



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Erard, Y. (2010). L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde : document à interpréter ou exemple à suivre ? *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, 57-86.

<https://doi.org/10.5169/seals-978551>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Yves Erard, 2010

L'usage de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde: document à interpréter ou exemple à suivre?

Yves ERARD

Université de Lausanne, Cours de vacances, Bât. Anthropole,
CH-1015 Lausanne
yves.erard@unil.ch

The aim of this contribution is to show that what the CECR means by oral comprehension activities is not very clear. Using an example of this type of activity in which a video serves as document, it will point out the problem. Using an example of an other type of activity in which a video serves as model, it will show how to solve it.

Keywords:

Teaching French as a foreign language, CEFR, oral comprehension, video, language activity, ordinary language, Wittgenstein

1. Introduction

L'utilisation de la vidéo comme outil d'apprentissage d'une langue seconde peut se dater dans les années 1960. Son irruption dans les salles de classe coïncide évidemment avec l'apparition d'une nouvelle technologie (le téléviseur, le magnétoscope, la cassette VHS), mais ce facteur purement matériel n'explique pas à lui seul son adoption comme technique d'enseignement. L'introduction de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde ne peut être dissociée du contexte pédagogique de l'époque qui a vu l'émergence de la méthode Structuro-globale audiovisuelle ou SGAV (Rivenc, 2003).

De la même manière, il serait aujourd'hui bien difficile de décrire l'usage de la vidéo dans l'enseignement des langues secondes sans tenir compte des changements engendrés par la direction qu'entend donner le Conseil de l'Europe à l'enseignement des langues au moyen du Cadre européen commun de référence (CECR). Ce cadre de référence a actuellement une influence considérable qui induit de profonds bouleversements dans le domaine de la didactique des langues secondes. Certains les décrivent comme le passage d'une perspective communicative à une perspective actionnelle (Rosen, 2009; Puren, 2006), d'autres entendent les inscrire dans un mouvement plus général qui s'interroge tant en linguistique de l'interaction qu'en didactique sur le rapport entre compétence langagière et activité langagière (Bulea & Bronckart, 2006; Mondada, 2006; Pekarek Doehler, 2006). Mon propos se veut donc autant une réflexion sur l'usage de la vidéo

dans une classe de langue qu'une contribution au débat actuel sur les fondements et les implications de la perspective actionnelle prônée par le CECR.

En prenant l'exemple de la vidéo dans les activités de compréhension orale en français langue étrangère (FLE), j'aimerais montrer que le CECR fait coexister une conception très actionnelle du langage, quand il parle de son apprentissage (on parle alors d'activités langagières), avec une conception très communicative, quand il parle des compétences linguistiques (on parle alors de compétence à communiquer). Des expressions comme "activités langagières de réception (orale ou/et écrite) ou de production (orale ou/et écrite)" (CECR, 2006) montrent une hésitation entre une conception du langage comme instrument de communication et une conception du langage comme activité. Dans le premier cas, le sujet parlant serait défini comme un émetteur et un récepteur de messages, dans le deuxième, il serait défini comme un acteur qui fait des choses avec les mots, pour paraphraser Austin (Austin, 2002). Ce flottement ne peut pas seulement être imputé à un effet de transition entre une perspective communicative et une perspective actionnelle. Il marque, à mon avis, une profonde contradiction entre deux conceptions du langage incompatibles. Cette hétérogénéité conceptuelle du CECR n'en fait pas la richesse mais la confusion.

Dans cet article, je décrirai deux utilisations possibles de la vidéo dans l'enseignement des langues. La première, comme document à interpréter, me permettra de faire voir à quel point la conception du langage peut parfois être confuse dans le CECR. La deuxième, comme modèle à suivre, me servira à proposer un usage de la vidéo plus adéquat à une conception actionnelle du langage.

Dans ma deuxième partie, je ferai très concrètement référence à une expérience pédagogique menée au Cours de vacances de l'Université de Lausanne dans le cadre d'un enseignement de prononciation. Bien que cet usage de la vidéo soit empirique, ma démarche n'a pas pour objectif de prouver quoi que ce soit empiriquement. Elle cherche plutôt à résoudre des problèmes conceptuels. L'exemple que j'utiliserai ne prendra pas sens dans le cadre d'une recherche pédagogique empirique, mais dans le cadre d'une linguistique qui s'inspire des développements récents de la philosophie du langage ordinaire.

Cette philosophie résulte de la rencontre de la philosophie de Wittgenstein avec celle d'Austin sous la plume de Stanley Cavell (Cavell, 1996). Elle nous fait glisser, selon les termes de Sandra Laugier, du réel à l'ordinaire (Laugier, 1999). Une linguistique issue de ce glissement ne s'intéresse donc plus à l'adéquation de nos mots au réel (elle pourrait abandonner cette tâche empirique aux sciences du langage), mais à leur adéquation à nos usages linguistiques quotidiens. Ainsi définie, on pourrait l'appeler la linguistique du

langage ordinaire. Malheureusement, cette forme peut difficilement passer pour autre chose qu'un pléonisme tant tous les efforts que la linguistique a mobilisés pour définir son objet ont toujours tendu à se rapprocher des pratiques langagières les plus ordinaires: Saussure critique la philologie parce qu'en s'intéressant aux langues mortes elle néglige les langues vivantes. Bally reproche à Saussure de privilégier son objet "langue" abstrait au détriment d'une parole plus concrète. Benveniste critique le structuralisme pour avoir fait taire la voix du sujet parlant en ne tenant pas compte de son énonciation. L'interactionnisme verbal (issu de Goffman et de l'ethnométhodologie) critique la linguistique textuelle parce qu'en se focalisant sur l'écrit elle perd de vue les circonstances des échanges verbaux (voix, gestes, ton, etc.)¹.

La linguistique a un objet d'étude en perpétuelle transformation, une histoire qui peut se résumer à une longue suite de ruptures et un domaine de recherche qui connaît un déplacement continu. S'il n'avait pas un horizon, ce mouvement ne serait que dérive, mais la linguistique tient son cap: réduire l'écart qui la sépare de ce qu'elle imagine être notre langage le plus vivant et dont la définition fluctue avec le temps. Vue comme cela, l'adéquation que poursuit la linguistique n'est pas tellement affaire d'un objet qu'il faudrait définir que d'une exigence qu'elle s'impose constamment.

Cette conception dynamique oblige à considérer la perspective de la linguistique comme un point de fuite. Elle implique alors que notre langage ordinaire ne nous est jamais donné et que nous devons toujours en retrouver l'usage contre des fausses représentations qui nous poussent à mal le comprendre (Cavell, 2009). Le véritable objet de la linguistique est défini par notre aspiration à mieux comprendre notre langage ordinaire. Dans ce cadre, pas plus qu'elle n'aura de but empirique, ma description de certains usages n'aura de but théorique. La description se veut grammaticale au sens où elle a pour but de montrer les possibilités et les impossibilités de notre langage ordinaire:

Nous avons l'impression que nous devrions percer à jour les phénomènes: notre recherche cependant n'est pas dirigée sur les phénomènes, mais, pourrait-on dire, sur les "possibilités" des phénomènes. Ce qui veut dire que nous nous remettons en mémoire le type d'énoncés que nous formulons sur les phénomènes [...].

Nos considérations sont donc grammaticales. Et elles élucident notre problème en écartant des mécompréhensions relatives à l'usage des mots et provoquées notamment par certaines analogies entre les formes d'expression qui ont cours dans différents domaines de notre langage. – Certaines peuvent être écartées en remplaçant une forme d'expression par une autre; et ce processus étant parfois analogue à une décomposition, on peut parler d'une "analyse" de nos formes d'expression. (Wittgenstein, 2007)

¹ Pour une revue générale de la question, voir Vion (2000).

Précisément, la description s'attachera à montrer le rôle que jouent nos mots dans nos vies, en partant du principe qu'il faut chercher la signification d'un mot dans son usage (Wittgenstein, 1996). Quand il sera question de *compréhension*, il sera question de ce que nous entendons par ce mot dans l'usage que nous en faisons dans notre quotidien, dans mon cas dans des pratiques de classe, et non pas d'un quelconque point de vue théorique².

Présenter ma démarche d'un point de vue théorique, en dehors de toute application à un exemple concret, serait donc voué à l'échec. A l'instar de la méthode des jeux de langage de Wittgenstein (Wittgenstein, 2007) ou de la phénoménologie linguistique d'Austin (Austin, 2007), la démarche linguistique que je vais suivre ne s'expliquera jamais aussi bien que par son déploiement.

En adoptant une perspective actionnelle, le CECR devrait assez logiquement privilégier une conception pragmatique du langage. Mais ce lien potentiel ne peut nous aider, tant il est difficile de savoir exactement ce qu'il faut entendre par pragmatique (Ambroise, 2008). Ce flou n'épargne pas le CECR qui peut faire coïncider sur la même page une définition de la pragmatique qui relève plutôt de la théorie des actes de langage:

Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECR, 2006: 15)

² Le point de vue grammatical de Wittgenstein sur les concepts psychologiques comme la compréhension n'entend pas se situer sur le même plan que la psychologie théorique, et ceci à dessein. Cette décision, si elle ne nie pas la pertinence d'une recherche empirique en psychologie, constitue néanmoins la marque d'une grande méfiance à l'égard des résultats de cette science: "La confusion et l'aridité de la psychologie ne se laissent pas expliquer par le fait que celle-ci serait une "jeune science". Son état n'est pas comparable à celui de la physique à ses débuts, par exemple. (Plutôt à celui de certaines branches des mathématiques. Théorie des ensembles.) Car en psychologie, il y a des méthodes expérimentales et une confusion conceptuelle. (De même qu'il y a, dans l'autre cas, une confusion conceptuelle et des méthodes de démonstration.) L'existence de méthodes expérimentales nous fait croire que nous disposons de moyens pour nous débarrasser des problèmes qui nous inquiètent, alors que problème et méthode se croisent sans pour autant se rencontrer." (Wittgenstein, 2007: 323). La philosophie de la psychologie de Wittgenstein entend "dépsychologiser la psychologie" (Laugier, 2010). Ce que je vais dire de l'expression *compréhension orale* appliquée à des activités dans des salles de classe s'accommodera assez mal avec ce qu'en dit une psycholinguistique qui conçoit la compréhension comme un processus mental (Spinelli & Ferrand, 2005). Chercher le sens de nos expressions psychologiques dans leurs usages (comprendre, par exemple) place d'emblée notre regard sur le terrain anthropologique de nos pratiques. Nos concepts psychologiques sont alors devant nos yeux et non pas derrière sous forme de mécanismes psychiques hypothétiques que nous devrions postuler. Il ne s'agit pas de nier l'intériorité, mais de redéfinir la relation intérieure/extérieure. La compréhension ou l'incompréhension n'ont rien de processus cachés. L'une comme l'autre est bien visible, parfois même scandaleusement trop visible: la connivence et l'antipathie.

