

Les Après-midi de LAIRDIL

Film, TV and Videotapes

*Conférence n° 3
31 mai 1994*

LAIRDIL

*LAIRDIL - IUT A, Université Toulouse III
115 route de Narbonne - 31 077 Toulouse Cedex
Tél.: 62 25 80 43 - Fax: 62 25 80 46 - Courriel: lairdil@lairdil.org*

The mode of the TV image has nothing in common with film or photo, except that it offers also a nonverbal gestalt or posture of forms. With TV, the viewer is the screen [...] The TV image is visually low in data. The TV image is not a still shot. It is not photo in any sense, but a ceaselessly forming contour of things limned by the scanning-finger. The resulting plastic contour appears by light through, not light on, and the image so formed has the quality of sculpture and icon, rather than of picture.

Marshall McLuhan, *Understanding Media*, 1967

Television is our culture's principal mode of knowing about itself. [...] How television stages the world becomes the model for how the world is properly to be staged.

Roy Armes, *On Video*, 1988

Thinking does not play well on television, a fact that television directors discovered long ago. There is not much to *see* in it.

Roy Armes, *On Video*, 1988

SOMMAIRE

CONFÉRENCE

Film, TV and Videotapes in EFL.....	4
-------------------------------------	---

CONTRIBUTIONS DE LAIRDIL

Exploitation de vidéos scientifiques et techniques.....	12
To see or not to see.....	14
Caméra... au point.....	18
De la vidéo dans l'enseignement supérieur.....	20
L'écoute partagée.....	22
Bibliographie.....	24

AUTRES CONTRIBUTIONS

Travailler sur document vidéo. Pourquoi? Comment?	27
Une expérience intéressante: étude d'une nouvelle et de son adaptation filmée avec des étudiants scientifiques	29

Film, TV and Videotapes in EFL

Introduction

Light breathes life through film celluloid as much as it does the stained glass of a Chartres or Wells cathedral. People watch upon the screen the unfolding of a tale, fictive or true or somewhere in between. Film narrative has more in common with these windows than with the books they often derive from. But viewers are not concerned by that fact. They come to enjoy the tale, and for a while escape the world beyond the font.

Television watching has never been quite the same as watching movies in movie theaters. As Marshall McLuhan writes, "With TV, the viewer is the screen." (Marshall McLuhan, *Understanding Media*, 1967) Who has not experienced this effect, having walked into a darkened room where people sat bathed in television's projected light? The difference with movies is often described as the passivity of the television watcher, or couch potato. But in fact the viewers' active nature plagues television's raison d'être. Television researcher Peter Collet, writing in a recent *Sunday Times* article, says that "Viewers are very active. If they don't like something they'll switch over or else they'll engage in some other activity or not pay attention." (*The Sunday Times*, January 19, 1992). The story had better speak to people, or it will be zapped into the pitiless void of not being watched, and with it the advertising neighborhood.

Television and film narratives and their symbolic vocabularies are the common parlance of our age. Media studies specialist Roy Armes writes, "Television is our culture's principal mode of knowing about itself [...] How television stages the world becomes the model for how the world is properly to be staged." (Roy Armes, *On Video*, 1988) Children are the least self-conscious narrators of television tales. Some families choose to have television in order not to deprive the kids before their schoolyard world of peers. Other families would rather deprive themselves of television than endure the consequences, perhaps motivated by arguments such as this one advanced by newspaper columnist George Will: "Seven US and Canadian studies establish correlations between prolonged childhood exposure to television and a proclivity for physical aggressiveness that extends from pre-adolescence into adulthood" (Will, *International Herald Tribune*, April 8, 1993).

It is unwise to think that television could have arrived on the scene without causing a stir. Television antagonist Neil Postman recently defined the conflict this way: "A new technology does not add or subtract something. It changes everything. In the year 1500, fifty years after the printing press was invented, we did not have old Europe plus the print press. We had a different Europe. After television, the United States was not America plus television; television gave a new coloration to every political campaign, to every home, to every school, to every church, to every industry" (Neil Postman, *Technopoly*, 1992). This polemic did not sidestep the foreign language classroom. But another technological revolution has changed the debate out from under us. Now we have to cope with video.

Video changes how we live with television and how we watch movies. Media critic Sean Cubitt goes so far as to say that "that which can be repeated is already history. Fast-forward, vision-rewind and freeze-framing reintroduce television to the qualities of writing." (Sean Cubitt, *Timeshift: on Video Culture*, Routledge, 1991). By introducing the VCR into this narrative genre, the viewer is extended a potential as a film and television reader hitherto nonexistent. Previously, the viewer's command of the narrative was limited essentially to either looking at it or not. Now s/he can interact with the image-and-sound-based text, explore it, study it, play within it. Video allows the viewer time to look up from the "page" and reflect on what s/he has "read", before picking up where s/he left off.

Video makes film and television more practical to the EFL teacher as material. But film and television on video are not a priori the "authentic material" of choice, at least not in a

more thoroughbred, less tainted, language sense. Authentic is a misused and misleading TEFL term. John Fiske has written at great length about television's specific metadiscourses, its news-speak, its teledrama-speak, its sports-speak (*Television English*, 1987). EFL/ESL course books are no less tailored or structured. When we speak of video, authentic does not refer to the language, but to the medium. For example, when language teachers use newspapers or poetry, the English is no more authentic there than elsewhere in the family of English usage. The medium gives the authentic flavor, the whiff of vibrant context, the commerce of the language in one of its permitted forms.

In other words, video in the classroom implies working with the medium that delivers the language. Language is less the subject of our inquiry and more the consequence of our work. We do not want to render a film or a television program a zoo where language roams the spotted zero article. Put another way, viewing *Kramer versus Kramer* in order to observe the use of phrasal verbs or notional examples of anger is like choosing to share a ripe camembert in order to talk of cutlery. Ted Kramer's language reveals to us something about Ted, and the film about how we see Ted. The language class should not become the affective filter to the enjoyment of film.

Film and television thrive off the viewer's subjectivity. Fiske writes, "To be popular, the television text has to be read and enjoyed by a diversity of social groups, so its meanings must be capable of being inflected in a number of different ways. This means that reading is not a garnering of meanings from the text but is a dialogue between text and the socially situated reader." (Fiske, 1987). As an EFL practitioner, I read Fiske's comments this way: 1) our learners read television; 2) different learners read television in different ways; 3) television produces television that's readable in different ways. I am missing the boat if I do not attempt to tap the learners' knowledge of television rather than focusing continually and even obsessively on their understanding of spoken English.

The challenge then in using television and film on videotape is not solely in finding suitable language. It includes finding suitable television texts. Shorter-in-length video, that is a news report or an excerpt from a film or television program under three minutes long, is a manageable run time. Television advertising certainly meets this requirement. The typical television ad in France lasts about 21 seconds (*Les Chiffres-clés de la télévision française*, 1991). These 21 seconds are no less narratively and subjectively oriented.

Ads are a good place to begin with a more medium-sensitive approach to using video in your teaching. With monolingual groups, you might even consider ads taped off their own television, in their own language. Since the discourse practiced in class is not the wriggling butterfly of English netted on an English language native context, but the subjective expression of the message of a particular ad, there is ample justification in using native-language video. Video is a fine example of how process language, that is the language used when doing an exercise, is meaningful language work, especially when it concerns values and views about their own culture as presented by television advertising.

And ads can be particularly good television. "There's not a good filmmaker alive who doesn't look to us for inspiration," said Bob Giraldi, the director of ad spots for GE, Sperry Rand, McDonald's, and many other corporations, claimed in 1984. (Mark Crispin Miller, "Hollywood, the Ad", *The Atlantic Monthly*, April 1990). Consider the following activities:

1. Ad freeze

LEVEL	Elementary upwards
TIME	10 minutes upwards
PREPARATION	Prepare your ad tape, choose the ads you'd like to work from, select the freeze frames you'd like to present.

IN CLASS

1. Present the group with a freeze frame from an ad. Example a) scene of a beach, bright sun, a woman in the distance in white dress strolling in the surf; b) a mountain pinnacle from which we see a hang glider taking off, with four legs visible. In pairs they brainstorm possible products the ad could be for.

2. Collect the brainstorming on the board. Use this format:

*It could be an ad
for a/an/the (the product)*

3. When you have added the brainstorming, add to the following the format above:

*It could be an ad for (the product)
because a/an/the...*

Encourage the learners to provide the reasoning behind the possibilities. These ideas offer a lot of insight in how images work to trigger or underline a product in our minds. In other words, the game goes beyond a simple guessing game. As discussion is the heart of the activity, encourage it by having the learners define these links between the product and the particular freeze frame.

4. Play the ad from the freeze frame, or replay from the beginning. Discuss the differences of anticipation to the ad itself. It is not necessary to play the sound. The images speak loudly enough.

Variation: Call my bluff

Turn the game over to the learners. A prerequisite: collect enough ads to go around on your videotape.

Form small groups and have each group prepare a freeze frame from an ad you have selected for them. Have them decide on four possible products the freeze frame could be an extract from, but only one of these four is right. They then present the freeze frame to the group and present all four products as if any of the four were right. The others discuss the scenarios, but are not allowed to ask any questions about the rest of the ad. The single freeze frame plus the four product identities are the only clues they have. The group votes or decides unanimously (the decision-making process is an interesting “problem” itself!) on which scenario they think is right. The group then plays the ad. Sound is not necessary.

It will be necessary to be able to turn the television away from the others and to show the learners how to operate the freeze frame and other controls. Also, you need to think of an exercise to occupy the others while the group is preparing their freeze frame. Allow each group about five minutes to prepare their freeze frame and four scenarios. They should reposition their freeze frame just before revealing it to the class, as the pause function normally lasts a few minutes.

Comment

The game has a language focus frame, but easily allows the learner to go much further, into the image grammar of advertising. There is no inherent need to use “native English” ads, in fact the challenge here is the reading of cultural signs available for reading in one freeze frame. A “native English” ad could be hard as the cultural signs are not necessarily in their television vocabularies. The classroom discussion easily turns to content rather than language. The exercise frame is the language practice, rather than the language on the video.

