

La vidéo dans l'apprentissage interculturel des langues dans le cadre du projet E.R.C.I.

As alterações sociais decorrentes da (re)construção da Europa e de um processo de mundialização crescente arrastam consigo um conjunto de inevitáveis intercâmbios culturais [...]. E quando uma deslocação efectivamente se realiza, mais ricas são as aquisições; trata-se de aprendizagens feitas pela vivência directa e em situação: que melhor compreensão do espaço que a do espaço percorrido? Que melhor conceito de distância que aquela que se relaciona com o tempo que levou a superar?

Angelina Carvalho

Introduction

C'est à partir de 1970 que le département des langues romanes de l'Université de la Sarre (Allemagne) s'est intéressé à l'utilisation de la «télévision non scolaire» dans les cours de langue (Bufe, 1980). Une dizaine d'années plus tard, le même département s'est vu confier un projet de recherches par la **Deutsche Forschungsgemeinschaft**, organisme de recherches national. L'objet de ces recherches fut l'étude de l'impact de l'image télévisuelle sur la perception verbale en compréhension audio-visuelle (Bufe, 1984).

Dans la perspective de l'interculturalité, l'introduction des mass média peut être considérée comme une première étape, les différentes chaînes de la

télévision française fournissant un contact médiatisé avec les réalités socio-culturelles du pays cible. Vu le voisinage de la France, l'apprentissage sur le terrain a constitué la deuxième étape de l'approche interculturelle: depuis 1982 les étudiants, munis d'une caméra vidéo, traversent régulièrement la frontière franco-allemande, afin de réaliser sur le terrain des films sur des sujets interculturels de leur choix. L'excursion dans le Nord du Portugal (Tarouca) d'un groupe d'étudiants de la Sarre, en 1988, montre que de tels projets ne doivent pas toujours se limiter aux pays voisins. Depuis 1990, enfin, seront abordés des projets interculturels qui s'inscriront dans un cadre médiatique plus professionnel, ainsi que le projet «Apprendre ailleurs» réalisé en commun entre l'Université de la Sarre, l'Université de Nancy II, Universidade Aberta de Lisbonne et l'Université de Glasgow. Parmi les champs interculturels retenus par l'Université de la Sarre figureront:

- (1) les échanges universitaires
- (2) les enquêtes dans les entreprises et les foires franco-allemandes
- (3) les contacts entre étudiants et travailleurs immigrés (surtout avec des Portugais expatriés dans la région SAR/LOR/LUX).

1. La «double articulation» de l'apprentissage des langues

L'approche purement institutionnelle ne nous semble pas satisfaire vraiment les besoins multiples de l'apprentissage de l'oral. C'est la raison pour laquelle nous avons proposé le modèle de la double articulation de l'apprentissage des langues, reliant l'accès institutionnel à l'apprentissage sur le terrain en situation réelle (Bufe, 1984 ; 1985).

Dans une perspective de synergie pédagogique on proposera les oppositions suivantes:

espace scolaire	espace <i>extra-muros</i>
<i>setting</i> scolaire	<i>setting</i> naturel
rituel didactique	diversification situationnelle
didactisme propédeutique	anticipation didactique
compétence communicative simulée	communication en situation réelle

Ce n'est pas en neutralisant ces antagonismes dans l'un ou dans l'autre sens, mais en vivant les tensions régnant entre elles que l'apprenant tirera le plus de profit quant au rendement pédagogique. Dans la liste présentée, ce sont les axes topographiques et chronologiques qui constituent les points forts d'une «proxémique didactique» à développer ailleurs.

2. De la télévision non scolaire à la vidéo sur le terrain

Le fait d'avoir introduit la vidéo sur le terrain s'explique, entre autres, par le rôle limité de la télévision non scolaire en pédagogie active. Sans doute, la télévision non scolaire peut-elle être considérée comme le média se prêtant à merveille à l'entraînement de la compréhension orale. Cependant, il faudra mettre en garde ceux qui voudraient en faire un média destiné, avant tout, à l'entraînement de la production orale. A notre sens, ce n'est pas en aliénant la fonction propre d'un média donné – en l'occurrence celle du visionnement en tant que téléspectateur – qu'on en tirera le plus de profit pédagogique.

