



# Sommaire

---

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUCTION GÉNÉRALE.....  | 12        |
| <b>I. PREMIER CHAPITRE :</b>  |           |
| <b>LE CONTEXTE QUI SOUS-TEND LA RECHERCHE.....</b>  | <b>24</b> |
| I. 1. Structuration du contexte de notre recherche .....  | 25        |
| I. 1. 1. Le pays.....   | 27        |
| I. 1. 2. La structure : Le département des langues étrangères.....  | 28        |
| I. 1. 3. La politique éducative.....  | 29        |
| I. 1. 4. La place de l'enseignement.....  | 33        |
| I. 1. 5. L'équipement numérique et les usages.....  | 33        |
| I. 2. Les paramètres conceptuels du contexte décrit.....  | 35        |
| I. 2. 1. Le premier paramètre.....  | 36        |
| I. 2. 1. 1. L'institution.....  | 37        |
| I. 2. 1. 2. L'enseignant.....   | 38        |
| I. 2. 1. 3. L'apprenant .....   | 40        |
| I. 2. 2. Le deuxième paramètre : les méthodes et manuels<br>d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.....  | 42        |
| I. 2. 2. 1. L'interaction L1 vs L2.....   | 42        |
| I. 2. 2. 2. La dichotomie explicite vs implicite.....   | 43        |
| I. 2. 2. 3. La dichotomie code vs communication.....  | 43        |
| I. 2. 2. 4. La dichotomie documents authentiques vs documents fabriqués.....  | 44        |
| I. 2. 2. 5. La progression de l'enseignement de la langue cible.....  | 46        |
| I. 2. 2. 6. Conciliation entre <i>temps didactique</i> et <i>tension didactique</i> .....                             | 56        |
| I. 2. 3. Le troisième paramètre : les systèmes de la langue enseignée<br>(système communicatif vs linguistique).....  | 60        |
| I. 2. 4. Le quatrième paramètre : Descriptif des méthodologies de l'oral autour<br>de la notion de centration(s)..... | 62        |
| I. 2. 4. 1. La centration sur la matière à enseigner.....   | 64        |
| I. 2. 4. 2. La centration sur la méthode utilisée.....  | 65        |
| I. 2. 4. 3. La centration sur l'enseignant.....   | 65        |
| I. 2. 4. 4. La centration sur l'apprenant.....  | 65        |
| I. 2. 4. 5. La centration sur l'instrument à vocation éducative.....  | 67        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>I. 3. Conclusion du premier chapitre.....</b>   | <b>70</b>  |
| <b>II. DEUXIEME CHAPITRE:</b>  |            |
| <b>VERS UNE NOUVELLE CONFIGURATION DIDACTIQUE ET ÉDUCATIVE DE LA TÉLÉVISION :</b>        |            |
| <b>DE LA VOCATION INFORMATIVE ET DISTRACTIVE À LA VOCATION DIDACTIQUE</b>                |            |
| <b>ET ÉDUCATIVE .....73</b>  |            |
| <b>II. 1. Définition du concept « Média ».....</b>                                       | <b>74</b>  |
| <b>II. 2. Types de médias et transversalité télévisuelle.....</b>                        | <b>76</b>  |
| <b>II. 3. Les approches analytiques du média télévisuel.....</b>                         | <b>78</b>  |
| <b>II. 3. 1. La paléotélévision.....</b>   | <b>78</b>  |
| <b>II. 3. 2. La néotélévision.....</b>   | <b>79</b>  |
| <b>II. 3. 3. Cybertélévision.....</b>  | <b>79</b>  |
| <b>II. 4. Objectifs télévisuels.....</b>   | <b>80</b>  |
| <b>II. 4. 1. L'information.....</b>  | <b>81</b>  |
| <b>II. 4. 2. Le divertissement.....</b>  | <b>81</b>  |
| <b>II. 4. 3. La communication.....</b>   | <b>81</b>  |
| <b>II. 4. 4. L'éducation et l'apprentissage.....</b>                                     | <b>81</b>  |
| <b>II. 5. Les formes télévisuelles.....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>II. 5. 1. Les formes antérieures.....</b>   | <b>82</b>  |
| <b>II. 5. 1. 1. Le journal.....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>II. 5. 1. 2. Controverses et débats.....</b>  | <b>82</b>  |
| <b>II. 5. 1. 3. Les émissions éducatives et la création de zones intermédiaires.....</b> | <b>83</b>  |
| <b>II. 5. 1. 4. Le théâtre et la fiction.....</b>  | <b>83</b>  |
| <b>II. 5. 1. 5. Les films de cinéma.....</b>   | <b>84</b>  |
| <b>II. 5. 1. 6. Les variétés.....</b>  | <b>86</b>  |
| <b>II. 5. 1. 7. Les sports.....</b>  | <b>87</b>  |
| <b>II. 5. 1. 8. La publicité.....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>II. 5. 1. 9. Jeux et loisirs.....</b>   | <b>89</b>  |
| <b>II. 5. 2. Les formes nouvelles.....</b>   | <b>90</b>  |
| <b>II. 5. 2. 1. Fiction documentaire (le docufiction).....</b>                           | <b>90</b>  |
| <b>II. 5. 2. 2. Les débats.....</b>  | <b>93</b>  |
| <b>II. 5. 2. 3. La chronique.....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>II. 5. 2. 4. Le reportage.....</b>  | <b>101</b> |

|  |            |
|--|------------|
| II. 6. Définition de la télévision : le contour sociotechnique de la télévision.....   | 103        |
| II. 6. 1. L’ancrage sociopsychologique et institutionnel des mass médias.....  | 103        |
| II. 6. 2. L’évolution technique de la TV.....  | 104        |
| II. 6. 3. La dimension intégratrice de la télévision.....  | 109        |
| II. 6. 4. Le modèle descriptif de J-S. Beuscart.....   | 110        |
| II. 6. 4. 1. Le partage.....   | 111        |
| II. 6. 4. 2. Une représentation compacte du réel .....   | 112        |
| II. 6. 4. 3. L’adhésion à l’information.....   | 112        |
| II. 6. 4. 4. L’accessibilité aux objets de l’information.....  | 113        |
| II. 7. La nouvelle télévision ou la reconfiguration de la cohésion socioculturelle.....  | 113        |
| II. 7. 1. L’éclatement de l’audimat et la remise en cause de la notion de partage.....   | 114        |
| II. 7. 2. L’exubérance de l’offre télévisuelle .....   | 115        |
| II. 8. La propension didactique de la télévision.....  | 118        |
| II. 8. 1. Le paradigme méthodologique communicationnel post-traditionnel.....  | 118        |
| II. 8. 2. La genèse de l’audiovisuel en classe de langue étrangère.....  | 119        |
| II. 8. 3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) .....   | 120        |
| II. 8. 3. 1. Choix des objectifs et choix méthodologiques au sein du modèle SGAV.....  | 121        |
| II. 8. 3. 2. L’articulation méthodologique du structuro-globalisme.....  | 122        |
| II. 8. 4. Remise en question du premier modèle SGAV.....   | 125        |
| II. 8. 4. 1. L’inadaptation de l’ancien modèle SGAV aux niveaux avancés.....   | 125        |
| II. 8. 4. 2. Les limites du Français fondamental.....  | 125        |
| II. 8. 5. La nouvelle problématique SGAV et la quête de la multimodalité.....  | 126        |
| II. 8. 5. 1. Le structuro-globalisme audiovisuel et l’appréhension multisensorielle<br>de l’information.....   | 128        |
| II. 8. 6. Reconfiguration des éléments de la communication exolingue au sein<br>du modèle SGAV : Pour des apprentissages d’ordre linguistique et culturel..... | 133        |
| II. 8. 7. Les prémisses d’une méthodologie par la télévision dans la formation<br>des professionnels de l’enseignement des langues étrangères.....             | 138        |
| II. 9. Conclusion du deuxième chapitre.....  | 141        |
| <b>III. TROISIÈME CHAPITRE :</b>   |            |
| <b>STRUCTURATION DES ÉLÉMENTS ANALYTIQUES .....</b>  | <b>143</b> |
| <b>III. 1. L’approche retenue : La démarche méthodologique par le questionnaire.....</b>   | <b>144</b> |

|   |     |
|---|-----|
| III. 2. Les objectifs généraux et spécifiques de l'enquête.....                           | 145 |
| III. 3. L'échantillon.....  | 148 |
| III. 4. Vers la modélisation du questionnaire.....  | 150 |
| III. 4. 1. La validation par repérage.....  | 150 |
| III. 4. 2. Les questions liminaires (Q.L).....  | 151 |
| III. 5. La structure du questionnaire principal (Q.P) .....                               | 153 |
| III. 5. 1. Modélisation, selon la grille de G. Zarate.....                                | 153 |
| III. 5. 2. Questionnaire liminaire (Q.L).....   | 157 |
| III. 5. 3. Questionnaire principal (Q.P).....   | 158 |
| III. 5. 3. 1. Modèles de questionnaires ouverts.....                                      | 158 |
| III. 5. 3. 2. Modèle de questionnaires fermés.....  | 160 |
| III. 6. L'analyse du manuel de français de la troisième année secondaire.....             | 161 |
| III. 6. 1. Le manuel : un outil-catalyseur du savoir.....                                 | 161 |
| III. 6. 2. Éléments analytiques : une vue d'ensemble.....                                 | 162 |
| III. 6. 2. 1. Analyse macro-structurale du manuel de langue: la grille de Bertolotti..... | 163 |
| III. 6. 2. 1. 1. La fiche signalétique.....   | 163 |
| III. 6. 2. 1. 2. Préface du manuel ou livre du professeur.....                            | 172 |
| III. 6. 2. 1. 3. Matériel complémentaire.....   | 175 |
| III.6. 3. Structure interne du manuel.....  | 176 |
| III. 6. 4. Éléments pour analyse microstructurelle du manuel de langue étrangère.....     | 177 |
| III. 6. 4. 1. L'élément iconographique dans le discours didactique.....                   | 177 |
| – Repères indiciels .....   | 177 |
| – Marqueurs de l'organisation méthodologique .....  | 177 |
| – Organismes du contenu de l'enseignement.....  | 178 |
| III. 6. 4. 2. La fonction référentielle / thématique de l'image.....                      | 178 |
| III. 6. 4. 3. Grille définitoire des éléments iconographiques.....                        | 179 |
| III. 6. 5. La langue du manuel.....   | 182 |
| III. 6. 5. 1. Structuration des textes en discours.....                                   | 182 |
| III. 6. 5. 1. 1. Discours pédagogique.....  | 184 |
| III. 6. 5. 1. 2. Discours référentiel : Les textes exemplificateurs.....                  | 185 |
| – Textes exemplificateurs courts.....   | 186 |
| III. 6. 6. Le contenu du manuel de langue étrangère.....                                  | 189 |
| III. 6. 6. 1. Le contenu lexical.....   | 189 |

|  |     |
|--|-----|
| III. 6. 6. 2. Le contenu culturel.....         | 190 |
| III. 6. 6. 3. Le critère de l'objectivité..... | 191 |
| III. 7. Conclusion du troisième chapitre.....  | 193 |

#### **IV. QUATRIÈME CHAPITRE :**

##### **LE VOLET PROCÉDURAL EN CLASSE DE FLE : POUR UNE IDENTIFICATION**

##### **DES ÉLÉMENTS PRAXÉOLOGIQUES DE LA COMPRÉHENSION ORALE .....195**

|  |     |
|--|-----|
| IV.1. Pour une approche praxéologique de la compréhension orale<br>en classe de FLE.....           | 196 |
| IV. 1. 1. Modèles de description sémasiologique / onomasiologique.....                             | 196 |
| IV. 1. 1. 1. Modèle descriptif sémasiologique.....   | 197 |
| IV. 1. 1. 2. Modèle descriptif onomasiologique.....  | 200 |
| IV. 1. 2. Le conditionnel présent comme modèle d'analyse sémasiologique<br>et onomasiologique..... | 202 |
| IV. 1. 3. La notion de pertinence.....   | 207 |
| IV. 2. La notion générique de "savoirs" préconstruits et praxie langagière.....                    | 208 |
| IV. 2. 1. Pour une délimitation méthodologique des connaissances<br>Praxéologiques.....            | 209 |
| IV. 2. 2. Modélisation méthodologique des savoirs, selon la grille du CECR.....                    | 213 |
| IV. 2. 2. 1. Prémisses méthodologiques.....  | 214 |
| IV. 2. 2. 2. Les deux phases en compréhension orale.....   | 216 |
| IV. 2. 2. 3. Pour une compétence lexico-sémantique.....  | 219 |
| IV. 2. 2. 3. 1. Compétence lexicale.....   | 219 |
| IV. 2. 2. 3. 2. Compétence sémantique.....   | 219 |
| IV. 2. 3. Typologie des unités lexicales.....  | 220 |
| IV. 2. 3. 1. Expressions toutes faites et locutions figées.....                                    | 220 |
| IV. 2. 3. 2. Des mots isolés.....  | 221 |
| IV. 3. Pour une analyse du discours à entrée lexicale et les compétences<br>Requises.....          | 225 |
| IV. 3. 1. Analyse discursive à entrée lexicoculturelle.....  | 226 |
| IV. 3. 2. La typologie des vocables à charge culturelle partagée (CCP).....                        | 228 |
| IV. 3. 2. 1. La typologie de R. Galisson.....  | 228 |

|   |     |
|---|-----|
| IV. 3. 2. 2. L'onomastique de la langue française (France).....                 | 330 |
| IV. 3. 2. 3. La siglaison.....  | 233 |
| IV. 4. Les composantes de la compétence communicationnelle.....                 | 233 |
| IV. 4. 1. La composante transculturelle.....                                    | 234 |
| IV. 4. 2. La composante métaculturelle.....                                     | 234 |
| IV. 4. 3. La composante interculturelle.....                                    | 235 |
| IV. 4. 4. La composante pluriculturelle.....                                    | 235 |
| IV. 4. 5. Composante coculturelle.....  | 236 |
| IV. 5. Les stratégies de la compréhension orale :                               |     |
| Points d'appui méthodologiques.....   | 236 |
| IV. 6. L'approche interactionniste.....   | 237 |
| IV. 7. Contours stratégiques régissant le processus de la compréhension orale : |     |
| Le modèle d'Anderson et Griggs.....   | 243 |
| IV. 8. Volet procédural des supports et outils                                  |     |
| D'enseignement / apprentissage du FLE.....                                      | 249 |
| IV. 8. 1. Quelques options méthodologiques pour                                 |     |
| L'enseignement / apprentissage des langues.....                                 | 249 |
| IV. 9. Modélisation des descripteurs de la compétence orale.....                | 254 |
| IV. 9. 1. Définition du profil d'entrée du public concerné (niveau A2).....     | 254 |
| IV. 9. 2. Modélisation des compétences visées au terme                          |     |
| de la première année de licence de français (FLE) (B1).....                     | 255 |
| IV. 10. Données descriptives du matériau authentique.....                       | 259 |
| IV. 10. 1. De la prescription linguistique à la description des faits           |     |
| de la langue-culture.....   | 259 |
| IV. 10. 2. Descriptif méthodologique du document télévisuel.....                | 262 |
| IV. 10. 2. 1. Genres et types de textes.....                                    | 262 |
| IV. 11. Modèles didactiques de la plateforme TV5 "Monde".....                   | 263 |
| IV. 11. 1. Éléments définitoires du document télévisuel,                        |     |
| tels que définis par la plateforme de TV5 Monde.....                            | 263 |
| IV. 11. 2. Critères procéduraux du choix des supports télévisuels :             |     |
| modèles de la plateforme "TV5 Monde".....                                       | 265 |
| IV. 12. Conclusion du quatrième chapitre.....                                   | 270 |

## **V. CINQUIÈME CHAPITRE :**

### **RÉSULTATS DU PREMIER VOLET ANALYTIQUE RELATIF À L'ENQUÊTE ET À L'ANALYSE**

|   |            |
|---|------------|
| <b>DU MANUEL</b> .....  | <b>272</b> |
| <b>V. 1. L'opérationnalisation de l'enquête</b> .....   | <b>273</b> |
| <b>V. 1. 1. La validation du questionnaire par repérage</b> .....                                   | <b>273</b> |
| <b>V. 1.1.1. Les objectifs</b> .....  | <b>273</b> |
| <b>V. 1. 1. 2. Questions liminaires (Q.L)</b> .....   | <b>274</b> |
| <b>V. 2. Résultats du questionnaire principal</b> .....   | <b>278</b> |
| <b>V. 2. 1. Rappel de l'ossature du questionnaire principal</b> .....                               | <b>279</b> |
| <b>V. 2. 2. Premières analyses</b> .....  | <b>280</b> |
| <b>V. 2. 2. 1. Questionnaires ouverts</b> .....   | <b>280</b> |
| <b>V. 2. 2. 1. 1. Premier type</b> .....  | <b>280</b> |
| <b>V. 2.2.1.2. Deuxième type</b> .....  | <b>293</b> |
| <b>V. 2. 2. 1. 3. Troisième type</b> .....  | <b>299</b> |
| <b>V. 2. 2. 2. Questions fermées : Un type unique (Q.F. 1)</b> .....                                | <b>309</b> |
| <b>V. 3. Analyse du manuel de français de la 3e année secondaire</b> .....                          | <b>316</b> |
| <b>V. 3. 1. Analyse macro-structurale du manuel de langue, selon la grille de Bertolletti</b> ..... | <b>317</b> |
| <b>V. 3. 1. 1. La fiche signalétique</b> .....  | <b>318</b> |
| <b>V. 3. 1. 2. La préface du manuel</b> .....   | <b>319</b> |
| <b>V. 3. 1. 3. Matériel complémentaire</b> .....  | <b>320</b> |
| <b>V. 3. 2. Le contenu du manuel</b> .....  | <b>321</b> |
| <b>V. 3. 2. 1. Analyse systémique et notionnelle des éléments Iconographiques</b> .....             | <b>322</b> |
| <b>V. 3. 2. 2. Analyse systémique et notionnelle des éléments textuels</b> .....                    | <b>324</b> |
| <b>V. 3. 2. 2. 1. La mise en relief des textes exemplificateurs</b> .....                           | <b>324</b> |
| <b>V. 3. 2. 3. Analyse du contenu lexiculturel</b> .....  | <b>326</b> |
| <b>V. 4. Conclusion du cinquième chapitre</b> .....   | <b>329</b> |

## **VI. SIXIÈME CHAPITRE :**

### **RÉSULTATS DU DEUXIÈME VOLET ANALYTIQUE RELATIF AUX PROCÉDÉS**

|  |            |
|--|------------|
| <b>DIDACTIQUES DE LA TÉLÉVISION EN COMPRÉHENSION ORALE</b> ..... | <b>333</b> |
|--|------------|



|  |            |
|--|------------|
| <b>VI. 1. Procédé analytique du corpus choisi.....</b>                                       | <b>334</b> |
| <b>VI. 2. Arguments analytiques et nature du corpus.....</b>                                 | <b>334</b> |
| <b>VI. 3. Première fiche analytique : mise en évidence</b>                                   |            |
| lexico-sémantique des faits civilisationnels dans le discours contemporain.....              | 337        |
| <b>VI. 3. 1. Présentation du document exemplificateur d'appui (1/1),</b>                     |            |
| selon l'objectif didactique.....   | 338        |
| <b>VI. 3. 2. Processus inférentiel.....</b>  | <b>339</b> |
| <b>VI. 3. 2. 1. Robespierre le révolutionnaire.....</b>                                      | <b>339</b> |
| <b>VI. 3. 2. 2. Robespierre le tribun et l'incorruptible.....</b>                            | <b>340</b> |
| <b>VI. 3. 2. 3. Robespierre l'antireligieux.....</b>   | <b>341</b> |
| <b>VI. 3. 2. 4. Robespierre le sanguinaire.....</b>  | <b>342</b> |
| <b>VI. 3. 2. 5. Le déclin de Maximilien de Robespierre.....</b>                              | <b>343</b> |
| <b>VI. 4. Deuxième fiche analytique : mise en évidence lexico-sémantique</b>                 |            |
| des faits socioculturels dans le discours contemporain.....                                  | 344        |
| <b>VI. 4. 1. Présentation du document exemplificateur principal,</b>                         |            |
| selon l'objectif didactique.....   | 344        |
| <b>VI. 4. 2. Transcription intégrale du support sonore.....</b>                              | <b>345</b> |
| <b>VI. 4. 3. Le processus inférentiel.....</b>   | <b>349</b> |
| <b>VI. 4. 3. 1. La notion de "grève perlée".....</b>   | <b>350</b> |
| <b>VI. 4. 3. 1. 1. Transcription du fragment textuel.....</b>                                | <b>350</b> |
| <b>VI. 4. 3. 1. 2. Processus inférentiel, selon les marqueurs informatifs textuels.....</b>  | <b>352</b> |
| <b>VI. 4. 3. 1. 2. 1. Document exemplificateur d'appui pour accéder</b>                      |            |
| à "grève perlée".....  | 356        |
| <b>VI. 4. 3. 1. 2. 2. Présentation du document exemplificateur</b>                           |            |
| d'appui (1/2), selon l'objectif didactique.....  | 356        |
| <b>VI. 4. 3. 1. 2. 3. Transcription du support sonore.....</b>                               | <b>357</b> |
| <b>VI. 4. 3. 2. Processus inférentiel, selon le principe de la</b>                           |            |
| symétrie audiovisuelle du document d'appui (1/2).....  | 359        |
| <b>VI. 4. 3. 2. 1. Compréhension inférentielle du secteur touché</b>                         |            |
| par la "grève perlée".....   | 359        |
| <b>VI. 4. 3. 2. 2. Compréhension inférentielle de la siglaison lexiculturelle "CGT".....</b> | <b>366</b> |
| <b>VI. 4. 3. 2. 2. 1. Présentation du document exemplificateur</b>                           |            |

|  |     |
|--|-----|
| d'appui (2 / 2), selon l'objectif didactique.....  | 367 |
| <b>VI. 4. 3. 2. 2. 2.</b> Transcription du support audio.....  | 367 |
| <b>VI. 4. 3. 2. 2. 3.</b> Processus inférentiel, selon le principe<br>de la symétrie audiovisuelle.....  | 368 |
| <b>VI. 5.</b> Troisième fiche analytique : les siglaisons lexiculturelles.....                           | 374 |
| <b>VI. 5. 1.</b> L'inférence des siglaisons lexiculturelles : le cas du vocable "ZAD".....               | 374 |
| <b>VI. 5. 1. 2.</b> Présentation du document exemplificateur d'appui (3/2).....                          | 377 |
| <b>VI. 5. 1. 3.</b> Transcription du texte audio.....  | 377 |
| <b>VI. 5. 1. 4.</b> Processus inférentiel, selon le principe de la symétrie audiovisuelle.....           | 379 |
| <b>VI. 5. 1. 5.</b> Le vocable ZAD : un phénomène de palimpseste.....                                    | 386 |
| <b>VI. 6.</b> Quatrième fiche analytique : nouvelle dilatation métaphorique<br>du vocable "ZAD".....     | 388 |
| <b>VI. 6. 1.</b> Présentation du document exemplificateur d'appui (4/2).....                             | 389 |
| <b>VI. 6. 2.</b> Transcription du texte audio.....   | 389 |
| <b>VI. 6. 3.</b> Processus inférentiel.....  | 391 |
| <b>VI. 7.</b> Cinquième fiche analytique: les anthroponymes.....   | 398 |
| <b>VI. 7. 1.</b> Présentation du premier document exemplificateur d'appui (5/2).....                     | 399 |
| <b>VI. 7. 1. 1.</b> Transcription du texte audio.....  | 400 |
| <b>VI. 7. 1. 2.</b> Processus inférentiel.....   | 401 |
| <b>VI. 7. 2.</b> Présentation du deuxième document exemplificateur d'appui (6/2).....                    | 402 |
| <b>VI. 7. 2. 1.</b> Transcription du document audio.....   | 403 |
| <b>VI. 7. 2. 2.</b> Processus inférentiel.....   | 404 |
| <b>VI. 7. 3.</b> Présentation du troisième document exemplificateur d'appui (7/2).....                   | 405 |
| <b>VI. 7. 3. 1.</b> Transcription du texte audio.....  | 406 |
| <b>VI. 7. 3. 2.</b> Processus inférentiel.....   | 407 |
| <b>VI. 8.</b> Sixième fiche analytique : la dimension homonymique :<br>anthroponymes / noms communs..... | 408 |
| <b>VI. 8. 1.</b> La compréhension inférentielle du premier énoncé (a).....                               | 410 |
| <b>VI. 8. 1. 1.</b> Présentation du premier document exemplificateur d'appui (1/6).....                  | 410 |
| <b>VI. 8. 1. 2.</b> Transcription du texte audio (1/6).....  | 410 |
| <b>VI. 8. 1. 3.</b> Le processus inférentiel.....  | 411 |
| <b>VI. 8. 2.</b> La compréhension inférentielle du deuxième énoncé (b).....                              | 412 |
| <b>VI. 8. 2. 1.</b> Présentation du deuxième document exemplificateur d'appui (2/6).....                 | 413 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>VI. 8. 2. 2.</b> Transcription du commentaire audio (2/6)..... | 413 |
| <b>VI. 8. 2. 3.</b> Processus inférentiel.....                    | 414 |
| <b>VI. 9.</b> Conclusion du sixième chapitre.....                 | 416 |
| <b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....                                  | 418 |
| <b>SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....                             | 425 |
| <b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....                                   | 436 |
| <b>ANNEXES</b> .....  | 452 |

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Aujourd'hui en Algérie, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) et, notamment, celles dédiées explicitement à l'enseignement/apprentissage du FLE (TICE), sont en plein essor et dont l'utilité n'est pas à démontrer autant dans les domaines scolaire et universitaire que dans le domaine social et culturel. Même si certains professeurs n'y adhèrent pas tout à fait dans leurs pratiques en classe, quelques praticiens et décideurs, néanmoins, perçoivent déjà une didactique du FLE de plus en plus technologiste.

Si, pour notre travail, l'on a choisi une entrée par la télévision, c'est qu'il nous a semblé que la focalisation sur cet instrument, par son ampleur informationnelle, est de plus en plus pertinente en didactique des langues étrangères en général, et du FLE, tout particulièrement. Beaucoup a été dit sur la télévision, en tant que média parmi tant d'autres (cinéma, radio, presse écrite et internet) (Balle, 2012), tout en indiquant son évolution sociohistorique et sociotechnologique (Montagut-Lobjoit, 2012). Tous ces auteurs convergent vers une seule et même idée : « *les médias sont des techniques* » (Williams et al. 1990). Pour leur part, les didacticiens français P. Charaudeau et Ph. Martinez évoquent la télévision du point de vue de la notion du *genre*, ou *typologie*. Celle-ci renvoie au média à la fois comme support : (radio, télévision, presse) et comme finalité: (information, divertissement, éducation, enseignement) (Charaudeau : 79). Dans sa fonction didactique, la télévision a toujours été intégrée dans le concept générique du structuro-global audiovisuel (S.G.A.V) conçu dès 1954 par le duo mythique franco-yougoslave P. Rivenc et P. Gubérina.

L'enseignement de la langue française a pour objectif de doter les apprenants d'un outil linguistique, permettant d'accéder aux savoirs sans pour autant perdre de vue la nécessité de les doter aussi d'un moyen qui leur permettra surtout le contact et la connaissance de l'Autre. Il est à noter que l'avènement des réseaux haut débit et des multimédias ne cesse de redessiner le paysage de la didactique du FLE en Algérie, même si celui-ci a du mal à se situer dans cette équation technologique.

### **I. Origine de la recherche**

Cette recherche vise l'amélioration de la compétence communicative de nos apprenants. Il s'avère que la compétence linguistique, à elle seule, ne peut assurer la compréhension des paradigmes communicationnels en français langue étrangère (dorénavant FLE). Pour dire les choses autrement, nos étudiants de la licence de français viennent du secteur de l'éducation

nationale avec un prérequis complètement en deçà de la moyenne définie par la grille du CECR en matière de compétence en communication exolingue. L'absence de toute référence aux composantes culturelle et discursive dans le curriculum relatif à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie impacte considérablement les performances en communication dans cette langue.

Nous mettrons en exergue, *via* des documents vidéo authentiques, la modélisation d'un mécanisme de marqueurs discursifs et culturels en classe de FLE. Ces marqueurs que l'on pourra dégager de la compétence métaculturelle et inférentielle (par le traitement de la symétrie audiovisuelle) sont coextensifs au paradigme communicationnel. Ils sont régis par des savoirs à la fois encyclopédiques et pragmatiques et par tout ce qui a trait à la représentation du monde de la société dont on apprend la langue. Jusqu'à preuve du contraire, tous ces éléments ne sont prévus d'une manière explicite dans aucun des dispositifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Cette étude suscite d'autant plus un intérêt majeur dans la mesure où le modèle qu'on y propose s'avère adaptable à l'enseignement et apprentissage en classe de français ou en autonomie. Pour ainsi dire, cette étude vise l'amélioration de l'apprentissage de la *langue-culture* en vue d'acquérir la compétence de communication, en proposant aux apprenants des matériaux authentiques sur support télévisuel.

Au niveau microstructurel, et à travers notre modeste expérience dans l'enseignement du FLE au sein du département de français à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret, nous jugeons qu'il est nécessaire d'intégrer ce genre de support, afin de développer les compétences inhérentes à la communication orale. Cette compétence laisse vraiment à désirer pour des raisons que nous venons juste de mentionner. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire, la priorité réside dans le développement des capacités de l'expression et de la compréhension orale chez les étudiants préparant une licence de français. Il est à noter que ce public rencontre des difficultés de communication relatives à leurs faibles capacités linguistiques et interculturelles (compétences discursive et encyclopédique), leur permettant de saisir des énoncés authentiques, tels qu'ils apparaissent dans la communication entre locuteurs natifs. L'exploitation de la plateforme télévisuelle au sens moderne du terme (la *néotélévision* de par son adhérence au kit des TICE) pourrait nettement améliorer cette situation. Dans ce sillage, l'environnement à la fois linguistique et culturel *authentique* de la réalité française que procure ce support permettra à coup sûr d'adapter les pratiques en classe

(grâce notamment à la matière CEE en première année de la licence : L1) aux formats communicatifs réels, tels qu'ils apparaissent dans la société française à l'échelle des interactions interpersonnelles. Pour ce faire, les documents télévisuels authentiques sont susceptibles d'apparaître comme des outils-catalyseurs de cet environnement naturel et réel qui régit le fonctionnement de la langue cible dans son milieu socioculturel naturel. Aussi, la télévision n'est-elle pas, en fin de compte, une pratique sociale déjà ancrée dans les habitudes de nos étudiants et qu'il suffirait juste d'exploiter à des fins didactiques.

## **II. Problématique et hypothèses de l'étude**

La raison principale qui nous a poussées à explorer la piste de la plateforme télévisuelle et ses différents formats audiovisuels (textes, discours et iconographie) dans les activités de la compréhension orale au sein du département de Français réside dans son pouvoir de rapprocher l'apprenant de la représentation linguistique authentique du locuteur natif (français) avec tout ce que cela pourrait engendrer en classe comme mise en évidence de tous les modèles communicationnels (modèles linguistique, culturel, discursif et interactionnel). Les modèles en questions s'avèrent incontournables dans ce processus et particulièrement en milieu exolingue. Dans ce sillage, nous nous proposons d'exploiter didactiquement la plateforme télévisuelle en montrant tout aussi bien comment l'enseignant peut la rendre pédagogiquement utile et conforme au profil du public visé.

Dans cette optique, et étant persuadées du déficit communicationnel à l'oral tant au niveau de la compréhension que celui de l'expression, nous pourrions d'emblée énoncer la problématique à travers une première question principale :

- 1) Comment pourrait-on améliorer la compétence communicationnelle chez notre public visé en compréhension orale?

S'en suit alors une autre question subsidiaire :

- 2) En quoi la télévision serait-elle efficace pour améliorer cette compétence en compréhension orale ?

En conséquence, nous émettons les hypothèses suivantes:

- 1) La compétence linguistique, à elle seule, ne peut assurer une compétence communicative dans les activités de l'oral ;

- 2) Dans cette perspective, la prise en compte de la compétence culturelle, au sens générique du terme (interculturelle, socioculturelle, lexiculturelle, métaculturelle, etc.), s'avérerait autant nécessaire que la compétence linguistique ;
- 3) À travers ses contenus et formes authentiques, et à travers sa vocation didactique, la plateforme télévisuelle pourrait se révéler efficace pour améliorer toutes ces composantes de la compétence communicationnelle.

À partir de cet éventail d'hypothèses, il s'avère nécessaire d'établir d'abord la relation étroite de la télévision avec les nouvelles TICE (celle-ci en tant que médium faisant partie intégrante des TICE). La mise en lumière de cette relation télévision/TICE est importante sur le plan conceptuel, afin de rompre avec l'effet de mode des TICE qui persiste dans le milieu éducatif de notre pays et qui inhibe la majorité des acteurs concernés : Les TICE ? Oui, mais ... pour en faire quoi avec ? Le recours à la télévision est en même temps l'approche la plus simple et la plus efficace, car elle est facilement accessible à tous par la force de son ancrage sociale. Il est question, ensuite, de vérifier si l'intégration de la plateforme télévisuelle dans les activités de la compréhension orale en classe de FLE, aurait des effets concrets sur l'habileté communicationnelle chez nos apprenants dans la langue cible. Dans cet objectif, il est intéressant de mettre en relief les potentialités didactiques que pourraient avoir les documents télévisuels authentiques véhiculés justement dans et par ces technologies nouvelles incarnées en partie par la *néotélévision*. L'introduction de ces nouveaux supports et outils didactiques est importante à triple titre :

- 1) Développer chez l'apprenant des attitudes représentationnelles positives à l'encontre de la langue cible et de la culture qu'elle véhicule, tout en stimulant sa curiosité ;
- 2) L'initier à la nouvelle représentation (linguistique) du monde telle qu'elle est réellement perçue et structurée par les locuteurs natifs eux-mêmes dans leurs activités communicatives quotidiennes;
- 3) Pour ce faire, et sur le plan méthodologique, une analyse lexiculturelle de l'information audiovisuelle que procure le document authentique proposé en classe est une clé didactique importante, entre autres, afin de modéliser les compétences linguistique et socioculturelle (celle-ci dans sa dimension encyclopédique). Ces compétences sont un préalable à la communication authentique, tel qu'elle est façonnée dans l'environnement socioculturel français.

Les trois orientations citées en supra vont nous permettre de dessiner le cadre didactique des pratiques télévisuelles, et dont l'impact attendu serait inéluctablement l'amélioration de la compétence communicationnelle au niveau de toutes les formes de l'oral.

### **III. Le choix du sujet de thèse : motifs et perspective didactique**

#### **1) Public visé**

En qualité d'enseignante de FLE depuis quelques années à l'université, notre préoccupation majeure réside dans l'amélioration de la compétence communicative de notre public universitaire incarné par les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année de licence (dorénavant L1) au sein du département de français. Nous optons pour une perspective de recherche, dont la visée est essentiellement d'ordre à la fois didactique (l'enseignement de la langue) et éducative (l'éducation à l'environnement culturel des locuteurs natifs et l'éducation au média télévisuel). Il ne faut pas perdre de vue que, dans le cadre de la licence de français et à moyen terme, l'apprenant est un futur enseignant de FLE dans les institutions scolaires et universitaires du pays.

#### **2) Option méthodologique**

Le défi méthodologique consiste à faire de la néotélévision un support didactique, inédit à nos yeux, capable de mettre nos apprenants en "phase" avec les rudiments de la communication en français langue *vivante* (telle qu'elle est réellement manipulée aujourd'hui par ses locuteurs "natifs"). Dans ce cas il est nécessaire de procéder linéairement à :

- a) La redéfinition de cette langue comme un phénomène autant culturel que linguistique ;
- b) Son repositionnement dans une dimension à la fois synchronique (socioculturelle) et diachronique (civilisationnelle), afin de mieux saisir sa portée sociocommunicationnelle, notamment par la valorisation des faits civilisationnels tout au long de leur évolution et leur impact sur la mémoire collective des locuteurs natifs ;
- c) La Mise en place, en conséquence, d'une analyse discursive à entrée lexicoculturelle, en se focalisant foncièrement sur les éléments du discours, c'est-à-dire des items à charge culturelle partagée (CCP) (Galisson, 2000) plutôt que sur des mots à simple charge dénotative ;
- d) La mise en exergue de la pertinence des multiples facettes culturelles de la communication exolingue en français via des documents télévisuels authentiques rigoureusement



sélectionnés, selon les objectifs thématiques et les besoins relatifs à notre public via un kit de questionnaires. Nous dévoilerons ces facettes par le biais des unités lexicoculturelles en tant que marqueurs contextuels de différents degrés.

En l'occurrence, et dans un premier abord, par le biais d'une recherche action, jalonnée par une étude expérimentale, nous essayerons de jauger la diversité des comportements des étudiants en vue de jeter une lumière crue sur les carences en compréhension orale et la nécessité, en conséquence, d'introduire la plateforme télévisuelle dans cette activité. Cette recherche se focalise sur les documents authentiques et leur rôle accompagnateur vers la découverte de la face cachée de la langue étrangère, en ce sens qu'ils sont susceptibles de dévoiler les facettes socioculturelles régissant son fonctionnement. La perspective est donc de les amener à prendre conscience des potentialités que ces nouvelles technologies de l'information et de la communication offrent dans le sillage de la didactique des langues étrangères, en général, et du FLE dans notre cas précis. Ainsi, la recherche-action que nous entreprendrons mettra en relief, d'une part, l'importance de l'intégration de la plateforme télévisuelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, et permettra, d'autre part, de vérifier nos hypothèses de départ.

#### **IV. L'évolution structurelle de la thèse**

Au niveau structurel de notre recherche, le travail dans sa globalité est composé de six principaux chapitres.

##### **1) Le premier chapitre**

Il est dédié au contexte de notre recherche. Il est, par définition, cet environnement sociodidactique sous-tendu par des considérations institutionnelles propres à l'Algérie avec tout ce que cela engendre comme réalités socio-idéologiques et économiques, impactant le système curriculaire mis en place pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères, en général, et du français FLE dans le cadre de notre recherche. Au niveau micro-structurel, il s'agit de décrire les conditions qui sous-tendent l'enseignement du français au département des langues étrangères, sis à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret. Il est question de localiser la part dédiée à l'activité de l'oral dans le dispositif curriculaire du système LMD. L'activité en question est définie comme étant fondamentale, ce qui devrait requérir chez les acteurs concernés la plus grande attention d'en traiter les compétences qui s'y dégagent dans une logique de transversalité absolue des matières afférentes à l'oral avec les autres matières, à

savoir la civilisation, et la littérature. Malheureusement, jusqu'à la rédaction de ces lignes, la situation n'est pas aussi idéale comme certains ont tendance à nous le faire croire. Il n'existe absolument aucune méthode d'enseignement de l'oral, pouvant aboutir à des résultats satisfaisants en matière de compétence communicative en FLE. Il est à rappeler que, dans ce sillage, le principe fondamental que nous devrions dégager de ce contexte est justement l'analyse, premièrement, des faits culturels et civilisationnels en tant qu'objets saisissables dans le discours authentique et, deuxièmement, l'analyse de ce même discours en tant qu'il met en évidence le fonctionnement de la langue-culture française dans son environnement réel. Le système LMD met à notre disposition tous les ingrédients pour pouvoir *reconsidérer* l'activité de l'oral en FLE dans une envergure transversale utile à l'amélioration de la compétence en communication exolingue. La centration devrait se faire sur le public et ses besoins communicatifs et sur un contenu réhabilitant, autant que faire se peut, la dimension culturelle, dont dépend énormément la compétence communicative. Tous les acteurs de la formation universitaire de la licence de français devraient s'y mettre, chacun de son côté. À commencer par l'institution, réticente dans le secteur scolaire, mais qui semble tacitement donner toute la latitude à l'enseignant de choisir son propre parcours didactique en matière d'activité orale. Dans l'environnement universitaire, l'apprenant autant que l'enseignant devraient être assez conscients pour être à même de choisir les modalités du processus de la formation, notamment pour ce qui est de l'activité orale en FLE. D'ailleurs, le curriculum universitaire accorde une importance majeure aux supports technologiques, pour autant que les acteurs de la classe prennent la mesure des pistes les plus accessibles à la communication réelle en FLE à l'image de la télévision, dont les potentialités sont énormes pour améliorer la compétence communicative exolingue. C'est le défi auquel nous serons confrontées tout au long de ce modeste travail.

## **2) Le deuxième chapitre**

Dans un premier temps, l'on essaiera de mettre en lumière la complémentarité entre "Médias" et "télévision", en tant que source documentaire à la fois éducative et informative dans le contexte d'enseignement apprentissage du FLE. On essaiera d'éclairer quelques concepts et notions représentatifs de notre recherche, visant le document authentique à la fois comme support technologique et source discursive et culturelle. Tout cela sera étalé via les formes ou genres télévisuels dans lesquels apparaît ce type de document (débat, chronique, JT, etc.). À cet effet, nous nous sommes inspirées des travaux et ouvrages de quelques auteurs,

notamment Pierre Chambat (1994), Patrick Charaudeau (2001), Francesco Casti, Roger Odin, Montaguton-Lobjoit (2008, 2012), Francis Balle (2012) et Pierre Martinez (2008).

Dans un second temps, nous nous focaliserons sur l'approche didactique de la TV et sur les méthodologies en quête d'authenticité en milieu exolingue. Il est surtout question de mettre en exergue l'argument méthodologique de l'audiovisuel et sa genèse dans l'évolution des méthodes dédiées à la classe de langue. Nous nous baserons sur le modèle SGAV (Puren, 2003), en tant qu'il permet de saisir le discours en langue étrangère dans sa dimension globale multisensorielle (regarder l'image et écouter le son). La transition socioéducative de la télévision est désormais étayée, mais comment arriver à en exploiter le volet procédural pour une classe de langue étrangère ? Ce sont les chapitres suivants qui vont nous éclairer sur ces procédures.

### **3) Le troisième chapitre**

Il est doublement justifié. Dans un premier temps, il s'agit de confectionner un questionnaire destiné aux étudiants de la première année de licence au département de français, sis à l'Université Ibn Khaldoun – Tiaret. L'objectif étant d'extraire des données possibles et inhérentes à notre problématique susmentionnée, notamment au niveau de la pertinence sociale de l'acquisition du FLE, avec tout ce que cela pourrait insinuer en matière de représentations chez les étudiants vis-à-vis de la langue cible, des outils technologiques et de leur éventuelle influence sur leurs manières d'apprentissage. Dans un autre volet, l'enquête en question est susceptible de nous renseigner aussi sur le niveau du savoir encyclopédique des faits culturels et civilisationnels chez notre public via des items lexicoculturels. À priori, nous avons la certitude que ceux-ci sont des éléments opératoires au service de la compétence communicationnelle en FLE. Cela nous permettra de dégager un cadre procédural. Le cadre en question est structuré par le choix des documents télévisuels les plus pertinents pour améliorer leur compétence en compréhension orale en FLE. Dans un second temps, nous procéderons à une analyse rigoureuse du manuel de français de la 3e AS, afin de mesurer, selon une grille d'analyse, tous les éléments constitutifs de notre démarche (communication, culture étrangère, information scripturale et iconique, thèmes, outils linguistiques, outils de communication, données naturelles) et qui nous renseigneraient sur d'éventuels prérequis scolaires, en tenant compte de tous les paramètres du contexte scolaire algérien (paramètres curriculaires, institutionnels et idéologiques), caractérisant le statut de ce manuel. Au terme de cette analyse, il faudra que nous ayons une idée précise sur la nature des prérequis de nos

nouveaux bacheliers, selon les niveaux établis par le CECR. Toute cette enquête va nous faciliter de cerner les besoins linguistiques et culturels de notre public pour parfaire leur compétence de communication.

#### **4) Le quatrième chapitre**

Il est consacré au paradigme communicationnel dans un sillage praxéologique, notamment par la mise en relief de tous les éléments méthodologiques inhérents à la praxie communicationnelle en FLE. L'on partira de l'idée centrale que la compétence linguistique, à elle seule, ne peut rendre compte de la compétence communicationnelle en FLE. Il s'agira, d'abord, de valoriser certaines notions utiles à cette compétence communicationnelle sous toutes ses composantes opératoires (linguistique, discursive et culturelle, encyclopédique), et de procéder, par la suite, à une proposition des outils adéquats en vue de son amélioration. Il faudra rappeler que les langues sont fondées sur une organisation de la forme et une organisation du sens (CECR : 91). Ces deux types d'organisation se recoupent de façon largement arbitraire. Il est tout à fait évident, dans ce sens, que les langues naturelles n'organisent pas de la même façon la relation forme / sens. Une description basée sur l'organisation des formes d'expression fait éclater le sens et celle basée sur l'organisation du sens fait éclater la forme. Ce que l'utilisateur préférera dépend de la finalité de la description. Dans ce type de configuration, il est question de deux types de description de la langue : une description sémasiologique, privilégiant la forme au détriment du sens, et une autre description onomasiologique qui met au premier plan le sens du vocable ou d'un énoncé tout entier (structuro-global) pour ne se focaliser sur la forme que par la suite. C'est de l'aspect méthodologique des deux approches en question qu'il va s'agir dans les prochaines lignes de notre travail, avec une focalisation plus accrue sur l'onomasiologique. Il est question de démontrer que la manipulation d'une langue étrangère est conditionnée par un ensemble de connaissances qui ne sont pas simplement systémiques (connaissances linguistiques sur le code utilisé), mais sociolinguistiques (connaissance sur la situation de communication), sociopsychologiques (connaissance sur le producteur du message), discursives (connaissances sur le type de discours concerné), référentielles (connaissance sur la thématique invoquée) et culturelles (connaissance sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message et sa façon de structurer la réalité objective à travers sa langue maternelle). De toutes ces formes de connaissances afférentes à la communication exolingue dépend la compréhension inférentielle des énoncés authentiques par le locuteur étranger. Sur le plan de la procédure,

nous serons tentées de mettre en relief les caractéristiques de la télévision en tant qu'outil, permettant de modéliser efficacement toutes les connaissances que nous venons de citer avec une indication particulière sur le rôle des marqueurs iconiques, scripturaux et sonores dans la compréhension orale en français. Nous désignerons ce processus par la notion de compréhension inférentielle. Ces connaissances de base seront articulées selon la grille du CECR prévoyant à la fois un paradigme de savoirs déclaratifs (linguistiques et encyclopédiques) et un autre paradigme de savoirs actionnels (savoir-faire et savoir-être). Ces deux types de savoirs sont censés définir la vraie compétence communicationnelle en FLE. Dans notre perspective, nous nous pencherons exclusivement sur la composante lexiculturelle (mots à forte charge culturelle partagée CCP, selon R. Galisson) qui nous paraît centrale dans ce type de communication exolingue et dont la connaissance permet d'éviter le problème des malentendus communicationnels. Nous verrons que l'assimilation des discours authentiques en français contenant cette lexiculture passe par un procédé complexe appelé inférence : une stratégie que l'on développera dans nos démarches analytiques ultérieures. Au départ, nous nous inspirons de la grille des items lexiculturels, telle que conçue par R. Galisson (mots-valises, palimpseste, noms de marque, etc.) pour l'élargir, ensuite, jusqu'à l'onomastique (anthroponymie et toponymie) et la siglaison (la *CGT*, la *ZAD*, le *PSG*, etc.) qui caractérisent substantiellement la langue française contemporaine (nous-mêmes). La maîtrise du discours à entrée lexiculturelle devrait requérir chez l'enseignant autant que l'apprenant une série de compétences : transculturelle, métaculturelle, pluriculturelle, coculturelle, interculturelle (Ch. Puren). Toutes ces compétences sont liées à la notion générique de compétence culturelle, mais encore faudrait-il qu'on leur donne une assise méthodologique. Nous revenons ensuite au support télévisuel pour indiquer ses potentialités méthodologiques à structurer la démarche en classe dans le but d'enseigner le FLE, selon cette vision initialement projetée dans le cadre de la compréhension orale. Dans ce sillage, le modèle didactique de la plateforme télévisuelle de la chaîne TV5 "Monde" nous paraît assez séduisant, à la fois, au niveau des critères définitoires et sélectifs, et des critères procéduraux du document authentique, pour que l'on puisse s'en inspirer sur le plan analytique.

## **5) Le cinquième chapitre**

En tant que premier volet analytique, ce cinquième chapitre est censé relater les résultats de deux types d'analyse : l'enquête par questionnaire et l'analyse du manuel de la 3<sup>e</sup> année, afin de prendre la mesure, d'abord, de la part culturelle de la langue cible dans les représentations

actionnelles de notre public interrogé et, ensuite, de sa relation avec le média télévisuel, en tant que pratique sociale très ancrée dans ses habitudes, et le paysage télévisuel algérien tiraillé entre espaces arabophone et francophone. Dans le manuel proposé par l'institution, il est question d'évaluer la part consacrée au volet culturel de la langue cible et les qualités techniques et informationnelles dont il dispose au profit de la communication authentique.

Le questionnaire est un outil, nous permettant de prendre la mesure de la compétence culturelle de notre public. En fait, il s'agit précisément de mesurer l'ancrage sociotechnologique de la télévision chez le public interrogé, leur compétence encyclopédique et son habileté à manipuler les concepts inhérents aux vocables lexicoculturels. Ladite compétence s'articule autour de la notion de savoirs encyclopédiques inhérents aux facettes socioculturelles du pays de la langue en question, et dont l'utilité pour parfaire la compétence communicationnelle est indiscutable. À travers les questions ouvertes et fermées, nous déterminerons le degré de proximité de notre public, d'une part, avec le paysage audiovisuel français et, d'autre part, avec la culture "courante" française. De cette proximité dépendra l'ampleur des connaissances encyclopédiques sur le pays de la langue, ses locuteurs et sur leur représentation linguistique de la réalité objective. Ce type de connaissances participe grandement au façonnement de la compétence communicationnelle. Toute notre démarche procédurale ultérieure dépendra justement de la nature de cette proximité (faible, moyenne, ou forte). Elle nous servira, à la fois, de catalyseur méthodologique et didactique pour mettre au point un procédé analytique visant à pallier les carences inhérentes à la communication.

Dans le même sillage, l'analyse du manuel de français de la 3e AS va nous permettre de mettre à nu les lacunes de cet outil en termes de références à la culture "courante" des locuteurs français. D'emblée, nous exprimons nos appréhensions quant à la capacité de ce manuel à rendre compte objectivement des facettes socioculturelles de la France sans lesquelles, du reste, aucune compétence communicative en FLE ne pourra être construite. Nous aborderons les facteurs techniques, éditoriaux, idéologiques et politiques qui prédéterminent le statut du manuel analysé. Encore un autre argument pour proposer de nouvelles pratiques en classe de FLE, basées, essentiellement, sur le recours aux documents télévisuels authentiques.

Dans sa globalité, le cinquième chapitre devrait être un argument méthodologique, préconfigurant l'usage de la télévision en classe de FLE à des fins communicationnelles, grâce à son pouvoir de rapprocher l'apprenant du milieu socioculturel français authentique.

## **6) Le sixième chapitre**

En tant que deuxième volet analytique, ce sixième et ultime chapitre exploratoire nous permettra d'établir l'aspect procédural de la compréhension inférentielle à partir de documents télévisuels issus du paysage médiatique français pour autant que celui-ci nous illustre efficacement la dynamique discursive des locuteurs natifs, notamment au niveau de la manipulation des différents items lexicoculturels. Ce volet analytique trouvera sa justification dans les résultats du chapitre précédent relatif aux résultats de l'analyse, à la fois, de l'étendue encyclopédique de nos apprenants, et de l'étendue culturelle du manuel de la 3e AS qui impacterait positivement leur compétence communicative. Nous avons mis en exergue ces items, selon la définition référentielle de R Galisson, tout en y ajoutant d'autres types, tels que l'onomastique et la siglaison.

Dans le cadre de notre analyse, nous nous baserons sur quelques documents principaux et d'autres documents d'appui que nous insérerons tous dans des fiches analytiques. Il est question de dégager la portée de la dimension lexicoculturelle dans l'interprétation des énoncés authentiques dans une stratégie modélisée de la compréhension inférentielle. À cet effet, nous avons conçu, dans une grille à part, un procédé analytique composé de dix repères analytiques censés nous guider à modéliser de nouvelles formes didactiques utiles à la compréhension inférentielle des énoncés authentiques en FLE.

De l'intérêt de résultats obtenus dans cette ultime analyse dépendra la place de la télévision en classe de FLE.

## **I. PREMIER CHAPITRE**

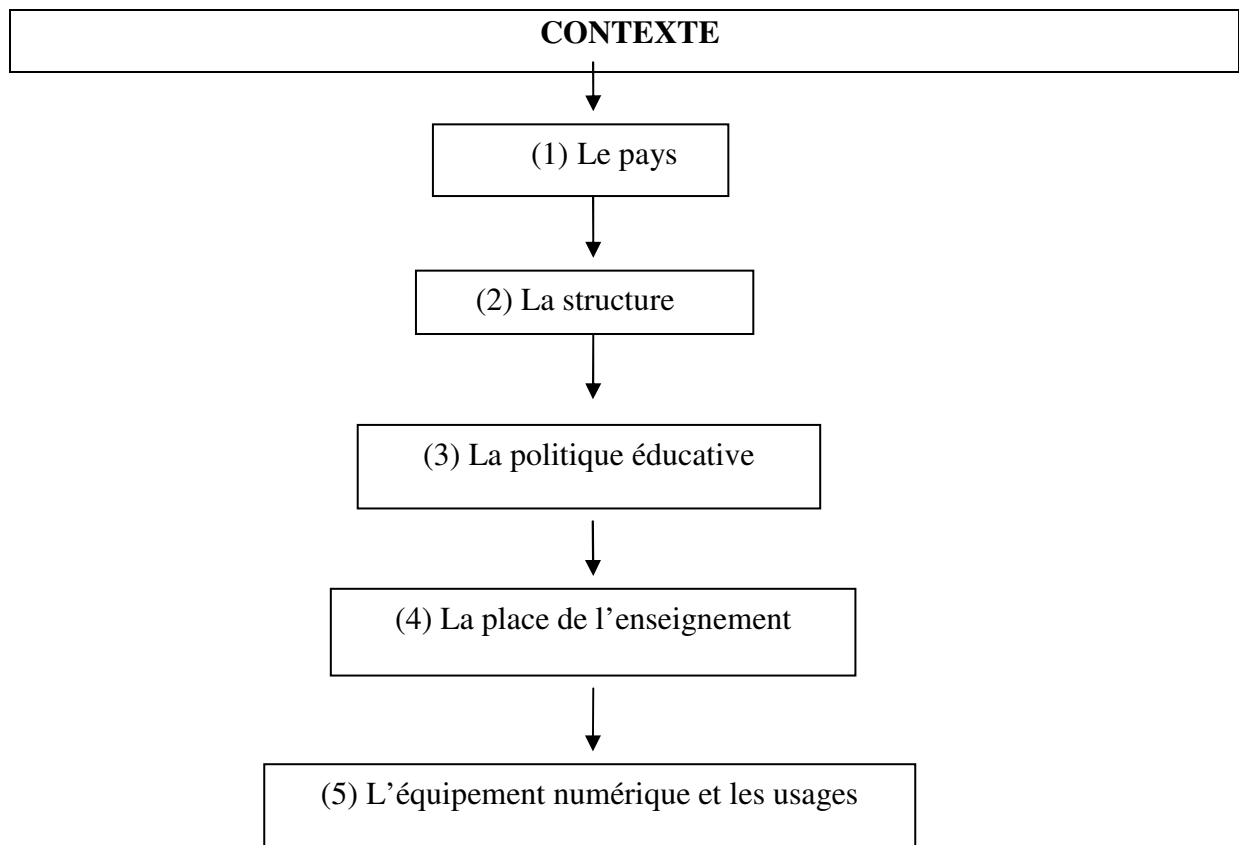
LE CONTEXTE QUI SOUS-TEND LA RECHERCHE :  
MISE EN ÉVIDENCE CONCEPTUELLE DE LA COMPRÉHENSION  
ORALE EN PREMIÈRE ANNÉE DE LA LICENCE DE FRANÇAIS

---



## I. 1. Structuration du contexte de notre recherche :

Y. Cao fait allusion à une grille d'analyse assez séduisante pour que l'on puisse aisément la transposer dans la conjoncture de notre recherche. Il s'agit d'un paradigme constitué de cinq (05) items descriptifs qui pourraient s'insérer d'une manière analogique et efficace dans le contexte dont nous voulons rendre compte les éléments opératoires :



L'on pourra exposer quelques prémices provisoirement concises de notre démarche sur la base de cette grille : la formation universitaire en Algérie, en vue de l'obtention d'une licence de français, s'inscrit dans un contexte macrostructurel qui renvoie aux éléments cinq éléments énumérés. Cette grille est d'autant plus importante qu'elle s'insère conformément à notre protocole de recherche dans ce contexte précis et dont les instruments de mesure nous permettent à coup sûr de rendre compte de tout ce qui caractérisent le public choisi et les conditions qui sous-tendent sa formation et sa relation avec la langue française sous un angle praxéologique.