Et une définition de la pragmatique qui relève plutôt d'une théorie cognitive:

Les activités langagières impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche. (CECR, 2006: 15)

Dans la première citation, la signification émerge dans l'interaction. Pour reprendre les termes d'une linguistique psychosociale (Bronckart, 1997), elle est située. Dans la deuxième citation, la signification relève d'un traitement du message linguistique à l'émission ou à la réception. La signification découle d'un processus psychique. Dans un cas, c'est l'action sociale qui détermine la signification, dans l'autre cas, c'est la signification (dans la tête) qui détermine l'action sociale. Ces deux conceptions de la signification sont incompatibles et ne peuvent absolument pas relever d'une même conception du langage parce qu'elle devrait être à la fois mentaliste et non mentaliste. Le CECR n'est pas cohérent d'un point de vue théorique. Je ne suis pas sûr qu'il cherche à l'être et dans ma perspective, peu importe qu'il le soit, ma critique du CECR ne se voulant ni théorique ni empirique.

Par contre, j'aimerais montrer que le flou conceptuel dans lequel baigne le CECR nous donne l'impression de comprendre certaines expressions qui, si elles sont rapportées à notre usage ordinaire du langage, se révèlent être de purs non-sens. Au chapitre des activités langagières du CECR nous pouvons lire:

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. (CECR, 2006: 18)

En mettant de côté la médiation et l'interaction, nous retrouvons dans ce passage des compétences qui relèvent d'une conception communicative du langage. Dans cette conception, le savoir linguistique se différencie selon que l'on émet ou selon que l'on reçoit un message et selon la nature de ce message, selon que sa forme est écrite ou orale. En construisant un tableau à double entrée dans lequel il faut placer, d'un côté la nature du locuteur selon sa position dans le schéma de la communication (soit émetteur, soit récepteur) et d'un autre côté la nature du message (oral ou écrit), nous obtenons quatre types d'activités langagières: la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

En didactique des langues, nous avons l'impression de savoir parfaitement ce que nous voulons dire quand nous parlons d'activité de compréhension orale. Dans cet article, j'aimerais montrer que ce que nous entendons par *compréhension orale* n'est pas clair du tout, tant au niveau de l'opposition entre écrit et oral, qu'au niveau de notre concept ordinaire de compréhension.

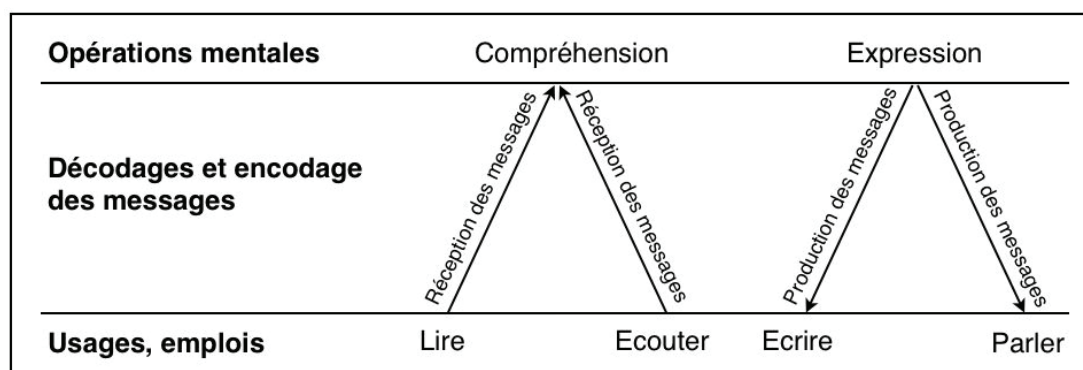
L'utilisation de la vidéo dans le cadre d'activités de compréhension orale m'aidera à faire voir le problème.

2. Compréhension orale

Dans le CECR, l'apprentissage d'une langue se mesure en terme d'acquisition de compétences, compétences générales d'un côté et compétences à communiquer langagièrement de l'autre. Héritée des approches communicatives, cette compétence à communiquer langagièrement était traditionnellement divisée en quatre compétences: la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Le CECR les reprend à son compte, et y ajoute les deux activités langagières que sont l'interaction et la médiation. Mais ce qui pourrait passer pour une simple extension destinée à rendre plus adéquate une définition pose en fait problème, puisque deux activités (interaction et médiation) ont été ajoutées à quatre compétences (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite), révélant ainsi l'ambiguïté contenue dans le terme "activité langagière", qui peut renvoyer aussi bien à l'action qu'à la communication. Evelyne Rosen formule ainsi le problème:

L'expression quatre compétences, utilisée tantôt pour parler des activités de compréhension (orale et écrite) et d'expression (orale et écrite), tantôt pour évoquer les objectifs des cours de FLE, représente ainsi une aberration terminologique, provenant à l'origine d'un problème de traduction du mot *skills*. (Rosen, 2009: 131)

Pour remédier au problème, Evelyne Rosen propose un schéma qui séparera clairement activités de classe et objectifs de cours:



Ce schéma permet de cerner à quel niveau se situent les différents termes que l'on rencontre pour évoquer les activités de classe: 1) *lire*, *écouter*, *écrire* et *parler* sont des pratiques volontaires et se situent au niveau des usages et emplois; 2) *réception* et *production* insistent respectivement sur les opérations de décodage et d'encodage des messages; 3) *compréhension* et *expression* prennent en charge les opérations mentales qui résultent du décodage du message pour la compréhension, et qui sont à l'origine de l'encodage du message pour l'expression. L'on parlera à juste titre d'activités de réception (voire de compréhension, et de production (voire d'expression). Le Cadre vient ainsi rétablir de l'ordre dans l'imbroglio actuel en posant d'une part ce qui relève des compétences, comme nous venons de le voir, et d'autre part ce qui relève des activités (Rosen, 2009: 30).

Ce schéma sépare très clairement la compréhension orale comme usage ou emploi dans une activité de classe du type "écouter" et la compréhension orale comme opération mentale de décodage des messages.

Cette distinction entre un processus mental d'une part et une pratique sociale de l'autre permet de sauver l'élargissement de la compétence langagière à l'interaction et à la médiation. Malheureusement, nous allons voir que, loin de résoudre la difficulté, la solution dualiste proposée par Rosen n'a pour effet que de compliquer encore l'imbroglio. Pour ce faire, nous allons maintenant nous intéresser de plus près à la compréhension orale comme activité didactique.

3. Compréhension orale et vidéo

Les activités de compréhension orale entrent en classe en même temps que le magnétophone de l'enseignant qui veut appliquer la méthode communicative. Cette méthode va calquer l'enseignement sur le schéma de la communication: un locuteur émet un message vers un autre locuteur qui le reçoit. Le message peut prendre une forme orale ou écrite, le locuteur peut être en position d'émetteur ou de récepteur. Apprendre à communiquer dans une langue consistera donc à pratiquer les quatre compétences que donne la multiplication de 2 (oral/écrit) par 2 (émission/réception). Pour les exercer de manière uniforme, les cours de langue vont accueillir à parts égales dans leur grille horaire des heures d'expression écrite, de compréhension écrite, d'expression orale et de compréhension orale. Ainsi naît l'activité de compréhension orale. Elle consiste essentiellement à faire écouter un document sonore authentique pour que les étudiants travaillent leur compréhension orale.

Si, du point de vue de la méthode communicative, on comprend bien la pertinence de ce type d'activité, elle va poser un certain nombre de problèmes dans son application concrète dans une salle de classe. Suffit-il, par exemple, d'exposer des étudiants à une source sonore pour leur faire travailler la compréhension orale? La réponse va évidemment être négative parce qu'ils pourraient très bien le faire seuls en dehors de la classe. Pour pallier cette difficulté, l'enseignant devra favoriser une écoute active. Les étudiants devront, par exemple, porter leur attention sur le flux sonore de manière à bien découper les unités du message. L'enseignant leur demandera soit d'écrire les mots qu'ils reconnaissent, soit de compléter un texte à trous qu'il aura distribué au préalable. Dans cette optique où chaque unité significative est composée d'une forme phonique à laquelle est liée une signification, ce travail de démarcation est essentiel à la compréhension du message. Cela étant, repérer les signifiants d'un message suffit-il à en comprendre le sens? Evidemment non. L'activité de compréhension orale va alors s'étoffer d'exercices portant sur le contenu. L'étudiant devra répondre à un certain

nombre de questions ou choisir entre un certain nombre d'affirmations, les unes correspondant au contenu du document vidéo, les autres n'y correspondant pas. Comprendre, dans ce cas, ne veut plus dire reconnaître la forme du mot comme dans le premier exercice, mais interpréter le sens du document vidéo comme dans les exercices ci-dessous.

C'est dans ce contexte que va apparaître la vidéo, parce que le travail sur la compréhension pourra être étendu à des signes qui ne seront plus exclusivement phoniques. Avec les documents vidéo, l'activité de compréhension orale va prendre une autre dimension sémiotique en intégrant à l'enseignement les gestes, les attitudes, les situations, etc.

