



HAL
open science

Images et imagination

Nicole Décuré

► **To cite this version:**

Nicole Décuré. Images et imagination . Les Après-midi de LAIRDIL, 1996, Spécial Recherche, 07, pp.29-40. halshs-01353717

HAL Id: halshs-01353717

<https://shs.hal.science/halshs-01353717v1>

Submitted on 12 Aug 2016

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.

Images et imagination

Question de recherche

Que peut réellement apporter l'image à la compréhension dans une classe de L2?

De l'usage de la vidéo

L'enseignement des langues, en France notamment, est ballotté au gré des modes successives qui prétendent toutes détenir la bonne méthode. En caricaturant (légèrement?), le structural a fait place au notionnel-fonctionnel et au communicatif et aujourd'hui il n'est point de salut hors du multimédia. On pourrait penser que ces divers avatars auraient rendu les pédagogues plus circonspect-e-s. Il n'en est rien. Une mode balaie l'autre avec un bel enthousiasme et la piétaille enseignante s'essouffle à tenter de suivre le rythme du peloton de tête. Tout-e enseignant-e qui a exercé un certain nombre d'années sait les dégâts que causent ces modes successives qui privilégient une méthode au détriment d'une autre sans autre justification que l'avis des autorités hiérarchiques ou le contenu des manuels disponibles dans le commerce. Il faut remercier les élèves/étudiant-e-s d'avoir (autant) appris malgré tout avec les apprenti-e-s sorcièr-e-s que nous sommes trop souvent.

Or, en pédagogie et didactique des langues, comme dans tous les domaines d'ailleurs, on ne saurait assez se méfier des affirmations péremptoires. Dans le domaine de l'utilisation de la vidéo en classe de langues, qui n'a entendu tel-le collègue vanter les mérites incontestables de la télévision par rapport au magnétophone, dénoncer l'archaïsme et l'inutilité des laboratoires de langues (et pourtant, encore aujourd'hui les étudiant-e-s arrivent à l'université sans y avoir passé une minute), prôner l'usage de l'image animée plutôt que du son parce qu'elle apporte des informations que le son seul n'apporte pas? Nos élèves/étudiant-e-s sont né-e-s avec l'image et donc, dit-on, ne sauraient s'en passer. Sans même s'attarder sur le fait que ces mêmes jeunes passent une grande partie de leurs journées avec des écouteurs sur les oreilles, et donc des images tout intérieures, on pourrait affirmer, tout aussi péremptoirement, que trop souvent l'outil cache le travail, ou que le médium devient le message pour reprendre une formule connue. La vidéo est à la mode et donc on doit "faire de la vidéo" en classe.

Dans une classe de langue étrangère, la vidéo peut être utilisée pour l'expression (Cooper) mais souvent, et peut-être le plus souvent, elle remplace magnétophone et laboratoire de langues pour la compréhension orale. Il a déjà été montré que les rapports images/son varient selon les documents (Décuré; Le Bars), certaines images collant de très près à la bande son, d'autres étant totalement décalées, voire déconnectées. Ceci n'empêche pas certain-e-s pédagogues de mettre tous les documents vidéo dans un même panier (dans ce cas une même boîte) et de conclure que des images sur un petit écran accompagnées de son facilitent nécessairement l'apprentissage de la langue et améliorent la compréhension orale. C'est ce que Philip Riley appelle une "profession de foi" (Riley 143). D'autres mettent les pédagogues en garde. Albert Hamm affirmait, dès 1984, que "l'image, loin de faciliter l'accès au sens, est au contraire à l'origine de toute une série d'interférences". Il déplorait le manque de formation des enseignant-e-s à une "culture visuelle" spécifique, un manque de recul par rapport à l'introduction des mass-médias et il exprimait une "exigence de réflexion approfondie sur les divers paramètres en jeu dans ce type de documents et [...] la mise au point au moyen d'une expérimentation rigoureuse de méthodologies appropriées, conditions essentielles [...] d'une utilisation efficace du document télévisuel dans l'enseignement" (Hamm, 14-15). À ma connaissance, et bien que "mass" ait cédé la place à "multi", il attend toujours. Sylvie Le Bars, plus récemment, reconnaît que "les images n'apportent qu'une aide limitée à la compréhension", que "l'apparente facilité" n'est souvent qu'un "leurre". Elle conclut cependant que l'image est "plus motivante, plus attirante qu'un document oral" (Le Bars 72, 74). Question d'emballage alors?

