques de formuler leurs pensées. L'anticipation par le professeur des besoins langagiers créés par les tâches à effectuer reste indispensable. D'autre part, le professeur doit garder ses objectifs présents à l'esprit et les phases de décryptage de l'image, par exemple, ne doivent pas l'amener à négliger le nécessaire enrichissement de la langue des élèves.

- Des cours construits autour de supports de même nature (spots publicitaires) donnent lieu à des déroulements très contrastés quant aux réalités des prises de parole par les élèves ; ici également la démarche adoptée par le professeur est déterminante.
- Les séances pendant lesquelles les objectifs définis par l'enseignant sont pertinents et permettent aux élèves de s'impliquer autant qu'ils le souhaitent dans une expression construite sont les plus nombreuses. Elles se caractérisent souvent par une situation favorisant les réactions personnelles grâce à la polysémie des documents, leur ambiguïté

ou leur caractère provocateur ; ces facteurs "déclencheurs de parole" sont parfois créés par le mode de présentation du document vidéo.

- Le travail avec un tel document peut donner lieu aussi bien à l'apprentissage de notions ou de fonctions langagières qu'à l'assimilation de structures grammaticales. La pratique de la description des images conduit plus naturellement à l'emploi de la troisième personne qu'à une prise de parole à la première personne. Les élèves réagissent spontanément au visionnement d'une séquence vidéo en rendant compte de ce qu'ils ont observé. Mais cette exclusive serait en contradiction avec les objectifs de la discipline et en particulier avec ceux fixés par les programmes de plusieurs langues en sixième et dans le cycle central du collège. L'expérience prouve qu'il est possible d'éviter la seule "reconstitution narrative". De nombreux documents vidéo montrent des personnages en interaction langagière ; une identification avec ceux-ci est facile et permet un travail linguistique très productif. Des exemples réussis de cette pratique ont été observés, aussi bien dans les classes de débutants qu'avec des élèves ayant un niveau confirmé dans la langue.
- Le lecteur aura très certainement remarqué que, à quelques détails près, ces observations auraient pu être faites à propos de tout autre document pédagogique utilisé pour l'enseignement d'une langue vivante. Il n'y a pas lieu de s'en étonner. Les acquis de la didactique des langues vivantes demeurent valables pour cet outil particulier. Qu'il s'agisse d'un document écrit ou sonore, d'un document iconographique ou vidéo ou de documents proposés par un outil multimédia ou accessibles par un réseau informatique, les objectifs linguistiques restent déterminants ainsi que les exigences de continuité et de cohérence par rapport à l'ensemble de la séquence pédagogique. Le souci louable de varier les documents utilisés et de répondre aux attentes des élèves ne peut, comme le montrent clairement les pratiques observées, dispenser le professeur de l'analyse didactique du support et de la définition d'objectifs s'inscrivant dans la progression retenue. Comme pour tout autre document, une analyse critique de la mise en œuvre proposée par d'autres enseignants ou par les auteurs d'une méthode et son adaptation aux besoins et aptitudes de la classe relèvent de la responsabilité pédagogique du professeur.
- Il n'est pas moins vrai que cette analyse doit permettre également de faire apparaître la spécificité de cet outil, dont il est possible de tirer profit pour ces mêmes objectifs

linguistiques. Il ne peut être utilisé comme un document écrit et un travail spécifique doit être effectué sur l'image.

2.3. Un lien productif entre la prise en compte de la spécificité de la vidéo et les objectifs linguistiques

- Comme toutes les disciplines, les langues vivantes participent aux missions transversales du système éducatif, y compris à celle de **l'éducation à la lecture de l'image**. En rendant les élèves attentifs à l'implicite de la composition de l'image et aux caractéristiques de certains plans particulièrement repérables dans le document étudié, les professeurs de langue vivante jouent le rôle que l'on attend d'eux. Ils contribuent ainsi à rendre l'élève conscient que toute image est construite, peut être interprétée et donner lieu parfois à une manipulation du spectateur. C'est également le cas lorsque l'exploitation du document permet d'examiner de façon critique le rapport entre images, texte, bruitages et musique dans un document vidéo. De nombreux exemples de séances réussies pourraient être décrits. L'une d'entre elles, menée avec des élèves de troisième dont certains étaient en classe d'insertion, suffira. Elle est consacrée à une étude d'un document vidéo destiné à la promotion du candidat G. Bush lors des élections présidentielles américaines en 1988 ; grâce à une analyse critique de ce document, le professeur est parvenu à faire reconnaître par quels procédés filmiques ses auteurs avaient présenté le candidat sous un jour favorable (structure interne du document, signification du langage non verbal, etc.). D'autres réussites sont à noter en particulier dans la décomposition de spots publicitaires.
- La qualité de ce travail comme de toutes les séances que les observateurs ont tenu à mettre en valeur réside essentiellement dans le fait que **les enseignants poursuivent ces objectifs éducatifs de pair avec les objectifs linguistiques. Aucune activité de repérage de la composition de l'image, d'analyse des éléments visuels ou sonores n'a de place en cours de langue vivante si elle n'est pas liée à un projet d'entraînement ou d'enrichissement linguistique, qui ne peut bien évidemment pas se limiter à l'apprentissage de quelques termes techniques ou spécifiques.**

