

# Le montage vidéo et l'apprentissage d'une langue étrangère :

## Agencer les images afin d'articuler la langue

PIETERS Corentin

### 概要

今日、動画は私たちのコミュニケーション・システムの中心となっているが、その使い方は授業に導入されて以来変わっておらず、動画がもたらす多くの可能性のほんの僅かな部分を活かすことしかできていない。このように、動画は外国語の授業で特に好まれている教材であるにもかかわらず、その特性が考慮に入れられることは滅多になく、動画像 (image-mouvement) はたいていの場合、他の文章と同様に読みものとして与えられている。本稿では動画編集の分析と活用の仕方に焦点を当て、さらに映像の組み合わせがどのように教材の読解と理解の手助けになるかを見た後に、動画編集が外国語習得に貢献しうる数多くの点について論じる。最後に、動画編集を外国語の授業で実践するための具体的な方法論のいくつかを提案する。

キーワード：外国語学習、フランス語教育、動画、モンタージュ、映像教材

Si la littérature scientifique traitant du rapport entre le cinéma, l'analyse et la pratique de ses images en faveur de l'apprentissage d'une langue étrangère abonde, on constate, encore aujourd'hui, son faible impact sur la pratique. Ainsi HAY (1991), COMPTE (1993) et PIETERS (2022) démontrent que malgré le vaste champ des possibles offert par le cinéma en classe de langue celui-ci n'est encore aujourd'hui utilisé que d'une seule et

même manière : support conçu comme une simple répétition de la langue parlée ou écrite et dont les images sont constamment asservies au verbe de l'enseignant ou de l'apprenant. Or, cela est peut-être aussi dû aux recherches dans ce domaine qui semblent s'évertuer à traiter l'image-mouvement sous le seul prisme de ses images oubliant bien souvent de s'intéresser à ses nombreuses et uniques composantes qui la distinguent des autres supports d'apprentissage. Ainsi les études sur le jeu et la mise en scène, ses rapports et apports à l'apprentissage d'une langue étrangère ne manquent pas tandis qu'il est toujours difficile de trouver des écrits consacrés au montage, pourtant essentiel à l'image animée, son articulation et sa compréhension. Élément crucial, le montage permet de contrôler les éléments captés, remettre en ordre et s'appropriier les images et ainsi les savoirs. Selon les termes de WELLES :

Le seul endroit où j'exerce un contrôle absolu est la salle de montage : par conséquent, c'est alors que le metteur en scène est, en puissance, un véritable artiste, car je crois qu'un film n'est bon que dans la mesure où le metteur en scène est parvenu à contrôler ses différents matériaux et ne s'est pas contenté de les mener à bon port. (BAZIN, 1972)

De même que l'apprentissage d'une langue étrangère vivante prend pleinement son sens non pas dans l'accumulation et la rétention d'informations, mais bien à travers la réception en vue d'une expression personnelle de l'apprenant, acteur principal, metteur en scène et monteur des savoirs être et faire ainsi acquis.

Evidemment les recherches sur le montage mis en relation avec l'apprentissage d'une langue étrangère existent, mais elles se consacrent essentiellement à la pratique du montage dans un ensemble, soit dans la réalisation d'un métrage entier et, sans le détacher de ce tout, n'extraient pas les relations potentiellement bénéfiques que pourraient entretenir l'analyse et la pratique du montage cinématographique, télévisuelle et vidéo avec l'apprentissage des langues étrangères (pour plus d'informations à ce sujet, GROMIK consacre une partie de son article « Film editing in the EFL classroom », 2006, à cette littérature). C'est là que réside l'intérêt de cet article dans lequel nous tenterons de mettre en lumière l'importance du développement d'une compétence de lecture de l'image animée de l'apprenant en langue étrangère grâce au montage, puis nous reviendrons sur les apports que pourrait avoir la pratique réfléchie et régulière du montage vidéo en

classe de langue et, à ses fins, présenterons plusieurs applications concrètes.

