





## **La télévision grand public dans le cours de langue**

**Atefeh NAVARCHI**

Maître assistante, Université Al-Zahra de Téhéran  
atena1919@yahoo.fr

### **Résumé**

La télévision grand public en langue cible est une source inépuisable dans l'apprentissage de la langue. Elle est, par son statut symbolique, sociologique et sémantique un outil de communication capable d'évoluer la communication orale des apprenants, une compétence qui laisse toujours à désirer même avec les méthodes dites communicatives. La variété et la diversité des émissions télévisées permettent de satisfaire les différents besoins et intérêts de tout public, faisant de ce média un complément des méthodes dans l'enseignement des langues de spécialités. Cet outil cognitif renforcera la mémoire de l'apprenant et impliquera celui-ci dans son processus d'apprentissage. Le fait d'introduire les documents télévisés dans le cours par les enseignants favorisera également l'autonomie de l'apprenant pendant et après ses études classiques. Un travail collectif qui réunit les acteurs de l'enseignement/ apprentissage facilitera la didactisation de ces documents. Ce sont ces potentiels considérables de la télévision grand public pour faciliter l'apprentissage de la langue qui sont abordés dans cet article.

**Mots clés:** document télévisé, langue de spécialité, communication orale, autoapprentissage, mémoire, vidéo.

### **Introduction**

La compétence de la communication étant aujourd'hui la visée de tout enseignement des langues étrangères, les méthodes tâchent de plus en plus de la développer par leur démarche, à l'écrit aussi bien qu'à l'oral.

Pour ce qui est la communication écrite, on peut dire que l'approche communicative a fait un grand pas par rapport aux méthodes audiovisuelles, mais pour la communication orale, il reste encore beaucoup à faire. En effet la complexité de la situation réelle de la communication orale ne permet pas une simulation aussi facile que celle de l'écrit. Il faut reconnaître que les efforts accomplis sur le support vidéo par les méthodes dites communicatives, ne donnent pas une parfaite satisfaction en la matière. Dans la plupart des cas, l'usage que nous faisons du support vidéo dans nos démarches pédagogiques se limite à l'usage de la technologie audiovisuelle pour le transfert du contenu à enseigner. Or le support papier, le manuel, et le support audio (la cassette ou le CD) parviennent parfaitement à transmettre ce message.

Faut-il avouer que dans nos démarches pédagogiques, mêmes si nous les déclarons communicatives, le grand outil de la communication, c'est-à-dire la télévision, n'a pas encore trouvé sa place? En effet, à force de penser « trop didactique » dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous risquons de passer à côté d'une grande potentialité de cet outil qui est la reproduction des émissions de la télévision en langue cible.

Bref, il nous semble que la télévision de la langue cible est une source inépuisable de langue et culture d'où un accompagnement indispensable pour les méthodes communicatives et surtout pour remplir leur lacune en matière d'oral.

Il est nécessaire d'étudier les autres apports que pourraient avoir ces documents dans le processus d'enseignement/apprentissage ; des apports qui vont au-delà des fonctions visées dans les vidéos des méthodes, limitées à transmettre l'objectif pédagogique. C'est ce que nous essaierons, d'étudier par la suite.

### **1. La place de la vidéo parmi les supports d'apprentissage**

La vidéo est le seul support qui puisse présenter tous les éléments d'une interaction et leur rapport entre eux : le verbal (le savoir linguistique, la gestualité vocale -intonation, rythme, tonalité, accent, ...) le non verbal (le gestuel, le regard, les mouvements, la proxémique...), les conventions sociales (les rapports entre les gens, les valeurs et motivations, les règles sociales, ...), la culture explicite et implicite. Elle est également le seul outil qui illustre naturellement les rapports de redondance entre le canal visuel et le canal audio, rapports souvent négligés en didactique. Ces deux canaux fortement liés l'un à l'autre contribuent à la compréhension de l'information aussi bien qu'à sa production et expression.

Le rôle prépondérant de la vidéo dans l'enseignement/apprentissage des langues se renforce dans les années 90 avec les travaux du Conseil de l'Europe qui développe l'utilisation des outils de communication. Dès lors, on constate que le support vidéo fait partie intégrante de la plupart des méthodes de langue, mais pas toujours avec la même fonction.

Or, que ce soit des méthodes assistées par ce support ou basées uniquement sur celui-ci, elles sont toutes soumises au phénomène du vieillissement. Quelle méthode pourrait garantir des sujets d'actualité ? Ou quelle autre pourrait convenir à la fois à un public d'apprenants adultes d'un pays en Europe de l'Est, à un public en Asie du sud ou encore à un public en Amérique latine. Rien que le public « grand adolescent et adulte » à qui s'adressent ces méthodes, paraît un échantillon trop vaste pour ce qu'on appelle un public apprenant téléspectateur. Car pour l'interlocuteur de la télévision, les tranches d'âge sont beaucoup plus finement tracées.