- Les pratiques de classe vont de l'ignorance de la composante visuelle à l'étude assumée du langage filmique, en passant par une simple utilisation de l'image comme "déclencheur de parole".
- Très fréquemment les professeurs sélectionnent dans le document vidéo des images sur lesquelles ils attirent l'attention des élèves par le recours à un arrêt sur image, par la présentation via le retro-projecteur de l'une des scènes ou plus rarement grâce à une image numérisée. Ce moment est le plus souvent l'occasion d'une description qui permet d'introduire ou de faire utiliser par les élèves les moyens linguistiques adéquats ; il sert surtout pour interpréter l'image, reconstituer ce qui la précède dans le document et anticiper la suite, ce qui donne lieu à un véritable travail d'expression.
- Une pratique parfois signalée consiste à faire mémoriser, à partir d'un visionnement sans la bande son, les plans successifs d'une brève séquence et d'en faire restituer le déroulement, ce que certains observateurs nomment la "mémorisation filmique" ; elle sensibilise les élèves à cette dimension essentielle du film et suscite effectivement des énoncés construits, voire la prise de parole en continu. Dans les cas les plus intéressants, cette étude des différents plans aboutit à un travail linguistique adapté : une séquence en anglais permet, par exemple, une sensibilisation des élèves à "l'aspecto-temporel" par l'utilisation de l'opposition "we see him digging / we see him arrive".
- Moins nombreuses, les tentatives de faire prendre conscience des éléments plus directement filmiques sont néanmoins d'un grand intérêt. L'analyse des comportements des personnages, de leurs déplacements et de leur place respective dans l'image pour percevoir leur position sociale, la nature de leurs relations ou l'enjeu de la séquence semblent être par exemple des repérages très productifs tant sur le plan du contenu que sur celui des énoncés qu'ils peuvent susciter. L'approche la plus favorable à une véritable analyse filmique paraît être le projet d'étude successive du document vidéo (parfois même en distinguant la bande son et les éléments visuels) et du roman (ou de la nouvelle) correspondant(e). L'objet d'étude étant bien cerné, l'attention des élèves et de l'enseignant est plus facilement centrée sur ce qui constitue la spécificité de chacun de ces supports ; ainsi l'étude, en terminale, d'une scène d'un film tiré d'un roman policier fait apparaître le rôle actif de certains personnages, à l'opposé du statisme d'autres protagonistes et conduit

les élèves à en tirer les conséquences pour l'action et l'atmosphère, puis la lecture de l'extrait correspondant du roman permet la poursuite du commentaire, cette fois à propos de la notion de point de vue.

- Formés à l'analyse filmique par l'étude d'un document iconographique pour le CAPES, les professeurs d'espagnol en particulier attachent une grande importance à la sémiologie de l'image, abordée dès les premières classes avec le dessin humoristique ou la peinture.
- D'autres pistes d'utilisation de la vidéo existent et font l'objet d'actions de formation spécifiques, mais aucune d'entre elles n'a pu être observée suffisamment pour permettre d'en rendre compte ici, bien qu'elles puissent présenter un intérêt pour l'enseignement des langues vivantes. Il est possible de citer l'utilisation du camescope (par exemple pour un travail d'autoscopie), la réalisation par les élèves de vidéogrammes pour la correspondance scolaire ou l'incitation à la lecture suivie par l'utilisation de versions filmées des mêmes oeuvres.

2.4. Qu'est-ce qu'un “ bon document vidéo ” ?

- Pour terminer cette partie, il semble utile de se demander ce qu'est un **“ bon document vidéo ” pour l'enseignement des langues vivantes**.
- Le seul critère qui puisse être affirmé sans hésitation est celui de sa durée. Tout plaide en effet pour l'utilisation de **séquences brèves** n'excédant pas un maximum de trois ou quatre minutes. Toutes les observations réalisées vont dans ce sens et les séances faisant intervenir des documents plus longs ont fait apparaître des difficultés pour la réalisation des tâches prévues. Ceci n'exclut pas l'étude de films long métrage², à la condition qu'elle passe par le choix de séquences brèves choisies selon leur intérêt pour le déroulement du récit et les informations qu'elles contiennent, ainsi que pour les entraînements linguistiques auxquels elles peuvent se prêter, un visionnement de l'ensemble étant possible quand les élèves ont été placés en situation de l'apprécier et dans le respect de l'équilibre entre les heures d'enseignement disponibles et les objectifs de la classe.

² Les professeurs disposent d'ailleurs de nombreuses suggestions d'utilisation de films long métrage, publiés par des C.R.D.P., parfois en collaboration avec des maisons d'édition.

- Aucun autre critère ne peut être avancé, si ce n'est, bien sûr, le respect des règles générales qui président au choix d'un document utilisé avec une classe et **l'adaptation à l'âge des élèves**. Comme pour tout document pédagogique, la valeur du document vidéo réside essentiellement dans l'adéquation entre d'une part son utilisation et **les objectifs qu'il permet d'atteindre**, et d'autre part sa nature et son contenu. Ces objectifs sont multiples : document de travail pour la progression linguistique, support d'une activité de réactivation des acquis à la compréhension et/ou à l'expression, illustration d'un fait culturel, civilisationnel ou historique rencontré, introduction à une unité pédagogique, présentation des réalités des pays dont les élèves étudient la langue, etc.

- La prise de parole des élèves est favorisée lorsque la séquence vidéo présentée est polysémique et donne lieu à des interprétations ou hypothèses diverses ; cette caractéristique peut être propre au document ou créée par le mode de présentation choisi par le professeur .

- Nous sommes loin de la représentation qui a pu prévaloir pendant un temps du visionnement passif d'un document vidéo qui pouvait occuper une partie importante, voire la totalité d'une séance et qui se déroulait dans une salle réservée à cet usage. L'utilisation responsable de la vidéo pour l'enseignement des langues vivantes suppose qu'elle s'effectue au moment le plus approprié et qu'elle puisse s'appuyer sur tous les autres outils dont le professeur de langue a besoin (tableau, retro-projecteur, magnétophone de qualité, tables de travail disposées de façon adaptée à un enseignement reposant essentiellement sur les échanges, documents disponibles dans la salle de classe, voire appareils multimédia). Bref, le magnéscope et le téléviseur sont, pour le professeur de langue vivante, des outils nécessaires à un enseignement varié et adapté à ses objectifs spécifiques.