4. La vidéo comme document à interpréter

4.1 Oral/écrit

Pour mieux comprendre l'utilisation de la vidéo dans une activité de compréhension orale, je vais maintenant examiner un exemple concret possible. Le document vidéo sur lequel nous allons porter notre attention est un extrait du film *Comme une image* (Jaoui & Bacri, 2005). Dans cet extrait, un jeune homme et une jeune fille dont la nature de la relation n'est pas très claire discutent tout en marchant dans la rue. Comme je ne peux pas insérer de vidéo en ce point du texte, je vais essayer de vous en donner une idée, d'abord sous la forme d'un texte de type théâtral, ensuite sous la forme d'une bande dessinée de type roman-photo.

A) Transcription

Sébastien: Pourquoi tu lui en veux à ton père comme ça?
 Lolita: Je lui en veux pas, j'ai envie de le tuer de temps en temps, c'est tout
 Sébastien: Ta mère, elle fait quoi là-dedans, tu parles que de ton père?
 Lolita: Je parle pas que de mon père
 Sébastien: Si t'en as beaucoup parlé...
 Lolita: Ma mère ça fait cinq ans qu'elle vit aux Antilles, je risque pas de t'en parler
 Sébastien: Pourquoi tu m'engueules?
 Lolita: Non, mais... tu me dis "tu parles tout le temps de ton père"
 Sébastien: C'est vrai, mais c'est pas grave
 Lolita: Non, mais... pff
 Sébastien: T'attends un coup de fil
 Lolita: Y a Mathieu qui doit m'appeler
 Sébastien: J'ai pas bien compris, c'est ton copain, Mathieu, ou...
 Lolita: Oui, enfin... non, mon copain, y a... y a eu quelque chose entre nous, et puis... je veux dire, y a quelque chose entre nous, mais c'est compliqué... c'est pas très... enfin, tu vois
 Sébastien: Ouais. Enfin... non, pas trop.

B) Plans fixes



Fig. 1

C) Déroulement de la séquence didactique

L'enseignant peut commencer l'activité de compréhension orale en préparant les étudiants à être attentifs à un aspect ou l'autre du document qu'il montre ensuite. Après visionnement, les étudiants devront faire divers exercices à partir de la vidéo. Je vais en détailler différents types.

Dans le premier type, l'étudiant devra compléter un texte à trous dont la consigne sera, par exemple:

Regardez l'extrait et compléter le texte ci-dessous

et l'exercice, par exemple:

Sébastien: Pourquoi tu lui en veux à ____ (ta mère; ton père; ton frère; tes pairs) comme ça?

Lolita: Je lui en veux pas, j'ai envie de le ____ (secouer; tuer; muer; buter) de temps en temps, c'est tout.

Sébastien: Ta mère elle fait quoi là-dedans, tu parles que de ton père?

Lolita: Je parle pas que de mon père.

Sébastien: Si, t'en as beaucoup parlé...

Lolita: Ma mère ça fait ____ (vingt/cinq/un/vingt deux) ans qu'elle vit aux Antilles, je risque pas de t'en parler.

Cet exercice focalise l'attention de l'étudiant sur les unités qu'il doit découper dans le flux sonore.

Dans le deuxième type d'exercice, l'étudiant devra répondre à une série de questions. La consigne pourra être par exemple:

Visionnez la séquence et répondez aux questions suivantes

et l'exercice pourra être:

Qu'est-ce que le garçon dit du fait que la fille parle tout le temps de son père? Ce n'est pas ____

De quel type est la relation entre Mathieu et la fille? C'est ____

Est-ce que la fille est fâchée par les remarques du garçon? ____

Contrairement à l'exercice précédent, celui-ci ne porte pas sur la chaîne signifiante, mais sur le sens du document vidéo.

Le troisième type d'exercice concerne aussi le contenu. Cette fois, l'étudiant ne doit pas répondre, mais choisir entre différentes affirmations selon la consigne:

Parmi les affirmations suivantes, lesquelles sont vraies?

et les affirmations suivantes:

- ☐ La jeune fille engueule le garçon
- ☐ La jeune fille attend un coup de fil de son père
- ☐ Mathieu est le copain de la fille

Enfin, le dernier est une variante du précédent, l'étudiant étant amené à choisir entre différents résumés, selon qu'il correspond ou non au contenu de la vidéo en suivant cette consigne:

Quel résumé correspond au contenu de la séquence vidéo?

et choisissant entre ces résumés:

- ☐ Une jeune fille et un jeune garçon discutent dans la rue. Le garçon dit à la fille qu'elle parle tout le temps de sa mère, la fille s'en défend en disant qu'elle est partie depuis vingt ans aux Antilles...
- ☐ Une jeune fille et un jeune garçon discutent dans la rue. Le garçon dit à la fille qu'elle parle tout le temps de son père et jamais de sa mère. Elle répond qu'elle pourrait difficilement parler de sa mère étant donné qu'elle est partie depuis vingt ans aux Antilles...

Tous ces exercices ont un point commun: à chaque fois, l'étudiant doit choisir entre plusieurs solutions qui lui sont proposées. Concrètement, il doit lire les propositions qui lui sont faites, puis sélectionner l'une d'entre elles. On peut alors se demander si le travail qui lui est effectivement demandé relève essentiellement de l'oral ou de l'écrit. S'il doit lire l'exercice avant de visionner la vidéo, la compréhension écrite influencera grandement sa compréhension orale. S'il lit l'exercice après avoir visionné la vidéo, le choix qu'il devra opérer sera aussi en grande partie déterminé par la forme écrite des options qui lui sont suggérées.

On pourra rétorquer que l'enseignant peut aussi poser les questions oralement. Est-ce que l'on veut dire qu'il lira des questions écrites au préalable à haute voix ou est-ce qu'il les inventera sur le moment? Mais, même s'il les invente, ne les aura-t-il pas préparées à un moment ou à un autre par écrit? Si l'on suit cette logique, on pourrait aussi affirmer que l'étudiant lit les questions dans sa tête et que, tout bien considéré, quand il écoute cette voix intérieure, il fait réellement de la compréhension orale. Nous pressentons bien que le raisonnement devient absurde. En effet, suffit-il de

lire à haute voix pour que de l'écrit devienne de l'oral? A l'inverse, suffit-il d'écrire un énoncé pour qu'il devienne de l'écrit? Notre embarras indique que notre conception de l'opposition entre oral et écrit bute sur un sérieux problème.

Cette conception pose d'ailleurs un problème plus général au niveau de ce que nous considérons comme un document oral. Dans notre exemple, l'extrait de film relève-t-il vraiment d'une expression orale? Certes, le film comporte une bande-son, mais les acteurs disent un texte qu'ils ont appris par cœur sur la base d'un script écrit, donc cette bande-son n'a rien d'une expression orale spontanée. La même remarque peut s'appliquer à beaucoup d'autres documents susceptibles d'être employés dans une activité orale. Les commentaires d'un documentaire ou d'un reportage, par exemple, ont d'abord été écrits puis lus après montage des images. Le présentateur d'un journal télévisé donne l'impression de parler alors qu'en fait il est en train de lire son téléprompteur. Quand il pose des questions, il ne fait bien souvent que lire des fiches qu'il a préparées à l'avance. Dans tous ces exemples, celui qui parle fait une lecture à haute voix. Faut-il alors considérer ces types de documents comme oraux ou écrits? D'un côté, nous avons bel et bien affaire à des ondes sonores; mais d'un autre, nous avons bel et bien affaire à une lecture. Faut-il alors qualifier notre activité de compréhension orale ou de compréhension écrite? Nous restons perplexes.

Dans notre langage ordinaire, lire s'applique indistinctement à une activité de lecture à voix haute ou à voix basse. La question ne se pose pas de savoir si ce que nous faisons relève de l'oral ou de l'écrit. Notre perplexité surgit seulement quand nous fixons notre attention sur la forme (l'onde sonore, les caractères d'imprimerie, la matérialité d'un signe, etc.), c'est-à-dire quand nous nous représentons notre usage du langage comme un acte de communication où un émetteur doit coder un message, et un récepteur le décoder à partir de la seule forme du message. Cette représentation formaliste nous conduit à une conception naïve de l'opposition entre l'oral et l'écrit, pour laquelle seule compte la matière du message. Dans nos usages quotidiens du langage, les rapports entre notre parole et notre écriture s'avèrent bien plus complexes pour peu que nous fixions notre attention sur ce que nous faisons réellement avec nos mots. Dans notre mode de vie occidental, oral et écrit sont en constantes interactions. Prenons l'exemple d'un conférencier: dans un premier temps, il écrira sa conférence, puis au moment de la présenter il aura ses feuilles sous les yeux, mais, s'il maîtrise bien cette activité, il ne lira pas ses notes mot à mot. Il pourra sauter des passages, revenir à son texte, écourter sa prestation en sautant quelques pages, s'écarter de ce qu'il avait écrit, etc. Dit-il ou écrit-il sa conférence? Le fait de l'avoir préparée par écrit aura évidemment une très grande influence sur sa présentation orale, mais bien malin celui qui pourra attribuer clairement

dans cette activité, ce qui appartient à l'écrit et ce qui appartient à l'oral. A un certain niveau de maîtrise, un conférencier peut parler comme un livre, et la question de savoir si ce qu'il fait est plutôt de l'oral ou plutôt de l'écrit ne se posera même plus, tant la technique qui consiste à coucher ses pensées sur le papier pour les présenter ensuite par oral est devenue pour lui une seconde nature. Il s'ensuit que l'image d'une graphie toujours seconde, qui viendrait habiller de ses oripeaux une parole toujours première, relève d'une vision mythique des relations entre l'oral et l'écrit. En effet, l'écriture ne se superpose pas à notre voix, elle transforme radicalement notre manière de parler.

