Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ?

Joséphine Rémon

▶ **To cite this version:**

Joséphine Rémon. Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ?. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, 2012, 31 (2), pp.90-102. halshs-00854337

HAL Id: halshs-00854337
https://shs.hal.science/halshs-00854337

Submitted on 30 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

AUTEUR : Joséphine Rémon

Résumé en français

Supports filmiques transversaux en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ?

Mots clés : apprentissage des langues, enseignement, question socialement vive, support filmique, Internet, TIC, technologies de l'information et de la communication, document authentique, éthique.

Dans le cadre d'une réflexion sur les supports filmiques dans l'enseignement des langues, nous nous proposons de revisiter la notion de document authentique pour apporter une contribution théorique à l'appréhension de l'attractivité d'une ressource filmique et à l'appréhension de la nature de l'acte pédagogique que représente l'utilisation de ces ressources. Des exemples de vidéos disponibles sur Internet montrent que l'opposition entre le didactique et l'authentique laisse place à la transversalité des thématiques, fédérées par le concept de « question socialement vive ».

Si les ressources filmiques n'ont pas le monopole des questionnements éthiques, le « regarder ensemble pédagogique » en fait un vecteur privilégié pour aborder les questions vives.

Avec ces ressources capables de générer une « écoute engagée », la langue devient le sésame pour une modification d'un système de connaissances, au-delà de la poursuite d'objectifs langagiers mis au service d'une interpellation citoyenne.

Résumé en anglais

Transversal Film resources for language practice: authentic or authentically interesting materials?

Key-words: language learning, teaching, controversial issue, film, Internet, ICT, Information and Communication Technology, authentic material, ethics.

As part of a reflection on films and videos for language teaching, this paper re-examines the notion of authentic material and presents a theoretical contribution to the understanding of the attractiveness of a video resource, and to the understanding of the nature of the pedagogical act that the use of such resources represents. Examples of videos from the Internet show that the traditional opposition between didactic and authentic documents is replaced by the transversal nature of certain topics, connected through the controversies they can generate.

If it is true that films and videos are not the only resource that allows one to tackle ethical issues, watching them as a group in class makes them a most adequate vector for work on controversial topics.

With these resources capable of triggering engagement in the process of listening, language becomes the way to modify a knowledge system, far beyond linguistic objectives, these being used to serve a wider questioning by the citizen.

Supports filmiques en pratique de la langue : document authentique ou authentiquement intéressant ?

Dans le cadre d'une réflexion sur les supports filmiques dans l'enseignement des langues, nous proposons d'apporter une contribution théorique à l'appréhension de l'attractivité d'une ressource filmique. Nous interrogeons également la nature de l'acte pédagogique d'utilisation d'une telle ressource. Pour ce faire, nous revisitons la notion de document authentique. Nous proposons également d'introduire la notion de « question socialement vive » (Cavet 2007) pour une théorisation de l'attractivité et de l'utilisation des supports filmiques pour l'enseignement des langues, et nous la prenons à notre compte sous la forme de « question éthiquement vive ».

1. Ecoute engagée

Cette réflexion prend appui sur des séances de pratique de la langue à l'université avec des étudiants anglicistes de niveau B2, qui reçoivent par ailleurs des cours de civilisation, linguistique et traduction. Les aspects privilégiés lors de ces séances sont la prise de risque langagière et le plaisir de la pratique langagière. Les objectifs recherchés sont le renforcement de la confiance langagière parallèlement à un renforcement lexical et phonologique. Les ressources filmiques utilisées dans ce contexte sont des vidéos issues d'Internet, notamment des conférences filmées, des extraits de documentaires ou de films de vulgarisation scientifique. Ainsi, si cette réflexion trouve sa racine dans un contexte non spécialisé, la nature des séances de pratique de la langue et de ces ressources permettra aux acteurs en langue de spécialité de reprendre cette analyse à leur compte.

Notre réflexion théorique sur l'attractivité d'une ressource filmique en pratique de la langue part du constat empirique que, parmi les nombreuses ressources filmiques disponibles sur Internet, certaines semblent être de nature à provoquer une écoute engagée (Brown 2007). Cette écoute engagée est de nature à permettre aux apprenants de s'approprier des contenus non langagiers, au-delà des objectifs langagiers de la séance et de la formation. Il s'agit d'« utiliser les langues pour apprendre, dans le but d'apprendre à utiliser les langues[1] » (Marsh *et al.* 2001 : 13-14, cité par Taillefer, 2004 : 3) et, au-delà, d'utiliser les langues étrangères pour penser.