2. Talking & walking movie listings

LEVEL Pre-intermediate upwards

TIME 20-30 minutes

PREPARATION Pre-teach if necessary *wh*- questions, such as:

*Who directed the film? Who is the director?
Where does it take place? When does it take place?
How long does it last? What kind of film is it?
and so on.*

IN CLASS

1. Collect on the board titles of films members of the group have seen recently either at the movie theater or at home. Have each participant propose a different film so that the number of films listed on the board corresponds to the number of participants.
2. Ask the students to consult the list on the board and choose a film which they have not seen and would like to know something about. Have them circulate in the classroom and find the learner who has seen the film. The ideal pair has two partners, each of whom can talk about a film the other has not seen. These pairs then have a conversation, exchanging synopses about their respective films. Learners should be free to retell their films in as abridged a version as they feel comfortable with telling.
3. Encourage pairs who have finished telling their stories to find new partners by consulting the list on their board.

Variation

Ask learners to brainstorm favorite films.

Comments

The movie scenario creates for the learner a natural storytelling exercise. It is an everyday storytelling motif outside the classroom. Listeners are equally implicated because they have chosen the story they want to hear.

3. Briefing the absentees

LEVEL Elementary upwards

TIME 10-15 minutes

PREPARATION None. This is a revision activity when working with a longish film or television program. It presumes you have been working with the film a time or two before this class.

IN CLASS

1. Form groups with at least one person in each who needs briefing. Form as many groups as necessary.
2. Tell the members of the group who have seen the film or program to bring the absentee/s up to date. Give them a time limit, say five to ten minutes, depending on the amount of briefing necessary. Have them go into as much detail as time allows.
3. Check that the briefers all get a chance to speak. You might need to go around the groups and help that these “speaking transfers” are taking place. Some people may be reticent because they are uncertain about the details. Don’t then force them into speech. Offer a game-option of a ball or some object that when held gives this person the floor and the right to speak. This object usually helps the talkers to remember they are talking a lot and helps others to ask for the ball in order to have the right to add an item or two. For others, it is easy simply to hand over the narrative thread (and responsibility).
4. Go on now with another activity.

Comments

Briefing helps to keep all of group at more or less the same narrative place in the story. It also helps the others to consolidate their remembrances.

4. Music tells all

LEVEL	Elementary upwards
TIME	20 minutes
PREPARATION	Select a film, preferably from the 30's, 40's or 50's, which has a strong music soundtrack. An example would be the music in Hitchcock's <i>North by Northwest</i> , or Max Steiner's in <i>Casablanca</i> .

IN CLASS

1. Begin the exercise with a guided fantasy. Describe going to see a movie at a cinema. Evoke all the details, choosing a movie, going to the cinema, standing in the line, paying for the tickets, taking your tickets, finding a seat, waiting for the lights to go down, until the lights go down. Now ask the learners to describe in small groups what happens next. (Note that the fantasy given above is regionally determined; multi-cultural groups will have interesting variations to relate about going to movies "back home".) Have the learners focus on the moment the lights go down and just afterwards because it is a very important moment. It is the transition from the world of the moviegoer to the world of the movie. The momentary darkness is a voyage. After a brief logo for the producer (metonym for the exotica of Hollywood wherever the movie is made, a world in itself), the transition is complete. The first sensual suggestion of the new world, the movie world, is almost always through sound. And in many movies (especially the older ones) it is with music.
2. Turn the monitor around or otherwise mask the screen. Tell the learners that you are going to play the beginning of a movie. You would like them to listen to the music and write down anything the movie evokes for them. This could include colors, feelings, genres of movie, lines of dialog, anything. The game is: how much of the movie can be deduced from this overture? How a well-known film like *Casablanca* works in a game like this is curiously not obvious, because the music is intensely generic, not specific.
3. After the video, give the learners time to discuss in small groups their impressions. Then bring the group together and collect their associations and ideas on the board. Have a learner do the writing.
4. Replay the film unmasked. If the film you have chosen is an unknown classic, prepare a summary of the film. Give this summary to a pair of learners. Have them read it silently, then retell extempore to the group the contents of the summary. Compare the summary with the language on the board. Look for and discuss the parallels and diversions inspired by the music.

Comments

The exercise helps to develop an awareness of the nonlinguistic sound in video. It stimulates a discussion of genres like romance, drama, adventure, all transmitted by music. It stimulates memories and values like a good guided fantasy.

Acknowledgment

I recommend Umberto Eco's essay in *Travels in Hyperreality* on watching *Casablanca*.

5. Audio narrative markers

LEVEL Elementary upwards

TIME 15 minutes

PREPARATION Choose a five-minute sequence which has at least five scene changes. A scene change: one moment you are in Woody Allen's family apartment and then suddenly and instantly you are walking in Central Park.

IN CLASS

1. Turn the monitor away from the group. Ask one learner to come and sit where she can see the monitor. If you have a group larger than 15, ask another learner to come forward.
2. Tell everyone you are going to play a five-minute section of video. The other learners will be able to hear the video only. Ask them to note the scenes they hear. Write for example where they think a scene occurs, *e.g.*, in a park, in a restaurant, and note any familiar characters they hear in that scene. They should draw up a complete list of different scenes, including details they heard which distinguish one scene from another.
3. Play the video. As a matter of form, time the sequence carefully. Five minutes is a lot of video; and stopping exactly after five minutes will probably mean stopping in the middle of something. That is all right!
4. Allow the listening-only learners to talk about their observations in pairs. The viewing student (the knower, or "teacher") may wander around the groups and listen to the conversations, but should refrain from saying anything about the video.
5. The whole group exchanges views. Allow the discussion the time it takes to get all the different group observations out in the open. Afterwards, let the viewer learner "replay" the video by retelling what she remembers (her previous silence will probably require this release anyway, and the "information gap" is powerful).
6. Replay the video. Interestingly, the video will often differ not only from what the listeners imagine but from what the viewer remembered. Discuss these differences. "Errors" when working with video merit discussion time.

6. Cross reference: body language

LEVEL pre-intermediate upwards

TIME 30 minutes

PREPARATION Chose short sequences from film, television or EFL training videos, about 15-45 seconds long, which show two non-static people interacting naturally. The learners do not require prior knowledge of the sequence. The scene, should however be self-explanatory, "not ambiguous".

IN CLASS

1. Cut the sound. Distribute the cross-reference handout. Ask the learners to watch the sequence very carefully and note the various gestures they see used by the two principal characters. In the left column of the handout give a name for the gesture, in the middle column say what that gesture means, and in the right column write whatever language accompanied the gesture. It may be necessary to replay the sequence a time or two. You may care to pause on each gesture that is, if the learners indicate that you should pause and allow them time to take their notes.
2. Ask the learners to compare their notes. It is a good idea to run the video and freeze on the discussed gesture. Perhaps replay and listen to the accompanying language. Encourage discussion to focus on the various learners' opinions. Precision in the discussion is the heart of the discussion. The closer to this heart, the more the learner's own values come into the exercise.

3. Examples:

Hey there / I'd like your attention / I was looking at you from across the room.

Hug / We agree to disagree / Thank you for liking me.

(from *Tootsie*)

Comment

Learners can understand a lot of body language in whatever language. While body language is culture bound, it is certainly not a kind of corporeal Esperanto; there are clues to meaning. Access to this language can be more obvious to the learner than listening to the foreign language at speed. Working with this body language can build confidence in the learner's perceptions, and will help him or her to approach with eyes as well as ears.

Acknowledgment

The origin of the cross-reference idea, in this case using camera angle, what you see, and what you hear, I owe to Mike Lavery.

7. Fade in, fade out

LEVEL Elementary upwards

TIME 10-20 minutes

PREPARATION Select a video section which has several examples of fade-in and fade-out. Film is a good source. "Fade" is when an image dissolves into or out of a color, frequently black, or into or from another image. It is a classic form of cinematographic transition. Choose several such transitions. Your VCR needs a good pause. Normally this means there are four heads in it to "read" the image. It is useful if the remote control has a "jog" button. Jog allows you to advance or back up about one image at a time.

IN CLASS

1. Explain to the learners that they are going to play a guessing game about what they can see on the TV screen. Present a still you have chosen, which is either a mat color or a video still. Jog the video until the image begins to change. Begin to fire a battery of questions at the learners: "What can you see? Do you see any change? Can you describe what you can see?" You can focus the exercise on the learners using language to express nuances of certainty, such as "I am sure", "I think", "I am not sure", and so on.
2. Jog the image another still or two to keep the exercise lively. Classroom management can vary: have the learners shout out what they can see, or conduct the discussion in a meeting style, and so on.
3. Allow the learners to come to the monitor to use it as a tool to aid their expression. "You can see his nose here". "This is an arm." "I think this is a switchboard in the hotel."
4. Keep jogging until the image becomes clear. There is often a moment of great surprise, when the image suddenly, in one jog, becomes obvious. Talk about that. As a confirmation, rewind a little and show the transition at normal speed. You may use the sound here, though this is not an ulteriorly motivated listening exercise. Move on to another fade. Allow a learner to manage the jog button and the guessing game, in which case you may want the learner to see the selected transition in advance and thus play the role of "key".

Comments

The game can be played as a video revision game. But it is perfectly useable however with unseen video. Especially with film, where these fade-in and out transitions often have rather poetic dimensions. In any case, learners of a rather low linguistic level can work with well-known film images.

NB: Keep in mind that pause functions normally shut down after two to five minutes. Rather than an inconvenience, this keeps the game lively. Be prepared then to reset the image from time to time. This is far less troublesome than it may sound.

Richard Cooper

Bibliography: Media studies

ARMES ROY. *On Video*. Routledge, 1988.

BARTHES ROLAND. *La chambre claire*. Seuil, 1980.

BARTHES ROLAND. *Mythologies*. Éditions du Seuil, 1957.

BERGER JOHN. *About Looking*. Pantheon, 1980.

BERGER JOHN. *Ways of Seeing*. Pelican, 1972.

CAVILL STANLEY. *The World Viewed: Reflections on the Ontology of Film*. Harvard University Press, 1979.

Les chiffres-clés de la télévision française. Institut National de l'Audiovisuel, 1991.

CUBITT SEAN. *Timeshift on Video Culture*. Routledge, 1991.

ECO UMBERTO. *Travels in Hyperreality*. Picador, 1986.

FISKE JOHN. *Introduction to Communication Studies*. Routledge, 1988.

FISKE JOHN. *Reading the Popular*. Unwin Hyman, 1989.

FISKE JOHN. *Television Culture*. Methuen, 1987.

GRUNIG BLANCHE. *Les mots de la publicité*. Presses du CNRS, 1990.

HEILVEIL IRA. *Video in Mental Health Practice*. Tavistock Publications, 1983.