C'est notre insistance à concevoir notre langage comme un instrument de communication qui nous pousse à mal voir les rapports entre l'oral et l'écrit parce que nous considérons nos mots comme partie d'un message que l'on pourrait appréhender indépendamment sous sa forme phonique ou sous sa forme graphique. Mais si nous ne perdons pas de vue ce que nous faisons effectivement avec nos mots, notre usage de l'oral ou de l'écrit s'éclairera de manière différente.

Dans notre exemple, l'activité de compréhension orale n'a d'oral que la bande-son du film *Comme une image*. En effet, tous les exercices proposés à partir de l'extrait de film s'avèrent être, tout bien réfléchi, des activités qui mettent en jeu les capacités des étudiants à lire et à écrire, à tel point que la substitution de la vidéo par le script du dialogue n'aurait nullement empêché le déroulement de l'activité didactique.

L'utilisation de la vidéo dans l'activité de compréhension orale que j'ai présentée souffre d'un paradoxe terrible. Au départ, la vidéo a été introduite dans la didactique du FLE pour travailler les aspects verbaux, intonatifs, gestuels, posturaux, du français, mais au finale on se rend compte que tous ces éléments n'ont joué aucun rôle dans le déroulement de l'activité didactique.

On pourrait reprocher à cette description qu'elle ne tient pas compte de la différence qu'il y a entre regarder un film et lire la transcription d'un dialogue de film, minimisant ainsi le travail qui s'effectue au moment du visionnement de la séquence vidéo. J'aimerais montrer maintenant que cette réduction de l'activité de compréhension orale au moment de la perception auditive nous met encore plus en porte à faux avec notre conception ordinaire de la compréhension. Ce que nous voulons dire par compréhension orale n'en devient que plus obscur.

4.2 *Compréhension et association*

Admettons que nous nous lisions à nous-mêmes une phrase à haute voix. Faisons-nous acte de compréhension orale? Admettons, maintenant, que quelqu'un nous lise une phrase à haute voix. Faisons-nous acte de compréhension orale? Admettons, enfin, que quelqu'un nous dise cette même

phrase apprise par cœur à force de la lire. Faisons-nous acte de compréhension orale? A chaque fois, il est bien difficile de dire quelle activité nous exerçons. Notre embarras provient, comme je l'ai déjà montré, de la trop grande attention que nous portons à la forme du message, mais aussi, comme j'aimerais le montrer maintenant, d'une représentation bien particulière de la communication dans le cadre de laquelle cette conception du message prend sens et dans laquelle comprendre veut dire interpréter.

Pour illustrer cette conception de la communication linguistique, je vais partir d'une image du *Cours de linguistique générale* qui figure ce processus de communication:



Fig. 2: (Saussure, 1983: 27)

Sur ce dessin, un émetteur A adresse un message à un récepteur B. Saussure appelle ce schéma le circuit de la parole. Il en donne une autre représentation qui donne à voir le mécanisme à l'œuvre dans la tête de A et de B:

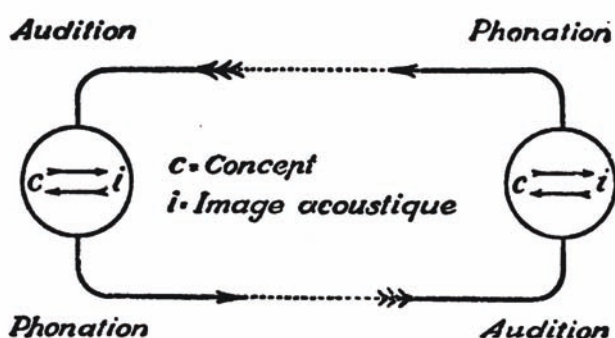


Fig. 3: (Saussure, 1983: 28)

Les flèches symbolisent le parcours du message, les ronds le processus interne qui précède la phonation et suit l'audition. A la phonation comme à l'audition, émetteur comme récepteur associe un concept et une image acoustique. Il y a intercompréhension pour autant que les processus d'association de l'émetteur et du récepteur correspondent.

Si l'on interprète maintenant notre exemple de compréhension orale à la lumière de cette représentation, on peut décrire notre document vidéo comme un message que l'étudiant, en position de récepteur, doit comprendre. Il doit donc associer le bon concept à la bonne image acoustique. Mais, concrètement, comment cela se passe-t-il?

L'enseignant montre l'extrait du film. L'étudiant le regarde en essayant de comprendre, c'est-à-dire en essayant d'associer correctement concepts et images acoustiques au moment où il visionne le document vidéo. Les différents exercices qui suivent ont pour but de vérifier son processus de compréhension. Ces exercices servent de critères de sa compréhension. Mais se peut-il que l'on comprenne l'extrait de film et que l'on n'arrive pas à faire les exercices qui y sont liés ou, inversement, se peut-il que l'on ne comprenne rien à l'extrait de film et que l'on arrive quand même à faire les exercices qui y sont liés? Comme nous l'avons vu, tous les exercices demandent un choix et ce choix peut être effectué au hasard. Il se peut aussi que l'étudiant ait compris, mais n'arrive pas à répondre à une question particulière, parce qu'il ne se rappelle plus exactement tous les détails de l'extrait. Comment être sûr que l'association a eu lieu? Si la compréhension est une association qui se déroule dans la tête, on ne sait jamais vraiment si l'étudiant a compris ou non. Il subsiste toujours un doute. Par ailleurs, comme l'association est un processus mental auquel nous n'avons pas accès, nous n'avons pas de prise réelle sur la compréhension de l'étudiant, qui devient ainsi complètement invérifiable.

On peut dès lors se demander quelle est l'utilité d'une activité de compréhension orale dont les ressorts nous échappent et qui ne relève *in fine* que d'un mécanisme caché. La compréhension se produit au moment du visionnement de la vidéo, et les exercices qui suivent n'offrent pas la garantie que ce processus interne de compréhension ait eu lieu. On peut supposer que la multiplication de ce type d'exercices augmente la probabilité du processus de compréhension, mais, encore une fois, sans aucune garantie, puisque nous n'avons pas directement accès à ce processus mental privé. On peut même aller jusqu'à se demander quelle est l'utilité de mener ce type d'activité, avec un enseignant dont le rôle dans le processus mental de compréhension de l'étudiant-e se limite à son action sur le bouton start/stop de l'appareil vidéo. Finalement, une exposition répétée à un flux vidéo suffirait à impulser ce type de mécanisme mental. On pourrait même imaginer des cabines individuelles pour entraîner la compréhension orale.

4.3 *Compréhension et interprétation*

Nous aboutissons à ce type de conclusion absurde pour avoir suivi un modèle trop mécaniste de la compréhension comme association d'un concept et d'une image acoustique. Il donne en effet à penser que la conjonction entre

signifiant et signifié se produit automatiquement, comme s'il suffisait d'appuyer sur un bouton S pour qu'il y ait une réponse R. Mais on peut aussi penser que la conjonction entre forme et sens découle d'un processus d'interprétation. On pourrait alors amender le schéma du circuit saussurien de la parole en réintroduisant dans la boucle une intervention du sujet parlant sous la forme d'une intention à la production, et d'une interprétation à la réception :

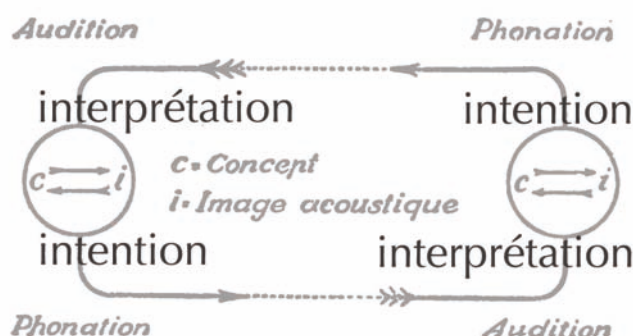


Fig. 4

Dans ce cas de figure, le récepteur n'est plus le jouet d'un mécanisme d'association, mais en redevient l'auteur par l'intermédiaire d'un processus d'interprétation. Le document vidéo ne se réduit pas à un flux auquel l'étudiant est confronté, mais à une matière à interpréter. Reste à savoir ce que l'on entend exactement par "interpréter".

Si interpréter veut dire décoder un message, c'est-à-dire faire correspondre un signifiant et un signifié, nous aurons, certes, gagné un sujet de l'interprétation, mais le processus même de compréhension restera toujours aussi mystérieux, et rien ne permettra d'affirmer avec certitude que le processus s'est produit ou non pendant une activité de compréhension orale. D'ailleurs, à quel moment le processus de compréhension devrait-il avoir lieu ? A chaque énoncé du document vidéo ? Quand l'étudiant fait les exercices qui suivent le visionnement de l'extrait ? Est-ce que l'étudiant décode le document vidéo chaque fois que l'enseignant le lui montre ? Sa compréhension s'arrête-t-elle donc en même temps que le document vidéo ? Combien de temps dure-t-elle ? Quand peut-on dire que l'étudiant comprend le français ? A chaque fois qu'il entend un mot ou une phrase en français ?

Nous tentons ici de saisir le processus psychique de la compréhension qui se cache, semble-t-il, derrière ces phénomènes d'accompagnement d'autant plus visibles qu'ils sont plus grossiers. Mais nous n'y parvenons pas. Ou, plutôt, nous ne parvenons même pas à tenter vraiment de le saisir. Car à supposer que je trouve quelque chose qui se produirait dans tous ces cas de compréhension, – pourquoi cela devrait-il être la compréhension ? Comment le processus de la compréhension pouvait-il être caché, quand je disais : "Maintenant je comprends", parce que j'avais compris ? Et si je dis qu'il est caché, – comment saurai-je ce que j'ai à chercher ? Je suis dans la confusion la plus totale. (Wittgenstein, 2007 : § 153)

Comprendre le français n'est pas un état psychique (Wittgenstein, 2007: § 149). Comprendre un extrait de film en français n'est pas non plus un état psychique qui résulterait de la coïncidence dans mon esprit de la forme des mots et de leur signification.