## **I. Apprendre à lire un support vidéo**

### **a. L'image-mouvement support idéal des apprentissages en langue étrangère**

Selon COMPTE (*op. cit.*, p. 48) « la télévision ne décrit pas, elle montre. Elle donne l'impression d'être "facile d'accès" car on croit entrer de plein pied dans une réalité connue. » Si COMPTE s'intéresse dans ces lignes à la télévision, c'est qu'elle est (quand elle écrit en 1993) la typologie d'image-mouvement consommée quotidiennement et, sous bien des aspects, différente de celle du cinéma. Toutefois, celle-ci est aujourd'hui incontestablement vidéo ayant, notamment par sa présence délocalisée de l'écran figé du téléviseur, largement supplanté la télévision. Ainsi, sous les auspices de ses toujours plus nombreuses plateformes matérielles (smartphones, tablettes, ordinateurs, consoles de jeu, panneaux publicitaires animées...) et immatérielles (*YouTube, Twitch, Instagram, TikTok...*), l'image animée vidéo occupe encore davantage nos yeux et notre quotidien que ne le faisait la télévision et est d'ailleurs allée jusqu'à contaminer celle-ci et le cinéma. Par l'omniprésence et les habitudes développées avec cette image, l'impression de facilité d'accès au réel se retrouve encore accrue. « Voilà qui devrait servir à merveille l'objectif de la classe de langue puisqu'on souhaite préparer l'apprenant à gérer une situation comparable à celle qu'il sera amené à vivre. » (COMPTE, *ibid.*).

### **b. Les dangers de la facilité**

Facilité d'accès aussi accentuée par des raisons physiologiques. En effet, les études sur le fonctionnement oculaire de BIAIS et SARAUX (1983) mettent en avant une nette préférence de notre cerveau pour les informations visuelles (environ 40%). Préférence rendue massive dès lors qu'elle est accompagnée par des informations auditives. Et s'il n'est pas fait dans ses études de différence entre l'image fixe et l'image animée, notons que la seconde a l'avantage avéré de stimuler la motivation du spectateur (KRULL et HUSSON, 1980) encore décuplées lorsque l'image-mouvement est en couleur. « Cela permet de comprendre l'impression que l'on a de ne pas faire d'efforts devant une image vidéo, contrairement à celui exigé par un texte écrit. » (COMPTE, *op. cit.*, p. 90)

Cependant, c'est aussi dans cette apparente facilité d'accès que réside l'un des problèmes de l'image animée. Bercé, séduit et aussitôt manipulé par la mise en scène,

l'apprenant-spectateur en oublie la nature même de représentation de l'image qu'il regarde, prenant ce miroir déformé et fragmenté pour un reflet fidèle et complet de la réalité. Si cela peut avoir des incidences heureuses sur un éventuel apprentissage « résiduel », particulièrement sur le langage (COMPTE, *op. cit.*, p. 48 fait état de cette internalisation passive et cite notamment les travaux de SCHRAMM, LYLE et PARKER dans le domaine de l'*incidental learning*), il apparaît pour le bien de nos apprenants-spectateurs et de leurs apprentissages bien plus opportun (responsable qui plus est tant la vidéo peut s'avérer dangereuse) de mettre en évidence l'aspect factice de ces images. En effet, les aider à prendre conscience des stratagèmes de l'image et les comprendre en les pratiquant avec des activités concrètes pourraient leur permettre d'utiliser intelligemment ce médium et ses images pour, après l'avoir compris, se faire comprendre avec lui. Les images animées que nos apprenants consomment et utilisent quotidiennement seraient alors pleinement les leurs et constitueraient une aide ainsi qu'un vecteur de leurs apprentissages en langue étrangère.

### **c. Changer l'image mentale de nos apprenants**

Afin de former nos apprenants à désamorcer l'image-animée, il apparaît donc dans un premier temps essentiel de leur apprendre à la lire, comme on apprend à lire un texte, car « nous ne pouvons voir que ce que nous savons chercher » (NEISSER, 1976, p. 20). NEISSER souligne ainsi l'importance de l'implication active du spectateur dans un objectif de compréhension concrète. A ce sujet, il est intéressant de mentionner l'expérience de WILSON (1961) discutée avec MCLUHAN (1962).