De même, un collègue a remarqué que dans un exercice où l'on donne à des étudiant-e-s travaillant en multimédia un passage d'une version française sous-titrée en français de *Husbands and Wives* de Woody Allen (le texte oral et le texte des sous-titres sont sensiblement différents) on s'aperçoit qu'ils/elles n'écoutent, voire n'entendent pas le texte français et ne font attention qu'au texte écrit. L'exercice, qui consiste à "retraduire" le texte (écrit et/ou oral) en anglais est facilité parce qu'ils/elles ont déjà entendu le film en V.O. C'est peut-être la tâche écrite qui induit cette propension à ne pas se servir du son au bénéfice du texte des sous-titres (Toma) mais cela semble aussi montrer que l'on se concentre sur une seule des sources d'information et peut-être que l'œil prime sur l'oreille.

Les affirmations et remarques ci-dessus s'appuient sur des observations faites en classe mais non sur des mesures précises. Sylvie Le Bars nous avertit, dès la première phrase de son article, que ses observations sont "purement empiriques" (71). Déjà en 1986, Iain MacWilliam se plaignait du manque de *hard data* en ce domaine et avait recours à des

expériences dans d'autres domaines que l'enseignement des langues étrangères pour étayer certaines de ses affirmations: les images distraient au lieu d'aider à comprendre, les documents vidéo doivent être très courts, six ou sept minutes maximum.

Il est donc temps de passer à des méthodes d'analyse rigoureuses dans ce domaine de l'apport de l'image.

Protocole

Mes collègues de LAIRDIL et moi-même sommes parties de l'hypothèse selon laquelle la vidéo bombarde l'individu de sons et d'images et donc disperse l'attention et que si l'on se concentre uniquement sur l'un des deux canaux (le son) la compréhension sera meilleure.

Il est bien évident que, pour ce faire, il faut utiliser plusieurs types de documents (longueur, style, rapport images/son) avant de s'aventurer à tirer des conclusions. Cette recherche, commencée au printemps 1995, n'a pu encore produire des résultats probants mais elle a soulevé des questions de méthodologie de la recherche en pédagogie/didactique des langues que nous allons évoquer ici à partir de cette expérience particulière.

Une collègue travaillant en collège a effectué les premiers essais en 5^{ème} et 3^{ème} avec des extraits de *CBS News*. Mais l'analyse s'est révélée impossible car les conditions n'ont pas été les mêmes dans toutes les classes et l'enseignante est intervenue pour aider les élèves.

À la lumière de cette expérience, l'étude a été reprise à l'université. 69 étudiant-e-s, 18 de l'IUT Génie Civil et 51 de licence ou maîtrise de sciences ont travaillé dans des conditions semblables.

Pour mesurer la compréhension, il a été fixé un protocole que tous les groupes devraient suivre. Chaque groupe a été divisé en trois sous-groupes:

- un sous-groupe regarderait les images sans le son;
- un sous-groupe n'écouterait que la bande-son;
- un sous-groupe regarderait le document vidéo complet.

Groupe Images

- *1^{ère} vision en continu*: suivie d'un résumé en français (pour éviter les difficultés linguistiques).
- *2^{ème} vision fragmentée (par l'enseignante, pour le groupe)*: accompagnée de prise de notes avec le maximum de détails (les pauses duraient aussi longtemps que nécessaire pour que tout le monde ait fini d'écrire).
- Synthèse écrite en français.

Groupe Son

- *1^{ère} écoute en continu*: suivie d'un résumé en français.
- *2^{ème} écoute fragmentée (par les sujets eux-mêmes, au laboratoire, donc de façon individuelle, avec possibilité de faire des pauses mais interdiction cependant de revenir en arrière)*: noter les mots reconnus et prise de notes.
- Modification du résumé par ajout de détails compris lors de cette deuxième écoute.

Groupe Son et Images

- *1^{ère} écoute/vision* : résumé en français.
- *2^{ème} écoute/vision fragmentée (par l'enseignante, pour le groupe)*: mots reconnus/notes sur images.
- Modification du résumé.
- Commentaire: Les images ont-elles aidé à comprendre? Quoi en particulier?

Choix du document

Pour commencer l'expérience, il a été choisi un documentaire du journal télévisé de CBS où les images illustrent le "texte". Il est court (2 minutes 40 secondes) et traite du trafic des voitures volées en Pologne et des efforts d'un détective privé pour les récupérer (voir script en annexe). Ce sujet a été choisi pour deux raisons: il n'est pas marqué par l'actualité immédiate et il n'est pas familier aux étudiant-e-s.