A y regarder de plus près, ce que nous entendons par "compréhension orale" n'est pas du tout clair, ni du point de vue de ce que nous considérons comme une activité orale, ni du point de vue de ce qu'il faut entendre par compréhension. Par "compréhension orale", nous voulions parler d'une compétence propre à l'oral, susceptible d'être entraînée dans une activité en classe. Or, nous nous retrouvons à dire que cette activité est d'une part une activité qui porte surtout sur l'écrit, et d'autre part une activité psychique sur laquelle l'enseignant de langue n'a que peu de prise...

Si l'on revient au schéma d'Evelyn Rosen, nous aurons cette confusion sous les yeux:

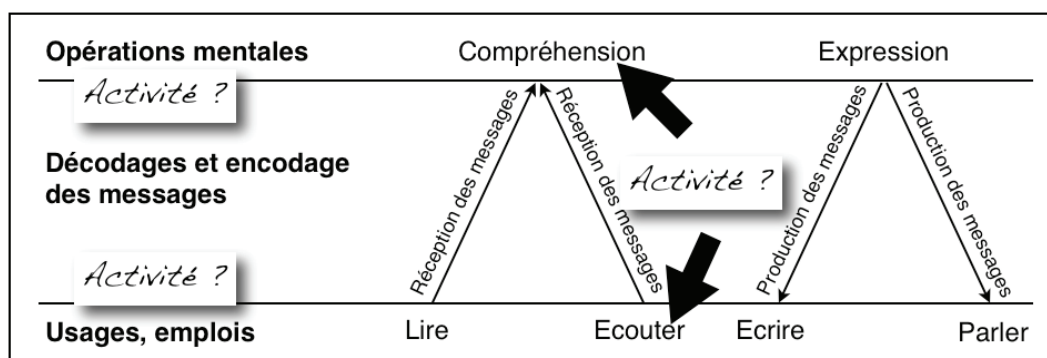


Fig. 5

Dans ce tableau, l'activité de compréhension a deux faces: l'une extérieure (usages, emplois), et l'autre intérieure (opérations mentales). Ce dédoublement est nécessaire à une conception de la compréhension comme processus de décodage d'un message qui doit mener à l'association d'une forme extérieure matérielle avec un contenu intérieur psychique. Cette conception de la compréhension relève de ce que Bouveresse a appelé le mythe de l'intériorité (Bouveresse, 1987), qui voudrait que comprendre une phrase consiste à apparier la forme des mots avec leur signification dans la mécanique de nos têtes, comme si le signifiant du mot sur le modèle du caractère de la machine à écrire venait frapper la page blanche de notre esprit pour y retrouver sa signification, formant ainsi la ligne de nos pensées, que l'œil de notre esprit lirait sans difficulté. Dans la *Denrée mentale* (Descombes, 1995), Vincent Descombes étend cette critique wittgensteinienne de l'esprit aux modèles cognitivistes, qui reprennent cette conception à leur compte, en remplaçant les touches de la machine à écrire par celles du clavier de l'ordinateur. Ce déplacement cognitiviste laisse sans réponse la question de savoir à qui appartient le doigt qui déclenche le processus de compréhension.

Que les circuits soient mécaniques ou électroniques ne change rien au problème. Wittgenstein nous met en garde contre cette tentation de voir dans la compréhension un processus mental:

Ne conçois surtout pas la compréhension comme un "processus psychique"! – Une telle façon de parler te plonge en effet dans la confusion. Mais demande-toi dans quel cas et dans quelles circonstances nous disons: "Maintenant, je sais comment continuer", je veux dire, quand la formule m'est venue à l'esprit. – Au sens où il y a des processus caractéristiques de la compréhension (y compris des processus psychiques), la compréhension n'est pas elle-même un processus psychique.
(Wittgenstein, 2007: § 154)

Pour saisir le rapport entre vidéo et compréhension, il faut revenir à ce que nous faisons de la vidéo dans nos vies quotidiennes. Comme les adultes ont un usage assez compliqué de la vidéo, il faut un moyen simple de comprendre quelle place l'activité de regarder une vidéo a dans nos vies: j'aimerais maintenant m'intéresser à l'usage plus simple qu'en font des enfants pour essayer de déterminer la place occupée par cette activité dans l'apprentissage de notre langue maternelle.

5. Qu'est-ce que font des enfants face à une vidéo

Si vous observez un enfant qui regarde un dessin animé, vous vous rendrez compte qu'il ne reste pas inactif face à l'écran. Dans l'exemple ci-dessous sont mis en parallèle un dessin animé (à gauche) et des enfants qui le regardent (à droite). Le petit garçon sur la gauche (2 ans et demi) répète à voix haute le commentaire du narrateur:



Fig. 6

Dans cet exemple, l'enfant ne répète pas tout ce qu'il entend, mais, en l'occurrence, une séquence phonique particulièrement difficile à prononcer ("et les chevaux sauvages"). Cette manière de reprendre les paroles de l'adulte à son compte ne se limite pas, chez l'enfant qui apprend sa langue maternelle aux documents vidéo. Il est aussi très attentif aux histoires qu'on lui lit et

éprouve une grande joie à se faire raconter toujours cette même histoire qu'on lui a déjà racontée une bonne dizaine de fois et qu'il finit d'ailleurs par connaître par cœur. Pour preuve, il suffira bien souvent à l'adulte de commencer un paragraphe et l'enfant sera capable de le terminer tout seul ou de le corriger. Il va même être capable de projeter une partie des phrases qu'il aura apprises dans ce contexte de lecture à d'autres contextes de sa vie quotidienne à bon ou à mauvais escient.

Cependant, en regardant une vidéo, l'enfant ne se contente pas de répéter les mots qu'il entend, il imite aussi l'intonation, les gestes et les attitudes qui accompagnent les mots. Ainsi dans l'exemple qui suit, une fillette – de 9 ans – est tout à fait capable, après avoir visionné plusieurs fois la scène, de restituer l'expression d'un personnage du film *Madagascar* (Darnell, McGrath *et al.*, 2006) dans la globalité de son expression et avec une grande précision:

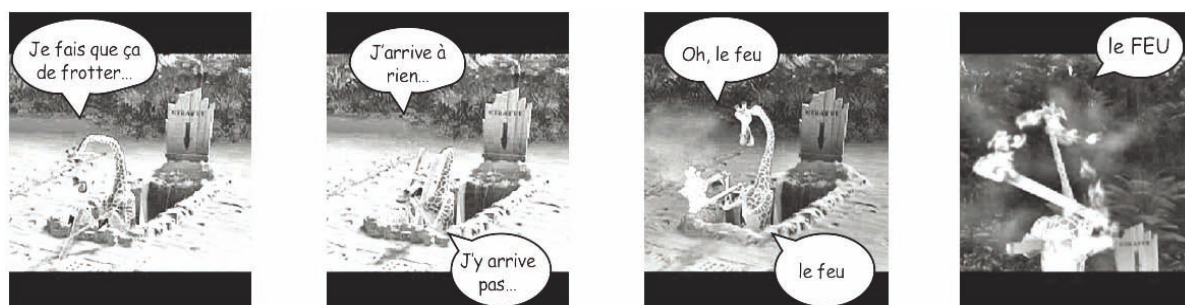


Fig. 7



Fig. 8

A partir d'une vidéo, un enfant arrive assez facilement à se faire une représentation (au sens de représentation théâtrale) d'une activité langagière. Dans cet exemple, la convergence de l'expression de l'enfant et du personnage d'animation est proprement stupéfiante. Les images ci-dessus rendent d'ailleurs assez mal combien l'enfant ajuste son comportement du point de vue du rythme, du ton, des mimiques, etc. Dans cet exemple, l'imitation dont est capable l'enfant passe par la complète incorporation du modèle. Dans l'apprentissage de sa langue première, l'enfant n'utilise donc pas la vidéo comme un document à interpréter, mais comme un modèle à suivre.

6. La vidéo comme modèle

En nous inspirant de l'utilisation que font les enfants de la vidéo, quand ils apprennent leur langue maternelle, nous avons mis sur pied au Cours de vacances³ un enseignement de prononciation qui tire pleinement parti des intonations, des gestes et des attitudes dans les images vidéo, contrairement aux activités de compréhension orale que j'ai présentées ci-dessus. Nous avons cherché à rendre l'extrait de film indispensable, sans nulle possibilité de le substituer par une transcription dans le cours de l'activité en classe.

Comme il n'était pas question d'infantiliser les adultes, il fallait absolument trouver une activité langagière qui, dans notre mode de vie occidental, puisse amener quelqu'un à apprendre par cœur un dialogue pour le jouer ensuite. La répétition de théâtre a servi de référence, parce qu'elle permet, dans une certaine mesure, de centrer l'usage du langage sur l'expression plutôt que sur le contenu. Les extraits vidéo que nous avons choisis comme support devaient néanmoins remplir un certain nombre de critères: ils devaient pouvoir donner lieu à un jeu théâtral; ils devaient se suffire à eux-mêmes, sans être trop longs, pour qu'étudiants et étudiantes puissent y trouver leur compte à parts égales, les rôles masculins et les rôles féminins devaient être équilibrés; la performance des acteurs devait manifester une grande sensibilité aux spécificités de l'oral (pause, redite, hésitation, etc.).

Ce cours avait pour objectif d'améliorer la prononciation des étudiants en mettant l'accent sur la manière de dire plutôt que sur ce qui est dit. Comme presque tout le monde s'est déjà essayé au moins une fois dans sa vie à ce genre d'exercice (souvent dans un contexte scolaire en récitant un poème ou en montant une petite pièce de théâtre), les étudiants n'ont pas trop questionné la démarche et ont adhéré plus facilement à la nécessité d'apprendre par cœur un dialogue sans forcément en comprendre au départ toutes les subtilités.