La formation universitaire en Algérie, en vue de l'obtention d'une licence de français, s'inscrit dans un contexte macrostructurel qui renvoie aux éléments suivants :

| <b>CONTEXTE</b>                             |   |
|---|---|
| <b>Pays</b>                                 | Algérie   |
| <b>Structure</b>                            | Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) |
|   | Université Ibn Khaldoun de Tiaret   |
|   | Faculté des Lettres et des Langues  |
|   | Département des Lettres et Langues étrangères                                 |
|   | Filière de français   |
|   | Public : étudiants de la première année de la licence (L1)                    |
| <b>La politique éducative</b>               | Système LMD :<br>– Profil d'entrée (prérequis)<br>– Profil de sortie          |
| <b>La place de l'enseignement</b>           | Un enseignement à :<br>– pertinence scientifique<br>– pertinence sociale      |
| <b>L'équipement numérique et les usages</b> | – Équipement général<br>– Équipement spécifique                               |

**Tableau N° 01:** Éléments, constituant le contexte de notre recherche

Nous abordons chacun de ces éléments :

### **I. 1. 1. Le pays**

Dans un contexte sociodidactique propre à l'Algérie, l'enseignement des langues étrangères en général et, tout particulièrement, de la langue française est soumis à de forts aprioris historiques, sociopolitiques et idéologiques. Dans les textes officiels, le français langue étrangère demeure, en tout cas, un vecteur de connaissance indispensable à l'acquisition des savoirs de différentes natures, notamment dans le cycle de l'enseignement supérieur où, à l'instar des autres langues étrangères (anglais, allemand, espagnol, russe, italien et turc), il est considéré comme une spécialité à part entière, puisqu'on y forme des futurs enseignants de FLE. L'enseignement de la langue en question est intégré dans ce que les acteurs de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur désignent par la notion de "curriculum" : un parcours dont la progression est sous-tendue par des critères et des objectifs transversaux, fonctionnels et interdisciplinaires. Pour ce qui est du curriculum des langues étrangères, par exemple et, dans une logique d'ouverture sur le monde, les orientations institutionnelles considèrent que tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a vocation à assurer une compétence communicationnelle dans un objectif pluriel<sup>1</sup> :

- Autobiographie personnelle et familiale;
- L'histoire de son pays, sa culture, sa géographie et ses spécificités;
- L'accès aux sciences et aux technologies.

Il est évident que la culture de la langue cible n'est explicitement mentionnée nul part dans le dispositif curriculaire algérien, en dépit de quelques allusions faites ici et là dans des discours officiels nettement conciliants des responsables algériens<sup>2</sup>. Tout le système éducatif algérien ne cesse d'engager une relation dialectique entre l'identité sociale de l'apprenant et la culture étrangère représentée dans/par la langue. La description scolaire de la langue française dépend

---

<sup>1</sup> Nous avons pu recueillir ces éléments d'information auprès d'un certain nombre d'inspecteurs de français et d'anglais, ainsi que de certains membres du C.P.N.D - LLE (Comité Pédagogique National du Domaine des Langues étrangères). Celui-ci étant affilié au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

<sup>2</sup> Nous vous renvoyons à l'extrait d'un discours du président algérien lors du sommet de la francophonie tenu à Beyrouth, le 18 octobre 2002:

*" L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité. Mais c'est dans la diversité des cultures représentées ici que réside notre véritable richesse, car ces cultures ont ici le moyen de communication qu'offre la langue française ...La langue française, qui pendant longtemps, a été la langue de la colonisation, doit devenir aujourd'hui la langue de l'émancipation et du progrès"*

d'un contexte national qui, même s'il ne dit pas son nom, reste rattaché à l'histoire particulièrement douloureuse, forgeant des relations tout à fait particulière entre l'Algérie et la France. La description scolaire se trouve ainsi altérée en raison de ses aprioris qui, malheureusement, occupent l'ensemble de l'espace sociopolitique algérien. La relation dialectique engendrée en conséquence, a tendance à dévaloriser la culture étrangère même si aucun discours institutionnel explicite n'est fait à cet égard et qu'aucune règle d'écriture de cette dévalorisation de la culture étrangère n'est jamais explicitement codifiée. Devant ce constat amère de l'enseignement du français langue étrangère, et rien que sur le plan interculturel, les notions culturelles ne sont capitalisables ni chez le scolarisé, ni chez l'étudiant et pas davantage non plus chez l'enseignant de FLE, même si ce dernier a cet avantage de côtoyer assez souvent le pays de la langue cible grâce aux stages de courte durée que la tutelle nous les octroie. Mais, encore faudrait-il que ces séjours soient exploités à bon escient.

### **I. 1. 2. La structure :**

#### **Le département des langues étrangères**

Toute notre démarche se situe spatialement dans le département des langues étrangères où Nous mènerons notre enquête chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année de la licence de FLE,

|   |
|---|
| Université Ibn Khaldoun, Tiaret                                     |
| Faculté des lettres et des Langues (F.L.L)                          |
| Département des langues étrangères / Domaine des langues étrangères |
| Sections / Filières   |
| –Langue française<br>–Langue anglaise                               |

**Tableau N° 02 :** Contexte structurel du département des langues étrangères, sis Université Ibn Khaldoun de Tiaret.

Ouverte par arrêté ministériel en 2010, la filière de français, dont la licence à été mise en conformité à partir de 2016<sup>3</sup>, reçoit chaque début d'année universitaire un nombre conséquent de nouveaux bacheliers sur le simple critère de minima, tels que définis dans les guides annuels du Baccalauréat par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Cependant, n'est-il pas opportun d'indiquer qu'aucun critère à proprement parler n'est établi par le Ministère de l'Éducation Nationale, pouvant nous renseigner sur le profil d'entrée réel et objectif des nouveaux bacheliers si ce n'est la note obtenue à l'épreuve obligatoire de français et la moyenne générale du baccalauréat. Mais en termes de grille des niveaux du CECR (A1, A2, B1, B2, C1, C2), le curriculum scolaire algérien ne semble pas s'y inscrire de sitôt.

### **I. 1. 3. La politique éducative**

La formation universitaire en Algérie progresse dans une configuration curriculaire de type LMD [Licence (3) → Master (2) → Doctorat (3)]. Nous rappelons que dans ce type de formation, le système LMD est une philosophie dont l'objectif est de pallier aux insuffisances constatées dans le système classique, notamment en termes de compétence communicationnelle qui, pendant longtemps, laissait à désirait chez nos étudiants. Dans ce tableau synoptique, nous pouvons mettre en lumière la substance de cette réforme :

| <b>Système classique</b>  | <b>Système LMD</b>  |
|---|---|
| <b>Type d'enseignement</b>  |   |
| Encyclopédiste et monodisciplinaire                                 | Actionnel et pluri/interdisciplinaire                               |
| <b>Type de compétences dégagées en matière de profils de sortie</b> |   |
| Compétences encyclopédiques   | Compétences actionnelles, pluri/interdisciplinaire et transversales |

**Tableau N° 3 :** Comparaison des deux systèmes classique et LMD

<sup>3</sup> **Voir en annexe N° 03 :** Arrêté ministériel N°1074 du 09 aout 2016, portant mise en conformité de la licence de français au sein du domaine des lettres et langues étrangères.

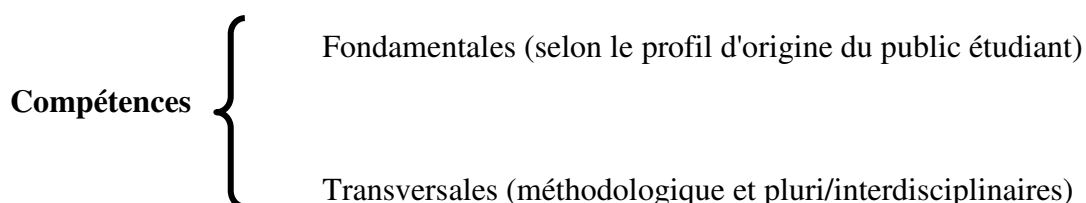
Le système classique au niveau de la licence, se caractérisait essentiellement par un enseignement de type encyclopédiste et monodisciplinaire et dans lequel l'étudiant ne prenait pas la mesure des aspects pluri/interdisciplinaires. Dans ce cas, l'étudiant se contentait d'un ensemble de savoirs déclaratifs entassés les uns sur les autres sans pour autant qu'il eût les compétences procédurales à les structurer. Le système LMD, quant à lui, est censé doter le public universitaire justement d'un savoir-entreprendre avec tout ce que cela signifie en termes de compétences praxéologiques et c'est justement ce à quoi la formation est destinée, afin de consolider un profil de sortie à même de permettre aux universitaires d'adopter des attitudes davantage professionnelles, notamment dans le cadre de leur statut d'enseignants de FLE pour les différents publics algériens. Nous entamerons un balisage de niveaux, tels qu'ils sont structurés dans le rapport du CECR:

- S'il ressort de la situation scolaire que les niveaux sont assez aléatoires d'une année à une autre, nous suggérons que le niveau A2 serait le minimum requis pour entamer une formation universitaire en FLE;
- Si au terme de sa formation universitaire en FLE, l'étudiant acquiert un profil d'origine d'enseignant de français langue étrangère, celui-ci devra se munir d'un profil de sortie incarné par toutes sortes de compétences définies dans le niveau C1;
- La phase intermédiaire depuis la première jusqu'à la troisième année s'articule en une progression allant de A2/B1 en première année L1 jusqu'au niveau C1 en troisième année L3;
- En conséquence, le niveau B1 est l'objectif de la première année de la licence de FLE.

Ce balisage n'est pas en contradiction avec les éléments de la réforme que propose le système LMD, à savoir un recentrage sur :

- Des savoirs plus actionnels (savoir-faire / savoir-agir / savoir-entreprendre);
- L'objet auquel la formation toute entière est dédiée;
- Des compétences plus opératoires et appropriées à cet objet de la formation

Dans le sillage de la formation universitaire en langue étrangère, l'objet n'est rien d'autre que la langue reconsidérée dans sa dimension instrumentale et communicationnelle, c'est-à dire qu'elle devrait être redéfinie dans son rôle de médium à la fois de communication exolingue et d'acquisition des savoirs non linguistiques dans un cadre transversal et méthodologique. Dans une première lecture, les compétences en langue étrangère devraient être dégagées, selon ce triptyque :



Ce triptyque de compétences fondamentales, méthodologiques et transversales caractérise l'ensemble de l'offre de formation de la licence de langue, dont la mise en conformité a été établie dès 2016 par arrêté ministériel N° 1074 du 09 août 2016<sup>4</sup>. Dans ce sillage, un ensemble de matières fondamentales, méthodologiques et de découverte sont prévues dans la formation. En première année de licence L1, toutes les matières afférentes à la compréhension et l'expression de l'oral sont classées dans la rubrique de L'unité d'enseignements fondamentale (UEF) et étalées sur la période des deux semestres S1 et S2 de la première année (arrêté ministériel N° 500 du 29 juillet 2013, fixant les programmes du socle commun de la licence de langue)<sup>5</sup>

| <b>Matières : UEF</b>                        | <b>Mode d'enseignement</b> |
|--|----------------------------|
| Compréhension et expression orale            | Cours / Travaux dirigés    |
| Grammaire de la langue d'étude               | Cours / Travaux dirigés    |
| Initiation à la linguistique                 | Cours                      |
| Culture et civilisation de la langue d'étude | Cours                      |

<sup>4</sup> Voir annexe N° 03

<sup>5</sup> Voir annexe N° 04

|                                  |                            |
|----------------------------------|----------------------------|
| Littérature de la langue d'étude | Cours                      |
| <b>Matières : UED</b>            | <b>Mode d'enseignement</b> |
| Sciences humaines et sociales    | Cours                      |

**Tableau N° 4 : Matières d'enseignement inhérentes à la compréhension orale**

Du moment où notre approche didactique s'inscrit dans une optique interculturelle et où l'on reconsidère la notion de la langue étrangère comme un phénomène autant culturel que purement linguistique, il est indéniable que la focalisation sur la compréhension orale se fait dans une dimension transversale et interdisciplinaire (compréhension oral, grammaire de la langue d'étude, initiation à la linguistique, culture et civilisation de la langue d'étude, littérature de la langue d'étude). La communication exolingue est au carrefour de toutes ces disciplines et rien que pour la matière de "Culture et civilisation de la langue d'étude", nous avons la certitude qu'elle est en mesure de fournir des faits civilisationnels d'une grande pertinence au profit de la communication exolingue. C'est ce qui différencie conceptuellement la civilisation d'un simple cours d'histoire. Les faits civilisationnels en question se présentent dans le sillage de l'onomastique (anthroponymie, toponymie et hydronymie) ou de tout autre type de lexiculture, telle que l'a définie R. Galisson. Idem pour la "Littérature de la langue d'étude", dont la dimension culturelle n'est plus à démontrer. Effectivement, comment pourrait-on saisir le sens de "Tartuffe", communément partagé dans la société française contemporaine en tant que vocable à forte charge culturelle, si l'on ne se réfère pas d'une façon plus ou moins directe à l'œuvre littéraire de Molière. Pour ce qui est de la matière de découverte incarnée par les "Sciences humaines et sociales", celle-ci pourrait nous renseigner sur les dimensions anthropologique et ethnométhodologique, caractérisant la société française en tant qu'entité linguistique culturellement structurée. C'est au nom de ce triptyque de compétences (fondamentales, méthodologiques et transversales), tel qu'il est défini dans la réforme du LMD que nous adopterons une posture didactique multidimensionnelle:

- 2) Analyser des faits culturels et civilisationnels en tant qu'objets saisissables dans le discours authentique.



- 3) Analyser ce même discours en tant qu'il met en évidence le fonctionnement de la langue-culture française dans son environnement réel.

La transversalité et l'interdisciplinarité viendront d'elles-mêmes dans les pratiques communicationnelles pour peu que l'enseignant chargé de la compréhension oral prenne la mesure de leur importance et coordonne avec l'ensemble des enseignants des autres disciplines citées.

#### **I. 1. 4. La place de l'enseignement**

La formation universitaire en langue étrangère est un enseignement dont la pertinence est double :

- Une pertinence scientifique, à travers laquelle l'étudiant acquiert des compétences d'ordre scientifique sous forme de savoirs déclaratif (connaissances théoriques), procéduraux (connaissances pratiques);
- Une pertinence sociale, à travers laquelle il est censé adapter les éléments de son profil de sortie au terme de sa formation à la réalité du terrain grâce à une kyrielle de savoirs actionnels représentés par un savoir-agir, un savoir-entreprendre un savoir-être et un savoir-transmettre. Ceci lui permette d'adopter des postures en fonction de la mission qui lui incombe au sein de la société (enseignement du FLE, traduction FLE ↔FLM, agent de communication, journaliste, etc.).

#### **I. 1. 5. L'équipement numérique et les usages**

Au niveau du département des langues étrangères, sis à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret, aucun équipement spécifique à l'apprentissage/enseignement des langues n'est installé pour le moment, sauf quelques rétroprojecteurs et autres appareils de sonorisation que les enseignants traînent partout avec soi. Cette situation n'est pas à même de nous rendre la tâche aussi facile que nous l'espérons. En l'absence de cet idéal méthodologique et procédural, c'est à la télévision que nous avons pensé dans la mesure où elle pourrait être reconsidérée dans sa dimension didactique en tant que support véhiculant tous les éléments dont nous avons besoins pour parfaire la performance de nos apprenants, selon les objectifs lexiculturels auxquels nous avons fait référence dans nos pages précédentes. Aussi, n'est-il pas intéressant de rappeler que le support en question est à la portée de chacun de nous, puisqu'il n'est pas un

foyer où la télévision n'a pas son espace et auquel l'on ne consacre pas quelques moments de la journée. A première vue, la télévision nous paraît d'autant plus une pratique sociale ancrée dans nos habitudes qu'il est intéressant de saisir sa fonction pour en faire un outil d'apprentissage sans pour autant altérer les habitudes de nos apprenants dans leur vie quotidienne. Cependant, le problème qui se pose dans notre société est, à priori, d'ordre représentationnel. Effectivement, la prolifération de la télévision au sein de la société algérienne n'est pas sans rappeler les orientations idéologiques et représentationnelles que l'on se fait du monde environnant. Depuis le début des années 1990, les goûts et les préférences des sujets algériens en matière d'audimat a nettement basculé à l'avantage des chaînes arabophones nationales et orientales au détriment des chaînes francophones. C'est un autre déficit qui nous attend, en notre qualité d'enseignante de FLE en face d'un public issu d'une société de plus en plus enclin aux bouquets arabophones. Comment, dans ce cas, le faire prendre conscience de ce paradoxe qui, si l'on ne fait rien, on risquerait de nuire à ses compétences en sa qualité de (futur) enseignant du français langue étrangère, avec tout ce que cela engendre inéluctablement comme problèmes d'ordre fonctionnels. Ces conséquences en question ne sont pas sans lien avec la qualité médiocre de ce type d'enseignement, car l'accent n'est pas assez mis sur la dimension interculturelle et dont la formation des formateurs devra se charger intégralement. Au niveau de l'enseignement supérieur, nous considérons la télévision comme un moyen pour contourner subtilement les tergiversations de l'institution vis-à-vis de la culture étrangère. Faire de la télévision un outil d'ouverture sur la langue et la culture française pour nos apprenants n'a jamais été considéré par l'institution comme un acte délibéré, puisque, quelque part, il est aussi admis par elle qu'il n'y a qu'une seule façon, et non pas plusieurs, de faire de nos futurs enseignants de FLE de vrais professionnels en la matière. Cela n'est rendu possible qu'en brisant des tabous qui n'ont pas lieu d'être, en considérant la langue française dans sa dimension globale (linguistique, historique, culturelle et civilisationnelle). L'objectif de cet enseignement ne devrait être rien d'autre que la langue et la culture française dont la manipulation par nos apprenants n'aura aucune incidence en matière d'acculturation. Bien au contraire, c'est vers l'émancipation du sujet algérien et l'émergence de son savoir-être que la formation devrait s'orienter d'une façon transversale. Enfin, c'est une manière de faire de lui un citoyen universel. C'est cette forme de compétence transversale qui ferait de lui aussi un enseignant de FLE au sens professionnel du terme. A bon entendeur ...

Ainsi, le contexte curriculaire algérien que nous venons de décrire nous incite à procéder à la collection des éléments suffisants et nécessaires, afin de mettre en lumière l'opportunité et les conditions du recours didactique au support télévisuel en tant qu'il nous permette d'accéder d'une manière objective à l'univers authentique de la langue française. Ces éléments suffisants et nécessaires sont construits dans un cadre méthodologique à caractère sociodidactique. Il est surtout question de concilier entre les exigences didactiques que le contexte décrit à engendré, et les réalités socio-idéologique et sociolinguistique qui prédominent dans la société algérienne. Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre méthodologique précédent, dans le sillage de la nouvelle problématique SGAV (dans laquelle la télévision est à la fois le support et l'outil d'enseignement/apprentissage de la langue), nos choix méthodologiques sont doublement orientés. Il s'agit d'une analyse *sociodidactique* concernant les données recueillies dans le cadre:

- D'un questionnaire destinés aux étudiants de la première année de licence au département de français à l'Université Ibn Khaldoun – Tiaret. L'objectif étant d'extraire les réalités possibles et inhérentes à notre problématique susmentionnée, notamment au niveau de la pertinence sociale de l'acquisition du français langue étrangère, avec tout ce que cela pourrait insinuer en matière de représentations que font les étudiant vis-à-vis de la langue cible, des outils technologiques et de leur éventuelle influence sur leurs manières d'apprentissage. Ce questionnaire nous permettra à coup sûr de prendre la mesure des connaissances encyclopédiques de notre public, notamment au niveau des items lexicoculturels dont l'incidence sur la communication en FLE n'est plus à démontrer;
- D'une analyse rigoureuse des manuels de français du cycle secondaire, afin de mesurer, selon une grille d'analyse, tous les éléments constitutifs de notre démarche (communication, culture étrangère, information scripturale et iconique, thèmes, outils linguistiques, outils de communication, données naturelles) et qui nous renseignent, dans le même temps, sur la position officielle de l'institution sur la part accordée à la composante culturelle de la langue d'étude, et d'éventuels prérequis scolaires dans ce sens. C'est au terme de cette analyse que nous saurions choisir les pistes didactiques pour améliorer la compétence communicationnelle via le document télévisuel authentique.

## **I. 2. Les paramètres conceptuels du contexte décrit**

Il n'est pas tout à fait vain de procéder à une description structurelle du contexte dans lequel notre recherche intervient. R. Porquier évoque la notion de « contexte » comme étant d'abord un « cadre socio-institutionnel » (décisions, enseignement secondaire, universitaire, institution bilingue, langues étrangère/maternelle), fixant les procédures curriculaires adoptés différemment dans chaque pays (Porquier & Py : 50). Ce sont ces procédures qui nous renseignent sur la politique éducative et formative d'un pays. Le contexte est aussi perçu comme un lieu où une action de recherche est inscrite (Cao, 2015). Autrement dit, il est cet univers propre à une enquête sur une population visée en regard des objectifs que l'on s'est assigné ( Salès-Wuillemin : 11).

Dans notre cas, l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale demeure une activité à part entière autant que l'expression orale, puisque ces deux formes de l'oral participent amplement au façonnement de la compétence communicative en contexte exolingue. Le contexte que nous déterminons d'emblée consiste à choisir, dans la complexité du réel, des éléments propres à éclairer l'objet d'observation qu'on s'est donné. Il s'agit des conditions et autres paramètres qui sous-tendent l'activité de la compréhension orale en première année de la licence de français.

Sur le plan conceptuel, l'activité de la compréhension orale dans notre contexte précis est régie par des approches, mettant assez souvent cinq paramètres constants inhérents à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en général et du français dans notre cas :

- Le premier paramètre : l'apprenant, l'enseignant, l'institution, (Moirand : 46-47);
- Le deuxième paramètre : les méthodes et manuels (Besse, 2000);
- Le troisième paramètre : les systèmes de la langue enseignée (système communicatif vs linguistique) (Coste, 1991 : 33);
- Le quatrième paramètre : la notion de centration comme descriptif des méthodologies de l'oral;
- Le cinquième paramètre : la technologie.

Développons ces paramètres:

### **I. 2. 1. Le premier paramètre**

Il regroupe ce que l'on appelle communément les acteurs du processus de l'enseignement/apprentissage de la langue :

#### **I. 2. 1. 1. L'institution**

Elle est déterminée par:

##### **a) Son statut :**

- institut de formation sous forme d'établissement :
- public ou privé
- National ou international

##### **b) Ses ressources :**

- Moyens matériels : équipements pédagogiques et technologiques;
- Ressources humaines : enseignants, entre autres<sup>6</sup>.

Dans notre cas, l'institution universitaire est définie dans un sens large, selon un système curriculaire où l'on trouve au sommet à la fois décideur et concepteur à travers les deux entités suivantes:

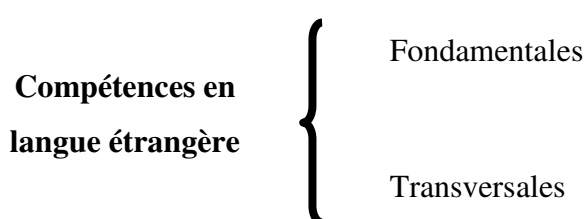
- Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique qui diffuse les différents textes officiels (arrêtés et circulaires) régissant le fonctionnement et les orientations pédagogiques nécessaires au déroulement des formations universitaires en langues étrangères;

---

<sup>6</sup> L'auteure évoque le corps administratif et technique

- Le Comité Pédagogique National du domaine des langues étrangères (C.P.N.D), activant sous tutelle du Ministère cité, et dont la mission consiste à mettre en conformité les programmes et leurs contenus, selon des exigences à la fois pédagogiques et curriculaires

Les deux entités évoquées prédéterminent l'essentiel de la formation universitaire en langues étrangères quand il s'agit de placer celle-ci dans une logique curriculaire, telle qu'elle est définie dans le cadre du système LMD. En termes de compétences, ce système en prévoit deux types dès la première année de la licence en langue:



La compréhension orale n'est-elle pas d'ailleurs sous-tendue par ces deux types de compétences, telles qu'elles apparaissent dans le tableau en dessous:

| <b>Compétences fondamentales</b>   | <b>Compétences transversales</b>   |
|--|--|
| <p>Les outils fondamentaux de la compréhension et expressions orale / écrite sont dégagés par les matières fondamentales suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Initiation à la linguistique,</li> <li>– Grammaire de la langue d'étude,</li> <li>– Phonétique etc.</li> </ul> | <p>Les faits culturels et civilisationnels, transversaux à la communication exolingue en français sont dégagés par les matières fondamentales suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Initiation aux textes littéraires,</li> <li>– Littérature de la langue d'étude,</li> <li>– Culture et civilisation de la langue d'étude</li> </ul> |

**Tableau N° 05** : Les compétences prévues en formation universitaire en langues étrangères, selon la vision institutionnelle.

À priori, c'est dans cette vision canonique que l'enseignement de la compréhension orale devrait s'inscrire lors de toute formation universitaire en langues étrangères.

### **I. 2. 1. 2. L'enseignant**

Il s'agit de définir son statut et son rôle dans l'institution, telle que citée par nous en supra. Selon l'auteure (Moirand : 47), il est question de dresser le profil de l'enseignant quand celui-ci a conscience de l'ampleur curriculaire de tout ce qui a trait à l'activité de l'oral, en tant que composante majeure de la communication exolingue. Donc, si l'on suit la logique curriculaire prévue par l'institution, ce n'est pas uniquement l'enseignant de CEO (Compréhension et Expression Orale) qui devrait être interpellé, mais tous ceux qui participent à l'amélioration et au développement des compétences connexes à la communication exolingue : compétence culturelle, civilisationnelle découlant des matières, telles que la *Civilisation* et la *Littérature* de la langue d'étude. Dans le sillage de la transversalité que nous prônons déjà, nous nous demandons si l'enseignant de la matière en question (CEO) est en mesure de s'inscrire dans cette transversalité pour appuyer son contenu sur des faits culturels, et si les enseignants des autres matières connexes à la CEO (Civilisation et Littérature de la langue d'étude) sont eux aussi capables de donner à leurs contenus une portée communicationnelle. Dans ce cas, les enseignants des matières citées ne devraient-ils pas faire un bilan de leurs connaissances en FLE (Ibid. : 47) en tant que celle-ci demeure incontestablement un instrument de communication, répondant à une vision du monde spécifique aux locuteurs natifs et dont la composante systémique (linguistique), à elle seule, ne peut rendre compte. Il est à remarquer que les acteurs en questions ne prennent pas encore l'ampleur de la mission qui leur incombe en tant qu'ils sont les représentants d'une culture étrangère dont toute activité liée à la communication orale ne peut faire l'économie. La transversalité sur laquelle nous insistons dans le sillage de la compréhension orale exige que l'on se forge une expérience via des formations, autoformations et autres types de recyclages pour être à même de cerner :

- L'image qu'il a de ses apprenants et de leurs compétences;
- L'image (positive) de la langue qu'il enseigne, et du monde objectif auquel elle se réfère (le sémantisme que les locuteurs natifs expriment à travers elle);

- La représentation qu'il se fait de la communication et de la manière dont on apprend à communiquer (par exemple, la compréhension orale ne peut être mise en valeur que dans l'interaction interpersonnelle)
- Sa propre réflexion à la fois sur ses habitudes d'enseignant de langue-culture étrangère avec tout ce que cela induit comme méta-compétence, et sur les stratégies et autres latitudes à exploiter dans la classe.

Il est assez déplorable dans le contexte que nous décrivons que l'enseignant de la CEO ne soit pas encore en mesure de favoriser la transversalité de l'enseignement de la compréhension orale avec les autres faits culturels et civilisationnels soit dans le cadre d'une coordination avec ses collègues des deux autres matières citées : *Civilisation et Culture et Littérature de la langue d'étude*, soit en y introduisant dans ses activités avec ses étudiants des éléments opératoires à la communication authentique, telle qu'elle s'opère réellement dans l'entité socioculturelle de la langue en question. Cette option permettrait de s'ouvrir sur de nouveaux supports d'enseignement/apprentissage du FLE que l'institution n'évoque pas forcément de manière directe et explicite. Officiellement, l'institution ne reconnaît pas encore la télévision comme un support d'enseignement/d'apprentissage à part entière (elle ne l'est qu'implicitement dans la notion générique de *TICE*), mais dans le contexte universitaire, plus que dans le secteur de l'éducation, l'enseignant à toute la latitude d'en faire une plateforme pour valoriser la culture de la langue cible. Cette culture étrangère en tant que *face cachée* de la communication (Byram, 2000) est dissimulée par l'institution au profit de la culture nationale (Zarate, 2004), ce qui n'est pas sans conséquence négative sur la compétence communicationnelle de notre public.

### **I. 2. 1. 3. L'apprenant**

En tant qu'acteur du processus d'apprentissage, l'apprenant est défini dans un cadre sociodidactique dans une Algérie caractérisée par une configuration linguistique quadridimensionnelle (Kebbas & Abbès : 35) :

- L'arabe dialectal algérien, en tant que langue de la majorité;



- La langue amazighe dans ses différentes variétés
- L'arabe classique ou conventionnel pour l'usage de l'officialité;
- La langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et les relations commerciales, mais parlée par 67% d'Algériens<sup>7</sup>

Dans sa dimension curriculaire, et hormis la formation universitaire en langue, la langue française demeure, de toute évidence, la seule langue étrangère dédiée à l'enseignement des spécialités scientifiques (médecine, aéronautique, informatique, génie civil, etc.). Quant aux proportions des 67% avancées par les auteurs, elles ne sont pas objectivement fiables, si l'on considère que le contexte algérien est régi par des disparités sociolinguistiques assez évidentes. À cet égard, dans notre contexte, il est indéniable de définir l'apprenant selon (Moirand : 46) :

- Son identité sociale: âge, sexe, situation familiales, statut social;
- Ses motivations
- Les images (parce qu'elles en découlent) qu'il se fait de la langue, de ses locuteurs, de ses stratégies d'apprentissage, et de ses domaines d'expérience.

Dans le contexte algérien, les activités de l'oral ne se font qu'en intra-muros, c'est-à-dire à l'intérieur de l'établissement, sans pour autant qu'elles soient projetée en extra-muros dans l'environnement naturel (social) des apprenants. Dans ce cas, la télévision, en tant que pratique sociale à part entière, ne pourrait-elle pas être exploitée à des fins d'apprentissage du FLE en auto-apprentissage, mais en coordination, bien entendu, avec l'enseignant dans le sillage des pratiques en classe. La thématisation des rubriques télévisuelles choisies à cet effet se fait, selon le profil du public concerné, ses caractéristiques évoquées en supra par S. Moirand et ses représentations vis-à-vis de tout ce qui a trait à la langue cible et à ses locuteurs. Cette démarche à une double vocation, d'abord, éducative, visant la déconstruction des images négatives chez nos apprenants à l'égard de la langue-culture dont il est question dans le sillage du relativisme culturel et, ensuite, didactique, permettant l'exploitation des

---

<sup>7</sup> Les auteures se réfèrent à Roussillon, Ph. "Atlas de la langue française". Bordas. Paris 1995

éléments discursifs authentiques à entrée lexicoculturels. Lesquels ces éléments s'avèrent pertinents dans les interactions verbales authentiques, telles que structurées par les locuteurs natifs. Malheureusement, on n'en est pas encore là et les timides tentatives ici et là de quelques enseignants au niveau national ne permettent pas encore de dégager un vrai modèle de culture professionnelle allant dans ce sens. À ce stade du constat, Il serait tant que nous fassions prendre conscience à tous les acteurs de la classe de langue de l'opportunité que présentent les pratiques télévisuelles, déjà ancrées dans leurs habitudes, pour les activités de l'oral, singulièrement au niveau de la compréhension d'un nouveau sémantisme que la langue cible véhicule.

### **I. 2. 2. Le deuxième paramètre : les méthodes et manuels d'enseignement apprentissage des langues étrangères.**

Dans le sillage des activités inhérentes à la compréhension orale, d'une manière générale, et particulièrement dans notre environnement que l'on veut décrire, il semble considérer que la typologie des méthodes et autres procédures sont assez souvent réductibles à quatre critères (Besse, 2001 : 131) et que l'ensemble des enseignants des activités inhérentes à l'oral durant toute la formation semblent adopter :

#### **I. 2. 2. 1. L'interaction L1 vs L2**

Elle renvoie aux rapports sémantiques et systémiques qu'elles entretiennent toutes les deux dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Il s'agit de l'explicitation ou non, au moyen de cette L1, du fonctionnement de la L2, notamment au niveau de la description morphosyntaxique. Dans notre contexte, il ne faut surtout pas omettre de souligner que l'enseignant, au même titre que ses apprenants, est un locuteur étranger et, tous autant qu'ils sont, disposent d'un seule et même type de sémantisme à la fois culturel et linguistique. Dans les activités de la compréhension orale dans le contexte que l'on décrit, il est à signaler que certains enseignants recourent sporadiquement à la langue maternelle pour aborder les aspects sémantiques et métaculturels, particulièrement dans le cas où certains concepts de la langue-culture française n'existent pas dans la langue maternelle des apprenants. Le problème réside dans l'absence de toute norme de proportion ou de dosage de recours à la L1, surtout si l'activité en classe concerne uniquement la grammaire. Dans le sillage de la communication exolingue, comment pourrait-on inculquer aux apprenants l'esprit de la réflexion si l'on ne

leur fait pas prendre conscience de l'ampleur des dimensions métalinguistique et métaculturelle et leur impact dans les interactions verbales, selon un discours structuré prioritairement en L2. Ces mêmes apprenants ne seront-ils pas, dans quelques années seulement, des enseignants de FLE pour être en mesure de comprendre, de commenter les différents faits linguistiques, culturels et discursifs, afin de les enseigner dans le cadre d'un savoir-transférer.

#### **I. 2. 2. 2. La dichotomie explicite vs implicite**

Relative à l'enseignement de la grammaire. Dans ce cas là, faut-il adopter une démarche sémasiologique ou onomasiologique pour l'appropriation des éléments de la langue? Sur un plan systémique, les activités en compréhension orale devraient être abordées selon un équilibre aussi rationnel que possible entre les éléments grammaticaux et discursifs;

#### **I. 2. 2. 3. La dichotomie code vs communication**

Ou plutôt, l'alternative entre un enseignement centré sur le code de la L2 (le système) ou un enseignement centré sur les conditions de sa communication (le discours). Il est question de focalisation ou non sur ce qui constitue la L2 en tant que telle (son code) ou sur son usage (communication). Deux problèmes se dégagent dans ce cas. Premièrement, la démarche onomasiologique requiert de la part de l'enseignant une capacité méta-communicationnelle assez élevée pour pouvoir expliquer les mécanismes relationnels et situationnels d'ordre culturel qui sous-tendent tout discours authentique. Au-delà de ses compétences métalinguistiques, l'enseignant est-il assez acculturé pour pouvoir mettre son expérience avec la langue cible et ses locuteurs (savoir-faire et savoir-être) au profit de ses apprenants. Deuxièmement, dans une dimension communicative, la langue devrait être décrite inévitablement, selon tous les registres et les normes d'usage dans lesquels elle se manifeste. La seule norme grammaticale à description scolaire (Zarate : 36) ne nous paraît pas assez optimale pour rendre compte des vraies facettes de la communication authentique en français.

Nous voyons dans le mode du conditionnel la meilleure illustration des options sémasiologique et onomasiologique du signe linguistique :

| L'emploi du conditionnel  |   |
|---|---|
| Approche sémasiologique   | Approche onomasiologique  |
| <p><b>Première étape :</b></p> <p>Commencer par la mémorisation des deux paradigmes, au minimum, de la conjugaison du verbe <i>vouloir</i></p> <p>Il est notamment question de relever le contraste entre</p> <p><i>Je voudrai</i> (futur de l'indicatif)</p> <p>vs</p> <p><i>Je voudrais</i> (le conditionnel)</p> <p>-----</p> <p><b>Deuxième étape :</b></p> <p>Allez vers la contextualisation des deux modes en question dans des exemples situationnels</p> | <p><b>Première étape :</b></p> <p>S'initier à la règle de politesse linguistique en langue française, comme une forme culturelle, ayant une incidence majeure sur le succès d'un acte de communication interculturelle :</p> <p><i>Chez le boulanger, on ne doit surtout pas dire <u>je veux</u> une baguette de pain, mais plutôt <u>je voudrais</u> une baguette de pain</i></p> <p>-----</p> <p><b>Deuxième étape :</b></p> <p>Induire la relation du conditionnel avec les formules de la requête</p> |

**Tableau N° 6:** Le récapitulatif des approches sémasiologique et onomasiologiques de l'enseignement des langues étrangères : le cas du conditionnel

#### I. 2. 2. 4. La dichotomie documents authentiques vs documents fabriqués.

Si l'on aborde le critère portant sur la manière, dont la langue cible est présentée aux apprenants, il est de toute évidence de se poser, à priori, trois questions essentielles liées aux documents ou supports que l'enseignant aura à manipuler en classe (Besse, 2001 : 112-13)

- Comment, et par quelles techniques, aider des élèves débutants à comprendre les signes de la L2, ou comment leur faire comprendre les signes étrangers ?
- Comment, et par quelles techniques, leur faire apprendre la « grammaire » qui organise ces signes ?

- Comment, et par quelles techniques, présenter à des élèves débutants les pratiques sociales constitutives de la L2, et quelles sont celles qu'il vaut mieux leur présenter en premier ?
- Comment, et par quelles techniques, transposer en matière enseignante cet ensemble de pratiques sociales étrangères aux élèves, c'est-à-dire dans quel ordre vaut-il mieux en présenter les éléments à des débutants ?

Dans ce sillage, les activités de la compréhension orale en classe, selon le contexte que l'on décrit est saisie via deux types de documents (Besse, 2000, 22) :

- Des « morceaux choisis », des « documents authentiques » qui n'ont pas été originalement produits pour la classe, qui sont prélevés au sein des discours échangés réellement par les natifs de L2 ;
- De récits, de textes, de dialogues produits par le maître ou l'auteur du manuel.

Les deux possibilités mettent en évidence le débat quant au choix et aux proportions à opérer au sein du dispositif méthodologique, à savoir :

- **Documents authentiques**, dont la manipulation exige que l'on ait au préalable un ensemble de supports adaptés, selon la nature de l'outil :
  - Article de presse écrite (matériau : journal ou magazine) ;
  - Document radiophonique (enregistrement audio accompagné d'une transcription textuelle) ;
  - Document télévisé (enregistrement audiovisuel accompagné d'une transcription textuelle).
- **Dialogues didactiques**, dont la conception relève de la seule activité de l'enseignant ou de l'auteur du manuel. Dans ce cas, l'on pourra parler aussi de documents *fabriqués* sous forme de :
  - Dialogues simulés par rapport à une situation prévue ;
  - Textes ou autres récits, renvoyant à des thèmes répertoriés et inscrits, selon les objectifs pédagogiques à atteindre.

Dans le sillage de la compréhension orale en FLE, notre préoccupation majeure réside autant dans la nature du document présentant la langue étrangère, qu'il soit authentique ou fabriqué, que dans sa proportion relative à la capacité d'apprentissage de l'apprenant. Dans ce cas précis, nous mettons en avant la nuance méthodologique entre *l'imprégnation* et *l'apprentissage* que les documents signalés pourraient mettre aisément en évidence et que H. Besse évoque en ces termes:

*« Le problème n'est pas le caractère plus ou moins spontané, vivant, intéressant de la langue présentée aux étudiants, mais le fait que quand on part d'échantillons de messages ayant été réellement échangés entre natifs de la L2, seule une partie de ce qui est présenté est appris par les étudiants ; alors que, quand on part de productions élaborées par le maître ou l'auteur du manuel, presque tout ce qui est présenté doit être travaillé et réemployé. Dans un cas, on spéculer sur « l'imprégnation » qui résulte du contact avec des échantillons riches et diversifiés de la L2 ; dans l'autre, on proportionne ce qui est introduit à ce qu'on estime être la capacité d'apprentissage des étudiants. Là, la compréhension précède et l'emporte de beaucoup sur l'expression ; ici, ce qui est donné à comprendre est donné à apprendre, quand il ne faut pas l'apprendre sans l'avoir compris ! » (Besse, 2000 : 23)*

Il nous paraît peut-être plus judicieux de départager les deux types de présentation de la langue étrangère selon que l'on est dans une logique systémique ou communicative. Les textes ou les dialogues fabriqués sont, par exemple, mieux adaptés à répondre à la deuxième question concernant l'enseignement de la grammaire pour peu que l'enseignant ou la méthode préconisée par ses auteurs mettent en évidence une certaine approche systémique dans ce cas précis. Par leur qualificatif, les documents authentiques nous permettent à juste titre d'optimiser l'accès au monde réel des natifs en nous imprégnant de leur façon naturelle de communiquer entre eux et de voir le monde, tel qu'ils le structurent linguistiquement. L'impact illustratif de ces documents authentiques est d'autant plus évident qu'il serait plus facile pour les acteurs de la classe de saisir la langue cible via les pratiques sociales des natifs et auxquelles, d'ailleurs, nous avons fait allusion dans les questions posées en supra.

### I. 2. 2. 5. La progression de l'enseignement de la langue cible

Lié, apparemment au critère précédent, celui-ci traite du problème relatif à l'ordre et les regroupements, selon lesquels les éléments enseignables (éléments lexicaux, morphologiques et syntaxiques) de la langue étrangère sont introduits et/ou travaillés dans la classe dans une logique séquentielle. Il s'agit de *la progression* en tant qu'étape cruciale de tout processus d'enseignement/apprentissage. Dans notre contexte, la notion en question est afférente aux questions curriculaires dans la détermination de ce qui semble être prioritairement enseignable par rapport à ce qu'il ne l'est pas (le point de vue de l'institution vs celui des acteurs de la classe) dans un ordre de priorité et selon le cursus abordé (l'enseignement du français dans le secteur de l'éducation, à l'Université dans le cadre d'une licence à part entière ou dans le secteur LANSAD<sup>8</sup>). L'enseignement/apprentissage de la compréhension orale, dans le cadre de la progression curriculaire et, tel qu'il est défini dans le contexte de notre recherche exige que l'on rentre cette fois-ci dans les dédales théoriques, puisqu'ils s'entremêlent considérablement avec la situation que nous voulons décrire. La notion de *progression* est ainsi définie :

*"Toute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, implique des décisions relative :*

- *Aux choix des éléments à enseigner ou à privilégier dans l'enseignement.*
- *À la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés (facilité, rapidité, consolidation de l'apprentissage). Ce dernier type de décisions détermine ce qui, dans un manuel, une méthode, ou simplement une pratique pédagogique suivie, est appelée progression.*
- *Selon cette définition, progression renvoie donc, d'une part, au processus déterminant le choix et l'ordonnance du contenu à enseigner, d'autre part, à une structure, une architecture des contenus résultant de ce processus" (Galissou et Coste. Le dictionnaire de didactique des langues 1976)*

D. Lehmann affirme que la progression est un élément du questionnement méthodologique posé au préalable par tous les acteurs du curriculum en langue étrangère et qui met en exergue

---

<sup>8</sup> LANSAD : Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (le cas du FOS, par exemple)

l'organisation du contenu en éléments enseignables. Les questions pivots autour desquelles se concentrent les activités de l'oral en classe induisent sans aucun doute une étroite relation entre le contenu et la progression de son enseignement (Lehmann : 146) :

- **Quoi ?** (qu'est ce qu'on enseigne ?), renvoyant à un contenu considéré comme un élément de l'ensemble (la langue dans son intégralité), car on ne peut pas tout enseigner ;
- **Comment ?** (selon quelle organisation séquentielle ?), renvoyant à une structuration du contenu aussi bien au niveau du montage du curriculum qu'au niveau de son application séquentiellement progressive en fonction des données en classe.

D'évidence, la progression semble intégrer les deux moments de la démarche didactique. Celle-ci étant, selon D. Lehmann :

*«... l'ensemble des opérations à réaliser entre le moment où se rencontre un public déterminé – public réel si l'on est dans une logique de la demande de formation, ou potentiel si l'on est dans une logique de l'offre – et le moment où se termine le cours, entendu ici comme étant la portion de temps du procès d'enseignement/apprentissage sur laquelle l'enseignant ou le responsable est en mesure de peser »* (Lehmann : 142-143).

Tout le monde s'accorde à dire que la question de *la progression* en didactique des matières ou disciplines (Porquier, 2000), des langues maternelles (Nonnon, 2010) ou étrangères (Besse, 2001, 2004, 2011) (Coste, 2000) est inhérente aux deux notions de *curriculum* et de *syllabus* que les approches anglo-saxonnes ont tant voulu l'imposer à la didactique occidentale, d'une manière générale. De ce fait, la notion pourrait être davantage floue et ambiguë, puisqu'elle convoque des réflexions précédant toute démarche en classe et d'autres qui lui sont directement inhérentes. En tant qu'élément du processus d'enseignement/apprentissage, la progression semble s'inscrire dans une double dimension (Porquier, 2000 : 88-89) :

- Soit premièrement à un procès, donc un processus, un parcours dans le temps (progresser signifie avancer), selon une évolution positive (pro-gresser, faire des progrès) ;



- Soit deuxièmement à un agencement et une ordonnance d'étapes et de contenus (savoir, savoir-faire), préalablement organisés et planifiés dans le temps, selon un plan ou un programme.

Le premier correspond au sens ordinaire du mot dans le langage courant, et dans son acception la plus large.

Le second est plus spécifique (mais non exclusif) du domaine didactique, ou d'autres domaines régis par des principes comparables de programme ou de plan.

- Le premier sens paraît alors renvoyer pour l'essentiel à l'apprenant (celui qui progresse),
- Alors que le second renvoie à un processus et à un résultat (l'agencement, la structure, l'organisation d'un programme, d'un cursus, et d'un itinéraire d'enseignement/apprentissage), dont l'apprenant n'est pas l'auteur, ou du moins pas le principal agent.

En conséquence, que les termes d'agencement et d'organisation (ou de conception, de construction, ou d'autres) revêtent en français la même ambiguïté (processus/état-résultat), que le terme même de progression suggère ou signale la distinction entre un programme établi (un syllabus, un référentiel, etc.) et le processus d'élaboration de ce programme par des agents éducatifs (institution décisionnaires, concepteurs de programme, auteurs de méthodes, enseignants, etc.), ou bien : (structure d'un programme vs processus d'élaboration d'un programme), R. Porquier semble apparemment distinguer deux types de progression, à savoir une progression de type 1 et une autre progression de type 2 :

*« Le lien entre les deux sens est cependant clair : la progression<sup>2</sup> est destinée à mettre en œuvre et gérer la progression<sup>1</sup>. On dit qu'un apprenant « suit » une progression, mais aussi que les enseignants « suivent » la progression (sens<sup>1</sup>) des apprenants – l'évolution de leur apprentissage, suivie par l'enseignant – contribue à moduler, remanier voire agencer la progression (sens<sup>2</sup>) de l'enseignement » (Ibid. : 89).*

Selon cette définition, *progression* renvoie donc, d'une part, à l'avant-cours ou système (Ibid), un processus déterminant le choix et l'ordonnance du contenu à enseigner, d'autre part,

au cours lui-même, c'est-à-dire à une structure, une architecture des contenus résultant du processus précédent (Ibid. : 89)

Dans cette logique, la progression, selon E. Nonnon (Nonnon, 2010), met en action deux types d'acteurs : Le prescripteur et l'enseignant :

*« Elle se pose aux prescripteurs qui ont à définir des programmes, en sélectionnant et organisant les savoirs visés dans une linéarité cohérente à l'échelle d'une scolarité, comme aux enseignants qui ont à faire des choix, en équipe, pour répartir des contenus selon les niveaux d'un cycle, et chacun dans sa classe, pour définir un cheminement, des niveaux de traitement des tâches au cours d'une année, d'un trimestre » (Nonnon : 5).*

H. Besse semble justement préoccupé par la contrainte que peut engendrer toute démarche méthodologique qui ne relève pas exclusivement ou légalement (aux yeux de l'institution) de l'action pédagogique de l'enseignant, en tant que celui-ci n'est pas tout à fait considéré comme autonome dans ses pratiques en classe. Ceci paraît assez évident, notamment quand la progression est prescrite par l'institution :

*« Il y a toujours une certaine progression, puisqu'on ne peut enseigner/apprendre tout en même temps, mais quand on utilise des dialogues ou textes élaborés en fonction d'une progression fixée à priori, celle-ci est beaucoup plus rigoureuse et contraignante que quand le maître (ou le manuel) qui opère à posteriori un choix des formes à travailler dans l'ensemble de celles qui apparaissent au sein des extraits authentiques » (Besse, 2000 : 23).*

N'est-il pas, dans ce cas précis, utile d'inscrire la notion de progression dans le concept de curriculum multidimensionnel tant prôné par P. Martinez (Martinez, 2008) et qui le définit à priori comme un système étendu et dynamique. Il est dynamique en ce sens qu'il est composé de trois phases :

*« (1) La phase initiale est l'évaluation des besoins, qui doit prendre en compte nombre de considérations extérieures : administrative, éducatives, psychosociales et logistiques. (2) C'est à partir de cette mise à jour des besoins que va se faire la définition d'objectifs d'apprentissage. (3) Enfin intervient véritablement l'élaboration d'un programme où*

*entrent en jeu, pour résumer, méthodologie, méthodes, moyens et évaluation... »*  
(Martinez : 92)

Ce système met en évidence le caractère pluriel de la démarche didactique à travers des réflexions méthodologiques élargies à l'échelle institutionnelle, dépassant largement la question linguistique assimilée pendant très longtemps à la notion de programme (Martinez : 91). La progression ne se définit pas exclusivement à l'échelle « syllabaire », c'est-à-dire « *ce que l'on met ensemble* » (Lehmann : 147) ou ce qui est tangible dans les pratiques en classe ou dans les rapports enseignant/enseigné, mais à une échelle plutôt plus étendue à l'espace, au temps et à l'idéologie (la politique linguistique), autant qu'aux objectifs, aux contenus, aux moyens auxiliaires et à l'évaluation (Martinez : 91).

Le curriculum en question prévoit dans sa structure un double paradigme définitoire :

- **Paradigme définitoire des objectifs** : ils sont classés sous quatre rubriques :
  - objectifs de compétence ;
  - objectifs cognitifs ;
  - objectifs affectifs ;
  - objectifs de transferts
  
- **Paradigme définitoire des contenus**, et c'est là d'ailleurs que la notion de syllabus fait explicitement et clairement allusion à la notion de contenu et de leur progression à l'échelle de la classe :
  - syllabus langue : prononciation, grammaire, analyse fonctionnelle ;
  - syllabus activités communicatives ;
  - syllabus culturel ;
  - syllabus éducation langagière générale.

Faisant consensus chez bon nombre de didacticiens, la démarche curriculaire en question est déclinée dans ce que H. Besse désigne par les discours didactiques qui forgent la progression au sens curriculaire du terme. Selon cet auteur (2001), à chaque phase opératoire du curriculum multidimensionnel correspond un discours et une démarche progressive vers

l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et leurs objectifs. Trois niveaux d'analyse sont donc déclinés en discours (Besse, 2001: 123) :

- Celui des discours qui traitent du comment enseigner/apprendre les L2, discours qui sont produits par des spécialistes de ce domaine s'adressant à d'autres spécialistes, et qui visent à expliciter, fonder ou rationaliser ce que nous appelons les *méthodes et les approches* ;
- Celui des discours qui mettent en œuvre ces « méthodes » ou « approches », *pour une L2 donnée*, dans des ensembles pédagogiques ou des manuels, discours qui sont produits par des spécialistes (les mêmes que ceux du niveau précédent ou d'autres) à destination d'un public potentiel d'apprenants de cette L2. Ces discours leur sont parfois adressés directement (manuel d'auto-apprentissage) mais, le plus souvent, indirectement, par le truchement des maîtres qui utilisent un manuel.
- Celui des discours qui sont effectivement tenus dans une classe où l'on enseigne/apprend une L2, que ce soit avec ou sans manuel. Ces discours, qui sont les seuls à réellement assurer l'enseignement/apprentissage d'une L2, sont infiniment plus complexes que ceux des deux niveaux précédents, et ne sont que partiellement déterminés par eux, même quand le maître y utilise à un manuel.

Ce modèle de progression « *de haut en bas* » s'établit vraisemblablement par le truchement des :

- **Discours méthodologique** (au niveau de la décision), débouchant vers la méthode;
- **Discours didactique** (au niveau de la conception), débouchant vers le manuel;
- **Discours pédagogique** (au niveau de la mise en œuvre en classe), débouchant vers des *procédés*, c'est-à-dire des démarches que l'enseignant adopte de sa propre initiative, alors qu'elles ne sont prévues ni dans le manuel ni dans la méthode.

Dans notre contexte, c'est ce discours pédagogique que l'enseignant de la CEO devrait saisir pour développer un dispositif inédit quant à l'enseignement des activités de l'oral, selon les conditions qui les sous-tendent.

P. Martinez n'a pas manqué d'évoquer une certaine rigidité caractérisant le curriculum multidimensionnel. Effectivement, loin d'adopter une approche ingénierique à proprement parler, ce système souffrirait de quelques vérités.

Le caractère prescriptif du système curriculaire étendu génère depuis le sommet de la décision un discours à connotation politique et idéologique sans pour autant chercher à mettre en valeur ce qui intéresse les acteurs de la classe de langue.

La hiérarchisation curriculaire « de haut en bas », incarnée par un modèle systématique, linéaire et unique, selon l'auteur (Martinez : 93), ne serait pas la meilleure formule pour un enseignement/apprentissage productif, en face d'un curriculum caché, mais objectif et de plus en plus exprimé par ces acteurs eux-mêmes.

Au cours de son développement, le curriculum ne peut faire l'économie de ce qui se passe réellement en classe et il devrait inclure :

*« ... toutes les démarches adéquates de prise de décision par tous les participants. En fin de compte, il ne faudrait pas oublier que la mise en œuvre didactique dépend de tous les partenaires et non du seul concepteur » (Martinez : 93)*

Dans le même ordre d'idée, l'auteur précise qu' :

*« Il existe un "curriculum caché" qui relève de l'apprenant, et la construction "de haut en bas" (...) d'un curriculum est peut-être, au fond, une pure possibilité théorique » (Ibid)*

Pour des raisons, à priori, littéralement politiques, idéologiques et même économiques, la construction traditionnelle des curricula n'ont fait qu'engendrer la massification de l'enseignement apprentissage des langues étrangères sans aucun discernement de ce que voudraient réellement apprendre les publics, selon des besoins que l'institution ou le concepteur ne prévoit que pour des considérations externes à la notion de classe au sens idéal du terme :

*« Bien entendu, l'idée sous-jacente est toujours de relier fonctionnellement les besoins suscités par les performances attendues et les apports de l'enseignement mis en place en termes d'objectifs et de contenus. Mais la notion même de "besoins" est perçue de plus en*

*plus comme discutable, car leur détermination est très souvent floue, partielle et partielle, ..., et bien sûr inexistante même, dans certains contextes » (Martinez : 91)*

Contrairement aux tendances à la massification de l'enseignement des langues étrangères qui caractérise le contexte institutionnel, nous pensons qu'il devrait y avoir de plus en plus d'initiatives pour une approche plurielle des scénarios curriculaires.