Recommandations

- *L'effort de formation à l'utilisation de la vidéo ne peut être relâché ; une marge importante d'amélioration existe tant dans la fréquence de cette utilisation que dans la maîtrise de l'intégration de cet outil dans la progression pédagogique.*
- *La qualité des documents vidéo disponibles et leur transfert éventuel sur d'autres supports comme le multimédia ne rendent pas moins essentiels l'aptitude des enseignants à une analyse critique et un effort indispensable d'adaptation à la classe, qui passe par une réflexion didactique sur cet outil.*
- *La richesse des pratiques observées confirme l'intérêt d'organiser lors de ces actions de formation ou de favoriser au niveau de l'établissement ou du bassin de formation, voire sur le serveur académique, des rencontres et des échanges entre les utilisateurs de la vidéo pour l'enseignement de langues différentes.*
- *Une utilisation pertinente de l'outil vidéo pourrait être facilitée si les auteurs des méthodes, et tout particulièrement des vidéos diffusées par les C.R.D.P. attireraient plus systématiquement dans leurs documents pédagogiques l'attention des utilisateurs sur les possibilités d'intégration linguistique (et non seulement thématique) du travail de compréhension et d'expression possible à partir des documents vidéo didactisés*

3. Les équipements et les documents disponibles

3.1. Un équipement qui ne satisfait suffisamment pas aux besoins spécifiques de la discipline

- L'équipement des salles utilisées pour l'enseignement / apprentissage des langues vivantes est parfois effectué par un financement sur le budget de fonctionnement de l'établissement. Pour l'essentiel, il est assuré par les collectivités territoriales (Conseil Général, Conseil Régional) sur la base de demandes présentées par le Conseil d'administration des collèges et des lycées, dans le cadre de leur propre programmation ou grâce à des contrats Etat - Région. La prise en compte des besoins de formation en langues par les collectivités territoriales s'est traduite par **des efforts importants d'équipement** sous des formes et avec des priorités différentes selon les départements et les régions. Le besoin particulier créé par la mise à disposition des écoles de cassettes vidéo pour l'initiation aux langues étrangères à partir de 1995 a eu également des effets positifs en ce domaine.
- Même s'il correspond à une amélioration sensible par rapport à la situation antérieure, **l'état d'équipement des salles de langue vivante n'est cependant pas encore à la hauteur des nécessités de l'enseignement de cette discipline.**
- Dans les établissements visités, seules 40% environ des salles où est dispensé cet enseignement sont équipées d'un matériel permettant de visionner à tout moment un document vidéo. La situation est particulièrement préoccupante dans les collèges : 24% des salles de langue sont équipées contre 50% en lycées.
- La confrontation de ces ordres de grandeur avec les taux d'équipement de l'ensemble des locaux des établissements scolaires montre que les langues vivantes ne font pas l'objet d'un effort d'équipement particulier perceptible en ce domaine, dans l'ignorance des besoins spécifiques de la discipline. Prenons l'exemple d'une académie ayant réalisé une

étude³ détaillée de l'état d'équipement des établissements, l'académie de Besançon : elle fait apparaître que les collèges disposent, toutes disciplines confondues, d'un matériel audiovisuel léger (téléviseur et magnétoscope) pour 16 élèves, les lycées d'enseignement général et technologique d'un équipement pour 19 élèves et les lycées professionnels pour 20,5 élèves ; cette même enquête indique que les langues vivantes représentent, dans cette académie, en moyenne 11,01% de l'utilisation d'ensemble de ces équipements. Une enquête menée dans le cadre de notre étude sur l'enseignement de l'allemand dans les lycées professionnels de onze académies montre que la situation y est semblable à celle esquissée ci-dessus et que les mêmes causes produisent les mêmes effets.

La communauté éducative s'alarmerait avec raison d'un taux d'équipement scientifique aussi faible dans les salles dédiées à des disciplines qui exigent des outils particuliers pour les expérimentations nécessaires à cet enseignement, mais elle ne s'émeut visiblement pas de l'état des salles de langue vivante.

- La sévérité de ce bilan doit être néanmoins nuancée. Ces données correspondent à des moyennes et il est indéniable que certains établissements scolaires ont effectivement engagé une politique d'équipement systématique, souvent sous l'impulsion des équipes de direction avec l'aide des collectivités locales. Il faut reconnaître ensuite que les enseignants eux-mêmes ne sont parfois pas désireux d'un tel équipement ; les demandes argumentées d'équipement progressif présentées au conseil d'administration par l'équipe des professeurs linguistes de l'établissement sont encore rares. Dans certains cas même, les observateurs sont amenés à se demander si l'absence de matériel n'est pas un prétexte pour faire l'économie d'une véritable réflexion sur l'intégration de cet outil. On cite des exemples où au regret formulé par un professeur de ne pas disposer de moniteur et de magnétoscope, le chef d'établissement répond en indiquant le très faible taux d'utilisation du matériel disponible ; parfois enfin il s'avère que des professeurs de langue vivante ignorent jusqu'à l'existence de ce matériel dans leur établissement.
- La présence d'un équipement adéquat n'est pas une condition suffisante à l'utilisation systématique de la vidéo. Ainsi, parmi les professeurs rencontrés au cours de cette enquête

³ *Les matériels informatiques et audiovisuels à usage pédagogique dans les établissements publics du second degré - Nature, financement, modes d'utilisation - Rapport d'enquête sur les nouvelles technologies - juin 1996/juin 1997, Rectorat de l'Académie de Besançon*

et disposant effectivement d'un matériel audiovisuel dans la salle de cours, seuls 26% ont eu recours à cet outil pendant la séance observée et 20% d'entre eux disent utiliser la vidéo régulièrement dans leur enseignement ; 19,7% déclarent ne le faire que rarement ou jamais, ce qui suscite parfois des regrets et des interrogations de la part du chef d'établissement. Malgré tout, cette présence d'un équipement disponible dans la salle habituelle de cours est un élément facilitateur indéniable. Il suffit pour s'en convaincre d'écouter les professeurs décrire leurs difficultés pour accéder aux locaux ou au matériel nécessaires : obligés de prévoir à l'avance le changement de salle et donc de préparer bien à l'avance leur cours, devant obtenir l'accord de leur collègue qui occupe habituellement la salle et ayant à gérer ensuite les déplacements d'élèves avec toutes les incompréhensions et gênes qu'entraîne fatalement une modification de l'emploi du temps ou de la salle utilisée, beaucoup renoncent, en particulier quand l'utilisation de la vidéo ne doit occuper qu'une partie réduite de la séance.