Quel type de ressources filmiques est le plus à même de permettre de penser en langue étrangère à travers une écoute engagée ? Les caractéristiques de ces ressources doivent pouvoir être mises en lumière de manière à définir ce qui provoque cet engagement ou cette implication, ou encore cette motivation. Où résident la valeur intrinsèque de la ressource, son attractivité, son facteur d'interpellation ?

2. Authenticité et vulgarisation scientifique

Chercher à saisir d'un point de vue théorique l'attractivité d'une ressource filmique nous conduit en premier lieu à interroger la notion d'authenticité. Si l'on prend l'exemple d'un article de journal, il est considéré en général comme authentique car non-didactisé. Mais il peut être pour autant inintéressant et ne pas permettre le glissement d'un exercice linguistique vers un exercice de réflexion en langue étrangère, d'un apprentissage de la langue vers une utilisation de la langue pour penser. L'authenticité n'est donc pas une condition suffisante pour que la langue cible devienne le vecteur d'une pensée critique.

Si l'authenticité d'une ressource n'est pas suffisante pour provoquer une écoute engagée de la part des apprenants, à l'inverse la didactisation n'est pas incompatible avec cet engagement de l'apprenant dans une réflexion en langue cible. En effet, des exemples de courts films de vulgarisation scientifique en anglais utilisés dans des séances de pratique de la langue permettent de mettre en lumière qu'authenticité et didactisation ne s'excluent pas l'une l'autre.

Le premier exemple est une présentation statistique animée de l'évolution du niveau de vie dans le monde[2] Nous classerions empiriquement cette vidéo parmi celles susceptibles de permettre le glissement de l'accent mis sur le langagier vers l'accent mis sur le non-langagier. Un autre exemple similaire peut-être trouvé avec cette vidéo de vulgarisation psychologique, traitant d'un effet connu sous le nom d'effet MacGurk[3]. Là encore, face à cette ressource, les apprenants font preuve d'intérêt pour le message au-delà de la simple pratique de la langue.

Ces vidéos ne sont pas destinées à un enseignement. Elles sont pédagogiques au sens où elles s'adressent à des non spécialistes et fournissent des explications simples et accessibles à tous. Ainsi, la frontière entre le pédagogique et l'authentique, entre ressource d'intérêt pédagogique et ressource authentiquement intéressante est brouillée dans ces cas de vulgarisation scientifique utilisables en pratique de la langue. L'intérêt pédagogique d'un document peut certes résider dans ses possibilités d'exploitation pour des objectifs langagiers, mais aussi dans ses possibilités d'exploitation pour opérer

[1] "using languages to learn in order to learn to use languages".
[2] <http://www.youtube.com/watch?v=jbkSRLYSojo>
[3] <http://www.youtube.com/watch?v=G-lN8vWm3m0>

le glissement pédagogique du langagier vers le non langagier, permettant aux apprenants de pratiquer la langue tout en prêtant attention au contenu pour lui-même et non plus comme prétexte.

Laffont *et al*. rappellent que « La vulgarisation scientifique entre dans le champ du transfert des savoirs ». Les auteurs indiquent que

> l'objectif de la vulgarisation scientifique est le partage du savoir. L'auteur de la vulgarisation souhaite transmettre, transférer des messages sur des sujets spécialisés à un public non spécialiste du domaine. (2003 : 7)

Pour ce qui est de l'utilisation en langue de spécialité plus précisément, Clément-Guiraud, à propos d'émissions radiophoniques spécialisées de la BBC, souligne l'intérêt de la vulgarisation pour ce domaine :

> Il nous semble néanmoins que ces magazines radiophoniques permettent d'entendre un discours de popularisation qui peut intéresser légitimement à la fois les spécialistes du domaine médiatique et les spécialistes du domaine d'application du secteur LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines). (2006 : 2)

Elle ajoute :

> Ces documents à visée popularisatrice ont des qualités pédagogiques qui permettent d'en faire un support oral d'enseignement attractif ; en effet, en tant qu'objets de communication médiatique ancrés dans l'actualité et la civilisation britannique, ces émissions permettent de transmettre des connaissances scientifiques et techniques dans leur contexte culturel. (2006 : 6)

Pour une pratique de la langue avec des anglicistes, l'avantage réside dans des phrases simples et courtes, la concision du discours, le lexique choisi, les redondances calculées, etc. (Laszlo 1993). Ainsi le niveau de difficulté relatif permet d'aller, au-delà de problèmes de compréhension, directement à une pratique de la langue par exemple dans le cadre de débats.