De nos jours, la vie d'une méthode raccourcit de plus en plus. Considérant ce vieillissement hâtif et le budget nécessaire pour élaborer une vidéo, il est évident que les éditeurs ne sont pas très motivés pour investir là-dessus. C'est pourquoi, on remarque depuis l'an 2000, l'apparition des méthodes qui ne proposent pas de support vidéo parmi leurs composantes comme *Studio 100*, *Rond-Point*, *ici...* Et pourtant ce sont des méthodes basées sur les activités et les tâches communicatives. Cela ne signifie pas qu'elles ignorent dans leur méthodologie le grand outil représentant la communication: la vidéo,

mais il nous semble que par ce geste elles suggèrent l'usage de la télévision grand public en tant que support vidéo accompagnant leur méthode.

Etant donné que les documents télévisuels de par leur nature, ne peuvent pas être préconçus pour un public « général » et qu'il est nécessaire d'introduire l'actualité et le quotidien dans le contenu de la communication, ce qui exige un effort permanent, la tâche de sélection des documents télévisuels en langue cible revient forcément à l'enseignant. Celui-ci une fois conscient des effets de cet outil de masse média dans son enseignement communicatif, éprouvera plus de motivation dans son usage.

Nous essaierons par la suite, dans un premier temps, d'étudier la place de la télévision dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à travers la théorie cognitive de l'apprentissage, et dans un deuxième temps, d'évoquer les apports de la télévision sur quelques pistes à savoir l'enseignement du français de spécialité et l'autonomie de l'apprenant.

## **2. La télévision outil cognitif**

Comme le rappelle G. Jacquinet-Delaunay (2000, 13) dans la recherche en communication, deux mouvements concernant l'effet des médias, en particulier la télévision, ouvrent de nouvelles perspectives, et changent le paradigme pédagogique de la télévision outil de la « transmission » en télévision outil de la « médiation ». L'un de ces deux mouvements repose sur les nouvelles recherches centrées sur le « récepteur », traitant celui-ci comme le co-constructeur du message et porte l'intérêt sur la communication au quotidien. L'autre, inspiré du mouvement interactionniste, substitue le schéma d'« orchestre » au schéma « émetteur-récepteur » de la communication. D'après les tenants de ce dernier, dans la situation de communication éducative, c'est à travers les interactions entre les autres facteurs du contexte d'apprentissage (les acteurs humains et les ressources de la langue cible, y compris les médias) que le sujet parvient à construire le savoir.

Il faut également évoquer deux grands mouvements de l'apprentissage, premièrement le cognitivisme, deuxièmement le « contextualisme transactionnel ». Le premier appelé par G.

Jacquinet-Delaunay « la révolution cognitive » intègre le concept d'apprentissage dans celui d'« acquisition du savoir ». Pour le deuxième « ne pas tenir compte de la nature située-distribuée du savoir et de son acquisition, c'est perdre de vue, non seulement la nature culturelle du savoir, mais aussi la nature culturelle de son acquisition » (*Ibid.*, 14-15).

D'après l'auteur, on peut dire qu'au moins dans l'apprentissage des langues étrangères « la télévision est un partenaire cognitif, de plusieurs façons et sous certaines conditions » (*Ibid.*, 15).

- Par ses intentions éducatives : lors qu'elle présente des émissions pour l'apprentissage des langues et des cultures ;
- Par les contenus qu'elle offre : qui servent de base de données dans les cours de langue, par leur caractère informatif;
- Par les valeurs, l'émotion et le plaisir qu'elle transmet : une dimension qui est efficace pour l'assimilation et l'accommodation des savoirs acquis et aussi pour les apprentissages culturels ;
- Par la façon qu'elle a de donner à voir et à entendre : les spécificités et les modalités d'expression qu'elle utilise, favorise une modification du modèle d'apprentissage (au modèle linéaire et transmissif des savoirs se substitue progressivement un modèle participatif, interprétatif et relationnel) (*Ibid.*, 16) ;
- Par son statut symbolique, sociologique et sémantique.

Ce dernier point appelé par l'auteur « terminal cognitif », mérite une réflexion plus profonde. Nous essaierons de le détailler dans le cadre de la théorie cognitive de l'apprentissage des langues.

## **2. 1 Le statut symbolique de la télévision**

La télévision favorise un apprentissage non conscient : « la télévision est attachée à un imaginaire fait de détente et de divertissement qui s'oppose à l'imaginaire de l'école, fait de contraintes et d'efforts, de progressions raisonnées et compartimentées » (*Ibid.*).

L'utilisation de la télévision comme support de langue implique parallèlement les deux processus d'acquisition et d'apprentissage. Si l'apprentissage suppose un processus explicite et conscient, programmé et guidé par l'enseignant, l'acquisition désigne un processus implicite et inconscient. Comme l'approuve Bogaards « l'acquisition est un comportement inconscient ayant lieu dans un milieu naturel et ne demande pas d'effort spécial » (1991, 22). Au lieu d'opposer ces deux termes, ce qu'on remarque chez Karshen<sup>1</sup>, Bogaards distingue deux manifestations de processus fondamentalement identiques et en interférence.

La télévision est un outil qui représente le milieu naturel et aussi permet la programmation pédagogique. L'apprenant, tout en suivant l'objectif visé du cours, est exposé à de multiples données qu'offre cet outil et se trouve dans une situation naturelle d'acquisition. Les indications de l'enseignant dans le processus d'apprentissage renforcent l'acquisition. De même le savoir acquis inconsciemment aide le processus d'apprentissage.