- Une situation est particulièrement inadaptée à une utilisation cohérente de ce support en cours de langue : l'utilisation d'une salle dédiée à la vidéo vers laquelle doivent se déplacer, après réservation, les élèves et leur professeur pour visionner une cassette. Cette disposition tend à être fort heureusement moins souvent le seul mode d'utilisation de la vidéo mais sa persistance dans un certain nombre d'établissements contraint à rappeler ici que cette pratique conduit à la conception d'une séance autour de l'outil vidéo et non - comme toutes les réflexions didactiques et pédagogiques amènent à le préconiser - à une intégration de cet outil au service des objectifs spécifiques de la séquence pédagogique. D'un point de vue psychologique ("On va au cinéma."), didactique et matériel (certaines de ces salles ne disposent même pas de tables pour les élèves), cette modalité est la pire des solutions envisageables pour l'utilisation souhaitée dans la plus grande majorité des cours de langue vivante.
- Des réponses provisoires au besoin d'équipement sont recherchées dans certains établissements (49,4% des établissements visités) par la mise à disposition de chariots mobiles équipés d'un magnétoscope et d'un téléviseur pour une moyenne de 6 salles de classe par ensemble. Cette mesure fournit ainsi un début d'équipement destiné à croître de façon à permettre à terme l'équipement de chaque salle de langue. Il est cependant important de préciser qu'il ne peut s'agir que d'une réponse temporaire et que l'effort

d'équipement des salles de langue vivante ne doit pas être détourné brutalement vers d'autres outils dont l'utilisation quotidienne au bénéfice des élèves reste en grande partie à inventer.

- Une dernière remarque sur cet aspect de notre problématique portera sur l'inégalité de traitement entre les différentes langues. Il est fort compréhensible que l'on cherche à satisfaire les demandes de matériel des enseignants ayant en charge les effectifs les plus importants, mais un élève a le droit à un enseignement de qualité, quelle que soit la langue qu'il a choisi d'étudier parmi celles que l'institution lui a proposées ; de même, il est difficilement justifiable de ce point de vue que l'accès à des équipements appropriés soit de fait rendu plus difficile à des enseignants devant partager leur service sur plusieurs établissements ou ne possédant pas une grande ancienneté dans le collège ou le lycée. Trop souvent les professeurs de langues à effectif plus réduit, comme par exemple le russe, signalent une difficulté spécifique qu'ils rencontrent : assignés à enseigner dans une salle de cours de petite taille, ils ne disposent souvent pas du matériel nécessaire et ne peuvent pas proposer aux professeurs d'autres langues un échange de salle pour une séance particulière; c'est sans aucun doute aussi pour cette raison que l'on peut expliquer que 52% des professeurs de russe interviewés déclarent n'avoir recours à la vidéo que rarement ou jamais (contre 39% pour l'ensemble des langues). Pour les équipements, comme pour les seuils d'ouverture des groupes, il convient sans doute de mesurer la responsabilité de l'institution quant à la réussite de la politique de diversification. Il semble encore nécessaire de sensibiliser certains chefs d'établissement aux conséquences de l'absence d'une politique volontariste en la matière ou même simplement de rappeler l'importance d'accorder aux demandes de professeurs de "petites langues" une attention aussi grande qu'à celles provenant d'autres enseignants.

Recommandations

- *Les finalités et la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes rendent indispensable un équipement spécifique des salles qui lui sont réservées ; cette évidence justifierait la mise au point et la diffusion d'une fiche technique qui préciserait les priorités à respecter dans l'équipement de ces salles.*
- *L'objectif réaffirmé ici est la mise à disposition dans chaque salle de langue vivante et dans les locaux où s'effectue l'apprentissage linguistique d'un équipement audiovisuel comportant un moniteur et un magnétoscope.*
- *Comme pour toutes les technologies utilisées à des fins pédagogiques, le matériel audiovisuel acheté par les établissements scolaires doit présenter des caractéristiques adaptées à cet usage, entre autres un compteur fiable, une fonction "arrêt sur image" sans défaut majeur, une taille d'écran permettant un visionnement collectif et une qualité de reproduction du son compatible avec un entraînement de la compréhension en langue vivante.*

3.2 L'offre éditoriale ne répond pas pleinement aux attentes des professeurs.

- Les documents vidéo utilisés par les professeurs de langue vivante sont d'origines diverses, avec une forte dominante des enregistrements effectués par l'enseignant ou l'équipe pédagogique à partir d'émissions télévisées ou bien de films diffusés sur des chaînes hertziennes ou par satellite ; puis interviennent des documents conçus à des fins pédagogiques par le réseau des C.R.D.P., des éditeurs scolaires ou des organismes étrangers. Beaucoup moins fréquents, les documents vidéo faisant partie de la méthode en usage dans l'établissement offrent sans doute - comme le montrent les observations réalisées dans les classes - la meilleure garantie de cohérence avec la progression suivie mais n'existent pas en nombre égal dans toutes les langues.
- Ces différences entre les langues apparaissent nettement dans le tableau ci-dessous, qui n'a pas de prétention à l'exhaustivité mais qui présente quelques repères dans un paysage

très contrasté. On notera en particulier les forts écarts dans le taux d'utilisation de vidéos faisant partie de méthodes d'enseignement ainsi que de documents conçus pour une utilisation pédagogique.