3. Une pédagogie du paradoxe

Au-delà de cette authenticité engageante, certains exemples permettent de mettre en évidence un autre paramètre de l'attractivité d'une ressource filmique : le caractère paradoxal du message véhiculé. En voici quelques illustrations :

1. une conférence filmée sur l'éducation à la créativité[4] : elle prend à contre-pied l'idée selon laquelle l'enseignement améliorerait la créativité. Cette conférence défend la thèse selon laquelle on est éduqué vers moins de créativité plutôt que l'inverse;
2. une conférence sur l'efficacité au travail[5] : elle défend l'idée paradoxale que la plupart des gens travaillent mieux ailleurs qu'au bureau;
3. un court métrage humoristique sur la reconnaissance vocale[6] : il va à l'encontre de l'idée qu'il est possible de reconnaître automatiquement la voix humaine dans sa diversité. Cette vidéo donne un exemple des difficultés possibles dues aux accents régionaux;
4. un film montrant l'expérience de psychologie de Milgram sur l'obéissance à la hiérarchie[7] : il s'oppose à un énoncé de type : "peu de personnes, si on leur donne l'ordre d'envoyer des décharges électriques à un tiers, vont exécuter les ordres". Ce film montre le contraire;
5. une conférence humoristique improvisée à partir de mots clés[8] : un humoriste improvise une communication à partir de mots clés agencés dans un ordre aléatoire, puis une seconde utilisant les mêmes mots dans un ordre différent. L'extrait prend le contre-pied de l'idée que tout discours a un sens. Ce cas est particulier parce qu'il s'agit d'un extrait en français, qui sert d'exemple à l'enseignant souhaitant faire faire une improvisation similaire à ses étudiants en langue cible.

[4] <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>
[5] <http://www.youtube.com/watch?v=5XD2kNopsUs>
[6] <http://www.youtube.com/watch?v=5FFRoYhTJQQ>
[7] <http://www.youtube.com/watch?v=BcvSNg0HZwk>
[8] <http://www.youtube.com/watch?v=oNJo-E4MEk8>

Ces exemples ont la caractéristique commune de véhiculer un contenu qui va à l'encontre de croyances habituelles.

L'effet de surprise dû au message paradoxal véhiculé dans ces supports filmiques ne manque pas de provoquer une réaction chez les étudiants. C'est en ce sens que Fabre et Musquer (2009) proposent de « mettre en avant le rôle du paradoxe et du défi dans l'apprentissage ». Le paradoxe mène l'apprenant là où il n'a pas l'habitude d'aller intellectuellement. Dans le même ordre d'idée, De Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002) prônent une « pédagogie de la provocation intellectuelle ».

Ce caractère paradoxal du contenu véhiculé par certaines ressources filmiques leur confère une versatilité qui les rend exploitable de façon transversale dans le cadre de disciplines diverses. Ainsi, une autre des caractéristiques de ces ressources à forte attractivité est la transversalité.

4. Paradoxe et transversalité

Si nous reprenons les exemples proposés ci-dessus, il apparaît en effet que ces ressources peuvent donner lieu à une exploitation sous plusieurs angles. La conférence sur la créativité (exemple 1) peut être exploitée en pratique de la langue, mais aussi en Sciences de l'Education. La conférence sur l'efficacité au travail (exemple 2) peut être utilisée en pratique de la langue mais peut aussi donner lieu à des exploitations en langue de spécialité, pour un enseignement d'anglais à des étudiants en management, par exemple. Le court métrage humoristique sur la reconnaissance vocale (exemple 3) met en scène deux individus bloqués dans un ascenseur en raison d'un système de traitement de la voix qui ne reconnaît pas l'accent écossais. Plusieurs exploitations sont possibles : en pratique de la langue, pour un exercice de compréhension orale, mais aussi pour introduire des aspects culturels, et, en lien avec les sciences du langage, pour aborder le thème du traitement automatique du langage naturel et les difficultés inhérentes à cette discipline. La reproduction filmée de l'expérience de Milgram (exemple 4) permet, en plus d'un débat en langue cible, un travail en langue de spécialité pour des étudiants en psychologie.