Si l'on reconsidère encore une fois les principes de la progression à l'échelle curriculaire (au niveau de la prise de décisions, orientation politique, prescription de la part de l'institution éducative) ou syllabaire (ordonnance des contenus, selon une logique séquentielle et les imprévus de la classe), il n'est pas sans remarquer que l'ambiguïté qui entoure la procédure de centration sur les paramètres du processus d'enseignement/apprentissage des langues perdure encore. Rien que pour le public apprenant, par exemple, une réévaluation effective de leurs besoins et des résultats obtenus pourrait bien remettre en question la validité des choix opérés au sein des curricula rigides et prescriptifs et engendrant de ce fait une massification de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. P. Martinez rappelle ici en guise de réflexion que les apprenants ne restent pas identiques à eux-mêmes et les paramètres institutionnels évoluent. Il précise aussi qu'une méthode validée sur un échantillon limité ne saurait être une référence à un contexte plus étendu (Martinez : 93). Le curriculum prescrit, selon E. Nonnon (2010), sous-tend cet enseignement collectif qui caractérise la forme scolaire traditionnelle que l'on lui connaît actuellement et où la langue n'acquiert pas plus qu'un statut de discipline ou matière à enseigner et comme un simple élément de tout l'ensemble curriculum scolaire et sans aucune forme de transversalité. Dans ce cas, le curriculum prescrit se définit comme :

*« Un ensemble de textes et de représentations qui à un moment donné donne forme aux normes, aux définitions et aux valeurs d'une configuration disciplinaire » (Nonnon : 06).*

A ce stade de son analyse, l'auteur évoque une nouvelle dichotomie curriculum prescrit vs curriculum réel. Les progressions du curriculum prescrit :

*« ...pèsent comme une contrainte sur les activités d'enseignement/apprentissage non par leur directivité quant à l'ordre à respecter, mais par les tensions qu'induisent les décalages entre ce curriculum prescrit et le curriculum réel » (Nonnon : Ibid)*

La logique d'une progression prescrite dépasserait alors les critères scientifiques propres à la didactique en tant que telle et par rapport à l'acquisition des contenus scolaires, pour se définir au sein d'un ensemble complexe de déterminations et enjeux institutionnels, sociologiques, technologiques et idéologiques et c'est ce que nous voulons éviter dans notre perspective actuelle. Dans la continuité de cette réflexion, pouvons-nous replacer cette dichotomie évoquée en supra dans un cadre externe et/ou interne qui limiterait le champ d'action des prescripteurs (responsables, décideurs, concepteurs de méthodologies et de manuels)

*« Les textes officiels et bon nombre de manuels ont toujours maintenu une part plus ou moins importante de tradition, qu'il s'agisse de méthodes, de contenus ou de progression...les préconisations officielles instituent le cadre normatif commun à tous. La question de la progression se pose ainsi de façon externe au travail de l'enseignant, au niveau des choix et principes qui sous-tendent les orientations d'ensemble d'une discipline et des modèles qui justifient le partage des contenus scolaire selon les niveaux. Ces déterminations contribuent à définir le travail prescrit de l'enseignant et constituent une des contraintes de son activité quotidienne » (Nonnon, Ibid. : 07)*

À ce cadrage externe du développement du curriculum, s'ajoute un deuxième cadrage, interne cette fois-ci, et qui concerne tout ce qui a trait aux activités pédagogiques de l'enseignant à développer ses propres procédés en classe. Un cadrage qui est d'ailleurs reconnu au sein du système à travers deux niveaux d'intervention, relevant de l'activité centrale de l'enseignant qu'est la planification (Ibid : 08) :

- Concevoir une progression (déterminer un ordre des notions et séquences successives pour établir un itinéraire dans les apprentissages) ;
- Fixer une programmation (distribuer chronologiquement séquences et séances dans le calendrier scolaire en tenant compte de ses contraintes).

L'ensemble de ces démarches mettent en exergue une certaine tension induite par l'écart entre les objectifs programmés et les apprentissages effectifs des apprenants. En conséquence, la planification ne se résume pas à une activité technique et cognitive de la part de l'enseignant comme simple distribution dans le temps de contenus d'enseignement. Selon l'auteur, les deux niveaux fixant la conception de la progression et sa gestion sont plutôt déterminés par une

certaine centration sur l'apprenant et font surtout appel à l'anticipation de la part de l'enseignant et à l'ajustement de ses pratiques en classes en fonction de ce qu'il observe en temps réel

« *Concevoir et gérer une progression implique l'anticipation, mais aussi l'ajustement en fonction d'une analyse de ce que font les élèves, de ce qu'ils apprennent ou n'apprennent pas. Elle doit s'accommoder des imprévus, des réactions des élèves et de multiples contraintes qui ne relèvent pas du plan cognitif* » (Ibid : 08)

Dans les activités inhérentes à l'oral et que nous préconisons dans notre contexte, il est donc nécessaire de pondérer entre la démarche rationnelle prévue par le curriculum et les pratiques réelles en classe de langue du moment où la progression est le plus souvent associée :

- À une successivité d'éléments reposant sur un découpage de savoirs régi par une gradation de difficultés et de relations d'implication
- Au dispositif prévoyant que les savoirs mentionnés initialement dans la progression soient des prérequis pour d'autres.

La clé de toute progression, d'ailleurs dans n'importe quelle discipline scolaire, réside dans la manipulation d'un même contenu pédagogique à différents moments de l'enseignement /apprentissage. C'est la notion du *développement* qui apparaît dans ce cas précis : faire de la reprise un développement des acquis et non une simple répétition, comme le souligne l'auteur (Nonnon : 09).

#### **I. 2. 2. 6. Conciliation entre *temps didactique* et *tension didactique***

Nous évoquons une question très pertinente liée au temps imparti aux pratiques de classe et qui pourrait positivement ou négativement interférer entre efficacité et équité dans l'enseignement d'une langue étrangère, notamment au niveau des activités de l'oral. La complexité de l'enseignement collectif d'une langue étrangère est engendrée par des situations d'hétérogénéité de la classe. Cette hétérogénéité est elle-même consubstantielle au problème de l'hétérochronie répartie dans le temps didactique institutionnel et qui est difficilement gérable par l'enseignant. M-P Chopin (2006) renvoie le temps didactique à tout système éducatif, possédant un temps propre, un temps endogène des diffusions des connaissances, construit par les événements qui lui sont spécifiques (Chopin, 2006).



Dans le cadre des activités de l'oral que nous préconisons, la notion pourrait être modélisée par des éléments précis et inhérents à la théorie des situations didactiques (Chopin : 62-63):

- Elle est inscrite dans une perspective *micro-didactique* (donc, au niveau syllabaire et non pas au niveau curriculaire), mais cela ne veut pas dire pour autant que l'enseignant reste libre dans la fixation des empan ;
- La perspective micro-didactique privilégie la notion de petite *séquence* didactique pendant laquelle le temps didactique est une *unité* productrice d'un savoir particulier ;
- Cette unité temporelle est désormais considérée comme un *évènement* didactique offrant les conditions de possibilité de la diffusion des connaissances dans un système didactique ;
- L'ensemble de ces évènements font évoluer le *milieu* avec lequel l'apprenant va interagir.

Dans ce cas, c'est justement la centration sur *l'apprenant* qui devrait prendre l'ascendant sur les autres types de centrations prévus dans les différents dispositifs didactiques.

En conséquence, le modèle aboutit à une définition plus affinée de la notion *du temps didactique* :

« *Comme l'ensemble des évènements didactiques permettant la diffusion des connaissances dans la classe* » (Chopin : 62)

La structuration de ce temps didactique en termes de répartition temporelle et en fonction de la progression fait resurgir une notion pertinente et anxiogène : la tension didactique qui procède d'une double nécessité pour l'enseignant de langue :

« *Faire avancer les connaissances dans le temps déterminé et nécessairement limité (temps institutionnel) ; ne laisser aucun élève en dehors de ce projet* » (Chopin : 63)

Pour les enseignants, la question de la progression renvoie donc à toutes les décisions et savoir-faire relatifs à la temporalité, composante cruciale et conflictuelle de leur expérience professionnelle.

Dans les activités de l'oral, il est évident que dès qu'il s'engage dans une action de transfert d'un nouveau savoir à ses apprenants, l'enseignant est assujéti à une tension didactique du moment où il doit pouvoir gérer les hétérochronies/hétérogénéités de sa classe dans un délai (institutionnel) limité. E. Nonnon traite du problème de la tension didactique en termes de non-extensibilité du capital durée et d'équité dans l'appropriation d'un nouveau savoir. La gestion des progressions se heurte (Nonnon : 36) :

- au manque de temps, plainte récurrente des enseignants (le capital durée n'est pas extensible, ce qui rend prégnant le critère d'efficience) ;
- aux difficultés à assumer ensemble l'avancée du travail collectif et la réalité des avancées individuelles. Mais il est important de souligner que la classe est à la fois un « autrui collectif » et un « collectif différencié ».

Dans ce contexte, M. Tardif (1999) n'omet pas de souligner que même si l'enseignant opte à certains moments pour une aide différenciée, la planification reste forcément du domaine de l'enseignement collectif :

*« Un des problèmes centraux du travail enseignant consiste à interagir avec des élèves tous différents les uns des autres et en même temps à atteindre des objectifs propres à une organisation de masse fondée sur des standards généraux » (Tardif & Lessard : 58)*

Cette tension engendrée par l'enseignement collectif des langues et le temps didactique qui lui est imparti nous fait réfléchir sur la question de l'équité comme objectif, mais aussi comme principe didactique qui relèverait de la compétence chez l'enseignant à s'affranchir de ce que E. Nonnon désigne par la notion de *différenciation passive* due essentiellement à la non-extensibilité du temps institutionnel. Selon elle, l'équité dans l'appropriation du savoir en classe est interprétée dans le paradigme suivant (Nonnon : 37) :

- la pression temporelle a tendance à induire une « différenciation passive », du fait que certains sont laissés pour compte dans le défilement du temps didactique.

- Cette hétérogénéité produite par l’enseignement est le corollaire inévitable de l’avancée du temps didactique et une conséquence de son efficacité, mais elle ne doit pas trop se faire au détriment de l’impératif d’équité.
- L’enseignant doit résister à cette différenciation passive : cette difficulté de tenir ensemble la norme d’efficacité (faire progresser le niveau moyen de la classe) et la norme d’équité (réduire ou du moins ne pas accentuer les écarts) constitue un dilemme central dans l’expérience enseignante.

Les choix et les ajustements sont donc bien plus complexes qu’un simple ordonnancement dans le temps d’objets d’enseignement, puisqu’ils portent sur tous les aspects de la temporalité constitutifs du processus d’enseignement (Nonnon : 38) :

- l’ordre, la durée (comment répartir le capital temps entre la découverte, la formalisation, l’exercitation) ;
- la fréquence (quelle place donner à la répétition, aux rituels, aux entraînements) ;
- le rythme (quel rythme d’introduction des savoirs dans le discours de la classe, quel dosage entre reprise et éléments nouveaux, quelle variation de densité pour gérer la compréhension commune).

Le problème tant redouté chez les enseignants comme les apprenants adultes dans le sillage des activités orales est celui de la gestion de la progression dans le temps. Le défi réside essentiellement dans la conciliation entre les deux objectifs : l’*efficacité* et l’*équité* dans l’enseignement/apprentissage d’une langue face au problème évoqué. Dans le contexte universitaire, l’enseignement de la langue française s’inscrit d’emblée dans la logique collective qui ne peut faire abstraction de cette relation évidente *temps didactique / tension didactique*. Pour ce qui est de l’*équité* dans l’appropriation du nouveau savoir, l’enseignant semble être moins contraint au temps institutionnel pour plusieurs raisons :

- Les étudiants au sein du département de français sont définis dans la catégorie de publics adultes ;
- Ils sont plus conscients de leur statut de futur enseignant de la langue en question et, en conséquence, ils sont plus enclins à mieux l’apprendre ;

- L’enseignant est enclin à recourir aux supports et outils que lui-même est en capacité de créer;
- Cette latitude de l’enseignant quant au choix et à la confection d’un matériel didactique simple certes, mais cohérent avec les objectifs tracés à priori dans ses démarches, pourrait engendrer chez l’étudiant un esprit d’autonomie ;
- cette tendance à l’autonomie chez l’étudiant est justifiée essentiellement par le caractère opératoire de certains supports que l’enseignant choisirait à l’instar de la télévision.

En conséquence, et contrairement au contexte scolaire, la non-extensibilité du temps institutionnel dans un cadre universitaire paraît moins avérée. La durée d’apprentissage pourrait s’étaler en extra-muros, au-delà de l’enceinte universitaire dans un cadre conscientisé d’autonomie d’apprentissage en coordination, bien entendu, avec les activités prédéterminées par l’enseignant.

### **I. 2. 3. Le troisième paramètre : les systèmes de la langue enseignée (système communicatif vs linguistique)**

Dans ce cas, notre attention se porte davantage sur la classe de langue comme lieu d’activité langagière plutôt que sur le matériel d’enseignement. Si l’on se fie aux thèses de D. Coste (Coste, 1991), dans tout processus d’apprentissage l’on est confronté à quatre types de langue, notamment dans le contexte où l’on se trouve :

- La langue en tant que système communicatif qui sous-tend l’utilisation de la langue (langue usitée);
- La langue en tant que système (langue décrite)
- La langue enseignée;
- La langue décrite
- La langue apprise

Cette typologie de la langue caractérise essentiellement notre contexte lié aux activités de la compréhension orale et où l’on dégagera le paradigme suivant (Coste, 1991 : 34):

- Par langue usitée (L.U) on entendra simplement tout ce qui relève de l'usage effectif d'une langue naturelle par ses locuteurs qui la possèdent;
- Par langue décrite (L.D) on entendra ce dont rendent compte les analyses et études, théories et modèles des linguistes et autres observateurs de l'usage des langues;
- Par langue enseignée (L.E) on entendra ce qui, dans une perspective didactique, est sélectionné et présenté par un auteur de cours et/ou un enseignant à des élèves;
- Par langue apprise (L.A) on entendra ce qui est effectivement maîtrisé au cours et à l'issue de l'apprentissage.

Voilà, en somme, ce qui pourrait être le paradigme opératoire des activités de la compréhension orale en classe de FLE dans une formation linguistique en langue étrangère et auquel notre contexte s'identifie amplement. D'un point de vue discursif de la langue, toutes les variantes énumérées semblent s'inscrire dans une logique communicationnelle dans le sillage de la CEO, à l'exception de la langue décrite (L.D) qui est sous-tendue par des aspects descriptifs métalinguistiques assurés par des matières prévues, telles que la *grammaire* et la *phonétique de la langue d'étude*.

Le grand défi dans toute formation linguistique à l'Université dans le cadre de la licence, réside dans la mise en valeur de la langue usitée (L.U) (celle-ci échappant à la rigidité de la description scolaire et aux normes grammaticaux standards, mais improductives) et sa prise en charge en classe avec tout ce que cela engendre comme conséquences positives sur la compétence communicative, grâce aux documents authentiques incarnés par les formes télévisuels. Le défi réside essentiellement dans la prise de position libre et anticipatrice de la part de l'enseignant assurant toute activité inhérente à la communication orale dans des dimensions curriculaire ou syllabaire et transversale quant au choix et l'ordonnance des séquences enseignables dans le cadre de tout ce qui renvoie à la communication exolingue :

- CEO ↔ Civilisation
  - CEO ↔ Littérature
  - Civilisation ↔ Littérature
- |
   
 Activités de l'oral

C'est dans cette mise en relation curriculaire et syllabaire des éléments enseignables que D. Lehmann nous l'a proposée, que nous pourrions identifier l'ensemble des actions pédagogiques inhérentes à la CEO, et pour lesquelles, en conséquence, un choix des supports adéquats pourrait s'opérer, selon les objectifs que nous nous sommes fixés à travers notre problématique de départ.

#### **I. 2. 4. le quatrième paramètre : Descriptif des méthodologies de l'oral autour de la notion de centration(s)**

Toutes ces typologies et leurs critères structurels nous permettent désormais de revisiter les différentes tendances méthodologiques dans le but de mettre en exergue l'impact communicatif relativement nuancé entre elles. Cet impact nous intéresse dans la mesure où notre projet se focalise justement sur la compréhension orale avec toute la complexité conceptuelle que suscite sa mise en œuvre en classe de langue étrangère. Entre classicisme et modernisme méthodologique, la priorité à l'oral et à sa dimension communicative réelle n'était pas gagnée d'avance à cause d'une centration didactique sur la langue et le contenu sans pour autant qu'ils soient clairement mis au premier plan le contexte ou la situation, l'usage authentique de la langue et encore moins l'apprenant en tant que celui-ci est une entité psychosociale pouvant exprimer des besoins, des préférences et des manières propre à lui pour apprendre une langue.

L'éventail des méthodologies nous renseigne essentiellement sur l'évolution de la réflexion didactique sur l'essence même de l'apprentissage des langues et leur utilité fonctionnelle en tant que celles-ci sont naturellement considérées comme des instruments de communication intracommunautaire, voire surtout intercommunautaire. La description de la langue ne se limitait pas à son seul statut esthétique (le bon usage, selon l'élite intellectuelle au sein des natifs) ou systémique (description grammaticale rigoureuse, normée et donc prescrite), mais elle revoie foncièrement à une dimension praxéologique ancrée dans les habitus socioculturels. Notre approche descriptive est censée s'atteler sur :

- des critères tels qu'ils sont abordés en supra ;
- une centration sur l'objet de la langue incarné par la compréhension orale et toutes les compétences à laquelle elles renvoient ;
- la coextension de la communication à l'oral plutôt qu'à l'écrit : « *l'oral est coextensif à la notion de communication* » (Achard *et al* : 83)
- les outils d'enseignement/apprentissage ;
- le statut de l'apprenant et son rapport avec la langue cible.

Nous verrons dans le même temps qu'une réflexion pédagogique sur l'image (support iconographique) en classe de langue n'était pas née d'un simple effet de mode, mais plutôt d'une quête de transmission rationnelle et efficace du savoir, inscrite, elle aussi, dans une logique praxéologique.

N'est-il pas aussi plus aisé encore de se référer au modèle analytique, celui des centrations sur les éléments didactiques tel qu'il est structuré par S. Borg (Borg, 2003). Il s'agit d'un paradigme procédural qui est le fruit d'un environnement pluriel: sociologique, politico-institutionnel et technologique (Borg : 56). Ce sont ces environnements qui sont à l'origine des procédures méthodologiques incarnées dans les différentes approches d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et par lesquels elles sont devenues de vraies méthodologies constituées. Il est question d'un environnement polycentrique (la centration sur une variable n'exclut pas forcément les autres) (Ibid. : 56) :

- La centration sur l'enseignant ;
- La centration sur l'enseigné ;
- La centration sur la méthode ;
- La centration sur la matière enseignée

Tous ces paramètres coexistent dans l'environnement que nous voudrions décrire. En tentant de faire une extrapolation de cet environnement polycentrique sur les éléments critériels et opératoires des méthodologies de langues étrangères, tels que proposés par Ch. Puren, à savoir l'*Objet*, le *Sujet*, l'*Agent* et le *Milieu* de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère et établis dans la relation proportionnelle de dépendance  $App = f(O + S + A + M)$  (Besse, 2000 : 130), l'on obtient ce tableau synoptique :

| <b>L'environnement polycentrique (H. Besse)</b><br><b>Les centrations (sur)</b> | <b>L'environnement opératoire (Ch. Puren)</b><br><b>Les variables</b> |
|---|---|
| La matière enseignée  | L'objet   |
| La méthode utilisée   | La méthode utilisée   |
| L'enseignant  | L'agent   |
| L'enseigné  | Le sujet  |
| L'instrument éducatif   | L'outil /support  |
| 00  | Le milieu   |

**Tableau N° 7** : Relation contrastive des éléments méthodologiques constituants

**I. 2. 4. 1. La centration sur la matière à enseigner** définit l'*Objet* didactique, selon les extensions suivantes :

- compréhension/expression de l'oral ;
- compréhension/expression de l'écrit ;
- la grammaire pédagogique ou celle de l'usage réel
- coextension de la langue à la culture au sens anthropocentrique et ethnométhodologique du terme.

Dans notre contexte et rien que pour l'oral, par exemple, la typologie des objets qui lui sont méthodologiquement afférents sont disposés en deux volets (Dumais : 43) :

- **Le volet structural**
  - Type paraverbal
  - Type morphologique
  - Type syntaxique
  - Type lexico-sémantique
- **Le volet pragmatique**



- Type non verbal
- Type matériel
- Type communicationnel
- Type discursif
- Type de contenu
- Type émotionnel

#### **I. 2. 4. 2. La centration sur la méthode utilisée**

Elle met en avant les outils, supports et autres procédés décrits initialement sous forme de recommandations et de progressions que l'enseignant est contraint de respecter. La méthode est considérée davantage comme un ensemble d'activateurs pour l'action enseignement / apprentissage d'une langue plutôt qu'un simple méta-point de vue de la part du législateur ou du concepteur lui-même. Dans le contexte que nous décrivons, il est utile de signaler qu'aucune méthode n'est à priori définie ni dans les offres de formation, ni dans aucun texte émanant de entités institutionnelles (Direction des études, CPND)

#### **I. 2. 4. 3. La centration sur l'enseignant**

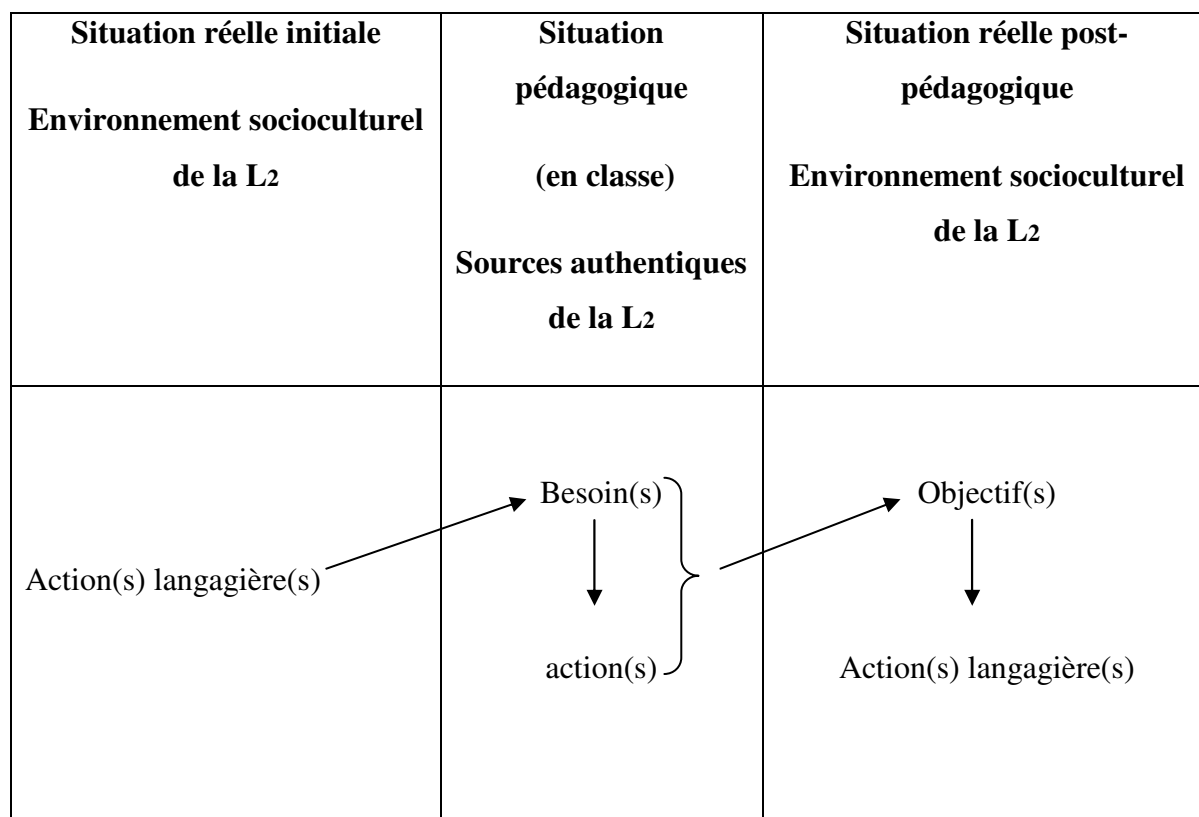
Elle fait de celui-ci un *Agent* dont le rôle est de réguler le processus de l'enseignement de la langue dans sa globalité. Certaines méthodes font de lui un modèle discursif à imiter par l'apprenant, mais le risque dans cette conception est de voir l'enseignant inféodé à ses représentations subjectives et qui serait au bout du compte improductives (Borg : 56). Selon le point de vue de H. Besse, l'Agent régulateur est aussi le matériel mis en place par le dispositif méthodologique (Besse, 2000 : 130). Une question principale revient encore une fois pour savoir si l'enseignant est en mesure de représenter optimalement le locuteur expert avec toutes les considérations linguistiques, culturelles et idéologiques.

#### **I. 2. 4. 4. La centration sur l'apprenant**

Elle renvoie à la conception de l'apprentissage et au statut assigné à l'apprenant. Dans les méthodologies primitives ou traditionnelles, l'apprenant devrait être le produit de son maître, puisque la centration se faisait sur lui. Dans les théories béhavioristes, il est

considéré, dans une dimension comportementaliste, comme un être mental capable beaucoup plus de construire une réponse à une tâche pédagogique par la répétition et l'entraînement guidé, que de la choisir. Actuellement, dans certaines méthodologies constituées, notamment dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), il est avant tout question de le reconsidérer dans sa dimension psychosociologique et affective.

D'autres méthodes inscrivent les modalités d'apprentissage dans une dimension praxéologique où tout processus d'enseignement /apprentissage n'est envisageable que dans un rapport que l'on décrit de la manière suivante :



**Tableau N° 8 :** La dimension praxéologique de la langue

Le tableau permet une première lecture assez sommaire du déroulement de certaines méthodologies des langues étrangères fortement centrées sur l'apprenant en tant que *Sujet* en passe de devenir idéalement :

- Un interlocuteur réel et à part entière en L2 ;
- Capable de régler des tâches non linguistiques dans un environnement réel avec les locuteurs natifs.

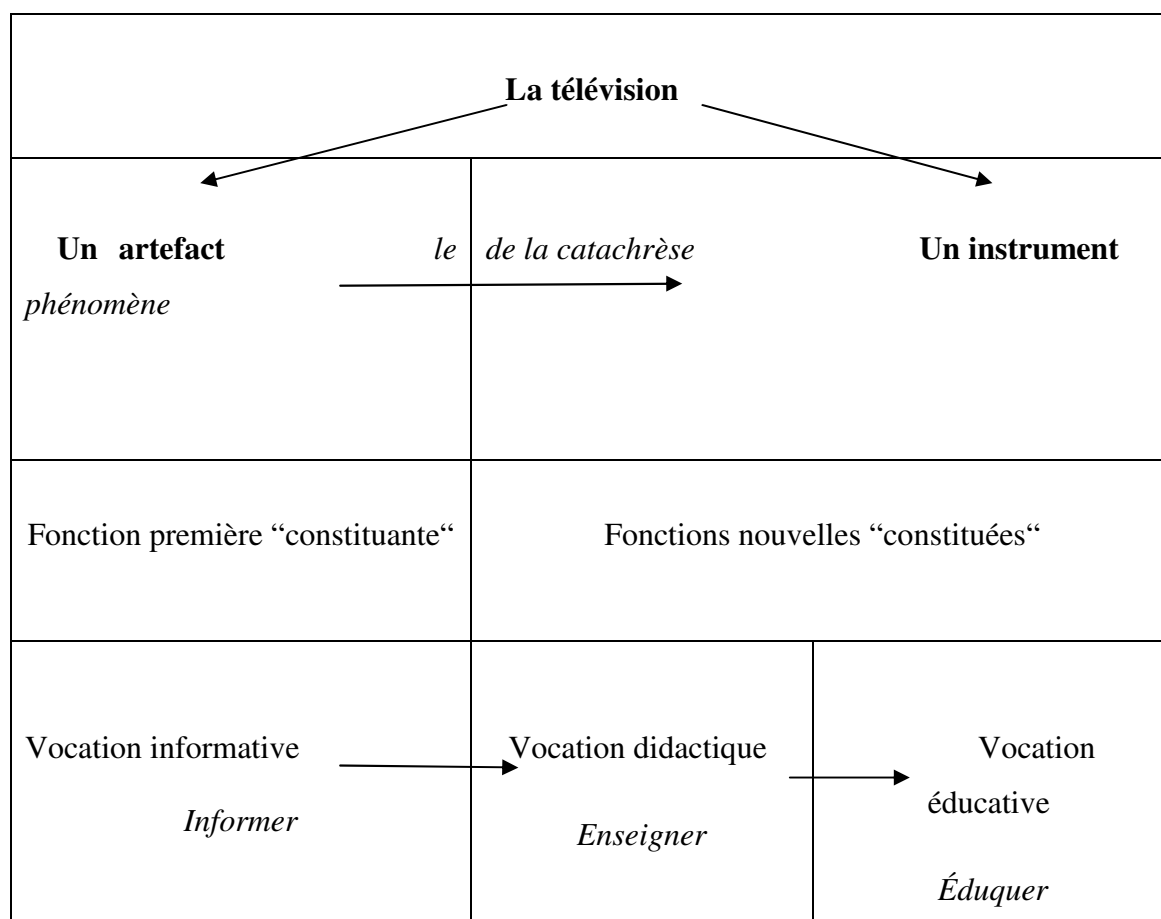
Pour ce faire, les méthodologies constituées actuelles et dont nous devrions d'ailleurs amplement nous inspirer, ne perdent pas souvent de vue la *dimension cachée* de la langue étrangère (M. Byram) (G. Zarate) (D. Lehmann) et que les aspects linguistiques (systémiques) à eux seuls ne peuvent dégager. Nous reprendrons ce modèle descriptif dans notre partie pratique, afin de mettre en lumière tous les détails et les modalités possibles quant il s'agit de saisir le français langue étrangère par nos étudiants dans une configuration multidimensionnelle et où le *Milieu M* en tant que variable évoquée dans le modèle de Ch. Puren apparaît en tant que variable à l'instar des environnements suivants:

- Un environnement institutionnel ou non, prévoyant surtout les types d'orientations, d'infrastructures et autres dispositions et moyens pédagogique dédiés à l'enseignement / apprentissage de la langue (Activité en *intra muros* : Université, dans le cadre du LMD, cours, travaux dirigés, et activités en *extra muros* : activités créées et gérées par les étudiants eux-mêmes dans le cadre des réseaux sociaux, stages à l'étranger, travail en autonomie, etc.);
- Un environnement linguistique pour développer la manipulation des différents outils de la langue aux niveaux lexical, polylexical ou morpholexical, et syntaxique;
- Un environnement socioculturel pour développer des rapports et des représentations cohérentes avec la langue cible, selon l'ensemble des sémantismes auxquels elle renvoie;
- Un environnement socioaffectif pour développer des relations interpersonnelles avec les natifs tout en lui permettant de se situer parmi eux.

#### **I. 2. 4. 5. La centration sur l'instrument à vocation éducative**

L'un des faits marquants de l'évolution de la réflexion didactique est sans aucun doute le progrès technologique. Par son essence d'abord praxéologique, et à travers ses différents artefacts (des instruments créés par l'homme au service de l'homme), la technologie ne pouvait être éloignée de l'activité pédagogique, quelle qu'elle soit. C'est notamment le cas dans certaines méthodologies plus ou moins récentes où l'on est de plus en plus enclins aux conceptions *technologistes* avec l'avènement des multimédias et de la télévision comme l'une

de leur variante. C'est à partir du modèle SGAV que l'audiovisuel a été pour la toute première fois reconnu en tant que support matériel, accompagnant les fiches de contenus enseignables (le son fusionné avec l'image projetée sur écran). Les dernières variantes du SGAV (Rivenc, 2003) (Tavares, 2003) font clairement apparaître les supports audiovisuels dans leur valeur à la fois éducative et didactique, justifiant leur intervention dans des pratiques, telles que l'oral. Dès lors, il est intéressant de préciser que l'*outil* est à l'enseignement (le manuel et livre scolaire, documents photocopiés édités) ce que l'*instrument* est à l'éducation (la télévision, le journal ou magazine, etc.). Le caractère instrumental de la télévision est né d'un phénomène technosociologique appelé catachrèse (Claver, 2013), et dont la didactique des langues n'échappe pas tout à fait. Le tableau en dessous nous permet de mieux cerner la transmutation de ce média, en allant de ses fonctions constituantes (ce pour quoi la télévision a été inventée) à ses nouvelles fonctions constituées (son adaptabilité à d'autres buts):



**Tableau N°9 :** La schématisation du phénomène de la catachrèse

Selon N. Claver, il s'agit d'un détournement fréquent des technologies de leur fonction initiale ou constituante, ce qui met en évidence l'écart grandissant entre le prévu lors de la conception et le réel dans l'utilisation des technologies contemporaines dans des fonctions constituées, cette fois-ci. Ces catachrèses sont des indices éloquentes qui témoignent de la contribution de l'utilisateur à la conception des usages et à l'adaptation de tout appareil technologique à des fins nouvelles ou secondaires :

*« Si l'artefact est premièrement conçu et réalisé par une personne ou une équipe de personnes pour répondre à un (des) objectif(s) précis, l'instrument est construit par le sujet à partir de cet artefact au cours de son usage lors d'une activité : des fonctions initialement conçues et prévues par le concepteur de l'outil — les fonctions constituantes — sont modifiées et d'autres fonctions nouvelles — les fonctions constituées — sont créées, au cours de son usage » (Claver : 02)*

En tant qu'artefact, ayant pour fonction constituante d'informer et de divertir les gens, la télévision devrait être récupérée par les didacticiens, afin de remplir une nouvelle fonction constituée inhérente à l'enseignement d'une langue, à l'éducation à la culture des natifs et à l'appropriation par l'enseignant du modèle comportemental du présentateur de télévision (posture, tenue vestimentaire, discours solennel, etc.) (Tavares Ferrão: 21).

Dans notre contexte, la télévision est en passe de devenir le support central pour l'amélioration des activités de l'oral, tout particulièrement celle de la compréhension. La télévision paraît d'autant plus pertinente en classe de langue, surtout quand l'apprenant ne possède aucun autre moyen ou solution pour se rapprocher du locuteur natif et de sa culture véhiculée par la langue cible. Le support télévisuel est justement ce cinquième paramètre afférent à la technologie en classe de langue étrangère et auquel le chapitre suivant sera entièrement dédié.

### **I. 3. Conclusion du premier chapitre**

Dans ce premier chapitre, il s'agit de déterminer le contexte de notre recherche que l'on a circonscrit dans un espace macrostructurel composé de cinq éléments, tels que définis par la grille d'Y. Cao : le pays, la structure, la politique éducative, la place de l'enseignement des langues étrangères, l'équipement numérique et les usages que l'on en fait. Cette grille est d'autant plus intéressante qu'elle s'insère conformément à notre protocole de recherche dans ce contexte précis, et dont les instruments de mesure nous permettent à coup sûr de rendre compte de tout ce qui caractérise le public choisi et les conditions qui sous-tendent sa formation et sa relation avec la langue française sous un angle praxéologique. Chaque paramètre est censé évoquer des détails précis de notre contexte. Le pays étant l'Algérie, le contexte à cette envergure est sous-tendu par une réalité sociodidactique assez particulière. L'enseignement des langues étrangères en général et, tout particulièrement, de la langue française est soumis à de forts aprioris historiques, sociopolitiques et idéologiques. En conséquence, le curriculum dégagé à cet effet est orienté davantage vers la culture nationale plutôt que la culture de langue cible, ce qui n'est pas, du reste, sans conséquence sur la compétence communicative exolingue chez le public concerné par notre recherche. La structure, caractérisant notre contexte est le département de français, sis à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret avec tout ce que cela sous-entend en termes de données sociodidactiques et curriculaires. Pour ce qui est des compétences, les étudiants reçus au département en première année ne possèdent aucun profil en termes de niveaux établis par le CECR. Paradoxalement, la politique éducative en matière de formation universitaire en langue étrangère s'inscrit dans le système LMD, censé doter le public concerné d'une compétence plus opératoire et de savoirs davantage actionnels. Le problème réside dans le disfonctionnement curriculaire entre les deux phases scolaire et universitaire. L'on établit, en conséquence, que le niveau requis pour la première année de la licence de français se situerait à la limite du niveau A1. Le tableau N° 04 relatif aux matières d'enseignement inhérentes à la compréhension orale, nous indique que le système LMD répond suffisamment à ce que nous voudrions entreprendre dans le sillage de l'enseignement/apprentissage du FLE. La transversalité et l'interdisciplinarité dont jouit la formation universitaire en langue nous permet, à juste titre, d'opter, premièrement, pour une approche didactique où l'on r e - - c o n s i d è r e la notion de la langue étrangère comme un phénomène autant culturel que purement linguistique, et de se focaliser, deuxièmement, sur la compréhension orale, selon

une dimension transversale et interdisciplinaire (compréhension oral, grammaire de la langue d'étude, initiation à la linguistique, culture et civilisation de la langue d'étude, littérature de la langue d'étude). La communication exolingue est au carrefour de toutes ces disciplines et rien que pour la matière de "Culture et civilisation de la langue d'étude", nous avons la certitude qu'elle est en mesure de fournir des faits civilisationnels d'une grande pertinence au profit de la communication exolingue. C'est leur impact sociocommunicatif qui nous importe le plus. La transversalité et l'interdisciplinarité viendront d'elles-mêmes dans les pratiques communicationnelles pour peu que l'enseignant chargé de la compréhension orale prenne la mesure de leur importance et coordonne avec l'ensemble des enseignants des autres disciplines citées pour un enseignement inter- ou transdisciplinaire. Pour ce qui est du troisième élément de la grille analytique de notre contexte, l'enseignement est pertinent à double titre : une première pertinence scientifique caractérisant toute formation universitaire, d'une manière générale, et une seconde pertinence sociale propre à la formation en langue étrangère. Dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE, il y a une intrication entre le linguistique et le socioculturel qu'il faudrait gérer à tous les niveaux du curriculum algérien (école et université). La pertinence sociale est d'autant plus importante que l'enseignant de FLE devrait être capable de s'adapter à n'importe quelle situation et à tous les publics avec tout le lot de représentations qu'ils dégagent vis-à-vis de langue cible et de son apprentissage. Le cinquième élément analytique de notre contexte concerne l'équipement numérique et les usages que l'on en fait. Pour éviter l'effet de mode des TIC et répondre à la réalité du contexte curriculaire algérien que nous venons de décrire, il est nécessaire de procéder à la collection des éléments suffisants et nécessaires, afin de mettre en lumière l'opportunité et les conditions du recours didactique au support télévisuel en tant qu'il nous permet d'accéder d'une manière objective à l'univers authentique de la langue française. Ces éléments suffisants et nécessaires sont construits dans un cadre méthodologique à caractère sociodidactique. Il est surtout question de concilier entre les exigences didactiques que le contexte décrit à engendré, et les réalités socio-idéologique et sociolinguistique qui prédominent dans la société algérienne. C'est dans le sillage de la nouvelle problématique SGAV (dans laquelle la télévision est à la fois le support et l'outil d'enseignement/apprentissage de la langue), que nos choix méthodologiques sont définis. La mise en lumière du contexte que l'on décrit évoque forcément des paramètres particuliers que la didactique du FLE est obligée de réguler en fonction des éléments analytiques que l'on

vient de décrire. Il s'agit, premièrement, des acteurs concernés par l'enseignement/apprentissage du FLE (institution, enseignant et apprenant), dont la responsabilité est relativement partagée dans le sillage universitaire et, ensuite, des méthodes mises en place et les différents types de centrations (sur l'apprenant en tant qu'entité psychosociale détentrice d'un sémantisme propre à son univers sémio-culturel, et le contenu, lui-même, centré sur le sémantisme de la langue cible). Le troisième paramètre consiste à choisir, pour le processus, une entrée grammaticale ou communicative avec tout ce que cela engendre comme retombées positives ou négatives sur les compétences à acquérir. Le quatrième paramètre est la part accordée à la technologie représentée par la néotélévision. Celle-ci est décrite dans ce que l'on a désigné par le phénomène de la catachrèse. Effectivement, le défi de tout enseignant de FLE est d'exploiter la télévision, dans ses deux nouvelles fonctions constituées : didactique et éducative plutôt que de se contenter de sa seule première fonction informative et distractive. Dans le contexte algérien, la pratique télévisuelle est suffisamment ancrée dans les pratiques sociales de nos apprenants pour qu'elle soit considérée comme potentiellement importante en classe de FLE.



## **II. DEUXIÈME CHAPITRE :**

**VERS UNE NOUVELLE CONFIGURATION DIDACTIQUE ET  
ÉDUCATIVE DE LA TÉLÉVISION :**

**DE LA VOCATION INFORMATIVE ET DISTRACTIVE À LA VOCATION  
DIDACTIQUE ET ÉDUCATIVE**

---

De nos jours, les médias jouent un rôle prépondérant en matière *d'information* et de *communication* et évoluent sans cesse en dépassant même ces deux vocations premières, à l'instar de la *presse*, la *radio*, le *cinéma*, la *télévision*, *Internet* (Balle, 2004) et autres supports en DVD. Ils atteignent des sphères de la communication restreinte (interpersonnelle), de l'éducation, de l'apprentissage (notamment des langues).

Cette étude s'ancre dans le champ de la didactique du FLE. L'objectif de ce second chapitre est de mettre en lumière la complémentarité entre « Médias » et « télévision en tant que source documentaire à la fois éducative et informative dans le contexte d'enseignement apprentissage du FLE. On essaiera d'éclairer quelques concepts et notions représentatifs de notre recherche, visant le document authentique à la fois en tant que support technologique et source culturelle. Tout cela est étalé via les formes ou genres télévisuels dans lesquels apparaît ce genre de document (débat, chronique, JT, etc.). A cet effet, nous nous sommes inspirés des travaux et ouvrages de quelques auteurs, notamment Pierre Chambat (1994), Patrick Charaudeau (2001), Francesco Casti et Roger Odin, Montaguton-Lobjoit (2008, 2012), Francis Balle (2012) et Pierre Martinez (2008). Nous nous focaliserons sur l'approche didactique de la TV et sur les méthodologies en quête d'authenticité en milieu exolingue. Il est surtout question de mettre en exergue l'argument méthodologique de l'audiovisuel et sa genèse dans l'évolution des méthodes dédiées à la classe de langue. Nous nous baserons sur le modèle SGAV (Puren, 2003), en tant que celui-ci permet de saisir le discours en langue étrangère dans sa dimension globale multisensorielle (regarder l'image et écouter le son).

## **II. 1. Définition du concept « Média »**

Sous toutes leurs formes d'expression ou domaines d'activité, les médias ont atteint une telle complexité que même leur usage de départ ne se limite plus à leurs deux principales rubriques (l'*information* et la *communication*, puis le *divertissement* pour s'étendre plus tard au *ludique*, à l'*éducation* et à l'*apprentissage des langues*). Étymologiquement, et au sens générique du terme, les médias demeurent des techniques à vecteur plutôt communicationnel :

« *Un média est d'abord et avant tout un moyen – un outil, une technique, un intermédiaire – qui permet aux hommes de s'exprimer et de communiquer à autrui cette expression quel qu'en soit l'objet ou la forme...* » (Balle : 03)

Dans le même contexte, l'auteur n'omet pas de préciser que :

« Les médias sont des techniques, et elles valent seulement par l'usage qui en est fait. La technique n'impose rien : elle propose et l'homme dispose ou compose. Et la destinée d'un média, plus spectaculairement sans doute que celle des autres techniques, connaît des accidents, elle rencontre des bifurcations et elle change souvent de direction. Ainsi les médias nous surprennent-ils toujours : leur usage correspond très rarement à ce que leurs inventeurs avaient imaginé. » (Ibid. : 128)

À partir de là, on peut déduire que le média est un instrument d'émancipation et une réponse au besoin de liberté, de progrès et d'autonomie à laquelle aspire chaque sujet social dans son milieu d'interaction. Cette diversité des médias a évolué au fil des siècles pour devenir, selon B. Stiegler, un *pharmakon*, influençant sur nos manières de percevoir et de penser.

D'après certaines études ((Montagout-Lobjoit, 2010), l'histoire des médias de masse remonte aux années 1920, aux États unis et en Europe, et subissant déjà des approches critiques et fonctionnalistes suivantes :

- Analyse des effets;
- Courant déterministe, l'existence des technologies de communication, leurs caractéristiques;
- Interactions entre médias et société.

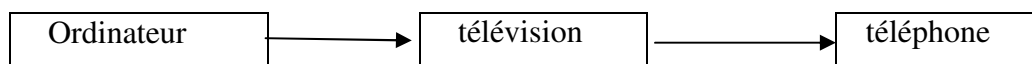
Ainsi, nous avons pu lire quelques écrits produits dans ce sillage et qui nous intéressent éventuellement dans le cadre de notre travail. La question a été évoquée par de multiples auteurs (Balle, 2012) (Martinez. P 2008) (Raymond Williams 1990). Ceux-ci convergent vers une seule et même idée, selon laquelle : « *les médias sont des techniques* ». Pour sa part, Patrick Charaudeau renvoie au concept de *médias* la notion du *genre*, ou *typologie*. Celle-ci évoque le média à la fois comme support :( radio, télévision, presse) et comme finalité : (information, divertissement, éducation, fiction) (Charaudeau : 79).

Généralement, cette notion est utilisée fréquemment dans l'analyse des médias en les classant en *supports* ou *genres* médiatiques: journalistique, télévisuel, radiophonique. D'emblée, il est important de préconiser une nette dissociation entre support et genre, en ce sens que ce dernier renvoie aux discours et à leurs typologies, tandis que le support ne s'inscrit que dans l'instrumentation technique et à l'appareillage médiatique.

## II. 2. Types de médias et transversalité télévisuelle

Dans son ouvrage dédié aux médias, F. Balle (Balle, 2012) en donne sa propre conception, selon une approche définitoire diachronique :

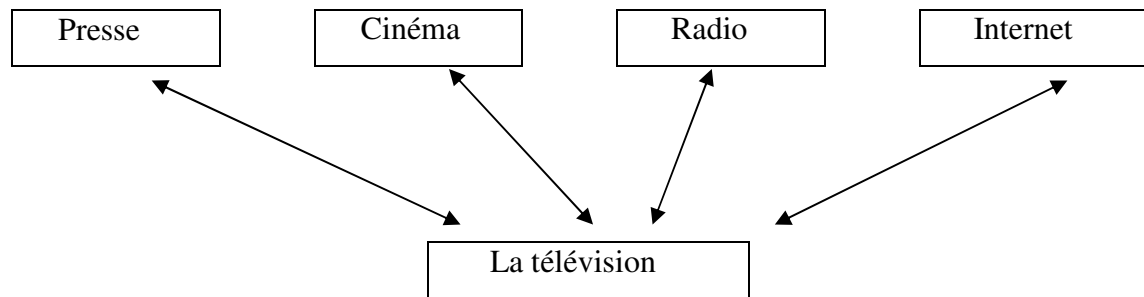
- a- **La presse** : le journal quotidien qui est le premier né des médias de masse : la presse quotidienne naît en Allemagne. Cependant, les premiers quotidiens en France : *Le journal de Paris* et *Le petit Journal* étaient déjà connus par la diversité de leurs rubriques et la simplicité de leurs langages ;
- b- **Cinéma** : est devenu une industrie des médias de masse pour toute classe sociale confondue ;
- c- **La radio** : après la Première Guerre mondiale, elle rentre dans l'histoire en tant que média, indiquant les chemins de la liberté par le flux informationnel qu'elle dégage à grande échelle et sans frontières. En France, c'est la RTF qui se développa pour devenir une source d'information et de divertissement diffusée depuis Paris jusqu'aux coins reculés de Bretagne ou de Provence.
- d- **La télévision** reste par excellence un média particulier sans doute en raison de sa proximité et de son accessibilité au sein des sociétés humaines et grâce au support visuel que la radio ne peut assurer. Sa progression technologique fait de lui le média le plus populaire, le plus proche et le plus ancré dans les routines sociétales. La télévision actuelle ou la néotélévision demeure de loin une vraie fenêtre sur le monde ;
- e- **Internet** : l'informatique et la télécommunication se recourent en un seul paradigme informationnel *via* un même écran où l'utilisateur a de multiples choix pour y accéder, selon les supports tels que schématisés en dessous:



Les trois supports proposent éventuellement des genres informationnels très diversifiés (en formes différentes d'expression, de représentation et de communication) :

Textes → graphiques → documents sonores → images fixes ou animées /muettes ou sonores → Documents audiovisuels

En raison de sa particularité assez pertinente, nous situons la télévision au centre du dispositif décrit par F. Balle. Nous avons pu schématiser cette description, selon l'abstraction suivante :



À partir de ce schéma, il devient assez clair que la télévision demeure le facteur commun à toutes les autres formes médiatiques auxquelles l'homme peut accéder. Toutes ces formes accompagnées de leurs genres et typologies discursives ou imagées coexistent au sein même du dispositif télévisuel. Cela démontre une certaine adaptabilité de ce support TV à toutes les situations et tâches médiatiques proposées par n'importe quel autre type de média. Si au départ la télévision classique (paléotélévision) jouissait d'une certaine transversalité limitée, la néotélévision, quant à elle, devient l'instrument le plus, sinon le mieux adapté à toutes les fonctions et autres services que les autres médias proposent aux *consommateurs* de la communication.

En citant les vertus de l'apport visuel à l'information verbale au sein du dispositif audiovisuel (cinéma, télévision et internet) et jamais autant qu'aujourd'hui adapté efficacement à la télévision, R. Williams précise que :

*« Quand les aspects visuels dominent l'émission, j'irais jusqu'à dire que la télévision surpasse alors, à beaucoup d'égards, tous les autres médias »* (Williams : 129).

Certains auteurs, notamment E. Kredens (Kredens & Rio 2015), ont pu montrer la complexité de la reconfiguration de la télévision à l'heure du numérique, processus multiforme qui touche l'ensemble de la chaîne médiatique. Face à Internet, par exemple, et par des mécanismes de

résistance et d'adaptation, la télévision tente de maintenir sa position de média dominant et transforme en profondeur son rapport aux programmes, aux téléspectateurs et aux autres supports audiovisuels, tout en intégrant les nouvelles technologies du numérique. Selon E. Kredens, l'ensemble de ces mutations poussent perpétuellement les spécialistes de l'audiovisuel à coopérer avec ceux du numérique, afin de repenser complètement les éléments du paradigme télévisuel aussi bien au niveau des productions, supports, modèle énonciatif de la télévision du côté du diffuseur, que celui des pratiques et de la réception de la part du téléspectateur (Kredens et Rio : 15).

Grâce à l'adaptabilité télévisuelle sur laquelle nous insistons, et sur le plan de sa mise en œuvre technologique et fonctionnelle, il s'avère que tous les types de médias ne sont pas aussi étrangers l'un à l'autre. Cela nous ouvrira certainement de belles perspectives en matière d'exploitation didactique de toutes ces typologies médiatiques canalisées vraisemblablement sur une seule plateforme : la télévision. L'importance de cette transversalité est mise en exergue dans le cadre d'une enquête menée sur les pratiques médiatiques plurielles d'une palette très large de supports de réception de flux auprès de communauté étudiante française (M. Montagut-Lobjoit, 2010). Force est de constater, là-dessus, que la télévision est incontestablement le média qui a la préférence des interviewés pour suivre l'actualité internationale, à la fois en première intention (51,2 %), mais également en choix cumulé (88,6 %) ; on remarque également le score d'Internet (qui fait leur second choix à 81,3 %) ((M. Montagut-Lobjoit, 2010 : 109).

### **II. 3. Les approches analytiques du média télévisuel**

Depuis son invention et sa commercialisation à nos jours, ce média n'a cessé de se développer. Dans un ordre chronologique linéaire, l'on peut énumérer trois types de télévision (Montagut-Lobjoit : 103):

#### **II. 3. 1. La paléotélévision**

D'après (Casetti et Odin, 1990), ce terme a perdu de son utilité entre les années 1960 et 1970 et cela dès l'augmentation d'heure de diffusion. Au cours des années 50 et 60, la paléo-TV programmait des émissions hebdomadaires sur la culture, le divertissement et l'information et dans une passivité absolue, le récepteur devant sa télévision était simplement un téléspectateur de cinéma à domicile. C'est à partir des années 1990 que la néotélévision entre en

concurrence et structure une grille de programmes pour mettre en éveil les téléspectateurs, en mimant leur quotidienneté en fonction de leurs différents besoins sociaux. En outre, la néo-TV et la paléoTV se qualifient de « petit écran » et se voient de plus en plus concurrencées par de nouvelles formes télémediatique : la cyber télévision.

### **II. 3. 2. La néotélévision**

Selon l'auteur, elle s'oppose à la paléotélévision. Celle-ci diffusait ses programmes de façon ponctuelle et limitée, et invitait en quelque sorte le téléspectateur « au rendez-vous ». La néotélévision, quant à elle, et en s'adaptant beaucoup plus au confort et aux exigences du téléspectateur, diffuse essentiellement en continu, selon l'étude des choix des programmes relatifs au goût et à l'emploi du temps du téléspectateur. Dans ce sens, l'auteure définit la néotélévision comme « *étant conçue pour offrir au public une succession de programmes permettant(...) de se distraire, de s'informer et de s'éduquer (...)* ». (Idem : 103). Dès le début des années 90, l'émergence de la néotélévision s'est fait déjà sentir au sein de multiples sociétés, notamment avec l'avènement des antennes paraboliques. Ce nouveau type de télévision *généraliste* se focalise sur deux grands genres : l'information et les programmes qui ont fait le succès de la néotélévision et qui sont éventuellement les deux grands aspects de la réalité : le monde objectif, historique et le monde des loisirs et de la distraction. Dans ce cas de figure, un éventail de choix se présente au téléspectateur grâce aux chaînes de télévision plurithématiques diffusant à longueur de journée.

### **II. 3. 3. Cybertélévision**

C'est un nouveau média plus interactif que ce *circuit fermé* incarné par la télévision classique (paléotélévision). Ce néologisme renvoie à :

*« Une télévision qu'il est possible de piloter pour accéder à une programmation personnalisée, et par laquelle il est possible d'accéder à un choix extrêmement large de programmes ».* (Montaguton-Lobjoit, 2010 : 105)

L'interactivité, dans ce sillage, prévoit un champ très vaste d'applications, permettant d'interagir sur le contenu d'un programme ou d'un service télévisuel, au moyen d'une télécommande qui a engendré d'ailleurs le *zapping* comme une nouvelle pratique devenue

sociale (Montaguton-Lobjoit, 2008 : 105), d'un téléphone fixe ou mobile, du réseau internet, où de tout autre équipement communiquant. Ceci dit, ce qui distingue la TV numérique de l'analogique, à l'instar de l'intensité du signal et de la qualité de son image, c'est aussi son mode interactif inédit et structurant des rapports de proximité entre diffuseur/télespectateur. Les téléspectateurs choisissent des programmes, selon leur demande. Ils ont cette double option de choisir eux même leurs chaînes préférées, en utilisant comme support technologique : la TV, le mobile, l'internet, ADSL, FREE, WebTV ....Etc. ou de regarder dans la même chaîne et en temps réel des émissions différentes. En outre, la télévision n'est pas démodée. Bien au contraire, elle évolue de plus en plus en s'adaptant aux nouvelles technologies au point que le téléspectateur peut faire des enregistrements à partir de son support télévisuel ou basculer aux plateformes internet à l'instar de *YouTube*, afin de trouver ultérieurement tous les formats télévisuels possibles.

L'on relèvera, au bout du compte, trois concepts opératoires, caractérisant le support télévisuel tout au long de son évolution, à savoir la passivité du téléspectateur qui se contentait du programme proposé sur une seule et unique chaîne TV sur une durée moyenne ou courte de la journée avant l'arrivée de la télécommande en 1973 où les pratiques télévisuelles changeaient au fur et à mesure. L'avènement de la télévision numérique par satellite et la plus compliquée parmi elles la cyber TV sont venues procurer davantage d'options et d'autonomie au téléspectateur. Celui-ci découvre des services interactifs lui permettant de passer, dans premier temps, concrètement de la passivité à l'activité et, ensuite, de la sélectivité à l'interactivité.