HUNT ALBERT. *The Language of Television*. Methuen, 1981.

JANSSEN JUDITH & HELEEN VAN LOON, eds. *New Media in the Humanities: Selected Papers from the International Conference on Interactive audio, video and Open Learning*. Institute of Applied Linguistics, University of Amsterdam, 1991.

JOANNIS HENRI. *Le processus de création publicitaire*. Dunod, 1990.

PAGLIA CAMILLE. *Sexual Personæ: Art and Decadence from Nefertiti to Emily Dickinson*. Vintage, 1991.

POSTMAN NEIL. *Amusing Ourselves to Death*. Methuen, 1985.

POSTMAN NEIL. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. Knopf, 1992.

PROVENZO, JR & F. EUGENE. *Video Kits: Making Sense of Nintendo*. Harvard University Press, 1991.

Richard Cooper

Exploitation de vidéos scientifiques et techniques

Les deux types de vidéo présentés ci-dessous ont en commun leur caractère scientifique ou technique et leur durée (jusqu'à 50 minutes). Contrairement à ce que l'on pourrait craindre, la longueur n'engendre jamais de lassitude chez les étudiants dans la mesure où leur participation est très sollicitée. La première catégorie s'adresse au grand public tandis que la seconde est plutôt destinée à des spécialistes. Elles sont exploitées avec des techniques différentes mais l'objectif est commun: stimuler et évaluer la production orale.

Documents scientifiques grand public

Ces vidéos non sous-titrées sont présentées en classe sans préparation et sans script d'accompagnement dans un double objectif de compréhension et d'expression orale.

Il ne s'agit pas de comprendre l'intégralité du commentaire, rapide et dense, mais de saisir, en prenant des notes, l'essentiel des informations qui servira ensuite à atteindre le deuxième et principal objectif qui est de retransmettre une information dont on aura fait la synthèse. L'image, qui sert d'abord à soutenir l'intérêt et donc l'attention, facilite la compréhension du commentaire dont la difficulté ne permet pas aux étudiants de réutiliser des expressions ou des phrases toutes faites mais les oblige à reformuler d'une façon personnelle et simplifiée ce qu'ils ont compris.

Si l'on veut utiliser ce travail pour évaluer efficacement les étudiants, il faut choisir d'évaluer leur expression mais pas la compréhension. On s'aperçoit en effet que c'est la faculté de synthèse et la qualité de l'expression qui font la différence entre les étudiants et non la compréhension qui a été uniformisée par l'image et qui varie énormément si ces mêmes étudiants n'écoutent que la cassette audio correspondante.

Plusieurs expériences menées avec des groupes de niveaux différents montrent qu'à l'écoute seule, plus le niveau des étudiants est faible, plus l'écart de compréhension se creuse, et cela d'autant plus que l'on passe d'une compréhension globale à une compréhension de détail.

On peut citer deux exemples pour illustrer ces remarques. Le premier est celui d'une vidéo présentant l'évolution du cockpit depuis les débuts de l'aéronautique jusqu'à nos jours. Grâce à l'image, tous les étudiants, qu'ils soient faibles ou avancés, comprennent le thème général et donnent une bonne réponse de fond si on leur demande de proposer un titre pour cette vidéo. Comme on l'a dit plus haut, la seule différence entre eux réside dans la formulation de ce titre. En revanche, si on leur demande de faire la même chose après n'avoir écouté que la bande son, à peine 25% des étudiants les plus faibles comprennent qu'il s'agit de l'évolution du cockpit seulement et pas des avions en général ou d'une compagnie ou d'un constructeur particulier. Il faut préciser que le terme *cockpit*, connu de tous, n'est pas utilisé mais son synonyme *flightdeck*, beaucoup moins connu. Même dans les groupes de niveau avancé il se trouve toujours 20 à 30% d'étudiants (qui se spécialisent pourtant en techniques aéronautiques !) qui ne connaissent pas ou ne reconnaissent pas ce mot et butent donc sur la compréhension globale alors que la vidéo donne dans tous les cas 100% de réussite.

Le deuxième exemple est celui d'une vidéo sur les multiples utilisations de l'informatique et de la robotique dans des domaines aussi variés que l'éducation, l'industrie, l'art, la médecine, etc. Dans le domaine de la médecine, une courte séquence est consacrée au PET SCAN qui permet d'étudier les zones du cerveau sollicitées suivant le type d'activité fournie ou affectées par certaines maladies. C'est un passage d'autant plus difficile que les étudiants concernés ne sont pas familiers du monde médical. Par l'écoute seule, aucun étudiant faible ne comprend de quoi il s'agit. 10 à 20% arrivent à situer le domaine parce que les termes *hospital* et *nuclear medicine* sont utilisés une fois chacun, mais la majorité ne

les entend même pas. Dans les groupes avancés, le domaine est compris par 80 à 90% des étudiants mais seulement 30 à 40% repèrent *scan* et 15 à 20% ont une idée plus ou moins précise de l'utilisation qui en est faite dans ce cas particulier. En revanche, si on passe la vidéo, le fait de voir le patient entrer dans le "tunnel" du scanner les renseigne sur le type d'examen subi. Il suffit alors d'expliquer le sigle PET = Positron Emission Tomography. De même les coupes du cerveau qui sont présentées ensuite avec des couleurs qui changent suivant la zone affectée leur permet de saisir le but de cet examen. Il ne reste plus qu'à revoir du vocabulaire relatif aux activités sensorielles et motrices et à apprendre le nom de quelques maladies (*Alzheimer disease, cerebral palsy, etc.*)

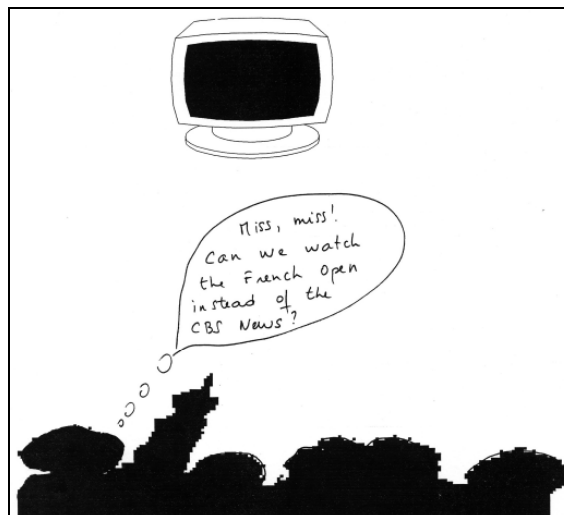
Vidéos techniques pour spécialistes

Elles sont utilisées non plus comme point de départ d'une activité mais comme sa conclusion. Il s'agit par exemple d'une vidéo présentant six procédés de fabrication à partir de matières plastiques. Les dix-huit étudiants d'un groupe de TD sont répartis en trinômes qui reçoivent chacun le script décrivant l'un de ces procédés. La première séance est consacrée à la lecture du script à partir duquel ils préparent une sorte de "leçon" qu'ils présenteront à leurs camarades à la séance suivante sous forme d'exposé fait au tableau, à l'aide d'un schéma commenté et d'une liste de termes qu'ils ont jugés indispensables à la compréhension du sujet. La séquence vidéo est visionnée immédiatement après chaque exposé, ce qui permet d'apprécier la pertinence des explications qu'ils ont fournies et du choix lexical qu'ils ont fait. Chaque séquence étant relativement courte, il est possible d'enchaîner les six exposés et par conséquent de voir toute la vidéo en une seule séance de 75 minutes, mais pas en continu, ce qui serait fastidieux quand il s'agit de sujets très techniques.

Comme dans la première utilisation décrite plus haut, la différence des résultats vient de la qualité de synthèse et d'expression. Il s'y ajoute une différence dans la compréhension du texte écrit qui n'est pas toujours bien saisi. Ces erreurs de compréhension sont bien sûr répercutées dans le schéma explicatif qui ne correspond plus à ce que l'on voit ensuite à l'écran, alors que si l'on commençait par visionner le film, aucun étudiant ne se tromperait sur l'explication des procédés.

Toutes les expériences faites avec ces deux types d'exploitation montrent comment l'image, en facilitant et en uniformisant la compréhension, peut fausser l'évaluation que l'on voudrait faire de cette compétence par le moyen de la vidéo. Celle-ci est en revanche un excellent outil pour faire travailler et, si on le souhaite, pour évaluer la production orale.

Aimée Blois



To see or not to see

Les documents vidéo se suivent et ne se ressemblent pas. C'est une évidence. Il est donc tout aussi évident que les implications pédagogiques d'exploitation sont très différentes selon les documents. La vidéo est un média qui plaît parce que les élèves/étudiant(e)s, nourri(e)s de télévision, aiment ça et pensent, inconsciemment, que ce n'est pas du travail, malgré la difficulté, bien connue, des documents authentiques utilisés (Hart, 1). La vidéo donne aussi à l'enseignement/ apprentissage de l'anglais un air de modernité, comme ont pu le faire en leur temps les laboratoires de langues ou les méthodes audiovisuelles.

La question qui m'intéresse, pour avoir travaillé longtemps sur la compréhension orale, est la suivante: les images servent-elles vraiment à quelque chose?

Lorsque bande son et images vidéo ont un rapport lointain, ou périphérique, faut-il utiliser le document vidéo en tant que tel?

Si par contre les images servent à la compréhension, qu'en faire? Quelle importance ont-elles par rapport au "texte"? Quelle importance leur accorder? Bombardé(e) d'images et de sons étrangers, inconnus, l'apprenant(e) ne sait littéralement plus ou donner de la tête (des yeux et des oreilles). Si les images collent au texte, il faut s'en servir d'abord, comme préparation au texte oral. Elles peuvent permettre de comprendre certains détails qui resteraient incompris. Par exemple, dans un groupe où la moitié de la classe regarde et écoute un document, le nombre de mots compris dès la première écoute est plus faible que dans l'autre moitié qui n'avait accès qu'à la bande son (expérience menée dans une classe de 5ème). Il y a alors moins de dispersion, une concentration totale sur le son.

Il est bien sûr de la responsabilité du/de la pédagogue de bien cibler l'objectif visé par l'utilisation d'un document vidéo.

- Veut-on faire de la compréhension orale? Si tel est le cas, le support image doit aider, et s'il ne le fait pas, il faut se concentrer sur la bande son, sans perdre son temps avec un élément qui détourne l'attention et un support moins maniable qu'une cassette audio.
- Veut-on faire de la "civilisation"? Le document vidéo est irremplaçable, son et images.
- Veut-on faire parler? On peut se contenter d'utiliser les images sans le son.