· Dans ce sens, la télévision, la vidéo sur le terrain, la bande vidéo et le vidéo disque constituent des moyens audiovisuels complémentaires pour

satisfaire aux besoins variés des tâches pédagogiques. Comme nous le voyons ici, le potentiel innovateur d'un support technologique réside dans son utilisation fonctionnelle adaptée aux besoins de la cause. C'est ainsi que la vidéo, sur le terrain, semble mieux se prêter à l'entraînement de l'expression orale que la télévision grand public.

Quelle est donc la place respective des différents supports technologiques mentionnés dans l'introduction? Si la télévision non scolaire fait partie des mass média, la vidéo sur le terrain, elle, peut être considérée comme un self-média. La distinction développée par Jung (1988) entre **média procéduraux**, tel que la télévision dite *off air*, et **média produits**, tel qu'un document vidéo, ne nous paraît pas suffisante. Au lieu de la bi-partition proposée, nous aimerions présenter une opposition ternaire entre **média procéduraux**, **média de production** et **média produits** (voir schéma 1):

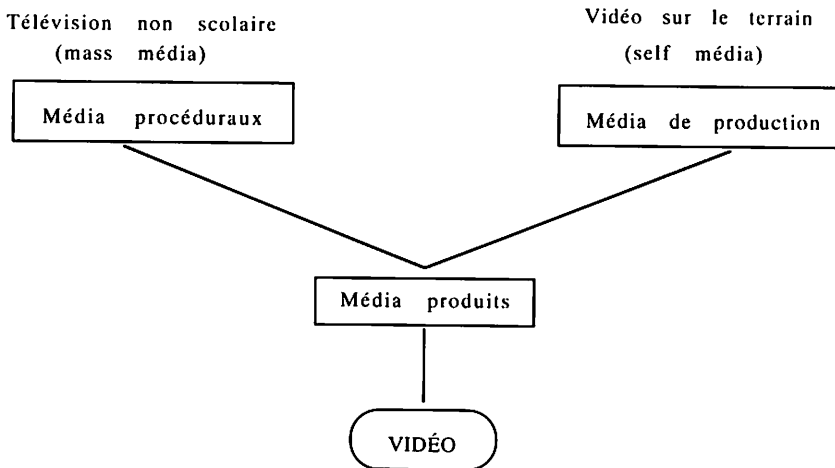
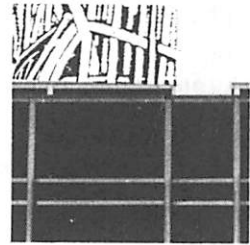


Schéma 1

Il va de soi que la distinction ternaire ne fait sens que dans l'utilisation des média à des fins pédagogiques. Dans la triade présentée ci-dessous VIDÉO, sous forme de cassette ou de disque, constitue le point convergent, pour ainsi dire, de la synthèse entre les mass média et les self-média.

Dans le cas des média procéduraux il s'agit du flux permanent et constant d'informations diffusées par les mass média. Grâce au satellite et au câble, ces média sont d'une grande disponibilité aujourd'hui. Les média de production, par contre, constituent des actions momentanées, impliquant directement l'apprenant dans les phases de la réalisation et de l'exploitation didactique du matériel.



Le choix entre les deux options n'est pas innocent. L'utilisation de la télévision non scolaire s'inscrit dans une **pédagogie événementielle**, les mass média permettant à l'apprenant de participer constamment à l'actualité du pays cible. La vidéo sur le terrain, par contre, s'inscrit directement dans la perspective d'une **pédagogie de la recontre** entre le natif et l'apprenant non-natif. Par rapport à la consommation «surveillée» des mass média on pourra qualifier cette deuxième voie comme une pédagogie de la **créativité vidéo**.

Dans la perspective d'une didactique des média, ce n'est pas tellement la matérialisation du processus de la création professionnelle et non-professionnelle sous forme de cassette, une espèce de vidéo figée, qui nous semble le plus important, mais le processus lui-même: la primauté du processus de la réception du message dans le cas des mass média; la primauté de la production d'un message dans le cas de la vidéo sur le terrain.