Dans un village africain, WILSON a procédé à la projection d'un court-métrage mettant en scène un inspecteur sanitaire démontrant, très lentement, le ménage qui doit être fait pour se débarrasser de l'eau stagnante. Après la projection, il a été demandé au public ce qu'ils avaient vu. Réponse : un poulet. Les personnes en charge de l'expérience n'étaient même pas au fait de l'apparition d'un poulet dans le film. Ils ont donc procédé à un nouveau visionnage et ont bel et bien découvert ledit volatile traversant le cadre l'espace de quelques secondes. C'est tout ce qui avait été vu et retenu de cette projection. L'objectif premier du metteur en scène, l'éducation à l'hygiénisation des eaux, était totalement passé inaperçu. Le public s'est avant tout soucié du sort du poulet parce qu'il l'a immédiatement reconnu. Ce décodage spontané de l'image empêche donc le spectateur de voir ce qu'il ne reconnaît pas immédiatement. L'image-mouvement n'est

pas transparente et l'utiliser avec un apprenant de langue étrangère implique de remplacer ce processus inconscient par un décodage méthodique. Selon COMPTE (*op. cit.*, p. 91) :

Il est essentiel de se préoccuper du changement d'image mentale de l'apprenant pour qu'il puisse intégrer les éléments nouveaux que l'enseignant lui présente. L'analyse de la perception révèle un processus de fonctionnement interactif qu'il faut stimuler si l'on souhaite faire accéder à ce type de changement. Ce processus se réalise lorsque l'apprenant découvre un élément nouveau, mais également par une fréquentation régulière de la télévision.

Il convient donc avant tout de souligner l'aspect artificiel, la dimension (dé et re) construite de l'image-mouvement, or « s'il y a une composante du cinéma qui peut rendre compte à la fois de sa nature artificielle et de ses capacités d'évidence, c'est bien le montage » (AMIEL, 2014, p. 10). S'intéresser au montage pourrait donc nous aider à mettre en lumière que l'image-mouvement est régie par une intention et permettrait de la rendre visible et lisible en langue cible aux yeux de nos apprenants.

## **II. Montage vidéo et apprentissage d'une langue étrangère : quels (r) apports ?**

### **a. L'économie de l'attention**

Nous l'avons rapporté précédemment en mentionnant les recherches de BIAIS et SARAUX sur la physiologie oculaire, notre cerveau a un goût très prononcé pour les informations visuelles (environ deux fois plus que pour les informations auditives). Ces images peuvent même avoir des effets multiplicateurs sur la motivation de l'apprenant-spectateur dès lors qu'elles sont en mouvement et en couleurs. Cela le monde de la communication et ses technologies l'ont bien compris. En effet, rares sont aujourd'hui les informations qui ne sont pas visuelles et animées, or cette abondance, cet apparent défilement d'informations visuelles consomment l'attention de ses receveurs, l'ayant aujourd'hui réduite à peau de chagrin (voir SIMON, 1971, au sujet de l'économie de l'attention). Si bien qu'il nous est aujourd'hui rendu difficile, bien avant de motiver, de capter et maintenir l'attention de nos apprenants.

Pour se frayer un chemin jusqu'aux yeux de nos étudiants, car c'est bien là

aujourd'hui que tout commence, et maintenir leur intérêt, une solution nous est rapportée par les expériences de MULHOLLAND (pp. 77–89, 1978) et concernent justement le montage. En utilisant l'électroencéphalographie (EEG), MULHOLLAND a pu mesurer les oscillations de l'activité électrique du cerveau de ses sujets face aux images projetées dans le cadre de ses expériences.