Contrairement à un cours de prononciation en laboratoire, le jeu théâtral a l'immense avantage de replacer les exercices sur la voix dans un travail plus global qui implique tout le corps. Le regard, le geste, la posture, le mouvement sont ainsi mobilisés dans un apprentissage véritablement incorporé de la langue.

Pour éviter que les graphies compliquées du français ne viennent interférer avec l'activité, nous n'avons pas distribué les scripts des extraits. La vidéo était projetée pendant le cours et les étudiants devaient s'appuyer sur le contexte non verbal pour apprendre à jouer tous les personnages en français. Pour les aider néanmoins à mieux mémoriser, ils ont reçu chacun un baladeur

³ Sous ce *nous* se cache, en fait, Anne Girard, qui a fait l'essentiel du travail pour introduire ce cours de prononciation au Cours de vacances. Je tiens à l'en remercier ici.

avec lequel ils pouvaient répéter leur rôle sans passer par l'écrit. Cette aide leur a aussi permis de travailler en autonomie.

Même s'il était demandé aux étudiants d'apprendre un rôle, l'activité théâtrale est toujours restée subordonnée au travail sur la prononciation. A cet effet, l'enseignant donnait aux étudiants un certain nombre de techniques pour leur permettre de maîtriser le rythme, l'accentuation, les enchaînements vocaliques ou consonantiques, les phonèmes du français. Ces techniques ont fourni un outil indispensable pour rendre possible un accord sur ce qu'il fallait corriger et comment il fallait le corriger. Cela a aussi permis aux étudiants de se corriger entre pairs.

Le cours comptait douze périodes de quarante-cinq minutes. Son objectif consistait à imiter (ou plutôt à suivre la règle "faire la même chose") les personnages d'une série d'extraits de films sur le mode de la répétition de théâtre en portant l'attention sur le corps, les gestes, la voix du modèle en français. Pour améliorer leur expression en français, les étudiants devaient apprendre à maîtriser les techniques dont je viens de parler.

Si l'on reprend l'extrait du film *Comme une image*, que j'ai déjà utilisé afin d'illustrer une activité type de compréhension orale, pour l'appliquer au cours de prononciation que je viens de décrire, la vidéo devient cette fois un modèle:



Fig. 9

Modèle que les étudiants doivent suivre pour jouer la scène:



Fig. 10

Dans cet enseignement de prononciation, la vidéo n'a pas le statut de document à interpréter, mais celui d'exemple à suivre. Ce changement de statut est conséquence d'un changement de regard: d'une perspective communicative dans laquelle l'apprenant d'une langue seconde est le récepteur passif d'un message, on passe à une perspective actionnelle dans laquelle l'apprenant doit s'engager dans une activité langagière.

Il reste néanmoins à mesurer l'amplitude de ce changement de perspective. En effet, ni l'utilisation de l'image et du son, ni les jeux de rôles ne sont des nouveautés dans l'enseignement du FLE. La méthode Structuro-globale audiovisuelle (SGAV) en faisait déjà usage dans les années 1960. Sans entrer dans les détails, j'aimerais tenter de positionner notre pratique pédagogique de la prononciation par rapport à la SGAV.

7. La vidéo et la méthode Structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Certains diront que le cours de prononciation que j'ai décrit n'a absolument rien d'original et ils auront en partie raison puisque la méthode Structuro-globale audiovisuelle portait déjà une très grande importance à l'oral et utilisait abondamment les jeux de rôles. Et ils n'auront pas tort de le dire. Néanmoins, mon propos ne vise pas à déterminer quelle méthode est empiriquement la plus adéquate. La méthode vise à mettre en évidence le problème conceptuel que pose l'activité qu'on appelle "compréhension orale" et à le résoudre. En l'occurrence, j'aimerais comparer quelle conception du langage, de la compréhension et de l'apprentissage sous-tendent l'approche SGAV et l'approche de la prononciation que j'ai présentée. A ce niveau conceptuel, j'aimerais montrer qu'il y a des ressemblances, mais aussi de très grandes différences qui nous font voir autrement ce que l'on entend par langage ou par apprentissage. Cet autre regard a une influence sur l'importance que nous portons à certains éléments et aura finalement des conséquences pratiques, puisque nous n'agissons pas empiriquement de la même manière. Très concrètement, si je conçois la compréhension comme un processus mental, et l'apprentissage comme une transformation qui a lieu dans ma tête (dans ma conscience ou dans mes circuits neuronaux, etc.) plutôt que dans ce que JE⁴ fais, je ne considérerai pas l'apprentissage comme une activité et n'aurai même pas idée de regarder ce qui se passe entre apprenants, entre les apprenants et l'enseignant, dans une salle de classe.

⁴ La majuscule sert à mettre en évidence l'importance du sujet de l'action dans une conception non mentaliste de la compréhension. Je ne développerai pas ce point dans cet article. Pour approfondir le sujet, on peut se plonger dans *Le Complément du sujet*, (Descombes, 2004) *Questions disputées*, (Gnassounou & Chauvier, 2007) ou, enfin, *Dernières Nouvelles du moi*, (Descombes & Larmore, 2009).

7.1 *Points de convergence avec la SGAV*

Dans le cours de prononciation que j'ai décrit ci-dessus, l'approche de l'enseignement d'une langue seconde peut être qualifiée de globale au sens où on peut l'entendre dans le terme Structuro-globale audiovisuelle. Cette tendance à considérer une langue comme un tout s'oppose à une autre qui a tendance à l'aborder pas ses unités (phonèmes, morphèmes, etc.). La SGAV hérite cette sensibilité au contexte linguistique – au sens large – d'une linguistique de la parole qui naît avec Bally, en réaction à l'objet "langue" trop abstrait de Saussure. L'usage que nous avons fait de la vidéo dans notre cours de prononciation partage cette sensibilité. Il adopte à sa manière un point de vue holiste sur le langage qui veut qu'une activité langagière (la répétition théâtrale, par exemple) renvoie à d'autres activités langagières (répétition de chants, préparation d'une conférence) et finalement à un certain mode de vie (prise de parole publique dans notre monde occidental). Cet holisme a son origine dans la philosophie du langage ordinaire de Wittgenstein et d'Austin. Tous deux défendent l'idée que l'on ne peut pas adopter un regard extérieur sur le langage et que, par conséquent, on ne peut aborder nos mots qu'avec nos mots et plus largement notre langage qu'à partir du langage. Du point de vue de la prononciation, cela se traduit par une approche verbo-tonale (importance accordée au tout) plutôt que phonologique (importance accordée à l'unité). Cet holisme implique que parler ne veut pas seulement dire produire des sons ou des mots, mais tenir compte des circonstances de la parole comme le ton, les gestes, les attitudes, les mouvements, etc. Pour aborder ces éléments, la vidéo est un outil dont on ne peut se passer. Si nous sommes partis de ce même constat pour construire notre cours de prononciation, notre usage de la vidéo est néanmoins très différent de l'usage du son et des images qu'en fait la SGAV.

7.2 *Points de divergence avec la SGAV*

Dans la problématique de la SGAV, les dialogues formés d'une bande-son et d'images (dessins ou photos) sont présentés comme des documents; dans notre démarche les images vidéo sont présentées comme des modèles. La différence paraît anodine, mais elle n'est pas que terminologique. Au contraire, elle est la marque d'une conception fondamentalement différente du langage. Parler de dialogues en terme de document révèle une approche phénoménologique de l'enseignement du langage. Parler des images vidéo en terme de modèle révèle une approche pragmatique de l'enseignement du langage.

La SGAV place la perception au centre de ses principes théoriques – elle est en cela influencée par la philosophie de Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 2008). La perspective est phénoménologique dans le sens où les documents auxquels sont confrontés les étudiants sont des phénomènes, c'est-à-dire des

témoignages qui renvoient à une signification qui leur est extérieure. Quand l'étudiant y est confronté, on attend de lui qu'il les interprète de manière à construire une signification. Les images sont donc considérées comme un ensemble de signes verbaux et non verbaux dont l'interprétation permet l'accès au sens. Dans cette perspective, la compréhension est une interprétation, et la signification une perception. La démarche que j'ai présentée ne partage ni cette conception de la compréhension ni cette conception de la signification.

Dans notre cours de prononciation, les images vidéo ne sont pas des documents à décrypter, mais des modèles à suivre. Elles ne sont utiles que dans la mesure où elles guident l'action. Elles n'ont pas de sens en elles-mêmes, mais dans l'usage que l'on en fait. La démarche est donc profondément pragmatique puisqu'elle implique d'emblée l'action. Dans cette perspective, comprendre ne veut plus dire interpréter des signes et en construire la signification, mais être capable de suivre un modèle: on entre ainsi dans la problématique wittgensteinienne du jeu de langage "suivre une règle" (Wittgenstein, 2007). Le sens n'est plus une ombre du signe, mais un usage. Cette divergence marque un point de fracture entre l'utilisation de la vidéo que faisait la SGAV et celle que j'ai décrite avec notre cours de prononciation. Cet écart entre une phénoménologie qui conçoit le sens d'abord comme une construction individuelle d'un savoir sensoriel sur le monde et une philosophie qui conçoit notre rapport au monde comme le résultat de notre accord dans le langage (Wittgenstein, 2007: § 241) va surtout se faire sentir dans des conceptions de l'apprentissage très différentes.

8. Apprentissage normatif

Dans la méthode SGAV, l'enseignement est structuré autour d'un dialogue enregistré, accompagné d'un dessin qui représente la situation de communication. Sur cette base et sans l'aide de l'écrit, les étudiants organisent un jeu de rôle. Ce procédé devrait leur permettre de s'imprégner de la langue, c'est-à-dire d'en faire l'expérience sensorielle dans la voix et dans le corps. Cette approche phénoménologique part du principe que la signification tant linguistique qu'extralinguistique est un donné des sens. Cet apprentissage empirique est individuel, puisque la construction du savoir dépend du sujet de l'expérience. Cette conception de l'apprentissage pose de très nombreux problèmes d'un point de vue conceptuel. Pour n'en citer que deux, elle mène au solipsisme et suppose la possibilité d'un langage privé. Je ne développerai pas ici le détail de ces deux arguments, la philosophie wittgensteinienne ayant déjà assez longuement traité ces deux points pour que je puisse y renvoyer (on peut, pour ne citer qu'un livre, se référer au *Mythe de l'intériorité*, (Bouveresse, 1987)). Par contre, je vais maintenant décrire quel processus

d'apprentissage est à l'œuvre dans l'enseignement de la prononciation que j'ai décrit.