Ainsi, toutes ces ressources, en plus de pouvoir être exploitées en pratique de la langue en compréhension et en production, donnent lieu à des exploitations en langue de spécialité, ou en pratique disciplinaire, lorsque des sous-titres sont disponibles. De plus, une dimension supplémentaire apparaît avec l'exemple 4, celle des enjeux éthiques. La transversalité des contenus véhiculés par le support filmique dans un cas comme celui-là réside en effet, au-delà de leur caractère paradoxal, dans une dimension éthique qui les rend universels.

5. Questions éthiquement vives

Ce qui donne leur caractère transversal à ces ressources, c'est également et surtout leur contenu éthique. Celui-ci est particulièrement prégnant avec l'exemple 4. Les aspects éthiques sont présents dans les deux exemples ci-dessous, à travers lesquels nous poursuivons notre réflexion théorique sur l'attractivité d'une ressource filmique en pratique de la langue, attractivité qui permet le glissement d'une écoute langagière à une écoute non-langagière, d'une écoute scolaire à une écoute engagée, d'un focus sur le linguistique à un focus sur le disciplinaire ou le factuel, de la forme vers le fond.

Pour illustrer cette prégnance des enjeux éthiques, prenons cette conférence filmée[9] au cours de laquelle un pédagogue indien présente des bricolages pour l'enseignement des sciences dans le tiers-monde réalisés à partir d'objets de récupération. L'intérêt de l'auditeur est d'emblée sollicité par l'orateur et ses réalisations à la fois simples et riches en exploitations pédagogiques. Un autre exemple peut être trouvé avec cette seconde conférence[10] qui détaille la détection de mines par des rats dressés pour cette tâche.

Dans les deux cas, le caractère paradoxal est présent : le message véhiculé dans un cas va à l'encontre de l'idée que l'on ne peut pas enseigner la science simplement et que l'on ne peut rien faire sans grands moyens et, dans l'autre cas, il met en avant l'utilité du rat.

[9] <http://www.youtube.com/watch?v=KnCqR2yUXoU>
[10] <http://www.youtube.com/watch?v=9IRv3TOjE1I>

La dimension éthique concerne la société de consommation et les inégalités dans le monde, dans le premier cas, et le débat sur l'utilisation de mines impliquant les droits de l'homme, dans le second cas. Ainsi, que ce soit sur des enjeux environnementaux ou humanitaires, c'est non plus l'apprenant mais bien le citoyen qui est interpellé à travers ces films. Le problème présenté à l'apprenant est un « vrai problème » et non un prétexte didactique. Il ne comporte pas de solution, on n'en connaît pas la réponse. La solution est à élaborer par chaque citoyen : « il n'y a pas de « bonne » solution aux questions vives » dit Cavet (2007 : 16). C'est bien de questions vives qu'il s'agit si l'on en croit les définitions suivantes :

Pour Legardez une « question socialement vive »

> est considérée comme un enjeu par la société (globalement ou dans certaines de ses composantes) ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. […] Il existe des débats (des "controverses") entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. […] Les QSV sont donc, selon l'actualité, l'avancement de la recherche, les acteurs impliqués… porteuses d'incertitudes, de divergences, de controverses, de disputes, voire de conflits. (2006 : 21-22)

Chevallard (1997 : 2) voit dans les questions vives la réponse à des contenus scolaires « fréquemment, fermés sur eux-mêmes, frappés d'autisme épistémologique, et en particulier devenus muets sur leurs raisons d'être ».

Selon Cavet, les questions vives revêtent bien la transversalité que nous avons évoquée ci-dessus.

> Les questions vives ne sont pas a priori des questions « scolaires » au sens où elles n'ont rien de « questions d'école », théorique, putatives, froides, décontextualisées, sans enjeu véritable. Bien au contraire, elles sont réelles, concrètes, chaudes, contextuelles, temporelles et lourdes d'enjeux sociétaux. Transversales, multifactorielles, les questions vives appellent un traitement transdisciplinaire, sous de multiples focales, pour en permettre une lecture intelligible et une tentative de résolution raisonnée. Plus encore : non seulement les questions vives provoquent ce que Jean Simonneaux appelle un « télescopage disciplinaire », mais elles ont aussi tendance à se jouer dans les régions les plus nouvelles, les plus instables, les plus fragiles, les plus rebelles – donc aussi les plus sujettes à controverses – des différents champs scientifiques et sociaux qu'elles traversent .. (2007 : 16)

Nous préférons l'appellation « questions éthiquement vives » à « questions socialement vives ». Cette dernière formulation renvoie au fait que les questions abordées sont vives dans la « société ». Nous choisissons de considérer le concept non pas sous l'angle du contexte dans lequel ces questions sont vives, mais du point de vue du sujet pour lequel ces questions sont vives, c'est-à-dire du point de vue du libre-arbitre de l'apprenant-citoyen, éventuellement « refusant » (Breton 2009).