Je prendrai ici trois exemples de documents utilisés pour la compréhension orale en priorité, mais, dans le cas des deux premiers avec un fort intérêt de civilisation ou plutôt d'actualité qui permet de déboucher sur l'expression. Le premier et le troisième représentent les extrêmes de ce type de documents en ce qui concerne le rapport texte/images, le deuxième se situant à mi-chemin.

Ins and Outs: Adéquation quasi parfaite entre texte et images (CBS News, 4 novembre 1992, 2 minutes 30 secondes)

Juste après l'élection de Bill Clinton, CBS News a présenté un portrait contrasté de deux styles de présidents, celui de Bush et celui de Clinton, et les modes générées par les deux hommes et leurs familles: tout ce qui caractérise Bush devient *out* alors que les éléments parallèles chez Clinton deviennent *in*.

Ce "billet d'humeur" et d'humour est parfait pour une utilisation en classe: le texte est illustré par les images, chaque *in* et *out* est décrit visuellement et oralement. On peut donc deviner ce dont il s'agit, surtout si l'on suit un tant soit peu l'actualité. Le parallélisme des éléments présentés aide à comprendre. L'humour du document (s'il est compris) accroche l'attention. C'est le texte ici qui fait tout l'intérêt du passage, construit comme un poème, avec un maximum d'informations en un minimum de temps. Les images, elles, n'ont rien d'original.

Les difficultés sont de quatre ordres.

- Le découpage extrêmement rapide, précis, l'avalanche d'images en plans très courts: le document de deux minutes trente compte 22 plans de deux à cinq secondes pour chaque comparaison entre les deux hommes, les plans étant plus longs lorsque les journalistes apparaissent à l'écran. Il faut manier le bouton pause avec dextérité et précision pour noter ce que l'on voit, l'interpréter.
- La rapidité du débit: 350 mots. Les mots-clés doivent être reconnus et chaque phrase contient un mot-clé. Il n'y a pas de bavardage inutile. C'est, en fait, un texte écrit oralisé, lu sans hésitations, sans remplissage. Un élément cependant facilite la compréhension de la structure du texte: le parallélisme entre les éléments, associé à la répétition: ... *is/are in*, ... *is/are out* dans des phrases de construction semblable.
- Les commentaires "sans image", humoristiques, casés entre deux séquences. Le contexte est là mais aucune clé visuelle ne vient éclairer le sens. Le débit s'accélère avant de passer au plan suivant, et parfois pour ne pas appuyer sur les plaisanteries.
- Les références culturelles inconnues: visuelles (un jeu de ballon), orales (Kennebunkport), etc.

La grille de décodage doit donc comporter deux parties: une reconnaissance des images qui permet de dégager les éléments de comparaison et une écoute affinée avec un texte lacunaire pour retrouver les mots-clés.

Avec un groupe avancé, ces deux minutes prennent une demi-heure pour arriver à une compréhension quasi parfaite. Dans un cas comme celui-ci, on ne peut se contenter d'une compréhension globale, car tout l'intérêt réside dans les détails. Certains sont faciles à comprendre, à la fois auditivement et du point de vue du sens (*Foreign policy is out, domestic policy is in; jogging is out, jogging is in*), d'autres posent des problèmes de vocabulaire (*dumb jokes are out... stiff jokes are in*), d'autres enfin sont obscurs pour des étudiant(e)s étranger(e)s par leurs connotations culturelles en plus de la difficulté lexicale (*Ike, Lee Greenwood, Judy Collins, preppy emblems, one-of-the-guys junk food*).

***Rage in L.A.:* Images en toile de fond (CBS News, 30 avril 1992, 2 minutes 37)**

Trois types d'images accompagnent ce commentaire assez général (en voix off, sauf de brèves apparitions de visages) sur les émeutes de Los Angeles comparées à des émeutes précédentes, notamment de la fin des années soixante.

Quelquefois, le texte colle exactement aux images: les conflits entre la police blanche et les Noirs sont illustrés d'images d'arrestations de Noirs par des Blancs mais le même type d'image sert à un commentaire sur la comparaison entre le nombre de Noirs à l'université et le nombre de ceux qui sont pris dans le système judiciaire; aucune image de campus n'aide à la compréhension de ce mot difficile qu'est *college* avec un accent américain. D'autres fois, le rapport est très lointain, les points d'accroche manquent (par exemple, le nombre de Noirs à l'université est mentionné pendant des images d'arrestations).

Ici, l'analyse des images, si on les regarde avant d'écouter, servira à faire émerger les mots-clés qui sans doute apparaîtront dans le texte, en exercice de préparation: *police, violence, wounded, dead/death, burn, riot, rage (titre), arrest, black, white*. Mais des mots importants et/ou difficiles ne peuvent pas se déduire des images: *homicide, spark, ignite, roots, lack of opportunity, lack of commitment, expandable, disposable, endemic, caught up, life expectancy, outburst*. Seule, une écoute serrée avec grille de compréhension peut aider à surmonter ces obstacles.

Il serait bon aussi, d'apporter certains éléments socioculturels, historiques qui font obstacle. Les émeutes de Watts, de Newark (la classe entend toujours New York) sont inconnus de jeunes français(es).

Une grille d'écoute à remplir au laboratoire, sera ici plus profitable une fois les images vues. Ensuite, elles ne servent plus à rien.

Le commentaire reste le plus intéressant, car les images sont pauvres et répétitives, justes destinées à souligner le sensationnalisme de l'événement mais ne donnant pas de clés quant aux raisons des émeutes qui sont expliquées dans le commentaire. Faut-il même utiliser la vidéo? Les images ont été vues abondamment à la télévision. Un texte écrit serait plus riche mais moins "accrocheur".

Bobby Deerfield: Décalage entre texte et images (scène d'un film de Sydney Pollack avec Al Pacino et Marthe Keller, 1977, 2 minutes 45 secondes)

Al Pacino et Marthe Keller sont en conversation sur un canoë sur un lac. Scène ensoleillée, romantique, paisible, heureuse, un tableau de Renoir. Al Pacino parle. De quoi? Son élocution n'est pas des plus claires. Il parle doucement, d'une voix un peu monocorde.

Il invente une histoire pathétique sur son enfance pour épater Marthe Keller, lui prouver que lui aussi sait mentir. Rien ne transparaît sur son visage. Il est très calme, souriant. Elle a l'air émue par ce qu'il raconte. Elle se laisse surprendre.

Visionner la scène sans le son et faire deviner de quoi il s'agit revient au même que l'exercice, proposé par Richard Cooper, qui consiste à faire deviner quel est le produit derrière certaines images de publicité (ou films publicitaires). C'est un bon exercice pour parler mais les problèmes de compréhension restent entiers: la plupart du temps on tombe à côté. Dans un cas comme celui-ci, une fois la scène visionnée pour la situer, la compréhension doit se faire au laboratoire, car les images ne sont d'aucune aide. On pourrait penser qu'en fiction texte et images collent de plus près, que les sentiments se reflètent sur le visage des acteurs, mais ici, on perçoit à peine les mouvements de lèvres d'Al Pacino, qui, en plus des problèmes de postsynchronisation, est en train de manger des olives et il n'est pas toujours facile de faire la différence entre des mouvements d'élocution et des mouvements de mastication. Les plans éloignés, avec le canoë au loin, n'aident pas.

Par contre, on peut jouer sur ce décalage pour faire des activités d'expression. En divisant la classe en deux, la moitié visionnant le document sans le son, l'autre moitié écoutant la bande-son sans l'image, la confrontation des impressions et des déductions peut amener à reconstituer la scène.

Pour travailler la bande son, il faut que les images soient insuffisantes. Elles peuvent l'être de plusieurs façons.

Paradoxalement, elles peuvent être insuffisantes tout en étant redondantes: le canal visuel et le canal verbal coïncident mais l'un sans l'autre sont incompréhensibles. Pour la classe de langue étrangère, cette dualité du message est une aide précieuse.

Images et dialogues peuvent être complémentaires. si les images sont plus pauvres que le message audio, cela peut poser problème.

Enfin, il y a opposition lorsque la contradiction entre l'information verbale et visuelle inhibe la compréhension orale.

À chaque cas de figure doit correspondre une exploitation différente et appropriée.

Nicole Décuré



© Dessin Philippe Tauzin

Caméra... au point

Autoscopie

L'expérience présentée ci-dessous pourra peut-être vous conforter dans l'idée que la vidéo continue de plaire aux étudiants qui sont dans l'ensemble très contents de voir le fruit de leur travail à l'écran.

Matériel

Pour mener à bien l'activité décrite ci-dessous, il faut un magnétoscope, une caméra et un téléviseur. Si vous disposez de deux caméras, c'est encore mieux. Il est utile d'avoir également un magnétophone à cassettes afin de profiter de bandes son ou d'effets sonores préalablement enregistrés.

Approche et déroulement du travail

Le groupe comprend vingt étudiants dont dix-huit garçons entre vingt et un et vingt-trois ans. Ce module dure douze heures.

La première séance de deux heures est consacrée à former des groupes (de quatre étudiants maximum), à choisir une idée de scénario à mettre en forme et à commencer la rédaction. Les sujets sont libres mais les thèmes trop généraux, abstraits ou philosophiques sont fortement déconseillés. Il faut en effet éviter que les étudiants ne se retrouvent en situation d'échec. On peut aiguiller les indécis en leur suggérant par exemple un jeu télévisé, une interview amusante qui sont le plus souvent assurés d'un franc succès.

La deuxième séance (la semaine suivante) sert à la rédaction finale du scénario sur lequel les étudiants ont travaillé pendant la semaine. Dès qu'un groupe a fini la mise en forme et est prêt à se lancer dans la "répétition orale", je revois et corrige avec eux les fautes qu'ils auraient pu faire. À ce stade-là, il m'arrive assez souvent de leur conseiller de faire des phrases moins longues, d'utiliser un vocabulaire plus courant (nous nous heurtons ici au problème du dictionnaire) ou de répartir le temps de parole plus également entre tous au lieu de laisser parler ceux dont l'anglais est le meilleur.

Il nous faudra une troisième séance pour finir la correction de tous les scénarii. Cependant deux ou trois groupes peuvent déjà répéter au cours de cette troisième séance pendant que je m'occupe des groupes restants. Nous avons la chance de disposer d'une grande salle ce qui permet de ne pas se gêner même si nous parlons fort.