Les techniques cinématographiques et vidéographiques sont utilisées à la télévision pour retenir l'attention visuelle du sujet. Par exemple, un documentaire peut montrer un long plan de canard pataugeant dans un étang. Il ne se passe pas grand-chose et la scène peut devenir ennuyeuse. Puis la scène passe à un gros plan du canard en train d'entretenir son plumage ou de plonger. L'une des raisons d'un tel changement est de retenir l'attention. (MULHOLLAND, *op. cit.*, p. 85)

Si l'on se réfère aux recherches de BERGER (1929), alors, lorsqu'un sujet est concentré sur un stimulus visuel, attentif, les ondes alphas émises (manifestation de l'attention rendue mesurable par l'EEG) par son cerveau sont au plus bas (voire inexistantes). Puis, dès lors que la concentration du sujet faiblit, les ondes alpha augmentent. Ainsi au début de la projection suggérée par MULHOLLAND, les ondes alpha émises par le cerveau du spectateur seront faibles, traduction d'un important taux d'attention du sujet, puis lassé par le mouvement long et monotone de l'animal on assistera à la recrudescence d'alpha, répercussion directe de la perte d'attention. L'action de montage et avec elle la coupe sur une nouvelle échelle de plan, un nouveau point de vue et une nouvelle action viendrait bloquer la montée d'alpha pour recentrer et récupérer l'attention du spectateur. On comprend alors l'importance du montage pour capter et retenir l'attention, mais aussi la rapidité exacerbée à laquelle l'image-mouvement s'enchaîne aujourd'hui, calquée sur le rythme *cut* (montage haché, succession rapide de plan) amorcé par la publicité. L'utilisation adéquate de la technique de montage pourrait ainsi nous aider à gagner les yeux de nos apprenants et ainsi capter et garder leur attention.

## **b. Imitation**

En plus de l'attention, il a été prouvé que l'utilisation des techniques de l'image-mouvement (le montage, zoom, mouvements de caméra...) ont aussi pour effet d'améliorer les capacités d'imitation (ANDERSON et PEMPEK, 2005, p. 512). Aussi, bien qu'à

première vue les résultats des nombreuses expériences sur les jeunes enfants montrent que les sujets imitent plus facilement les actions (BARR et HAYNE, 1999), retiennent davantage de vocabulaire (GRELA, LIN et KRCMAR, 2003) et sont davantage sensible au crible phonologique d'une langue étrangère (le mandarin dans les recherches de KUHL, TSAO et LIU, 2003) à partir d'une démonstration en directe plutôt que d'une source vidéo, il semblerait que cette différence de résultats soit en grande partie due au manque d'exposition des jeunes enfants à l'image animée. En effet, les recherches de TROSETH (2003) indiquent que le déficit vidéo peut être comblé si les sujets sont plus âgés (deux ans) et ont une expérience plus approfondie de la vidéo. D'après MUMENTENER et al. (2007), ce ne serait pas tant l'âge qui importerait, mais bien la connaissance et les habitudes développées avec l'image-mouvement, puisqu'à travers le visionnage répété de la vidéo MUMENTENER et al. sont parvenus, avec un enseignement basé sur la vidéo, à obtenir auprès d'enfants de six mois des effets équivalents à ceux de l'enseignement en direct.

Ainsi, bien qu'il soit d'abord difficile pour les jeunes enfants de comprendre des instructions vidéo, on note que « des conditions d'observation plus complexes peuvent rendre la démonstration plus riche et plus intéressante, ce qui renforce l'attention des nourrissons et leur tendance à imiter. » (BARR et HAYNE, *op. cit.*, p. 1076, 1999), mais l'obtention de ces effets implique avant tout une éducation à l'image animée.

### **c. Correction et autoscopie**

En plus de ses apports dans les domaines de l'attention et du développement des capacités d'imitation, il est aussi possible d'améliorer l'acuité corrective de nos apprenants à partir de la pratique du montage. A ce sujet HADA, OGATA et YANO (2022), présentent dans leurs recherches le système « Viclle », un prototype de vidéo-correction basé sur l'échange direct entre professeurs et apprenants par le montage. A travers le montage, ce logiciel rend possible la correction comme nous la pratiquons sur les productions écrites de nos apprenants et permet alors de revenir plus en détail et de manière personnalisée sur la production vivante de l'apprenant (voir figure 1 pour une illustration schématique d'un exemple d'organisation du travail avec le système Viclle).