Ce type de documentaire offre certaines particularités:

- C'est un texte oralisé, écrit puis lu par le journaliste.
- Le débit est relativement lent (317 mots, soit 118 mots/minute), il n'y a pas d'hésitations ni de répétitions.
- Ce n'est pas un commentaire simplement descriptif: il y a de nombreux effets de style, des allusions littéraires.
- Les images, bien qu'un peu pauvres, "collent" plus ou moins bien au texte qui est l'élément dominant et couvre toute la séquence.
- Quelques bancs-titres intermédiaires aident à la compréhension.

Difficultés de conduite de l'expérience

- **Locaux**

Il aurait fallu pouvoir disposer d'un poste de travail autonome (télévision et magnétophone) par étudiant-e et, à défaut, d'au moins deux salles, trois de préférence. Si l'expérience doit se dérouler pendant un cours, trois personnes, conduisant chacune une des trois parties de l'expérience, seraient nécessaires.

Dans les conditions actuelles, un laboratoire de langues équipé de télévision permet à deux groupes de fonctionner ensemble à condition que le groupe *Son* ne lève pas le nez ou soit placé dans un coin de la salle d'où il ne voit pas la télévision. Quelquefois, un ou deux groupes ont du attendre dans le couloir. Il faudrait arriver à prendre les sous-groupes à part à des moments différents ou encore disposer de suffisamment de groupes semblables pour ne faire qu'un tiers de l'expérience avec un groupe donné. Tout ceci pose le problème suivant.

- **Mélange de l'activité pédagogique avec l'activité de recherche**

Diviser la classe en trois permet, après l'expérience, de faire une activité de type *jigsaw* où les groupes mettent leurs informations en commun ce qui permet de mêler fructueusement pédagogie et expérimentation. Si l'expérience est perçue uniquement comme expérience, les étudiant-e-s peuvent se sentir frustré-e-s et "utilisé-e-s". Il est difficile à l'enseignante d'être à la fois observatrice et participante.

- **Support matériel**

Pour ne pas faire attendre les étudiant-e-s trop longtemps pendant qu'un sous-groupe travaillait, les membres du groupe *Son* ont écouté l'enregistrement de façon autonome (chacun-e dans une cabine de labo) et ont donc pu travailler à leur propre rythme, bien que ne pouvant pas revenir en arrière (c'était la règle). Ceci peut expliquer, en partie, pourquoi leur script est meilleur. Il aurait été préférable que l'enseignante utilise un magnétophone pour tout le groupe pour que les conditions soient similaires car pour les groupes *Images* et *Son et images*, c'est l'enseignante qui coupait les séquences (qu'elle avait repérées) et donc tout le monde devait travailler au même rythme.

Problèmes d'analyse

- **Difficulté d'analyser les résumés**

Comment faire la différence entre ce qui n'a pas été compris, donc pas mentionné dans les résumés et les prises de notes, et ce qui a été compris mais omis? Pour cela, le résumé ne suffit pas. Il faudrait poser des questions mais les questions induisent souvent les réponses en donnant un cadre, des indications, ou en faisant simplement appel à la logique. Quelle finesse

de compréhension estime-t-on nécessaire? Que faut-il avoir compris? Qu'est-ce qui peut rester incompris?

- **Difficulté de mesurer la “gravité” des erreurs**

Une erreur dans un résumé de trois lignes avec peu de détails est-elle la même que si elle a été commise dans un long résumé qui prend bien en compte l'ensemble du document? Doit-on mettre sur le même plan les erreurs de type phonétique portant sur un mot (*Police* au lieu de *Polish*) et les erreurs d'interprétation de l'ensemble? Quelle importance relative leur donner les unes par rapport aux autres?

Paramètres parasites

Les étudiant-e-s ne sont pas des sujets identiques et certains paramètres individuels interfèrent avec leur performance:

- **Problème de mémoire**

Elle joue, bien sûr, au niveau du premier résumé. Bien que le document soit court, il y a beaucoup de détails à prendre en compte. Même lors de l'écoute fractionnée, le problème de la mémoire joue, d'autant plus que dans le groupe *Son et images* c'est l'enseignante qui décide du fractionnement et donc certains passages risquent d'être trop longs pour certains sujets. Cependant, si le sujet écoute plusieurs fois un même passage, l'expérience est également faussée puisque, dans une situation normale d'écoute des informations à la télévision, on n'écoute pas plusieurs fois le document, et surtout pas par petits morceaux (sauf si on les a enregistrées au magnétoscope). Chaque individu-e a besoin d'un nombre d'écoutes différent pour parvenir à une compréhension optimum.

- **Problème d'intérêt, de motivation**

Le sujet traité dans le document “accroche” ou “n'accroche pas” l'individu.

L'envie de travailler peut être plus ou moins grande au moment de l'expérience.