| | Extraits de méthode | Documents réalisés à des fins pédagogiques | Documents enregistrés par les professeurs |
|---|---------------------|--|---|
| Espagnol | 62% | 25% | 10% |
| Anglais | 27% | 46,15% | 69,23% |
| Allemand | 17,24% | 63,79% | 62,07% |
| Italien, portugais, russe (ensemble) ⁴ | 6,67% | 26,67% | 76,67% |

Pourcentage des professeurs de langue interrogés utilisant les documents vidéo indiqués

- Comme le confirme la consultation de leurs catalogues, les éditeurs scolaires ne semblent pas en mesure de fournir des documents vidéo utilisables à tous les niveaux de classe et dans toutes les langues, soit intégrés aux méthodes d'enseignement soit autonomes par rapport aux manuels. On retrouve ici une situation bien connue sur le marché des manuels scolaires. Il n'existe par exemple aucune vidéo commercialisée en russe à l'usage des élèves. Peut-être peut-on regretter que l'amélioration, même relative, du taux d'équipement des salles de langue vivante ne s'accompagne pas d'un effort parallèle des éditeurs scolaires pour intégrer à des coûts accessibles des documents vidéo dans les méthodes de langue proposées ; la possibilité en est pourtant illustrée par quelques collections dans plusieurs langues. Une partie de l'écart est parfois comblée par les productions proposées aux professeurs par des organismes étrangers, mais la politique de diversification des langues dans le système éducatif pourrait justifier une incitation en direction du réseau des C.R.D.P. Sans demander à ces établissements de renoncer à publier des ouvrages attendus des professeurs de langues très répandues dans les collèges et lycées, les C.R.D.P. pourraient mobiliser des ressources humaines et financières pour intervenir en complément de la production des éditeurs scolaires. Une initiative comparable a été prise

⁴ Les données disponibles pour ces trois langues sont regroupées ici pour constituer un ensemble statistiquement représentatif.

en 1995 à l'occasion du lancement de la sensibilisation aux langues vivantes dès le CE1 de l'école élémentaire, expérience dont il sera question plus bas.

- Le recensement des documents vidéo disponibles dans le catalogue national du C.N.D.P. fait apparaître une politique éditoriale semblable, en ce qui concerne la répartition entre les langues, à l'offre des éditeurs privés, sans qu'un effort particulier n'apparaisse pour compenser, même partiellement, l'absence de documents dans certaines langues enseignées dans les établissements scolaires.
- Il n'est pas possible ici de faire l'économie d'une réflexion autour de **la problématique des droits d'auteur** sur les documents vidéo.
- Le tableau reproduit ci-dessus montre que les enseignants de langue utilisent plus souvent des extraits d'émissions ou de films qu'ils ont enregistrés eux-mêmes que des documents pédagogiques conçus pour cet usage ou pour lesquels les droits de projection ont été acquis. Un bref rappel de la législation en vigueur peut être utile. La représentation (diffusion d'une œuvre par quelque moyen que ce soit : projection, télédiffusion, télédistribution, etc.) sans autorisation préalable n'est permise que dans le cadre purement privé du "cercle de famille", c'est-à-dire "sous le toit familial" à un public de "personnes parentes ou amies très proches" ; un établissement scolaire ne peut en aucun cas être considéré comme "cercle de famille", même s'il s'agit d'un internat. Il est notamment illicite de projeter à des élèves l'enregistrement vidéo d'un film ou d'un programme de télévision, sauf si le droit de reproduction a été négocié. Il est vrai que, dans la plupart des cas, les professeurs ne projettent qu'un très bref extrait de l'œuvre ; la durée moyenne des documents visionnés se situe autour de trois ou quatre minutes. Mais la notion de "citation", derrière laquelle beaucoup d'enseignants pensent pouvoir s'abriter pour détourner l'impossibilité d'exploiter certaines œuvres, est elle-même très floue et ne résisterait sans doute pas à une analyse juridique.
- On est en droit de s'étonner de la fréquence de situations contraires à ces dispositions juridiques, surtout dans des langues où l'offre de documents utilisables en toute légalité est assez importante. Qu'il soit permis de souligner en particulier l'intérêt de l'abonnement proposé aux établissements par le Centre de ressources en Langues du C.R.D.P. de Dijon

sous le nom de Télé-langues : pour une somme relativement modique⁵, l'établissement reçoit trois vidéocassettes pour le niveau collège ou le niveau lycée comportant de brefs enregistrements de documents récents diffusés par une chaîne de télévision et accompagnées d'un guide pédagogique contenant des indications sur le thème, le niveau de difficulté, la durée de chaque extrait, la date et la chaîne d'enregistrement, des pistes d'exploitation pédagogique à partir du son et des images, les scripts et des exercices ainsi que des documents complémentaires (coupures de presse). Ce service existe, grâce aux efforts conjugués du C.R.D.P, du Rectorat de Dijon et de la Région de Bourgogne, pour l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien. Les extraits choisis portent sur des thèmes d'actualité et sont représentatifs du mode de vie des pays concernés.

Depuis 1987, le C.R.D.P. de Rouen propose, sous forme d'abonnement, des enregistrements de journaux télévisés, scindés en séquences brèves et accompagnés du script et de documents complémentaires.

Enfin ,divers organismes étrangers (comme le *Goethe Institut* ou *Internationes* pour l'allemand ou les *Institutos Cervantes* pour l'espagnol, par exemple) proposent eux aussi aux enseignants des documents libres de droits.