Pour nous ce n'est pas l'exploitation de la cassette vidéo qui semble prioritaire tel que le voudrait Jung (1988). Cette façon de voir les choses ne fait que réduire la vidéo au statut des produits finis, comparables aux manuels scolaires. Cela ne signifie-t-il pas, en dernière analyse, méconnaître le processus de la médiation audiovisuelle lui-même?

L'utilisation des mass média ayant été décrite à maintes reprises, nous résumons ici les différents apports de la vidéo sur le terrain. La vidéo constitue:

- un pont entre le scolaire et l'extra-muros
- une documentation du vécu
- matériel didactique
- support autoscopique.

3. Intégration au projet E.R.C.I.

3.1. Apprentissage et média

Nous ne voulons pas approfondir ici le problème de l'écologie des supports technologiques en général, mais plaider tout simplement pour un équilibre entre une pédagogie interactive «homme-machine», d'une part, et une pédagogie valorisant les échanges interpersonnels et interculturels, de l'autre.

La nature de l'enseignement à distance exige certaines priorités qui ne correspondent pas forcément à celles courantes dans l'enseignement en classe de langue. Dans ce sens, la distinction entre les média procéduraux, média de production et média produits doit être adaptée aux besoins de la cause. Comme il s'agit de réaliser un module audiovisuel pour le projet E.R.C.I., le média produit sera prioritaire, sans pour autant exclure totalement les deux autres. Ceux-ci seront intégrés sous forme d'input audiovisuel (voir schéma 2). Des extraits d'émission T.V. de la R.T.P. trouveront donc leur place dans le module E.R.C.I., aussi bien que des scènes de rencontres interculturelles. La co-présence d'extraits T.V. et d'échantillons de contacts sur le terrain présente une synthèse entre le discours médiatique officiel et une approche médiatique plus personnalisée, intégrant directement les apprenants-acteurs.

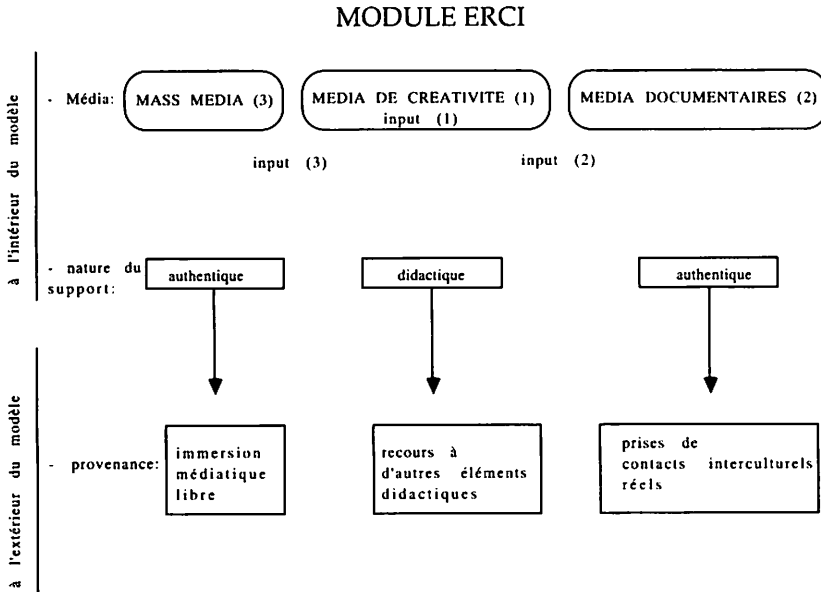


Schéma 2

Il va de soi que le module E.R.C.I. ne puisse pas présenter un cours d'initiation à la production vidéo sur le terrain, mais il peut présenter une documentation riche, répercutant différentes scènes réellement vécues entre apprenants non-natifs et locuteurs natifs. Ces éléments nous semblent d'autant plus importants qu'ils constituent une possibilité excellente pour les apprenants de s'identifier avec la production vidéo.