#### **II. 4. Objectifs télévisuels**

Il en va de même que les objectifs thématiques des mass médias, en général, et tout particulièrement dans le contexte télévisuel (informer, distraire, éduquer et même enseigner), s'articulent, selon certains auteurs - (Montagut-Lobjoit, 2008, 2010) (Jean-Philippe Poli, 2007) (Rami Ammon, 2011) –, autour d'une typologie de *formes* d'apparition et dont le concept est vraisemblablement confondu avec celui de *genres médiatiques* auxquels P. Charaudeau faisait déjà allusion (Patrick Charaudeau, 2015). Les objectifs en question sont exprimés par le truchement de quelques variantes médiatiques (Balle, 2012) (Williams et Bourdon, 1990) :



### II. 4. 1. L'information

Chaque type de média transmet des informations selon ses caractéristiques (presse écrite, radio, télévision). On parle communément de la notion de *News* qui, depuis la presse écrite dès le XIX. Siècle, en passant par la radio, est reconfigurée par la néotélévision et l'internet.

### II. 4. 2. Le divertissement

Sous ses différents genres, il fait applaudir, rire ou pleurer et il devient une technique autant qu'un art.

### II. 4. 3. La communication

La communication est devenu non seulement le moyen de résolution des conflits, une manière pour chacun de s'épanouir et d'atteindre le bonheur, mais également, une fin en soi », ainsi (Balle : 67) résume les formes de communications par le schéma suivant et dans lequel, d'ailleurs, nous remarquons que la télévision, à titre d'exemple, s'avère être un émetteur double (médiateur identifié et prestataire anonyme à la fois) :

|                     |                                     | Statut de l'émetteur   |   |
|---------------------|-------------------------------------|--|---|
|                     |                                     | Un médiateur identifié   | Un prestataire anonyme  |
| Statut du récepteur | Public identifié                    | L'échange communautaire : journaux professionnels, sites communautaires de la toile                                | L'échange associatif: bulletins de liaison; lettres "confidentielles"; audio ou vidéo à la demande                                |
|                     | Public ciblé; audience identifiable | La propagation d'une identité: Minority media; journaux; radios; TV ou sites Web s'adressant à un public déterminé | La propagation d'une cause: journaux d'opinion; radios ou TV ayant pour vocation de défendre ou d'investir une cause particulière |
|                     | Grand public; audience indéterminée | La diffusion de proximité: mass média de proximité; Webradios; Web-TV  | La diffusion de masse: médias généralistes cherchant à plaire à tout le monde   |

| Tableau N°01 : Les formes de la communication de F. Balle. |

### II. 4. 4. L'éducation et l'apprentissage

Dans les années 60 et 70, la télévision, par exemple, défia considérablement les institutions traditionnellement vouées à l'éducation, telles que l'école, la famille et les entités religieuses. Par l'efficacité des plateformes éducatives qu'elle proposait, la télévision est décrétée « école

parallèle », puisqu'on reconnaît en elle la capacité de partager avec l'école une charge trop lourde pour cette dernière.

## **II. 5. Les formes télévisuelles**

A tous ces objectifs précédemment énumérés correspondent une pluralité de formes et de genres télévisuels que l'on pourra citer via la grille de Williams et Bourdon (1990) :

### **II. 5. 1. Les formes antérieures**

#### **II. 5. 1. 1. Le journal**

Sur le plan de la *séquence* et, contrairement à la presse écrite qui adopte une division simultanée des titres par colonnes sur la première page, le journal radiotélévisé adopte plutôt une *séquence* linéaire qui organise en ordre de *priorité* (selon l'importance des événements) les principaux titres en tête du bulletin avec la reprise des principaux points à la fin du journal. Sur le plan de la *représentation* et, quelle que soit la formule adoptée, la présence habituelle d'un présentateur célèbre (du journal de 20 heures sur TF1 ou France 2) affecte nécessairement l'ensemble du processus de communication. Dans ce même contexte, l'on pourra raisonnablement avancer que dans une perspective interculturelle de l'enseignement du FLE, par exemple, la connaissance des présentateurs est aussi importante que celle des personnalités politiques ou historiques françaises, en tant que forme de compétence dite encyclopédique. Sur le plan de la *visualisation*, dans certains reportages, la différence paraît totale entre le récit parlé ou écrit et les images avec commentaires. Dans ce cas de figure, et contrairement à la presse écrite et au journal radiophonique, le journal télévisé se base essentiellement sur la sélection et le montage qui influent considérablement sur l'opinion du téléspectateur. Celui-ci, par cette synthèse audiovisuelle, a toujours l'impression (des fois trompeuse) de voir les événements par lui-même.

#### **II. 5. 1. 2. Controverses et débats**

Cette nouvelle forme de programme se manifeste surtout dans les pays démocratiques où la censure est moins pratiquée. Elle s'inscrit, selon toute vraisemblance, dans l'obligation ou le devoir de certaines chaînes de télévision institutionnelle (la chaîne parlementaire française LCP/PUBLIC SENAT à titre de référence) d'informer le citoyen. Sur un plan didactique, ce

genre de rubrique télévisée procure au téléspectateur étranger les vraies facettes du discours spontané et authentique du locuteur natif que l'on peut dégager, avec tout ce que cela peut engendrer comme information socioculturelle concernant la société de la langue cible.

### **II. 5. 1. 3. Les émissions éducatives et la création de zones intermédiaires**

Tout le monde s'accorde à dire que la télévision demeure l'un des auxiliaires les plus efficaces au service de l'école ou de tout autre type d'apprentissage professionnel ou universitaire de par son pouvoir, d'une part, à capter l'attention des apprenants et à susciter leur intérêt grâce à l'option du *feedback* (interaction différée entre l'enseignant et l'apprenant) et, d'autre part, à améliorer, par sa démonstration visuelle, la divulgation de n'importe quel aspect de savoirs, notamment dans le domaine de l'enseignement/Apprentissage des langues. Ce que l'auteur nomme explicitement par le terme de *l'éducation par le regard* (Williams et Bourdon : 128) et que l'on peut aussi le désigner par la notion de *l'expérience éducative* n'est autre que l'expansion de la classe de langue dans un champ télévisuel *authentique* sous forme de rubrique d'une demi-heure passée dans une ville étrangère à écouter ses habitants parler et interagir dans leur environnement socioculturel et qui nous renseigne tant sur leur vision du monde. Dans ce sillage, les plateformes télévisuelles dédiées exclusivement à l'apprentissage des langues étrangères sont en nombre exponentiel durant la dernière décennie. Pour ce qui est de l'enseignement/Apprentissage du FLE, l'on peut trouver certaines plateformes en ligne « Canal éducatif » « *Parlons français !* », *YouTube*, ou encore, celles qui émanent de quelques médias français tels qu'« *Apprendre le français avec TV5 Monde* » (TV5), *France TV éducation* (France Télévision). (.....)

### **II. 5. 1. 4. Le théâtre et la fiction**

Dans sa forme médiatique, le théâtre traditionnel s'est incrusté d'abord dans l'univers radiophonique comme un genre à part entière et à travers la pièce traditionnelle : forme dominante depuis 1880. Selon toute vraisemblance, ce théâtre radiophonique s'est forgé une base durable à travers un nouveau concept de *théâtre pour voix* (Williams et Bourdon : 116), et qui été, d'ailleurs, positivement accueilli par le public auditeur.

Ayant atteint une certaine maturité, la télévision a fait évoluer le théâtre, en réhabilitant d'abord la dimension visuelle de la scène traditionnelle pour en finir, en quelque sorte, avec le *théâtre pour voix* de la radio. Dans ce sillage, l'exemple le plus marquant dans l'histoire de la

télévision française est l'émission culte « *Au théâtre ce soir* » qui a permis au public francophone (notamment en Algérie dans les années 70) de découvrir, au-delà des pièces présentées, des personnalités artistiques françaises de renom. Voilà quand même une autre manière plus authentique, via la télévision, pour se forger des connaissances encyclopédiques en matière d'anthroponymes artistiques français qui ont assurément un impact sociocommunicatif réel en langue française.

Il s'en est suivi la création de l'imagerie scénique mobile sur le plan spatiotemporel et qui a rompu avec la scène traditionnelle dès la création des films ou téléfilms dramatiques : une façon de révolutionner le théâtre au même titre que d'avoir révolutionné la télévision. Effectivement, de par l'éventail technique que procure la télévision, le théâtre télévisé a donné naissance à un nouveau genre : la fiction dramatique dans des formats téléfilms, grâce, notamment, aux adaptations variées des œuvres connues à ces nouveaux genres. Sinon, la nouvelle fiction dramatique, en tant que nouveau genre, s'est frayé un chemin dans le paysage télévisuel français contemporain, beaucoup plus intéressante celle-là à nos yeux en tant qu'enseignante de FLE, dans la mesure où elle s'écarte du théâtre traditionnel, rigide et illusionniste pour aborder des sujets sociaux d'actualité et en phase avec la réalité socioculturelle des Français (mode de vie des locuteurs natifs et illustration vivante du fonctionnement réel de la langue). Le feuilleton populaire français « *Plus belle la vie* » sur France 3 et TV 5 en est une belle illustration. L'on pourra modéliser, à travers ce format télévisuel, les différents formats lexiculturels et discursifs dans une perspective communicationnelle au profit de nos étudiants.

## **II. 5. 1. 5. Les films de cinéma**

Au tout début, du temps des frères *Lumière*s, le cinéma a été inventé par eux comme étant une technique plutôt que genre à part entière comme il l'est devenu plus tard. Il incarnait, de prime abord, juste une forme technique sans pour autant qu'il propose en même temps un contenu ou un genre particulier. Ce n'est qu'ensuite, avec l'introduction de quelques genres médiatiques déjà diffusés par la radio que le cinéma devient un genre médiatique à part entière. Au même titre que le théâtre populaire, le cinéma, ayant déjà ou presque défini les contours de ses contenus, est devenu un média de masse dont la vocation première était de relater les actualités (les informations) avant de se consacrer à « *raconter des histoires* » (Balle : 17). L'introduction d'un nouveau genre : *le film* est la particularité du cinéma

naissant au début du XX. Siècle avec une image muette accompagnée d'informations scripturales en discontinu. Il était encore tôt pour parler d'une certaine symétrie audiovisuelle comme c'est le cas aujourd'hui. À partir des années 30, le son rejoint l'image et le cinéma devient le genre le plus complet, d'abord, par sa capacité d'abstraire en son sein tous les genres médiatiques existant déjà vers les années 1940 et, ensuite, par son pouvoir à mobiliser dans un seul espace une masse considérable de spectateurs. Au même titre que le média radiophonique, le média cinématographique s'est vu concurrencé par la télévision qui a fini même par provoquer son déclin au point où les entreprises cinématographiques ont fini par se lancer dans la production de films télévisuels. Quant aux films produits antérieurement finirent par constituer, selon F. Balle, une source majeure du petit écran. Cependant, et à un moment donné, la réflexion de l'auteur semble ne pas suivre l'évolution rapide de la technologie télévisuelle au sein de l'espace domestique. Affirmant, d'une part, que la télévision est soumise aux lois de la distribution cinématographique, l'auteur met en évidence, d'autre part, un contraste de qualité assez apparent entre les deux médias, puisqu'un film vu au cinéma perd beaucoup de sa qualité audiovisuelle lorsqu'il passe à la télévision. Selon lui :

*Pour les spectateurs, le répertoire cinématographique disponible à la télévision est une véritable révélation qui a une tout autre portée que la distribution cinématographique traditionnelle — cela malgré la perte de qualité, quelquefois inacceptable, mais inévitable dans la situation présente » (Williams et Bourdon : 120- 121).*

Plus loin, l'auteur s'attarde explicitement sur les limites techniques de la télévision en affirmant que

*« ... la similarité entre les deux médias n'est qu'apparente. Dans le travail de production originale, les ressemblances sont nombreuses, mais, au stade de la diffusion, le résultat n'est plus du tout le même. Dans certains cas, la taille de l'écran modifie radicalement la perception de l'image cinématographique, dans d'autres, le spectateur est en mesure de rétablir les proportions originelles. Certains effets spectaculaires — plans d'ensemble de bataille, de tempête, de monuments, mais aussi très gros plans — disparaissent ou sont considérablement atténués par la télévision. De même, le travail sur la profondeur et la perspective, les jeux d'ombre et de lumière du cinéma se perdent sur un petit écran qui aplanit les contrastes. Il y a là une différence de nature, et le fait*

*qu'en Grande-Bretagne l'image soit plus lumineuse et de meilleure définition qu'aux États-Unis n'y change rien. (Williams et Bourdon. Ibid).*

Si depuis la date de parution de cet article (Williams & Bourdon, 1990), les lois de la distribution cinématographiques auxquelles la télévision est soumise demeurent inchangées, à travers les droits d'exclusivité détenus par les salles de cinéma, la technique télévisuelle, cependant, est loin d'être la même depuis toutes ces années-là où la télévision n'a cessé de se développer de manière exponentielle. Faisant d'ailleurs partie intégrante des nouvelles TICE, ce média a été soumis à une telle perfection technologique que, quelque part, il est arrivé même à supplanter le cinéma avec tout ce que cela a engendré comme qualités à la fois visuelles (la taille et même la définition de l'écran téléviseur allant au-delà de 70 " pouces) et sonores (le *home audio cinéma* qui s'incruste au fur et à mesure dans nos foyers). Toutes les limites de la télévision classique (au sens technologique du terme) évoquées par l'auteur en 1990, n'ont pas lieu d'être aujourd'hui et la télévision moderne (la néotélévision) n'a rien à envier au cinéma dans tous ses aspects.

Sur un autre plan, celui de la qualité des programmes et des œuvres cinématographiques et, contrairement à ce que l'on pourrait croire ou même dire, que les vieux films demeurent la seule raison de regarder la télévision, le téléspectateur contemporain, en face de son poste téléviseur, jouit désormais d'une grande latitude quant au choix et à la sélection de films. Cette révolution est rendue possible grâce aux différents bouquets que l'industrie audiovisuelle (alliances télévisuelles et cinématographiques) lui propose. Il s'agit notamment, rien qu'au sein du panorama audiovisuel français, de quelques chaînes télévisées, en l'occurrence : le Groupe Canal Plus (*C+ Cinéma, C+ Famille, C+ Comédie*). En Algérie, en tout cas, la néotélévision a entièrement supplanté le cinéma et la notion de *cinéphilie* (traditionnelle) y a tout à fait perdu sa quintessence en changeant complètement d'espace du moment où le téléspectateur cinéphile donne rendez-vous au cinéma chez lui (Ethis : 12).

## **II. 5. 1. 6. Les variétés**

D'obédience culturelle, les variétés englobent en même temps des genres traditionnels et contemporains. Sur le plan définitoire, on assiste d'abord à un paradigme théâtral où cohabitent le théâtre traditionnel (théâtre légitime ou encore le théâtre d'élite, selon F. Balle) et le théâtre de variétés (théâtre populaire ou théâtre de culture basse). L'avènement des

médias depuis la radio a donné une autre dimension au spectacle, allant du théâtre de scène (traditionnel) à la chanson via le music-hall. Cette nouvelle forme de divertissement façonnée au fur et à mesure par les médias est, par définition, une nouvelle forme d'adaptation culturelle où se recoupent théâtre de variétés et music-hall (spectacle en chansons) (William & Bourdon : 122). La télévision est devenue le support médiatique le mieux adapté à cette nouvelle forme hybride (bien entendu, au sens mélioratif du terme). Dans ce sens et, selon ces mêmes auteurs, en tant que forme en évolution, les variétés:

*« ...ne constituent pas plus qu'une adaptation de formes anciennes à la technique nouvelle et aux nouvelles relations qu'elle suppose avec le public »*  
(Williams&Bourdon : 123)

En tant que forme artistique en même temps qu'une référence culturelle authentique, la chanson française (le contexte nous y oblige) est un outil potentiellement utile dans le dispositif didactique du FLE, notamment dans un milieu exolingue. De par sa vocation artistique et informative (titre de la chanson, son interprète, le thème abordé, etc.), la chanson procure à l'apprenant étranger des pistes d'apprentissage variées : linguistique, culturelle (encyclopédique), éducative et communicationnelle.

## **II. 5. 1. 7. Les sports**

En tant qu'ancienne forme de divertissement public préexistant avant les médias, le sport est considéré de façon réductrice comme un spectacle que la télévision a engendré plus tard en le développant comme un nouveau système de loisirs urbains. Spectacle ou commerce, le sport à la télévision a permis au sein des sociétés contemporaines l'émergence d'une nouvelle culture de conversations et de commentaires qui alimente en retour et sans cesse l'industrie télévisuelle dans ce domaine. La néotélévision a, en tout cas, permis une nouvelle façon d'apprécier le sport de par son pouvoir de procurer au téléspectateur une expérience visuelle d'un genre tout à fait nouveau. Nous signalons de notre côté que, dans la sphère médiatique française, le bouquet *Bein Sport* dédié essentiellement au football, en est la meilleure illustration. Effectivement, ce service médiatique sportif permet au téléspectateur de suivre en temps réel plusieurs matchs à la fois avec des commentaires clés lui permettant d'acquérir tout un tas d'informations. Dans une approche linguistique, encyclopédique ou discursive, le

français du sport est aussi important en classe de FLE dans la mesure où il renvoie à des modèles communicationnels authentiques de la langue française.

### **II. 5. 1. 8. La publicité**

Dans les médias télévisuels, la publicité est perçue plutôt comme une simple interruption au milieu d'un film ou un intermède entre deux programmes auxquels le téléspectateur est continuellement soumis. Hormis cette approche réductrice de la publicité, celle-ci, en réalité, se réclame comme un genre à part entière et établissant même des formes explicites de connivence avec le téléspectateur (Compte 1998) :

*« Ce type de lien, basé à l'origine sur la manipulation et la séduction n'est-il pas en train de se transformer en connivence, exigeant un rôle plus actif de la part du téléspectateur? Faut-il voir, dans ce nouveau rapport que les publicitaires essaient d'instaurer avec le public, une tentative d'interaction, une façon de lutter contre le phénomène du zapping ? » (Compte : 110-111)*

Selon elle, le passage de la publicité télévisuelle de la simple *réclame* (représentation analogique du produit où celui-ci est juste capté en gros plan par l'écran) au *spot esthétique* c'est-à-dire à une mise en scène spectaculaire de la marque, a réellement fait franchir au téléspectateur le pas vers la consommation en lui faisant accepter l'idée de la publicité, au lieu de la subir (Ibid). Dans cette même optique, certains auteurs adhèrent à l'image de Stuart Ewen (1983), qui écrit que le *spot* publicitaire comme "*échange socialisé de signes*" a réussi ostensiblement à métamorphoser de façon insensible le spectateur en consommateur (Ewen : 33). Il n'est nul besoin d'insister alors, comme l'affirme si bien d'autres auteurs (J-C Soulages, 2013) (Williams & Bourdon, 1990) sur le fait que le genre publicitaire rejoint d'autres formes culturelles qui usent de la fiction ou du récit pour atteindre ou du moins simuler la réalité, comme le roman, le film, la série télévisée. Paradoxalement, La publicité télévisée constitue sans nul doute aujourd'hui le programme le plus *diffusé* par les réseaux de télévision, voire le plus fréquenté parmi les productions à caractère « fictionnel » (Soulages, 2013).

Contrairement à la publicité par voie de presse, les spots télévisés ont l'avantage de mettre en œuvre des moyens sonores et visuels très expressifs pour la mise en valeur du produit. La



mise en scène ou la mise sur écran des *spots* publicitaires s'appuie essentiellement sur un ensemble de sous-genres ou de possibilités offertes par le média en question (Williams & Bourdon, 125) :

- La formule la plus classique et assez proche de la réclame consiste à montrer une situation dramatique, dont le dénouement est lié au recours au produit dont il est question dans le spot;
- Le recours aux techniques de variété. Il s'agit surtout de chants (le plus souvent sous forme de palimpsestes) et de danses à la mode mettant en valeur le produit ;
- Des séquences de sports, de loisir ou de voyages où le produit trouve sa place ;
- Le recours à des personnalités célèbres de toutes les sphères qui recommandent ou plus simplement utilisent les produits en question.

Les spots publicitaires ont des potentialités didactiques énormes pour la classe de FLE dans la mesure où ils nous renseignent sur certaines expressions qui pourraient avoir une incidence directe sur le discours quotidien ou la manière de pensée des locuteurs natifs. Dans ce sillage, qui de nous ne connaît pas dans le spot de la *MAAF*<sup>9</sup> assurance la figure emblématique de *Pierre Arditti*, ce grand acteur français qui met en avant la qualité et l'efficacité des services de cette "boîte" avec sa fameuse réplique :

*"Moins cher que MAAF c'est encore chez MAAF".*

Ou la réplique des clients :

*"Je l'aurais un jour, je l'aurais"*

Toutes ces constructions discursives sont connues de la plupart des locuteurs natifs qui n'hésitent pas à les reprendre dans leurs interactions quotidiennes sous forme de palimpseste.

## **II. 5. 1. 9. Jeux et loisirs**

Il s'agit d'émissions où les participants prennent part à des activités qui font appel à certains types d'habiletés, à des " talents " ou " à la chance ", et dont les règles sont connues par le

---

<sup>9</sup> *MAAF* : Mutuelle d'Assurance d'Artisans de France

public. Le plus souvent, ces règles visent à déterminer un gagnant qui se mérite un prix. En France, les émissions les plus célèbres de ce genre sont des quiz comme « *Qui veut gagner des millions ?* » et « *Une famille en or* » ou encore les « *Cinq anneaux d'or* », diffusées respectivement sur les chaînes de *TF1* et *France2*. Cependant, les émissions les plus emblématiques, selon les Français, sont celles diffusées sur France télévision (*France2* et *France3*), à savoir « *des chiffres et des lettres* », dont les maîtres mots sont calcul mental, mais surtout maîtrise de l'orthographe et « *Motus* » où deux équipes s'affrontent pour déchiffrer des mots de sept à dix lettres. D'un point de vue à la fois didactique et éducatif, les deux émissions citées sont d'une grande utilité, puisqu'elles permettent au téléspectateur de découvrir un éventail de lexèmes avec des précisions orthographiques et étymologiques inouïes.

## **II. 5. 2. Les formes nouvelles**

### **II. 5. 2. 1. Fiction documentaire (le docufiction)**

Actuellement, les diffusions radio-télévisuelles ne manquent pas d'innovations en matière de scénarisation de faits historiques liés aux événements et aux personnages. Les nouvelles façons de faire de ces médias et essentiellement de la télévision ont fait naître un documentaire d'un nouveau genre (le documentaire contemporain)<sup>10</sup> qui comporte un mélange intrinsèque de conventions de reportage et de la fiction dramatique, tout en restant, bien entendu, dans ce sillage une télévision *factuelle*, c'est à dire :

« *Une télévision capable de montrer de façon neutre, les choses telles qu'elles se sont passées* » (Williams & Bourdon : 128)

Dans ce genre télévisuel, l'auteur insiste sur la spécificité de la télévision incarnée par « *sa capacité à pénétrer une situation, à rendre compte de ce qui se passe véritablement* » (Ibid.: 127). Dans ce cas de figure, les metteurs en scène n'hésitent pas à décrire une situation historique par la simulation de figurants ou à évoquer la vie des personnalités historiques via une certaine forme de scénarisation où des acteurs incarnent leurs rôles. A la question qu'est-

---

<sup>10</sup> « À la télévision, également, se répand le genre spécifique du **docufiction**, dans lequel des événements réels sont scénarisés et interprétés par des acteurs ou reconstitués en images de synthèse » (Dictionnaire encyclopédique : Larousse)

ce que la fiction documentaire ? B. Lachance (Brayen Lachance, 2011) nous éclaire que celle-ci :

« ... c'est un peu le mélange de deux mondes distincts : le monde inventé et le monde représenté, ce dernier cherchant à se rapprocher le plus près possible de la réalité évoquée » (Lachance : 53)

Dans cette optique, l'auteur évoque une certaine médiation de la fiction documentaire où il est nécessaire que les téléspectateurs s'appuient sur la scénarisation comme manière dont le documentaire décrit et explique les faits. Le lexique utilisé, la structure narrative, le scénario, la mise en scène et le traitement de l'image sont autant d'outils utiles pour appréhender l'information à la suite du documentaire (Ibid. : 56). La réflexion de Geneviève Jacquinot (1994) va totalement dans ce sens. Pour elle, dès le départ, le documentaire en tant que genre (c.-à-d. une forme médiatique avec ses constructions discursives et textuelles particulières) a cette spécificité principale d'être justement une « non-fiction » (Jacquinot : 62). Cette spécificité persiste à un triple motif :

*« Il n'est donc pas possible de nier les différences entre fiction et documentaire pour des raisons aussi bien pragmatiques que théoriques. Plutôt que de proposer une définition ontologique du documentaire, mieux vaut tenter d'en approcher les spécificités de trois points de vue : du côté du réalisateur, car un auteur de roman ou de film ne se construit pas à partir de sa seule production, mais à partir de tout le processus qui y conduit sa maîtrise de l'outil, qui permet une construction et non une traduction de la réalité, et son engagement à la fois personnel et idéologique par rapport à cette réalité dont il veut rendre compte; du côté du texte, car si le documentaire peut emprunter ses marques à la rhétorique et aux principes fictionnels et s'il peut être narratif, son économie générale ressortit à une autre pertinence plus argumentative que narrative; du côté du spectateur enfin, car si «l'effet fiction» au cinéma instaure un régime particulier de «croyance», comme cela a été bien montré, reste à analyser ce régime particulier de persuasion, mieux de «conviction» qu'instaure l'«effet de réel» du documentaire et qui n'est pas, comme on l'a dit trop souvent — là encore par opposition à la fiction — exempt de «plaisir», ce plaisir du connaître ou epistephilia » (Jacquinot : 78)*

Cette réflexion projetée à la fois sur le réalisateur du documentaire, le texte qui y est adopté et la réaction ou le positionnement du spectateur lui-même dans l'appréhension et le traitement

de l'information (l'évènement), nous permet sans aucun doute de dégager une grille contrastive entre le documentaire et la fiction :

|                               | Documentaire télévisé   | (vs) | fiction télévisée  |
|-------------------------------|---|------|--|
| Positionnement du réalisateur | Traduction objective du réel (tout à fait éloignée de son engagement idéologique) |      | Construction subjective du réel (plus ou moins proche de son engagement idéologique) |
| La nature du texte adopté     | Plus narratif<br>Texte filmique proche de la réalité                              |      | Moins narratif<br>Texte filmique éloignée de la réalité                              |
| attitude du téléspectateur    | Par l'effet du réel, le téléspectateur appréhende un régime de conviction         |      | Par l'effet de la fiction, le téléspectateur appréhende un régime de conviction      |

| **Tableau N° 02** : Le contraste : *documentaire vs fiction* |

Cependant, dans le docufiction, défini comme nouvelle forme télévisuelle (Garçon : 97), la relation entre ces deux genres n'est désormais plus hermétique, puisque dans la fiction va se glisser une part du réel, et dans le documentaire, cet espace de construction du réel, apparaîtra une certaine forme d'esthétisme et de subjectivité.

Nous pensons que ce nouveau genre où se recoupe rigueur et objectivité documentaire, d'une part, et art du récit et de la scène (le théâtre) fictionnelle, d'autre part, peut témoigner

du réel que n'importe quel autre documentaire pourtant conçu à cet effet. Le docufiction demeure à nos yeux l'instrument privilégié pour instruire le téléspectateur.

Dans le paysage audiovisuel français (P.A.F), il existe un bouquet assez intéressant à cet effet, et dont la portée éducative touche aussi bien le locuteur étranger que le natif. Dans ce contexte, certaines rubriques docufictionnelles pourraient potentiellement être exploitées en classe de FLE de par leur latitude culturelle et encyclopédique, impactant le fonctionnement de la langue française dans sa dimension interactionnelle. Effectivement, elles sont susceptibles de lui dévoiler toute sorte de détails inhérents à l'aspect sociocommunicationnel de la langue. Les chaînes thématiques à l'instar de "HISTOIRE", "TOUTE L'HISTOIRE" ou encore "ARTE" et "RMC découverte" sont une belle illustration pour ce genre médiatique. L'impact de ce genre d'émission sur le décodage des énoncés authentiques est plus qu'évident : pour certains Français, par exemple, *Jacques Mélenchon* est le *Robespierre* des temps modernes (le quotidien français *Les Échos* du 09/10/2017)<sup>11</sup>. Le décodage de cet énoncé renvoie, au premier abord, à deux anthroponymes, en l'occurrence : *J-L Mélenchon* et *Maximilien (de) Robespierre*. Mais, qui sont-ils? Répondre à cette question suggère que l'on ait, à priori, une certaine compétence encyclopédique. Nous y reviendrons dans le deuxième chapitre pratique (troisième partie) de notre thèse.

## II. 5. 2. 2. Les débats

Cette nouvelle forme dans les programmes télévisuels procure au téléspectateur de nouvelles expériences à tous les niveaux : informationnel, culturel, éducationnel, scientifique, académique et interactionnel. Si l'on revisite brièvement l'histoire et l'évolution de ce type d'émission, l'on constatera que, dans ce domaine, la radio, puis le cinéma ont bel et bien précédé la télévision, mais cela ne diminue en rien l'originalité du média télévisuel d'avoir façonné cette forme dans ses nouveaux contours. Le débat télévisé est donc un phénomène audiovisuel répertorié dans la catégorie des genres télévisuels. Il est décrit comme étant :

---

<sup>11</sup> Selon ce journal, *"Aujourd'hui, en position de force, il n'est pas prêt à réaliser la moindre concession. C'est en cela, au nom de ses idéaux et de ses valeurs, qu'il ressemble à l'orateur révolutionnaire Robespierre qui se révéla aussi intransigeant lors de la Révolution française en 1789"*. (Journal *Les Échos* du 09/10/2017) ou encore : *"Le candidat de la France insoumise, orateur d'exception, s'inspire des tribuns de la Révolution"*. (Journal *Les Échos* du 20/03/2017)

*« ...une situation télévisée, qui place les orateurs en face à face sous les yeux de téléspectateurs. Les locuteurs sont donc pris dans une sorte d'emboîtement énonciatif de type spectaculaire. Ils parlent en s'adressant tout à la fois aux personnes en face d'eux et au public, celui qui peut être présent sur le plateau, celui qui est présent-absent au point aveugle visé par le regard-caméra. S'ils perdent la face, ils se savent vus en train de perdre la face, et savent cette défaite symbolique enregistrée » (Nel : 84).*

Cet ancien nouveau genre s'est substantiellement évolué dans le paysage télévisuel par l'apparition de certains *édulcorants* :

*« La télévision a apporté quelque chose de nouveau : la présence physique, l'attention, le geste, la réaction précise, qui, s'ils s'intègrent véritablement à l'échange verbal dense et soutenu et ne sont pas simplement des trucs pour retenir l'attention du spectateur (ou pour des objectifs publicitaires), peuvent faire partager une expérience de façon tout à fait neuve » (Williams & Bourdon : 129).*

Apparemment, la réflexion de l'auteur en supra rejoint parfaitement la conception moderne du débat télévisé dans sa projection en même temps audiovisuelle et langagière (discursive), telle qu'elle est cernée par Noël Nel (Nel, 1989):

*« Un débat télévisé doit être considéré du double point de vue de phénomène langagier et de phénomène audiovisuel, seule manière d'aboutir à une définition non réductrice » (Nel : 83).*

Sur le plan langagier, et en insistant sur la nature plutôt discursive et interactionnelle du débat télévisé, l'auteur met en exergue tout un paradigme de dénominations convergeant toutes vers une seule notion générique : *l'échange* ou *la conversation*. Dans ce sens, il précise que le débat, en tant que genre, en fait justement partie intégrante :

*« Les travaux contemporains d'analyses conversationnelles nous fournissent un certain nombre de paramètres qui permettent une première définition du débat comme phénomène langagier. Le débat appartient à une catégorie très générale qui comprend*

*la conversation, la discussion, l'entretien, la conférence, etc..., et qu'on désigne d'un terme générique très variable, l'échange ou la conversation, selon les cas* » (Nel : Ibid).

Dans ce cadrage discursif et interactionnel des débats télévisés, il est évident de considérer que ce qui y est dit compte autant que la personne qui le dit, puisque le statut et l'image du locuteur nous renseignent pleinement sur son appartenance sociale, professionnelle, politique et idéologique. Le statut du locuteur prédétermine le genre linguistique que l'on pourra déceler chez le locuteur dans la séquence analysée du débat.

### **II. 5. 2. 3. La chronique**

Dans le paysage médiatique, le mot *chronique* prend une valeur totalement substantivale<sup>12</sup> qui renvoie paradoxalement à une exposition médiatique *brève* d'un fait ou d'un événement même si au départ, elle signifie aussi « *un récit, dont les faits sont énumérés de façon chronologique* » (Larousse : Dictionnaire de français). Dans le paradigme journalistique, le terme *chronique* devient ainsi un format *court* (Berrou : 07), renvoyant dans le même temps à une :

–« *Rubrique de presse écrite ou audiovisuelle d'un journaliste de renom sur des thèmes divers* »

–« *Rubrique de presse écrite ou audiovisuelle consacrée à l'actualité dans un domaine particulier (chronique politique, théâtrale, sportive, judiciaire)* »

(Larousse : Dictionnaire de français)

Ayant une place importante dans les programmes en tant qu'un nouveau genre télévisuel, la chronique est née de la recomposition de certains éléments médiatiques déjà existants et anciens, tels que l'article de journal, l'essai écrit et le documentaire.

Selon Ch. Berrou, la chronique au sens médiatique du terme est :

« ... *Une info (ou une série d'infos) présente de façon divertissante à travers un point de vue subjectif* » (Berrou : 08).

En termes traditionnels, on peut la décrire comme un genre intermédiaire entre le journalisme de qualité (en particulier celui des magazines) et le livre de vulgarisation (Williams &

---

<sup>12</sup> Contrairement à d'autres domaines comme la médecine, par exemple où le mot en question est un adjectif formant la collocation de "*douleur chronique*" vs "*douleur aiguë*"

Bourdon : 129). Cependant, et de par sa structure complexe et polyédrique, la chronique est ce nouveau genre télévisuel par excellence où « *Les frontières entre information et divertissement deviennent de plus en plus floues...* »<sup>13</sup>

Ch. Berrou nous propose toute une grille définitoire et notionnelle de la chronique *télévisuelle*, en y proposant des éléments suffisants et nécessaires pour son éventuelle conceptualisation. Dans cette optique, est mis en évidence le caractère pluriel de ce genre médiatique, à savoir que la chronique est à la fois (Ch. Berrou, 2013) :

- Courte
  - Informative,
  - Divertissante,
  - Subjective,
  - thématique
  - Stylistiquement marquée,
  - "un Dynamiseur"
- Le caractère bref, mais efficace de la chronique est relatif essentiellement aux sociétés modernes, dont le rythme de la vie est de plus en plus rapide, et dont les gens ne peuvent d'ailleurs pas consacrer beaucoup de leur temps pour s'informer et s'instruire par les médias. Sur ce point l'auteur n'omet pas de mentionner que :
- « De nos jours la chronique est omniprésente dans les médias : à la radio, à la télé, sur le Web et bien sûr en presse. À l'heure où les gens vivent vite et n'ont plus toujours la patience d'écouter ou de lire plus d'une heure durant, ce format court et souvent riche en contenu est un bon moyen d'être au fait de l'actualité, de s'instruire de façon amusante ou de s'ouvrir une petite parenthèse de réflexion » (Berrou : 06)*
- C'est en partant de la mission à la fois informationnelle et divertissante déagée par la chronique en tant que genre à part entière qu'on va tenter de mettre l'accent sur le rapport

---

<sup>13</sup> Propos de Christine Ockrent extraits des « dossiers de l'audiovisuel », et rapportés par Amira Soltane dans son article « *Al Atlas Tv lancée le 15 mai sur Nil SAT* » sur les colonnes du journal *L'Expression* du 14 Mai 2013



*information* vs *chronique*. Il s'avère que ces deux formats ne se recoupent que partiellement.

– **Le contraste *information* vs *chronique***

Apparemment, l'objectivité est d'abord à l'information ce que la subjectivité est la chronique :

La subjectivité à laquelle l'auteur fait référence dans la définition de la *chronique* en supra, tient sûrement au fait que le chroniqueur (ce journaliste qui pratique la chronique) mentionne de facto son avis personnel sur le thème abordé :

*« Ainsi, le mot "chroniqueur" tel que nous l'employons aujourd'hui apparaîtra réellement avec les premiers grands titres de la presse courant XIXe siècle (...). On retranscrit des faits en y proposant un avis. La chronique pouvait être déjà politisée ou juste divertissante » (Berrou, Ibid. : 07)*

Ce qui est notable en effet, dans ce cas, c'est le contraste apparent entre ce genre et celui de l'information. Ce dernier étant soumis aux règles de l'objectivité (la véracité de l'information) et de la pragmatique (le présentateur du JT est avant tout un émetteur sans aucune forme d'expression verbale ou gestuelle qui mette en évidence sa propre personnalité, ou toute autre forme d'influence de sa part sur le récepteur) :

*« ... une information est un élément réel et vérifiable que l'on va rapporter à des interlocuteurs. Une information traitée sans subjectivité ou volonté de distraire, c'est en fait du journalisme. Quand Claire Chazal vous parle du Salon de l'agriculture, elle ne vous dira pas ce qu'elle en pense, elle vous donnera les dates et le nombre d'exposants. À l'inverse, Yann Barthes dans son Petit Journal se permettra quelques réflexions d'ordre personnel et humoristique. Lui, par exemple, fait bel et bien dans la chronique » (Berrou, Ibid. : 08)*

Le cadre visuel, quant à lui, met clairement en évidence le caractère subjectif du chroniqueur, à travers sa gestualité évidente appuyant les propos de sa réflexion, tel que cela apparaît dans

le cadre1 en dessous, et contrairement au présentateur d'un *JT* qui, lui, adopte un ton ritualisé et une attitude plus ou moins solennelle.



Cadre.1 : chronique économique sur Cnews

– L'information est ensuite au journalisme ce que la chronique est au divertissement :  
Sauf qu'en y introduisant des éléments de fascination, l'information glisse dans la chronique. La chronique divertit par sa capacité de fascination en rendant l'information passionnante aux yeux du téléspectateur :

*« Un coup de gueule peut être divertissant et passionnant parce qu'il soulève un débat, une chronique dans Psychologies Magazine peut l'être parce qu'elle suscitera de l'émotion. Les aspects divertissants et passionnants peuvent aussi découler d'une volonté d'esthétisme et de mise en profondeur du sujet. En fait cette volonté de divertir, c'est ce qui va transformer l'information en « mini-spectacle » et même en œuvre d'art. Je sais, je n'ai pas peur des mots » (Berrou, Ibid)*

Au bout du compte, la chronique traite toute sorte d'informations pour autant qu'en y ajoute des éléments divertissants :

*« Et au fait, dans la chronique, quelles informations allons-nous traiter ? Eh bien toutes..., qu'importe l'info pourvu que vous en fassiez quelque chose de fascinant » (Berrou, Ibid.)*

La chronique devient ainsi une information à laquelle s'ajoute la réflexion du journaliste, c'est-à-dire son regard personnel sur le monde.

– **Une chronique s'inscrit généralement dans une thématique bien précise**

On y aborde des sujets se référant à un thème générique (culture, politique, économie, technologie, santé ...). Concrètement, dans le paysage médiatique français, et rien que sur la

chaîne d'informations en continu CNEWS, par exemple, l'on peut trouver une coloration thématique nuancée des émissions de ce genre :

| La chaîne d'informations CNEWS |                     |
|--------------------------------|---------------------|
| chronique                      | <i>Théâtre</i>      |
|                                | <i>Cinéma</i>       |
|                                | <i>Santé</i>        |
|                                | <i>Eco</i>          |
|                                | <i>Médias</i>       |
|                                | <i>High-tech</i>    |
|                                | <i>Vie Pratique</i> |
|                                | <i>Bien-être</i>    |

**Tableau N° 03:** Le récapitulatif des chroniques télévisées sur la chaîne CNEWS

– **La chronique est caractérisée par un style discursif stylistiquement atténué**

- Le caractère interactif entre présentateurs :

Les présentateurs s'adressent au chroniqueur par son prénom (un trait de subjectivité) :

- La présentatrice : *Olivier, d'un point de vue culturel, le bataclan déjà, comment se porte-t-il ?*
- Le présentateur : *, tous les artistes se disent prêts à remonter sur scène, n'est-ce pas ?*

- Sur le plan discursif, le niveau de langue adopté par le chroniqueur est *courant* et à la limite même de la vulgarisation par quelques entorses par rapport au style que devrait adopter un présentateur de JT :

- *Ben aujourd'hui pas si mal, mais ça pas été simple...*
- *Ben euh, disons qu'y a ceux qu'ils l'on dit « on va remonter sur scène » d'une manière un peu militante comme Vianney, comme la plupart d'ailleurs. Y a ceux qui*

*ont dit « j'peux pas » comme Francis Cabrel, mais globalement tous les artistes disent « i faut y aller ça fait partie de notre boulot...*

- *J'irais chanter au bataclan, j'veais pas arrêter mon métier parce que les imbéciles font les conneries*

- En tant que locuteur et porteur d'un discours envers le téléspectateur, le chroniqueur manifeste une volonté ou une intention d'agir sur lui (en tant qu'interlocuteur), en l'impliquant dans son opinion personnelle à travers le marqueur souligné dans l'énoncé suivant :

*C'est une salle de concert complètement transformée et ça vous le savez, y a eu beaucoup de travaux*

L'apport visuel de cette chronique s'inscrit clairement dans le caractère de fascination (divertissant) que le chroniqueur lui-même essaie de donner à sa rubrique, en usant de toutes les formes possibles de la connotation ou de la métaphore :



Information iconographie scripturale

Cadre.2 : chronique Culture sur CNEWS

Effectivement, on peut lire sur l'écran de la télévision que le Bataclan *est une salle convalescente*, c'est-à-dire que la salle se remet d'une maladie. Cette indication scripturale métaphorique participe pleinement au façonnement de l'information de par sa capacité de capter l'attention du téléspectateur.

- Le chroniqueur donne son avis comme étant une réalité évidente ou quand le point de vue prend le pas sur l'information brute :

*Voilà, il est assez ferme, assez franc, Eddy Mitchel, voilà, pour cette ouverture du Bataclan...il fallait absolument le refaire*

## II. 5. 2. 4. Le reportage

Le reportage est une forte tradition documentaire du cinéma des années trente qui fut au fur et à mesure transféré au média télévisuel, en abordant des thématiques de plus en plus nouvelles dans des formats de plus en plus inédits et adaptés au paysage télévisuel. Dès lors, le reportage, plus long dans la durée que la chronique télévisée, devient :

- « *Ensemble des informations écrites, enregistrées, photographiées ou filmées, recueillies par un journaliste sur le lieu même de l'événement...*
- « *Partie d'un programme de radio ou de télévision destinée à informer le public sur un événement d'actualité, sur une activité humaine, sur la nature...* » (Larousse : Dictionnaire de la langue française)

Dans ce même sillage, le glossaire des termes médiatiques, émanant du CRDP de l'académie de Versailles (2011) définit le reportage comme étant :

*«... un film réalisé par un journaliste (appelé reporter) ou une équipe de tournage sur les lieux d'un événement pour en relater le déroulement ou en décrire les conséquences. Partie noble du journalisme (de télévision comme de presse écrite), le « grand reportage » est le fruit d'une enquête en profondeur, sur une plus longue durée de repérage et de tournage, d'un événement plus sensationnel et généralement lointain (un conflit, une catastrophe...) » (Glossaire : les mots de l'information télévisée)<sup>14</sup>.*

Dans le paysage audiovisuel français, il occupe une place très privilégiée de par son impact informatif et éducatif dans le même temps. Tout autant que les autres formats télévisuels, le reportage peut constituer une ouverture sur la société que nous souhaitons mieux connaître du point de vue de son organisation et de son fonctionnement. Selon C. Compte (1998), l'approche sémiologique devrait être davantage privilégiée dans le traitement du reportage, notamment dans le décodage des signes que produit le document en question :

---

<sup>14</sup> Il s'agit d'un glossaire non exhaustif : « *Éduquer aux médias* », dans TV5MONDE et en collaboration avec le CRDP de l'Académie de Versailles, 2011

*« Par leur durée et leur écriture, les reportages (...) paraissent, en effet, constituer d'excellents supports pour entraîner l'apprenant à l'utilisation de stratégies de décodage » (Compte (2) : 400)*

Le décodage est de rigueur, puisque, selon la grille procédurale invoquée par la plateforme de TV5, l'objectif de tout téléspectateur (natif ou étranger) consiste à :

- Hiérarchiser et ordonner les informations d'un reportage,
- Repérer et analyser les informations données par un riche contexte informatif,
- Présenter des points de vue,
- Comprendre dans le détail un dossier de presse.

Mais, encore faudrait-il, dans ce sens, que l'on inculque au téléspectateur étranger une certaine culture télévisuelle qui, à priori, existe inconsciemment chez le locuteur natif. Cela étant valable, bien entendu, pour tous les formats télévisuels dédiés à la classe du FLE. Dans le deuxième chapitre analytique (troisième partie), nous dégagerons les aspects procéduraux du reportage télévisuel contribuant à mettre en exergue les composantes linguistiques, culturelles et discursives du corpus décrit à cet effet.

Toutes ses formes que nous venons de parcourir tout au long de ses pages ont une importance majeure dès qu'il s'agit de définir les objectifs de la télévision pour des fins éducatives ou didactiques en classe de FLE. Et si nous nous référons aux propos de P. Charaudeau dans ce sillage, à savoir que le média télévisuel fonctionne, à priori, selon une logique sémiologique où:

*« ... (...) ... tout organe d'information doit être considéré comme une machine produisant des signes (c'est-à-dire des formes et du sens), lesquels s'originent dans la partie de l'activité humaine qui s'emploie à construire du sens social » (Charaudeau : 10).*

Il serait indéniable, alors, dans notre parcours de se focaliser sur ce qui pourrait être l'interprétation du sens en langue française, selon une nouvelle représentation du monde, telle qu'elle s'opère à travers elle chez ses locuteurs natifs.

## **II. 6. Définition de la télévision : le contour sociotechnique de la télévision**

Il nous semble opportun de revisiter l'histoire de la télévision dans le cadre de notre recherche, afin de mieux cerner sa conception et de comprendre, depuis sa genèse dans les années 50 jusqu'à nos jours, cette exubérance à la fois notionnelle et terminologique qui ne cesse de s'accroître avec l'avènement en permanence de nouvelles approches théoriques comme l'École de Toronto qui aborde les médias, selon leur influence sociologique et psychologique sur les individus.

### **II. 6. 1. L'ancrage sociopsychologique et institutionnel des mass médias**

Le rapprochement fait par cette école entre le média et le comportement psychosocial des individus est efficacement résumé par M. Montagut-Lobjoit :

*« Ce rapprochement peut s'opérer au sens où sur le principe, cette école propose de mettre en lien la nature des médias et les effets de ceux-ci en tant qu'objets sur les structurations sociales et psychosociales. D'une part, "l'invention" de nouveaux modes de communication et leur ancrage dans une société donnée contribue à modeler de nouveaux contours aux pouvoirs (politique, économique...) en place (...), et, d'autre part, chaque moyen de communication contribue par sa nature à structurer les modes de connaissance et plus largement les formes d'organisation sociale (...) » (Montagut-Lobjoit : 101-102)*

Les différentes tendances sont apparues dans un paradigme chronologique depuis l'invention de la télévision par Baird. Vers les années 1940, la télévision, en tant que média de masse, commença à s'imposer aux États unis par la qualité de l'ingénierie qui la façonne. Après la Seconde Guerre mondiale, la télévision s'introduisit en Europe, mais la prolifération de plus en plus exponentielle de ce média au sein des sociétés européennes s'expliquait surtout par une volonté politique de la part des autorités à maîtriser l'information et sa source. Selon F. Barbier (F. Barbier et Bertho Lavenir, 2003), la télévision répondait déjà à une logique plutôt institutionnelle de protection de l'espace public d'information (Barbier & Bertho-Lavenir : 102).

Depuis les années cinquante et soixante, la télévision a connu un essor remarquable en devenant un média de masse de plus en plus accessible. Ce phénomène technologique en perpétuelle évolution est devenu par son impact social un sujet de prédilection chez bon nombre de sociologues qui élaborèrent toute une *sociologie des médias*. Ainsi, J. Lazar (Lazar

,1991) au sein de l'école invoquée en supra, indique que dans l'histoire des mass médias nous avons affaire à quatre éléments principaux qui sont en perpétuelle interaction (Lazar : 124) :

- *Une technologie,*
- *Un contexte social, politique, économique et culturel d'une société donnée,*
- *Un ensemble d'activités fonctions ou besoins,*
- *Des gens qui peuplent ladite société. »*

Sous cet angle de sociologue, les quatre éléments en interaction forment le cadre opératoire de tout média de masse, notamment celui de la télévision.

Par ailleurs, Montagut-Lobjoit (2012) insiste sur la diversification des programmes qui s'explique par la diversité des publics et l'étendue des audiences :

*« La télévision est un support médiatique qui remonte aux années 50 dans le but de transmettre des informations à un public hétérogène »* (Montagut-Lobjoit : 101)

En tant que mass média à proximité du citoyen, la télévision est saisie dans son évolution au sens technologique et sociologique à la fois, puisque ces deux domaines-là se recoupent particulièrement dans cette logique relationnelle. Avec l'avènement des satellites, la télévision marque sa pertinence, qu'il s'agisse de programmes ou de l'objet lui-même. Les nouvelles technologies ont donnés une nouvelle ère audiovisuelle dans la conception de l'information, mais de son assimilation, surtout. Aujourd'hui, elle est devenue un média tout à fait nouveau (ou rénové) et différent du traditionnel *circuit fermé*, dont la manipulation par le téléspectateur était quasiment limitée quand il recevait dans le même temps une diffusion indifférenciée. Grâce au streaming, le «petit écran» jouit maintenant d'une distribution via internet ou la 3G. Le public a à sa portée une panoplie de chaînes qui lui permettent de visionner diverses programmes audiovisuels jusqu'à une sélection à la carte. Le média en question semble s'incarner même dans les ordinateurs et les *Smartphones* (les nouveaux téléphones mobiles).

## **II. 6. 2. L'évolution technique de la TV**

D'après les théories de l'École de Toronto (Flichy, 1993) qui définit l'évolution technique des médias de masse en général, et de la télévision en particulier, ceux-ci sont en relation proportionnelle avec la dynamique sociale au point où ils sont devenus des institutions



sociales organisées et reflétant la nature de la société dans laquelle ils sont insérés. Selon M. Castells (2001), l'ancrage télévision / société n'est plus à démontrer et l'opposition déterminisme technique / socio –constructivisme est à son tour inadéquate, puisque la technique et la société sont désormais étroitement mêlées grâce au besoin de l'humanité contemporaine de ce que Castells désigne par la notion d'*informationnalisme* :

« *L'émergence d'une nouvelle structure sociale est associée à l'apparition d'un nouveau mode de développement, "l'informationnalisme"...* » (Castells : 140)

Selon F. Plassard, pour défendre sa thèse d'*informationnalisme*, M. Castells n'hésite pas à invoquer le besoin perpétuel de l'homme à développer son espace social par les nouvelles techniques de communication (Plassard & Castells: 226).

Par ailleurs l'étude qui a été élaborée par M. Montagut-Lobjoit (2008) sur le triple ancrage *média / culture / communication*, a non seulement mis en valeur ces trois aspects, mais elle a pu aussi, grâce à eux, mettre en exergue l'influence des médias sur nos pratiques linguistiques quotidiennes :

« *La société évolue en fonction des pratiques communicationnelles des individus, et donc des médias ... tels que sont nos langages. Et nos langages sont nos médias. Nos médias sont nos métaphores. Et nos métaphores créent le contenu de notre culture* » (Montagut-Lobjoit : 102)

A ce stade de son évolution, la banalisation de la télévision nous fait carrément changer d'approche. L'interrelation *techniques (des médias) / Pratiques sociales* qui, jadis, était relativement paradoxale, draine en elle actuellement, d'une part, la nature technique, performante, de l'objet médiatique et les usages nouveaux qu'elle induit et, d'autre part, la permanence relative des pratiques et usages. En conséquence, et si nous nous référons d'emblée à la seule réflexion de M. Montagut-Lobjoit, les pratiques télévisuelles se caractérisent aujourd'hui par une triple réalité (Montagut-Lobjoit, 2010 : 101),:

– La persistance de la place occupée par la télévision dans les foyers ;

- Une acculturation technique, en conséquence, nécessaire de la part du téléspectateur pour exploiter pleinement les services de la télévision ;
- Dans le sillage de la néotélévision où la convergence entre les médias est de plus en plus sentie, l'acculturation technique à permis au téléspectateur d'adopter des pratiques qui sont davantage individualisées et technicisées, selon l'auteur cité.

En Algérie, ce n'est que vers la fin des 80 que la néotélévision commença à s'installer dans les foyers, justement, avec l'avènement de l'antenne parabolique. En France tout autant qu'en Algérie, ce média apparaît, selon toutes les plateformes que procure la technologie actuelle : de l'ADSL jusqu'à la télévision mobile, en passant bien entendu par le service du streaming (diffusion par le faisceau internet). Le paysage audiovisuel des deux pays est en développement exponentiel allant de plus en plus d'un simple mode sélectif vers celui de l'interactivité. Celle-ci est considérée, selon le point de vue des études en sciences de l'information et de la communication, comme support structurant des rapports à la pratique télévisuelle moderne (Le Marec : 109)<sup>15</sup>. De ce point de vue-là, l'interactivité renvoie au maniement des cybermatériels, selon des schémas pratiques nettement évolués :

*« La notion d'interactivité recouvre un champ très vaste d'applications qui permettent d'interagir sur le contenu d'un programme ou d'un service télévisuel, au moyen d'une télécommande, d'un téléphone fixe ou mobile, du réseau internet, ou de tout autre équipement communiquant » (Montagut-Lobjoit, 2010 : 105)*

Selon l'association *AFDESI* (Association française des développeurs éditeurs et Fournisseurs de services en TV interactive), on entend par programme ou service interactif, tout service de communication audiovisuelle qui permet d'interagir sur un contenu diffusé sur un poste de

---

<sup>15</sup> Joëlle Le Marec donne une nouvelle approche de l'interactivité qu'il ne faut pas confondre avec celle établie dans le champ de l'analyse de discours :

- a) *« L'interactivité comme catégorie d'un savoir social investi par des pratiques effectives ».* (p.102)
- b) *« L'interactivité n'est pas un concept opératoire en sciences, mais une notion opératoire dans le champ social, à différents niveaux, idéologiques, techniques, etc. L'interactivité devient doublement intéressante en tant que formation discursive orientant la construction des représentations sociales de l'insertion sociale des nouvelles technologies ».* (p.108)
- c) *« Comme objet structurant des pratiques, des rapports entre discours et pratiques, et donc des savoirs, et indispensable à étudier en tant que phénomène lié aux nouvelles technologies ».* (P.109) (Le Marec, 2001)

télévision (le livre blanc de la télévision interactive)<sup>16</sup>. Il est indépendant ou associé à un programme audiovisuel. Les pratiques sont, pour ainsi, dire personnalisées, permettant au téléspectateur de *piloter* son média pour accéder à un choix extrêmement large de programmes à n'importe quel moment de la journée.

La notion d'*horloge sociale* qui caractérisait la télévision pendant des générations n'a pas lieu d'être aujourd'hui au regard de l'éclatement des références. L'atomisation de ces références télévisuelles autant en genres qu'en nombre signa définitivement la rupture avec la programmation traditionnelle qui ne se résumait qu'à une poignée de chaînes marquées temporellement et thématiquement. De par sa forme atomisée, la nouvelle télévision bascule vers le multimédia avec diverses possibilités d'interactions aussi bien avec l'opérateur des chaînes qu'avec le choix des options liées aux différents formats techniques caractérisant le terminal lui-même (connexion avec Smartphone, internet).

Mais, n'y a-t-il pas, dans ce cas, un risque réel d'une focalisation portée beaucoup plus sur le plan du contenant que sur celui du contenu ?

Nous ne pouvons, effectivement, omettre de souligner que ce nouveau concept d'interactivité, conduisant en substance à l'atomisation (l'éclatement) des références télévisuelles, notamment dans le sillage de la cybertélévision, rend le *néotéléspectateur* de plus en plus inhibé par la logique technique au détriment de l'intention informative qui reste, après tout, la vocation réelle du média télévisuel. Dans ce cadre, une enquête menée en France (Montagut-Lobjoit, 2008) a porté justement sur le contour sociotechnique de l'évolution de la télévision. Adoptant une approche systémique du dispositif médiatique dans son ensemble, cette étude s'articule autour :

- Du phénomène d'acculturation porté par les médias de masse ;
- Des conséquences de l'évolution du support sur celui-ci.