- La recherche par les professeurs d'autres extraits que ceux proposés par les différents éditeurs répond cependant au souci légitime de présenter aux élèves des séquences illustrant des aspects de la réalité artistique, culturelle, civilisationnelle, historique ou linguistique abordée dans le reste de l'unité pédagogique ou s'intégrant mieux et plus vite dans le projet pédagogique que tout autre document disponible sur le marché.
- La solution au problème complexe des droits de représentation de vidéocassettes n'est sans doute pas unique. La voie la plus efficace d'un point de vue pédagogique semble être à la fois **d'encourager les initiatives du type de celle des C.R.D.P.** de Dijon ou de Rouen, **d'acquérir les droits de certaines oeuvres** présentant un intérêt particulier et de **négoier le droit d'exploiter à des fins pédagogiques** de très brefs extraits d'oeuvres cinématographiques et d'émissions télévisées.
- En ce qui concerne la nature de ces documents, les différences constatées entre les langues sont sans doute dues à des traditions pédagogiques, à des objectifs spécifiques plus ou

⁵ Le prix de l'abonnement annuel pour 1997-98 est de 480F.

moins affirmés et aux difficultés de compréhension propres à chaque langue. Ceci est particulièrement sensible en ce qui concerne les extraits d'oeuvres de fiction : utilisées par 87% des professeurs d'italien⁶, de russe et de portugais, ils ne le sont plus que par 58% des professeurs d'anglais et 40% des professeurs d'allemand. Le taux d'utilisation d'autres types de documents (spot publicitaire, flash d'information, documentaire ou reportage) fait apparaître des différences significatives entre collège et lycée.

Recommandations

La mise en conformité souhaitable des pratiques d'enseignement des langues vivantes à la législation ne pourra passer que par trois types de mesures complémentaires :

- *la présentation plus systématique aux professeurs par les formateurs et les corps d'inspection des ressources dès maintenant à leur disposition grâce aux publications des C.R.D.P. et d'organismes étrangers traditionnellement associés à l'enseignement des langues vivantes en France,*
- *à court terme l'achat de droits d'exploitation de documents choisis pour leur intérêt culturel et linguistique dans chacune des langues proposées par le système éducatif,*
- *à moyen terme une négociation avec les organismes étrangers producteurs de documents vidéo pour obtenir le droit d'exploitation - à des fins pédagogiques - de brefs extraits de documents, émissions télévisées et films de fiction.*

⁶ Ne sont comptabilisés que les professeurs réputés être des utilisateurs de la vidéo.

3.3. L'utilisation de la vidéo pour l'initiation à une langue vivante à l'école élémentaire

- Une expérience particulière mérite d'être signalée : la création et l'utilisation de vidéocassettes pour l'introduction de l'initiation aux langues étrangères aux CE1 et CE2 de l'école élémentaire dans les années 1995-97. Créées spécifiquement pour cette opération par le C.N.D.P., les séries "CE1 sans frontière" et "CE2 sans frontière" ont constitué l'essentiel des supports utilisés par les maîtres volontaires, dont un grand nombre ne disposaient pas des compétences linguistiques leur permettant de conduire efficacement les séances quotidiennes de quinze minutes. Pour la première fois en France, un document vidéo était censé prendre en charge l'ensemble de la séquence de langue étrangère, prévoyant même l'interactivité entre le maître et les élèves. Cette expérimentation s'est révélée riche en enseignements d'autant plus fiables qu'elle s'est étendue sur deux années et a concerné en 1996-97 près de 800 000 élèves de cours élémentaire, 45 000 maîtres et 56 500 séries vidéo distribuées.
- L'observation a montré que l'attrait de l'outil sur les élèves ne faiblissait pas et ne subissait pas les effets de la lassitude ; de même, les observateurs ont pu noter que l'utilisation régulière de la vidéo n'entraînait pas une attitude passive de la part des enfants, qui faisaient preuve d'un enthousiasme sans faille et suivaient les aventures des personnages avec une attention soutenue. "Les réactions spontanées des élèves sont nombreuses. Dans la plupart des cas, les cassettes non seulement les intéressent mais les absorbent, les captivent, les fascinent."⁷
- Si les effets positifs sur la motivation des élèves sont évidents, les limites de l'emploi de l'outil ont également été très rapidement visibles. Non seulement l'impossibilité de compenser par une cassette vidéo la compétence insuffisante d'un instituteur dans la maîtrise de la langue et dans la didactique de son enseignement est très vite apparue mais l'observation a confirmé que, comme pour tout outil, l'exploitation pertinente d'une cassette vidéo dépend du degré d'autonomie du maître dans la discipline et de son aptitude à définir les objectifs de cette utilisation ; bref, un document pédagogique, quel qu'il soit, ne peut être qu'un auxiliaire au service du projet de l'enseignant.
- Enfin une insuffisance criante de la première série de cassettes a été relevée, qui souligne une des exigences quant au contenu d'un document vidéo utilisé pour l'enseignement d'une langue : "Le choix d'un scénario unique pour les quatre langues et la formule de comédie

de situation se déroulant exclusivement dans une salle de classe, limitent d'emblée le contact avec la réalité du pays. La langue n'est pas donnée à entendre dans son contexte culturel, ce qui en appauvrit l'intérêt."⁸ Ce défaut a été pour partie corrigé dans la seconde série de cassettes.

- Toujours est-il que parmi les effets positifs de cette expérimentation il faut citer d'une part l'habitude des maîtres prise ainsi à utiliser régulièrement la vidéo (et qui semble se confirmer dans l'enseignement d'initiation dispensé, dans d'autres conditions et avec d'autres objectifs, en CM2) et d'autre part le vécu des élèves qui ont associé pendant une ou deux années l'enseignement d'une langue vivante à l'outil vidéo et qui ne manqueront pas d'avoir certaines attentes à ce sujet quand ils poursuivront cet enseignement en collège.