## **2. 2 Le statut sociologique de la télévision**

Du point de vue sociologique, G. Jacquinet-Delaunay insiste sur le rapport existant entre l'apprenant et cet outil de mass média. Ce rapport est affecté par le milieu social de l'apprenant et diffère d'un milieu à l'autre (2000, 16). Porcher rappelle que « dans la relation entre un individu et la télévision, le rôle essentiel est joué par le stock culturel qui caractérise cet individu » (1981, 97).

Pour nous, le statut sociologique de la télévision prend une autre dimension, renforçant l'idée de la télévision comme objet « exotique ». Elle fournit un échantillon authentique des multiples discours et des contextes sociaux de la société de la langue cible. Ceci paraît indispensable pour l'élaboration d'une compétence fonctionnelle qui exige l'implication des aspects socioculturels, peu présentés dans les matériels d'enseignement.

Il est évident que ces matériels ne sont pas censés présenter les différents milieux sociaux et les interactions propres à ces milieux. Mais la télévision, de par son statut sociologique, traite les différents sujets et montre un nombre considérable d'acteurs sociaux. Il existe certains sujets tabous pour les matériels scolaires, mais quotidiens



pour la télévision, dont la connaissance est nécessaire quand il est question de l'apprentissage de la langue et de la culture. Par exemple, aucune méthode de langue ne propose un dialogue échangé entre les trafiquants de drogue ou les interactions qui ont lieu dans un milieu défavorisé, mais de nombreuses émissions comme les séries policières sont l'occasion de connaître ces milieux et notamment leurs échanges langagiers.

Le statut sociologique de la télévision aide l'apprenant à développer une connaissance étendue de la société de la langue cible, et bien sûr à acquérir des savoir-vivre.

### **2.3 Le statut sémiotique de la télévision**

Finalement le statut sémiotique de la télévision issu de sa modalité propre de signification, offre une vision et une approche différente de la langue. Contrairement à la signification présentée dans les matériels éducatifs basée sur « la primauté de la raison dans le processus de connaissance de la réalité », celle-ci repose sur la primauté de « la jouissance qui peut être vécue comme une façon de s'approprier le monde ». La télévision permet un partage de l'émotion et donne le sentiment de participer à une communauté (2000, 17).

Ayant comme principe de « plaire aux téléspectateurs », l'apprenant éprouve souvent de la joie face à l'écran et l'acquisition / apprentissage se réalise dans un climat de détente. La relation que la télévision établit avec les différents savoirs de l'apprenant est d'ordre cognitif. Elle peut favoriser le transfert des connaissances explicites à celles implicites, et traduire des connaissances déclaratives en connaissances procédurales. Nous allons par la suite étudier l'effet de la télévision sur ces processus, et dans le traitement de l'information par la mémoire.

#### **2.3.1 La mémoire**

La psychologie cognitive reconnaît la mémoire comme une composante extrêmement importante de l'apprentissage, qui joue un rôle primordial et exerce des fonctions prépondérantes. Elle est conçue comme l'unité centrale des traitements de l'information : elle reçoit les informations de l'extérieur, les sélectionne et leur attribue telle ou telle signification. Elle organise également les informations pour les

retenir à plus long terme et pour les réutiliser dans une autre situation (Tardif, 1997, 157). C'est en elle que reposent les connaissances antérieures de l'apprenant : un élément crucial dans l'apprentissage.

Les psychologues cognitifs postulent une architecture modulaire de la mémoire en distinguant trois registres : une mémoire sensorielle, une mémoire à court terme et une mémoire à long terme. Nous empruntons la définition de ces trois mémoires du *Dictionnaire de didactique du français* :

La mémoire sensorielle maintient l'information avant son traitement par une mémoire temporaire à capacité réduite, la mémoire à court terme (MCT). La mémoire à long terme (MLT) est un registre sans limitation de durée de stockage ni de capacité (Cuq, 2003, 163).

Certes, toutes les informations qui entrent par les registres sensoriels ne seront pas traitées. Une fois les informations captées, elles seront sélectionnées par la MCT et c'est le phénomène de l'attention qui désigne quel élément sélectionner. « Seules les informations affectées par l'attention sont traitées, encodées et stockées dans la MLT ; les autres tombent dans l'oubli » (Bogaards, 1991, 17).

D'après Tardif l'apprentissage est essentiellement un processus cumulatif durant lequel les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures. Il souligne le rôle prépondérant des connaissances antérieures de l'apprenant dans l'apprentissage de nouveaux éléments.

L'élève doit avoir en mémoire à long terme des connaissances qui lui permettent d'établir des liens avec les nouvelles informations qui lui sont fournies, sinon il ne peut les traiter d'une façon significative (Tardif, 1997, 37).

Plusieurs recherches dont l'expérience de Ehrlich<sup>2</sup> prouve que les informations qui s'appuient sur une expérience antérieure s'acquièrent plus complètement et d'une façon durable. Ceci nous amène à conclure que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut développer la mémoire de l'apprenant.