Mais qu'elles soient sociales ou éthiques, ces controverses (traitées par Albe 2009 ; Oulton *et al.* 2004 ; Levinson 2006) ou questions vives remettent en question le système de connaissances ou de croyances des apprenants et visent à une rupture d'avec les représentations premières. L'université est alors bien dans son rôle en formant des étudiants capables de réflexion. Ainsi, la pratique de la langue est mise au service des objectifs universitaires plus larges, similairement au projet décrit par Cavet dans le cadre scolaire :

> Les questions vives suggèrent au contraire à l'école le projet plus ambitieux de former des individus éveillés, informés, critiques vis-à-vis d'une information pléthorique, curieux cependant, conscients des enjeux du monde, responsables dans leurs choix, conséquents dans leurs actes […]. (2007 : 16)

Mathieu (2010 : 93) dans le même sens, et en écho avec la pédagogie de la provocation intellectuelle évoquée plus haut, parle d'une « pédagogie de l'étonnement ». Elle cite Bachelard :

> […] il faut aller du côté où l'on pense le plus […], où la raison aime à être en danger. Si, dans une expérience, on ne joue pas sa raison, cette expérience ne vaut pas la peine d'être tentée. Le risque de la raison doit d'ailleurs être total. […] Tout ou rien. Si l'expérience réussit, je sais qu'elle changera de fond en comble mon esprit. Que ferais-je en effet d'une expérience de plus qui viendrait me confirmer ce que je sais et, par conséquent, ce que je suis ? Toute découverte réelle détermine une méthode nouvelle, elle doit ruiner une pensée. Autrement dit, dans le règne de la pensée l'imprudence est une méthode. (1972 : 11)

Cette imprudence est précieuse en pratique de la langue car elle permet une prise de risque à plusieurs niveaux : prise de risque pédagogique de la part de l'enseignant, prise de risque langagière et non-langagière de la part de l'étudiant.

6. Questions vives et prise de risque

Cavet associe en effet (dans le contexte scolaire) les questions vives avec le risque d'apprendre et le risque d'enseigner :

> [...] le "risque d'apprendre" que le traitement scolaire de la question peut faire encourir aux élèves : remise en cause de préjugés et de croyances, déstabilisation de savoirs antérieurs, réactions émotionnelles liées à un vécu personnel, d'ordre familial ou identitaire… […] le "risque d'enseigner" que le traitement scolaire de la question peut leur faire encourir [aux enseignants] : remise en cause de préjugés éventuels, difficultés didactiques, manque de formation et de supports pédagogiques, difficulté de choix de la posture à adopter, craintes de "mettre le feu" à la classe avec une question trop brûlante et de perdre le contrôle de la situation. (2007 : 3)

Pour Bange (1992 : 36), la prise de risque, langagière cette fois, « est une condition nécessaire pour que le locuteur non-natif devienne un candidat-apprenant ». (L'auteur étudie ce risque dans un contexte d'interaction entre locuteur natif et non-natif.)

Le Cunff (2005 : 24), qui tente de construire un modèle de la prise de parole en didactique de l'oral en langue maternelle, parle quant à elle de « cet acte social à haut risque qu'est la prise de parole dans un groupe social ».

Selon nous, proposer des ressources filmiques reposant sur le paradoxe et les questions éthiquement vives irait dans le sens d'une prise de risque positive langagière et non-langagière (Rémon 2010). Du côté de l'apprenant, il peut y avoir prise de risque langagière lorsque « tous les effets bien connus de dépréciation par les apprenants eux-mêmes de leurs compétences et l'inhibition qu'elle peut générer » (Goulier, 2007 : 14) sont contrebalancés par la motivation à s'exprimer sur un sujet. Ces questions sont de nature à provoquer ce basculement : la meilleure illustration en est peut-être l'exemple 4, qui pourrait convenir à des étudiants en psychologie, mais que nous avons aussi utilisé avec des étudiants en Master humanitaire ou avec des anglicistes. L'envie de s'exprimer est impérieuse, déclenchée par la question sous-jacente « que ferais-je dans cette situation ? ». La question de savoir comment « bien agir » permet de faire passer le risque d'erreur langagière au second plan.