C'est à la quatrième séance que le premier groupe enregistre. Les autres groupes n'assistent pas au tournage et profitent de la disponibilité d'une autre salle pour mettre au point leur production. Ce premier enregistrement s'avère souvent assez long car les étudiants prennent conscience de la nécessité de mieux savoir leur texte et sont mécontents de leur travail. Ils vont pouvoir refaire plusieurs fois leur enregistrement ce qui va permettre aux autres groupes de mieux se préparer et d'apprendre ce qu'ils croyaient savoir.

Entre la quatrième et la cinquième séance, tous les enregistrements sont terminés. Ces deux séances sont en général très denses, quelquefois perturbées par des problèmes auxquels personne n'avait songé mais l'atmosphère est détendue, les étudiants souriants et contents de ce qu'ils font. J'ai l'impression, ô combien agréable, de les voir arriver en cours avec plaisir, et même avec une certaine hâte, ce qui présente un caractère assez exceptionnel pour la plupart d'entre eux.

La sixième séance est entièrement consacrée à la vision de tous les scénarii que je suis seule à connaître. Chaque groupe, avant de montrer ce qu'il a fait met au tableau le vocabulaire considéré comme difficile et en fait un commentaire rapide. À l'issue du visionnement collectif, chaque groupe fait des critiques sur sa production propre et reçoit les critiques de ses camarades. Tout se passe bien sûr dans la bonne humeur et jamais personne

ne donne l'impression de se sentir attaqué ou offensé. Je me charge en général des problèmes de langue mais il n'est pas rare que les étudiants eux-mêmes aient conscience de leurs erreurs.

Résultats

Dans cette classe, le programme "Questions pour un champion" (à l'américaine) soulève l'enthousiasme de tout le groupe. Le présentateur, un jeune homme dynamique, d'un bon niveau en anglais, donne le ton dès le début sur un fond musical approprié. Les trois candidats, tout aussi sympathiques mais moins à l'aise en anglais, se présentent de façon humoristique ce qui leur donne à ce stade l'occasion de s'exprimer davantage qu'en répondant simplement aux questions (ce qui se résume pour la majorité des questions à la production d'un ou deux mots).

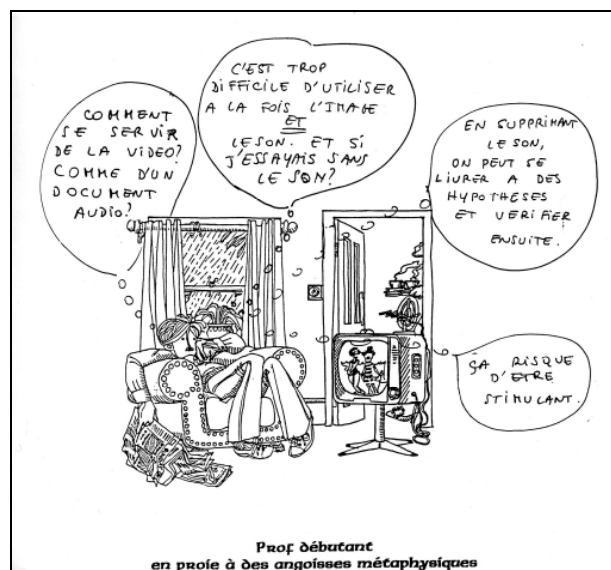
Un autre groupe, lui aussi auteur d'un programme télévisé style émission de variétés, reçoit les compliments de ses camarades. Le présentateur, toujours sur fond musical, interroge un groupe de rock. Il se trouve que le plus à l'aise à l'oral joue le rôle du présentateur et que le plus faible est un des trois *rockers*. Ce dernier, par crainte de ne pas être à la hauteur, a passé beaucoup plus de temps que ses camarades à apprendre son rôle et à travailler son élocution. Le résultat est concluant et il est lui-même surpris de se voir à l'écran relativement décontracté et s'exprimant dans un anglais tout à fait acceptable.

Les autres groupes font une production très honorable mais un peu longue et donc plus difficile à suivre. Un groupe fabrique même un bruitage intégral utilisé en fond sonore.

Bilan

L'avantage d'une telle activité me semble venir du caractère actif de l'exercice. L'étudiant bouge, parle, rit et a une tâche précise à accomplir. Tout est bien sûr loin de se passer entièrement en anglais mais la rédaction du scénario amène les étudiants à se poser des questions de grammaire et de vocabulaire qui les fait réfléchir et la production orale à s'interroger sur la prononciation et l'intonation. C'est aussi une occasion pour certains de prendre de l'assurance et de se montrer par la suite moins réticents à prendre la parole. L'activité demande, sans aucun doute, beaucoup de temps, ce qui peut poser des problèmes quand le volant horaire est réduit. Elle est aussi ludique avant tout mais n'est-ce pas précisément la raison pour laquelle elle nous apparaît intéressante et positive. Les étudiants communiquent en anglais et ils ont plaisir à le faire.

Françoise Lavinal



De la vidéo dans l'enseignement supérieur

Je vois essentiellement deux types d'utilisation:

- le premier consiste à montrer des documents existants préparés à des fins pédagogiques, compréhension de l'oral et expression;
- le deuxième à filmer des étudiants pour améliorer leur expression dans la langue étrangère.

Je parlerai ici brièvement de mon expérience avec un public de jeunes adultes en cours d'anglais dans une école d'ingénieurs et à la Faculté des Sciences Sociales de Toulouse.

UTILISATION DE DOCUMENTS EXISTANTS

Sources

- Émissions de la BBC: Business Breakfast, Panorama, documentaires, bulletins d'information.
- VO2, documentaires avec sous-titres en anglais.

Généralement, je m'abstiens d'utiliser les documents vidéo vendus dans le commerce pour l'enseignement des langues car je les trouve aseptisés.

Durée optimale

Cinq à quinze minutes maximum. Mieux vaut un support court pour stimuler l'intérêt et relancer la discussion à chaque séance, qu'un document plus long qui engendre la passivité.

Degré de difficulté

Je crois que tout document est accessible, quel que soit le niveau de compétence de l'étudiant, à condition de fournir un support pour l'aider et de lui donner une tâche à faire qui soit à son niveau.

Il est aussi important de recenser, avant de montrer le document, tout ce qui est connu sur le sujet: si l'information est déjà connue en français, le passage à la langue étrangère présentera moins de difficultés.

Supports pédagogiques

Ils comprennent:

- des lectures préalables de documents ayant trait à la vidéo;
- des listes de vocabulaire sur le sujet proposé;
- des questions pour formuler des hypothèses sur le contenu, avant de visionner;
- des questions de compréhension pour restituer le contenu globalement, sans se soucier du détail;
- des scripts à trous pour se concentrer sur certains détails lexicaux.

Avantages de la vidéo par rapport à un support audio

- Elle permet l'exposition à une grande masse de langage, sans que s'instaure la lassitude.
- L'image aide à comprendre.
- L'image aide à parler.
- Elle facilite l'accès à la culture du pays étudié.
- Elle est un passage obligé pour être crédible avec une génération d'étudiants habitués à recevoir l'information par des sources visuelles.

Inconvénients pour l'élève

- L'image n'est pas toujours explicite (présentateur filmé en train de parler).
- Elle peut aussi distraire du texte.

Inconvénients pour l'enseignant

- Le temps de préparation des documents de support est élevé.
- Les documents d'actualité sont rapidement périmés.
- Les appareils conventionnels rendent les retours périlleux dans les exercices d'écoute fine.

AUTOSCOPIE

1. Très populaires avec les étudiants, *les sketches* où ils mettent en scène leurs propres scénarii présentent de nombreux avantages:

- ils donnent l'occasion de se voir parler;
- ils permettent d'improviser;
- ils favorisent la créativité du groupe et les productions collectives.

2. Les *présentations orales* individuelles filmées n'excèdent jamais trois minutes. Elles sont toujours suivies de questions émanant du groupe sur le contenu de la présentation - puis d'une discussion sur la qualité de la présentation.

L'utilisation de grilles d'écoute par les étudiants permet de cerner les points sur lesquels devront porter les efforts:

- la gestuelle et le regard;
- la vitesse du débit;
- les tics;
- la clarté de l'élocution;
- l'organisation de l'argumentation.

La phase d'analyse, lorsqu'on visionne l'enregistrement vidéo des présentations est l'occasion de discussions animées dans la langue-cible:

- A-t-on bien compris les intentions du locuteur?
- Que pourrait-il faire pour améliorer sa prestation?

Inconvénients

L'exercice devient lassant si le groupe est nombreux. Il est recommandé de ne pas filmer plus de trois ou quatre étudiants par séance de deux heures.

Il est aussi souhaitable pour l'animateur de suivre une formation à l'écoute afin de contrôler les risques de dérapage au moment du retour, lorsque l'apprenant est confronté à son image.

CONCLUSION

Pour ce qui est de l'autoscopie, la taille des groupes reste un handicap à son usage généralisé, même quand le matériel et la compétence existent.

Mais à une époque où il est si souvent question de Centres de Ressources et de multimédia, l'utilisation de la vidéo en classe de langue reste à l'état embryonnaire, par manque de salles équipées et de documents adaptés.

Le développement de matériel adapté aux besoins de la classe ou de l'apprentissage en autonomie, surtout dans le domaine de la langue de spécialité, laisse un vaste champ à la créativité des chercheurs en didactique des langues.

Anne Péchou

L'écoute partagée

L'exploitation de documents vidéo en classe de langue peut se faire avec des objectifs différents. Il n'en reste pas moins que l'apport de l'image est primordial. Or, on constate très souvent que les exercices de contrôle de la compréhension, portent essentiellement sur le commentaire, comme si s'attarder sur les images ou leur enchaînement, ne faisant pas partie du linguistique *stricto sensu*, était une perte de temps. Cette manière de faire, assez répandue parmi les enseignants d'anglais, trouve probablement son origine dans la formation de ces enseignants eux-mêmes. En effet, jusqu'à très récemment, et certainement encore souvent de nos jours dans les études littéraires, l'image reste une "illustration". Elle est là pour renforcer le propos de la parole ou du texte. Sa charge sémantique est bien reconnue par tous... mais reste ignorée de beaucoup. Or l'image fait la spécificité d'une production vidéo. Sinon pourquoi ne pas utiliser simplement des enregistrements audio? Nous avons donc essayé de concevoir un mode de travail collectif sur des programmes de télévision ou des documents vidéo qui intègre le travail sur l'image elle-même.