En ce qui concerne l'« attention », l'élément décisif pour qu'une information soit traitée, nous nous référons aux propos de Bogaards. En réponse à cette question « Qu'est-ce qui fait que l'attention se

porte sur telle information plutôt que sur telle autre ? », il reconnaît comme premier élément la « perception », qui est à son tour « fortement influencée par le contenu de la MLT ». Il affirme que « les objets de la réalité environnante qui correspondent à des catégories ou à des schémas de la MLT, sont reconnus plus facilement que d'autres » (Bogaards, 1991, 20). Les facteurs affectifs sont également parmi les éléments qui influencent l'attention. Ceci est affirmé par les expériences comme celles de Stevick<sup>3</sup>.

Cela étant la psychologie cognitive insiste pour que l'enseignant crée un environnement à partir des connaissances antérieures de l'apprenant et pour qu'il ancre l'apprentissage dans les expériences accomplies par les apprenants eux-mêmes.

Tardif compare le fonctionnement de la mémoire au travail du contrôleur aérien d'un aéroport fortement fréquenté. Celui-ci reçoit constamment et simultanément un très grand nombre d'informations de son écran radar et des pilotes, et doit prendre une grande quantité de décisions judicieuses. Tout en tenant compte des conditions météorologiques, il doit agir efficacement pour que les avions puissent atterrir et décoller selon l'horaire prévu et cela en toute sécurité et le plus rapidement possible.

Il ne peut pas traiter toutes ces informations en détail. Il faut, par conséquent, qu'il sélectionne parmi les informations qu'il reçoit celles qui sont les plus importantes pour la sécurité aérienne ; il élimine ainsi beaucoup d'informations et, surtout, il donne priorité à un certain nombre d'entre elles (1997, 57-58).

Selon Tardif, la mémoire exerce pour l'homme une fonction similaire. Elle reçoit régulièrement des informations de l'environnement qu'elle filtre pour pouvoir les traiter et les réutiliser. Elle sélectionne les données qui lui paraissent les plus fonctionnelles pour réaliser la tâche visée et élimine le reste. Si on demande à un lecteur de rappeler ce qu'il vient de lire, il ne rapporte qu'une petite partie des informations, ce qui lui semble essentiel. Il en est de même pour toutes les activités de l'homme : la mémoire recourt sans cesse à la sélection des informations. Mais si pour former un contrôleur aérien on procède à une simulation de la situation, simulation où le

contrôleur ne reçoit que des informations nécessaires qui doivent toutes être prises en compte, est-ce que ce même contrôleur aérien sera en mesure de se débrouiller convenablement une fois face à la situation réelle ?

Avec le contenu des méthodes de langue et nos démarches pédagogiques pour aborder ce contenu, nos élèves ne sont pas loin de la situation de cet apprenti contrôleur aérien. Au lieu de fournir à l'apprenant des stratégies lui permettant de sélectionner les informations nécessaires et d'éliminer de façon sécuritaire le reste, nous lui montrons que tout est important et à saisir dans le cours. En effet nous ne laissons pas agir la mémoire sélective de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage.

Nous essaierons par la suite d'étudier les apports des documents télévisuels dans le renforcement de la mémoire en langue étrangère.

### **2. 3. 2 La télévision et la mémoire en langue étrangère**

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, la mémoire est l'élément fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la psychologie cognitive l'enseignant doit prendre en considération le fonctionnement de la mémoire de l'élève et en faire une application rigoureuse dans ses démarches pédagogiques.

La télévision est un outil qui permet à l'enseignant d'agir sur la mémoire de l'apprenant et cela dans trois dimensions :

- **Augmenter l'expérience et développer la mémoire en langue étrangère :** Les heures de cours d'une langue étrangère sont souvent trop restreintes pour que la mémoire de l'apprenant en cette langue s'élargisse suffisamment dans une période de trois à quatre ans (la période que l'apprenant passe généralement dans un institut de langues ou dans une université pour accomplir un cycle). L'usage de la télévision entraîne un double effet dans l'enrichissement de la mémoire de l'apprenant. D'une part, quand la télévision entre dans les pratiques du cours, il sera utile que l'apprenant continue à la visionner en dehors de ce cadre et à accumuler des connaissances sur la langue et la culture cible. D'autre part la télévision facilite l'automatisation des connaissances. Dans la mesure où les connaissances automatisées se placent dans la

mémoire à long terme, cette action permettra de libérer de l'espace dans la mémoire à court terme. D'après Tardif « une partie très importante de la tâche de l'enseignant est de faire en sorte que les connaissances qui peuvent être automatisées le soient le plus rapidement possible afin que l'élève puisse employer ses unités de mémoires de travail (MCT) aux éléments les plus significatifs de la tâche » (1997, 175).

Bien sûr le processus d'automatisation des connaissances à l'aide de ce support repose essentiellement sur les stratégies adoptées par l'enseignant. Les tâches organisées sur les émissions de la télévision occasionnent pour l'apprenant l'expérimentation en langue étrangère, ce qui sert d'appui pour la mémoire. L'enseignement classique des langues ne donne pas lieu à des expériences qui marquent la mémoire de l'apprenant. Donc les documents télévisuels sont de bonnes sources, déclencheurs des activités et des tâches.

- **Influencer la mémoire affective :** Ayant pour objectif de distraire, d'éduquer et/ou d'informer, les émissions de la télévision peuvent facilement affecter la mémoire de l'apprenant. Le choix des émissions est un facteur décisif, une tâche qui revient à l'enseignant.