L'étayage lexical et structural apporté par l'enseignant, pourra, selon le public concerné, spécialistes d'autres disciplines ou spécialistes de la langue, s'appuyer sur des apports plus ou moins spécialisés. L'éthique professionnelle pourra également prendre le pas sur l'éthique citoyenne.

7. Quel support pour une pédagogie holistique ?

Les ressources véhiculant des questions vives s'adressent au citoyen ou au futur professionnel. Ce n'est plus seulement le système de connaissances langagières qui est soumis à modifications mais le système de connaissances non-langagières. La ressource linguistique devient prétexte à modifier ce système, au lieu que le document authentique soit utilisé pour modifier les connaissances linguistiques. Warschauer et Kern (2000 : 12-13) établissent un retournement similaire à propos des TIC et de la langue dans leur théorisation de Network Based Language Teaching (NBLT) (Enseignement des Langues assisté par Réseau) : selon ces auteurs au lieu que les TIC soient un outil au service de l'enseignement des langues, c'est bien au contraire la langue, en l'occurrence l'anglais, qui devient indispensable à l'utilisation de ces réseaux. C'est la langue qui est l'outil et non plus la technologie. Ce pivot dans la réflexion est similaire à celui que nous opérons ici. Avec les ressources capables de générer une écoute engagée, la langue devient le sésame pour une modification d'un système de connaissances, au-delà de la poursuite d'objectifs langagiers mis au service d'une interpellation éthique et citoyenne.

Si l'on pratique une pédagogie de l'étonnement et que l'on interpelle l'apprenant en tant que citoyen capable de réflexion éthique, on est dans une vision holistique de celui-ci (Macquart & Adam 2009 ; Witzigmann 2008). L'apprenant n'est pas considéré comme seul sujet langagier confronté à des objectifs linguistiques. Il est aussi considéré comme sujet citoyen confronté à des enjeux éthiques.

Le support filmique est-il pour autant le support privilégié pour cette approche holistique de l'apprenant dans le cadre d'une pratique de la langue qui permet un glissement d'objectifs langagiers à des objectifs de fond ? Les films sont-ils plus propices que d'autres médias à être le vecteur de "ressources interpellantes" pouvant provoquer un changement de paradigme ?

Le support filmique n'a pas le monopole des enjeux éthiques bien-sûr. Ainsi, l'émission de la radio britannique BBC Radio 4, intitulée "Into the ethics committee"[11], a le même pouvoir d'interpeller les apprenants en tant que citoyens et de les faire réfléchir à des enjeux éthiques en faisant passer au premier plan le fond par rapport à la forme.

Y a-t-il cependant une spécificité de l'écran ? Y a-t-il un acte pédagogique spécifique lors de l'utilisation de supports filmiques en langue ? L'acte pédagogique consistant à utiliser des supports filmiques est complexe à bien des égards.

L'effort cognitif fourni de la part des apprenants est tout d'abord à prendre en compte. Saint-Pierre s'intéresse à l'effort cognitif face à l'écran :

> Comment l'utilisateur interprète-t-il l'information apparaissant à l'écran ? Comment ses connaissances (générales, encyclopédiques, procédurales, etc.) sont-elles mises à contribution durant une tâche à l'ordinateur ? Est-il possible de mesurer l'effort cognitif relié à l'interprétation des informations présentes à l'écran? Peut-on évaluer la pertinence des termes ou des énoncés d'une interface à partir des mêmes facteurs que ceux dont on se sert dans la communication interpersonnelle? (1998 : 28)

Pour Guichon et Nwosu (2006 : 32), l'effort cognitif « se calcule en prenant en compte le temps de réaction d'un sujet lors de la tâche de traitement d'informations ». Jamet (2005) explique, quant à elle, que la vidéo « [...] a l'avantage d'ancrer la compréhension dans une situation visuellement compréhensible, mais a peut-être le tort de diminuer l'effort d'attention auditive ».