Le paysage médiatique est caractérisé essentiellement par quelques types de formats anciens ou modernes répartis dans un seul système médiatique appelé palette de supports :

- La télévision,
- La radio,

---

<sup>16</sup> Rapport annuel diffusé par l'association *AFDESI* sur l'évolution de la télévision interactive dans les paysages télévisuels français européen et américain.

- La presse écrite
- Le cinéma
- Internet

Le cinéma a été supplanté par la néotélévision et les autres formes de projection à partir de bases de données personnelles (vidéothèques en format VHS ou DVD). Au sein de toutes ses variantes à la disposition du consommateur, la télévision demeure de loin la plus convoitée, puisqu'elle jouit davantage de proximité au sein de la société. Dans le but de mettre en valeur la dimension pratique de la télévision, M. Montagut-Lobjoit avait procédé vers l'année 2010 à l'élaboration d'un modèle de description systémique du paysage médiatique en France, et dont nous pouvons nous inspirer, ne serait-ce qu'à titre théorique, pour décrire la posture du public algérien à cet égard.

Il s'avère que la télévision et l'internet sont des médias centraux, puisqu'à travers eux l'intentionnalité d'accès à l'information exprimée par les interviewés est très élevée. Quant à la radio et la presse écrite, elles sont des supports qui s'écoutent et qui se lisent le plus souvent de manière opportune (selon la situation d'un moment donné : étant assis dans un café ou dans un bus...). Ces deux médias sont donc en fonction du contexte social (la contrainte de la mobilité) dans lequel nous nous trouvons et où, apparemment, nous subissons le contenu informatif plus que nous le choisissons :

*« C'est la radio parce que je bouge, ou le journal parce que je suis assis sans rien faire et qu'il y en a un à côté de moi »* (Extrait de l'enquête en question) (Montagut-Lobjoit, 2008 : 280)

Selon les conclusions de l'enquête, la composition que font les usagers des médias relève, au bout du compte, d'une double construction :

- Une logique d'intention qui est assez clairement portée par la télévision
- Une logique d'opportunité, où les usagers se trouvent exposés aux flux informatifs

Apparemment, cette enquête ne souffre en effet d'aucune forme d'ambiguïté, puisqu'elle nous éclaire sur le statut actuel de la télévision comme un moyen prisé par la société dans une volonté affichée de s'informer et de s'instruire. Il demeure évident que dans ce système de médias, la télévision est le seul support qui unit en un seul ensemble la technologie et les

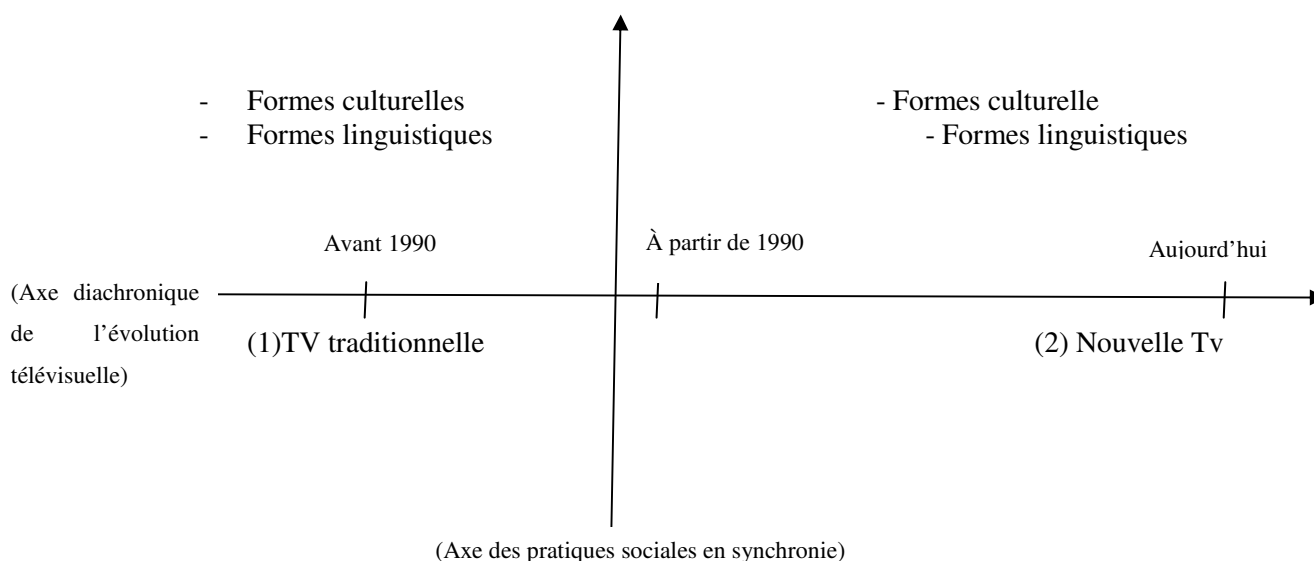
besoins sociaux à la communication et à l'information. Bien au contraire, l'acculturation aux nouvelles pratiques techniques ne fait que contribuer à une meilleure gestion personnalisée de la part du téléspectateur des flux informatifs que la télévision lui procure.

Quel que soit le degré de son évolution, la télévision est un média domestique, toujours disponible, qui fait partie de la vie quotidienne des gens (Chaniac : 03) et qui n'a rien perdu de son rôle d'intégrateur et de socialisateur (Beuscart *et al* : 45)

### **II. 6. 3. La dimension intégratrice de la télévision**

Dans le sillage de nos objectifs didactiques quant à la mise en exergue du foisonnement médiatique et son ampleur sur le fonctionnement de la langue-culture, il est indéniable que nous revoyons la nature sociotechnique de la télévision, selon qu'elle est traditionnelle ou moderne. Le regard que nous portons sur ce support est d'ordre socioanthropologique et ethnométhodologique, du moment où il nous renseigne sur les habitudes de la société consommatrice de la télévision en tant qu'habitudes culturelles et langagières dans le même temps, et dont nous pourrions, d'ailleurs, dégager un plan procédural d'enseignement/apprentissage de la langue. Selon nous, la télévision est un catalyseur majeur des pratiques culturelles, d'abord, sur un axe horizontal inhérent aux évolutions télévisuelles en tant que telles dans le temps, et puis, sur un autre axe vertical et relatif aux pratiques télévisuelles en tant que marque distinctive de la communauté porteuse de la langue cible. Cela étant, l'analyse s'inscrit dans une projection diachronique de l'évolution du média en question. L'idée à laquelle nous tenons, et que nous essayons de dégager à la fois, est celle de l'intrication de la télévision avec les pratiques culturelles des agents sociaux et l'incidence que cela pourrait avoir sur la langue à travers des considérations sociolangagières, cette fois-ci. Pour ce faire, le modèle descriptif de J-S. Beuscart (Beuscart *et al*, 2012) nous paraît le plus adapté à cette démarche.

## II. 6. 4. Le modèle descriptif de J-S. Beuscart



J-S. Beuscart nous propose une définition opératoire, englobant en son sein quatre éléments suffisants et nécessaires pour cerner le support en question dans sa dimension conceptuelle. Selon lui, pour analyser les évolutions de la télévision, il convient de la définir comme étant la combinaison des quatre dimensions particulières (Beuscart et *al* : 46) :

- Un dispositif technique de diffusion,
- Encastré dans des institutions sociales (règles et organisations),
- et produisant un répertoire de contenus,
- Reçus dans certaines situations typiques de contact.

Ce sont ces quatre éléments qui vont nous permettre d'élaborer un schéma opératoire des pratiques télévisuelles au sein des sociétés concernées (française et algérienne, en l'occurrence). Ce sont des pratiques qui devraient être inhérentes au façonnement d'un paysage linguistique cohérent, et dont le modèle serait, pour le reste, potentiellement intéressant sur le plan didactique. La définition se portera sur la télévision au fur et à mesure qu'elle s'est développée ces dernières décennies, en abordant essentiellement le contraste entre la télévision traditionnelle et la néotélévision en ce qui concerne l'usage et de pratiques.

Même aujourd'hui, la télévision classique demeure un concept générique de ce que pourrait être ce support, quelle que soit sa technologie. Le format télévisuel standard a vocation d'informer, de distraire et d'éduquer.

Sur le plan technique, l'activité du téléspectateur se limitait à la simple connexion au flux hertzien de l'époque, sans pour autant avoir la liberté de choisir un programme précis parmi tant d'autres ;

La diffusion et la programmation étaient contrôlées par un quasi-monopole de l'État et gérées techniquement par les pouvoirs publics ;

En dépit de l'hétérogénéité des audiences (ou, nous préférons parler de l'hétérogénéité sociale), les contenus proposés sur des thèmes généraux et universels n'étaient pas aussi différenciés qu'ils ne le sont actuellement.

#### **II. 6. 4. 1. Le partage**

Au-delà de ses limites technologiques et d'une certaine gestion rigide des contenus et des programmes par les pouvoirs publics, la télévision est devenue au demeurant un outil dont les effets intégrateurs pour la société étaient très avérés. Il était notamment question de sa capacité de renforcer chez le téléspectateur l'idée principale de la *société-nation* (Beuscart *et al* : 47). La première dimension intégratrice est exprimée par la notion de *partage*, renvoyant en premier lieu à une sorte d'harmonie sociale comme un signe de stabilité et d'homogénéité de la société nation :

*« La rareté des contenus, et leur réception coordonnée, font que les téléspectateurs reçoivent tous les mêmes programmes au même moment ; ils sont en outre, dans une certaine mesure, conscients de cette dimension partagée, et forment ainsi un "public homogène" (nous-mêmes) ».* (Beuscart *et al* : 47)

La notion de partage est aussi mise en évidence par l'auteur dans une acception plutôt technique, cette fois-ci :

*Les téléspectateurs étant réunis autour d'un même contenu au même moment, la télévision classique avait ainsi la capacité de "connecter les centres aux périphéries",*

*en offrant une réception coordonnée aux différentes zones du territoire et du corps social » (Ibid)*

#### **II. 6. 4. 2. Une représentation compacte du réel**

De par son pouvoir à canaliser l'opinion nationale via l'information et les contenus sélectifs, la télévision centrale est en mesure d'assurer une certaine cohérence d'opinion au sein de la société ce qui va induire, en tout cas, une certaine homogénéité dans les représentations que font les gens sur le monde extérieur. Cet élément intégrateur incarné par la télévision, en tant que régulateur social, est important, car il a tendance à construire une échelle culturelle à tous les niveaux. Cela est d'autant plus plausible, d'ailleurs, à travers les interactions entre les membres de la société que les opinions publiques seront drainées toutes dans une seule et même culture nationale. À ce propos, l'auteur n'omet pas de signaler que :

*« Les études empiriques montrent effectivement que les programmes télévisés sont le support de conversations multiples, à partir desquelles s'élabore, dans certaines configurations, une opinion publique locale » (Beuscart et al : 48)*

Cette configuration culturelle de la société est d'autant plus intéressante qu'il nous est possible d'évoquer, à titre d'exemple, le phénomène de la stéréotypie comme concept propre aux représentations auxquelles un étranger pourrait faire face dans une communication exolingue avec les locuteurs natifs. Un phénomène qui est, sans aucun doute, véhiculé par les médias eux-mêmes.

#### **II. 6. 4. 3. L'adhésion à l'information**

Les formats énonciatifs tenus surtout lors du journal télévisé sont marqués par une grande pertinence qui donnerait, apparemment, une forme de vérité absolue. Cette tendance médiatique fait adhérer davantage le téléspectateur à une représentation crédible de l'information. Cette figure de crédibilité et de prise en charge de l'objet diffusé fait apparaître dans bien des cas au sein de la société le sentiment de sécurité que procure le format du journal télévisé, dont l'information est adaptée au confort de la société. Dans ce sens, les



médias français, par exemple, se veulent toujours rassurants grâce à des annonces publicitaires, telles que : « *L'actualité fait moins peur lorsqu' on la comprend* »<sup>17</sup>.

#### **II. 6. 4. 4. L'accessibilité aux objets de l'information**

Quelle que soit la forme de cette information (journal, documentaire, fiction, film ...), le téléspectateur accède à des univers dont il était naguère exclu. Cet accès aux différentes facettes du monde va lui permettre de se forger une opinion et une culture qui sera bien entendu partagée par tous ses concitoyens.

Ainsi, l'ensemble des mécanismes intégrationnels que nous venons de parcourir en supra conduit à considérer la télévision classique, celle des contenus limités et de la réception partagée, comme un facteur d'intégration du corps social, voire comme un élément essentiel du foisonnement de la culture nationale avec tout ce que cela peut engendrer comme modèles linguistiques au service d'une communication de plus en plus complexe.

#### **II. 7. La nouvelle télévision ou la reconfiguration de la cohésion socioculturelle**

Cette télévision, assez parfaite pour protéger la culture et la cohésion nationale, s'est vite retrouvée fragilisée par l'évolution des technologies et le changement des pratiques sociales qui échappent de plus en plus à l'autorité du pouvoir central :

- Changement dans le dispositif technique qui ne se contentait plus de la diffusion hertzienne, mais qui adopta de nouveaux modes d'émission satellitaire et par câble dans le but d'accroître fortement l'offre ;
- Déréglementation de l'organisation sociale régie par la télévision unique : on remarqua un net recule du secteur public qui détenait le monopole de la diffusion médiatique. Dans le sillage de la démocratisation de ce secteur, on assista à une prolifération des chaînes privées qui assumèrent pleinement leur mission jusqu'à nos jours.
- Élargissement des contenus : Au triptyque « informer, éduquer, distraire », se substitue en partie la loi de l'offre et de la demande. Cela a eu une nette répercussion sur la qualité et

---

<sup>17</sup> La chaîne d'information en contenu *CNEWS* et le journal quotidien *Le Figaro*

la quantité des programmes qui ont connu une atomisation maximale suite à l'offre croissante de la part des instances médiatiques ;

- Modification de la situation de contact : la situation de contact se modifie avec l'équipement des ménages : la multiplication des postes au sein des foyers réduit les moments d'écoute partagée au sein du foyer, la télécommande facilite le zapping entre les programmes, et les technologies d'enregistrement ouvrent la possibilité d'une vision différée des programmes.

Les changements constatés dans le modèle de Beuscart ne sont rien d'autre qu'une phase évolutive des médias qui confirmèrent le rôle de la télévision au sein du déséquilibre dans le rapport offre/ demande. Ce même rapport est régi, en fait, par l'évolution des pratiques sociales dans leur ensemble :

*« Cette transformation a pu être décrite comme le passage d'une télévision de la rareté à une télévision de l'abondance (...), ou d'une télévision de l'offre à une télévision de la demande. L'arrangement linéaire du quotidien, assuré par le programmeur, est de plus en plus régulièrement cassé par les choix du consommateur (...) » ((Beuscart et al : 50)*

Cependant, J-S Beuscart n'a pas omis de signaler quelques éléments dommageables de la télévision traditionnelle. Pourtant, elle était utile en ce qu'elle jouissait de son rôle de fédérateur et de régulateur de la cohésion socioculturelle grâce à la possibilité du *partage* qu'elle a pendant longtemps assuré aux téléspectateurs.

### **II. 7. 1. L'éclatement de l'audimat et la remise en cause de la notion de partage**

À ce stade de l'évolution de la télévision et des pratiques sociales, l'on rompt alors avec le principe de la diffusion télévisée centralisée et *dirigée* (contrôlée par les pouvoirs publics) pour adopter de nouvelles pratiques plus assouplies. En dépit de leur souci d'optimiser leurs programmations, afin de neutraliser le plus grand pourcentage d'audimat autour d'un programme global, cependant, les diffuseurs privés:

« ... rencontrent les résistances de téléspectateurs qui zappent entre les très nombreux éléments d'un « programme global », diminuant les chances de se réunir autour d'un même programme » (Beuscart et al : 50)

Ayant subi le même sort que le média radiophonique, la télévision du partage, selon l'auteur, meurt graduellement, laissant apparaître que sporadiquement et occasionnellement la focalisation généralisée autour d'un seul programme. Le partage ne ressurgit que lors d'événements médiatiques exceptionnels retransmis en direct, ou lors des grands spectacles sportifs tels que la coupe du monde de football ou les Jeux olympiques. En faisant une évaluation négative de cette évolution aussi bien des pratiques sociales que du support lui-même, les analystes soulèvent en partie l'affaiblissement de la notion de communauté « idéalement compacte »<sup>18</sup> qui incarne une certaine capacité du corps social à se référer à une centralité idéologique et culturelle. Il s'avère quand même que la multiplication des sources d'information fait disparaître le sentiment de sécurité que procurait le journal classique. Ce sentiment de doute qui s'installe chez le téléspectateur est révélé par l'objet diffusé devenu hétéroclite et, donc, insaisissable aux yeux de la société qui subit une multitude d'opinions dressées à travers ce média :

« Les chaînes d'information en continu donnant au contraire au téléspectateur le sentiment que tout peut arriver à tout moment, affaiblissant ainsi sa "sécurité ontologique" » (Beuscart et al : Ibid)

## **II. 7. 2. L'exubérance de l'offre télévisuelle**

La régulation de l'offre en fonction de ce que demande le téléspectateur et la banalisation des formats télévisuels, selon ses caprices, ne font qu'écartier la nouvelle télévision de sa mission initiale et essentielle d'informer et d'éduquer la société. Ce statut informationnel et éducatif s'est malheureusement substitué à certaines formes de distraction qui s'avèrent, le moins que l'on puisse dire, improductives et favorisant à la fois l'individualisme et l'affaiblissement du modèle culturel de référence et de partage.

Cette nouvelle tendance des programmeurs, au sein du paysage télévisuel, à favoriser de nouveaux formats est justifiée par le progrès social. Effectivement, et en dépit du caractère grotesque de certaines émissions populaires de la catégorie des *reality shows*, *talk shows*, de

---

<sup>18</sup> Nous-mêmes

la *téléralité* ou même des émissions issues de la *lifestyle TV*, la mutation télévisuelle est justifiée essentiellement par la nature de plus en plus diversifiée de la société contemporaine et dans le même temps, par un élargissement des thématiques et des publics dans l'espace médiatique commun. En foi de quoi, et à travers ces nouveaux formats cités, la télévision dans son acception actuelle a un effet émancipateur sur les téléspectateurs.

À croire certains auteurs (Peuscart et al : 51), les effets des nouveaux médias offrent aujourd'hui des options de *désynchronisation* et de *rattrapage* (le visionnage différé des programmes) qui n'ont, apparemment aucune incidence négative sur la cohésion culturelle. Bien au contraire, et là-dessus, nous en conviendrons bien évidemment, elles permettent au téléspectateur de s'affranchir complètement de la contrainte temporelle inhérente à la programmation linéarisée au départ. La consommation télévisuelle différée d'un programme qui, naguère, était rendue possible par le magnétoscope, est aujourd'hui une pratique inscrite dans le sillage interactif *téléspectateur/terminal*. Sans effort financier ou procédural, cette nouvelle forme de désynchronisation est réalisable dès que le téléspectateur est équipé d'une connexion haut débit ou abonné à l'IPTV.

Selon D. Dayan, deux évidences peuvent être dégagées, entre autres, de la nouvelle télévision :

*« Il est donc de plus en plus probable que les individus regardent des programmes différents; mais quand ils consomment le même programme, il est également de plus en plus probable qu'ils ne le regardent pas au même moment. Cela impacte le sentiment potentiel de communauté imaginée des téléspectateurs, mais aussi la possibilité de se référer à ces contenus, dans les conversations ordinaires comme dans le débat public »*  
(Dayan : 27).

En tant que locuteurs étrangers, et par notre vue de l'extérieur, ces bouleversements nous importent peu, puisque, tout autant que la langue, la dynamique du paysage culturel français s'inscrit naturellement dans une évolution dictée par ce que Pierre Chambat (1994) désigne par la notion d'*usage* de tout ce qui a trait à la consommation et à la communication dans une société qui ne reste jamais immobile. Dans sa dimension socioanthropologique, la notion d'*usage* nous renseigne pleinement sur le rôle assumé par la technique dans la routinisation de

la vie sociale, notamment au niveau des pratiques télévisuelles aussi bien chez le téléspectateur que chez le programmeur ou le provider. Tout cela se fait, selon lui, au sein d'un large paradigme de la discipline sociologique où il est essentiellement question de mettre en exergue « *l'intrication du social et de la technique quant à l'usage des objets de la vie quotidienne* » (Chambat : 256). Le paradigme sociologique dont il est question dans cette réflexion s'apparente aux différentes approches descriptives de la télévision au sein de la société (Chambat, Ibid.) :

- La sociologie de la technique ;
- La sociologie de la communication ;
- La sociologie des modes de vie ;
- Sociologie de l'appropriation
- La sociologie de la consommation ;
- La sociologie de l'innovation.

Chacune de ces approches nous renseigne, à des degrés variés, sur la propension de l'homme à la technologie pour améliorer l'usage qu'il fait des outils indispensables pour son existence. Pour ce qui est de la télévision, elle ne changera jamais de statut et elle ne sera jamais substituée à quoi que ce soit de plus moderne. Toute nouvelle forme télévisuelle n'est, au bout du compte, qu'une simple hybridation de l'ancien et du nouveau (Chambat, Ibid. : 259) ou un appendice de la télévision, telle qu'elle est considérée dans sa valeur standard comme outil destiné à l'information, l'éducation et la distraction.

À vrai dire, le vif intérêt que suscitent pour nous l'évolution de la télévision au sein de la société française et ses effets possibles dans les apprentissages et les dispositifs didactiques se traduit moins par une approche critique de notre part vis-à-vis de ce support central que par une approche sémiologique des items culturels qu'il pourrait véhiculer en tant que tels aux yeux de nos enseignants et de nos apprenants. L'usage *avec* et non pas *sur* l'outil télévisuel pourrait servir d'accès à une « spirale ascensionnelle » en direction de la réalité culturelle et linguistique du pays de la langue en question.

Dans ce cas, et dans une perspective didactique, le résultat nous importe plus que le processus de ces bouleversements décrit par le modèle de J-S Beuscart. Nous inspirant d'une approche plutôt synchronique de la langue-culture, nous sommes enclins à décrire la société et la culture française en un moment précis avec toutes les configurations communicationnelles que cela pourrait engendrer, sans s'intéresser un seul instant aux raisons et aux circonstances des changements culturels. Une description de la télévision sous l'optique didactique ne doit en aucun cas nous faire achopper sur les problèmes inhérents aux bouleversements que connaît et connaîtra sûrement l'outil télévisuel. Au contraire, une description de ce genre devrait porter prioritairement sur la notion de la réception (la construction du sens) (Chambat : 263) à une période précise et sur l'utilité de l'image et du son qui s'y dégagent.

## **II. 8. La propension didactique de la télévision**

### **II. 8. 1. Le paradigme méthodologique communicationnel post-traditionnel**

Par ce paradigme, nous entendons tous les modèles en rupture avec la méthodologie traditionnelle tant soit peu qu'ils expriment une idée principale, selon laquelle on n'enseigne pas les langues vivantes de la même façon que les langues mortes. Ch. Puren fixe les limites temporelles entre la méthodologie des langues anciennes (mortes) et celles des langues contemporaines (vivantes) vers la fin du XIX siècle, quand les institutions des pays européens avaient pris conscience de la dimension praxéologique des langues étrangères au-delà de la simple description grammaticale perspective. Au fur et à mesure que la nouvelle réflexion didactique se développe, ses idées clés prenaient la forme d'approches à part entière à travers (Martinez : 30) :

- L'étude de la communication dans toutes ses composantes, organisationnelle, linguistique et anthropologique ;
- La réhabilitation des données sociolinguistiques (représentations et facteurs sociaux et institutionnels qui jouent sur l'acquisition, la pratique, la place des langues respectives chez les locuteurs) ;
- La prise en compte des données de la psychologie du langage et de la psycholinguistique (traitement spécifique de « l'exposition » à la langue seconde, image individuelle de l'acquisition, attitude et motivation, construction des règles en langue seconde, par exemple) ;

La genèse de cette nouvelle réflexion didactique débuta avec la réintégration de la méthode naturelle dans les écoles et qui prolongea ses ramifications dans de nouveaux modèles, tels que les méthodes directe, active, audio-orale, audiovisuelle (le modèle structuro-global audiovisuel, entre autres) et communicative. Toutes ces variantes ont un dénominateur commun :

- La langue est d’abord et avant tout un moyen de communication intra- et intercommunautaire ;
- La description devrait donc dépasser la seule dimension linguistique pour adopter de nouvelles formes descriptives issues des autres domaines connexes ;
- Des supports technologiques spécialement adaptés à la classe de langue pourraient bien aider les acteurs concernés à saisir tous les codes communicationnels dans leur globalité.

## **II. 8. 2. La genèse de l’audiovisuel en classe de langue étrangère**

L’idée séduisante d’introduire l’image dans l’enseignement apprentissage des matières, d’une manière générale, et des langues en particulier, est très ancienne. Effectivement, un grand pédagogue tchèque du nom de Jan Amos Komensky, communément connu en occident sous le nom de Comenius, envisagea déjà au XVII<sup>e</sup> siècle le recours à l’image comme auxiliaire didactique et encourage une certaine approche globale qui convoquerait le double système sensoriel (la vision et l’ouïe) pour saisir les nouveaux savoirs. Cependant, certains auteurs à l’instar de Ch. Puren, précisent que l’image était associée essentiellement à la forme écrite, et non orale, du langage. Elle ne servait qu’à la représentation de notions isolées (des objets surtout) et non de situations de communication (Puren, 1988 : 30). Dans le même sillage, P. Martinez explique la différence du dispositif audiovisuel au niveau de l’enseignement des langues, tel qu’il est prévu dans les toutes premières méthodes audiovisuelles et qui n’est pas une simple combinaison de l’image avec le son comme c’était le cas dans les approches primitives annoncées par Comenius :

*« Il ne suffit pas pour caractériser une MAV, de parler d’association de l’oral et de l’image. À ce compte, beaucoup d’outils où interviennent des auxiliaires visuels tels que schémas, carte, tableau, vignettes...pourraient être ainsi répertoriés, depuis longtemps ... On qualifiera de méthode audiovisuelle celle qui, ne s’en tenant pas seulement à*

*associer l'image et le son à des fins didactiques, les unit étroitement, de sorte que c'est autour de cette association que se construisent les activités » (Martinez : 62)*

Ainsi, l'information audiovisuelle dépasserait la simple abstraction du savoir à acquérir par les apprenants à travers de simples schémas et autres tableaux illustratifs et abstraits que préconisa naguère Comenius. Il s'agit surtout d'un concept didactique tout à fait inédit qui saisit les éléments informatifs inhérents aux énoncés et à l'usage de la parole en langue étrangère dans leurs aspects auditifs et visuels. Le dispositif audiovisuel a tendance, dans ce cas, à accéder au sens de l'énoncé grâce à l'analyse de ses composantes auditive, scripturale et imagée et en rapport avec la situation communicationnelle visualisée dans sa globalité.

### **II. 8. 3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)**

Après la Deuxième Guerre mondiale, la France lutte contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale. Dès le début des années 50, des équipes de recherche constituées de linguistes, littéraires, pédagogues et didacticiens essayent de trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE en France et à l'étranger avec un souci de faciliter son enseignement / apprentissage. En 1954, les résultats des études lexicales sont publiés par le CREDIF et ce n'est qu'au milieu des années 50 que Petar Guberina de l'université de Zagreb, et Paul Rivenc, du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français de l'École Normale de Saint-Cloud, donnent les premières formulations théoriques de la méthode SGAV, une méthodologie structuro-globale audiovisuelle (selon sa siglaison) qui a révolutionné l'enseignement du FLE en France et à l'étranger dans les années 1960-1970. Dans ce sillage, la méthode « *voix et image de France* » a été le premier cours élaboré et publié par le CREDIF en 1962. La méthodologie SGAV s'est appuyée sur une exploitation de la technologie audiovisuelle de l'époque : l'enregistrement sonore sur une bande magnétique associé à l'image projetée. Selon P. Rivenc, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères était désormais centré sur la fusion de la parole avec l'image, afin d'améliorer la compétence communicationnelle des apprenants. À ce sujet, P. Rivenc déclara lui-même que :

*« Guberina et moi étions convaincus que nous ne pourrions construire de nouvelles façons d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère qu'en recourant à des enregistrements sonores associés à différents types d'images. Guberina s'est intéressé*



*prioritairement aux enregistrements de la parole et à leur exploitation, et moi à l'image : sa conception et ses utilisations » (Rivenc : 160).*

Cette nouvelle option méthodologique n'avait d'autre ambition que d'aider les acteurs de la classe de langue étrangère à optimiser leurs pratiques communicationnelles inscrites, à priori, dans les activités de l'oral. L'un des moments forts de cette méthode est assez bien exprimé par H. Besse :

*« Ce qui est donné à regarder et à écouter aux étudiants, c'est une certaine représentation (même si elle reste schématique) des usages de la parole étrangère dialoguée, et l'accès au sens de cette parole ne se fait pas par traduction du maître, mais à partir de la situation visualisée, en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange, etc. La différence avec la méthode directe est qu'au lieu de s'inscrire dans l'environnement immédiat de la classe, cette compréhension s'inscrit dans un environnement fictif, simulé audiovisuellement. Cette démarche (nous l'avons vu pour la méthode directe) ne prévient pas toute équivalence littérale établie silencieusement par les étudiants, mais elle présuppose que le sens, dans une langue donnée, naît des rapports qui s'instaurent entre les circonstances de l'échange et les mots utilisés » (Besse, 2000 : 40)*

### **II. 8. 3. 1. Choix des objectifs et choix méthodologiques au sein du modèle SGAV**

L'originalité de la méthodologie SGAV, selon H. Besse, réside davantage dans la mise en avant des options méthodologiques que sur la centration sur les techniques utilisées (magnétophone et projection visuelle) (Besse : 39). Sur cette question, P. Rivenc n'a pas omis de mentionner que cette combinaison son/image en tant que technique n'était nullement un objectif en soi comme c'était le cas dans les premières méthodes audiovisuelles. Le choix opéré à travers cette nouvelle méthodologie était plutôt inhérent à des exigences communicationnelles au niveau de l'expression orale authentique :

*« Pourquoi ces choix ? Certainement pas parce que les aides pédagogiques audiovisuelles étaient à la mode ! Nous ne nous sommes pas dit : ces techniques*

*existent, elles sont modernes, qu'est-ce que nous allons pouvoir en faire ? — comme se le disent bien des didacticiens d'aujourd'hui... Notre démarche se situait exactement à l'inverse, et à contre-courant des pratiques de l'époque. Nos choix étaient dictés par nos options méthodologiques, dont les objectifs étaient de **mettre l'accent sur la communication orale**, et pas seulement sur la communication maître/élève, mais aussi sur celles qui se rapprocheraient progressivement des échanges authentiques entre natifs » (Rivenc : 161)*

Les fondements du modèle SGAV s'articulent autour des principes suivants (Martinez : 63) :

- Une théorie linguistique explicitement structurale (plutôt inspirée de la linguistique de la parole de C. Balley, celle-ci nettement opposée au structuralisme saussurien) ;
- Une primauté résolue à l'oral (à l'image du concept du Français Fondamental) ;
- Une forte intégration des moyens audiovisuels ;
- Une conception globale de la communication orientée vers la pratique sociale ;
- Une théorie de l'apprentissage fondée foncièrement sur des exercices structuraux de type béhavioriste ;

### **II. 8. 3. 2. L'articulation méthodologique du structuro-globalisme**

L'idée du structuro-globalisme audiovisuel est afférente à la manière dont tout sujet se structure lui-même à travers le message qui prend sens dans la pluralité des éléments référentiels à la communication. Il n'est pas question de grammaire dans la dynamique communicationnelle, car toute parole produite s'appuie sur des moyens verbaux (lexique, morpho- syntaxe, phonétique), et non verbaux : rythme, intonation, intensité, tension, gestes, mimiques, positions et dispositions spatiales des corps parlants ; situation spatio-temporelle et contexte social, aspects interactionnels d'ordre psychologique et surtout affectif (image de soi, de l'autre). Dans une projection didactique, H. Besse note le caractère intermodal de l'appréhension de l'information dans un cadre davantage sémantico-pragmatique (onomasiologique) que morphosyntaxique (sémasiologique) :

*« D'où l'épithète global, parce que cet apprentissage suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux, bio- physiologiques et physiques ; d'où l'épithète structural, parce que cet*

*apprentissage ne se développe que si l'apprenant se montre apte à restructurer constamment la totalité de ces facteurs, lesquels mobilisent l'activité conjointe de tous les sens, et plus particulièrement la vue et l'ouïe, d'où les épithètes audio et visuel. Il en résulte que, d'un point de vue linguistique, un mot, une expression une phrase n'ont de sens que dans leur situation particulière de production et de perception, et que les « structures » SGAV. Sont beaucoup moins morpho- syntaxiques que sémantico-pragmatiques ». (Besse, 2000: 43)*

La focalisation sur les performances orales est régie par un triptyque méthodologique des situations communicationnelles envisagées dans leur environnement naturel : l'exploitabilité, l'imitabilité et la transposabilité. Ce triptyque est configuré dans cette séquence canonique :

- Présentation du nouveau contenu sous forme vivante, dans une situation de communication aussi proche du réel que possible grâce au principe d'association du son avec l'image ;
- L'explication et la quête du sens global du matériau oral présenté pour aller ensuite progressivement vers l'analyse des éléments constitutifs ;
- La répétition et mémorisation avec correction phonétique grâce au volet verbotonal prévu dans le dispositif méthodologique. Cela consiste à fixer, puis à retenir dans des formes acceptables aux yeux de la norme sémantique et phonétique, les éléments présentés et expliqués pour qu'ils puissent être réinvestis plus tard dans des situations nouvelles. Les possibilités de répétitions sont diverses (apprentissage par cœur, en classe, par groupe, seul, à la maison, à l'aide d'auxiliaires audiovisuels, par la dramatisation ou jeu de rôle) ;
- L'exploitation qui vise l'appropriation des éléments nouveaux pour les réemployer dans des situations de simulation en insistant sur des opérations systématiques, telles que l'expansion (*il mange du pain + il mange du pain frais*), la substitution (*je vous prie de bien vouloir ... + Je vous prie de bien accepter...*), et la transformation (*Le facteur apporte du courrier + le courrier est apporté par le facteur*). Il faut toutefois signaler que ces activités sont développées en fonction du choix thématique dans lequel la leçon est préalablement construite sans aucune grammaire explicite. C'est une grammaire en situation dont il s'agit dans le dispositif SGAV et où toute activité liée l'exploitation des systèmes grammaticaux doit être centrée sur un même thème (la requête, les salutations, entre autres) ;

- La transposition des notions acquises pour un réemploi plus libre, plus spontané dans des situations dites imprévisibles.

Si dans les méthodologies directes précédentes (la méthode audio-orale), les dialogues ne sont, le plus souvent, qu'une présentation dialoguée de certaines structures ( morpho-syntaxiques) de la L2, et l'accès au sens de leurs répliques est assuré, presque toujours, par la traduction qu'en donne le maître (ou le manuel) en L1, la forme canonique de la méthodologie SGAV s'en démarque nettement par son caractère inédit, puisque les dialogues incarnent la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans les conditions réelles d'usage . Cela justifie amplement le recours aux images pour mettre en surface tous les repères spatio-temporels, pragmatiques et culturels qui se structurent d'une manière globale dans des formations linguistiques adaptées. C'est peut-être cette tendance apparemment onomasiologique qui lui prévaut le statut de méthode à orientation communicative.

La deuxième caractéristique du modèle SGAV réside dans la nouvelle description de la langue française incarnée par le Français Fondamental défini comme étant :

*« Un recueil lexical et grammatical établi sur la fréquence d'apparition, sur la répartition dans un corpus oral enregistré et sur la disponibilité de formes de base du français (l'importance pour un thème particulier) » (Martinez : 63)*

Selon G. Berguinioux (Berguinioux et al, 1992 cité par Abouda et Baude), marquant une rupture avec les tendances philologique et sémasiologique, l'introduction du Français Fondamental devient une méthodologie particulière, fondée sur des relevés quantifiés moins dépendants de la littérature classique (Berguinioux et al : 75). Pour H. Besse, l'apparition du français fondamental marque la rupture avec l'approche contrastive L1 vs L2 qui construisait, dans le cas des méthodes audio-orales, par exemple, les dialogues en fonction d'une progression destinée à prédire et à prévenir les interférences entre les habitudes de L1 et celles qu'il faut acquérir en L2 (Besse, 2000 : 41). Dans une logique pratique et dans le sillage de la mise en avant de l'oral, L. Abouda (Abouda & Baude, 2005) précise que l'utilité du français fondamental était justifiée essentiellement par :

*« ... le constat de la pauvreté des enregistrements du français parlé disponibles, que ce soit dans les fonds des institutions de conservation du patrimoine que dans ceux des archives scientifiques » (Abouda & Baude : 136).*

Il s'agit sans doute de recentrer l'attention sur des éléments nouveaux de la langue française dans le cadre de l'oral, tel qu'il apparaît naturellement au milieu des natifs dans leur interaction quotidienne. Un nouveau volet qui était d'ailleurs assez négligé au nom de la rigueur scolaire qui n'admettait la communication exolingue que dans le cadre de la grammaire de la norme au détriment de celle de l'usage réel et authentique.

#### **II. 8. 4. Remise en question du premier modèle SGAV**

##### **II. 8. 4. 1. L'inadaptation de l'ancien modèle SGAV aux niveaux avancés**

Selon P. Martinez (Martinez : 69), dans une étape précise de son évolution, il est apparu clairement que le modèle SGAV n'était pas enclin à un enseignement pour un niveau avancé dont les publics concernés accorderaient une plus grande attention à :

- La compétence communicative qu'à la compétence linguistique
- L'écrit dont la cohérence avec l'oral est méthodologiquement marquée ;
- Une parole authentique de l'usage et plus proche de la réalité sociale des natifs, au lieu de se focaliser sur des énoncés stéréotypés et préconçus. Cette approche est rendue possible grâce à la manipulation rationnelle des matériaux sociaux appelés généralement documents authentiques ;
- L'autonomie où l'apprenant fait usage de sa créativité personnelle surtout avec le développement des technologies télécommunicationnelles et les multimédias auxquels l'accès est de plus en plus généralisé. La télévision demeure cependant l'exemple le plus marquant de cette proximité sociotechnologique qui incarne l'individualisation de plus en plus accrue des usages technologiques.

##### **II. 8. 4. 2. Les limites du Français fondamental**

Si au départ le français fondamental a bien intégré la langue orale dans le but de la configurer, selon son fonctionnement chez les natifs, l'oral a été toutefois homogénéisé, figé en des formes stéréotypées prévisibles, fragmentées et ramenées à des moyennes fréquentielles à partir d'enquêtes statistiques sur la fréquence relative des mots utilisés oralement par les natifs (Besse, 2000 : 41), avant de totalement disparaître. En mettant un terme au balbutiement quant au rôle que pourrait jouer la sociolinguistique dans le champ didactique, les réformateurs du nouveau SGAV ont opté pour une représentation variée et hétérogène des

usages. Cette variété des usages de la langue cible, revendiquée par P. Rivenc lui-même dans sa *nouvelle problématique audiovisuelle structuro-globale* (Rivenc et al, 2003), concernait aussi bien les différences générationnelles et communautaires, que les différences sociales, sans négliger les différences liées aux conditions de production du discours tant évoquées par Ch. Puren (Puren, 1988 : 251). Désormais, la langue se fait plus variée, plus riche : elle correspond mieux à son fonctionnement réel dans la société des natifs avec des registres propres à certains sociolectes ou variétés régionales (Martinez : 69). La désystématisation de l'enseignement/apprentissage d'une L2 prévue par le nouveau dispositif SGAV serait une nouvelle forme de centration sur l'apprenant, tant qu'il désigne un processus par lequel on voudrait lui donner plus de latitude quant à ses choix autonomes d'apprentissage, selon un ordre de progression assoupli.

### **II. 8. 5. La nouvelle problématique SGAV et la quête de la multimodalité**

Dans une acception tout à fait récente de la notion de structuro-globalisme faite par l'inventeur lui-même, en l'occurrence P. Rivenc, celui-ci déplace le centre de gravité de la méthode SGAV : d'un simple outillage matériel de méthode intégrée qui s'est avéré lourd et inaccessible à tous vers un principe abstrait réhabilitant les dimensions neuropsychologiques qui vont de pair avec les évolutions tous azimuts : sociale, technologique et culturelle. Selon lui, c'est que les situations d'enseignement/apprentissage des langues ont très profondément changé au cours de ces vingt dernières années, et tout spécialement dans les domaines qui intéressent prioritairement le SGAV : (1) la formation des jeunes et des adultes (2) la sensibilisation et les débuts d'apprentissage chez les jeunes enfants (3) et la transformation des conditions d'enseignement dans les pays du tiers monde et les États « émergents ». Ces situations sont régies par des facteurs externes (Rivenc : 119) :

- L'enseignant et l'apprenant revendiquent tous deux la plus grande liberté de choix et de comportement, attitude qui prend ses racines dans les transformations de la société : affirmation de l'individu face aux contraintes de toute nature, recherche de « *l'autonomie* », de l'efficacité immédiate (tout doit être possible tout de suite), attrait du jeu (« *ludique* » est un mot magique), de la fantaisie, de la « *créativité* », etc. ;
- L'image très positive (souvent à juste titre) des autoapprentissage, ou des apprentissages semi-autonomes, valorisés par l'explosion des nouveaux médias, appelés aujourd'hui les TIC (**T**echnologies de l'**I**nformation et de la **C**ommunication).

L'auteur n'omet pas de souligner que, désormais, dans toute démarche didactique moderne qui se veut structurée, cohérente et attentive, il est important qu'elle se démarque de tout systématisme et contrainte pédagogique pour laisser davantage la place à un certain empirisme créateur, inspiré à la fois par l'intuition et par l'expérience (Ibid : 121). Cette nouvelle vision adoptée par les concepteurs du SGAV est incarnée par la nouvelle dénomination de *Problématique structuro-globale audiovisuelle* préférée à *méthode* et à laquelle dès 2003, tout un ouvrage lui a été dédié<sup>19</sup>. Grâce à une interaction constante entre réflexion théorique et pratique de terrain, cette rupture avec le concept de méthode est synonyme de reconfiguration de fond en comble de tout le dispositif structuro-global audiovisuel mal compris, mal exploité et, des fois, détourné de ses vrais objectifs. C'est la prédominance excessive et la lourdeur du matériel audiovisuel qui est pointée du doigt de par son seul effet de mode technologique :

*« Nous avons dit problématique structuro-globale audiovisuelle. Là encore, ce mot a été une source de confusions et de malentendus. À l'origine (dans les années 50, 60 et même 70), l'expression faisait allusion prioritairement aux moyens technologiques audio-visuels (enregistrements sonores, laboratoires de langue, projection fixe et projection cinématographique) que nous avons été les premiers à utiliser en Europe de manière constante »* (Rivenc : 123)

L'auteur souligne aussi un certain engouement naïf de la part des acteurs du SGAV :

*« Certes, au tout début de notre recherche, dans les premières leçons du cours Voix et Images de France ou dans ceux d'anglais, de russe et d'italien, nous avons fait de l'image projetée sur écran une utilisation naïve, qui visait essentiellement à fournir à l'enseignant les éléments qui lui permettraient de construire de manière concrète sa démarche d'explicitation (nous disions explication à l'époque) des dialogues, tant sur le plan de l'expression (phonétique, prosodique, lexicale et morphosyntaxique) que sur celui du contenu discursif (sémantique essentiellement) ...»* (Ibid : 123)

La problématique SGAV, telle qu'elle est récemment articulée, projette de reconfigurer la dialectique globalisme / structuration en termes de structuro-globalisme audiovisuel, selon

---

<sup>19</sup> Rivenc, Paul. Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3. La méthodologie. De Boeck Supérieur, 2003

une appréhension multisensorielle de l'information. Celle-ci étant structurée désormais par le son et l'image.

### **II. 8. 5. 1. Le structuro-globalisme audiovisuel et l'appréhension multisensorielle de l'information**

Il s'agit de construire une dynamique entre toutes les compétences humaines interdépendantes et qui façonnent ou régissent l'ensemble des activités communicatives. L'auteur précise que dans la gestion de la communication verbale (acquisition et perfectionnement), il y a constamment interaction, interdépendance entre individus et société, entre le corps, l'intelligence et l'affectivité ; entre le verbal, le mimo-gestuel et le kinésique, entre les compétences socioculturelles, idéologiques, et les compétences langagières, à l'intérieur de l'espace et de la durée (aussi bien vécus que conceptualisés). La dimension neuropsychologique et sensorielle de l'appréhension globale de l'information tient au fait que :

*« C'est le cerveau qui est, fondamentalement, l'organe qui recueille, sélectionne, structure et interprète en permanence les innombrables signaux reçus et émis par l'individu, et qui permet d'établir et de maintenir à chaque instant cet équilibre dynamique, dialectique, entre toutes les composantes qui fondent la communication »*  
(Rivenc : 119).

#### **– La structuration de l'information**

Il est admis que la compétence communicative ne tient pas tant à saisir le contexte dans sa globalité qu'à extraire tous les éléments particularisés qui le façonnent. Nous dégageons cette idée du processus évoqué par les concepteurs du modèle SGAV et qui réside dans une structuration progressive des acquis, par approximations successives. L'apprentissage consistera à structurer progressivement, en les reliant entre eux, quelques *indices* partiels, perçus globalement et que l'apprenant saisit dans l'ensemble des messages. Les éléments particularisés en question s'ordonnent méthodologiquement sur les deux plans :

- Le plan de l'expression (phonétique, prosodie, intonation),
- Le plan du contenu (lexique, sens, intention).



Après chaque démarche d'apprentissage, nécessitant une brève période d'activités plus analytiques, orientées prioritairement vers la saisie et l'interprétation de telle ou telle composante sensorielle, perceptive, cognitive ou comportementale, l'enseignant devra ensuite revenir dès que possible vers le global. Une fois structurés, ces ensembles, en constante évolution, sont vécus et saisis globalement par l'individu communicant. D'où le terme à deux faces : *structuro-global*.

– **Pour une nouvelle configuration de l'image et du son**

Prônant pour un allègement du dispositif audiovisuel, le structuro-globalisme contemporain incarné par la nouvelle *problématique structuro-globale audiovisuelle* tend à recadrer les fonctions du son et de l'image en tant qu'ils stimulent nos organes sensoriels dans un cadre naturel de l'appréhension de l'information. D'abord, sur le plan de la réhabilitation de nouveaux éléments constitutifs de l'information (le message dans son état brut), la nouvelle problématique SGAV tend à en élargir le paradigme :

*« D'autres composantes situationnelles ont été prises en compte dans la réalisation de l'image visuelle et des enregistrements de l'image sonore : aspects affectifs et argumentatifs de l'intonation et des comportements mimo-gestuels, dimensions culturelles du décor, des costumes, des attitudes et des comportements socialisés »*  
(Rivenc : 123).

L'élargissement des notions inhérentes à la communication exolingue a donné un certain nombre de réflexions tout à fait nouvelles, notamment celles qui définissent la langue comme un phénomène autant culturel que linguistique. La réhabilitation du facteur culturel dans une démarche anthropocentrique, particulièrement par le nouveau modèle SGAV (celui-ci exhibe en image et en son toutes les facettes socioculturelles des natifs), donna naissance au nouveau concept de Didactique Des Langues et Cultures (DDLCC) (Dervin : 256). Le principe de base de la nouvelle problématique SGAV (enseigner / apprendre la parole étrangère en situation) est de plus en plus compatible avec une linguistique attentive aux phénomènes sémiotiques et avec une psychologie interactionnelle authentique.

Pour les auteurs de la nouvelle problématique SGAV il s'agit, à priori, d'un glissement de sens progressif du terme *audiovisuel* : au début il se référait aux *aides* technologiques nécessairement exigées et intégrées dans la démarche *structuro-globale* ; progressivement il a

servi à prendre en compte deux ensembles de faits jugés prioritaires dans un sillage nettement psychophysique (Rivenc : 124) :

a) d'abord la constatation d'une prédominance des manifestations et de la perception auditive et visuelle dans l'acte de communication verbale directe, notamment dialogale, et de l'importance de l'interaction entre audition et vision dans la structuration des messages globaux, tant sur le plan de l'expression que sur celui du contenu ;

b) ensuite, dans la démarche d'enseignement/apprentissage :

– La nécessité d'éduquer dès le départ à la perception auditive de la parole orale en langue étrangère, selon les principes de la *verbotonale*, et de poursuivre cet effort, trop souvent négligé, tout au long de l'apprentissage.

– Parallèlement, la *Problématique SGAV* insiste sur l'importance de la perception visuelle et de l'interprétation des comportements (gestes, mimiques, déplacements, proxémique), des lieux, et de l'environnement psychosocioculturel de la communication aussi bien en situation réelle que simulée. De là, la nécessité de préparer les enseignants à l'observation et à l'interprétation de ces comportements ainsi que des productions audiovisuelles, quel qu'en soit le support, à travers une initiation aux concepts et méthodes de l'analyse sémiotique des images visuelles et sonores.

– Enfin, fallait-il souligner encore une fois le rôle très important de la stimulation et de la perception multimodale dans l'apprentissage linguistique. Les progrès de la neuro- et psycholinguistique en ont bien souligné l'importance : il faut donc exploiter ces observations selon les principes et les procédures désormais classiques de notre problématique SGAV.

Ainsi, *audiovisuel* ne signifie plus « recours prioritaire aux *techniques* du son et de l'image » mais association prioritaire et dynamique des canaux sensoriels et perceptifs de l'audition et de la vision, et des images et représentations sonores et visuelles sous toutes leurs formes, directes ou par l'intermédiaire de médias appropriés, dans la démarche structuro-globale d'enseignement/apprentissage (Rivenc : 125). Ces observations montrent bien comment la *problématique SGAV* est susceptible d'évoluer et de s'enrichir constamment à partir de ses principes fondamentaux. L'un de ces principes consiste justement à suivre les bouleversements sociaux, scientifiques et technologiques incessants, influençant le mode de vie des hommes. La Didactique des Langues et des Cultures, via la nouvelle problématique

SGAV, est susceptible de proposer dans son domaine des synthèses cohérentes et évolutives pour les mettre à l'épreuve du terrain, et de procéder aux évaluations nécessaires (Ibid).

Ces bouleversements à tous les niveaux, et dont la nouvelle problématique SGAV essaye de tirer profit ont non seulement permis d'alléger la contenance des techniques audiovisuelles dédiée à l'enseignement / apprentissage des langues, d'une part, et de mettre en avant l'appréhension multisensorielle du contenu, d'autre part, mais ils ont révolutionné une nouvelle idée d'autonomie et d'hétérogénéisation de ce processus, spécialement dans la formation des formateurs de laquelle notre projet n'est évidemment pas si éloigné. Cette situation justifie bel et bien l'intrusion de l'approche télévisuelle en tant qu'elle est susceptible d'adopter les mêmes principes directeurs que la nouvelle problématique SGAV met en avant. Ce basculement des pratiques d'enseignement / apprentissage via la télévision est évoqué d'une manière très intéressante par C. Tavares Ferao.

Dans le sillage du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle telle que fixée par le cadre européen commun de référence (CECR), à savoir:

*« La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ».*

Nous entendons par compétence de communication plurilingue la capacité de l'acteur social à se référer à au moins une seule langue étrangère, et en dehors de sa langue maternelle, pour interagir avec des locuteurs étrangers.

#### **– La télévision : une école parallèle**

L'école, ou plutôt la classe de langue ne suffit pas pour développer amplement ce type de compétence et l'idéal, en conséquence, est qu'elle soit « *le résultat de l'interaction de l'école et de l'école parallèle* » (Tavares : 20), puisqu' « *elle s'acquiert aussi bien à l'école que dans la vie quotidienne* » (Ibid : 20). Cette dialectique *intra-muros* vs *extra-muros* ne se concrétise pas à tous les coups, car la problématique centrale est d'assurer des objectifs communicationnels loin du bain linguistique / culturel naturel. A la notion de *vie quotidienne* l'auteur substitue la notion de télévision en tant qu'elle est un support moderne capable de saisir l'information (message) globalement dans tous les codes possibles. Dans la formation linguistique pour adultes, notamment, la télévision exhibe cette vie quotidienne que la classe

de langue voudrait, à défaut de bain linguistique /culturel authentique, modéliser en situation de pratiques communicationnelles optimales. C'est grâce à ce support que les acteurs de la classe de langue pourront canaliser cette vie quotidienne pour mieux la convertir en un espace authentique d'observation, de compréhension et d'assimilation d'un nouveau type de sémantisme à la fois linguistique et culturel. De la même façon que les circonstances naturelles se structurent dans une communication humaine, l'information (message) télévisuelle est saisie selon un traitement de données global d'ordre verbal, non verbal, iconique, scriptural et symbolique ; ajoutée à cela la double gestion du temps, de la multicanalité et multisensorialité que la seule interaction enseignant / apprenant ne peut garantir dans une classe traditionnelle. C'est pour toutes ces raisons qu'aux yeux de C. Tavares Ferao (Tavares : 20), la télévision :

- Est un support d'accès privilégié à la langue-culture;
- Génère une « tierce culture » ;
- Permet de décoder les faits du quotidien et de la culture savante;
- Constitue une source de pédagogie interculturelle;
- Permet la possibilité de choix ;
- Est un support multimodal et interactif.

C'est dans le sillage de la problématique structuro-globale audiovisuelle que C. Tavares Ferao structure sa perspective pour une action à la fois didactique (enseignement / apprentissage des langues étrangères) et pédagogique / éducative (saisir les détails liés à la posture et aux pratiques discursives du présentateur en tant que celui-ci est un modèle intéressant à imiter par le futur enseignant). La télévision semble donc se présenter comme un bon observatoire, selon l'auteure et deux voies se dessinent quant à son utilité didactique et pédagogique, notamment dans le sillage de la formation des enseignants, une perspective que la problématique SGAV essaye d'ailleurs d'insérer dans le dispositif didactique :

*« Tout d'abord intégrer la télévision dans le dispositif même de la formation afin de développer la compétence communicative ou plutôt pluricomcommunicative et pluriculturelle des enseignants; deuxièmement, intégrer la télévision afin de développer une compétence « multimodale », permettant aux enseignants de savoir utiliser les supports de la télévision et les nouveaux supports » (Tavares Ferao : 24)*

## **II. 8. 6. Reconfiguration des éléments de la communication exolingue au sein du modèle SGAV : Pour des apprentissages d'ordre linguistique et culturel**

L'observation permet, par exemple, de modéliser l'ensemble des actes de parole et d'autres formats langagiers que le présentateur construit en interaction avec ses interlocuteurs. Il s'agit des aspects linguistiques que l'on introduit généralement dans les débuts des pratiques en classe, par exemple: se présenter, présenter quelqu'un, exprimer ses goûts, décrire des personnes. L'exemple des règles de la politesse linguistique dans ce cas est très avéré.