Quand il apprend à jouer un rôle sur le modèle donné par l'extrait de film, l'étudiant suit une règle simple: faire la même chose que l'acteur du film. Cette activité renvoie donc au jeu de langage "suivre une règle" que Wittgenstein détaille dans les *Recherches philosophiques*. Ce concept clé a donné lieu à de nombreuses discussions en philosophie, qui ont débordé dans le domaine des sciences humaines comme en sociologie tant chez Bourdieu que chez les ethnométhodologues. L'enjeu du débat est important parce que "suivre une règle" pose le cadre d'une réflexion sur la pratique. Toute pédagogie qui prétend adopter un point de vue actionnel ne peut ignorer cet apport philosophique et sociologique à la définition de ce qu'est une action. Je ne vais pourtant pas entrer dans le détail des arguments et me contenterai de les appliquer au cas qui nous occupe.

En appliquant la règle "faire la même chose" que le modèle, l'étudiant peut suivre ou ne pas suivre la règle. Autrement dit, il devra interpréter la règle au sens très strict où il lui donnera une nouvelle expression à chaque application (Wittgenstein, 2007: § 201). L'enseignant doit guider l'étudiant dans cette application en lui permettant d'appréhender la règle selon qu'il la suit ou qu'il l'enfreint. Cet enseignement est fondamentalement pratique au sens où il n'exige pas que l'on formule ni que l'on explicite les règles, mais exige que l'on interprète le modèle, ce qui veut dire, en même temps, que l'on joue concrètement un personnage du film (interpréter un rôle), et que l'on fasse une application chaque fois particulière parce que les circonstances sont chaque fois différentes ou, en d'autres termes, que l'on donne une expression personnelle de la règle "faire comme dans l'extrait" (interpréter un modèle). Dans ce cadre, l'apprentissage peut être dit normatif au sens où il faut évaluer si l'on suit ou si l'on ne suit pas le modèle, mais il est aussi indéterminé parce que le modèle ne détermine pas son application. Cette manière de voir nous montre combien la relation entre l'enseignant et l'étudiant occupe une place fondamentale dans l'apprentissage (mais je ne développerai pas ce point dans cet article).

Dans l'exemple qui suit, l'enseignante joue la scène de l'extrait de film avec une étudiante. Cette dernière rencontre des difficultés à dire la réplique, "tu dis: tu parles tout le temps de ton père". L'enseignante va l'aider de différentes manières. Dans l'image 1, elle lui indique avec un geste l'accent tonique. Dans l'image 2, elle lui fait battre avec sa main le rythme des syllabes. Dans l'image 3, elle l'invite à mieux placer son corps dans l'espace:



Fig. 11

Les interventions de l'enseignante sont normatives au sens où elles indiquent à l'étudiante quand elle est proche du modèle et quand elle s'en éloigne.

L'aide que fournit l'enseignante a pour base des techniques exercées en classe: accentuer la syllabe tonique avec un geste, battre le rythme syllabique avec la main ou placer son corps pour placer sa voix. Pour suivre le modèle de la vidéo, l'étudiante doit maîtriser ces techniques. L'apprentissage dépendra donc de l'acquisition de cette capacité. Elle se révélera dans chaque nouvelle application de la règle.

Dans cette conception, apprendre n'est pas un processus mental individuel, mais un processus qui a lieu sous nos yeux dans une interaction sociale. Le critère de l'apprentissage sera la capacité de l'étudiant à projeter la règle par lui-même dans un nouveau contexte d'application. Bien que normatif – on suit ou on enfreint la règle – cet enseignement par la pratique n'a rien d'un conditionnement (une association entre une cause et son effet). Il en résulte que l'application de la règle n'est pas déterminée causalement par le modèle à suivre. L'enseignant ne peut alors qu'enseigner par l'exemple ce qu'il a lui-même appris par l'exemple. Apprendre n'implique aucune généralisation à partir d'un exemple, mais la projection d'un cas particulier sur un autre cas particulier. L'extrait vidéo fonctionne comme une règle contre laquelle viendrait s'appuyer un crayon pour tracer un trait droit. Mais il n'existe pas de règle assez longue pour tirer un trait droit sur une longueur infinie. La règle n'offre aucune garantie au-delà du cas particulier. L'apprentissage de la règle reste donc toujours indéterminé.

9. Et la compréhension orale?

Avec l'exemple du cours de prononciation, j'ai montré un autre usage possible de la vidéo dans l'enseignement d'une langue seconde, en l'occurrence le français. Cependant, on pourra reprocher à la démonstration qu'elle passe subrepticement d'une activité de compréhension orale à une activité de production orale. En guise de conclusion, j'aimerais montrer qu'il n'en est rien en revenant sur les problèmes que posait la première activité didactique.

Dans le premier exemple, j'ai montré en quoi la vidéo fonctionnait comme un document à interpréter. J'ai aussi montré que la conception mentaliste de la compréhension proposée par Evelyn Rosen introduisait une ambiguïté sur ce qu'il fallait entendre par activité de compréhension orale qui, chez elle, peut être en même temps une activité mentale (comprendre oralement) et une activité pratique (écouter). Dans la partie précédente, j'ai tracé les contours d'une conception non mentaliste de l'apprentissage. J'aimerais maintenant montrer que cette activité de production orale est aussi une activité de compréhension orale, même si cela semble, pour l'instant, un non-sens.

D'un point de vue communicatif, la vidéo sert de document à interpréter dans une activité de compréhension orale. Il s'ensuit que comprendre veut dire interpréter. Mais que faut-il entendre par cette équation? Si l'interprétation équivaut à une opération de décodage qui associe un signifié à chaque signifiant, il faut alors postuler un processus mental hypothétique qui aboutit à ce résultat par une mécanique mystérieuse dont on ne peut pas dire grand-chose.

Toute conception de la compréhension comme opération de décodage a le défaut d'aboutir à une théorie associationniste de l'apprentissage. L'association peut se faire à l'extérieur comme pour le behaviorisme ou à l'intérieur comme pour certaines théories cognitives. Avec l'exemple du cours de prononciation, j'espère avoir montré que la solution associationniste n'était pas une fatalité et que l'apprentissage pouvait très bien être considéré comme une activité située (Mondada, 2006: 89-90).

Que comprendre ne veuille pas dire interpréter, au sens de décoder, ne signifie pas que comprendre n'a aucun rapport avec interpréter. Dans l'activité de compréhension orale où l'étudiant doit faire une série d'exercices comme répondre à une question, choisir entre différentes affirmations ou entre différents résumés après avoir vu la vidéo, l'étudiant est appelé à interpréter ce qu'il a vu. Cette interprétation n'est pas visible dans la tête mais sur le papier (ce qui ne veut pas dire qu'il ne se passe rien dans la tête).

Dans nos exercices, interpréter veut dire choisir parmi les options données celle qui va dans le sens de la vidéo qu'il a regardée (pour le texte à trous, les affirmations ou les résumés à choix). Prenons comme exemple la phrase suivante "non, mais... tu me dis 'tu parles tout le temps de ton père'" tirée de l'extrait vidéo. Interpréter cette phrase veut dire être capable de la remplacer par une phrase qui dit la même chose ou à peu près la même chose, par exemple: "tu dis que je parle souvent de mon père" ou "je ne parle pas que de mon paternel contrairement à ce que tu dis", etc. Entendu comme cela, interpréter une phrase veut dire être capable d'en donner une nouvelle formulation qui aille dans le même sens que la phrase d'origine. Ce que nous entendons par comprendre, dans notre langage ordinaire, s'applique à cette capacité de dériver une phrase d'une autre phrase. Par exemple, on pourra

dire que quelqu'un a compris la phrase "non, mais... tu me dis 'tu parles tout le temps de ton père'", s'il explique son sens en disant qu'elle veut dire "je ne parle pas que de mon paternel contrairement à ce que tu dis". Il aura compris, au sens où il est capable de jouer un nouveau coup dans l'esprit du jeu, sans s'écarter de sa règle. Il y a donc bien un sens où l'on peut parler de compréhension dans la première activité que j'ai présentée. Dans cette acception, comprendre n'est pas un processus mystérieux qui se déroule dans la tête de l'étudiant au moment où il regarde la vidéo. C'est une capacité à interpréter une phrase que l'étudiant met en œuvre au moment de lui donner une nouvelle formulation qui va dans son sens. Elle est donc en même temps une capacité acquise par apprentissage et un acte (sa mise en œuvre dans une activité).

Dans notre conception ordinaire du langage, la compréhension est une possibilité, elle n'a pas de durée propre, raison pour laquelle les questions comme "quand as-tu commencé à comprendre cette phrase?" ou "quand as-tu cessé de comprendre cette phrase?" renvoient à un processus d'apprentissage et non pas à un processus cérébral. Quand je dis que je comprends le français, je ne veux pas dire qu'une compréhension a lieu chaque fois que j'entends ou que je produis une phrase, mais que je serais capable d'en comprendre et d'en produire le cas échéant. Nos concepts de comprendre et d'apprendre sont ici très proches.