Il arrive souvent qu'une sorte d'empathie se crée à l'égard des personnages présentés à la télévision. Le terme empathie désigne selon le *Petit Robert* la faculté de s'identifier à quelqu'un, de ressentir ce qu'il ressent. Cette faculté joue un rôle important dans la mémoire affective. Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous arrivons à mieux retenir ce qui affecte nos émotions. Et comme le souligne Paul Bogaards, « mieux on est à même de se mettre dans la peau d'un autre, et plus on le comprendra » (1991, 68).

C'est aussi ce que nous rappelle L. Porcher « Une émission télévisée marque parce qu'elle est de la télévision plus que par ce qu'elle rend compte. Le véritable message délivré par la télévision, c'est la télévision elle-même et, donc, les divers façonnements qu'elle produit, dans les modes de penser, de sentir, de réagir, de comprendre, de parler, de communiquer » (1981, 11).

- **Activer la mémoire sélective :** La richesse des documents télévisuels en informations (de toutes sortes : verbales et non

verbales), nous permet de suivre le processus naturel de la mémoire, et prépare l'apprenant à affronter la situation réelle.

Lors d'une séance de projection d'un extrait de film ou d'une courte émission avec des objectifs préétablis par l'enseignant, l'apprenant recourt au travail cognitif de la mémoire sélective. Il retient dans sa mémoire les éléments lui permettant de construire le savoir visé et élimine les nombreuses informations qui ne lui seront pas d'une utilité quelconque pour accomplir cette tâche. C'est le processus que tout apprenant de langue met en œuvre dans les interactions avec les locuteurs natifs et dans le milieu naturel de la langue cible.

### **3. la télévision et l'enseignement de langues de spécialité**

Il nous semble nécessaire, avant tout, de définir ce que suppose une langue de spécialité, afin de pouvoir étudier son enseignement. D'après Spanghero-Gaillard « une langue de spécialité se définit par le domaine de l'activité qu'elle sert à désigner et par les techniques, les procédures et les savoir-faire qu'elle permet de nommer de façon univoque » (2003, p. 324). Et comme le souligne l'auteur, il faut également tenir compte des adaptations et des créations verbales et paraverbales des acteurs de ce domaine. Ainsi, l'enseignement d'une langue de spécialité doit comprendre non seulement la langue, mais aussi tout ce qui caractérisent ce domaine.

Il est évident que l'emploi des situations authentiques de l'usage d'une langue de spécialité est la façon la plus adéquate pour présenter, à la fois, les outils linguistiques et les autres composantes de la situation de communication favorisant l'acquisition des savoir-faire. C'est pourquoi ces documents ont été depuis toujours des supports usuels dans l'enseignement des langues de spécialité.

Mais en ce qui concerne les documents authentiques télévisuels, il paraît qu'ils n'occupent pas encore la place qu'ils méritent par rapport à d'autres documents de ce type. Pourtant la télévision est une source riche et inépuisable qui, par la variété de ses émissions et l'abondance de celles-ci, permet à l'enseignant de trouver des documents répondant aux besoins spécifiques de son public. Les documents télévisuels sont même privilégiés par rapport aux autres supports authentiques de par leur capacité à présenter, d'une manière concrète,

tous les éléments construisant une situation authentique de la langue visée. Elles permettent à l'apprenant d'accéder non seulement au lexique et aux expressions utilisés dans le domaine, mais aussi aux informations sur les milieux socioculturels, les relations et les comportements, les conventions propres à ces milieux. C'est ce qu'affirme Spanghero-Gaillard, en disant que maîtriser une langue de spécialité ne suppose pas uniquement acquérir « une connaissance des termes techniques spécifiques au domaine d'activité mais aussi une maîtrise ou du moins une compréhension du rôle de chacun dans la situation » (*Ibid.*, 326).

Pour notre part nous nous référons aux propos de Hutchinson & Waters (1987) pour privilégier des documents authentiques télévisuels dans l'enseignement d'une langue de spécialité :

Le choix d'un support d'enseignement ne représente que la première étape dans le processus de préparation d'un cours un bon matériel n'enseigne pas, il encourage simplement les étudiants à apprendre (Hardy, 2005, 19).

En effet, l'utilisation de ces documents dans une situation d'enseignement/ apprentissage des langues de spécialité présente de nombreux avantages dont les suivants :

- La motivation des apprenants : les apprenants sont sensibles aux pratiques authentiques et les contextes réels du milieu professionnel qui les concernent ;
- La crédibilité et la vraisemblance du contenu de l'enseignement : les documents télévisés présentent la langue dans son milieu naturel. Ceci renforce la compréhension et facilite l'acquisition des savoir-faire et de la culture professionnelle;
- La créativité de l'enseignant : ces documents permettent à l'enseignant de combler les lacunes de la méthode compte tenu de la spécificité visée, de personnaliser son enseignement en variant le choix des documents authentiques, et de mettre en œuvre ses capacités d'enseignant;

Pour illustrer ces propos, nous prenons l'exemple du « français juridique », une spécialité qui est très demandée surtout par nos

apprenants (pour la majorité des étudiants ayant la maîtrise de droit) désirant se rendre en France pour obtenir leur diplôme de doctorat en droit. Ces étudiants sont tous débutants en matière de français. L'apprentissage débute, en général, par une méthode de FLE qui se trouve sur le marché (n'ayant pas accès aux méthodes spécialisées dans le domaine), et ensuite ce sont les documents authentiques, dans la grande majorité, écrits qui fournissent la langue de spécificité désirée. Il nous semble que les extraits des séries télévisées comme « Le cas de divorce », « En quête du crime » ou « Le juge est une femme » qui présentent des séquences au tribunal, pourraient mieux familiariser l'apprenant avec les milieux juridiques et lui présenter le vocabulaire employé en situation, et cela même dès le niveau débutant.