Recommandations

Les acquis en matériels et en expériences de cette opération pourraient être mieux mis au service de l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes :

- *en présentant ces cassettes dans les stages de formation consacrés à l'utilisation de la vidéo et, plus généralement, à l'enseignement des langues vivantes au collège*
- *et en mettant systématiquement à la disposition de l'ensemble des collègues la possibilité de duplication des masters des différentes séries présents dans les inspections académiques ainsi que les livrets pédagogiques qui les accompagnent. Cette disposition faciliterait l'utilisation de la vidéo en sixième et cinquième, assurerait l'adéquation entre les exigences linguistiques des documents utilisés et les programmes de ces classes ; il n'est pas non plus sans intérêt que ces cassettes existent en cinq langues (allemand, anglais, espagnol, italien et portugais).*

La mise en œuvre de cette dernière proposition contribuerait, entre autres, à la nécessaire continuité dans les enseignements dispensés au cours élémentaire et en sixième.

⁷ *L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire, première année, rapport d'étape - mai 1996, Groupe national d'experts, page 17*

⁸ *L'initiation à une langue vivante au cours élémentaire, rapport final - juin 1997, Groupe national d'experts, page 18*

4. L'équipement vidéo et la formation correspondante des enseignants sont des atouts pour une utilisation plus importante des technologies de l'information et de la communication.

- Il est temps de lever une ambiguïté présente tout au long de ce rapport : le terme "vidéo" y a pour référent tour à tour le document exploité avec les élèves et le support technique qui permet sa présentation. Les deux sont certes le plus souvent liés dans l'esprit des enseignants, dans les actions de formation et dans la réalité des équipements actuels des établissements scolaires. Mais il est important - à l'heure où apparaissent d'autres possibilités de visionnement des mêmes documents - de souligner **que la formation et la réflexion sur l'utilisation pédagogique de la vidéo ne perdent rien de leur validité** du fait de la possibilité de remplacer ce support par le multimédia. Bien au contraire, l'approfondissement de la réflexion à propos d'outils d'un usage fréquent - au moins dans l'environnement quotidien - se révélera d'autant plus utile quand les enseignants se trouveront confrontés à d'autres technologies qu'ils ne maîtrisent pas massivement. C'est sans doute à cette condition que sera évité le contresens qui consisterait à ne pas voir dans une technologie un outil au service d'objectifs que seul le maître peut définir mais à prendre l'utilisation de cet outil pour une finalité de l'acte pédagogique. Un IPR-IA d'anglais constate : "Les professeurs qui utilisent bien ce support savent aussi bien utiliser d'autres supports, l'inverse n'est pas forcément vrai."
- Si la formation apparaît indispensable, la lecture des pages qui précèdent montre que les trois aspects développés, pour les besoins de l'exposition, de façon séparée, à savoir **la formation, les équipements et les documents disponibles, sont des conditions complémentaires** à une meilleure diffusion de cet outil. Aucun de ces trois leviers d'évolution ne pourra être suivi d'effets durables si les deux autres ne connaissent pas une progression parallèle. Comme dans bien d'autres domaines, l'expérience montre que les efforts de formation se révèlent souvent un investissement peu bénéfique quand les enseignants ne disposent pas d'un matériel suffisant ; les équipements des établissements

accompagnés d'une formation à leur utilisation ne signifient pas toujours une intégration régulière de cet outil dans le cours de langue vivante, en partie par manque d'information sur les documents disponibles ou à cause de la difficulté à se les procurer. La cause essentielle de ces échecs relatifs est cependant le plus souvent la décision d'équipements importants qui ne repose pas sur **un projet pédagogique cohérent, construit par une équipe incluant les professeurs des langues vivantes enseignées dans l'établissement**. Chaque observateur peut citer l'exemple de lycées ou de collèges dotés à grands frais d'un équipement techniquement très performant mais dont l'utilisation s'avère trop contraignante pour une utilisation régulière.

- Le meilleur moyen d'éviter de tels gaspillages est de faire émerger de véritables projets d'équipement cohérents avec les usages pédagogiques qu'ils doivent permettre et d'engager dans l'établissement scolaire **une réflexion commune à tous les professeurs de langue vivante sur la spécificité de leur discipline et le besoin d'équipement adapté** de l'ensemble des lieux qui sont consacrés aux langues vivantes et qui devraient constituer un secteur spécialisé, identifié comme tel dans l'établissement.
- Un tel complexe de locaux diversifiés réservé aux langues vivantes doit être doté d'équipements complémentaires. Il est communément admis que chaque salle de langue vivante doit posséder en permanence un magnétophone et que les élèves doivent trouver des appareils multimédia dans des lieux de travail autonome comme les espaces langues. Outre le fait que cette distinction ne répond pas ou plus aux exigences d'un enseignement moderne et efficace des langues vivantes, cette façon d'envisager la question des équipements fait fi de l'exigence de continuité et de cohérence dans les entraînements proposés aux élèves. Cette exigence n'est pas sans conséquence sur l'équipement en vidéo qui nous préoccupe ici. L'entraînement à la compréhension de documents authentiques incluant des images animées et du son passe par des phases d'apprentissage guidé et de travail plus autonome, dont certaines gagnent à être prises en charge par des outils multimédia alors que d'autres peuvent se "contenter" d'un équipement plus léger et moins coûteux comme un moniteur et un magnétoscope (ou lecteur de cassettes vidéo). Renoncer a priori à tout équipement vidéo du fait du développement de technologies plus récentes risque de priver l'établissement et l'enseignement qui y est dispensé de la souplesse nécessaire et de limiter le nombre des matériels disponibles alors qu'**un**

équipement vidéo important rendrait de grands services dans les phases d'enseignement collectif, lors de travaux en groupes plus réduits ou individuels ou même dans les lieux de libre service, dans des locaux différents et en complément de l'équipement multimédia. L'efficacité des apprentissages que permettent les technologies de l'information et de la communication a tout à gagner de la possibilité ainsi offerte aux élèves de mettre en application pendant le cours de langue les savoir faire développés sur les outils multimédia et de frotter leurs acquis à l'épreuve des réalités linguistiques et culturelles rencontrées via les documents vidéo adéquats mis à leur disposition par leur professeur ou l'équipe pédagogique.