### **– Pour une option discursive au sein de la nouvelle problématique SGAV**

Selon R. Porquier, toute situation de classe était d'un point de vue traditionnel de la didactique un *contexte zéro* ou une *non-situation* qui a tant limité les méthodologies classiques des premières générations à observer les fonctionnements linguistiques *purs*, « *c'est-à-dire indépendants des circonstances particulières où ils ont lieu* » (Porquier & Py : 11). Un redéploiement de l'enseignement de la langue dans les contextes qui lui sont consubstantiellement liés est revendiqué donc comme une condition garantissant une plus grande efficacité didactique. L'introduction de la notion de compétence de la communication a remis en valeur le contexte comme « *toute activité de communication s'appuie sur un certain contexte* », martèle R. Porquier lorsqu'il se focalise sur ce qu'il appelle les *indices de contextualisation* en classe de langue, définis comme :

« *L'ensemble de formes linguistiques présentes dans un discours donné, qui ont la particularité de définir et d'activer ce qui tient lieu de contexte à l'activité langagière en cours* » (Ibid : 11)

Ce qui nous intéresse, dans le sillage des écrits de R. Porquier, c'est de faire la part des choses entre *le sens* et la *signification* qui sont tous les deux des marques caractérisantes du contexte :

« *Traditionnellement, la linguistique distingue justement la signification, espace sémantique défini de manière stable par les paramètres du système de la langue, et du sens, qui réside dans les variations infinies que le contexte peut imprimer à la signification en fonction des circonstances et des valeurs qu'il assigne aux paramètres du système* » (Ibid : 08)

Apparemment, la signification est à la dénotation et au système linguistique ce que le sens est au contexte et ses environnements culturels. Aujourd'hui, on est plus enclin que jamais à déplacer la question du sens, ramenée initialement au seul phénomène de l'enchaînement structurel des unités discursives (Z. Harris et sa description syntaxique des régularités discursives) (Harris, 1969), vers ce que Greimas désigne par « la description des régularités logico-sémantique » (Sarfati : 13) ou « sémantico-pragmatiques » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 06). Selon Ch. Puren (1988), dès qu'il s'agit d'agencer plusieurs phrases dans une activité en classe, apparaît la question de la cohérence discursive, et que la MAV, vraisemblablement, ne prévoyait pas de faire travailler :

*« ...les exercices structuraux s'arrêtent au niveau de la phrase, et même les « micro-conversations », sorte de macro-exercices structuraux portant sur une série limitée de questions-réponses, étaient conçues pour travailler non les procédés discursifs, mais les structures grammaticales auxquelles se limitaient les variations exigées » (Puren, 1988 : 251)*

La nouvelle problématique SGAV est fondée sur le refus même de dissocier les pratiques langagières de la logique discursive, c'est-à-dire des tissages à la fois cohésifs et cohérents dans lesquels les messages prennent forme (Maingueneau : 16). On sait à quel point le rapport *cohésion / cohérence* est important pour rendre compte de la compétence communicationnelle d'un individu. A ce propos, L. Porcher fait savoir que :

*La caractéristique essentielle d'un dialogue authentique, c'est son allure non linéaire, relativement désordonnée [...] Dès lors, clairement, la morphosyntaxe n'est que le sommet de l'iceberg. L'important, c'est l'enchaînement, l'aptitude à engendrer des énoncés liés à ce qui précède (aussi bien dans sa propre parole que dans celle du locuteur) et susceptibles d'être prolongés. [...] Sans doute est-ce en cet endroit que se rejoignent dans l'erreur les options des méthodes traditionnelles et celle des méthodes audiovisuelles, pariant toutes deux sur l'efficacité communicative de la maîtrise morphosyntaxique : faire fonctionner correctement le système engendrerait une aptitude à l'utiliser dans la communication. Cette foi en une génération spontanée (de l'écrit à la parole pour les méthodes traditionnelles, de l'oral morcelé à la parole pour les méthodes audiovisuelles) a été, dans chaque cas, aussi souvent couronné d'échecs que de succès. (Porcher : 133)*

Dans le même ordre d'idée, C. Kerbrat-Orecchioni n'hésite pas à marteler que : « *si l'on converse avec des tours, on ne converse pas pour le seul plaisir de construire des tours, mais pour échafauder en commun une sorte de texte cohérent* » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 06)

Sur le plan discursif, et dans le sillage de la compréhension de l'oral, il ne s'agit pas tant de tisser un enchaînement discursif à longue échelle de cohésion (des structures textuelles) que de décrire un acte de parole dont la cohérence (dans les idées) serait assurée par des marqueurs lexicaux qui se suffiraient à eux-mêmes pour orienter et structurer la séquentialité de la communication dans un contexte approprié (les notions). C'est le cas, par exemple, de la lexiculture ou de la *pragmatique lexiculturelle*, telle qu'elle est définie par R. Galisson (2000) comme étant une discipline d'intervention qui se réclame des mêmes choix épistémologiques et idéologiques que la didactique interculturelle :

« *La lexiculture, son objet d'étude est la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter* » (Galisson, 2000, 50).

Cette approche est très décisive quand il s'agit de montrer l'ampleur conceptuelle des mots à forte charge culturelle partagée (CCP) (Ibid, 2000 :55) dans la délimitation du sens au sein d'une interaction verbale. La pragmatique lexiculturelle est englobée dans la pragmatique telle que articulée dans la nouvelle problématique SGAV, à savoir une discipline :

« *Qui s'adonne prioritairement à l'étude des signes en situation, donc aux rapports qu'ils entretiennent avec les locuteurs et qui les crédite d'un supplément de contenu, précieux révélateur culturel* » (Puren, 1988: 252)

#### – **Un discours à vocation *interactionniste***

C'est donc à travers le « discours-en-interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2009) qu'on essayera de décrire les unités d'enseignement/apprentissage du FLE, et grâce à tout ce que la nouvelle *problématique SGAV*, reformulée récemment par son concepteur d'origine P. Rivenc, pourrait nous fournir en matière de multimodalité sensorielle et de description authentique de la langue cible. Ce « discours-en-interaction » tant prôné par C. Kerbrat-Orecchioni (2005, 2009) rompt avec le traditionalisme d'une grammaire de la norme et met en lumière les entorses d'usage, mais admises dans le discours interactif des natifs :

« *La conversation est à la fois quelque chose qui a des règles et quelque chose qui n'a pas de règles, quelque chose qui impose des exigences (...) et quelque chose qui demande qu'on se laisse aller. Ne pas dire n'importe quoi et, pourtant, dire ce qui nous vient. Une sorte de symbiose entre maîtrise et non-maîtrise* » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 13)

Cernée dans sa dimension interactionnelle, la compréhension orale s'établit dans un schéma de *séquentialisation*, c'est-à-dire « *de l'ordre co-élaboré par les participants à une rencontre pour l'accomplissement de leurs actes* » (Traverso : 09). Cette séquentialisation des actes de parole est consubstantielle, d'un côté, à la mise en ordre des rôles des interlocuteurs et des tours de parole qui leur sont afférents, et de l'autre, à la gestion notionnelle des items linguistiques dans un contexte approprié. Dans une classe de langue étrangère, la conversation est forcément définie comme étant *exolingue* (Porquier & Py, 2013), dans un discours exclusivement *dialogal* (Kerbrat-orecchioni, 2009 : 17) et dans une relation d'*interlangue* (Porquier & Py, 2013). À fortiori quand ce discours est régi et structuré par des préconstruits ethnométhodologiques chez les natifs eux-mêmes :

« *Et c'est surtout le discours dialogal, échange verbal en face à face, et forme originelle et fondamentale de toute activité verbale, qui va fournir des données intéressantes pour la recherche. Plus précisément l'interaction avec les interlocuteurs naturels des apprenants que sont le plus souvent les locuteurs natifs* » (Porquier & Py : 28)

La difficulté afférente à un tel contexte réside dans la relation d'*interlangue* qui s'établit entre un locuteur natif, s'appropriant spontanément et naturellement le sémantisme de sa langue maternelle *L1* (Byram : 67) et son interlocuteur, peu habitué à ce sémantisme. D'où la nécessité de convoquer toutes les pistes possibles, afin de modéliser un discours aussi naturel que possible :

« *N a t u r e l dans la mesure où une interlangue se définit par une référence essentielle à la langue cible, et où la participation d'usagers natifs de cette langue cible est en conséquence une condition indispensable à l'obtention d'échantillons vraiment représentatifs de l'interlangue, marquée de manière constitutive par une tension vers des règles pas encore*



*maîtrisées. C'est de cette conviction qu'est né l'intérêt des chercheurs pour la conversation exolingue » (Ibid : 28)*

Dans ce cas, plutôt que de s'intéresser à des données *élicitées* (pouvant être modifiées ou falsifiées par le chercheur), l'on privilégie les *données naturelles* qui existent en l'état indépendamment de leur exploitation pour la recherche ou pour l'enseignement (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 24). La meilleure façon de les fixer, selon l'auteure citée, en vue de l'analyse est évidemment l'enregistrement (audio ou vidéo). C'est là qu'intervient précisément la notion de *documents authentiques*. Nous prévoyons un descriptif pratique de la langue cible exclusivement dans le sillage des interactions verbales ou conversationnelles, en tant que celles-ci sont considérées comme éléments constitutifs de l'interaction communicative dans sa globalité. (Ibid, 2000 : 15)

#### – **Styles de communication**

Étant un support servant, à priori, de prétexte thématique (Tavares Ferao : 21) et avec une visée pédagogique de faire entrer les médias à la formation des enseignants, la télévision met en évidence une multimodalité informationnelle touchant à la fois au fonctionnement de la langue-culture et au développement de la personnalité de l'enseignant et de ses apprenants :

*« La télévision me semble un support important pour des apprentissages d'ordre linguistique et culturel, et aussi pour le développement de différents styles de communication que l'enseignant peut intégrer dans son profil professionnel. En regardant la télévision, il peut apprendre d'autres moyens de mettre en scène les savoirs, d'autres façons de gérer le temps et l'espace, d'autres dispositifs communicatifs qu'il peut « reproduire » en situation de classe » (Ibid : 32)*

Dans le même sillage, et dans le cadre des pratiques télévisuelles en classe de langue, l'auteure précise que le développement de la compétence communicative implique autant pour l'apprenant que pour l'enseignant des actions de savoir lire d'autres codes, de savoir mettre en scène d'autres contenus et savoirs, mais aussi de savoir se mettre en scène (Ibid).

## II. 8. 7. Les prémisses d'une méthodologie par la télévision dans la formation des professionnels de l'enseignement des langues étrangères

L'orientation méthodologique de ce projet est déclinée en plusieurs concepts :

Dans sa démarche assez insolite, C. Tavares Ferao cherche à exploiter des activités pédagogiques à partir d'autres activités professionnelles qui ne sont pas issues du secteur de l'enseignement, mais qui, à priori s'inscrivent dans une mission aussi noble que celle des enseignants, les journalistes et présentateurs de télévision, entre autres :

*« ...il est important non seulement de « voir » ce que font et sont les bons professeurs, mais également de « voir » ce que sont et ce que font d'autres professionnels qui excellent dans leur profession et qui sont amenés à conduire des pratiques professionnelles qui ressemblent à celles des professeurs... » (Ibid : 25)*

La notion pivot attachée à la démarche méthodologique est l'*observation analytique* de tous les codes multiples garantis par l'*audiovisuel* pour une éventuelle *adaptation* à la situation de la classe. À partir de là, deux configurations sont envisageables :

– **La vidéo-formation des enseignants en formation** qu'il ne faut pas confondre avec le micro-enseignement d'antan<sup>20</sup>, consiste, à travers une certaine distanciation par rapport à son propre comportement et attitude, à observer les autres (le présentateur, le journaliste) et saisir leurs discours. Ceci va permettre de déceler tous les aspects qui lui déplaisent dans ses propres pratiques et d'adopter de nouveaux formats comportementaux. Dans ce cas, l'observation est assez pertinente sur plusieurs plans :

*« L'observation de pratiques discursives de quelques présentateurs de la télévision, des pratiques de quelques « experts » qui expliquent, par exemple, des catastrophes, des pratiques de conteurs d'histoires, des pratiques où les journalistes ont comme visée de faire parler les autres, des moments où les journalistes font des paraphrases pour que le public comprenne ce qui vient d'être dit par un expert dans un discours trop spécialisé, des moments où le journaliste opère des synthèses... » (Ibid : 24)*

---

<sup>20</sup> Méthodologie de formation développée dans les années 70-80 qui partait de microsituations d'enseignement, dans lesquelles les enseignants en formation cherchaient à acquérir des « aptitudes pédagogiques » préalablement identifiées à partir de modèles de « bons enseignants », par exemple « poser des questions », dans un temps limité, avec un nombre réduit de participants.

Ceci n'irait pas sans incidence positive sur les activités futures des enseignants stagiaires et leurs interactions avec leurs apprenants ;

– **La notion du double contrat pédagogique / le double contrat médiatique**

Les deux démarches suivent un même cheminement et s'appuient sur des repères identiques quant au « faire savoir » et à la manière ou aux modalités d'y parvenir. Une compétence de communication renvoie surtout à une capacité d'interagir sur tous les plans (langagier, culturel et expérientiel) et, selon la nature de la relation humaine, l'interaction implique davantage un certain nombre de règles, de la négociation autour d'un contrat spontané entre les interlocuteurs. L'on pourra facilement extrapoler par analogie cette logique dans des situations pédagogique (relation enseignant / étudiant) et médiatique (présentateur / téléspectateur) : l'enseignement / apprentissage des langues est un contrat négocié entre enseignant / enseigné ; de même, dans les activités télévisuelles, le spectateur établit avec le présentateur un contrat de communication. P. Charaudeau ne manque pas d'ailleurs de préciser, là-dessus, que le contrat de communication médiatique réunit tous les éléments constitutifs d'une interaction bilatérale, ayant à la fois une visée de « faire savoir », de « sérieux », de « faire ressentir », de « captation » (Charaudeau : 73). Quelle qu'elle soit (communication pédagogique ou médiatique) et où qu'elle soit (enseignant / enseigné en situation de classe ou présentateur / téléspectateur, celui-ci étant installé chez lui dans son salon), la communication obéit à un double aspect : il est attiré par la séduction du dispositif ou de l'animateur et en même temps, par la crédibilité de l'information véhiculée par la langue :

*« En effet, ce qui fait que le professionnel des médias et le professeur sont entendus, c'est, d'une part, la crédibilité liée à des savoirs et la séduction souvent liée au savoir être ou savoir paraître, véhiculée par des formes de mise en scène. Ces deux dimensions semblent donc indissociables »* (Tavares Ferao : 25).

L'observation multimodale de toute la dynamique audiovisuelle d'une représentation télévisée permet de mettre en évidence quelques éléments centraux et indispensables à la situation de classe : la révélation (faire savoir), l'anecdotalisation, la scénarisation, la dramatisation et la schématisation (la mise en scène)

Cette contribution de C. Tavares Ferao nous intéresse en tant qu'elle nous renseigne sur la capacité du nouveau modèle SGAV à s'adapter au nouveau format didactique des langues étrangères, tout en intégrant un double aspect didactique et pédagogique de la télévision comme nouveau support léger, accessible et pluricodique, en particulier dans la formation des formateurs.

## II. 9. Conclusion du deuxième chapitre

Tout au long de son évolution, la télévision est arrivée à un stade de développement que l'on pourrait considérer de révolutionnaire. Effectivement, ce type de média est arrivé à prendre une grande longueur d'avance sur les autres types de médias classiques qui l'ont précédé (Presse écrite, Radio et Cinéma). Le caractère dominant de la télévision dans le paradigme médiatique est caractérisé essentiellement par sa capacité d'adaptation et de transversalité tous azimuts pour devenir, à la fois, le facteur commun aux autres médias et l'objet phare, par excellence, des mutations technologiques. Au fil des temps, la télévision s'ancre de plus en plus dans les pratiques sociales des individus. Cet ancrage est assez important pour en faire une piste d'enseignement / apprentissage des langues, en général. Un autre argument de taille qui milite en faveur de l'exploitation télévisuelle en classe de langue étrangère : il s'agit de son cadre opératoire au sein de la société. Un cadre que l'on conceptualise, selon les objectifs et les formes inhérents à ce média. En tant que forme de communication, la télévision a, d'abord, vocation à informer et divertir. N'a-t-elle pas suffisamment progressé par la suite, sur le plan sociotechnologique, pour devenir un média é d u c a t i f et un outil d'ouverture et de découverte de nouvelles facettes de ce monde qui nous entoure. Cette capacité médiatique de la nouvelle télévision se traduit essentiellement par de nouvelles formes ou formats télévisuels qu'elle est susceptible de procurer au téléspectateur dans une situation naturelle, mais aussi à l'apprenant dans une situation didactique pour peu que l'on songe à l'intégrer dans une didactique communicationnelle accrue des langues étrangères. Tout enseignement / apprentissage d'une langue étrangère à entrée communicationnelle devrait prévoir un dispositif télévisuel des plus simples, afin d'appréhender la langue cible dans sa dimension globale, à la fois, en tant que système structuré sur le plan linguistique et structurant sur le plan culturel. À défaut de bain linguistique naturel, c'est la télévision qui est en passe de devenir le support didactique le mieux approprié aux contextes exolingues, notamment au contexte algérien que l'on a décrit tout au long du premier chapitre. La fonctionnalité de la langue pourrait être modélisée à travers toutes les formes télévisuelles que l'on a abordées. Il suffirait de procéder à la sélection et à la didactisation des documents authentiques que l'on en dégage, selon des objectifs préétablis, comme c'est le cas, notamment, de la compréhension orale en français langue étrangère (FLE). Sur le plan didactique, la télévision jouit d'une force éducative telle que l'on est tenté d'y recourir en vue d'une description de tout ce qui porte

prioritairement sur la notion de la réception (la construction du sens). À cet effet, il n'y a absolument aucun doute sur le rôle salubre de l'image et du son qui s'y dégagent.

Nous nous sommes focalisées sur l'approche didactique de la TV et sur les méthodologies en quête d'authenticité en milieu exolingue. Nous avons mis en avant l'argument méthodologique de l'audiovisuel et sa genèse dans l'évolution des méthodes dédiées à la classe de langue. À travers le nouveau modèle SGAV, nous pourrions, désormais saisir le discours en langue étrangère dans sa dimension globale multisensorielle (regarder l'image et écouter le son). Cela rendrait plus facile la compréhension inférentielle à l'oral.

### **III. TROISIÈME CHAPITRE :**

#### **MISE EN STRUCTURE DES ÉLÉMENTS ANALYTIQUES**

---

Dans le cadre de la didactique des langues et des cultures (DDL), les recherches en investigation visent globalement à identifier puis décrire les pratiques représentationnelles et interactionnelles des individus avec l'objet de la recherche (l'apprentissage du français langue étrangère, en l'occurrence), ce qui implique, du reste, la constitution de corpus informatifs à partir de données collectées dans des situations socialement réelles.

### **III. 1. L'approche retenue : La démarche méthodologique par le questionnaire**

C'est la sociolinguistique qui, arrivant à maturité, faisait déjà appel à de nouvelles sources de données et à des paradigmes analytiques totalement nouveaux (Guemperz : 09). Ce nouveau paradigme de recherche a entraîné des changements substantiels dans les procédures de collecte de données (Ibid : 17). La latitude des choix méthodologiques inhérente à la description et à la validation par le chercheur des nouveaux éléments constitutifs de son objet de recherche ou des normes scientifiques inédites se décline, désormais, en trois options principales : l'enquête par questionnaire, l'entretien et l'observation.

Le questionnaire est alors l'une des trois grandes méthodes pour étudier les faits de tout genre. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits (Vilatte, 2007). En tant qu'outil d'investigation, le questionnaire se définit comme une alternative méthodologique (Blanchet, 2013 : 150) à défaut d'une observation participante ou passive (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 25). Contexte oblige, c'est l'enquête par questionnaire qui nous intéresse, puisqu'elle va nous servir de cheminement vers l'explicitation de tout ce que l'on a pu observer dans les pratiques de classe et la vérification des hypothèses qu'on avait déduites provisoirement. Dans ce champ, le questionnaire, entre autres, et dans toutes ses formes, pourrait jouer un rôle fondamental dans l'établissement d'exigences claires en matière de recueil de données (Chardon *et al*, 2010). C'est dans la conception de cette méthodologie que vont se construire à la fois le rapport avec les acteurs du terrain (Enseignant /Apprenant), les perspectives de la recherche, ainsi que les réponses à nos hypothèses que nous avons formulées au préalable. Est-il utile, par ailleurs, de préciser que l'outil en question exhibe des chiffres qui vont justement nous permettre de nous soustraire à toute forme de subjectivité (Vilatte : 03). Sur un autre plan, l'intérêt que pourrait susciter le questionnaire auprès des chercheurs réside en effet dans son caractère socioaffectif :

- L'interviewé peut lever la barrière de la timidité et les tabous ;



- Phénomène de stimulation à travers l’anonymat permettant à l’interviewé d’exprimer son point de vue et de dire réellement ce qu’il pense sans aucune peur ou appréhension ;
- Absence de leader qui peut monopoliser la parole et empêcher les autres de s’exprimer, c’est le cas des entretiens en groupe, par exemple.

La quantification des résultats de la recherche et leur structuration, en fonction des objectifs établis à l’avance, est une démarche dans laquelle tout acteur (linguiste / didacticien / enseignant des langues) peut se reconnaître : le va-et-vient incessant entre l’observation ou l’analyse des données et la quête d’une modélisation méthodologique de leurs éléments pour aboutir, finalement, à un modèle de description opératoire de l’activité que l’on a définie comme centrale (compétence communicative, linguistique, interculturelle, encyclopédique, socioculturelle dans l’enseignement / apprentissage d’une langue). Cette démarche ne peut, bien entendu, faire l’économie de données naturelles recueillies et que les chercheurs distinguent des données élicitées (Kerbrat-Oorechioni, 2009 : 24) :

### **III. 2. Les objectifs généraux et spécifiques de l’enquête**

En réalité, la télévision en classe de langue est un thème relativement généraliste et constitue l’essence de la problématique de cette étude préliminaire. Il se résume en cette forme : la télévision, associée aux efforts de l’enseignant, devient un nouvel outil d’accès à la connaissance praxéologique du français langue étrangère.

On peut considérer que l’objet du travail consiste à observer la manière dont la télévision permet l’accès à la *langue – culture* française (au sens praxéologique) et la manière dont les acteurs peuvent y modéliser leurs représentations quant aux pratiques en classe. Rappelons que dès le début des années 1990 l’accès aux chaînes télévisées françaises était rendu possible en Algérie grâce aux antennes paraboliques. Ce thème est assez intéressant puisque la télévision généraliste demeure un lien social susceptible de participer à l’éducation de masse :

*« La télévision généraliste est un des seuls liens sociaux (...). Elle est la seule activité de masse égalitaire et partagée par tous. Tout le monde la regarde, faisant de celle-ci le principal vecteur de communication de nos sociétés. ».* (Wolton : 126)

Dans la mesure où nous nous intéressons à l'enseignement du FLE sous une optique communicationnelle et interculturelle via la télévision, nous avons naturellement choisi de traiter ce sujet en nous appuyant sur une orientation didactique constituée à la fois :

- Des éléments de la langue (française) ;
- Des éléments représentationnels de cette langue chez le public concerné, et selon le contexte défini par notre recherche ;
- Des éléments liés au paysage télévisuel français et à la langue culture authentique dont il est capable de rendre compte en contexte exolingue (algérien), et ce pour (entre autres) deux raisons (les seules qui nous concernent aujourd'hui). La première concerne ce paysage médiatique français à la portée du téléspectateur algérien, et qui est naturellement consubstantiel à une culture française très modélisante en matière de communication. La seconde, majeure, concerne le public, l'échantillon de personnes qu'il nous a été possible de contacter dans le cadre d'une démarche participative quant à l'accès à cette culture et l'intérêt qu'ils suscitent pour la télévision. Leur point de vue semble donc en ce sens très intéressant et permet en effet d'évaluer l'évolution de leurs perceptions à partir des craintes, réticences, méconnaissances et attentes que l'on pourrait déceler et analyser au fur et mesure qu'elles vont nous éclairer sur la perspective d'un enseignement intégrant la télévision comme portail vers la connaissance des natifs avec tout ce que cela induit comme signification sur le plan de l'apprentissage de la langue cible.

Dans le cadre de cette recherche, et en nous intéressant aux processus individuels et collectifs du public ciblé qui justifieraient l'intervention de la télévision pour améliorer la compétence communicationnelle, nous avons retenu le questionnaire comme approche principale pour la collecte des données. Puisque nous nous focalisons sur les potentialités de la télévision quant à l'amélioration de la compétence de communication en tant que celle-ci est un concept générique englobant la compétence linguistique, interculturelle, socio-pragmatique et culturelle, le questionnaire est à nos yeux l'outil le plus susceptible d'assurer une richesse au niveau des données recueillies à cet effet, tant il est vrai qu'il permet d'étudier en profondeur les perceptions, connaissances, représentations et croyances des personnes interviewées dans ce sillage.

Partant du constat émis précédemment à l'effet que l'introduction de la télévision dans les pratiques de classe est possible pour peu que l'on tienne compte de la pertinence sociale de la formation universitaire en français langue étrangère, il est essentiel de reconnaître et de mettre au premier plan le caractère pertinent de ce média avancé par plusieurs théoriciens, puisqu'il demeure l'outil d'une représentation réelle de la langue-culture française. De plus, la télévision n'étant pas uniquement un support médiatique à vocation exclusivement informative à part entière, mais plutôt un outil qui, en subissant continuellement des mutations socio-technologiques, est devenu un instrument éducatif et didactique que l'on soit en classe avec l'enseignant (et pas forcément) ou dans un contexte semi-autonome. Il importe également de s'intéresser aux compétences inhérentes à l'utilisation de la langue par nos étudiants dans des situations exolingues ou dans le cadre de leurs pratiques professionnelles. Ce n'est pas fortuit que la cueillette d'informations de cette présente recherche se soit effectuée auprès même de ces étudiants. Ainsi, dans le sillage de nos questions posées préalablement (question principale et question subsidiaire) et les hypothèses qui leur sont afférentes, il nous semble indispensable de mettre en exergue les éléments opératoires pour une démarche didactique globale et globalisante. Il s'agit de les déterminer au fur et mesure pour appuyer les objectifs de l'enquête. Les éléments en question se déclinent en quatre formations:

- La nature du public qui nous intéresse ;
- Ses besoins en matière de formation universitaire et préprofessionnelle tant qu'il s'agit de futurs enseignants de FLE en contexte algérien ;
- Ses représentations vis-à-vis de la langue cible ;
- Sa pratique de l'outil technologique mis à sa disposition en classe ou dans la vie quotidienne, notamment la télévision.

Toutefois, le questionnaire ne sert pas tant à connaître directement le problème que d'en quantifier les composants. Cela étant, deux objectifs spécifiques se dégagent de cette approche. Ils sont inhérents au questionnaire lui-même et s'articulent de la façon suivante :

- Élaborer un questionnaire visant à mettre en évidence les composants informationnels, justifiant l'intervention du support télévisuel dans la formation des étudiants de la première année licence ;

- Quantifier, valider et interpréter les composants en question, afin d'élucider les éléments problématiques, motivant notre recherche.

### **III. 3. L'échantillon**

Nous avons procédé à un échantillonnage intentionnel (ou par choix raisonné), c'est-à-dire que les participants à la recherche répondaient à un certain nombre de critères et partageaient donc certaines caractéristiques (niveau scolaire, profil, sexe). Cette technique d'échantillonnage est issue d'un principe de modèle réduit, permettant de sélectionner un certain nombre d'individus susceptibles de représenter la population sur la base de critères prédéterminés. Il s'agit ainsi d'un échantillonnage théorique qui a permis de choisir des sujets en fonction de leur profil et de leur prédisposition à s'exprimer sur tout ce qui a trait aux problèmes liés :

- À l'intrication des éléments linguistiques et culturels inhérents à la manipulation de la langue française au sens discursif du terme ;
- À la relation qu'ils entretiennent avec le média télévisuel et à ce qu'il pourrait apporter en matière d'amélioration de leur compétence communicationnelle, ne serait-ce que dans le volet de la compréhension orale.

Ce choix méthodologique assure la mise en place d'une base de données susceptible de générer une batterie d'items riches en informations. Finalement, la diversité de l'échantillon retenu a permis d'assurer l'obtention de données justifiant l'intervention de la télévision, en lien avec les objectifs de recherche ciblés par notre recherche. Nous retenons un échantillon non probabiliste, à la fois intentionnel et volontaire, composé de 100 participants ( $n = 100$ ). Ces derniers font partie d'un réseau homogène d'étudiants de la première année de la licence de français (L1) pour lesquels nous avons assuré la matière de « compréhension et production orales » (UEF)<sup>21</sup> durant l'année universitaire 2015 / 2016. La sélection des participants s'est ainsi effectuée, car elle permettait de cerner des participants œuvrant dans une perspective identique d'enseigner le français en contexte algérien.

Plusieurs raisons ont présidé au choix d'étudiants de la première année de la licence de français comme « population cible » :

---

<sup>21</sup> La matière étant insérée dans l'unité d'enseignement fondamentale: UEF

- Tout d’abord, le fait qu’ils aient atteint un certain niveau scolaire laisserait à supposer que leurs prérequis en langue française justifieraient leur profil d’entrée dans cette spécialité ;
- De plus, sachant que c’est leur première année à l’Université, ils craignaient moins de donner leur opinion ;
- Enfin, cette tranche d’âge correspond, selon Piaget, au dernier stade du développement cognitif. À ce stade, l’adolescent a acquis la capacité de manipuler des idées, ce qui lui permet de raisonner sur des dimensions abstraites (Truchot : 95).

Nous avons opté pour la stratégie de l’échantillonnage volontaire, afin de s’assurer de la collaboration des répondants, étant donné qu’ils expriment un certain engouement pour cette opération. Au total, une centaine d’étudiants y ont collaboré. Bien qu’il n’existe pas, à notre connaissance, de règle concernant le nombre idéal de répondants à interroger pour rencontrer les critères de scientificité reconnus en recherche qualitative, dans la pratique, ce nombre nous paraît assez suffisant pour atteindre la saturation théorique.

Concrètement, nous avons consacré une séance de près d’une heure pour leur expliquer le projet de recherche et en déterminer la fourchette suffisante de volontaires. Pour ce faire, la présentation qui se voulait stimulante et rassurante tenait compte des caractéristiques propres à la catégorie sollicitée. Nous leur avons expliqué que cette initiative a pour objectif de rendre la matière enseignée plus intéressante et plus attractive, en leur montrant les potentialités de la télévision à les rendre plus compétents durant leur formation et, plus tard, dans l’exercice de leur métier d’enseignant de français. Le fait que l’enseignant s’intéresse à leurs opinions est vu, par certains répondants comme une opportunité de donner leur point de vue sur une question qui les touche directement. À cet égard, ils ont l’impression d’avoir une opportunité d’être écoutés sur la façon dont ils désirent par eux-mêmes accéder à la langue française.

Il est important dans la phase actuelle que les étudiants sollicités soient conscients de leur rôle de collaborateurs : « *De plus, le terme de collaboration évoque l’égalité et la réciprocité de la relation, ce à quoi aspirent les adolescents* » (Ibid : 96). Il fallait les responsabiliser en leur expliquant que, sans leur collaboration, cette recherche devenait impossible, puisque d’autres experts décideront à leur place, ce qui pourrait ne pas aller dans le sens de leurs attentes, et que, de toutes les façons, leur avenir en dépendra. Psychologiquement, le fait d’être reconnu

comme acteur dans cette expertise confère un statut valorisant qui a toute son importance à l'âge où se construit l'identité de notre public. L'anonymat a été aussi un facteur favorable pour encourager les étudiants à répondre à l'enquête.

### **III. 4. Vers la modélisation du questionnaire**

L'élaboration du questionnaire s'est effectuée en fonction des objectifs de recherche établis dans le cadre de notre perspective de recherche. Sa construction tient compte des objectifs que nous voulons atteindre via les fondements théoriques existants quant au rôle de la télévision en classe de langue. L'identification de questions ouvertes pertinentes permettrait d'orienter adéquatement les propos tenus lors des entrevues, de façon à aller chercher les données désirées pour l'approfondissement de notre objet d'étude.

#### **III. 4. 1. La validation par repérage**

Cette étape de la recherche a structuré la conduite des entrevues individuelles auprès du public amené à apprendre le français langue étrangère dans le cadre de sa pratique professionnelle. Il s'agit d'une démarche préalable à toute opérationnalisation du questionnaire principal. C'est sur le contenu du questionnaire que nous nous focalisons essentiellement, afin de pouvoir justifier chaque question (item) sélectionnée :

- Pourquoi la poser ?
- A quoi va-t-elle nous servir ?
- Comment va-t-on traiter la réponse?
- Quelle solution devrait être dégagée?

Nous avons procédé préalablement à l'identification d'un microéchantillon de dix (10) étudiants réparti équitablement entre les deux sexes (filles/garçons) de la première année (L1), puis nous avons enchaîné les entrevues, pour finalement procéder à l'analyse et à l'interprétation des données encore préliminaires. Ce repérage nous permet d'identifier les principaux items thématiques que les dix étudiants avaient abordés et qui renvoient surtout aux représentations, attentes et besoins globaux que pourraient exprimer les 490 étudiants de la première année. Pour une orientation plus opératoire du questionnaire, il était indispensable de procéder à un balisage standard de quelques éléments censés nous aider à choisir les items adaptés à nos objectifs. Cinq repères devraient être dégagés de cet entretien en face à face :

|                |                   |                        |                             |                   |                              |
|----------------|-------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------------|
| Le média<br>TV | Les chaînes<br>TV | Compréhension<br>orale | Potentialités<br>de l'image | Thèmes<br>dégagés | Le rapport<br>langue/culture |
|----------------|-------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------------|

### III. 4. 2. Les questions liminaires (Q. L)

L'identification de ce paradigme et des thématiques centrales a ensuite permis la formulation de questions à caractère générique (Karnas : 227), par leur nature à évoquer les pratiques sociales quotidiennes inhérentes à tous les membres de la société. Afin de mieux structurer le questionnaire, nous avons inclus trois questions génériques, pour notre contexte, issues du modèle formulé par M. Montagut-Lobjoit (2008, 2010) et comportant les consignes suivantes :

- La description d'une situation, où, à travers les quatre (04) items, l'on est suffisamment renseigné sur l'acculturation technique globale chez nos répondants, favorisant l'usage des TIC, notamment le média télévisuel :

*Il s'agit de définir, puis classer les équipements disponibles au domicile des répondants (Montagut-Lobjoit: 2010 : 114)*

| Nature du bien disponible au domicile | TV  | Internet | ADSL | Téléphone mobile |
|---------------------------------------|-----|----------|------|------------------|
| Ventilation réponses                  | % ? | % ?      | % ?  | % ?              |

- La description d'une situation, où le répondant est emmené à s'exprimer sur ses choix préférentiels des médias pour s'informer. Quatre (04) items lui sont aussi proposés dans ce sens :

Classez les médias suivants, selon vos choix préférentiels (Ibid, 2010 : 109)

| <b>Média</b>                | Télévision | Radio | Internet | Presse écrite |
|-----------------------------|------------|-------|----------|---------------|
| <b>Ventilation réponses</b> | % ?        | % ?   | % ?      | % ?           |

- La description d’une situation sur la base de deux (02) items, où les répondants sont susceptibles de nous renseigner sur les plateformes Web. (Internet) qu’ils utilisent pour accéder à l’information. :

Il s’agit de définir, puis classer les sites internet sources d’information (Ibid, 2010 : 111)

| <b>Sources citées</b>       | Portails Internet des médias traditionnels (presse écrite, TV, radio) | Sites de moteurs de recherche et annuaires du net |
|-----------------------------|---|---|
| <b>Ventilation réponses</b> | % ?   | % ?   |

Cette approche d’enquête de M. Montagut-Lobjoit (2008 et 2010) nous intéresse dans la mesure où elle va nous permettre de déduire la portion préférentielle à la télévision chez nos étudiants. Nous avons tendance, dans ce sillage, à démontrer la place de plus en plus importante de ce média dans les pratiques sociales au sein du public interviewé. Le recours exponentiel à la TV serait, selon toute vraisemblance, une aubaine pour l’exploiter dans le processus de l’apprentissage du français en contexte exolingue. Dans le même sillage, la Direction générale "Éducation et culture", affiliée à la commission européenne, établit un rapport inédit sur les liens potentiels entre le multilinguisme en contexte européen et les médias<sup>22</sup>. Ce rapport visant à favoriser l’apprentissage des langues via les médias indique que ceux-ci peuvent constituer une grande source d’apprentissage informel des langues. Une enquête préliminaire prévoyait justement une question sur les choix préférentiels des différents médias via la fréquence de leur utilisation (EACEA, 2011 : 12) :

<sup>22</sup> « Le potentiel du sous-titrage pour encourager l’apprentissage et améliorer la maîtrise des langues » (EACEA, 2011)



| À quelle fréquence regardez-vous des programmes audiovisuels : films, séries, documentaires, dessins animés, etc. ? Mettez une croix dans la ou les cases suivantes choisies: | À la télévision | Sur ordinateur/ Internet | Au cinéma | Sur DVD/ Blu-Ray / VOD (video à la demande) |
|---|-----------------|--------------------------|-----------|---|
| Tous les jours  |                 |                          |           |   |
| Plusieurs fois par semaine  |                 |                          |           |   |
| Une fois par semaine  |                 |                          |           |   |
| Plusieurs fois par mois   |                 |                          |           |   |
| Jamais ou presque jamais  |                 |                          |           |   |

Tous ces modèles d'enquête n'ont d'autres finalités que de mettre en avant le rôle dominant de la télévision en tant que média naturellement ancré dans les pratiques sociales quotidiennes, indépendamment de l'acculturation plus ou moins élaborée à la technologie chez les individus.

### III. 5. La structure du questionnaire principal

#### III. 5. 1. Modélisation, selon la grille de G. Zarate

Dans sa perspective d'*objectif appliqué*, G. Zarate a construit, à cet effet, une grille d'analyse susceptible de nous aider à établir une vue d'ensemble de ce qui pourrait être la démarche à préconiser pour enseigner au public que nous visons une langue décrite selon des contours culturels et civilisationnels authentiques. Ceux-ci sont aussi décisifs dans la compréhension orale que les éléments systémiques de la langue. C'est en cela d'ailleurs que consiste son idée d'*objectif appliqué* à l'enseignement d'une langue étrangère :

*« La notion d'objectif appliqué au domaine culturel ouvre de nouvelles perspectives. Celles-ci invitent à hiérarchiser des compétences pour définir des savoir-faire spécifiques orientés vers le passage d'une culture à une autre, qui ne peuvent être maîtrisés à travers un apprentissage dont la finalité serait strictement linguistique »*  
(Zarate : 72)

L'auteur souligne dans ce sens, qu'il n'y a pas antagonisme entre faits linguistiques et faits culturels, bien au contraire, la solidarité d'intérêts entre apprentissage linguistique et démarches de découverte culturelle est plus que pertinente, lorsqu'il est question d'envisager la langue étrangère comme une pratique sociale (Ibid : 72), notamment quand elle est chargée d'items lexicoculturels partagés par les locuteurs natifs. Bien que sa démarche tend à rendre compte exclusivement des formes de représentations négatives/positives que dégageraient les apprenants d'une langue étrangère vis-à-vis d'elle et de ses locuteurs, celle-ci ne demeure pas pour autant moins pertinente pour notre perspective, puisqu'elle est relativement compatible et adaptable à la description des contours culturels à vocation communicationnelle. Une telle description de notre part à l'aide d'une grille pareille est nécessaire pour modéliser des éléments fondateurs de la compétence communicationnelle au niveau de la compréhension orale et qui justifieraient par la même occasion l'intervention salutaire de la télévision dans le cadre de la formation universitaire en langues étrangères en milieu exolingue.

Tout le dispositif descriptif de notre questionnaire s'inscrit dans cette grille d'analyse que G. Zarate structure de la manière suivante :

#### **A. Test d'association de mots**

- 1) Produire dans un temps bref, dans leur langue maternelle une liste de cinq mots spontanément associés au pays dont on étudie la langue ;
- 2) Produire une seconde liste de mots associés aux habitants du pays de langue en question ;

#### **Établir une grille d'exploitation :**

**B. Exploitation thématique :** les termes sont regroupés, selon les champs sémantiques évoqués

### **1) Modèle de la première grille d'exploitation à thèmes spécifiques :**

- Caractéristiques typiques des Français ;
- Caractéristiques vestimentaires ;
- Caractéristiques économiques et sociales (riches/pauvres, classe moyenne) ;
- Paysages et lieux (géographiques et non géographiques : Alpes, Loire, café, métro) ;
- Personnages historiques ou contemporains (avec subdivision possible : personnel politique : Louis XIV ; monde des arts : G. Brassens ; des Lettres : V. Hugo) ;
- Traits de la psychologie collective (Violents, polis) ;
- Objets caractéristiques (2cv Citroën, croissant) ;
- Symboles nationaux (le coq sportif, la croix de Lorraine)

### **2) Modèle de la deuxième grille d'exploitation à thème générique:**

#### **– Ce qui concerne l'homme proprement dit :**

- Traits physiques ;
- Modes de vie (alimentation, vêtements, habitat, déplacement, loisirs) ;
- Organisation sociale (rapports hommes/femmes ; rapports ; conflits : classe/race, apartheid ; institution autre que politique : école ; dysfonctionnement) ;
- Modernité ;
- Tradition (personnages emblématiques : la reine quand elle n'est pas mentionnée comme chef d'État ; objet emblématique : Kilt ; fête : carnaval) ;
- Histoire (personnages historiques ; époques ; événements historiques)

– **Ce qui concerne son milieu :**

- Politique (événements contemporains, actualité : élections américaines ; personnages contemporains ; caractérisation des systèmes politiques : république, royaume, monarchie) ;
- Économie (primaire : agriculture ; secondaire : technique ; tertiaire : services ; tertiaire primitif : cireur de chaussures) ;
- Domaine culturel (langue ; valeurs morales ; religion ; valeurs esthétiques ; arts ; cultures proliférantes : média).

– **Ce qui concerne l'activité que l'homme exerce dans son milieu :**

- Paysage construit (urbain : monument, architecture, mobilier urbain : taxi jaune et cabines téléphoniques ; jardins, parcs ; noms de villes) ;
- Paysage naturel (traits de géographie naturelle, traits physiques du paysage ; climat).

– **Autres :**

- Connotation affective envers le pays ;
- Aberration, attribution erronée

**C. Exploitation centrée sur l'évaluation qualitative des représentations initiales de la culture enseignée** (l'exemple de la culture chinoise, telle qu'elle est représentée par les Européens)

**1) Évaluation quantitative du degré de précision/imprécision des connaissances sur la culture étrangère :**

- Nombre de noms propres cités (ex. : Mao, Grande Muraille, etc.) ;
- Correction orthographique des mots appartenant à la langue étrangère étudiée ;
- Erreurs d'identification et items erronés (ex. : Tokyo capitale de la Chine au lieu de Pékin)

## **2) Repères spatiotemporels surreprésentés :**

- Lieux géographiques (ex. : capitale du pays) ;
- Repères historiques (ex. : révolution culturelle)

## **3) Caractérisation de la relation à la culture enseignée :**

- a) Items les plus fréquemment cités ;
- b) Nombre d'items marqués positivement et négativement (ex. : communisme = valeur négative). Y a-t-il une dominante négative ou positive attachée au(x) pays (relation abstraite à l'étranger) ou aux habitants (relation parfois décrite à travers une expérience personnelle avec un ou plusieurs habitants de ce pays) ?
- c) Nombre d'items non connotés (ex. : Riz, vélo) ou génériques (ex. : cuisine chinoise) ;
- d) Nombre d'items se référant aux normes intériorisées dans la culture d'origine (ex. : de couleur jaune, de petite taille, nombreux habitants, grand pays).

## **4) Identification des lieux de médiation entre la culture de l'élève et la culture enseignée :**

- Sources d'informations locales qui ont permis cette production : catalogues de voyage, manuels scolaires, média (ex. : *Le dernier Empereur* : film du réalisateur américain Bertolucci) ;
- Actualisation de l'information (date approximative des informations les plus récentes),
- Pratiques culturelles du pays étranger adoptées dans le pays de l'élève (ex : restaurant chinois).

### **III. 5. 2. Questionnaire liminaire (Q.L)**

En première étape, le questionnaire liminaire interviendra pour dégager des éléments, pouvant nous aider à baliser tout ce qui a trait à nos hypothèses de départ et à établir, ensuite, une grille d'indices ayant la fonction de catalyseur de tous les éléments thématiques susceptibles de conceptualiser le questionnaire principal. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur un

entretien semi-directif auprès d'un échantillon de 10 étudiants auxquels, ensuite, nous leur avons fait aussi un test d'association de mots, tel qu'il est préconisé par G. Zarate (Zarate : 76) :

*Citez quelques mots que vous associez directement à la France et aux Français. (Q. L. 1)*

En seconde étape, le questionnaire liminaire nous renseignera sur les habitudes liées à la pratique télévisuelle chez nos étudiants. Le modèle est calqué sur ceux déjà préconisés par les auteurs que nous avons cités en supra, notamment celui-ci, entre autres :

*Classez les médias suivants, selon vos choix préférentiels (Q. L. 2)*

| Média                       | Télévision | Radio | Internet | Presse écrite |
|-----------------------------|------------|-------|----------|---------------|
| <b>Ventilation réponses</b> | % ?        | % ?   | % ?      | % ?           |

Au bout du compte, tous les résultats s'étaleront, selon la grille en dessous. Cette grille devient, à son tour, un catalyseur de tous les éléments que nous comptons analyser, à savoir :

|                |                   |                        |                             |                   |                              |
|----------------|-------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------------|
| Le média<br>TV | Les chaînes<br>TV | Compréhension<br>orale | Potentialités<br>de l'image | Thèmes<br>dégagés | Le rapport<br>langue/culture |
|----------------|-------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------------|

### III. 5. 3. Questionnaire principal

#### III. 5. 3. 1. Modèles de questionnaires ouverts :

| Questionnaire<br>de       | Détails  | Codification   |
|---------------------------|--|----------------|
|                           | <b>I. Premier volet</b>  | <b>Q.I.V.I</b> |
|                           | 1) Localisez la France sur une carte géographique.                                   | Q.I.V.I.1      |
|                           | 2) Quels sont les pays, dont les populations parlent en français langue maternelle ? | Q.I.V.I.2      |
|                           | 3) Localisez les pays francophones sur une carte géographique.                       | Q.I.V.I.3      |
|                           | 4) Citez des régions de la France.   | Q.I.V.I.4      |
| <b>II. Deuxième volet</b> | <b>Q.I.V.II</b>  |                |

|                             |   |            |
|-----------------------------|---|------------|
| <b>type (I)</b><br>[Q.O. I] | 1) Quelles sont les couleurs de son drapeau ?                           | Q.I.V.II.1 |
|                             | 2) Qui est le président actuel de la République française ?             | Q.I.V.II.2 |
|                             | 3) Qui était son prédécesseur ?   | Q.I.V.II.3 |
|                             | 4) Qui est le Premier ministre (le chef du gouvernement) de la France ? | Q.I.V.II.4 |

|  | Détails   | Codification     |
|--|---|------------------|
| <b>Questionnaire</b><br><br><b>De</b><br><br><b>type (II)</b><br>[Q.O. II] | <b>I. Premier volet</b>   | <b>Q.II.V.I</b>  |
|  | 1) Que savez-vous de la France?   | Q.II.V.I.1       |
|  | 2) Quelles sont les personnalités françaises que vous connaissez ?  | Q.II.V.I.2       |
|  | 3) Quels sont les produits ou marques françaises que vous connaissez ?  | Q.II.V.I.3       |
|  | <b>II. Deuxième volet</b>   | <b>Q.II.V.II</b> |
|  | 1) Quels thèmes associez-vous à la France ?   | Q.II.V.II.1      |
|  | 2) Quels thèmes associez-vous à la France vous intéressent-ils ?  | Q.II.V.II.2      |
|  | 3) Quels sont vos centres d'intérêt (ce qui vous intéresse, d'une manière générale, en dehors de la France et de la langue française ?) | Q.II.V.II.3      |

|  | Détails   | codification |
|--|---|--------------|
|  | 1) Citez des chaînes TV françaises ou francophones que vous regardez régulièrement.   | Q.III. 1     |
|  | 2) Citez des chaînes radio françaises ou francophones que vous écoutez régulièrement. | Q.III. 2     |

|   |  |          |
|---|--|----------|
| <b>Questionnaire</b><br><br><b>De</b><br><br><b>type (III)</b><br><br><b>[Q.O. III]</b> | 3) Citez des journaux et magazines français que vous lisez régulièrement.      | Q.III. 3 |
|   | 4) Citez des émissions télévisées ou radiophoniques que vous aimez suivre.     | Q.III. 4 |
|   | 5) Citez des chansons françaises et chanteurs français que vous aimez écouter. | Q.III. 5 |
|   | 6) Citez des films français que vous avez aimés ou que vous aimeriez regarder. | Q.III. 6 |

### III. 5. 3. 2. Modèle de questionnaires fermés

|   |  | <b>Codification</b> |
|---|--|---------------------|
| <b>Questionnaire de</b><br><br><b>type (I)</b><br><br><b>[Q.F. I]</b> | 1) À quels thèmes (domaines) les termes suivants renvoient-ils ? (une vingtaine d'items) ;               | Q.F.I.1             |
|   | 2) A quels thèmes (domaines) associez-vous les personnalités suivantes ? (une vingtaine d'anthroponymes) | Q.F.I.2             |

La projection par analogie de ces items sur les éléments de la grille choisie nous a permis de dégager le rapport *pertinence / non-pertinence* des éléments de la grille relatif à nos priorités. Il en découle que quelques-uns d'entre eux ne sont pas pertinents pour notre recherche, puisque, à priori, ils sont censés renseigner l'enquêteur ou l'enseignant sur l'image positive et/ou négative de la langue et de ses locuteurs que les apprenants dégageraient à partir de leurs schèmes de représentations usuelles (stéréotypées ou rationnelles). Or, ce qui nous intéresse prioritairement dans le sillage de notre recherche, ce n'est pas tant la relation affective de l'apprenant envers la langue française, les Français et tout ce qui a trait à la France de son point de vue en tant que citoyen algérien (mémoire collective, idéologie, histoire, ressentiment, bilinguisme, ouverture, tolérance, découverte, etc.) que sa capacité à se localiser dans le sémantisme et la représentation du monde, tels que les locuteurs français (natifs)



conçoivent et manipulent. En d'autres termes, ce n'est pas tant les *zones de résistance à l'apprentissage* (Cain : 15) du français qui nous intéresse que les zones des malentendus d'ordre lexiculturel qui entraverait le processus de communication chez nos étudiants. Il suffirait souvent d'un simple flottement lexical de la part de l'apprenant pour que le traitement sémantique au sens complexe du terme soit compromis. Dès lors, notre démarche par le questionnaire est censée mettre en valeur des items lexicaux à forte charge culturelle partagée (par les locuteurs natifs) et dont dépendrait tout processus de communication authentique. Sur le plan méthodologique, chaque item est censé renvoyer indique à une thématique jugée comme un préalable à toute activité discursive interactionnelle en langue française et autour de laquelle, d'ailleurs, se construit la compétence encyclopédique, en tant que composante de la compétence communicationnelle.

### **III. 6. L'analyse du manuel de la troisième année secondaire**

#### **III. 6. 1. Le manuel : un outil-catalyseur**

L'analyse du manuel de français de la troisième année secondaire (3<sup>e</sup> AS) est pertinente, puisqu'elle va nous permettre de mesurer, grâce à une grille d'analyse établie, la part du lexiculturel dans les prérequis du public que nous visons. L'utilité de cette démarche est d'autant plus importante qu'elle va nous renseigner aussi sur le positionnement réel (ou plutôt officiel) de l'institution vis-à-vis de la langue enseignée. Ce positionnement est bien entendu très connoté sur le plan idéologique. Nous voyons dans le manuel une sorte de catalyseur de tout le dispositif prévu par l'État en matière de politique linguistique, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la langue française en contexte algérien et son intrication avec des modèles représentationnels dégagés par les acteurs du dispositif curriculaire prévu dans ce pays. Il va sans dire qu'une orientation linguistique délibérément préférée par les décideurs aux aspects culturels et civilisationnels ayant trait à la France et à la langue française, en tant que matériau socioculturel propre aux natifs Français, ne peut faire, selon nous, de l'apprenant qu'un sujet parlant recroquevillé dans un environnement systémique de la langue en rupture avec toute dimension fonctionnelle de celle-ci. Récapitulons ce dont il va être question dans cette analyse :

- a) Mesurer la composante culturelle du contenu en analysant la composante lexicale qui l'exprime. Dans ce sens, nous allons répartir le manuel en deux catégories (Verdelhan-Bourgade -b- : 49) :

- Celle des textes, supports, documents, qui semblent avoir parmi leurs fonctions celle d’initier à des mondes nouveaux, d’enrichir la connaissance du monde et le lexique pour le dire.
- Et celle de l’appareil pédagogique, informations, présentations, consignes, activités.

La première catégorie comporte fréquemment des mots culturellement connotés (*Ouvrier de France, Bonnets rouges*), spécialisés (*Covoiturage*), des mots inventés (personnages de conte). La seconde comprend une part de métalangage disciplinaire (sujet, verbe, groupe nominal, destinataire, actant) et une part de « langage normal », ou supposé tel, dans lequel sont présentés les discours scolaires.

Les deux catégories en question mettent en exergues deux types de discours :

- Le discours *dans* le manuel à l’exemple des textes exemplificateurs (Cordier-Gauthier : 28) (première catégorie)
- Le discours *du / par* le manuel comme discours didactique spécifique (Verdelhan-Bourgade -a-: 08), c’est-à-dire comme un *dispositif didactique* qui permet de s’approprier des savoirs (Hemmi : 104). Celui-ci s’inscrit dans le métadiscours scolaire (deuxième catégorie).

C’est autour de la première catégorie que notre analyse s’articulera, sans pour autant perdre de vue l’importance et l’apport du métadiscours dans l’amélioration de la compétence communicationnelle.

- b)** Mesurer le rapport de symétrie de l’information scripturale avec les auxiliaires iconographiques, notamment l’image dans toutes ses formes ;
- c)** Pour ce faire, est-il nécessaire d’établir des éléments descriptifs à la source de quelques grilles d’analyse qui nous semblent être pertinentes dans ce sens.

### **III. 6. 2. Éléments analytiques : une vue d’ensemble**

Par *éléments analytiques*, nous entendons tous les détails inhérents à la forme et au contenu du manuel de langue aux deux niveaux macro-structurels et micro-structurels, ainsi qu’au niveau de la langue utilisée à l’échelle interne (le métadiscours qu’il dégage pour interagir

avec l'apprenant) ou externe (type de connaissances véhiculées par le texte exemplificateur) du manuel. Il faudra ajouter, en outre, tout ce qui a trait à la conception typographique du manuel en tant que celui-ci est un outil attractif. Pour un balayage analytique globalisant, il existe une grille quadridimensionnelle qui appréhende le manuel de langue étrangère, selon quatre champs (Verdelhan-Bourgade -b- : 38) :

- La macrostructure
- La microstructure
- Les formes discursives
- La langue adoptée

### **III. 6. 2. 1. Analyse macro-structurale du manuel de langue : La grille de Bertolletti**

Le macrostructurel (Verdelhan-Bourgade : 39) renvoie à tout ce qui caractérise le manuel - livre du point de vue de sa seule forme extérieure. Celle-ci fait de lui un objet scolaire attractif avant qu'il ne soit considéré par la suite, d'un point de vue linguistique, comme un outil - transmetteur de savoir. Il s'agit des principales caractéristiques formelles, telles que la fiche signalétique (Bertolletti : 56), la typographie et l'architecture structurante (Cordier-Gauthier : 28). Selon M-C. Bertolletti, Le macrostructurel est une présentation matérielle à longue échelle de l'ouvrage scolaire qui se décline via une grille d'analyse élaborée (Bertolletti : 56).

- Fiche signalétique
- Préface du manuel ou livre du professeur
- Matériel complémentaire
- Structure du manuel

**III. 6. 2. 1. 1. La fiche signalétique**, en tant que premier niveau de hiérarchie (Cordier-Gauthier : 27), elle est considérée comme un ensemble d'informations se rapportant essentiellement aux éléments suivants :

- Le titre ;
- Auteur(s) ;
- Éditeurs ;
- Date de la première édition ;
- Nombre de volumes ;

- Format (nombre de pages) ;
- prix

La fiche signalétique, au-delà de son aspect de marketing, reflète quelque part le positionnement du manuel vis-à-vis de l'institution, de l'enseignant, de l'apprenant, ainsi que de la langue elle-même. C'est l'aspect attractif du manuel qu'on voudrait ici mettre au premier plan:

*« Dès l'abord, le manuel se veut un objet attractif : les éditeurs rivalisent d'imagination pour varier les couleurs, les graphismes ; les couvertures sont rigides pour la plupart, brillantes, illustrées. Le manuel doit plaire au premier coup d'œil à ses différents destinataires, prescripteurs, enseignants, élèves » (Verdalhan-Bourgade : 39)*

Sur un aspect psychologique, la référence à la situation scolaire n'est pas systématiquement présente dans l'illustration. Le but escompté est bien entendu d'y effacer le caractère rébarbatif de l'école et de créer chez l'apprenant un intérêt à l'utiliser. La seule conception formelle du manuel, ainsi que l'ensemble des éléments qui l'organisent devraient donner la conviction aux apprenants que l'outil en question est fait pour eux. Cela serait rendu possible si le côté fantaisiste de la première page, par exemple, s'identifie à l'univers du public adolescent visé. Il ne faut pas perdre de vue qu'un bon manuel est conçu, avant tout, en fonction des centres d'intérêt des apprenants (Bertoletti : 56).