L'intégration des média de masse ainsi que des scènes de rencontres sur le terrain dans le module E.R.C.I. aura comme finalité d'amener l'apprenant à prendre l'initiative, en devenant lui-même un adepte fidèle des mass média, ainsi qu'un participant actif aux rencontres interculturelles (voir schéma 2: «à l'extérieur du modèle»). C'est ainsi que les inventaires fermés du module E.R.C.I. fourniront maintes possibilités d'ouverture sur le monde réel.

À notre sens le module E.R.C.I. devrait comporter trois unités:

1. une unité de création médiatique présentant le contenu didactique, ainsi que les méthodes pédagogiques et technologiques

2. une unité documentant des rencontres interculturelles
3. une unité d'extraits T.V. facilitant l'accès au mass média

Les trois volets, média de créativité (1), média documentaires (2) et mass média (3) (voir schéma 2) constituent un «circuit médiatique», dont les composantes sont reliées entre elles par des affinités ou des contrastes thématiques. En même temps la notion de circuit implique la possibilité pour l'apprenant de choisir lui-même son ordre de préférence selon les besoins individuels de l'apprentissage.

Le modèle médiatique présenté ici essaye de relier la didactique des langues à une réalité double, à celle de l'environnement des mass média et à celle de l'environnement multiculturel.

Soulignons la complémentarité élevée entre les trois unités présentées ici. Si nous rencontrons généralement une faible redondance entre le code visuel et le code verbal dans les émissions T.V. (3) la création vidéo (1), par contre, fournit tout un éventail de possibilités en vue d'une coordination fonctionnelle des rapports entre les images et le texte du document audiovisuel.

Une autre forme de complémentarité réside dans le fait de l'alternance entre les composantes authentiques et didactiques du module E.R.C.I.

Relèvent du type authentique:

- des repiquages d'émissions T.V.
- des reportages sur des rencontres interculturelles.

La création vidéo à des fins didactiques, par contre, revêt un caractère «artificiel»¹ (voir aussi schéma 2).

Par rapport aux mass média et aux média documentaires, volets secondaires, l'unité de la création médiatique, à proprement parler, constitue le point névralgique, une espèce de plaque-tournante pour l'ensemble du modèle E.R.C.I.

¹ Ce qui ne veut pas dire que le produit médiatique en lui-même ne soit pas aussi authentique.

3.2. Apprentissage interculturel

Les contenus des unités 2 et 3 sont largement déterminés par les événements lors des rencontres interculturelles et les faits médiatiques des mass média. L'unité 1, par contre, présente en espace didactique ouvert. Afin de créer un module didactique marqué par la cohérence, il faut partir de l'idée d'interdépendance entre les unités 2 et 3, d'une part, et de l'unité principale numéro 1 de l'autre. Vu les inventaires presque illimités des unités 2 et 3, on sélectionnera les séquences didactiques en fonction des objectifs généraux retenus au niveau de l'unité 1.

Des critères de sélection dans le domaine des contacts interculturels concernant surtout les invariants du contact, la prise de congé, etc.

Le rituel et les récurrences médiatiques tels que la météo, la publicité, les informations, etc., constitueront les moments privilégiés de l'unité 3.

Quant aux contenus pour le niveau principal on proposera la triade suivante:

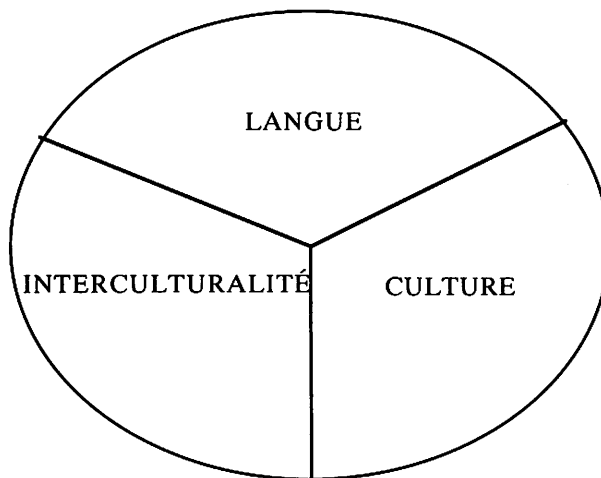


Schéma 3

Si l'apprentissage de la langue et de la culture quotidiennes met l'accent sur le pays cible, l'acquisition de l'interculturalité s'inscrit dans la perspective comparée de la culture de départ (C1) et de la culture cible (C2). Dans la perspective d'une hiérarchisation des contenus didactiques, on distinguera un niveau statistique, tel que l'enseignement d'éléments linguistiques ou d'objets culturels et un niveau dynamique, tel que l'enseignement de comportements linguistiques et interculturels. Celui-ci ne peut être assuré, nous semble-t-il, que par l'exploitation systématique d'exemples de communication en situation réelle, telle que nous l'avons définie pour l'unité 2.

L'insertion de ces situations «naturelles» au module E.R.C.I. impliquent des échantillons de langue qui peuvent, parfois, s'éloigner considérablement de la langue normative. Néanmoins, la communication exolingue entre le natif et l'apprenant non-natif nous semble apporter un correctif important par rapport à la tradition des documents didactiques hautement idéalisés et de ce fait falsifiés dans une certaine mesure.

Pour concrétiser nos propos, nous allons terminer notre présentation par une liste ouverte concernant différentes possibilités d'apprentissage interculturel dans les entreprises:

(1) Les contenus d'apprentissage interculturel

- les domaines interculturels
- envisager la collecte des données interculturelles à l'intérieur et à l'extérieur des entreprises
- déterminer les besoins d'apprentissage
- définir des espaces interculturels
- les entreprises: P.M.E. versus multinationales
- les foires internationales
- les secteurs de l'administration, de la production, de la diffusion
- faire un relevé des contacts interculturels au niveau
- des managers

- des cadres supérieurs/ moyens
- des travailleurs (immigrés)
- des commis voyageurs
- dégager les activités interculturelles
- téléphoner à l'étranger
- secrétariat international
- réunions internationales: intervention, conférence
- négociation internationale
- technique de vente internationale

(2) La pédagogie interculturelle

- développer une «proxémique didactique»
- mettre à contribution les distances culturelles entre le pays de départ et le pays cible
- proposer un modèle montrant l'interdépendance entre l'enseignement à distance, sur place et l'enseignement sur le terrain
- proposer différentes stratégies allant de la simulation didactique à la pédagogie en situation réelle
- analyses autoscopiques
- jeux de rôles interculturels
- favoriser des approches bi-lingues et multi-lingues d'une part; bi-culturelles et multi-culturelles de l'autre
- adapter les méthodes «non-conventionnelles» à l'approche interculturelle (Voir la contribution de Waltraud Bufe).

Wolfgang Bufe é Professor na Universidade de Sarrebrücken, onde desenvolve investigação nos domínios da etnometodologia, do vídeo e de outros meios audiovisuais, sempre numa perspectiva intercultural. Foi conferencista em vários países, tendo trabalhos publicados, sobretudo, na Alemanha e em França. É colaborador assíduo das revistas *Études de Linguistique Appliquée* e *Le Français dans le Monde*.