Nous pratiquons donc, avec des groupes allant jusqu'à une dizaine d'étudiants une écoute qualifiée de "distribuée". Il s'agit d'affecter à chaque étudiant (ou à des petits groupes) un objectif précis. À titre d'exemple on demandera à l'un de repérer le déroulement des différentes séquences filmées, un autre devra repérer les types de personnes interrogées (s'il y a des entretiens). Un troisième repérera les noms ou qualités de ces personnes via les sous-titres ou encore des expressions particulières dites par tel ou tel "acteur" ou carrément des passages entiers de commentaire. Ainsi les informations glanées appartiennent-elles autant au domaine de l'image que du texte ou de la parole. On peut même concevoir que pour tel document la musique d'accompagnement puisse représenter une source intéressante d'information. Pour des raisons pédagogiques évidentes, la tâche de chacun devra être adaptée à son niveau de compétence dans la langue cible. Dans le cours du temps, les rôles peuvent évoluer de manière que tous les membres du groupe puissent avoir effectué en fin de cursus toutes les tâches. Ainsi certains, peu à l'aise au début dans la compréhension orale, auront pour "mission" lors des premières séances, de repérer les différentes séquences au niveau purement visuel, ou encore, s'il y a des interviews, le nom et la qualité des personnes qui apparaissent en sous-titrage. Les plus avancés choisiront de repérer par exemple toutes les informations chiffrées ou de prendre un maximum de phrases ou parties de phrases. Un membre du groupe est choisi comme coordonnateur.

On commence l'apprentissage de ce type d'écoute avec des documents courts. En réalité, c'est l'adéquation du visuel au texte qui guide le choix plutôt que la longueur. Ainsi les extraits de journaux télévisés seront très souvent peu exploitables dans ce genre d'exercices alors qu'à première vue, leur brièveté et le rythme enlevé qui les caractérisent semblent les rendre bien adaptés. En réalité, montés à la hâte avec des illustrations visuelles fugitives ou d'archives, ils apportent moins d'informations que des documentaires plus travaillés, à l'iconographie plus riche.

De manière que chaque participant puisse effectuer toutes les tâches, comme nous le conseillons plus haut, cet exercice doit s'inscrire dans une série de cours pendant lesquels chaque groupe visionnera des documents soit de plus en plus longs, soit de plus en plus difficiles à exploiter pour cause de décalage significatif entre le texte et l'image.

Chacun s'étant mentalement préparé à effectuer la tâche qui lui a été assignée (ou qu'il s'est assigné lui-même avec les autres membres de son groupe), le document est visionné une première fois sans interruption. Le coordonnateur (étudiant) va ensuite demander à chacun de restituer un maximum d'informations dans le domaine qui lui était dévolu. Ainsi petit à petit,

tel un puzzle qui se met en place, viendront s'ajouter au canevas des séquences d'images, des thèmes développés avec des informations quantitatives et qualitatives sous-tendues par des extraits du script. Dans un temps extrêmement rapide se reconstruit un synopsis du document vidéo à partir de l'apport de tous les membres du groupes. Si des passages semblent ne pas avoir été assez bien "captés" une redistribution des tâches, ciblée uniquement sur eux aura lieu. Un second visionnement sélectif sera effectué de manière à obtenir les informations manquantes.

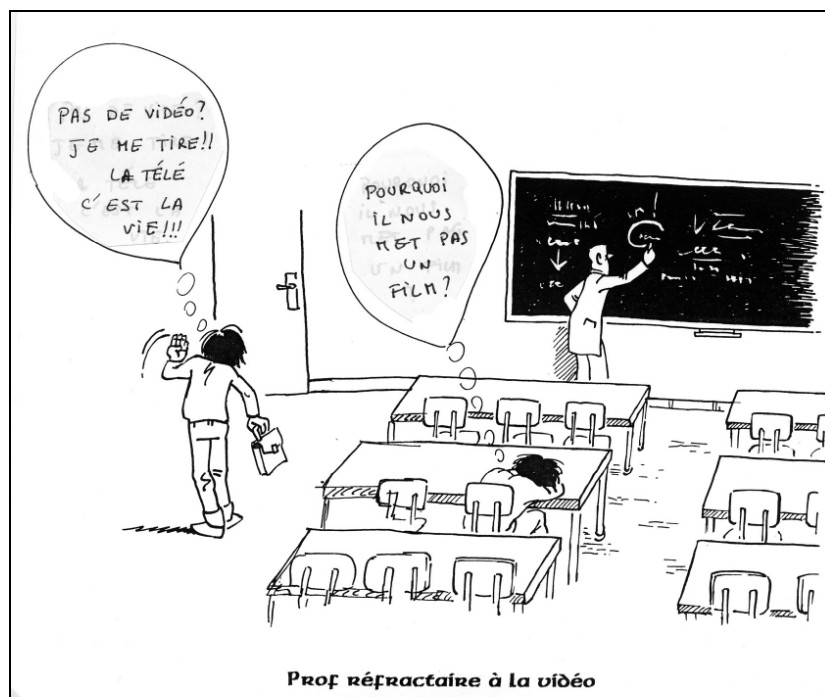
Lors des exercices ultérieurs, ceux qui s'étaient intéressés aux aspects purement visuels passent insensiblement à des objectifs plus linguistiques alors que ceux dont la maîtrise de la langue était plus assurée, tout en l'améliorant encore, passent au supralinguistique comme ils le feraient instinctivement dans leur langue maternelle.

L'avantage de ce type d'exercice est triple.

1. Chaque membre du groupe a un objectif précis et utile à atteindre. Il sait exactement ce qu'il va rechercher dans le document et ne se sent pas "battu" d'avance par la lourdeur de la tâche. Par ailleurs il sait aussi qu'il lui faudra rendre compte au groupe de son travail qui sera indispensable à l'élaboration du produit final
2. Chaque membre du groupe va pouvoir évoluer en changeant d'objectif à chaque nouvelle étape et/ou à chaque nouveau document travaillé
3. Le groupe va lui-même restituer un maximum d'informations.

Ainsi les étudiants acquièrent une certaine conscience de la diversité des sources d'information contenues dans un document vidéo. Insensiblement, ils élargissent leur attention qui, dans la pratique hésitante d'une langue étrangère tend à se focaliser sur la langue seule, mettant les autres sens en sommeil. Ce type d'exercice, l'expérience nous l'a prouvé, aide l'apprenant à acquérir un sentiment de plus grande assurance, à le rendre moins obnubilé par la langue seule. Il lui rend l'usage d'autres sens, quotidiennement utilisés dans sa langue maternelle et souvent occultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Christine Vaillant



Bibliographie

A. Livres sur la vidéo et cassettes vidéo

Les ouvrages précédés d'un astérisque comprennent des bibliographies importantes.

ACHARD JEAN-PAUL. *Des images et des sons: théorie et technique*. Eyrolles, 1991.

ALLAN MARGARET. *Teaching English with Video*. London: Longman, 1985.

BOURRON YVES & JEAN DENNEVILLE. *Se voir en vidéo: pédagogie de l'autoscopie*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1991.

BOWEN BETTY MORGAN. *Look Here! Visual Aids in Language Teaching*. London: Modern English Publications, 1982.

* CANDLIN JANIS, DAVID CHARLES & JANE WILLIS. *Video in English Language Teaching*. Aston University, 1982.

COMPTE CARMEN. *La vidéo en classe de langue*. Paris: Hachette, Collection F, 1993.

COOPER RICHARD, MARK LAVERY & MARIO RINVOLUCRI. *Video*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

FELTON, A. H. OBIOLS, & J. SOULET. *Langues et technologies nouvelles* (cassette vidéo). CRDP de Montpellier, 1994.

GEDDES MARION & GILL STURTRIDGE, eds. *Video in the Language Classroom*. London: Heinemann, 1982.

HILL BRIAN. *Making the Most of Satellites and Interactive Video*. London: CILT, 1991.

LAVERY MIKE, TONY O'BRIEN, JANE REVELL & BARRY TOMALIN. *Active Viewing Plus*. London: Modern English Publications, 1984.

LEANEY CYNTHIA & JOANNA STRANGE. *Video in Action*. Bell Educational Trust, 1988.

LONERGAN JACK. *Making the Most of your Video Camera*. London: CILT.1990.

LONERGAN JACK. *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

* MCGOVERN JOHN. *Video Applications in English Language Teaching*. Oxford: Pergamon Press/The British Council, ELT Documents 114, 1983.

NOCETTO CLAUDE & LINDSAY TRENTINELLA. *Learning English with Cartoons* (Tex Avery). CRDP de Montpellier, 1993.

REVELL JANE *et al.* *Teacher Training Video Project: Dealing with Errors*. London: British Council, 1982.

STEMPLESKI SUSAN & PAUL ACARIO, eds. *Video in second Language Teaching*. TESOL Publications, 1992.

STEMPLESKI SUSAN & BARRY TOMALIN. *Video in Action*. London: Prentice Hall, 1990.

TOMALIN BARRY. *Video, TV and Radio in the English Class*. London: Macmillan, 1986.