Dans l'activité de compréhension orale où l'on demande à l'étudiant de reformuler tout ou partie de la vidéo, il y a bel et bien un travail sur la compréhension. Mais sur la compréhension orale? Dans les faits, pas du tout. Dans cette activité de reformulation, l'extrait vidéo pourrait très bien être remplacé par le script du dialogue, sans aucun dommage pour les exercices écrits que l'on exige de l'étudiant. Aucun parti n'est donc tiré ni des intonations, ni des gestes, ni des attitudes des personnages de la vidéo. Si le but est d'apprendre à choisir une affirmation adéquate ou un bon résumé, le travail sur un texte aurait même été plus profitable, parce qu'il se serait mieux prêté à ce type d'exercices. En parlant de compréhension orale pour cette activité, nous avons une idée bien précise de ce que nous voulions dire. Il se révèle qu'il n'y a pas beaucoup de sens à parler de compréhension orale dans le sens où nous l'entendions. Y en a-t-il plus dans l'activité langagière que j'ai présentée ensuite?

Comme je l'ai dit ci-dessus, comprendre une phrase comme "non, mais... tu me dis 'tu parles tout le temps de ton père' ", c'est pouvoir choisir ou produire des phrases qui veulent dire la même chose, mais, comme le dit Wittgenstein, comprendre cette phrase, c'est aussi comprendre ce qu'a d'unique cette configuration de mots-là, ce ton particulier et la posture particulière qu'elle exprime:

Nous parlons de la compréhension d'une phrase au sens où la phrase peut être remplacée par une autre qui dit la même chose, mais aussi au sens où elle ne peut être remplacée par aucune autre. (Pas plus qu'un thème musical ne peut l'être par un autre.) Dans le premier cas, la pensée exprimée par la phrase est ce qu'il y a de commun à différentes phrases, dans le second, elle est quelque chose qu'expriment seulement ces mots-là, à ces places-là. (Comprendre un poème.) (Wittgenstein, 2007: § 531)

En relevant cet autre usage de notre concept ordinaire de compréhension, Wittgenstein met en évidence la possibilité d'une compréhension esthétique de nos mots. Au même sens que je peux dire comprendre un thème musical ou une configuration picturale, je peux "dire comprendre les mots d'un poème". Cette compréhension ne sera pas tributaire de ce que je pourrais dire de la musique, de la peinture ou de mes mots. Mais comment pourra-t-on acquérir cette compréhension, si l'on ne peut rien en dire?

Mais, dans le deuxième cas, comment peut-on expliquer l'expression, transmettre la compréhension que l'on en a? Demande-toi comment on amène quelqu'un à comprendre un poème, ou un thème. La réponse à cette question nous dit comment on explique ici le sens. (Wittgenstein, 2007: § 533)

Les enfants apprennent à comprendre la poésie en écrivant des poèmes. Ce savoir pratique ne suffira pourtant pas. De la même manière qu'il faut maîtriser un certain nombre de techniques (perspective, usage des couleurs, cadrage, etc.) pour peindre, il faut maîtriser un certain nombre de techniques pour écrire un poème. Pour comprendre une phrase comme "non, mais... tu me dis 'tu parles tout le temps de ton père' " au sens où je l'entends ici, il faut pouvoir l'exprimer en maîtrisant un certain nombre de techniques comme le placement de sa voix, le rythme propre au français, l'intonation appropriée, les gestes et la posture d'un francophone.

Dans le cours de prononciation que j'ai présenté, nous avons donc bien mené une activité de compréhension orale en faisant faire du théâtre et en proposant certaines techniques d'expression à nos étudiants. Nous avons mis l'accent sur un aspect du français qui lui est absolument spécifique et que l'on ne peut ni traduire en mots, ni traduire dans une autre langue. Négliger cette compréhension dans l'enseignement d'une langue seconde a pour effet de faire des apprenants de bons traducteurs qui s'accrochent à ce qu'il y a de commun entre leur langue et la langue qu'ils apprennent, plutôt que de se laisser aller à ce que la langue qu'ils apprennent a de spécifique. Cette peur de la dérive vers un autre irréductiblement différent est l'écho de mon angoisse de me perdre moi-même en m'accordant – au sens où l'on accorde un instrument – à une nouvelle communauté linguistique. Une chose est sûre, on ne peut contraindre personne à accepter ce voyage vers l'inconnu, parce qu'en définitive je suis le seul qui puisse accepter d'accorder ma voix à la communauté (Laugier, 1999). Ainsi formulée, la compréhension acquiert un tout autre aspect, il ne s'agit pas tant d'acquérir un système linguistique que de s'intégrer – ou non – à une communauté langagière. La relation de celui

qui apprend une langue au milieu dans lequel il l'apprend – milieu dont fait partie la classe pour peu qu'il suive des cours – acquiert une importance fondamentale dans son processus d'apprentissage. Comprendre veut aussi dire être compris, au sens de trouver sa place au sein d'une communauté.

10. Conclusion

Quand nous parlons de compréhension orale telle que la définit le CECR, nous pensons comprendre parfaitement ce que nous voulons dire. Mais, comme je l'ai montré, ce que nous entendons par là n'est pas du tout clair. D'un côté, l'opposition que nous faisons entre oral et écrit ne rend pas raison à l'imbrication entre ce que nous écrivons et ce que nous disons dans nos activités langagières quotidiennes. L'exemple du conférencier illustre cette complexité. D'un autre côté, si comprendre peut vouloir dire interpréter dans notre langage ordinaire, ce n'est jamais au sens de décoder un message, et ce n'est qu'une toute petite partie de ce que nous pouvons dire avec ce mot. Par exemple, comprendre un ordre signifie parfois simplement exécuter cet ordre (Wittgenstein, 2007: § 459). J'ai montré dans cet article que comprendre une phrase veut dire être capable de l'exprimer avec d'autres mots, mais veut aussi dire saisir ce que cette phrase a d'irréductiblement singulier, au même titre que l'on peut comprendre en quoi une musique, une peinture, une chorégraphie sont des expressions tout à fait singulières. Comprendre la signification veut dire dans ce cas reconnaître une physionomie (Wittgenstein, 2007: § 568).

L'activité de compréhension orale qui utilise la vidéo comme document s'avère ne pas avoir un sens très clair. Utiliser la vidéo comme modèle se trouve, en revanche, en adéquation avec ce que l'on veut dire par entraîner la compréhension orale dans notre langage ordinaire. L'entreprise de clarification conceptuelle que j'avais assignée à mon point de vue linguistique, inspiré de Wittgenstein, a atteint ce que l'on pouvait attendre de lui. Nous avons mis un terme à la perplexité dans laquelle nous plongeait une certaine représentation erronée de l'expression "compréhension orale". Les difficultés qui pourront surgir de l'application de ce que l'on entend maintenant par "compréhension orale" ne relèveront plus de problèmes conceptuels mais empiriques. Pour l'instant, nous sommes en paix avec nos mots.

BIBLIOGRAPHIE

- Ambroise, B. (2008): Qu'est-ce qu'un acte de parole? Chemins philosophiques. Paris (Librairie J. Vrin).
- Austin, J. L. (2002): Quand dire, c'est faire. Points 235. Essais. Paris (Editions du Seuil).
- Austin, J. L. (2007): Le langage de la perception. Paris (Librairie J. Vrin).

- Bouveresse, J. (1987): *Le mythe de l'intériorité: expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Collection Critique. Paris (Editions de Minuit).
- Bronckart, J.-P. (1997): *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Sciences des discours. Lausanne / Paris (Delachaux et Niestlé).
- Bulea, E. & Bronckart, J.-P. (2006): *La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84.
- Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison: Wittgenstein, le scepticisme, la moralité et la tragédie*. L'ordre philosophique. Paris (Editions du Seuil).
- Cavell, S. (2009): *Dire et vouloir dire*. In: *Passages*. Paris (Editions du Cerf).
- CECR (2006): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer: apprentissage des langues et citoyenneté européenne*. Paris (Didier).
- Darnell, E., McGrath, T. *et al.* (2006): *Madagascar [Enregistrement vidéo]*. S. I., DreamWorks Animation: 1 DVD-Video.
- Descombes, V. (1995): *La denrée mentale*. Paris (Editions de Minuit).
- Descombes, V. (2004): *Le complément de sujet: enquête sur le fait d'agir soi-même*. Paris (Gallimard).
- Descombes, V. & Larmore, C. (2009): *Dernières nouvelles du Moi*. Paris (PUF).
- Gnassounou, B. & Chauvier, S. (2007): *Vincent Descombes: questions disputées*. Nantes (Editions C. Defaut).
- Jaoui, A. & Bacri, J.-P. (2005): *Comme une image [Enregistrement vidéo]*. Issy-les-Moulineaux (StudioCanal Video).
- Laugier, S. (1999): *Du réel à l'ordinaire: quelle philosophie du langage aujourd'hui?* Paris (Librairie J. Vrin).
- Laugier, S. (1999): *Recommencer la philosophie: la philosophie américaine aujourd'hui*. Paris (PUF).
- Laugier, S. (2010): *Wittgenstein: le mythe de l'inexpressivité*. Paris (Librairie J. Vrin).
- Merleau-Ponty, M. (2008): *Phénoménologie de la perception*. Tel 4. Paris (Gallimard).
- Mondada, L. (2006): *La compétence comme dimension située et contingente*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84.
- Pekarek Doehler, S. (2006): *Compétence et langage en action*. In: *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84.
- Puren, C. (2006): *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. In: *Le français dans le monde*, 347.
- Rivenc, P. (2003): *La méthodologie. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 3*. Bruxelles (De Boeck Université).
- Rosen, E. (2009): *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. In: *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45. Paris (Le français dans le monde).
- Saussure, F. de (1983): *Cours de linguistique générale*. Payothèque. Paris (Payot).
- Spinelli, E. & Ferrand, L. (2005): *Psychologie du langage: l'écrit et le parlé, du signal à la signification*. Cursus. Paris (A. Colin).
- Vion, R. (2000): *La communication verbale: analyse des interactions*. HU. Linguistique. Paris (Hachette supérieur).
- Wittgenstein, L. (1996): *Le cahier bleu et Le cahier brun*. Paris (Gallimard).
- Wittgenstein, L. (2007): *Recherches philosophiques*. Paris (Gallimard).