5. Rappel des recommandations

- **concernant l'action des chefs d'établissement :**

- *Les finalités et la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes rendent indispensable un équipement spécifique des salles qui lui sont réservée et la présence dans chaque salle de langue vivante et dans les locaux où s'effectue l'apprentissage linguistique d'un équipement audiovisuel comportant un moniteur et un magnétoscope.*
- *Comme pour toutes les technologies utilisées à des fins pédagogiques, le matériel audiovisuel acheté par les établissements scolaires doit présenter des caractéristiques adaptées à cet usage, entre autres un compteur fiable, une fonction "arrêt sur image" sans défaut majeur, une taille d'écran permettant un visionnement collectif et une qualité de reproduction du son compatible avec un entraînement de la compréhension en langue vivante.*
- *Dans les décisions d'équipement des salles de langue et de mise à disposition de ces équipements, les demandes de professeurs de "petites langues" doivent faire l'objet d'une attention aussi grande que celles provenant d'autres enseignants.*
- *Il est d'un grand intérêt de favoriser une réflexion commune à tous les professeurs de langue vivante sur la spécificité de leur discipline et le besoin d'équipement adapté de l'ensemble des lieux qui sont consacrés aux langues vivantes et qui devraient constituer un secteur spécialisé, identifié comme tel dans l'établissement. Tout projet d'équipement doit prendre appui sur un projet pédagogique cohérent, construit par une équipe incluant les professeurs des langues vivantes enseignées.*

- **concernant l'action des corps d'inspection et des instances de formation :**

- *L'effort de formation à l'utilisation de la vidéo ne peut être relâché ; une marge importante d'amélioration existe tant dans la fréquence de cette utilisation que dans la maîtrise de l'intégration de cet outil dans la progression pédagogique. La qualité des documents vidéo disponibles et leur transfert éventuel sur d'autres supports comme le multimédia ne rendent pas moins essentiels l'aptitude des enseignants à une analyse critique et un effort indispensable d'adaptation à la classe, qui passe par une réflexion didactique sur cet outil.*

- *La richesse des pratiques observées confirme l'intérêt d'organiser lors de ces actions de formation ou de favoriser au niveau de l'établissement ou du bassin de formation, voire sur le serveur académique, des rencontres et des échanges entre les utilisateurs de la vidéo pour l'enseignement de langues différentes.*
- *La mise en conformité souhaitable des pratiques d'enseignement des langues vivantes à la législation sur les droits d'auteur ne pourra passer que plusieurs types de mesures complémentaires, dont la présentation plus systématique aux professeurs des ressources dès maintenant à leur disposition grâce aux publications des C.R.D.P. et d'organismes étrangers traditionnellement associés à l'enseignement des langues vivantes en France.*
- *Les acquis en matériels et en expériences de l'initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire en 1995-97 pourraient être mieux mis au service de l'utilisation de la vidéo dans l'enseignement des langues vivantes en présentant ces cassettes dans les stages de formation consacrés à l'utilisation de la vidéo et, plus généralement, à l'enseignement des langues vivantes au collège.*

- **en direction des autorités académiques ou nationales :**

- *Les finalités et la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes rendent indispensable un équipement spécifique des salles qui lui sont réservées ; ce constat justifierait la mise au point et la diffusion d'une fiche technique qui préciserait les priorités à respecter dans l'équipement de ces salles.*
- *La mise en conformité des pratiques d'enseignement des langues vivantes à la législation sur les droits d'auteur ne pourra passer que plusieurs types de mesures complémentaires , dont l'achat de droits d'exploitation de documents choisis pour leur intérêt culturel et linguistique dans chacune des langues proposées par le système éducatif et, à moyen terme, une négociation avec les organismes étrangers producteurs de documents vidéo pour obtenir le droit d'exploitation - à des fins pédagogiques - de brefs extraits de documents, émissions télévisées et films de fiction.*
- *Les éditeurs scolaires ne semblent pas en mesure de fournir des documents vidéo utilisables à tous les niveaux de classe et dans toutes les langues, soit intégrés aux méthodes d'enseignement soit autonomes par rapport aux manuels. La politique de diversification des langues dans le système éducatif pourrait justifier une incitation en direction du réseau des C.R.D.P., qui pourraient mobiliser des ressources humaines et financières pour intervenir en complément de la production des éditeurs.*

➤ *La diffusion par les inspections académiques à l'ensemble des collèges des séries vidéo élaborées pour l'initiation aux langues étrangères à l'école élémentaire ainsi que des livrets pédagogiques qui les accompagnent faciliterait l'utilisation de la vidéo en sixième et cinquième.*

• **en direction des collectivités territoriales :**

➤ *Les finalités et la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes rendent indispensable un équipement spécifique de l'ensemble des lieux qui sont lui consacrés et qui devraient constituer un secteur spécialisé, identifié comme tel dans l'établissement.*

➤ *Cet équipement doit respecter un certain nombre de priorités et prendre appui sur un projet pédagogique élaboré par les équipes dans les établissements scolaires.*

➤ *Un objectif réaffirmé dans ce rapport est la présence dans chaque salle de langue vivante et dans les locaux où s'effectue l'apprentissage linguistique d'un équipement audiovisuel comportant un moniteur et un magnétoscope. Un tel équipement rendrait de grands services dans les phases d'enseignement collectif, lors de travaux en groupes plus réduits ou individuels ou même dans les lieux de libre service, dans des locaux différents et en complément de l'équipement multimédia.*

Annexe

Fiche renseignée lors des observations