B. Articles

- ALLAN MARGARET S. Preparing for Interactive Video. *ELT Journal* 45:1, January 1991, 54-60.
- BEARNE COLIN. Teaching with the Dish. *British Journal of Language Teaching* 26:1, 1988, 54-56.
- BLOCK DAVID MARTIN. Authentic Video and Classroom Observation. *System* 21:1, 1993, 49-67.
- BOWMAN LENNY. Who's Afraid of Video? *Modern English Teacher* 13:4, Summer 1986, 14-19.
- CASLER, K. Video Materials in Language Learning. *Modern English Teacher* 8:2, 1980, 16-22.
- CHARGE N.J. & KAREN GIBLIN. Learning English in a Video Studio. *ELT Journal* 42:4, October 1988, 282-287.
- CLEARY, J. The Use of Video Tape Recordings on the Communication Skills in English Project. *English for Specific Purposes*. London: British Council, ELT Documents 101, 1978.
- COMPTE CARMEN. Professeur cherche document authentique vidéo. *Études de Linguistique Appliquée* 58, avril-juin 1985, 43-53.
- CULLEN RICHARD. Video in Teacher Training: The Use of Local Materials. *ELT Journal* 45:1, January 1991, 32-42.
- DUKE, J. How not to Use the Video. *Modern English Teacher* 8:2, 1980, 14-15.
- EISENSTEIN MIRIAM, STEPHEN SHULLER & JEAN BODMAN. Learning English with an Invisible Teacher: An Experimental Video Approach. *System* 15:2, 1987, 209-216.
- ELLSWORTH TOD. Waiter, a Dish of Satellite, Please! Integrating Subtitled Video into your Teaching. *Forum* 30:4, October 1992.
- FRANÇOIS JACQUES & HEINZ LEMMENS. Enquête sur la pratique didactique de la vidéo en cours de langues. *Les Langues Modernes* n° 1, 1992, 53-59.
- GRIFFIN, S.M. Video Studios: The Language Labs for the 1980's. *Cross Currents* (Japan) 2:1, 1980, 45-58.
- HABERT J.L. L'utilisation du support vidéo dans l'enseignement des langues. *Les Langues Modernes* 2, 1992, pp. 27-37.
- HART IAN. Video, Foreign Languages Teaching and the Documentary Tradition. *System* 20:1, 1992, 1-13.
- HUNTER TOM. Video as Output. *Modern English Teacher* 12:3, Spring 1985, 36-38.
- JANOUSEK MIROSLAV. Language Games with Video. *Modern English Teacher* 13:4, Summer 1986, 20-24.
- JENSEN, E.D. & T. VINTHER. Video in Foreign Language Teaching. *System* 6:1, 1978, 25-29.
- JUN HUANG. A Video and Computer-Aided Course. *ELT Journal* 41:1, January 1987, 37-45.
- KENNEDY, C. A Video Course for Teachers. *System* 6:3, 1978, 139-143.
- KENNEDY, C. Video in ESP. *RELC Journal* (Singapore) 10:1, 1979, 58-59.

Les Langues Modernes 1, 1984. Numéro Spécial vidéo.

LAYCOCK JOHN & PIRANYA BUNNAG. Developing Teacher Self-Awareness: Feedback and the Use of Video. *ELT Journal* 45:1, January 1991, 43-53.

LE BARS SYLVIE. L'image parle-t-elle davantage? *Tribune Vidéo des Anglicistes* 5, 1995, 71-75.

LITTLE DAVID & EUGENE DAVIS. Interactive Video for Language Learning: the Autotutor Project. *System* 14:1, 1986, 29-34.

MACWILLIAM IAIN. Video and Language Comprehension. *ELT Journal* 40:2, April 1986, 131-135.

MOEGLIN PIERRE. Utilisations pédagogiques de la publicité télévisée: un renouvellement des perspectives. *Études de Linguistique Appliquée* 58, avril-juin 1985, 35-42.

MURPHEY TIM. Using Pop Videos in Class 1. *Practical English Teaching* 9:1, September 1966, 24-26.

RILEY PHILIP. Viewing Comprehension: 'L'œil écoute'. *The Teaching of Listening Comprehension*. London: British Council, ELT Documents, 1981.

SIMON DIANA-LEE. La vidéo comme outil d'auto-évaluation et mode d'implication personnelle de l'apprenant dans son apprentissage communication. *Les pratiques de classe en langue étrangère*, Actes du 3ème colloque de l'ACEDLE, 1993, 267-282.

SLAOUTI DIANE. Using TV Advertisements in the Language Classroom. *Modern English Teacher* 13:2, Winter 1985-1986, 10-14.

TUDOR IAN. Video as a Means of Cultural Familiarization. *System* 15:2, 1987, 203-208.

VANDERPLANK JENNY. Video and the Language Laboratory. *Practical English Teaching* 7:4, June 1987, 21.

VANDERPLANK ROBERT. The Value of Teletext Sub-Titles in Language Learning. *ELT Journal* 42:4, 1988, 272-281.

VISELTHIER B. Une possibilité d'utilisation de la vidéo au lycée en classe d'allemand: travail sur la compréhension du document et sur la mise en œuvre de la communication interculturelle. *Les pratiques de classe en langue étrangère*, Actes du 3ème colloque de l'ACEDLE, 1993. 257-265.

Nicole Décuré

Travailler sur document vidéo. Pourquoi? Comment?

Cadre

CES: élèves de la sixième à la troisième, L1 ou L2.

Pourquoi?

- Travail “gratuit” (hors programme officiel).
- Document authentique, donc *vrai* → pris *au sérieux* par les élèves.
La langue parlée par les Britanniques ou les Américains est standard, ou plus recherchée ou plus argotique selon la nature du document, mais elle n’est jamais ressentie comme scolaire. Dans ce cas, les élèves ne rechignent pas à “jouer le jeu”, à “entrer” dans le système de pensée et d’expression de la langue cible.

Documents utilisés

Pour la détente (fin de trimestre)

- Film en VO, si le travail est de longue haleine.
- Épisode de série télévisée, par ex. *The Avengers*.

Pour travailler la compréhension orale

- Cérémonie de commémoration (20 minutes).
- Bulletin météo (2 minutes 30 maximum).
- Sujet d’actualité brûlante pouvant aller jusqu’à cinq minutes.

Buts

Les documents de la deuxième catégorie peuvent (doivent?), dans un premier temps, être abordés sans image (téléviseur masqué ou tourné) pour:

- *aider à la concentration sur le son* et pour éviter la dispersion entre le regard, l’écoute et l’écriture;
- *privilégier l’écoute*.

Procédure

Il suffit (!) d’avoir deux magnétophones pour faire un montage.

1. Ne pas dévoiler le thème de la séquence (surprise, devinette).
2. Les élèves notent sur le brouillon les mots-clés qu’ils/elles reconnaissent et qui leur permettront de reconstituer l’histoire ou le thème.
3. Les élèves s’engagent à ne rien communiquer aux voisin(e)s.
4. Dès la première écoute demander:
 - qui n’a pas écrit un mot-clé?
 - qui n’en a trouvé qu’un? (en général, personne)
 - qui en a trouvé deux? (parfois 1 ou 2 élèves)
 - continuer avec 3, 4, etc.

Recommandations

1. Interroger *en priorité* ceux qui en ont trouvé le moins (pour les valoriser) et c’est l’amorce d’un “feu à volonté” où *tou(te)s* les élèves parlent ou plutôt *prononcent* de l’anglais.
2. Les mots-clés trouvés sont écrits en liste au tableau. Le sujet traité sur la bande son ou vidéo se reconstruit dans l’enthousiasme général. “On”-a-trouvé-de-quoi-ça-parlait!
3. On peut faire une deuxième écoute et les élèves entendent de nouveaux mots, certains relèvent même des phrases entières.

4. Nouvelle mise en commun → enregistrement de la “banque de mots” au tableau.
5. C’est le moment pour apporter des mots nouveaux indispensables à la compréhension et plus tard indispensables à l’expression.
6. Étape suivante: classer les mots:
 - par catégories grammaticales,
 - par champs lexicaux.

Mireille Camal
CES de Verfeil

Une expérience intéressante: étude d'une nouvelle et de son adaptation filmée avec des étudiants scientifiques

L'expérience a été menée en 1994 et 1995 dans des groupes d'étudiants scientifiques de deuxième cycle suivant un cours annuel de niveau *intermediate* en anglais. Le travail de préparation a été mis au point en commun par Françoise Bourbon et Elizabeth Varet.

Nous avons pris pour matériel de départ: une nouvelle courte d'Hemingway (trois pages) et un film relativement court (moins de trente minutes) qui est une adaptation de cette nouvelle.

L'ensemble du travail en classe couvre environ une heure trente à deux heures pour la nouvelle, autant pour le film et les exercices de, soit quatre heures en tout (réparties en plusieurs séances). Après les séances, les étudiants ont rédigé une composition écrite de trente minutes.

Notre objectif: faire travailler l'ensemble des fonctions de la classe de langue (compréhension écrite, compréhension orale, expression orale et expression écrite), en mettant l'accent, dans le cours en classe, sur l'expression orale la plus développée possible. Rien de bien original dans ces objectifs, mais encore faut-il créer les conditions pour donner à chacun des étudiants du groupe l'envie et les moyens de participer à l'ensemble de ces activités.

Nous avons misé sur un texte d'auteur de fiction: bien écrite, la nouvelle choisie est riche et donne matière à multiples remarques et approches; courte, facile du point de vue du vocabulaire et composée principalement de dialogues, elle permet une accessibilité immédiate (avec quelques mots de vocabulaire donnés en marge).

Nous avons eu la chance de trouver une adaptation filmée du texte choisi, dans une version relativement courte, et donc utilisable sans coupures. Les séances de projection (en deuxième phase) posaient peu de problèmes de compréhension, puisque les mots utiles avaient pour l'essentiel déjà été vus et utilisés. L'utilisation de la vidéo permettait de plus une ré-appropriation spontanée du vocabulaire, en évitant toute impression de répétition.

Difficultés possibles liées au choix du texte. Solutions apportées.

Étudier une oeuvre de fiction, "littéraire", avec des étudiants scientifiques, n'est-ce pas une véritable aberration? Le reproche pourrait nous en être fait.

Notre expérience nous porte à croire que tout prétexte est bon pour aviver le goût de la lecture. Ce point de vue semble confirmé par les recherches récentes: la première acquisition du vocabulaire de base s'effectue par la rencontre répétée des mêmes mots dans des contextes différents. À condition de respecter certains critères indispensables (longueur réduite, lisibilité, intérêt: le choix du document qui répond à ces critères suppose une bonne dose de recherches préalables), un texte authentique comporte de multiples avantages. Pourquoi faudrait-il se refuser des textes de qualité? Ils contiennent nécessairement ce fameux vocabulaire utile de base et ne peuvent, de la même manière, que faciliter l'acquisition des structures de base (dans notre exemple, le dialogue est truffé de formes infinitives et offre une excellente occasion d'aider les étudiants à s'en approprier l'utilisation).

Un bon texte aura de surcroît l'avantage de provoquer d'emblée intérêt et discussion et, en tous cas, de manière plus spontanée et riche qu'avec les textes artificiellement construits "pour la classe de langue". La nouvelle d'Hemingway permet ainsi d'aborder, entre autres sujets: les écrivains américains de la *Lost Generation*, la Prohibition, l'avortement (c'est la source de tension entre les deux principaux personnages).

Notre choix de texte a cependant présenté une difficulté réelle: le dialogue est typique de certaines nouvelles d'Hemingway, où les personnages semblent se parler sans s'écouter ni se répondre vraiment, où toute intrigue semble absente ou réduite à sa plus simple expression. Certains étudiants s'y sont montrés plutôt réfractaires au premier abord ("on ne voit pas où il veut en venir").