Mais, au-delà de l'effort cognitif que peut représenter la compréhension d'un document filmique, « l'effort fourni par le spectateur face à une image filmique » (Seron 2005 : 180), l'utilisation de supports filmiques introduit en même temps d'autres actes : on fait découvrir aux apprenants un site Internet, c'est-à-dire que, tout en utilisant une conférence filmée, par exemple, on signifie aux apprenants que le site présenté peut être utile à leurs études ; on fait découvrir aux étudiants un conférencier particulier, c'est-à-dire que tout en exploitant une conférence pour une pratique de la langue, on signifie en même temps aux étudiants que ce conférencier est digne d'intérêt ; tout en introduisant une ressource pour une pratique de la langue, on propose un divertissement. On voit que l'acte pédagogique d'utilisation de supports filmiques se décline en sous-actes, dont certains ne sont pas propres au support : le fait de faire découvrir un auteur par le truchement d'un extrait se pratique de la même manière à l'aide de textes.

On signifie aussi à l'apprenant non-débutant la confiance en ses capacités de compréhension, puisque l'on considère les aspects langagiers comme le sésame vers un débat de fond. On postule que l'apprenant est capable d'appréhender la ressource dans sa complexité.

8. Activité spectatorielle du groupe-classe : le voir ensemble pédagogique

Au-delà de cette complexité, l'acte pédagogique d'utilisation de supports filmiques revêt un caractère particulier en raison du "voir ensemble" qu'il suppose. L'acte pédagogique signifie à l'apprenant que l'enseignant le respecte en tant que sujet éthique. Dans une approche holistique telle que celle qui utilise les supports filmiques comme déclencheur éthique, on signifie à l'apprenant qu'il est considéré dans sa globalité et capable de réflexion sur le fond.

A propos des fictions cinématographiques de manière générale, Seron indique qu'elles

> [...] peuvent être définies comme un support spécifique à partir duquel se déploie une activité cognitive spectatorielle intense qui englobe non seulement le procès compréhensif global du film mais aussi l'acquisition de connaissances nouvelles assimilables à des savoirs informels. (2005 : 179)

Cette activité cognitive spectatorielle revêt un caractère spécifique quand elle a pour cadre le groupe-classe. Une communauté de regard s'instaure, un "co-visionnage". On regarde ensemble plus que lorsqu'un texte est donné à lire. Le « Voir ensemble » de Desanti (2003) devient le voir ensemble pédagogique. L'objet pédagogique fait l'objet d'une « mise en scène ». C'est cette communauté de regard mise en place par l'acte pédagogique de visionner le film qui signifie aux apprenants « vous êtes capables de… ». Est-ce à dire qu'on est dans une co-pédagogie ? Que l'objet d'étude est construit

[11] <http://www.bbc.co.uk/programmes/b007xbtd>

ensemble ? La réflexion éthique et citoyenne qui est entamée ensemble sera poursuivie par l'apprenant-apprenti citoyen.

9. Conclusion

Dans notre contribution théorique à l'exploration de l'attractivité d'une ressource filmique pour l'enseignement des langues, à travers des exemples de vidéos documentaires, humoristiques ou de vulgarisation scientifique issues d'Internet, nous avons vu qu'une ressource authentiquement intéressante n'est autre qu'une ressource qui permet de traiter une « question éthiquement vive ». Elle est authentique au sens où elle n'est pas conçue pour la classe, mais peut être pédagogique lorsqu'il s'agit de vulgarisation scientifique. La transversalité des thématiques abordées et leur aspect paradoxal permet d'avoir pour objectif la modification du système de croyances des apprenants, au-delà de leurs connaissances linguistiques, et suppose un acte pédagogique qui pose l'apprenant en tant que citoyen.

Si les supports filmiques en enseignement des langues permettent de mettre les questions vives au cœur d'un apprentissage de langue, l'authenticité et l'attractivité de la ressource tiennent dès lors à l'authenticité des questions soulevées et à l'attirance de l'apprenant pour le risque d'apprendre.

Bibliographie

Albe, V. 2009. *Enseigner des controverses.* PU Rennes : Rennes.

Bachelard, G. 1972. *L'Engagement rationaliste.* PUF : Paris.

Bange, P. 1992. « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère, n° 1* [en ligne], consulté le 26 mars 2012 [URL : http://aile.revues.org/4875].

Breton, P. 2009. *Les refusants. Comment refuse-t-on de devenir un exécuteur ?* La découverte : Paris.

Brown, D. 2007. « Language learner motivation and the role of choice in ESP listening engagement ». *ASp, n° 51-52* : 159-177, [en ligne], mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 18 février 2011 [URL : http://asp.revues.org/579].

Cavet, A. 2007. « L'enseignement des "questions vives" : Lien vivant, lien vital, entre école et société ? ». *Lettre d'information de la VST, n° 27* : 1-18. INRP : Lyon. [en ligne], consulté le 22 novembre 2011 [URL : http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/27-mai-2007.php].