- **Problème de niveau de compétence**

Cette variable se retrouve dans toute expérience. Elle se situe au niveau de la compréhension de la langue étrangère mais aussi des connaissances générales qui font qu'un sujet donné est plus ou moins familier.

- **Problème de rythme**

Ce type de document est extrêmement rapide: le texte couvre la totalité du reportage (il n'y a pas de silences), le nombre de plans visuels est élevé (41, un toutes les quatre secondes environ).

- **Autres variables**

Les enseignant-e-s menant l'expérience ne sont pas non plus des robots et l'on ne peut garantir que la durée des pauses sera identique. Faut-il d'ailleurs qu'elle le soit (problème de lenteur d'écriture de certains sujets)? On peut par contre prévoir l'endroit où les pauses se feront. De même, les machines elles-mêmes sont différentes et la qualité du son et de l'image varient d'une classe à l'autre.

Premiers résultats

En dépit de toutes les imperfections et approximations de l'expérience nous sommes en mesure de faire quelques remarques.

- **Groupe *Images* (23)**

Dans l'ensemble, le sujet a été bien saisi, de façon assez précise. Un seul étudiant se trompe et invente tout un roman. Cinq restent dans le flou et d'autres brodent un peu. Mais dans l'ensemble, les images sont suffisamment explicites pour que l'essentiel soit perçu, d'autant plus que si les plans sont nombreux, ils sont peu variés. De plus, on voit que le contexte général (la chute du communisme) est connu car souvent les résumés en disent plus que l'image, les étudiant-e-s extrapolent avec des commentaires politiques généraux. Beaucoup (13) mentionnent la Pologne grâce au mot *Polish* qui apparaît devant le nom du commissaire, ou un pays de l'Est (6) grâce à des détails tels que les visages (2), les vêtements (3), les quartiers (1), le type de voitures (1). 20 sur 23 comprennent bien qu'il s'agit de voitures volées et 14 qu'Interpol intervient (toujours grâce au sous-titre qui présente le commissaire). Alors que le groupe *Son et images* a également accès à cette information, personne ne la mentionne, ce qui tendrait à confirmer qu'abondance de biens nuit: trop d'informations noie l'information. D'autres détails fréquemment mentionnés sont: les serrures forcées (11), la vérification de numéros de moteur (14), les arrestations (12), le marché aux voitures (9), la vérification de papiers (8). Par contre, tout le monde prend Rutkowski, le "privé", pour un policier car rien dans les images ne permet d'induire le contraire. Une seule étudiante pense que ce peut être "une personne spécialisée dans ce genre de trafic". C'est donc une partie fondamentale de l'histoire qui n'a pas été comprise. Au contraire, les deux autres groupes ont bien vu que Rutkowski est en marge de la police et que celle-ci n'apprécie guère ce cow-boy. Seul le commentaire permet effectivement de le comprendre.

Un étudiant a bien vu que les images laissaient libre cours à l'imagination car il a intitulé sa feuille de prise de notes "Images et imagination".

- **Groupe Son** (23)

Le script de ce groupe est bien meilleur que celui du groupe suivant pour des raisons déjà évoquées: chacun-e travaillait à son propre rythme, la concentration était plus grande, l'image ne distraignait pas.

- **Groupe Son et images** (23)

Le script est moins détaillé que dans le cas précédent.

Les étudiant-e-s, répondant à la question de l'apport de l'image, le jugent inexistant. Cette remarque est à prendre avec précaution car il est bien difficile de savoir ce qui a aidé et ce qui n'a pas aidé. Un étudiant mentionne que l'image l'a aidé à identifier les différentes voix, un autre que les bancs-titres l'ont aidé, une autre enfin souligne qu'elle a mieux compris en se concentrant sur le son sans regarder l'image. Quelques un-e-s mentionnent, et c'est sans doute assez juste, que les images confirment le sujet mais n'aident pas à la compréhension du texte.

Conclusion

Une expérience telle que celle décrite plus haut a besoin d'être poursuivie pour que l'on puisse tirer des conclusions sur les relations entre image et son pour la compréhension d'une langue étrangère. Il faut pour cela, nous le savions dès le départ, utiliser des documents variés avec des publics variés.

Au cours de cette première étape, au fur et à mesure que la liste des problèmes s'allongeait, nous nous sommes aperçues que pour mener à bien ce type d'analyses, nécessaire si l'on veut confirmer ou infirmer certaines hypothèses scientifiquement, il est besoin d'un **véritable laboratoire** où l'on puisse effectuer des simulations de cours afin d'observer les comportements des apprenant-e-s en éliminant le plus possible de variables qui parasitent les conditions de l'expérience au détriment de mesures sérieuses.