#### **4. La télévision et l'auto-apprentissage**

L'auto-apprentissage ou l'autonomie de l'apprenant est l'une des notions qui se développent avec l'approche communicative. Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous essayerons de voir ce que signifie l'autonomie de l'apprenant et d'étudier les différents auto-apprentissages, afin de mieux cerner l'auto-apprentissage par la télévision ou l'autonomie de l'apprenant avec cet outil de communication.

D'après le *Dictionnaire pratique de didactique*<sup>4</sup>, l'adjectif autonome vient du grec et signifie « qui se régit par ses propres lois ». Ainsi on appelle autonome : « un individu qui est capable de se conduire et de se déterminer selon ses propres règles, de satisfaire ses propres besoins ». Dans ce dictionnaire l'autonomie est considérée comme le but et le moyen de tout apprentissage y compris l'apprentissage des langues dans lequel « l'apprenant devient autonome quand il est capable d'affronter avec succès toutes les situations de communication qui impliquent la connaissance de la langue cible ».

Pour Cuq dans le sens large du mot : « l'objectif naturel de l'enseignement est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère » (2002, 118). Mais en didactique l'autonomie de l'apprenant évoque un autre sens : « elle est conçue comme une « disparition progressive du



guidage». Ce qui signifie une minoration progressive du rôle de l'enseignant et de l'enseignement au profit de l'apprentissage » (*Ibid.*).

Selon Henri Holec, l'autonomie peut avoir trois sens différents chez ses praticiens. Pour certains ce terme signifie l'« indépendance » de l'apprenant quant à tout guidage : l'apprenant autonome est libre de « consommer » à sa guise un apprentissage préconstruit ». On lui fournit des matériaux d'apprentissage, mais c'est lui qui décide où et quand les utiliser, et cela « hors de la présence physique d'un enseignant » (1999, 76). Pour d'autres ce terme désigne l'« exercice actif de sa responsabilité d'apprenant ». Dans ce sens, l'apprenant n'est pas considéré comme un sujet passif qui suit le programme préétabli, mais comme un être actif qui participe à l'élaboration de son programme. L'auteur rappelle qu'« il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits » (*Ibid.*). Quant à la troisième catégorie de praticiens, ce terme renvoie à la « capacité d'apprendre ». Donc l'apprenant autonome c'est celui qui sait apprendre et « les pratiques mises en place dans cette orientation ont pour visée l'autonomisation de l'apprenant, c'est-à-dire le développement de sa capacité d'apprendre » (*Ibid.* 77). Celui-ci est censé acquérir, à travers des activités proposées, les savoirs et les savoir-faire indispensables pour définir QUOI et COMMENT apprendre.

D'après l'auteur, la première catégorie ne relève pas d'une démarche d'autonomie, par contre la deuxième et la troisième représentent bien des « applications » d'une telle démarche. Et parmi ces deux dernières catégories, la première vise une façon d'apprendre (autodirection), et la deuxième vise la capacité d'apprendre.

L'autonomie que nous envisageons avec la télévision, se place dans ces deux dernières catégories. En effet, nous jugeons insuffisantes les heures des cours de français proposées par les universités et par les instituts (l'apprentissage guidé) pour acquérir un bon niveau de compétences communicatives. Et aussi, vu la durée limitée de ces cours (en général trois ans pour obtenir un diplôme dans les instituts et quatre ans pour obtenir la licence dans les universités),

il faudra disposer d'un outil permettant le prolongement de l'apprentissage. Avec la télévision, nous visons un auto-apprentissage qui sera un processus complémentaire aux cours classiques, et un prolongement de ceux-ci pendant et après les études dans les établissements.

Comme le signale H. Holec, toute démarche d'autoapprentissage nécessite d'une part des ressources adéquates et d'autre part un savoir apprendre :

Pour s'autodiriger, l'apprenant doit savoir apprendre, c'est l'une des deux conditions de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates. L'autoapprentissage, (ou encore autoenseignement, ou autoguidage) suppose que l'apprenant acquière progressivement la capacité de prendre les décisions qui concernent son apprentissage (cité par Cuq, 2002, 119).

En ce qui concerne les **ressources**, dans le cas de nos apprenants, la télévision nous paraît une ressource adéquate à un autoapprentissage :

-Premièrement, parce que nous visions le développement des compétences communicatives et que la télévision est un grand outil de la communication. Elle fournit un réservoir très riche de pratiques de communication et de savoir-faire langagiers. C'est un média qui présente « la langue de chaque jour telle qu'elle est, et non pas une langue scolaire, aseptisée, préparée pour les besoins de la cause didactique » (Porcher, 1995, 76). Le caractère instantané de ce média apparaît encore plus important quand il s'agit d'apprendre une langue hors de son milieu naturel. C'est le cas de nos élèves qui ont rarement des contacts avec les francophones ;

-Deuxièmement, parce que c'est un outil de mass média qui fait partie de la vie quotidienne et des habitudes de l'apprenant, sachant que la fréquentation télévisuelle est plus forte que les autres médias. Comme le dit Porcher (*ibid.* 72), ne pas tenir compte de la présence constante de la télévision dans la vie de tout individu, dont l'apprenant, serait pédagogiquement s'aveugler !