Enfin, le montage de l'image animée pourrait aider nos apprenants à s'auto-corriger, à faire une autoscopie de leurs apprentissages. COMPTE (*op. cit.*, p. 132) évoque ici les effets narcissiques bienfaiteurs sur l'apprenant amenés par la caméra (embarquée par son

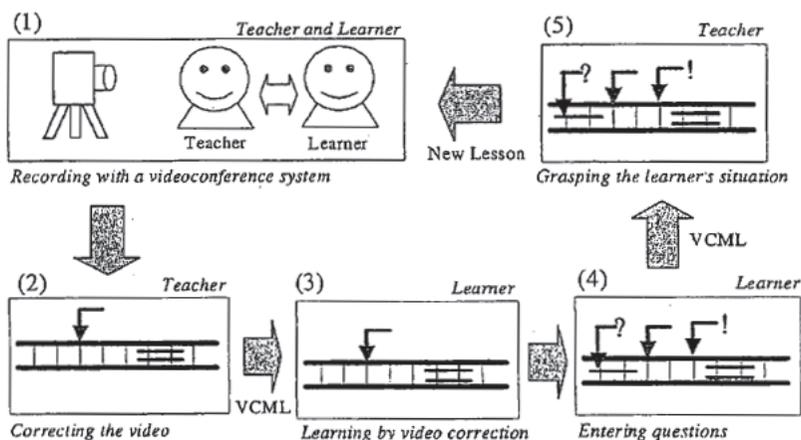


Fig. 1 « Flux d'apprentissage par correction vidéo », illustration extraite de HADA, OGATA et YANO (*op. cit.*, p. 393).

téléphone et donc qu'il a toujours à portée de main aujourd'hui) à s'examiner sous toutes les coutures. « Il convient de le satisfaire en laissant à chacun la possibilité de s'examiner à loisir, et, dans le cas d'un apprentissage des langues, la critique n'en sera que plus fine. » (COMPTE, *ibid.*) La caméra agit ici comme un « moniteur » et les possibilités offertes par le montage permettrait d'exercer un contrôle supplémentaire sur la production de l'apprenant. Capable grâce au montage d'isoler les séquences, les scènes, les plans, il sera plus facile pour l'étudiant en langue d'isoler chaque élément facilitant la prise de conscience de potentielles erreurs et une correction plus facile de celles-ci en retouchant une partie du film ou en rejouant la partie erronée. Ce tri précis rendu possible par le montage permettrait alors, non pas seulement de souligner et corriger l'erreur, mais aussi de s'attarder sur les réussites de l'apprenant qu'il pourrait mettre davantage en lumière. Alors, en plus de nous aider à capter l'attention, assister efficacement (si tant est que l'apprenant soit coutumier de l'image-mouvement) les activités d'imitation, l'utilisation de l'image animée et son montage rendrait la production de l'apprenant en langue plus malléable, lui permettant d'exercer un pouvoir physique de contrôle et de correction supplémentaire sur sa production vivante.

### **III. L'utilisation du montage en classe de langue : propositions de mises en pratique**

#### **a. Neutralisation de l'automatisme de décodage**

Nous l'avons abordé dans la première partie, il est particulièrement important en classe de langue de s'attarder sur la compréhension des signes et de vérifier si ceux-là n'ont pas été altérés par les habitudes de consommation visuelle de nos apprenants. Pour cela il convient de mettre en place des activités de neutralisation de l'automatisme de décodage (COMPTE, *op. cit.*, p. 55). COMPTE propose ainsi de décomposer l'image-mouvement :

La déconstruction en distribuant des tâches de décodage précises à des groupes d'au moins deux étudiants (couleurs, décors, un personnage précis, etc.) permet tout d'abord de casser l'effet d'automatisme de réception, puisque l'attention se porte sur un aspect précis du document, et ensuite d'élargir au groupe des perspectives d'observation. Chacun s'étonne de ne pas avoir vu un détail précis alors qu'il intervient avec force dans la signification du message. (COMPTE, 2009, p. 283)

Cette activité de décomposition de l'image-mouvement en classe de langue a de nombreux atouts. C'est une ouverture vers l'altérité (COMPTE, *ibid.*), mais aussi un moyen de prendre conscience des nombreux moyens dont le réalisateur d'une vidéo dispose pour transmettre son message. Aussi, découper l'image-mouvement en séparant ses moyens d'expression met en avant la nature d'œuvre collective du cinéma et permet aux apprenants de s'intéresser à des missions concrètes et variées en vue de la réalisation d'un but commun. Cet objectif partagé divisé en différentes tâches appelle l'asymétrie en vue de motiver le travail collaboratif et susciter « l'échange avec ses pairs » (CHERBONNET et PIETERS, 2022, p. 33).