Pour cela il faut:

- Une salle équipée du matériel audiovisuel nécessaire et pouvant accueillir de dix à vingt personnes. Le développement des laboratoires multimédia va faciliter l'accès à la vidéo de façon plus individualisée qu'à l'heure actuelle et l'arrivée du numérique permettra de manipuler ce médium avec plus de précision qu'aujourd'hui où l'arrêt sur image produit un décalage du son au redémarrage, où les retours en arrière sont imprécis à cause de la vitesse de déroulement et où les temps de latence entre les diverses manœuvres (lecture, arrêt, arrière rapide, avance rapide) sont trop longs.

- Des enseignant-e-s/chercheur-e-s partie prenante de l'expérience: motivation et rigueur sont nécessaires dans la conduite de l'expérience et l'analyse des résultats.
- Des sujets de tous niveaux et de toutes motivations, en nombre suffisant pour pouvoir faire des statistiques sérieuses.

On ne peut plus faire des expériences “dans un coin de la classe” comme les “pauvres” font leurs devoirs sur un coin de la table de la cuisine. Sans vouloir prétendre que la didactique des langues “s'élève” au rang des sciences exactes, il faut tenter de lui donner une assise expérimentale solide sans laquelle elle ne peut être prise au sérieux.

Remerciements

Aux membres du laboratoire LAIRDIL et plus particulièrement à Françoise Lavinal qui a mené l'expérience à l'IUT.

Références

COOPER, Richard. Film, TV and Videotapes in EFL. *Les Après-midi de LAIRDIL* 3, 1994, pp. 9-19.

DÉCURÉ, Nicole. To see or not to see. *Les Après-midi de LAIRDIL* 3, 1994, pp. 27-31.

HAMM, Albert. Du bon usage de la vidéo dans la pédagogie des langues vivantes: préalables, présupposés et pratiques. *Les Langues Modernes* 1 (Spécial vidéo), 1984, pp. 8-15.

LE BARS, Sylvie. Une expérience d'utilisation de la vidéo en cours de compréhension orale: L'image parle-t-elle davantage? *Tribune Vidéo des Anglicistes* 5. Presses Universitaires de Rennes, 1995, pp. 71-75.

MacWILLIAM, Iain. Video and Language Comprehension. *ELT Journal* 40 : 2, 1986, pp. 131-135.

RILEY, Philip. Viewing Comprehension: “L'œil écoute”. *The Teaching of Listening Comprehension*. ELT Documents (n° spécial). British Council, 1981, pp. 143-155.

TOMA, Antoine. Entretien privé, Toulouse, 19 octobre 1995.

Annexe I: Auto theft (2'40")

Rutkowski, P.I. Philip Marlowe, Sam Spade, Magnum, move over. Here's Zistov Rutkowski. And as the car thieves of Poland and their accomplices, from Minsk to Miami, can tell you, he's on the case. He sets often his Chrysler Turbot to patrol Warsaw's crime-ridden areas with his black-shirted posse to do the job Polish police can't handle.

Freedom has opened Poland's borders and made it an international center for hot cars. Many of the thieves, Rutkowski says, are graduates of three schools run by a Polish Mafia in Hamburg, Germany. The graduation test: open a Mercedes in thirty seconds. In Warsaw alone, police admit, there are at least 20,000 stolen cars, most from western Europe, a few from the United States. European thieves don't think much of American cars. Some German cars go to the US, others are driven into Russia. Most are grabbed at bargain prices by Poles. Often, they are stolen again from the Polish buyers. There are neighborhoods called Bermuda triangles. You park a Mercedes, within two hours, vanished. Some cops figure one of every three western cars on Polish streets has been stolen. Undermanned and poorly equipped, they can't do much about it.

Here's where Rutkowski comes in. Foreign insurance companies pay him to get cars back. Rutkowski, an ex-cop, says it's like a boyhood fantasy. He stops anyone he wants, shows no warrant, haul suspects off to the police station.

"I may be working at the edge of the law," Rutkowski says, "but the auto Mafia is brutal. And there's a vacuum in law enforcement here."

The police brass don't like it.

"We really don't need cowboys. We need good cops, well equipped and well trained."

But Rutkowski worked with local cops and pays them for tips. His hotline to authorities abroad helped him reclaim 135 stolen cars last year, nearly half as many as police forces all over Poland.

"I could clean up the Polish end in eighteen months", he boasts, "if I had a completely free hand."

But after forty years of communism, Poles know what happens when people with guns are given a free hand. And most of them would rather lose a car than their new-found civil rights.

Bert Quint, CBS News, Warsaw