-Troisièmement, parce que cet outil favorise la découverte de différentes composantes de communication, sans provoquer pour

autant des contraintes psychologiques existant dans une situation de communication face à face :

Le travail sur vidéo permet donc à l'apprenant, dans un premier temps, d'éplucher à son aise, en son temps, sans peur de l'échec, les différentes couches qui enveloppent un acte de communication et de faire des hypothèses sur ce qu'expriment les gens placés dans la situation présentée. Face au matériel télévisé, l'apprenant retrouve la carapace protectrice de son individualité et préserve son droit au silence (Dickson, 1994, 49).

Le deuxième élément nécessaire, **savoir apprendre**, selon Holec, est un enjeu fondamental dans l'éducation qui s'apprend comme tout autre savoir. Si apprendre c'est *définir, réaliser et gérer un apprentissage*, le savoir apprendre « c'est alors tout naturellement SAVOIR se définir des actes d'apprentissage et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur succession » (Holec, 1990, 80). Dans d'autre terme, on peut dire que savoir apprendre c'est :

- Savoir se donner des objectifs d'acquisition ;
- Savoir se donner les moyens d'atteindre ces objectifs ;
- Savoir évaluer les résultats obtenus ;
- Savoir organiser son apprentissage ;

Comme le rappelle Marie-José Barbot, « l'autonomie dans l'apprentissage constitue à la fois un moyen et une fin » (2000, 21). Au cours de l'enseignement classique, l'apprenant en prenant en charge ses responsabilités dans son propre apprentissage, apprend à apprendre ouvertement, cognitivement et explicitement. Ainsi, on peut conclure que l'autonomie de l'apprenant repose largement sur les stratégies d'enseignement, et qu'à cet effet les démarches et l'attitude de l'enseignant sont déterminantes dès le début du processus d'enseignement.

Pour notre situation d'enseignement du français, dans le cadre institutionnel, nous insistons sur le fait que l'autonomie de l'apprenant vis-à-vis la télévision se prépare dans tous les moments du cours, que ce soit lors du travail avec la méthode ou lors du travail avec la télévision elle-même. Si l'enseignant prend conscience des savoirs

indiqués en haut, et les applique dans ses pratiques, cela se transmet à l'apprenant et se reflète dans ses démarches personnelles de l'auto apprentissage. On peut en conclure que l'approche que l'enseignant adopte dans l'exploitation des documents télévisuels reste quand-même essentielle.

Avec l'émergence de l'approche communicative, l'apprenant prend un rôle de plus en plus actif. Il est souvent sollicité à accomplir seul, ou à l'aide des autres apprenants, différentes tâches. Ceci pourrait développer en lui d'une part les compétences communicatives, d'autre part l'autonomie et l'indépendance vis-à-vis de l'enseignant. Parmi les compétences qu'un apprenant de français est censé acquérir figure la compétence « d'entrer en relation avec des médias français », car ils représentent « une dimension importante de la réalité socio-langagière française » (Porcher, 1981, 19). Une fois de plus, on constate qu'un auto apprentissage avec la télévision constitue à la fois le moyen et la fin de l'apprentissage.

Comme nous l'avons déjà signalé, l'auto apprentissage que nous supposons est un processus parallèle à l'apprentissage guidé dans un établissement scolaire, et sera poursuivi après les études classiques. Dans notre cas, si nous visons l'autonomie de l'apprenant, il nous semble nécessaire dans la première phase, de familiariser l'apprenant avec cet outil de la communication. Certes la télévision, le média le plus représentatif de la société à laquelle il appartient, est le média le plus attractif et le plus consommé. On peut dire que l'apprenant la consomme même plus que l'enseignant. Mais notre objectif consiste à lui faire connaître une gamme variée d'émissions que lui-même n'arriverait pas à décoder tout seul, de l'étayer à y trouver un centre d'intérêt.

Etant donné que la télévision est fortement liée au contexte socioculturel de chaque pays, certaines émissions paraissent incompréhensibles pour l'apprenant de langue. D'autres exigent un lexique qui est loin de celui proposé dans les méthodes de FLE. L'apprenant, même dans un niveau avancé, a l'impression de ne pas pouvoir maîtriser ce média. A cet effet, il semble nécessaire d'introduire cet outil dans le programme du cours, de varier le choix des émissions, de proposer diverses tâches (en groupe) sur ses données et en un mot d'accompagner l'apprenant dans ses premiers

pas de découverte de cet outil de mass média pour développer en lui le sentiment qu'il peut maîtriser le matériel télévisé.

Aujourd'hui avec le progrès de la technologie, différentes formules facilitent l'exploitation des documents télévisés : sous-titrages, télétexte consultable sur le poste de télévision, site Internet de la chaîne..., dans le cours de langue aussi bien qu'en auto apprentissage. Mais en effet cette exploitation s'inscrit dans celle des documents authentiques.