Notons que ce découpage fait directement appel au montage, puisqu'il est le liant, la ponctuation de l'image mouvement. Segmenter la vidéo en plusieurs secteurs devrait donc permettre un premier contact concret de nos apprenants avec le montage et les possibles qu'il leur offre pour comprendre et produire.

## **b. Mnémotechnique vidéo**

Prenons une tâche de mémorisation de vocabulaire. Plusieurs techniques s'offrent à l'apprenant lorsque lui est présenté cet objectif : le répéter ou l'écrire encore et encore, par exemple. Reste que, son premier réflexe sera toujours de relier le mot nouveau à une image et le processus de mémorisation sera grandement facilité si cette association s'accompagne par l'expression d'un geste (MAYER et al., 2015). A ce sujet, MCDANIEL et EINSTEIN (1986) ont mené de nombreuses expériences sur la mémoire. Au cours de l'une d'elles, les apprenants étaient chargés de retenir de nombreux groupes de trois mots, comme « chien », « vélo » et « rue ». Il s'est avéré au cours de cette expérience que les étudiants renaient mieux les mots lorsqu'ils formaient une phrase pittoresque et bizarre, par exemple avec les mots précédents « un chien dévale la rue en roulant à vélo ». Cela évoque notamment la mnémotechnique (linguistique, spatiale et visuelle) qui, mise en scène et montée, permet de joindre le geste à l'image pour un effet optimal sur la mémorisation.

Nous pensons alors à l'activité suivante : soit une simple liste de vocabulaire, explicitée au préalable et à partir de laquelle l'apprenant devra créer un court-métrage au sein duquel il lui sera demandé de créer librement des relations et par là du sens entre ces mots. Il pourrait alors créer une histoire avec les mots proposés ou une succession d'images disparates dont les relations ne seraient pas nécessairement régies par un sens narratif. Si le premier a été décrit précédemment avec l'exemple de MCDANIEL et EINSTEIN, on pourrait imaginer pour le second une mise en image-mouvement d'un jeu homonymique entre la langue maternelle et la langue cible voire uniquement avec cette seconde. Par exemple, l'étudiant sait que le mot « ball » en anglais signifie « ballon », mais il ne savait pas que le terme pouvait aussi vouloir dire « bal ». Pour le retenir, il pourra alors se mettre en image lui et ses camarades en train de danser élégamment (il peut aussi trouver des images sur Internet), couper sur un gros plan de ballon dans lequel on tire, puis revenir sur le premier plan dans lequel le ballon entre.

Enfin, bien qu'il serait ensuite intéressant de procéder à une projection puis à une explication des choix de l'apprenant à ses camarades (en langue maternelle ou cible selon le niveau de la classe), faute de temps, il pourrait être tout aussi profitable aux étudiants de partager leurs créations sur Internet et les commenter librement dans l'espace commentaire prévu par les nombreuses plateformes vidéo, car :

Commenter une vidéo YouTube, réagir à un live Twitch, interagir autour d'une « story » Instagram, répondre à une vidéo TikTok, etc., sont autant d'activités de translittératie qu'il serait intéressant de proposer à nos apprenants. Il s'agit ici de nouvelles tâches communicatives sur lesquelles nous devrions davantage nous attarder. Elles pourraient d'ailleurs très bien remplacer les tâches de production telles que « indiquer un chemin » ou encore « écrire une lettre au maire » qui sont aujourd'hui largement dépassées. (PIETERS, 2022)

### c. (Dé)monter la vidéo

Récemment, grâce à la rencontre du manuel et du smartphone, les interactions entre l'apprenant et le support d'étude vidéo se sont multipliées. Avec des écouteurs et son appareil personnel l'étudiant peut contrôler à loisir l'image-mouvement : retour en arrière, pause, avance rapide, saut temporel... « la main sur le médium (...) il redevient l'acteur principal de son apprentissage alors que l'enseignant retrouve le rôle d'accompagnateur qui doit lui incomber. Comme il dispose du médium pour l'écouter et/ou le regarder à volonté, il est désormais possible d'aménager ce temps personnel pour travailler à son rythme, condition sine qua non au « dé clic » de la compétence visée. » (CHERBONNET et PIETERS, *op. cit.*, p. 32).