Chevallard, Y. 1997. « Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui ». *In Colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Marseille, 3-5 octobre 1997.* [en ligne], consulté le 22 novembre 2011
[URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=19].

Clément-Guiraud, D. 2006. « Discours médiatique spécialisé : la vulgarisation (popularisation) à la BBC Radio ». *ASp, n° 49-50* : 1-11 [en ligne], mis en ligne le 05 février 2010, consulté le 12 janvier 2012 [URL : http://asp.revues.org/645].

Desanti, J.-T. 2003. *Voir ensemble*. Paris : Gallimard.

De Vecchi, G. & N. Carmona-Magnaldi. 2002. *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Hachette : Paris.

Fabre, M. & A. Musquer. 2009. « Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation, analyse d'une banque de situations-problèmes ». *Spirale Revue de Recherche en Education, n° 43* : 45-68.

Goullier, F. 2007. « Le cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, vol. XXVI, n°2 :* 12-22 [en ligne], mis en ligne le 24 novembre 2011, consulté le 12 janvier 2012 [URL : http://apliut.revues.org/1973].

Guichon, N. & J. Nwosu. 2006. « La production de l'écrit dans un dispositif multimédia ». *Les Cahiers de l'APLIUT, vol. XXV, n° 3* : 29-41.

Jamet, M.-C. 2005. « L'intercompréhension orale en expérimentation ». *Le Français dans le Monde, juillet-août, n° 340* : 31-34.

Kern, R. & M. Warschauer. 2000. « Theory and practice of network-based language teaching ». *In* Warschauer M. & R. Kern (dir.). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge University Press : Cambridge, 1-19.

Laffont, H., S. Birch-Bécaas & E. Crosnier. 2003. « La vulgarisation du discours grammatical à l'intention des chercheurs spécialistes d'autres disciplines : transfert positif ou transfert négatif ? ». *ASp*, 39-40, [en ligne], mis en ligne le 30 novembre 2010, consulté le 12 janvier 2012 [URL : http://asp.revues.org/1368].

Laszlo, P. 1993. *La vulgarisation scientifique*. Presses Universitaires de France : Paris.

Le Cunff, C. 2005. « La prise de parole en classe : construction progressive d'un modèle». *In* : Morandi F. & J.-C Sallaberry (dir.) *Théorisation des pratiques*, L'Harmattan : Paris, 23-33.

Legardez, A. 2006. «Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères». *In* Legardez, A. & L. Simonneaux (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. ESF : Issy-les-Moulineaux, 19-31.

Levinson, R. 2006. « Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues ». *International Journal of Science Education, vol. 10, n°28* : 1201-1224.

Macquart-Martin, C. & C. Adam. 2009. « HOLA ! Une approche holistique de l'apprentissage des langues ». *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, n°18* : 45-53.

Marsh, D. *et al.* 2001. *Integrating competencies for working life*. University of Jyväskylä : Finlande.

Mathieu, A. 2010. « Pratique d'une pédagogie de l'étonnement en mathématiques en classe de seconde ». *Expressions, n° 35* : 93-118.

Oulton, C., J. Dillon & G. Marcus. 2004. « Reconceptualizing the teaching of controversial issues ». *International Journal of Science Education, vol. 4, n°26* : 411-423.

Rémon, J. 2010. « Online mind maps for language learning: assisted risk-taking ». *In* Gimeno Sanz, A. (ed.). *New trends in Computer-Assisted Language Learning: working together*. *Proceedings of the annual conference of the European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL) 2009 :* 249-252. MacMillan ELT : Valence.

Saint-Pierre, M. 1998. « Une approche pragmatique cognitive de l'interaction personne / système informatisé ». *Alsic, vol. 1, n° 1* : 27-36. [en ligne], consulté le 22 novembre 2011 [URL : http://alsic.u-strasbg.fr/].

Seron, A. 2005. « Vers une modélisation de la compréhension spectatorielle ? L'apport des théories cognitives dans l'étude du film de fiction ». *Recherches en Communication, n° 23* : 179-202. Louvain : Centre de Recherche en Communication (RECOM) de l'UCL.

Witzigmann, S. 2008. « Approche de la discipline non-linguistique arts plastiques dans l'enseignement secondaire du Bade-Wurtemberg ». *Synergies pays germanophones, n°1* : 189-196.