**Le titre et couverture** du manuel devrait, selon nous, incarner une réalité propre au pays de la langue en question et de ses natifs. Ceci permettra sans aucun doute d'aiguiser davantage l'envie de la découverte. C'est le recours à des formes de connotation plus attractives pour un tel public qui donnerait au manuel son aspect insolite :

*« Le titre joue sur les deux tableaux : le ludique et le scolaire. Tous les manuels sont pris dans cette double contrainte : un titre attractif, comme la couverture, mais significatif de son objet et posant nettement de quoi il est question » (Verdalhan-Bourgade : 40)*

Il n'y a pas de plus efficace, dans ce cas, qu'un intitulé qui a trait non seulement à la langue en tant que telle, mais surtout au pays de ses locuteurs natifs. Il devrait générer autant que faire se peut, un maximum d'éléments introductifs, autant culturels que linguistiques. À cet

effet nous pouvons d'ores et déjà préconiser une grille descriptive de tout ce que la couverture et la page de garde du manuel pourraient structurer en matière d'informations sans y exclure, bien entendu le titre de l'ouvrage.

| Items descriptifs              | Éléments informationnels                               |
|--------------------------------|--|
| <b>1. Statut du manuel :</b>   | Scolaire, non scolaire, unique, diversifié, spécialisé |
| <b>2. Éditeur</b>              | institution, indépendant                               |
| <b>3. Public</b>               | étranger, scolaire, universitaire, généralisé          |
| <b>4. Objectif(s)</b>          | spécifiques, généralisés                               |
| <b>5. Langue de base :</b>     | L2 / L1  |
| <b>6. Information(s) :</b>     | scripturales / iconographique                          |
| <b>7. Objet d'attractivité</b> | Langue, culture, efficacité et rapidité de résultats   |

**Tableau N° 01:** Grille descriptive du titre et couverture de manuel de langue française

### **Statut du manuel :**

Pour ce qui est du statut du manuel, celui-ci est conçu selon des objectifs purement scolaires en tant que « *livre unique* » dans le cadre du français FLM ou FLE. Dans le secondaire, par exemple, le manuel de français de la troisième AS est un livre unique, puisqu'il est destiné, sur la base d'un seul et même programme (programme unique), à tous les élèves de la classe de terminale, sans pour autant prendre en considération leurs profils pourtant distincts (scientifiques, matheux, littéraires, etc.). Le public est anonyme et généralisé :

« *Français Livre unique 2de* » : *Français* : Manuel de l'élève de la 2e année secondaire (Éd. 2015) (France).

C'est sur une conception identique de cet ouvrage scolaire que l'institution algérienne préconise le manuel scolaire au secondaire conformément à l'arrêté ministériel N° 38 du 26/11/2009 :

- « *Français Livre unique 1* » : *Français* : Manuel de l'élève de la 1<sup>ère</sup> année secondaire (réédition annuelle) (Algérie) ;
- « *Français Livre unique 2* » : *Français* : Manuel de l'élève de la 2<sup>e</sup> année secondaire (Réédition annuelle) (Algérie) ;
- « *Français Livre unique 3* » : Manuel de l'élève de la 2<sup>e</sup> année secondaire (Réédition annuelle) (Algérie) ;

Nous voyons bien que par son titre générique, l'institution à tendance à faire du manuel de langue un outil scolaire porteur d'une neutralité idéologique où la langue y est définie d'abord et surtout comme un système grammatical et lexical à acquérir. Cependant il ne faut surtout pas omettre non plus de signaler les arguments et motifs d'ordre économique dans la généralisation des programmes scolaires à travers ce manuel unique.

Le manuel scolaire pourrait aussi s'inscrire dans une initiative non institutionnelle en guise de complément aux activités de la classe, mais conformément aux programmes officiels.

Indépendamment du cadre scolaire et des programmes institutionnels officiels, il existe une panoplie de manuels extra scolaires destinés aussi à des activités d'initiation ou de renforcement en langue étrangère en mode autonome ou semi autonome. Cette catégorie d'ouvrages se démarque du cadre scolaire par la diversification des paramètres psychologiques, méthodologiques et aspectuels et dont le premier rôle attractif est généralement assuré par l'intitulé même avec tous les ingrédients informatifs possibles dans un premier but d'assurer un contact positif acteurs /manuel. Nous pouvons, à titre illustratif, décrire quelques méthodes dès la première lecture du titre et de la forme typographique et iconographique :

| « <i>Vite et bien</i> » : Méthode rapide pour adultes niv 1&2 : Livre avec CD audio.<br>Auteur : Claire Miquel. Clé internationale - janvier 2009 |  |
|---|--|
| Items descriptifs   | Éléments informationnels   |
| <b>1. Statut du manuel :</b>  | non-scolaire, livre unique, diversifié   |
| <b>2. Auteur / Éditeur</b>  | Indépendant  |
| <b>3. Public</b>  | étranger, universitaire, débutants : <i>A1, A2</i>   |
| <b>4. Objectif(s)</b>   | Linguistiques, culturels et communicationnels  |
| <b>5. Langue de base :</b>  | L2   |
| <b>6. Information(s) :</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Scripturales : le titre du manuel</li> <li>– Iconographiques : une image plus ludique que référentielle au pays de la langue en question</li> </ul> |
| <b>7. Objet d'attractivité du titre et page de garde</b>  | Efficacité et rapidité de résultats  |

L'intitulé de cette méthode « vite et bien » renvoie à un objet d'attractivité, en l'occurrence : rapidité de résultats (*vite*) et efficacité (*bien*). L'objet en question expose clairement les desseins méthodologiques de l'auteur, dont nous soulignons les indicateurs : « *la méthode rapide vite et bien 1 permet à la fois d'apprendre le français et de découvrir la réalité de la vie en France, les différences culturelles, le langage de la vie quotidienne, le tout en un temps record.* « *Vite et bien* » insinue vraisemblablement que le manuel s'adresse à des adultes pressés et impatients de communiquer avec succès en français » (L'Auteur)

| « <i>Objectif Express 1 : Le monde professionnel en français. A1. A2</i> ». Livre avec CD audio. Auteur : <u>Béatrice Tauzin</u> . Hachette Éducation. 2013 |  |
|---|--|
| Items descriptifs   | Éléments informationnels   |
| <b>1. Statut du manuel :</b>  | Non-scolaire, spécialisé   |
| <b>2. Auteur / Éditeur</b>  | Indépendant  |
| <b>3. Public</b>  | étranger, professionnel, débutant : A1, A2   |
| <b>4. Objectif(s)</b>   | professionnels   |
| <b>5. Langue de base :</b>  | L2   |
| <b>6. Information(s) :</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Scripturales : une information renvoyant au domaine professionnel : « <i>Le monde professionnel en français</i> »</li> <li>– Iconographiques : deux images mettant en scène des acteurs dans l'environnement des affaires (un locuteur au téléphone et un groupe de personnes autour d'une table de réunion)</li> </ul> |
| <b>7. Objet d'attractivité du titre et page de garde</b>  | rapidité de résultats : cours intensifs  |

L'intitulé de cette méthode « *Objectif Express 1 : Le monde professionnel en français* » nous renseigne dans le même temps sur la rapidité du processus connotée par *objectif Express* et le domaine auquel le registre de la langue française se réfère : *le français professionnel*. L'objet que dégagent les informations scripturales reflète bel et bien les propos de l'auteur qui invite l'apprenant potentiel à aller :

« ...à l'essentiel avec cette méthode intensive de français pour débutants en contexte professionnel ou en préparation à la vie active » (l'auteure)



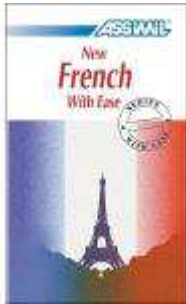
Il apparait clairement que ces informations clés soulignées sont toutes condensées dans le titre.

Parfois, la spécialisation à laquelle s'inscrit le manuel est d'ordre aspectuel plutôt que domanial : l'auteur se focalise sur un seul aspect de la langue décrite (Verdhalan-Bourgade : 40). L'ouvrage en question peut porter sur la compréhension ou l'expression orale ou écrite, sur la grammaire, etc., à l'instar du manuel que nous décrivons en dessous :

| « <u>Compréhension orale</u> » : Tome 1. Livre avec un CD audio. Auteurs : <u>Patricia Beaujouin</u> & <u>Michèle Barféty</u> . Livre CD - Cle International - août 2016 |   |
|--|---|
| Items descriptifs  | Éléments informationnels  |
| <b>1. Statut du manuel :</b>   | Non-scolaire, universitaire   |
| <b>2. Auteur / Éditeur</b>   | Indépendant   |
| <b>3. Public</b>   | étranger, adulte, adolescent, débutant : A1, A2   |
| <b>4. Objectif(s)</b>  | généraux  |
| <b>5. Langue de base :</b>   | L2  |
| <b>6. Information(s) :</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Scripturales : une information renvoyant à la spécialité du manuel (compréhension orale) et aux niveaux A1 et A2</li> <li>– iconographiques : une image mettant en scène un public adulte en posture d'apprentissage de la langue</li> </ul> |
| <b>7. Objet d'attractivité du titre et page de garde</b>   | <i>Compétence</i> en compréhension orale  |

L'un des éléments de la grille d'analyse de la page de garde que nous avons construite est la part de l'image en tant que stratégie d'attraction pour le lecteur. Cet aspect informationnel ne

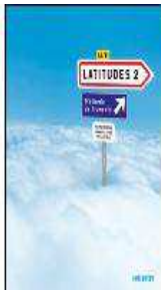
manque pas d'importance, car il pourrait nous renseigner sur les options entreprises par l'auteur vis-à-vis de la langue en tant que celle-ci est un phénomène autant culturel que systémique. C'est le cas de quelques manuels dont les couvertures abondent en références symboliques (culturelles) de la France :



- La tour Eiffel
- Le drapeau français  
bleu blanc rouge



- Personnages historiques : Victor Hugo
- Vestiges architecturaux : la Basilique de Notre Dame de la Garde (Marseille)
- Paysage bucolique, notamment les Alpes/Pyrénées françaises



- Informations sous forme de panneaux directionnels, tels que l'on trouve dans certaines régions de France

Il s'avère que des ingrédients informatifs linguistiques et symboliques du pays de la langue en question projetés sur la page de titre sont aussi attractifs que l'intitulé lui-même et peuvent ainsi résumer les intentions des auteurs quant au choix des orientations d'enseignement/apprentissage préconisées à cet effet (orientations thématiques, culturelles, grammaticales, etc.).

Les six grilles descriptives préconisées pour l'analyse de la couverture sont assez expressives, puisqu'elles nous permettent de faire un tour d'horizon succinct de tout ce qui pourrait se passer à l'intérieur du manuel.

**L'auteur** est censé présenter une autorité morale (institution privée ou étatique) (concepteurs d'outils pédagogiques, selon un cahier de charges émanant d'une institution privée ou ministérielle) ou physique (enseignant dans une dimension locale avec ses propres apprenants). Est-il essentiel aussi de définir sa relation avec la langue cible (est-il natif ou étranger à elle ?). Un bon auteur de manuel est celui qui est en mesure d'assurer une qualité formelle et un degré de séduction (Ibid : 56) tant au niveau thématique (faire allusion aux facettes de la vie courante des natifs, à travers une entrée lexicale) qu'au niveau de la confection (format, mise en page, graphisme, typographie, iconographie). Le profil de l'auteur nous renseigne clairement sur d'autres éléments caractéristiques du manuel :

- Commercial
- Scolaire / privé en autonomie
- Méthodologie contraignante / non contraignante
- Connotations idéologiques
- Orientation interculturelle ou fonctionnelle (le français des affaires, le français de l'aviation, du tourisme, etc.)
- Pragmatisme quant à son utilité immédiate dans un contexte lié d'abord à l'auteur (le cas de manuels dont l'édition est locale et très limitée, notamment en travaux photocopiés)

**L'éditeur** peut, dans certains cas, émettre des réserves quant à certains aspects-tabou du manuel avant son édition. Il y va de sa crédibilité au sein de la société dans laquelle il est implanté, puisqu'il est soumis à des contraintes de nature juridique et idéologique que le pays ou la société lui imposent ;

**La date de la première édition** est importante dans la mesure où l'on pourra juger de la valeur diachronique ou synchronique de la langue décrite dans le manuel en question. Une éventuelle réédition d'un manuel de langue serait synonyme de continuité et de progression dans une logique de succession de synchronies sur les deux plans linguistique et événementiel (marqueurs culturels et historiques, influençant la mentalité collective des natifs : en France, par exemple, il y a longtemps, depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2002, que la monnaie *Euro* a supplanté le

*Franc*, et entre le premier ou le deuxième, aujourd'hui un natif français vous dira qu'il n'a pas un *euro* dans sa poche) ;

**Le nombre de volumes** signifie la récurrence éditoriale du manuel ce qui renseigne d'ailleurs l'enseignant ou l'apprenant potentiel dans le cadre d'une formation autonome en langue de l'efficacité et le succès de l'ouvrage en question ;

**Le prix** nous renseigne sur le rapport *coût / efficacité* du manuel en tant que support d'enseignement / apprentissage. L'utilisateur, qu'il soit enseignant ou apprenant potentiel jugera de ce rapport en se renseignant sur l'adéquation ou non des objectifs à ses attentes personnelles. Le manuel ne vaudra son prix que s'il est jugé compatible avec les centres d'intérêt de l'usager et que, malheureusement, l'auteur ne réussit pas toujours à les prévoir ;

**Le nombre de pages ou *format*** (Verdelhan-Bourgade : 39) remet en surface le rapport *coût / efficacité* du manuel. Contrairement au manuel non scolaire, le manuel scolaire devrait être à la fois efficace, léger et conçu dans un petit volume maniable (mais non malléable), tel que le veut l'étymologie<sup>23</sup> même de cet outil :

*« ...de si gros livres ne sont pas bien maniables, contrairement à l'étymologie de manuel. ... le manuel est préservé de cet inconvénient par la nécessité d'un coût de revient bas, qui entraîne des couvertures souples, des formats et un nombre de pages plus réduit »* (Ibid : 40)

La non-malléabilité du manuel scolaire tient à la rigidité des orientations institutionnelles qui dépouillent l'enseignant de toute latitude de transformation et, donc, de créativité en classe.

### **III. 6. 2. 1. 2. Préface du manuel**

Sur le plan discursif, la préface est un texte classé dans la catégorie de « *paratexte* » (Cordier-Gauthier : 27), c'est-à-dire une partie d'un discours global placée à la périphérie du manuel et en dehors de toute référence à la manipulation directe de la langue, contrairement aux textes exemplificateurs. C'est le discours tenu par l'auteur du manuel pour expliquer la méthode et qui ne se rapporte donc pas au continu en tant que tel à l'image des autres textes

---

<sup>23</sup> Maniabilité, légèreté, efficacité: voilà ce que devrait être la caractéristique principale du manuel scolaire

exemplificateurs (thématiques, dialogiques), analytiques (textes-métalangage de grammaire) et déclencheurs (exercices et manipulations). En tant que discours destiné à l'enseignant, la préface indique les détails suivants :

**Le public visé :**

| <b>Objet d'analyse</b>      | <b>Grille de J.M. Dochot</b><br>(Roux : 13)   | <b>Grille de M.C. Bertolletti</b><br>(Bertolletti : 57) | <b>Grille d'E. Bérard</b><br>(Roux : 19)              |
|-----------------------------|---|---|---|
| <b>Le public</b>            | <b>Public Cible :</b><br>est-il mentionné ?   | Le public visé  | Le public   |
| Son âge                     | quel est l'âge du public concerné ?   | Son âge   | - Général<br>- Spécifique<br>- Adulte<br>- Adolescent |
| Son niveau de connaissance  | - À quel niveau de langue se trouve ce public ?<br><br>- Quels sont les prérequis nécessaires ? | Son niveau de connaissance en langue étrangère          |   |
| Le contexte d'apprentissage | Quel est le contexte : langue maternelle ? Pays ?   |   |   |

**Les objectifs annoncés :**

| <b>Objet d'analyse</b> | <b>Grille de J.M. Dochot</b><br>(Roux : 13) | <b>Grille de M.C. Bertolletti</b><br>(Bertolletti : 57) | <b>Grille d'E. Bérard</b><br>(Roux : 19) |
|------------------------|---|---|--|
|                        |   |   |  |

|                      |  |  |   |
|----------------------|--|--|---|
|                      |  |  |   |
| <b>Les objectifs</b> | Quels sont les objectifs énoncés par le(s) auteur(s) ? | Les objectifs : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Généraux</li> <li>- Linguistiques</li> <li>- Culturels</li> </ul> | Objectifs (en tant qu'élément de la structure générale de la méthode) |

**Les prises de position méthodologiques :**

| <b>Objet d'analyse</b>              | <b>Grille de J.M. Dochot (Roux : 13)</b>  | <b>Grille de M.C. Bertolletti (Bertolletti : 57)</b>   | <b>Grille d'E. Bérard (Roux : 19)</b>   |
|-------------------------------------|---|--|---|
| <b>Orientations méthodologiques</b> | De quel grand courant d'enseignement des langues se réclame la méthode ?<br>La méthode favorise-t-elle une pratique communicative ?             | Les prises de position méthodologiques   | Basée sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documents</li> <li>- Activités</li> <li>- Grammaire</li> <li>- phonétique</li> </ul> |
|                                     | La méthode est-elle adaptée au public considéré   |  | La méthode comporte-t-elle une analyse des besoins du public  |
| documents                           | De quel genre de document dispose-t-on ?<br>S'agit-il de documents authentiques ? Réalistes ? Artificiels                                       | Documents authentiques<br>Remaniés/filtrés<br>fabriqués  | Les supports sont-ils authentiques ou fabriqués ?   |
| Exercices                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situationnels</li> <li>- Structuraux</li> <li>- Centrés sur la langue/ sur la communication</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilité fonctionnelle</li> <li>- Recours au contexte</li> </ul> | Certaines activités permettent-elles une communication réelle de la langue ?  |

En tant que périphérie au corps central du manuel, le paratexte, tenu par l'auteur du manuel, constitue tout ce qui a trait à la préface, à l'introduction et aux recommandations préalables à l'utilisation de la méthode prévue par l'ouvrage en question.

### **III. 6. 2. 1. 3. Matériel complémentaire**

Cette rubrique renvoie à tout ce qui pourrait remplir le rôle d'accessoire méthodologique auxiliaire au manuel et dont il est fait référence dans toutes les grilles d'analyse de manuels de langue étrangère.

Il peut s'agir, premièrement, du matériel pédagogique à l'adresse des acteurs de la classe : l'élève et l'enseignant (Roux : 19) :

- Livret méthodologique ; carnet et livre du professeur ; matériel pour l'élève (livre de l'élève, cahier d'exercices, d'images, de tests, etc.) (Bertoletti : 56) ;

Deuxièmement, il est surtout question de supports audiovisuels, dont l'enseignant ou l'élève pourraient disposer dans un cadre autonome de l'apprentissage:

Matériel audiovisuel (Bérard, 1990) en tant que supports sonores et visuels (Dochot, 1984) incarnés, selon M.C. Bertoletti (1984), par des bandes magnétiques, disques, cassettes, films, diapos, tableau de feutre, tableaux muraux, transparents, cassettes vidéo VHS, etc. A titre illustratif, nous pouvons procéder au descriptif du matériel didactique du manuel de français langue étrangère *Rond-Point*, niveaux : 1&2 :

Pour l'enseignant : 2 guides pédagogiques (niveaux 1 et 2)

Matériel collectif : Site <http://www.difusion.com/catalogos/44/rond-point.html>

Pour l'apprenant: 2 livres de l'élève (niveaux 1 et 2) chacun accompagné d'un CD : 1 livre + 1 CD

2 cahiers d'exercices (1 par niveau) 1 cahier + 1 CD

La méthode en question est composée d'un livre pour chacun des acteurs de la classe avec un kit multimédia dans une version uniquement sonore (audio-orale).

### **III. 6. 3. La structure interne du manuel**

Par structure nous entendons tous les éléments discursifs qui régulent le fonctionnement de l'outil en question. Il s'agit d'analyser la manière dont est ordonné le manuel à travers les formats textuels qui s'y trouvent (Cordier-Gauthier, 2002 ; Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Hemmi, 2002). La structure globale du manuel de langue se décline en trois principaux niveaux architecturaux (Cordier-Gauthier : 27) :

\* **La périphérie initiale :**

- Titre ;
- Nom des auteurs ;
- Collection ;
- Préface ;
- Avant-propos ;
- Avertissement ;
- Table des matières

\* **Corps central du manuel :**

- Leçon 1 – Leçon 2 – Leçon 3, etc. ;
- Unité 1 - Unité 2 – Unité 3, etc.

\* **Périphérie finale**

- Précis grammatical ;
- Conjugaison ;
- Lexique ;
- Sommaire ;
- Listes des sources ;
- Achevés d'imprimer
- Prière d'insérer.

La périphérie initiale a été évoquée, en traitant la question de la fiche signalétique, couverture et préfaces et tout ce qui a trait à l'ouvrage dans sa globalité : matériel et supports audiovisuel ou multimédia. M. C. Bertoletti énumère la structure en question d'une façon plus compacte (Bertoletti : 57) :



**Présence de (en termes d'organisation) :**

- Ensemble d'unités didactiques
- Unités de révision (paliers)
- Ensemble multimédia

**Présence de (en termes de progression) :**

- Nombre d'unités (ou chapitre) et des ensembles d'unités
- Nombre d'unités dans chaque ensemble
- Durée d'exploitation prévue pour chaque unité

**Présence de (en termes d'annexe) :**

- Index thématique / lexical, notionnel / fonctionnel, phonétique, autre
- Glossaire
- Tableau de grammaire
- Tableaux de notions et fonctions

**III. 6. 4. Éléments pour analyse microstructurelle du manuel de langue étrangère**

**III. 6. 4. 1. L'élément iconographique dans le discours didactique**

Ce qui nous intéresse le plus, c'est le plan de l'organisation du corps central du manuel en leçons ou unités pédagogiques, puisqu'il englobe en son sein les unités textuelles aux indications thématique, discursive et lexiculturelle, et dont la finalité consiste surtout à forger la compétence communicationnelle de nos apprenants. Ces unités textuelles porteuses d'informations et de savoir-faire communicatifs sont ordonnées et balisées par des « organisateurs structurels », soit « ...l'ensemble des titres et des sous-titres qui organisent et structurent les divers éléments du manuel » (Ibid : 28). L'iconographie joue un rôle essentiel pour rendre ces éléments organisateurs plus lisibles dans leur rôle de (Ibid : 28) :

**- Repères indiciels :**

Ils indiquent l'organisation générale du manuel et désignent les unités didactiques et leur structuration interne.

**- Marqueurs de l'organisation méthodologique :**

Ils identifient les moments de la leçon, leur ordre et regroupement et désignent les types d'activité (exercice, réflexion).

- **Organisateurs du contenu de l'enseignement :**

Ils identifient les différents textes (dialogues, textes, grammaire) et ils désignent le contenu (la sélection et la mise en forme des éléments à enseigner/apprendre).

On assigne souvent à ces organisateurs structurels la fonction de discours didactique. C'est un discours organisateur à la fois des textes informatifs et des images qui lui sont inhérentes au sein d'une unité didactique balisée par une ouverture et par une clôture.

Dans une analyse microstructurelle, se limitant à l'organisation d'une seule unité didactique (une seule leçon) (Verdelhan-Bourgade : 42), les unités iconographiques participent à la mise en page de la leçon, afin de garantir certains principes didactiques généraux (Ibid : 43) :

- Mise en relation des étapes de la leçon ;
- Simplicité et lisibilité quant à l'appréhension du contenu proposé ;
- Régularité et récurrence d'un même modèle structurel tout au long du manuel, afin que l'élève puisse facilement trouver ce qu'il cherche ;
- Continuité de la démarche, sans pour autant être déstabilisée par l'apparition de quelques doses d'innovation;
- L'accessibilité au contenu par la variation des couleurs.

Sur le plan de la qualité, il est utile de signaler que les manuels institutionnels laissent à désirer en matière de diversification de couleurs pour des raisons économiques (prix de revient oblige). Effectivement, pour un travail en autonomie, la mise en pages de qualité facilite énormément l'accessibilité au contenu du manuel, grâce à la valorisation non excessive des couleurs et des icônes. C'est ce qui caractérise d'ailleurs l'ensemble des manuels de langues édités en dehors de l'institution scolaire.

### **III. 6. 4. 2. La fonction référentielle / thématique de l'image**

Ce qui nous intéresse au niveau de l'iconographie, ce sont les images, avant tout, comme supports thématiques et informatifs aux textes exemplificateurs que propose le manuel dans un cadrage culturel et communicationnel, plutôt que de simples icônes structurantes, et dont l'utilité formelle se limite à la mise en forme contrastive des différentes rubriques ou tâches pédagogiques (texte, compréhension, grammaire, exercices, etc.), apparaissant dans l'organisation structurelle de l'ouvrage. Ce que l'on constate, malheureusement, dans la majorité des manuels de langues, c'est le rôle plus structurant de l'image dans le cadre du

discours didactique au détriment de l'information thématique qui devrait accompagner le texte exemplificateur. Dans un autre aspect, l'apport iconographique pourrait bien résumer l'information textuelle et renseigner l'apprenant sur un nombre important de notions pertinentes dans un cadre communicationnel. C'est sur cet aspect-là que nous focalisons notre attention. L'ancrage méthodologique des éléments iconiques dans les activités de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères est d'autant plus pertinent que l'information scripturale (le contenu du texte écrit) est souvent appuyée par des références visuelles que la télévision, par exemple, pourrait inclure dans la sémantisation de l'énoncé. L'image télévisuelle est définie en tant que support à part entière du contenu scriptural du manuel pour peu que l'on assure la symétrie nécessaire pour extraire l'information à caractère culturel (connotation), thématique (mode de vie, particularités sociétales) ou linguistique (prononciation).

Dans toutes les grilles d'analyse de manuels de langues que nous avons parcourues (Bertoletti, 1984 ; Dochot, 1984 ; Bérard ; 1991), il est fait mention, d'une façon ou d'une autre, de la composante iconographique, en tant que celle-ci est porteuse d'indices informatifs plutôt que formels.

### III. 6. 4. 3. Grille définitoire des éléments iconographiques

Tous les avis convergent vers la valorisation de la composante informative des éléments iconographiques :

- Ceux-ci sont considérés, à juste titre comme un contenu au même titre que la composante scripturale des textes exemplificateurs (Lopez, 2001) ;
- Ils sont subdivisés selon une typologie bien établie :

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| De quel genre de documents dispose-t-on ?  | Grille de Dochot, 1984        |
| Supports fabriqués, authentiques   | Grille de Bérard, 1991        |
| Le mode de présentation peut-il inclure ou non les moyens médiatiques                      | Grille de J. Courtillon, 2003 |
| Bandes dessinées, vignettes, photos, dessins, montage photo / dessin, images publicitaires | Grille de Bertoletti, 1984    |

- Ils sont présentés selon des aspects chromatiques définis

|   |                              |
|---|------------------------------|
| En fonction de quels critères la coloration des documents ont-ils été choisis (esthétique, idéologique ...) ? | Grille de (Cortillon, 2003)  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Noir et blanc</li> <li>- Couleur / grain / brillant</li> </ul>       | Grille de (Bertoletti, 1984) |

- Leur origine :
  - Documents authentiques
  - Documents fabriqués

- Ils ont une fonction :

|  |                            |
|--|----------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sémantique (de transcodage)</li> <li>- Situationnalisante</li> <li>- Ethnographique et culturelle</li> <li>- Auxiliaire d'évaluation / auto-évaluation</li> <li>- Décorative</li> </ul> | Grille de Bertoletti, 1984 |
| <p>Les supports iconographiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettent une anticipation de la situation (aide)</li> <li>- ils sont une simple illustration</li> </ul>   | Grille de Lopez, 2001      |

|   |                        |
|---|------------------------|
| – Offrent un apport culturel  |                        |
| Formelle, identificatrice des moments de la leçon, de Lisibilité, de marquage de l'organisation méthodologique des différents textes (dialogues, textes, grammaire, etc.) | Cordier-Gauthier, 2002 |

– Leur relation avec le texte exemplificateur :

|   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| <p>Corrélation iconique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Étroite (symétrique)</li> <li>– Irrégulière (asymétrique)</li> <li>– Lointaine</li> <li>– Artificielle</li> <li>– Nulle</li> </ul> | <p>Grille de Bertoletti,<br/>1984</p> |
| <p>Les textes qui les accompagnent peuvent être occultés (symétrie / asymétrie audiovisuelle)</p>   | <p>Grille de Bérard, 1991</p>         |

Cette analyse synoptique de la composante iconographique nous permet de dégager un certain nombre d'éléments pertinents, à savoir la variété et l'origine des documents imagés, leur fonction informative par la qualité chromatique qu'ils suggèrent, ainsi que leur symétrie avec le texte scriptural ou sonore. Toute cette kyrielle de caractéristiques liées à l'image pédagogique en classe de langue étrangère, qu'elle soit imprimée ou télévisuelle, justifie le

choix d'un matériel audiovisuel adéquat, en tant que support au manuel, à fortiori quand celui-ci n'en est pas doté à l'origine.

### III. 6. 5. La langue du manuel

#### III. 6. 5. 1. Structuration des textes en discours

Selon C. Cordier-Gauthier (2002), les textes formant le corps central du manuel de langue s'articulent autour de trois grands ensembles qui structurent chacune des unités didactiques prévues :

- Textes « exemplificateurs » (T.E) ;
- Textes analytiques (T.A);
- Textes « déclencheurs » (T.D)

Les trois types de textes fonctionnent en mode compact :

*« Les textes exemplificateurs, les textes analytiques et les textes déclencheurs – qui, une fois imbriqués les uns aux autres, forment l'unité didactique. Chaque type de texte répond ..., à une fonction didactique bien particulière, chacun y a sa nécessité et, tous ensemble, ils forment le « discours » du manuel » (Cordier-Gauthier : 28)*

Si, pour l'auteur, les trois types de textes forment le discours du manuel, d'une façon globale, n'est-il pas nécessaire pour nous de les classer, d'emblée, selon ce tableau :

| Types de discours didactiques du manuel |   | Fonction   | Supports annexes |
|---|---|--|------------------|
| <b>Discours pédagogique</b>             | Textes analytiques :<br>- Textes-métalangage<br>- Textes intermédiaires | - Expliquer<br><br>- Faire exécuter des tâches d'ordre grammatical |                  |
|   | Textes déclencheurs :   |  |                  |

|                             |   |   |                  |
|-----------------------------|---|---|------------------|
|                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consignes</li> <li>- Corps d'exercice (modèle, parcours, données)</li> </ul>                 |   | <b>Iconiques</b> |
| <b>Discours référentiel</b> | Textes exemplificateurs : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Thématiques et culturels</li> <li>- Linguistiques, etc.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informer</li> <li>- Éduquer</li> </ul> |                  |

**Tableau N° 02 : Contraste discours pédagogique vs discours référentiel**

Quelle que soit leur nature, les textes que nous abordons sont en étroite relation, puisqu'ils constituent à eux seuls un discours de scolarisation (Verdahan-Bourgade : 37) et, par conséquent, ils se complètent, se renvoient et s'articulent les uns aux autres dans un rapport d'interdépendance (Cordier-Gauthier : 34). Rien qu'au niveau de leurs supports annexes, il est à remarquer, *via* le tableau synoptique en supra, que l'élément iconique est omniprésent dans tout le discours didactique que les textes en question façonnent. Les propos de C. Cordier-Gauthier ne font que conforter notre idée, selon laquelle l'élément iconique est le facteur commun de tous ces types de textes :

*« L'élément iconique est en rapport étroit avec les textes exemplificateurs – selon plusieurs sortes de relations (équivalence et complémentarité) –, mais aussi avec les deux autres types de textes : par exemple, les images peuvent accompagner les textes analytiques (elles permettent d'éviter le recours au métalangage pour faire comprendre des concepts comme le genre, le nombre, la possession, etc.), ou faire partie intégrante des textes déclencheurs (comme parcours de l'exercice ou comme données) » (Ibid. : 34)*

Dans son enquête analytique sur les manuels de français langue étrangère, destinés aux pays asiatiques, notamment à la Chine, N. Cotton (Cotton, 2012) répertorie une série typologique des supports iconographiques, dont les fonctions sont esthétiquement et méthodologiquement marquantes : Explication, esthétisme (Cotton : 283), l'impression de convivialité et agréabilité

de l'outil (Ibid. : 288). La typologie y est explicitement mentionnée tout au long de son ouvrage :

- **Illustrations** : Elles apparaissent sous forme de dessins ou mini bandes dessinées comme supports d'explications grammaticales et des exercices, en ayant des fonctions illustratives (comme forme d'abstraction des règles grammaticales) et esthétiques (Ibid. : 288) ;
- **Photographies**, renvoyant aux objets thématiques suivants :
  - Personnes célèbres (chanteurs, acteurs...)
  - Objets, lieux et situations de la vie quotidienne (terrasses de café, moyens de transport, immobilier, publicités...)
  - Nourriture
  - Loisirs et folklore
  - Paysages naturels ou citadins
  - Sites culturels, monuments, œuvres d'art
  - Lieux et objets emblématiques

### III.6. 5. 1. 1. Discours pédagogique

#### a. Textes analytiques

Il s'agit de l'ensemble des textes qui font intervenir des concepts et des opérations métalinguistiques liées, notamment aux descriptions grammaticales. Ils sont communément définis en tant que discours spécifique qui a trait exclusivement à l'*information* et à l'*explication* métalinguistique de la langue étudiée (Verdalhan-Bourgade : 45). Ils apparaissent sous la forme de *textes-métalangage*, désignant, d'un côté, les catégories grammaticales traditionnelles (les parties du discours et les transformations syntaxiques de base : adjectif, nom, verbe, négation, interrogation, etc.) ou nouvelles (les actes de paroles) et énonçant, de l'autre côté, les règles et les explications avec le recours assez régulier à des symboles (flèches, signes mathématiques, etc.) et des icônes chromatiques. Ils peuvent aussi se manifester sous la forme de textes *analytiques intermédiaires*, renvoyant le plus souvent à des segments de discours consignés dans un tableau à orientation grammaticale (dynamique morphosyntaxique), lexicale (regroupement de mots dans une liste thématique, par exemple) ou mixte (Ibid. : 31) ;



## **b. Textes déclencheurs :**

Il s'agit des textes, dont la fonction explicite consiste à déclencher une activité langagière, impliquant de façon directe l'apprenant. Ils se déclinent en un ensemble de discours spécifiques au paysage scolaire à l'image des *consignes* d'exercices (Verdalhan- Bourgade : 45), et du *corps* d'exercices (sa nature contraignante, guidée ou autonome, modèle identique de phrases numérotées avec des données appelées ressources puisées dans des mots-outils ou depuis les textes exemplificateurs) (Cordier-Gauthier : 32).

### **III. 6. 5. 1. 2. Discours référentiel : Les textes exemplificateurs**

Il se rapporte à la langue en tant que moyen d'information, de communication, moyen d'agir sur autrui, moyen d'interaction interpersonnelle, moyen d'expression, moyen de signifier le monde réel, etc. Le texte, dans ce cas, n'est pas simplement un « *présentoir de morphèmes* » (Hemmi : 98) au sens sémasiologique du terme, mais un matériau sémiotique porteur d'information autant culturelle et thématique que linguistique. Par le terme de référentiel (à la fois substantif et adjectif), nous entendons dans le même temps :

- Tout ce qui est en relation avec le réel. Celui-ci pouvant, bien entendu, être exprimé par la langue naturelle ;
- Un ensemble auquel doivent appartenir les éléments d'une même nature. Sur le plan thématique, par exemple, un texte référentiel est supposé fournir à l'apprenant tous les éléments informatifs, suffisants et nécessaires pour couvrir un thème précis. Ce type de texte, renvoyant à l'activité discursive, s'inscrit, de surcroît, dans une dimension extralinguistique et interactionnelle. Puisque la fonction essentielle du langage humain est de permettre aux hommes de communiquer des informations (Philippe : 29), c'est la fonction référentielle de la langue (quand le message renvoie au monde extérieur : le référent) qui apparaît plus opératoire dans la cadre d'un texte décrivant un réel de par ses éléments lexicaux, culturels et encyclopédiques. Ils sont l'incarnation du discours référentiel à la langue en tant que celle-ci est considérée dans son rôle d'*instrument* pour accéder au monde réel, selon une progression de compétences allant de la simple manipulation des outils linguistiques (compétence systémique) aux savoir-faire communicationnels basés sur les informations encyclopédiques, socioculturelles et lexicales que ce genre de textes pourraient suggérer. Dans le manuel, chaque unité

didactique se pourvoit d'un texte exemplificateur au minimum à caractère thématique, si la démarche est onomasiologique. Sur un plan quasi structurel, ces textes sont répartis comme suit (Cordier-Gauthier : 29) :

**a. Textes exemplificateurs courts**

Ce sont les énoncés-modèles (*exemplificateurs* de la langue et *éléments linguistiques* à enseigner/apprendre) et les documents sociaux (manchettes, annonces, légendes, etc.) sous leur forme la plus réduite. Il s'agit de présenter les éléments linguistiques (structures et lexique) à apprendre ou items culturels à assimiler pour les niveaux A1 / A2, selon une progression didactique assez bien articulée (du simple au complexe) ;

**b. Textes exemplificateurs longs**

Ils sont classés selon leur ancrage énonciatif (Dialogue vs Monologue) et leur orientation discursive : type de discours (narratif, descriptif, etc.) et les genres de textes (lettre, éditorial, chanson, etc.). L'on pourra, à cet effet en faire une vue d'ensemble synoptique de ce que pourraient être les variantes du texte exemplificateur:

| <b>Ancrage énonciatif</b>  | <b>Orientation discursive</b>  | <b>Origine</b>                     |
|----------------------------|--|------------------------------------|
| <b>L'échange dialogal</b>  | Le dialogue-retranscription,<br>le dialogue-narration,<br>le dialogue-information,<br>le dialogue enchâssé dans un récit.                                | <b>Interne</b> /<br><b>Externe</b> |
| <b>L'échange monologal</b> | Textes de type narratif, descriptif et informatif<br>et documents sociaux :<br>textes de divers genres (ou les imitant)<br>et de divers types discursifs |                                    |

L'échange « dialogal » (C. Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 17) a nettement évolué durant ces derniers temps. Montrant ses limites en matière de savoir-faire réels, le dialogue-retranscription, à vocation structurale et mécanique est supplanté par des dialogues plus réalistes et naturels, tenant davantage compte des règles de la communication. De plus, les dialogues ne se limitent plus à une seule fonction, reproduire la conversation naturelle, mais se diversifient : le dialogue-narration (notamment dans les histoires en bandes dessinées) et le dialogue-information qui est un dialogue prétexte pour donner du vocabulaire spécialisé, des informations culturelles, etc. Cette évolution de la forme dialoguée va de pair d'ailleurs avec la volonté de donner un contenu plus socioculturel à la langue à enseigner/apprendre.

Par échange « monologal » (Ibid. : 17), on désigne l'ensemble des textes non dialogués. Ils se présentent sous une grande diversité de formes, d'origines et de genres. Ils renvoient dans le même temps aux :

- c.** Documents sociaux – contes, comptines, chansons ou histoires en bandes dessinées ;
- d.** Textes descriptifs/informatifs, offrant un accès à une langue plus socialement insérée.

La diversification des textes exemplificateurs obéit à une logique diachronique (selon les époques où le texte est produit), et à l'évolution des conceptions méthodologiques (notamment l'approche communicative), tout en prenant de plus en plus en considération les besoins langagiers (influence du *Niveau seuil*). Cela se fait, selon de nouveaux modèles linguistiques et culturels de langue et en rupture avec le modèle structuraliste réducteur.

Quant à l'origine des textes exemplificateurs, tous les modèles d'analyse convergent vers deux sortes de matériaux :

- Textes d'origine interne (Cordier-Gauthier : 30) : ils sont conçus spécialement pour le manuel. Il s'agit de textes fabriqués par l'auteur ou *ad hoc* par l'enseignant (Bertoletti, 1984 ; Dochot, 1984) ;
- Textes d'origine externe (Ibid. : 30) : il s'agit de textes empruntés aux médias et aux œuvres littéraires. Ils sont définis en tant que documents authentiques ou sociaux (Martinez, 2008)

Sans doute, n'est-il pas utile de souligner que dans les manuels de langues étrangères, les textes authentiques sont le plus souvent remaniés ou retravaillés (Bertoletti : 58). Sur ce sujet, Cordier-Gauthier ne manque pas de souligner que :

« ... les textes ont été créés ou retravaillés pour correspondre à une norme linguistique adaptée au niveau de connaissance des apprenants plus que pour véritablement refléter la langue cible parlée ou écrite par les locuteurs natifs » (Cordier-Gauthier : 30).

Il s'avère, effectivement que dans la plupart des manuels de langues étrangères, les textes exemplificateurs sont remaniés à double titre :

- S'adapter aux notions grammaticales de départ, et qui font l'objet de priorité d'apprentissage ;
- S'inscrire dans le français standard ou international, afin d'éviter les variations sociolinguistiques et registres authentiques (plus complexes et hétérogènes), et dont la maîtrise pourrait s'avérer plus rude et compliquée en raison des écarts abyssaux qu'ils pourraient engendrer par rapport au français scolaire, auquel les apprenants se sont habitués.

Dans le cadre d'une perspective interculturelle de l'enseignement du FLE, notamment dans le contexte que nous décrivons en Algérie, la démarche ne va pas sans pour autant poser l'épineux problème de l'ambiguïté quant au statut pédagogique des documents authentiques, à plus forte raison quand ils rendent compte d'une forme authentique, échappant à la norme du français standard et se rapprochant paradoxalement d'une grammaire de l'usage que les instances scolaires ne cessent de bannir à cor et à cri. Dans ce sillage, M. Verdahan-Bourgade évoque la *langue* du manuel en tant que notion dans laquelle tous les discours possibles s'y trouvent. Là-dessus, l'auteure précise que dans cet ouvrage à vocation scolaire, la langue est répartie en deux catégories (Verdahan-Bourgade : 49) :

- Celle des textes, supports, documents, poèmes, qui semblent avoir parmi leurs fonctions celle d'initier à des mondes nouveaux, d'enrichir la connaissance du monde et le lexique pour le dire, notamment dans une perspective lexiculturelle. Ce genre de textes comporte fréquemment des mots rares, spécialisés (la *Z.A.D*, *Subsidiarité*, etc.), des mots inventés, surtout dans le parler quotidien (*Chelou*, *Zizin*, *Cramer*, etc.);

- Celle de l'appareil pédagogique, informations, présentations, consignes, activités. Il y a une part de métalangage disciplinaire (sujet, verbe, groupe nominal, destinataire, actant) et une part de « langage normal », ou supposé tel, dans lequel sont présentés les discours scolaires (*chasser* dans le sens d'*éliminer* dans le discours des consignes, par exemple).

### **III. 6. 6. Le contenu du manuel de langue étrangère**

Nous nous attachons à la catégorie de textes exemplificateurs dans la mesure où elle s'insère directement dans notre perspective d'un enseignement / apprentissage du français langue étrangère dans le cadre de la compréhension de l'orale et à travers des contenus exemplificateurs à forte densité socioculturelle. Cela est déjà mentionné régulièrement dans un bon nombre de grilles d'analyse de manuels de FLE. Dans ce sillage, nous pouvons y relever deux types de contenus:

#### **III. 6. 6. 1. Le contenu lexical**

Insérée dans le contenu linguistique, la composante lexicale pourrait être, selon nous, bien décrite dans un cadre notionnel / fonctionnel qui oscillerait entre formes dénotatives et connotatives. Dans ce cas, les unités lexicales pourraient être considérées comme des entrées aux thèmes qui ont trait au pays de la langue et aux locuteurs natifs. Selon la grille de M.C. Bertoletti, le contenu lexical est soumis à trois critères méthodologiques (Bertoletti : 59) :

- Critères de sélection des lexèmes : (fréquence, répartition, disponibilité, rentabilité, complexité contrastive, utilité fonctionnelle) ;
- Critères relatifs aux modalités de décodage des lexèmes (traduction en langue maternelle des apprenants, paraphrase en langue étrangère, recours à un support iconique, recours au contexte, synonymie / paronymie, catégorisation formelle - dérivation, suffixation, etc. -) ;
- Critère d'adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage

La structuration du lexique est censée être organisée en fonction de trois points de vue (Roux : 23) :

- Linguistique,
- Méthodologique,
- culturel

Sur le plan sociolinguistique, J. Courtyllon ne manque pas de mettre le doigt sur la question épineuse des registres adaptés dans les pratiques communicationnelles en classe avec une pragmatique culturelle : « *présence d'un registre unique ou varié ; présence ou absence d'une pragmatique culturelle* » (Courtyllon, 2003). S'agirait-il alors d'adopter un registre unique universel de la langue française dans ses normes littéraires éloignées, de ce fait, du pragmatisme des locuteurs natifs eux-mêmes ou, plutôt, d'un registre national (au sens socioculturel) de la langue et sur lequel tous les membres de la société française manifestent un consensus. La deuxième option nous semble logiquement la mieux adaptée aux exigences lexicoculturelles dans lesquelles nous voudrions nous inscrire.

### **III. 6. 6. 2. Le contenu culturel**

Si toutefois l'on considère que les unités lexicales n'acquièrent de valeur symbolique que dans leur(s) contexte(s) où elles sont produites, il nous faudrait, dans ce cas précis, prévoir l'arrière-plan culturel imbriqué dans les structures linguistiques où le lexique est directement concerné. Un intérêt pour la composante culturelle des contenus prévus est nécessaire dans notre démarche. Cette rubrique est assez partagée par les concepteurs des grilles d'analyse. Si l'on s'attarde sur la nature des contenus prévus dans la majorité des grilles d'analyse des manuels de langue - contenu communicationnel / notionnel, linguistique, culturel – (Bryard, 1991), il en ressort que la dimension culturelle est omniprésente à la fois dans le linguistique (la mise en évidence du conditionnel pour la requête ou le remerciement) et le communicatif (l'interaction ne réussit que s'il y a un minimum de coordination dans le traitement du sens, notamment dans le cas des items connotatifs) (C. Kerbrat-Orecchioni, 2009)

Selon une entrée lexicale, la thématique culturelle de la langue s'articule selon deux statuts (Bertoletti : 62) :

- Explicite (dans une section indépendante)
- Implicite (immergée dans les unités)

L'auteure indique aux enseignants de pouvoir jouir d'une certaine latitude quant à l'établissement d'un inventaire de thèmes, de notions et fonctions langagières, étudiés, au cas où ils ne soient pas prévus, à priori, par l'auteur dans le dispositif pédagogique du manuel qu'ils ont choisi ou auquel ils sont contraints de recourir (Ibid. : 62).

Si l'on se positionne du point de vue du décryptage linguistique via la représentation du réel, tel qu'elle s'opère chez les natifs, certaines grilles prévoient dans leur dispositif le point de vue méthodologique lié à la perception / compréhension du sens selon les modalités suivantes (Courtyllon, 2003) :

- Explication (métalinguistique / métaculturelle)
- Déclencheurs linguistiques ou culturels
- Mise en condition thématique (sport, politique, culinaire, etc.)

En matière de besoins langagiers, J. Courtyllon indique les alternatives possibles pour les déterminer, notamment dans la logique thématique renvoyant les apprenants étrangers aux domaines d'échange dans des thèmes du tourisme, relation administrative et commerciale, familiale, vie quotidienne et relationnelle (insertion) dans le pays de la langue en question (Roux : 17). Quant aux besoins culturels dont dépendent foncièrement les composantes langagière et lexicale, il y est indiqué aussi la dimension stéréotypée du genre *carte postale* (Cotton, 2012) ou le choix d'un répertoire culturel varié (technique, artistique, etc.).

Sur un plan de l'analyse du discours, J-M. Dochot (Dochot, 1984) aborde le contenu culturel de la langue cible à travers les types de discours (description, narration, argumentation, critique, polémique) et les registres de la langue pouvant être admis dans ce sillage. Tout cela, selon la même auteure, devrait se faire, selon des domaines d'expérience adaptés au public concerné.

### **III. 5. 6. 3. Le critère de l'objectivité.**

Ce dont souffrent les manuels de langues étrangères, notamment ceux édités au profit de l'école algérienne au secondaire (pour ne citer que ce palier), sont les considérations idéologiques et économiques dans lesquelles s'inscrit notre institution. Cette évidence n'est pas sans influence sur le contenu et l'orientation des textes exemplificateurs qui y sont prévus. Ces mêmes textes qui doivent dégager l'idée de souveraineté font du manuel scolaire un vecteur idéologique et culturel, dont la mission sacrée est d'acculturer et d'endoctriner le public scolaire au nom de la *c o h é s i o n* nationale (Auger : 198). Cette vision institutionnelle idéalisante que l'État, par son autorité, veut imposer s'avère aussi obsolète et improductive de par son mode opératoire inefficace. Dans les meilleurs des cas, si ce n'est pas la compétence grammaticale qu'on vise à faire acquérir en langue étrangère, c'est plutôt

l'accumulation de savoirs encyclopédiques à tout ce qui a trait au pays et à la société de l'apprenant, sans aucune allusion faite ni à la France, ni à sa culture et pas davantage aux Français et à leur mode de vie. Ce souci de cohésion nationale dicte la géopolitique éducative du pays (Zarate : 11) où le modèle de la description scolaire du manuel est déterminé, vraisemblablement, par le contexte national. Dans ce cas, toute description d'une culture étrangère obéit, selon l'auteure, à des règles particulières, notamment quand elle se situe en contexte scolaire (Ibid. : 11). En tant qu'outil censé décrire la culture de la langue cible, le manuel scolaire de langue étrangère est, en réalité, soumis à un contexte de contraintes nationales, dont les éléments opératoires sont souvent mis en évidence par des paramètres d'ordre historiques (Zarate : 26).



### III. 7. Conclusion du troisième chapitre

Dans ce chapitre, il était question de mettre en structure tous les outils nécessaires à l'élucidation de notre problématique.

Sous un angle sociodidactique, l'approche retenue était l'enquête par questionnaire. En tant qu'outil d'investigation, il nous a servi de cheminement vers l'explicitation de tout ce que l'on a pu observer dans les pratiques de classe et la vérification des hypothèses que l'on avait déduites provisoirement. Toutes les données recueillies ont l'avantage d'être des données naturelles et non élicitées. Puisqu'il s'agit de mesurer l'ampleur didactique de la plateforme télévisuelle en vue d'améliorer la compétence communicative en FLE, on peut considérer que l'objet du questionnaire consistait à déterminer la manière dont la télévision permet l'accès à la *langue – culture* française (au sens praxéologique) sur la base des connaissances de notre public et leurs représentations quant à la langue cible, la télévision en tant que pratique socialement ancrée et aux pratiques d'apprentissage en classe. Dans la mesure où nous nous intéressons à l'enseignement du FLE sous une optique communicationnelle et interculturelle via la télévision, nous avons naturellement choisi de traiter ce sujet en nous appuyant sur une orientation didactique constituée, à la fois, des éléments de la langue (française), des éléments représentationnels de cette langue chez le public concerné et des éléments liés au paysage télévisuel français et à la langue-culture authentique dont il est capable de rendre compte en contexte exolingue (algérien), et ce, pour (entre autres) deux raisons (les seules qui nous concernent aujourd'hui). La première concerne ce paysage médiatique français à la portée du téléspectateur algérien, et qui est naturellement consubstantiel à une culture française très modélisante en matière de communication. La seconde, majeure, concerne le public, l'échantillon de personnes qu'il nous a été possible de contacter dans le cadre d'une démarche participative quant à l'accès à cette culture et l'intérêt qu'ils suscitent pour la télévision. Leur point de vue s'est avéré en ce sens très intéressant et a permis, en effet, d'évaluer l'évolution de leurs perceptions à partir des craintes, réticences, méconnaissances et attentes que l'on a pu déceler et analyser au fur et mesure qu'elles nous ont éclairées sur la perspective d'un enseignement intégrant la télévision comme portail vers la connaissance des natifs avec tout ce que cela induit sur le plan de l'apprentissage de la langue cible. L'élaboration du questionnaire visait, premièrement, à mettre en évidence les composants informationnels, justifiant l'intervention du support télévisuel dans la formation des étudiants de la première année licence, et ensuite, à quantifier, valider et interpréter les composants en question, afin

d'élucider les éléments problématiques, motivant notre recherche. Dans sa phase liminaire et principale, le questionnaire était structuré, selon des volets thématiques, permettant d'évoquer tout ce qui a trait aux symboles de la langue-culture française et leur intrication avec les discours authentiques. Dans cette optique, nous nous sommes focalisées sur des thèmes à entrée lexiculturelle. C'est de la qualité des connaissances dégagées que l'on pourrait, par la suite, établir le dispositif didactique nécessaire à la compréhension inférentielle des items lexiculturels, tout en mettant en exergue le rôle que la plateforme télévisuelle pourrait y jouer. Sous un autre angle, curriculaire, cette fois-ci, nous avons opté pour l'analyse du manuel de français de la 3<sup>e</sup> AS, en tant qu'il nous renseigne, dans le même temps, sur d'éventuels prérequis scolaires pour la formation universitaire en FLE et la part de la culture courante étrangère à laquelle l'apprenant a accès. L'analyse de ce livre unique est régie par une sorte de balisage macro- et micro-structurel, notamment au niveau des textes exemplificateurs, censés véhiculer les connaissances afférentes à la langue en tant que système, mais aussi au contenu informationnel véhiculant la culture de la langue cible. Il était impérieux de prendre la mesure de tout ce qui a trait à la culture française du point de vue lexico-sémantique et communicationnel. L'aspect iconographique ne devait en aucun cas rester en marge de notre analyse. L'image est valorisée dans notre démarche, afin de situer son apport informationnel dans le cadre de la symétrie entre elle et le texte. L'évaluation de cet aspect est importante pour la justification de la symétrie audiovisuelle que la télévision est censée procurer autant en situation didactique pour l'apprenant qu'en situation naturelle pour le locuteur natif. Les résultats de cette analyse nous ont informées sur la situation curriculaire vis-à-vis du FLE et sur la perspective à entrevoir les besoins communicationnels de notre public et les supports didactiques qui pourraient être conçus à cet effet.

## **IV. QUATRIÈME CHAPITRE**

**VOLET PROCÉDURAL EN CLASSE DE FLE :**

**IDENTIFICATION DES ÉLÉMENTS PRAXÉOLOGIQUES DE LA  
COMPRÉHENSION ORALE**

---

#### **IV.1. Pour une approche praxéologique de la compréhension orale en classe de FLE**

Les langues sont fondées sur une organisation de la forme et une organisation du sens (CECR : 91). Ces deux types d'organisation se recoupent de façon largement arbitraire. Il est tout à fait évident dans ce sens que les langues naturelles n'organisent pas de la même façon cette relation forme / sens. Une description basée sur l'organisation des formes d'expression fait éclater le sens et celle basée sur l'organisation du sens fait éclater la forme. Ce que l'utilisateur préférera dépend de la finalité de la description. Dans ce type de configuration, il est question de deux types de description de la langue : une description sémasiologique, privilégiant la forme au détriment du sens, et une autre description onomasiologique qui met au premier plan le sens du vocable ou d'un énoncé tout entier (structuro-global) pour ne se focaliser sur la forme que par la suite. C'est de l'aspect méthodologique des deux approches en question qu'il va s'agir dans les prochaines lignes de notre travail.