Extraite du recueil *Men Without Women*, la nouvelle correspond à une période où Hemingway mettait en pratique sa "nouvelle théorie selon laquelle on pouvait omettre n'importe quelle partie d'une histoire à condition que ce fût délibéré, car l'omission donne plus de force au récit et ainsi le lecteur ressentait plus encore qu'il ne comprenait"¹. Plus que dans l'intrigue, l'intérêt du texte réside donc dans cet instant capté de la vie des personnages, dans cet état de crise latente, suggérée, et non résolue, caractéristique du récit moderne dit "de révélation".

Nous avons levé la difficulté par une approche adaptée: en aidant les étudiants à préciser ce qu'ils "ressentent" de l'ambiance et des relations entre les personnages, à en déceler les signes dans le texte, à en imaginer les raisons. Notre méthode en classe a donc découlé du texte lui-même: tenter de discerner le non-dit, découvrir ce que cachent les gestes, les répétitions, les mots évités, les pronoms qui semblent ne se rapporter à rien, les silences. Les étudiants se sont volontiers pris au jeu de ce travail d'enquête et de décryptage du sens réel qui se cache derrière des phrases simples en apparence mais un peu hermétiques au départ du fait des "omissions" délibérées.

Nous avons ainsi mis au point un travail liant compréhension et interprétation, donc expression, procédant par étapes progressives.

Pour le premier paragraphe de la nouvelle, par exemple: questions et réponses simples (*Who? When? Where? Doing what?*) permettent de visualiser personnages, éléments de temps et de lieu, situation; recherche des mots-clés pour définir l'atmosphère et dégager les premières images suggestives. Première phase rapide donc, classique, efficace pour la compréhension et pour dégager les premiers éléments du suspense. Aucun étudiant ne s'est trouvé exclu.

L'étape suivante est l'occasion d'une approche un peu plus élaborée: appelés à relever dans le texte les indices significatifs de la tension entre les personnages, les étudiants sont amenés à confronter leurs diverses interprétations, charge à chacun de trouver dans le texte les "preuves" de ce qu'il avance, et éventuellement d'anticiper sur la suite du récit.

Difficultés liées au film. Solutions apportées.

Le premier danger à éviter lors de l'utilisation en classe de la vidéo est évidemment le risque de passivité de l'étudiant, surtout dès que la projection dépasse une durée de quelques minutes.

Cette difficulté est surmontable: en limitant la durée de chaque session de projection, en variant les exercices selon un découpage préétabli où chaque phase correspond à un objectif précis.

Dans notre film par exemple, les premières minutes du générique sont une transposition libre du premier paragraphe de la nouvelle d'Hemingway, qui avait été étudiée dans le détail. Nous avons présenté ce passage sans commentaire aucun, en cachant le titre du film, pour susciter les réactions spontanées: les étudiants ont vite conclu qu'il s'agissait de la même histoire. Il était amusant alors de déceler les points communs et d'en établir la liste en classe.

Le premier passage du film présente une suite d'actions et déplacements doublés d'un dialogue très réduit. Nous avons utilisé la méthode qui consiste à demander à un étudiant sur deux de se tourner vers l'écran et de décrire ce qu'il voit à son voisin qui, lui, tourne le dos à

¹ Cité par Baker, Carlos. (1969). *Hemingway, Histoire d'une Vie*, Tome 1, Laffont (1971): 167.

l'écran et prend des notes: projection du passage sans le son, la liste des quelques mots indispensables à la scène étant donnée au tableau. Puis, seuls les étudiants qui ont pris des notes sont autorisés à "décrire" la scène qu'ils n'ont pas vue. À l'étonnement général, la description est presque aussi précise et complète que s'ils avaient effectivement vu la scène. Il ne reste plus qu'à la visionner à nouveau avec le son et à préciser les derniers détails de compréhension.

En variant ainsi les exercices en fonction de la scène à traiter et des capacités d'expression du groupe concerné, aucun risque de voir les étudiants se transformer en *couch potatoes* dans la salle de classe !

Une particularité du film a cependant fait apparaître une nouvelle difficulté. Le metteur en scène s'est amusé à "charger" le personnage masculin de multiples caractéristiques prises dans la vie d'Hemingway. Dans une moindre mesure, le texte de la nouvelle, comme la plupart de ses écrits, contient aussi des éléments autobiographiques. On ne pouvait exiger d'étudiants non-spécialistes de connaître suffisamment sa biographie pour les déceler d'eux-mêmes ou pour prendre l'initiative de recherches sur le sujet. Il aurait été fastidieux d'en asséner la longue liste, mais dommage de les passer sous silence.

Nous avons donc imaginé un exercice à effectuer lors de la dernière séance. Il consiste en une simple lecture orale d'une biographie succincte d'Hemingway que nous avons reconstituée en y intégrant tous ces éléments, et agrémentée de quelques illustrations visuelles. L'exercice est intitulé "A Biased Biography" tant la biographie est sélective et "orientée" en fonction de ces détails accumulés. Pendant l'écoute, les étudiants doivent retrouver et cocher quelles allusions biographiques se retrouvent dans le film, ou dans la nouvelle, ou dans les deux. La liste des références biographiques, bien plus fournie dans la colonne "film", apporte un nouvel éclairage: par le truchement de l'adaptation filmée, l'Américain anonyme de la nouvelle devient Hemingway lui-même, vivant un épisode qu'il contera plus tard. Mené sur un rythme enlevé, l'exercice exige une attention soutenue. Les étudiants en ont tiré amusement et satisfaction. Ils ont pu aussi mesurer les progrès accomplis depuis la première séance.

Les avantages d'un travail de compréhension relayé par un travail d'interprétation, donc d'expression.

Ce type d'approche combinée, nous pensons l'avoir montré, est fructueux avec un texte écrit. Avec l'adaptation filmée, dont l'aspect visuel réduit encore les difficultés de compréhension, le travail en classe peut être abordé sous un nouvel angle qui relance la discussion, avec la confrontation des deux versions d'une même histoire.

Nous avons réparti le travail en plusieurs temps. Les exercices de début de film sont relayés par un travail de compréhension orale détaillée pour les passages du film qui n'existaient pas dans le dialogue écrit (l'exercice peut être fait en laboratoire). La discussion s'ensuit naturellement. (Quels éléments sont ajoutés, lesquels disparaissent? Les modifications correspondent-elles à une interprétation différente de la situation des deux personnages ou simplement à l'aspect visuel de la transposition? Peuvent-elles trouver une justification dans le texte d'origine? À quoi voit-on que le metteur en scène du film est une femme? etc.) À ce stade, les étudiants s'expriment d'autant plus volontiers d'eux-mêmes qu'ils sont moins gênés dans leurs moyens d'expression.

Le débat en classe fut riche. Détail piquant: en fin de parcours une bonne proportion d'étudiants qui avaient exprimé des réticences devant le texte lors de la première lecture, ont finalement déclaré qu'ils préféraient la nouvelle d'Hemingway au film, car elle "laisse plus de place à l'imagination" !

Ils mettaient ainsi le doigt sur une particularité de l'écriture d'Hemingway qui a donné tant de fil à retordre aux cinéastes. Le grand Selznick lui-même, adepte convaincu du respect littéral du texte des auteurs, en a fait l'expérience: "Ce qui est étrange c'est que si l'on tire des scènes d'Hemingway et si on les met ensemble, il en sort un scénario qui est non seulement injouable et inadaptable mais qui, de plus, ne raconte même pas l'histoire que Hemingway raconte". Pour *Adieu aux Armes*, Selznick avait été contraint de réviser ses critères de "fidélité au texte", et avoue: "Nous avons finalement essayé de garder ce qu'Hemingway avait dit, avec cette magie qui lui est propre, sans jamais l'avoir exprimé par des mots"², ce que nos étudiants avaient traduit par: "il faut lire entre les lignes". La confrontation avec le film a suscité intérêt et débats dans tous les groupes.

Conclusion: des résultats encourageants.

L'utilisation d'un matériau de base non pédagogique au départ suppose, bien sûr, une mise au point adaptée: exercices variés et progressifs, minutage de chaque phase d'activité, rédaction d'un matériel attractif pour les étudiants, etc. Mais il nous paraît surtout important que les divers types d'exercices soient élaborés *en fonction du matériau lui-même et de ses particularités* et donc seulement après avoir passé le texte ou le film au crible d'une analyse spécifique aussi poussée que possible.

Nous avons eu l'occasion de vérifier l'efficacité de l'expérience en proposant à des collègues d'en faire le test dans leurs cours de même niveau. Leur bilan a été très positif et semblable au nôtre: classes vivantes, amélioration dans la compréhension écrite et l'expression orale.

Les résultats nous paraissent donc encourageants, confirmés par la bonne qualité générale du test écrit final. Quant aux étudiants, ils ont acquis une meilleure confiance dans leurs propres capacités à lire, comprendre, s'exprimer "en VO". Ils nous confient souvent qu'ils ont rarement autant eu l'occasion de s'exprimer oralement en classe de langues et sont conscients de leurs progrès.

N'y a-t-il pas là matière à réflexion dans le débat en cours entre la position ainsi résumée par James Coady, "Why bother to teach technical vocabulary?"³ et les adeptes d'une pédagogie strictement limitée à la "langue scientifique" ou "de spécialité"?

Nous livrons au débat ce constat: par un travail en classe autour d'un texte "littéraire" et d'un film de fiction de trente minutes, nos étudiants scientifiques de niveau moyen en anglais ont tous participé avec animation à un débat en groupe et composé en une demi-heure deux pages en anglais d'une discussion argumentée. Le travail accompli a-t-il profité à leur seule culture générale? Ne participe-t-il pas utilement à leurs propres études scientifiques et à la préparation de leur avenir professionnel, qui comprennent lecture, et bientôt rédaction d'articles en anglais avec discussion et argumentation et exigeront qu'ils soient capables d'échanges oraux et écrits avec leurs collègues des autres pays?

Elizabeth Varet
UFR de Langues Vivantes
Université Paul-Sabatier, Toulouse

² Selznick, David O. *Cinema*, Ramsay (1984): 360 et 361.

³ Coady, James, "Autonomous Learning of Vocabulary Through Extensive Reading", *Les Après-midi de LAIRDIL* 2, janvier 1994.