Le montage permettrait de pousser plus loin cette nouvelle relation avec le support vidéo afin de proposer à l'apprenant davantage de contrôle sur celui-ci et ainsi la possibilité de pleinement l'investir. En effet, lorsqu'en classe de langue on propose de travailler avec une vidéo les activités sont généralement réduites à une tâche de questions-réponses après un éclaircissement en groupe classe de ce qui a été vu et entendu. En proposant de travailler la vidéo et non pas seulement avec elle, nous pourrions proposer l'activité suivante : dans un premier temps, nous projetterons une vidéo d'abord sans puis avec le son. Dans un second temps, les apprenants seraient amenés à travailler sur leur appareil personnel (de préférence un ordinateur ou une tablette bien que plusieurs applications permettent aussi de faire du montage sur les téléphones) où ils auront reçu le support vidéo altéré, avec des plans dans le désordre qu'ils seront chargés de réordonner. Point intéressant, il pourrait parfois y avoir plus d'une bonne réponse et là encore les apprenants pourraient comparer leurs agencements personnels et justifier leurs choix auprès de leurs camarades.

Après une première correction, nous pourrions aussi envisager une deuxième version

altérée de la vidéo cette fois sans le son des passages clés (les actes de parole cibles). Il sera alors demandé aux apprenants de retrouver ce que les acteurs disent. Pour cela les élèves disposent des souvenirs des visionnages passés, mais aussi des gestes, ainsi que des mouvements, du rythme et de la forme des lèvres des acteurs. L'image-mouvement fait office de moule pour accueillir la production calquée de l'apprenant.

On peut aussi envisager un troisième temps à cette activité ou remplacer le second par le suivant (bien qu'il soit intéressant de garder un tel découpage afin d'opérer une gradation). Une nouvelle version modifiée de la vidéo est présentée aux apprenants. Cette fois-ci il manque des plans (ceux présentant les actes de parole clés de la leçon). Il sera alors demandé à l'apprenant de se filmer avec un ou plusieurs de ses camarades pour combler les vides. Une activité de compréhension se doit aussi d'offrir l'espace et la matière à l'apprenant de produire, car « comprendre c'est plus qu'interpréter, c'est reconstruire. » (BELISLE, BIANCHI et JOURDAN, 1999, p. 56).

## En guise de conclusion

Dans cet article nous avons tenté de mettre en avant les rapports qu'entretiennent l'image-animée et son montage avec la pratique et l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour ce faire nous sommes revenus sur la nécessité d'un travail approfondi des supports vidéo en classe, ses apports et avons proposé diverses applications concrètes lors d'un cours de langue étrangère.

L'analyse et la pratique du montage en classe de langue aujourd'hui nous apparaissent particulièrement importantes afin de prévenir, ou s'agirait-il plutôt de guérir, « un parlé clip, qui entraînerait une réponse clic. » (COMPTE, *op. cit.*, p. 322). Pour cela il convient bien sûr d'apprendre à lire l'image-mouvement, mais aussi à en associer les fragments, créer du liant en vue de communiquer, soit agencer les images afin d'articuler la langue, car nous ne sommes pas tant dans une société d'images que d'association d'images.

Enfin, il sera intéressant à l'avenir de mener les différentes activités proposées dans la dernière partie du présent article afin d'en vérifier les résultats concrets, les ajuster, les modifier et les développer en conséquence afin d'apporter aux apprenants un support en phase avec leurs pratiques et habitudes quotidiennes dans lequel et avec lequel ils trouveront et produiront du sens, base et objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère.