A ce propos il convient que les institutions universitaires qui sont autorisées à utiliser les chaînes télévisées sur les satellites étrangers et ont ainsi accès aux chaînes francophones enregistrent quotidiennement de différentes émissions de tout genre (journal, publicité, jardinage, jeux, cuisine,...) et les mettent à la disposition de leurs apprenants et enseignants. Ces enregistrements pourront être préparés et classés dans le cadre d'une médiathèque qui offre une panoplie de CD et de DVD de programmes télévisés. Ces matériels seraient d'autant plus efficaces une fois catégorisés et même accompagnés d'une fiche pédagogique pour être utilisés dans différents cours classiques et aussi pour prêter aux apprenants qui veulent s'en servir en auto apprentissage.

### **Conclusion**

L'introduction des documents vidéo non didactiques dans les cours de langues pourra non seulement remplir les lacunes des méthodes de langue en matière de la communication orale mais aussi renforcer la mémoire de l'apprenant en langue étrangère et favoriser son autonomie dans le processus d'apprentissage.

Or, l'utilisation des émissions télévisées en langue cible exige un effort supplémentaire et un savoir-faire de la part de l'enseignant. Car ces documents doivent être sélectionnés en fonction du public apprenant, leur besoin et objectif, leur âge et intérêt, et cela diffère d'un cours à l'autre, une tâche dont l'enseignant est la seule personne à pouvoir accomplir; sans parler des problèmes culturels et des contraintes religieuses que ces documents pourraient contenir. A cet effet, il nous paraît nécessaire de préconiser une collaboration entre les différents acteurs de l'enseignement/apprentissage, à savoir : les responsables de l'institution, les enseignants et les apprenants. Cette

collaboration aura des impacts non seulement sur l'enrichissement des archives et des sources de langues mais aussi sur les rapports élève-enseignant, facteur motivant dans toute situation d'enseignement/apprentissage.

---

### Notes

<sup>1</sup>. Dans la Monitor theory de Karshen (1977), ces deux notions sont nettement opposées. Selon cette théorie, l'acquisition est un processus subconscient et renvoie à « la manière de s'approprier » de façon naturelle, comme ce qui existe chez les enfants face à la langue maternelle. Ces enfants disposeraient de stratégies universelles et développeraient leur connaissance grâce à un processus de construction créative, ce qui se traduirait par des étapes successives de maîtrise commune à tous ceux qui acquièrent cette langue. Tandis que l'apprentissage se réalise soit dans une situation d'apprentissage formelle de la langue, soit dans un programme d'apprentissage en autonomie ; la première se caractérisant par la présence de feedback ou de correction d'erreurs et par « l'isolement de règles » (Bogaards, 1991, 22-23).

<sup>2</sup>. Reuchlin (1981, 180) rapporte l'expérience de Ehrlich qui « a constaté que, dans une tâche où des sujets, enfants et adultes, doivent retenir des mots qu'ils peuvent catégoriser selon plusieurs critères, ce sont les adultes qui retiennent le plus de mots » (Bogaards, 1991, 21).

<sup>3</sup>. Stevick (1976, 38) rend compte d'une expérience où des sujets devaient apprendre des trigrammes (des groupes de trois lettres, vides de sens) appariés à des noms de personnages publics. Les trigrammes qui étaient retenus le mieux étaient ceux qui avaient été présentés avec des noms de personnalités appréciées ; ensuite ceux associés à des personnages peu aimés. Les trigrammes dont on se souvenait le moins bien étaient ceux qui appartenaient à des personnages neutres (Bogaards, 1991, 20).

<sup>4</sup>. J-P. Robert, Collection l'essentiel français, Ophrys, 2002.

### Bibliographie

BOGAARDS, Paul, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier, 1991.

BARBOT, Marie-José, *Les auto-apprentissages*, coll. Didactique des langues étrangères dirigée par Robert Galisson, Paris, Clé international, 2000.

CUQ, Jean-Pierre et Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2002.

- *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Clé international, 2003.

DICKSON, Michèle, "Télévision et autonomie", in : *Le Français dans le Monde*, n° 267, août-septembre; Paris, Clé international, 1994.

HARDY, Mireille, "La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité?", in : *Les langues modernes*, Paris, Les langues de spécialité, 2005.

HOLEC, Henri, "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre?"; in : *Mélanges pédagogique* du Crapel, 1990.

- "De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation", in : *Mélanges pédagogique*, n° 24, Paris, Crapel, 1999.

JACQUINOT-DELAUNAY, *Geneviève* "La télévision, partenaire cognitif", in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 117, Classe de langue-télé: zone de proximité, Janvier-mars, Paris, Didier Erudition, 2000.

PORCHER, Louis, Charles De Margerie, *Des médias dans les cours de langues*, Paris, Clé international, 1981.

PORCHER, Louis, *Le français langue étrangère: Emergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette, 1995.

ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du fle*, Paris, Ophrys, 2002.

SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie, "Les professionnels: la langue étrangère dans les cours spécialisés (une expérience d'enseignement du français à des responsables d'entreprises)", in : *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 3. La méthodologie*, Pédagogie en développement, Bruxelles, De Boeck, 2003.

TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques, 1997.