Bibliographie

- BUFE, W. (1980) – «L'enseignement des langues à l'université à l'aide de la télévision». In *Études de Linguistique Appliquée*, 38, pp. 119-144.
- BUFE, W. (1984) – «Alternativer Fremdsprachenunterricht: Videointerviews vor Ort». In BUFE, W.; DEICHEL, L.; DETHLOFF, U. (Hrsg.) – *Fernsehen und Fremdsprachenlernen*. Tübingen, Gunter Narr, pp. 209-309.
- BUFE, W. (1985) – «L'apprentissage de la civilisation en direct: l'interview vidéo sur le terrain. Aspects relationnels entre le natif et le non-natif». *Bulletin CILA* 42, pp. 53-70.
- BUFE, W. (1986) – «Video als Beitrag zur Entschulung des Fremdsprachenunterrichts». *Triangle* 5, pp. 39-63.
- BUFE, W. (1988a) – «Autonomes Fremdsprachenlernen im Realkontext mit Hilfe von Video». *Fremdsprache und Hochschule* 23, pp. 12-21.
- BUFE, W. (1988b) – «Plädoyer für eine interkulturelle Landeskunde: das Begegnungsprojekt Azay-le-Ferron». In VIELAU, A. (Hrsg.) – *Fremdsprachen an der Volkshochschule: Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen*. Frankfurt a. M., Pädagog, Arbeitsstelle d. Dt. Volkshochschulverbandes, pp. 61-70.
- BUFE, W. (1990a) – «Oberlegungen zur interkulturellen Begegnung in der Erwachsenenbildung anhand eines Filmbeispiels». *Fremdsprachen und Hochschule* 30, pp. 52-72.
- BUFE, W. (1990b) – «Von grenzüberschreitenden Kontakten zur interkulturellen Begegnung (am Beispiel Saarland/Lothringen)». *Fremdsprachen und Hochschule* 30, pp. 73-100.
- CHARGE, N.J.; GIBLIN, K. (1988) – «Learning English in a video studio». *ELT Journal* 42, pp. 282-287.
- DOLLIN, S. (1988) – *Das neue Handbuch für Video-Filmer*, Hamburg, Inter Book (4. Aufl.).
- JUNG, U. (1988) – «Das Satellitenfernsehen zwischen Prozeß und Produkt». *Die Neueren Sprachen* 87, pp. 609-631.
- JUNG, U. (1989) – «Video im Fremdsprachenunterricht: Quellennachweise mit Bibliographie». *Die Neueren Sprachen* 88, pp. 94-105.
- KISSINGER, I. (1988) – «Making videos in the EFL classroom». *LATEFL Newsletter*, 100.
- LENZ, F. (1989) – «Kreative Videoarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe. Bericht über die Erstellung eines Reiseführers im VideofORMAT als multi-dimensionales Projekt». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 36, pp. 40-47.

- LIEBELT, W. (1989) – «Anregungen für den Umgang mit Video im Fremdsprachenunterricht». *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 36, pp. 250-261.
- LONERGAN, J. (1984) – *Video in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LONERGAN, J. (1990) – *Making the most of your video camera*. London, Centre for Information on Language Teaching and Research.
- LONERGAN, J. (1991) – «State of the art article: A decade of development: educational technology and language learning». *Language Teaching*, 1-10.
- MAURICE, M. (1991) – «Réseau vidéo correspondance». *Le français dans le Monde* 240, 41 (regelmäßig wiederkehrende Rubrik).
- MOHLEN-ACHS, B (1977) – *Filmsprache und Wirklichkeit, Zur Wirkung von filmischen Unterrichtsdokumenten*. München, Ehrenwirt.
- ORBAN, C.; MCLEAN, A.M. (1990) – «A working model for videocamera use in the foreign language classroom». *The French Review* 63, pp. 652-663.
- OWEN, D. & DUNTON, M. (1983) – *La vidéo*. Paris, Denoël.
- PEROMM, R. (1988) – «Videoaufzeichnungen als Vorbereitung eines Schüleraustauschs». *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 41, pp. 95-99.
- PORCHER, L. (1984) – Paradoxes sur un enseignant? *Études de Linguistique Appliquée* 55, 76-85.
- RIBBECK, D. VON (1990) – *Filmproduktion verstehen*. München, TR-Verlagsunion.
- SCHULT, G. & BUCHHOLZ, A. (Hrsg.) (1990) – *Fernsch-Journalismus. Ein handbuch für Ausbildung und Praxis*. München & Leipzig, Paul List (3., erw. u. völlig neu bearb. Aufl.).
- SEIDLER, K. (1986) – «Video-Letter. An exchange between American and European school-classes». *Friedrich Jahresheft* 4, pp. 108-109.
- TARANGER, M.-C. (1986) – «Ratons-laveurs et «nouvelles» techniques. L'utilisation de la vidéo dans une enquête linguistique». *Langue Française* 71, pp. 87-100.
- WEBERS, J. (1988) – *Handbuch der Film- und Videotechnik*. München, Franzis-Verlag (2., neu-bearb. u. erw. Aufl.).
- WOLFF, D. (1988) – «Neuere Technologien und Fremdsprachenunterricht Vorbemerkungen zu zwei Themenheften». *Die Neueren Sprachen* 87, pp. 582-591.