## Références

- AMIEL, V. (2014). *L'Esthétique du montage*, Armand Colin ; 3e édition, Paris.
- ANDERSON, D. R., & PEMPEK, T. A. (2005). Television and Very Young Children. *American Behavioral Scientist*, 48(5), pp. 505–522.
- BARR, R., & HAYNE, H. (1999). Developmental changes in imitation from television during infancy. *Child Development*, 70, pp. 1067–1081.
- BAZIN, A. (1972). *Orson Welles*, Editions du Cerf, Paris.
- BELISLE, C., BIANCHI, J., & JOURDAN, R. (1999). *Pratiques médiatiques*, CNRS Editions, Paris.
- BERGER, H. (1929). On the encephalogram of man. *Electroencephalography and clinical neurophysiology*, suppl 28, 37–73.
- BIAIS, B., & SARAUX, H. (1983). *Physiologie oculaire*, Masson, Paris.
- CHERBONNET, F., & PIETERS, C. (2022). La compréhension orale en ligne : vers une pédagogie de l'asymétrie, *Rencontres pédagogiques du Kansai, Bulletin n°36*, pp. 30–34.
- COMPTE, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. HACHETTE FLE, Paris.
- COMPTE, C. (2009). *L'image en mouvement : la médiation du regard*. Lavoisier, Hermes Science Publications, Paris.
- KRCMAR, M., GRELA, B., & LIN, K. (2007). Can Toddlers Learn Vocabulary from Television? An Experimental Approach. *Media Psychology*, 10, pp. 41–63.
- GROMIK, N. (2006). Film editing in the EFL classroom. *The JALT CALL Journal*, Vol. 2, No. 1, pp. 27–36.
- HADA, Y., OGATA, H., & YANO, Y. (2002). Video-based language learning environment using an online video-editing system. *Computer-Assisted Language Learning*, 15(4), pp. 387–407.
- HAY, J. (1991). La vidéocassette en classe de langue : le cas des documents authentiques. Thèse pour le Doctorat en Sciences de la Communication. Université Stendhal. Grenoble III.
- KRULL, R., & HUSSON, W. G. (1980). Children's anticipatory attention to the TV screen. *Journal of Broadcasting*, 24: 1, pp. 35–47.
- KUHL, P. K., TSAO, F., & LIU, H. (2003). Foreign language experience in infancy: Effects of short term exposure and interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, pp. 9096–9101.
- MCDANIEL, M. A., & EINSTEIN, G. O. (1986). Bizarre imagery as an effective memory aid: The importance of distinctiveness. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12 (1), 54–65.
- MCLUHAN, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. University of Toronto Press.
- MAYER, K. M., YILDIZ, I. B., MACEDONIA, M., & VON KRIEGSTEIN, K. (2015). Visual and Motor Cortices Differentially Support the Translation of Foreign Language Words. *Current Biology*, 25 (4), 530–535.
- MUENTENER, P., PRICE, K., GARCIA, A., & BARR, R. (2004). Transferring the representation: Infants can imitate from television. Présenté lors de la rencontre annuelle du Eastern Psychological

- Association, Washington, D.C.
- MULHOLLAND, T. (1978). A Program for the EEG Study of Attention in Visual Communication. *Visual Learning, Thinking and Communication*, New-York, San Francisco, Londres, Academic Press, pp. 77–91.
- NEISSER, U. (1976). *Cognition and reality*. W.H. Freeman & Co, San Francisco.
- PIETERS, C. (2022). Vidéo et Français Langue Étrangère : Mettre le langage des images au service de la compétence de compréhension orale des apprenants japonais. 日本フランス語フランス文学会 中部支部大会 (Nihon furansugo furansu bungaku-kai chubu shibu taikai). Conférence en ligne du 3 décembre 2022.
- SIMON, H. (1971). Designing Organizations for an Information-Rich World. *Computer, communications and the public interest*. Baltimore MD, The Johns Hopkins Press, pp. 37–72.
- TROSETH, G. (2003). TV guide: Two-year-old children learn to use video as a source of information. *Developmental Psychology*, 39, pp. 140–150.
- WILSON, J. (1961). Film Literacy in Africa. *Canadian Communications*. vol. I, no. 4, pp. 7–14.