##### **IV. 1. 1. Modèles de description sémasiologique / onomasiologique**

La sémasiologie et l'onomasiologie ont leur importance du moment où elles ont une incidence méthodologique aussi bien pour le didacticien ou l'enseignant, au niveau praxéologique, que pour le linguiste, au niveau analytique et descriptif. (Swiggers : 433). S'inscrivant dans une optique psycholinguistique de la compréhension orale des signes linguistiques et des concepts auxquels il renvoie, ce modèle se focalise essentiellement sur les objectifs de l'acquisition du matériau langagier dans laquelle le sujet-auditeur se trouve engagé dans des degrés nuancés. Enfin, l'auteure n'omet pas non plus de mettre en garde contre tout systémisme saussurien ou benvénitien quant au choix méthodologique des objectifs liés au processus de l'acquisition et met en garde contre toute tendance à marginaliser cette "*aptitude oubliée*" de la compréhension orale (Gremmo et Holec: 30). Avec sa cohorte de concepts méthodologiques qui portent sur la construction du sens opérée par le participant - auditeur d'un discours, la psycholinguistique a considérablement aidé à décrire le processus de la compréhension orale via les deux modèles cités:

- La sémasiologique, considérée en tant que modèle ascendant (de la forme au sens) (Briet et Berdal-Masuy: 16);
- L'onomasiologie, considérée en tant que modèle descendant (Ibid. : 16) (du sens à la forme)



syntagmatique et à partir desquels, d'ailleurs, il pourra procéder au choix d'unités correspondantes à l'enchaînement sonore globalement capté (Ibid. : 17)

#### – **La phase d'interprétation**

Le cerveau analyse alors les mots qu'il a reconnus à partir des différents contextes où les mots ont été rencontrés. Si le thème sur lequel porte le texte sonore est familier de l'auditeur, le vocabulaire sera reconnu plus aisément. De même, plus le vocabulaire de l'apprenant sera riche et étendu, plus sa compréhension sera aisée et rapide. Enfin, certains types de textes comme le genre narratif sont plus faciles à comprendre que d'autres. Ainsi, dans l'exemple proposé en haut, l'auditeur va comprendre *dénotativement* que le sujet parlant vit seul.

#### – **La phase de synthèse**

C'est une étape plus compliquée, puisqu'au niveau de la compréhension, les étapes précédentes ne sont pas, à priori, suffisamment en mesure de fournir assez d'éléments opératoires régissant les aspects extralinguistiques et de rendre compte de l'intention réelle du locuteur. Dans ce cas, l'on parlera de la notion de contexte en tant que catalyseur de cette intention (ce qu'il insinue effectivement). L'auditeur devra user de son sens pour la conceptualisation, c'est-à-dire de sa capacité à se situer dans le contexte précis auquel le locuteur renvoie son énoncé. Pour dire les choses autrement, la compréhension orale n'est pas juste un processus linéaire comme le rappelle si bien M. Billières (Billières, 1997), car pour construire le sens, il faut aller au-delà de la simple succession linéaire de mots et appréhender l'énoncé dans sa globalité, en tenant compte des éléments contextuels et situationnels (Briet et Berdal-Masuy: 18). Là-dessus, la sémasiologie s'est payée d'un regrettable isolement, puisqu'elle apparaît comme un obstacle à toute inférence contextuelle du sens (Baldinger : 251). Ceci paraît d'autant plus évident quand il est question, par exemple, d'analyser l'ambiguïté sémantique de l'énoncé évoqué en supra: *J'ai vécu seul*. Le décryptage en sera compromis en raison de la polysémie à laquelle il renvoie dans le même temps :

Hypothèse (1) : *J'ai divorcé*

Hypothèse (2) : *J'étais célibataire*

Hypothèse (3) : *Je n'avais pas de famille*

Enfin, autant d'hypothèses que l'auditeur pourrait se construire tant que l'intention principale du locuteur n'ait pas encore été saisie dans son contexte précis. Effectivement, comment expliquer des phénomènes cognitifs discrets, mis à jour par la psycholinguistique tant que l'auditeur ne fonctionne que sur la base du modèle descendant de la sémasiologie? La portée méthodologique de ce cas de figure est justifiée par les points suivants (Gremmo et Holec: 31) :

– Au niveau du rapport syntaxico-sémantique des éléments de l'énoncé, on relève un certain degré de perception variable :

– L'énoncé est mieux perçu quand il est grammaticalement correct:

*J'ai vécu seul*

– L'énoncé est moins (difficilement) perceptible quand il est grammaticalement correct, mais sémantiquement ininterprétable :

○ *Ce matin, j'ai pris mon café et j'ai lu Le Monde*

○ *Neymar est blessé, Paris tremble*

– L'énoncé est non perceptible quand il est sémantiquement ininterprétable et grammaticalement incorrect :

○ *J'écoute Polnareff ... T'écoutes Paul qui!!?*

○ *Vercingétorix (vert / saint ou cinq / g ou j'ai / tort / x)*

– Au niveau du contexte: dans une conversation spontanée, les mots prononcés isolément de leur contexte sont inintelligibles, alors qu'en contexte ils sont spontanément décryptés en dépit de leur mauvaise prononciation. À ce sujet, l'auteure précise que même si l'on cache la sonorité de certains mots de l'énoncé par un bruit, cela ne va en aucune manière affecter la qualité de l'information dégagée.

La dynamicité contextuelle qui semble être propulsée dans ce cas de figure ne nous laisse pas ignorer les limites de la sémasiologie qui s'avère méthodologiquement inefficace pour rendre

compte des circonstances réelles du fonctionnement de la langue, en dépit d'une description structurelle irréprochable qu'elle permet d'établir.

#### **IV.1. 1. 2. Modèle descriptif onomasiologique:**

Selon M-J. Gremmo (Gremmo & Holec, 1990), cette démarche qui privilégie la quête du sens global de l'énoncé s'articule linéairement autour des étapes suivantes :

##### **– La phase initiale : établissement d'hypothèses sémantiques**

L'auditeur établit des hypothèses sur le contenu du message, en se fondant sur les connaissances dont il dispose (connaissances générales et spécifiques) :

- Sur la situation de communication dans laquelle le message lui parvient : qui s'adresse à qui ? Avec quelles intentions probables? Où? Quand?);
- Sur les informations qu'il tire de ce message au fur et à mesure de son déroulement.

Ces *hypothèses sémantiques* s'établissent à différents niveaux: elles anticipent la signification du message (ce dont il est question) :

- Au niveau global du message tout entier, et sont, dans ce cas, imprécises, «floues»;
- Au niveau plus restreint des diverses unités de sens qui constituent l'architecture sémantique d'un message (représentées «en surface» par des unités formelles telles que le tour de parole, l'énoncé, la proposition, le groupe de mots, le mot) ;

A ces hypothèses sémantiques sont associées des «attentes» formelles concernant les formes linguistiques que prendra le contenu sémantique (les représentations de surface dont il vient d'être question) ;

##### **– Seconde étape : établissement d'hypothèses formelles**

Parallèlement à ce qui a précédé, l'auditeur établit, lors du défilement du message, des *hypothèses formelles* fondées sur ses connaissances des structures des signifiants de la langue dans laquelle est encodé le message : structures phonématiques des signifiants lexicaux (séquences de sons possibles/impossibles, degré de probabilité des séquences possibles : en français, par exemple, la suite de consonnes k.s.t.r. est impossible à l'initiale, mais possible en



position intervocalique, comme dans «extrême»), structures syntaxiques (en français, par exemple, la séquence sujet + objet + verbe est impossible si l'objet n'est pas un pronom ; l'article signale le début d'un groupe nominal), etc.

- ensuite, l'auditeur procède à la vérification de ses hypothèses ; cette vérification s'opère, non pas par une discrimination linéaire et exhaustive de la chaîne phonique, comme c'est le cas de l'approche sémasiologique, mais par une *prise d'indices* permettant de confirmer ou d'infirmer ses attentes formelles et sémantiques, sollicitées ici de manière quasi simultanée dans la mesure où elles sont aussi étroitement liées que le sont, dans leur existence psycholinguistique, le signifiant et le signifié d'un signe linguistique.

### **L'approche indicielle...**

L'opération de prise d'indices s'effectue en fonction des hypothèses formelles, qui jouent un rôle de projecteur utilisé pour éclairer le terrain de la vérification : pour vérifier que dans l'énoncé :

*" Le journaliste a interviewé Mamère"*

Concernant l'hypothèse que *Mamère (Noël)* est un anthroponyme, incarnant une figure emblématique de la politique française (en sa qualité de militant écologiste) que le journaliste a interviewée, l'auditeur devrait en rechercher les indices informatifs d'abord sur la structure syntaxique canonique du complément d'objet, et dans le groupe nominal objet, la perception morphosémantique de la syllabe *Ma-* (*-mère*). D'autre part, l'hypothèse en question ne peut être confirmée si elle ne tire pas au maximum avantage de quelques indices extralinguistiques présents dans le message : pour vérifier qu'il s'agit bel et bien d'un anthroponyme "Noël Mamère" dans le texte, et non de «Ma mère: ma maman», par exemple, le repérage du sujet actant "*Le journaliste*" et le verbe transitif "*interviewer*" comme marqueurs contextuels (informatifs) pourraient suffire à en établir le contexte, grâce à des connaissances encyclopédiques (culturelles) préexistantes:

*"Dans le paysage politique français, il existe un militant écologiste du nom de Noël Mamère qui était aussi le maire de Bègles de 1989 à 2017".*

#### – L'étape ultime

Chacune de ces connaissances préconstruites dans l'exemple en supra peut être utilisée comme indice, afin que l'auditeur puisse confirmer son hypothèse. Quatre possibilités de vérifier la même hypothèse sont proposées par l'auteure (Gremmo & Holec : 31) :

- Si les hypothèses sont confirmées, la signification du message «préconstruite» s'intègre dans la construction de signification en cours ;
- Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur suspend sa construction de signification en stockant les informations recueillies jusque là, pour la reprendre, de manière différée, en intégrant d'autres indices utiles ou par des redondances de grande envergure (répétitions par exemple) ;
- Si les hypothèses sont infirmées, soit il reprend la procédure à zéro en établissant de nouvelles hypothèses, éventuellement sur la base d'informations recueillies en appliquant la procédure sémasiologique (précédemment décrite) à la partie du texte conservée en mémoire immédiate, soit il abandonne purement et simplement la construction de signification localement entreprise.

Contrairement à l'approche sémasiologique, l'approche onomasiologique privilégie la préconstruction du sens en mettant au premier plan un contexte de communication (émission / réception) prédéterminé lui-même par des indices autant culturels que morphosyntaxiques. L'avantage de cette approche réside dans toute absence d'inhibition qui pourrait être causée par des obstacles, tels que le bruit environnant comme celui des voitures, parasites de téléphone, d'un hall de gare ou même des messages prononcés avec un accent.

#### **IV. 1. 2. Le conditionnel présent comme modèle d'analyse sémasiologique et onomasiologique**

Un cas de figure très intéressant mériterait que l'on décrive à travers ce tiraillement méthodologique sémasiologie vs onomasiologie. Il s'agit du mode du conditionnel du présent des verbes français et dont la portée, d'ailleurs, est autant sémio-pragmatique que simplement systémique (structurelle) :

Un exemple de séquence de cours:

La construction du conditionnel est extrêmement simple, il vous suffit de connaître le futur simple et l'imparfait. En fait, le conditionnel se construit à partir du radical du futur simple et vous ajoutez les terminaisons de l'imparfait.

Observez l'exemple qui suit :

- Le verbe « *Écrire* » conjugué à la première personne du pluriel : *Nous écrivons*

Vous gardez le radical c'est-à-dire la partie avant la terminaison et vous ajoutez la terminaison de l'imparfait :

*Ecrire- ais      -ais      -ait      -ions      -iez      -aient*

Dans le cadre de la sémasiologie, l'enseignant ou le manuel optent pour des exercices systémiques (structuraux) avec des consignes récurrentes de type:

- Conjuguer les verbes suivants au futur simple et au conditionnel présent
- Relevez la différence de terminaison dans les verbes conjugués au futur simple et au conditionnel présent

Dans une optique interculturelle de l'enseignement / apprentissage du FLE, le cadre praxéologique exige que l'on décrive les règles de la politesse linguistique en vue de se forger une compétence socioculturelle avec tout ce que cela induit en matière de comportement sémio-pragmatique au cours d'une interaction conversationnelle avec un natif. À cet effet, il est logique que l'on parte de situations de pratiques sociales pour en arriver ensuite à leurs corollaires linguistiques.

Comment et dans quelle(s) situations exprimer un désir, une requête, un conseil ou une suggestion?

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Un désir :</b>  | Vouloir   |
| Je voudrais revoir mon quartier d'enfance                          | Aimer     |
| J'aimerais un autre morceau de gâteau                              | Souhaiter |
| Je souhaiterais m'entretenir avec vous en aparté, M. le directeur. | Désirer   |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Un conseil :</b></p> <p>Tu devrais prendre tes médicaments avant le repas</p> <p>Il vaudrait mieux que tu l'appelles avant la réunion</p>                                     | <p>Devoir</p> <p>Pouvoir</p> <p>Valoir mieux</p> <p>Faire mieux</p> |
| <p><b>Une suggestion:</b></p> <p>Ça te dirait qu'on fasse le travail ensemble?</p> <p>Je proposerais qu'on fasse le travail en groupe</p> <p>Nous pourrions travailler ensemble</p> | <p>Ça te/vous dirait</p> <p>Proposer/ Suggérer</p> <p>Pouvoir</p>   |

|  |                |
|--|----------------|
| <p><b>Une requête:</b></p> <p>Je voudrais une baguette de pain (au lieu d'une baguette de pain, s'il vous plaît)</p> | <p>Vouloir</p> |
|--|----------------|

|   |                |
|---|----------------|
| <p><b>Un reproche :</b></p> <p>Tu pourrais au moins m'aider à faire ce rapport, je suis fatigué</p> | <p>Pouvoir</p> |
|---|----------------|

Sur un plan fonctionnel, d'où le principe majeur de l'onomasiologie, et à l'instar de la politesse linguistique, d'autres situations pourraient s'articuler autour de ce mode, et dont la finalité pragmatique est très ancrée dans les pratiques sociales des Français :

|  |   |
|--|---|
| <b>Une information incertaine :</b><br><br>Le Recteur de l'Université rencontrerait demain les étudiants grévistes | Pas de verbe particulier. Tout dépend du contexte |
|--|---|

|   |  |
|---|--|
| <b>Un fait imaginaire :</b><br><br>Nous chanterions moi et Johnny Halliday en duo pour ton anniversaire | Pas de verbe particulier. Tout dépend du contexte. |
|---|--|

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <b>Un regret:</b><br><br>J'aimerais tant rectifier le tir, mais, apparemment, c'est trop tard;<br><br>Je voudrais bien vous aider, mais la commission à déjà tranché | Aimer<br><br>Préférer<br><br>vouloir |
|--|--------------------------------------|

Dans une optique communicationnelle, cette donnée objective est d'autant plus un facteur pertinent d'apprentissage du français langue étrangère qu'il serait vain de ne pas en tenir compte. L'ancrage méthodologique de cette double analyse sémasiologique et onomasiologique pour des pratiques en classe de langue trouve son fondement dans le principe de la pertinence. Si, au niveau de la démarche sémasiologique, on a tendance à mettre en relief la pertinence morphologique des items lexicaux, la démarche onomasiologique, quant à elle, se focaliserait à dégager une pertinence plutôt morphosémantique. Dans le paysage politique français, par exemple, les médias font allusion à la nouvelle appellation du parti Front National : le Rassemblement national :

*Le FN pourrait s'appeler "Le Rassemblement National"*<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Sur la chaîne française de l'information contenue CNEWS du 11 mars 2018

Le marqueur morphosémantique du verbe pouvoir (au conditionnel) oriente l'auditeur (le téléspectateur) vers une éventualité de voir le FN se transformer en RN. Le marqueur en question inscrit l'information au conditionnel (un événement qui pourrait ainsi ne pas avoir lieu du tout).

Sur le plan syntaxico-sémantique, selon les deux approches, la saisie de l'énoncé *J-L Mélenchon est le Robespierre des temps modernes* se fait de la manière suivante:

| <i>J-L Mélenchon est le Robespierre des temps modernes</i>   |   |
|--|---|
| Approche sémasiologique  | Approche onomasiologique  |
| <p>(1) Les deux entités substantivales qui font l'objet de comparaison sont des anthroponymes (noms propres) de genre masculin → (2) focalisation sur la nature des deux personnages et les critères qui sous-tendent la comparaison</p> | <p>(1) Mais qui sont-ils au juste ces deux personnages, et pourquoi les compare-t-on l'un à l'autre? → (2) Quelle est la nature grammaticale des deux anthroponymes qui renvoient à ces deux personnages?</p> |

– **Sous un angle sémasiologique:**

- Première étape interprétative:

Les deux entités qui font l'objet de comparaison sont des anthroponymes (noms propres) de genre masculin;

- Deuxième étape interprétative:

Mais qui sont-ils au juste ces deux personnages, et pourquoi les compare-t-on l'un à l'autre?

– **Sous un angle onomasiologique:**

- Première étape interprétative : Selon toute vraisemblance, et d'après des connaissances encyclopédiques d'ordre culturel et civilisationnel ultérieurement acquises, les deux personnages appartiennent à deux périodes de l'histoire de la France.

- Deuxième étape interprétative : il en ressort que l'analogie entre les deux personnages a pour objectif de mettre en exergue les qualités de J-L. Mélenchon comme une personnalité intransigeante dans ses discours et courant à sa perte au sens politique du terme, puisqu'il va subir le même destin que le révolutionnaire déchu Robespierre.

#### **IV. 1. 3. La notion de pertinence**

##### **– La pertinence morphologique:**

Une approche systémique régie par le principe de la sémasiologie paraît assez simpliste pour rendre compte de la langue cible dans toute sa dimension fonctionnelle. La pertinence des modes grammaticaux y apparaît comme la seule toile de fond sur laquelle la langue est décrite. K. Baldinger parlait déjà de la sémasiologie comme étant un champ des significations où le primat de la structure était de rigueur (Baldinger: 250)

##### **– La pertinence morphosémantique**

(Exemple 1) :

Dans une terrasse de cafétéria

- *Je veux une tasse de café*

vs

- *Je voudrais une tasse de café*

(Exemple 2) :

Un avocat s'adresse à son prévenu

- *Je t'aiderais à condition que tu me dises la vérité*

vs

- *Je t'aiderai même si tu ne me dis pas la vérité*

Dans les deux exemples, l'intention des locuteurs (le cadre sémantique) est saisie via les modes verbaux qu'ils emploient dans leurs énoncés respectifs. Pour dire autrement, le cadre intentionnel est indiqué par le cadre morphologique qui caractérise le verbe employé dans chaque énoncé :

Dans le premier exemple :

*Je veux* est une injonction où le destinataire n'a aucun choix /

*Je voudrais* est une requête où, dans ce contexte précis, le client (locuteur) fait preuve d'une certaine empathie, comme marque culturelle de politesse, envers le serveur :

*Vous êtes le serveur, mais vous n'êtes pas mon serviteur*

Dans le second exemple:

*Je t'aiderai* apparaît comme un verbe performatif à part entière, exprimant l'engagement inconditionnel du locuteur envers son destinataire

*Je t'aiderais*, marqué morphologiquement par un -s exprime un acte conditionné à priori par un autre acte, celui du destinataire à dire la vérité et sans laquelle l'acte de son avocat ne peut être réalisé.

Dans les pratiques de classe, le principe onomasiologique, tel que nous le percevons, met à la disposition des acteurs concernés tout un éventail d'activités métacommunicationnelles, elles-mêmes subdivisées à la fois en exercices métalinguistiques et métaculturels du type :

- Simulez une interaction verbale ayant comme objet une requête
- Regardez cette séquence vidéo et prononcez-vous sur la nature du contenu. S'il s'agit d'une interaction verbale, décrivez-en le contenu.

Ces consignes classifient, selon toute vraisemblance, les commentaires métaculturels au préalable (*ex post*): on commence par mettre au premier plan l'aspect relationnel des interlocuteurs relatif au contexte situationnel, aux mécanismes sémio-culturels qui sous-tendent l'interaction tout en les reliant aux formats linguistiques correspondants.

#### **IV. 2. La notion générique de "savoirs" préconstruits et praxie langagière**

Les illustrations concernant l'emploi fonctionnel du conditionnel ne sont qu'un aspect parmi tant d'autres quand il s'agit de manipuler les unités linguistiques à partir des préconstruits conceptuels correspondant à des structures préexistantes. C'est le cas des deux approches sémasiologique et onomasiologique et dont les prérequis sont de différentes natures. Les deux approches en question ne fonctionnent qu'à travers un minimum de références à des



objets concrets ou abstraits de la langue et du monde objectif qu'elle exprime. Ces références ne s'expriment qu'en termes de connaissances au service d'une praxie au sens anthropologique du terme. Selon le dictionnaire Larousse de la langue française:

*" Une praxie se réfère à l'ensemble des facteurs de coordination et d'adaptation d'un être humain pour réaliser un acte ou une tâche donnée"* (Larousse : Dictionnaire de français)

Cela dit, la langue fournit au sujet parlant et à son auditeur un ensemble d'éléments structurants qui garantissent à la fois la cohésion du texte prononcé en tant que celui-ci est projeté dans le moule grammatical de la langue, et la cohérence au niveau des concepts auxquels ce même texte renvoie. Le recours à la langue est inhérent à un ensemble de tâches que les sujets en interaction sont censés accomplir. On ne parle pas pour le simple plaisir de parler, mais pour réguler les relations interpersonnelles, comprendre le contexte environnant et exécuter ce qui nous semble être indispensable de faire. La langue devient un catalyseur de nos gestes, actions et réactions de tous les jours envers nos proches, nos collègues et des inconnus croisés sur notre chemin. Quand la langue que nous employons nous est étrangère, tout ce paysage que nous venons de décrire se transforme d'une manière radicale et ce n'est qu'au bout d'un apprentissage accru que nous parviendrions à synchroniser notre vision du monde (un investissement cognitif d'ordre culturel) avec les nouveaux schèmes systémiques représentés dans/par la langue (un investissement cognitif d'ordre linguistique). Pour réussir une communication verbale, ce mode d'investissement sur les deux volets conceptuel et linguistique est structuré par un paradigme de compétences de tout genre.

#### **IV. 2. 1. Pour une délimitation méthodologique des connaissances praxéologiques**

Tout d'abord, les aspects psycholinguistiques que nous avons parcourus à travers le modèle de Gremmo (Gremmo & Holec, 1990) nous renseignent amplement sur ce que devraient être les connaissances sur lesquelles l'auditeur s'appuie pour décrypter le sens du message (Gremmo & Holec : 32) :

- de connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication ;
- de connaissances sociopsychologiques sur le producteur du message ;
- de connaissances discursives sur le type de discours concerné ;
- de connaissances linguistiques sur le code utilisé ;

- de connaissances référentielles sur la thématique invoquée ;
- de connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message.

Au total, ces connaissances ne sont pas uniquement linguistiques et pragmlinguistiques, ce qui entraîne, selon l'auteure, un certain nombre de conséquences pédagogiques que nous verrons plus loin. Mais ce qui nous semble, à priori, évident c'est la quantité et la qualité des connaissances antérieures apportées par l'auditeur et ayant une incidence directe sur le processus de compréhension.

Dans notre démarche, est-il important de prendre en compte certains paramètres qui conditionnent toute forme de connaissance surtout quand il s'agit de manipuler une langue étrangère à des fins communicationnelles. Il s'agit notamment de (Courtyllon, 2000 : 149) :

- **La proximité de la langue maternelle et de la langue cible.** Il est beaucoup plus facile de pénétrer dans une langue voisine que dans une langue lointaine. Pour ce qui est de la langue française en Algérie, le public concerné en est relativement habitué à l'échelle scolaire depuis le premier palier jusqu'au dernier. Nous ajouterons à cela la part francophone de la société algérienne visible à travers les médias, quelques administrations et autres sociolectes enracinés dans des pratiques sociétales quotidiennes (médecins, enseignant et autres franges d'intellectuels);
- **la familiarité avec le domaine** : Les aspects domaniaux régissant les thèmes nous font penser à catégoriser ces derniers d'une manière méthodologique, afin de couvrir ce dont il est question en matière de besoins culturels et linguistiques
- **la présentation des données** : pour l'oral, si les données sont présentées dans une situation marquée (marques linguistiques et affectives) elles sont bien perçues, et elles le seront encore mieux si elles sont accompagnées d'éléments visuels. La télévision interviendra justement comme un outil méthodologique, permettant de mieux saisir toute la portée sémiotique du message authentique en tant que celui-ci véhicule un sémantisme inédit pour l'apprenant non natif à la différence du sémantisme de sa langue maternelle. C'est justement à partir de cette réflexion que la méthodologie SGAV pourrait légitimement être reconsidérée dans le format télévisuel, tel que nous l'entendons dans notre perspective.

À la source de ces paramètres, les connaissances en langue étrangère supposent que l'on ait à même de porter des jugements sur des énoncés, selon qu'ils se réfèrent à différents aspects de la signification (Ibid. : 149) :

- **L'aspect fonctionnel** : dans chaque énoncé et dans chaque signe linguistique, on peut considérer qu'il y a un aspect fonctionnel qui est l'intention de communication, la valeur illocutive d'un énoncé pouvant être véhiculé par des éléments para ou extralinguistiques (l'intonation, la situation d'interlocution) et des éléments linguistiques et discursifs, oraux et écrits. La mise en évidence de ces éléments facilite la compréhension de l'énoncé. Il s'agit de l'aspect onomasiologique dont nous avons parlé dans les pages précédentes et qui détermine comme toile de fond l'aspect praxéologique du recours à la langue avec une certaine mise en relief de la relation explicite entre locuteur / auditeur. Dans une relation pareille, les interlocuteurs ont tendance à décrire les objets du monde réel, conformément aux schèmes linguistiques, paralinguistiques et discursifs communs mobilisés à cet effet;
- **l'aspect générique** : dans un signe linguistique, on peut ne saisir que la valeur générique de l'objet représenté par le signe. Par exemple la fonction de «siège», qu'il s'agisse d'un fauteuil, d'une chaise, d'un canapé ou d'un banc. Le sème de «pour s'asseoir» est présent dans chacun des termes et peut apporter un degré de compréhension suffisant dans un premier temps. Cet aspect de la signification peut être déduit du contexte. Dans ce cas précis, n'est-il pas opportun de parler de la valeur dénotative des différents sèmes rencontrés dans des énoncés. Le caractère générique d'un lexème, notamment dans sa dimension polysémique n'est jamais univoque, contrairement à ce qui est d'usage dans les discours spécialisés. Cette équivocité prête indéniablement à confusion quand il s'agit d'inférer le sens de la part de l'auditeur à partir du message que le locuteur lui adresse.
- **l'aspect référentiel** : la nature des référents influe sur la compréhension — un référent de type concret, accompagné d'images ou d'éléments iconiques est aisément accessible. Il n'en est pas de même des référents de nature abstraite, soit qu'ils renvoient à des prédicats (s'installer- se développer- se consoler) ou à des concepts (la liberté - la joie). S'il doit y avoir compréhension (ou explication), ni le processus ni le procédé ne peuvent être les mêmes dans l'un et l'autre cas. Le processus inférentiel est foncièrement tributaire de la

connaissance préalable des éléments référentiels au thème que l'on aborde. Concernant l'apport visuel, dans ce cas précis, la télévision pourrait faire valoir sa triple capacité à traiter l'information grâce aux marqueurs sonores, iconiques et scripturaux. En voici une illustration d'un circuit méthodologique pour la compréhension d'une information:



Éléments scripturaux

- Éléments opératoires à l'information

Ce fragment est dédié à l'événement portant sur la blessure inopportune de Neymar à la veille d'un match important qui oppose le PSG au Réal Madrid. L'élément central de cette analyse est le verbe *trembler*. Sans référence antérieure à l'énoncé, le verbe dont il est question pourrait renvoyer à un tremblement de terre que la capitale française a subi. Mais il n'en est rien de tout cela, puisque l'option dénotative du lexème est substituée par une autre forme connotative dont la signification globale à laquelle elle fait référence est régie par trois aspects ou marqueurs informatifs :

- Marqueur iconique : l'image : un joueur sort du terrain blessé sur une civière. Par induction, il s'agit bien de Neymar.



Marqueur scriptural (1) : *Neymar blessé* → élément scriptural objet à inférence (2) : *Paris tremble.*



Marqueur audio : - *La cheville de Neymar fait trembler Paris à huit jours des huitièmes de finale de la coupe d'Europe* / - *Neymar blessé à la cheville, frayeur pour les Parisiens*

Donc, au-delà de toute considération dénotative, il est fait référence aux Parisiens et aux supporters du PSG qui s'inquiètent en raison de la défection de Neymar au match qui oppose leur club au Réal de Madrid

Se référer à un événement est un processus cognitif qui se base essentiellement sur le mode d'inférence. Du fait de son ancrage méthodologique, le concept d'inférence est d'autant plus séduisant que nous lui consacrerons toute une rubrique dans ce chapitre.

- **Les aspects socioculturels** : bien souvent ils conditionnent une partie du sens et ils ne sont pas toujours perceptibles. Au lieu d'être "gommés", ce qui est souvent le cas, ils devraient être mis en évidence par la situation ou dans le texte. Si la situation constitue une surprise pour le décodeur et contient une part d'insolite, la dimension socioculturelle sera mieux perçue. Dans une approche interculturelle, elle se met en place sur le principe de la différence. Elle peut être présente de manière implicite, mais il est nécessaire de la faire expliciter. Si les aspects référentiels pouvaient avoir trait à des universaux, les aspects socioculturels, quant à eux, ne s'inscrivent pour un non-natif que dans un processus convoquant un nouveau sémantisme inhérent non pas à sa langue maternelle, mais plutôt à la langue étrangère cible. Les malentendus communicationnels sont d'autant plus pertinents dans ce cas de figure que la stratégie d'inférence devient centrale, afin d'aider l'apprenant à la compréhension d'énoncés authentiques qu'il affronte dans une interaction interpersonnelle ou lors d'un décryptage de documents télévisuels. La pertinence socioculturelle de textes audibles est assez souvent caractérisée par un lexique à forte densité socioculturelle et auquel les didacticiens font allusion via la notion de la "lexiculture", considérée comme une série exhaustive de mots à charge culturelle partagée (CCP) (Galisson, 2000).

#### **IV. 2. 2. Modélisation méthodologique des savoirs, selon la grille du CECR**

Les didacticiens insistent sur la finalité communicationnelle des langues étrangères. "On apprend pour communiquer" rappelle A. Kherbache (Kherbache : 49). Cependant, l'option communicationnelle est relative à un certain nombre de capacités inhérentes aux savoirs et savoir-faire inséparables, à leur tour, du travail cognitif (Ibid.: 49). Cet ensemble de capacités est sous-jacent au concept de la compétence communicationnelle, tel qu'il est défini par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues.

#### IV. 2. 2. 1. Prémisses méthodologiques

De ce cadre, l'on peut dégager quelques points pertinents pour en faire un ensemble de prémisses méthodologiques, pouvant être transposables sur le plan procédural de notre démarche. Tout d'abord, le Cadre en question favorise l'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues étrangères avec tout ce que cela induit en matière d'efforts et de stratégies qui ne sont pas *de facto* relatifs à la seule activité langagière au sens benvénitien du terme (CECR : 15). Ensuite, il y est question de la mise en exergue de certains types de capacités à mobiliser et des stratégies à mettre en œuvre pour parvenir à l'objectif essentiel de la communication décrit en termes de finalité sociopraxéologique (Ibid. : 15). En dernier, dans une situation de communication, les interlocuteurs sont soumis à un certain nombre de contraintes de différentes natures par l'adaptation de leur système neuropsychologique, cognitif, selon les données de la situation à laquelle ils sont confrontés (Ibid. : 15).

Pour récapituler ce dont il est question dans le passage en supra, l'auditeur soumis à un énoncé devra être en mesure d'effectuer les opérations suivantes :

- Identification de la source locutrice (son statut social, culturel, national ou ethnique): qui parle ?
- Identification du thème ou référent (thème connu / inconnu / courant / spécialisé): de quoi parle-t-il ?
- Identification des stratégies nécessaires pour accéder au sens de l'énoncé (la compréhension ou la quête du sens): de quels atouts opératoires dois-je disposer pour comprendre ce qu'il dit ?)

De ce point de vue, la notion de compétence semble être au centre du débat, puisque l'essence même de ce terme est afférente à la dimension anthropologique, à travers laquelle l'être humain est défini comme une entité biologique, mais surtout psychosociale capable d'agir sur le monde réel grâce à ses capacités acquises dans son environnement immédiat. La nature de l'homme à interagir avec son environnement ne serait-ce que pour s'y intégrer conforte cette idée que le mode opératoire est d'ordre praxéologique, incluant dans le même temps des pratiques langagières considérées non pas pour elles-mêmes, mais pour en faire autre chose avec. À l'instar des actions comme convaincre ou remercier, il s'agit aussi d'informer sur des

faits et événements, enseigner / apprendre un métier ou préparer un plat de cuisine comme autant d'actions à part entière qui ne peuvent faire l'économie de la langue "mise en discours". Dans le cas où le sujet est confronté à une langue étrangère, les mêmes schèmes praxéologiques se reproduisent de la même façon pour peu qu'il soit en mesure de les réactiver et de les adapter au contexte situationnel (à qui s'adresse-t-il ? Dans quelle conjoncture ? Pour réaliser quel type de tâche ou solutionner quel type de problème?), sauf que tout cela se fait inévitablement dans un sémantisme auquel il n'est évidemment pas habitué. L'on est, dans ce cas, confronté à un double problème (Perrenoud : 20):

- **Activation des capacités générales** ou cognitives acquises et développées dans le moule de sa langue maternelle et qui régissent n'importe quel type d'activités physiques ou intellectuelles. Chaque activité étant, bien entendu, ancrée dans un schème correspondant.
- **Activation des compétences contextualisées** ou opératoires concernent la manière dont les capacités générales et autres ressources cognitives sont mobilisées par le sujet dans des situations complexes, notamment quand il est question d'orchestrer de multiples opérations pour effectuer une tâche, résoudre un problème, prendre une décision, conduire une activité.

Si au niveau des capacités générales, celles-ci sont décontextualisées et rendent compte d'une diversité de contextes, il n'en demeure pas moins que les compétences s'adressent à des situations nettement définies, par exemple. Au niveau procédural et devant l'énoncé suivant :

*"J'ai bien envie de manger un houlgatais"*

L'auditeur mobilise à la fois :

- Ses capacités auditives et discriminatoires, utiles dans toutes les situations langagières possibles, car l'action est moins liée à un contexte particulier;
- Sa compétence lexiculturelle. Celle-ci, bien entendu, est inhérente à un contexte précis qui exige que l'on ait déjà développé un modèle de connaissance procédural pour décrypter l'intention réelle du locuteur. La compétence de l'auditeur se traduit par une inférence de sa part :

*"Mon interlocuteur voudrait juste manger un gâteau très populaire dans la région d'Houlgate. Il ne s'agit nullement d'un habitant de Houlgate, mais d'une pâtisserie qui fait référence à la région citée"*

#### IV. 2. 2. 2. Les deux phases systématique et communicative de la compréhension orale

Dans toute acquisition de savoirs, quelle que soit leur nature, le sujet mobilise des capacités que la méthodologie des praxies langagières structure en plusieurs catégories, selon que l'on est dans une phase ou une autre du processus de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère.

La structuration du travail cognitif chez l'apprenant est régie par deux phases essentielles (Gremmo & Holec: 35) :

- **Une phase systématique** que nous appelons phase d'accumulation de connaissances, où l'apprenant, grâce à des activités d'apprentissage qui ne sont pas toutes des situations de compréhension, ni même des situations de compréhension naturelle, acquiert de manière décomposée les différents savoirs et savoir-faire nécessaires;

- **Une phase communicative** que nous appelons phase sélective, où l'apprenant, placé dans des situations de compréhension communicative, peut assumer pleinement son rôle interactif d'auditeur et choisir une stratégie d'écoute (établir des hypothèses, choisir un type d'écoute), en s'appuyant sur les connaissances qu'il détient ou qu'il a acquises lors de la phase précédente.

Il est de mise de conforter ce modèle méthodologique par une orientation praxéologique dans la quête du sens. Celle-ci devra inéluctablement s'inscrire dans ce que les auteurs désignent par *l'objectif de l'activité* qui est consubstantiel à l'objectif de la compréhension (Ibid. : 36).

Dans les deux phases, les capacités requises à cet effet s'ordonnent en plusieurs types de savoirs classés dans le paradigme du déclaratif et du procédural préconisé par Griggs et al. (Griggs et al: 18). L'on pourra, dans ce contexte précis, schématiser notre démarche méthodologique de la façon suivante, mais tout en nous inspirons de la progression diaphasique de Gremmo et Holec (en supra.) et la grille des compétences établie par le CECR des langues:



| Phase systématique  | Phase communicative   |
|---|---|
| <p align="center"><b>Types de savoirs à accumuler :</b><br/>déclaratifs</p>   | <p align="center"><b>Types de savoirs à mettre en œuvre :</b><br/>procéduraux</p>   |
| <p>Accumulation des savoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguistiques;</li> <li>- Culturels;</li> <li>- civilisationnels</li> </ul> <p style="margin-left: 150px;">} Savoirs encyclopédiques</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir-faire;</li> <li>- Savoir-être</li> <li>- Savoir-apprendre</li> <li>- Savoir-entreprendre</li> </ul> <p style="margin-left: 150px;">} Savoirs généraux</p> |

**Tableau N° 01** : Abstraction des phases systématique et communicative et leurs savoirs respectifs.

Pour ce qui est de la phase systématique, celle-ci englobe en son sein tous les types de savoirs déclaratifs dans une logique encyclopédiste que l'apprenant structure, selon les conditions praxéologiques dans lesquelles il se trouve (situation, interlocuteur, thème, contexte, objectif et problème à résoudre à travers le recours à la langue, etc.). L'une des principales connaissances déclaratives dans la phase systématique sont les savoirs linguistiques et dont la manipulation intrinsèque est incarnée par une certaine compétence dite "linguistique". Étant, à priori, de type communicatif et langagier (CECR: 86) cette compétence linguistique est définie comme : *"La connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser"* (Ibid. : 86). Si, toutefois, le CECR ne détermine pas clairement la norme qui devrait être choisie en termes de type de langue (norme grammaticale vs norme de l'usage), nous préconisons de notre part une méthodologie qui n'exclut pas forcément la réhabilitation de certains registres de la langue française caractérisés par des entorses grammaticales, mais perçus, quand même, comme trait culturel pertinent chez la communauté de la langue en question. Dans les



Les différentes relations fonctionnelles que dégage le tableau, rien qu'au niveau du lexique, nous renseignent sur une complexité que la seule compétence linguistique générale, à elle seule, ne peut rendre compte. Ce qui rend, en conséquence, l'intervention des approches socioculturelles dans l'axe méthodologique plus que nécessaire. Dans cette perspective, trois types de compétences-clés sont indispensables pour aborder des discours en langue étrangère : les compétences lexicale, grammaticale et sémantique.

#### **IV. 2. 2. 3. Pour une compétence lexico-sémantique.**

##### **IV. 2. 2. 3. 1. Compétence lexicale :**

Les interlocuteurs s'échangent des informations de tout genre via des unités lexicales dont le rôle consiste en premier lieu à matérialiser le contenu relatif à un thème précis et sur lequel le locuteur autant que son auditeur déterminent les éléments consensuels nécessaires à la réussite de l'interaction. Il s'agit, selon le CECR, de tous les éléments lexicaux et grammaticaux qui façonnent le vocabulaire d'une langue dans des contextes interactionnels précis (CECR : 87). On insiste sur le fait que la manipulation de ce genre d'unités dépend du registre et du contexte qui régissent leur usage. Pour dire les choses autrement, le recours aux mots de différentes catégories grammaticales répond à des exigences beaucoup plus contextuelles et situationnelles qu'à des impératifs de la norme systémique. Chaque lexème est censé remplir une fonction référentielle et pragmatique (selon les intentions des locuteurs et la capacité des auditeurs de les décrypter dans le tissu interactionnel et discursif). Cette double fonction des unités lexicales échappe le plus souvent des cas au sens propre et à la dénotation qui préconfigurent la langue en général. La compétence lexicale réside justement dans la capacité d'utiliser les unités de cette catégorie, selon des circonstances extralinguistiques. Les circonstances en question sont déterminées historiquement et socialement au sein de la communauté des locuteurs natifs.

##### **IV. 2. 2. 3. 2. Compétence sémantique**

Dès lors, la compétence lexicale ne prend valeur que si les interlocuteurs font appel à leurs compétences sémantiques respectives et ceci à double titre:

- La régulation de la cohérence entre les deux plans de l'expression et du contenu régissant le message;
- La régulation du mécanisme communicationnel tout au long du processus, afin d'éviter les malentendus.

Voilà donc, les deux phases clés de tout processus communicationnel et qui constituent un levier efficace dans le contexte du discours interactionnel.

Dans le carnet du CECR, la compétence sémantique en langue traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. Dans un cadre lexical, elle est censée traiter des questions relatives au sens des vocables (CECR : 91) :

- la relation du mot et du contexte - référence (connotation, marqueur de notions spécifiques d'ordre général comme les termes)
- les relations inter-lexicales (synonymes/antonymes, hyponymes / hyperonymes, collocation, relations métonymiques du type « partie-tout »
- équivalence en traduction.

#### **IV. 2. 3. Typologie des unités lexicales**

Il est méthodologiquement recommandé d'établir une typologie claire des unités lexicales, afin de mettre en valeur celles qui pourraient s'avérer potentiellement intéressantes pour notre démarche. Dans cette perspective, et dans un objectif de faire émerger leur signifiante, nous nous sommes inspirées de la typologie proposée par le CECR (Ibid. : 88).

##### **IV. 2. 3. 1. Expressions toutes faites et locutions figées**

Il s'agit d'un ensemble défini de constructions syntagmatiques stéréotypées que le locuteur mémorise par le processus de la socialisation. Il est question d'indicateurs des fonctions langagières à l'image des formules de salutation, de remerciement et de requête, lesquelles sont toutes canalisées dans le paradigme de la politesse linguistique propre à chaque communauté socioculturelle, et dont l'usage est régi par le contexte et la nature relationnelle entre interlocuteurs (*Bonjour ! / Salut ! / Comment ça va ? / Comment allez-vous ? Comment vas-tu ?*). A ce stade de la description, encore faudra-t-il s'assurer que le public que nous ciblons dans notre démarche sache faire la part des choses en s'adressant à ses interlocuteurs quand il est question de vouvoiement ou tutoiement.

Pour ce qui est des structures figées, elles sont apprises et utilisées comme des ensembles auxquels on donne un sens en insérant des mots ou des expressions, par exemple : « *Pouvez-vous me passer... ?* » D'autres expressions phraséologiques figées « *Garder une poire pour la soif* ». Il existe aussi d'autres expressions figées prépositionnelles, par exemple : « *un trou à rat* » et collocationnelles constituées de mots fréquemment utilisés ensemble, par exemple : « *Faire un discours* », « *Faire une faute* », « *Faire une bourde* ». A la différence des locutions

phraséologiques, dont la structure syntagmatique est non-compositionnelle (dans *garder une poire pour la soif*, l'on n'a pas le droit de substituer poire à *pomme* ou à *grenade*), les expressions collocationnelles, quant à elles, sont caractérisées par leur caractère semi-compositionnel (en tant que terme de base, le verbe *Faire* établit des affinités morphosyntaxiques avec des collocatifs à l'image de *discours, bourde, faute*)

#### IV. 2. 3. 2. Des mots isolés

Un mot isolé peut avoir plusieurs sens (polysémie). Par exemple, *pompe* peut-être un appareil ou signifier faste et éclat (en français familier, c'est également une chaussure). Ils sont apparemment de deux types :

- Des mots de classe ouverte : nom, adjectif, verbe, adverbe
- ils peuvent aussi inclure des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine, les mois de l'année, les poids et mesures, etc.).

La difficulté à laquelle l'apprenant étranger pourrait être confronté réside justement dans le caractère ouvert d'un nombre exponentiel d'items lexicaux dont le sens n'est pas toujours figé et donc insaisissable, puisqu'il renvoie à des contextes imprévisibles en raison de leur polysémie. Sur le plan méthodologique, cette catégorie de lexème mériterait un traitement conceptuel particulier, faisant appel à des ressources qui ne sont pas toujours linguistiques.

À cet égard, nous reconsidérons comme étant ouverts, tous les items lexicaux dont le sens culturel ou connoté est communément partagé par les locuteurs natifs. Paul Rivenc (2003) établit dans ce sens une typologie de lexèmes :

| <b>Typologie des vocables</b>           |  |
|---|--|
| <b>Vocabulaire fondamental</b>          | <b>Vocabulaires différenciés</b>                               |
| Vocables fréquents                      | Lexiques spécialisés   |
| Vocables dits "disponibles"             | Vocabulaires généraux d'orientation scientifique               |
| Vocabulaire minimal commun d'initiation | Vocabulaire à trois niveaux :<br>Soutenu, vulgarisé, argotique |

**Tableau N°3:** la typologie des vocables

C'est le vocabulaire fondamental dans toutes ses variétés que l'on décrit, à la fois, comme un langage courant, récurrent, commun à l'ensemble des locuteurs natifs (Rivenc, 2003 : 263), se démarquant des autres langages scientifiques, technique et administratif (juridique et diplomatique) (Murillo-Puyal : 57), et dont nous envisageons une mise au premier plan dans nos choix méthodologiques. En tant que première ramification du lexique fondamental, les vocables fréquents apparaissent dans des conversations spontanées que l'auteur avait enregistrées en face à face et dont l'analyse statistique a permis d'aboutir à une liste d'unités constituées à la fois de 35% d'unités grammaticales (vocables fonctionnels) et que le CECR désigne, d'ailleurs, par le terme d'éléments grammaticaux, et de 65 % de lexèmes constitués de substantifs en grande majorité, d'un tiers de verbes et d'un sixième d'adjectifs. Les vocables fréquents constituent, selon l'auteur, la charpente du discours, l'essentiel de sa structuration syntaxique, et apportent certains mots-repères, de sens et de portée très généraux (Ibid. : 264). Il s'agit essentiellement de mots isolés auxquels le CECR fait allusion dans sa grille définitoire.

Pour ce qui est de la deuxième ramification du lexique fondamental, les vocables dits "disponibles" sont plus nuancés par rapport aux précédents par leur pertinence thématique : "*leur apparition dans le discours est liée aux thèmes abordés*" (Ibid. : 265). Au niveau contextuel, les vocables disponibles sont repris dans la conversation par des substituts (Ibid. : 265). Ce sont trois propriétés fondamentales de ce genre de vocable que l'on pourrait méthodologiquement conceptualiser. Il est question surtout d'*effacement* du vocable par sa *substitution* dans un énoncé authentique à un autre marqueur moins pertinent pour un locuteur étranger. En conséquence, dans un discours authentique, il apparaît moins *fréquent*, puisqu'il peut être évoqué indirectement ou implicitement par le locuteur natif. L'identification sémantique ne pourra s'établir qu'à travers la stratégie d'inférence de la part de l'auditeur étranger. Ces vocables sont, en quelque sorte, régis par la compétence linguistique, mais aussi c u l t u r e l des membres de la communauté sociolinguistique parlant cette langue.

Pour une meilleure illustration de ce que pourrait être un vocable *disponible*, mais non *fréquent*, il semble intéressant de revenir aux deux énoncés suivants :

Premier exemple :

*Ce matin, j'ai pris mon café et j'ai lu "Le Monde"*

C'est le vocable *journal* qui s'efface dans cet énoncé et dont l'occurrence n'est pas jugée pertinente par le locuteur, puisqu'il juge que son interlocuteur (l'auditeur) est censé avoir une compétence culturelle partagée pour pouvoir spontanément effectuer une inférence au message (qu'il s'agit bel et bien d'un journal sans que l'on ait la nécessité de le marquer explicitement).

Deuxième exemple<sup>26</sup>:

***Emmanuel Macron**, ex-ministre de l'Économie et candidat de son mouvement "En Marche!", a été élu 8e président de la Ve République française. Il a battu au second tour de l'élection présidentielle 2017, le 7 mai, la candidate et présidente du FN Marine Le Pen.*

Plus loin, dans le même article, et par un procédé d'effacement de l'anthroponyme et sa substitution par le pronom démonstratif "c'est", le journaliste précise que :

*Âgé de 39 ans, **c'est** le plus jeune chef d'État de l'histoire de la France. (Journal L'Express).*

Pour des considérations méthodologiques, d'emblée, nous considérons *Emmanuel Macron* d'un simple point de vue onomastique : c'est un anthroponyme à consonance française (européenne), et dont le traitement sémantique ne se dégagerait qu'à partir de quelques présupposés historiques et culturels propres à la société française contemporaine. À ce stade de l'identification, la seule valeur anthroponymique n'est donc pas en mesure de nous indiquer les présupposés sur le personnage en tant que tel. Il faudrait que ces détails soient d'abord stockés dans la mémoire collective des locuteurs natifs et à plus forte raison par le locuteur étranger en quête de sens grâce à leur familiarité avec la thématique (Dias, 2012). Ceci va permettre enfin de procéder à une triple inférence, à savoir qu'E. Macron est :

---

<sup>26</sup> [https://www.lexpress.fr/actualite/politique/emmanuel-macron-president-republique-francaise-mandat-elysee\\_1905934.html](https://www.lexpress.fr/actualite/politique/emmanuel-macron-president-republique-francaise-mandat-elysee_1905934.html)

Emmanuel Macron

- **Inférence partielle:** Le président de la République française;
- **Inférence optimale :** Le 8e président de la République française;
- **Inférence clé:** Le plus jeune chef d'État de l'histoire de la France

Néanmoins, la substitution de cet anthroponyme à un pronom démonstratif *c'est* à un moment donné de cet article de presse marque justement cette occurrence instable au niveau co-textuel (concept évoqué différemment dans un même texte) (Cusin-Berche : 24), tout en gardant une cohérence contextuelle de référence. Effectivement, l'indice co-textuel "*c'est*" n'est discordant de l'indice contextuel *E. Macron* qu'au niveau linguistique, mais cette discordance pourtant ne modifie pas le sens qui renvoie au cadre référentiel, tel que structuré par / dans la mémoire collective des locuteurs natifs.

Il semble plus que jamais nécessaire d'établir un contraste méthodologique entre ce qui relève distinctement des vocables fréquents vs disponibles. Il nous apparaît en tout cas que même étant prioritaires en classe de langue étrangère en tant que vocabulaire commun d'initiation (voir classification / tableau en supra.), les lexèmes fréquents sont loin de faire l'unanimité quant leur teneur socioculturelle pertinente. Ce sont les vocables disponibles qui catalysent tout un travail cognitif de repérage sémantique et auquel, à juste titre, l'association de la seule compétence linguistique serait stérile tant qu'elle n'est pas appuyée par l'apport contextuel. Engendré par des situations imprévisibles en situation pédagogique, ce type de vocabulaire est motivé par des situations authentiques inspirées par la fantaisie, les jeux de langage, et l'imagination des locuteurs natifs (Rivenc, 2003 : 263). Ce sont des items que R. Galisson désigne par la notion de mots à charge culturelle partagée (CCP) et sur lesquels nous prêterons, d'ailleurs, une attention accrue dans la perspective de leur mise en évidence didactique. C'est au niveau lexico-sémantique (d'où la notion de compétence sémantique) que ces lexèmes devraient être traités en classe de langue, en faisant appel à tout ce qui a trait aux aspects socioculturels et ethnométhodologiques qui préconfigurent les schémas discursifs au sein de la communauté des locuteurs natifs. La lexiculture est méthodologiquement envisageable dans un créneau discursif à entrée lexicale.



### IV. 3. Pour une analyse du discours à entrée lexicale et les compétences requises

Dans ce cas précis, la démarche méthodologique consistera à :

- Considérer le lexème comme le point nodal dans tout échange discursif;
- Privilégier l'approche interactionniste comme un catalyseur majeur des mécanismes du sens.

Sur un plan procédural, l'on introduira, par un certain dosage sémantique, des items thématiques dont la compréhension dans un discours globale serait déterminante, afin d'appréhender l'énoncé dans sa globalité. L'idée, dans ce cas, est d'envisager une analyse discursive à entrée lexicale, telle que préconisée par Née & Veniard (2012). L'analyse des discours authentiques dans un objectif didactique est justifiée essentiellement par la perspective de développer chez nos apprenants une compétence méta - culturelle. Le préconstruit culturel, tel qu'il existe chez les locuteurs natifs est un préalable dans une communication exolingue où les rapports entre locuteur natif / auditeur étranger et entre celui-ci et l'objet du discours sont du moins que l'on puisse dire asymétriques (Griggs et *al*: 27). Nous entendons ici nous attacher à quelques repères méthodologiques décelés dans les propos d'E. Née (Ibid.) à savoir que :

**Premièrement**, ce type d'analyse du discours se construit à partir d'unités de vocabulaire (les « mots d'accès ») rassemblées en classe d'équivalence contextuelle (éléments lexico-sémantiques qui se rapportent à un même contexte);

**Deuxièmement**, cette voie lexicale d'entrée dans les textes ne considère pas le mot lui-même isolément, mais dans l'énoncé, en tant qu'élément du discours, selon des conditions homogènes de sa production (le locuteur, l'institution, la famille, présence/absence d'affinités entre interlocuteurs, etc.);

**Troisièmement**, la méthode de l'analyse d'énoncés à partir de mots pivots prévoit un système de contraintes sémantiques qui garantit la conformité des énoncés produits à un type de discours et la conversion de l'un des discours dans l'autre;

**Quatrièmement**, le sens ne peut pas être circonscrit par le seul cadre structuraliste, parce qu'il est ouvert sur l'histoire et la société des locuteurs. La sémantique du mot est discursive et énonciative, et donc culturelle, car si les mots peuvent changer de sens uniquement selon les positions tenues par ceux qui les emploient (actes de paroles), il n'en demeure cependant pas moins que les critères historiques et sociaux sont décisifs dans toute orientation

sémantique de n'importe quel fragment discursif depuis ses toutes petites unités morphématiques (nous-mêmes);

**Cinquièmement**, la sémantique qui en découle est nécessairement globale, car ses contraintes s'appliquent à différents niveaux: vocabulaire, thèmes traités, intertextualité ou instances d'énonciation. Certaines des entrées sont lexicales, mais elles sont toujours rattachées à ce système global. L'inscription du mot dans le discours se fait nécessairement dans « un tissu complexe de relations ».

#### **IV. 3. 1. Analyse discursive à entrée lexiculturelle**

Sous cet angle de vision, les items lexiculturels paraissent les mieux adaptés à ces cinq préalables méthodologiques dans l'analyse discursive. Ils cadrent au mieux la sémantique discursive comprise comme "*le sens du discours et non le sens (d'unités lexicales) en discours*" (Née et al: 17). C'est le sens du discours tout entier dans sa globalité qui se trouverait altéré par la charge d'un seul item lexical (Maingueneau, 1983) qui nous intéresse, puisque, dans une situation interculturelle (interlocuteurs considérés comme culturellement hétérogènes), un vocable suffit à altérer ou bloquer carrément le sens de tout un énoncé. D'où le statut nodal des unités lexicales de ce genre. Dans le sillage de la pragmatique lexiculturelle, telle que préconisée par R. Galisson (2000), la lexiculture est un concept didactique renvoyant à l'acquisition d'une L2 par des procédés méthodologiques tout à fait inédits (Galisson, 2000 : 48) :

- La langue et la culture sont indissociables;
- On accède à la langue par la culture qu'elle véhicule
- Cet accès par la culture est rendu possible grâce à l'outil lexiculturel

L'objet d'étude principal de la lexiculture est donc la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter (ibid. : 52). Les mots dont il est question dans ce chapitre sont désignés par le vocable de mots à charge culturelle partagée (CCP). Selon l'auteur, l'appellation charge culturelle partagée a été choisie pour le jeu de mots, construit à partir du sigle bien connu CCP (Compte chèques postaux), lequel tient lieu de procédé économique et mnémonique pour retenir ce nom de baptême un peu encombrant (Ibid. : 55). Cette siglaison renvoie à trois notions clés (Ibid. : 56) :

- *Charge* renvoie à une idée de supplément, d'ajout au contenu du mot;
- *Culturelle* inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de langue (la dimension sémantique), c'est-à-dire dans la connotation

singulière, non prise en charge par la dictionnaire classique (la dimension pragmatique);

- *Partager* est le propre de la culture (toute culture est un produit communautaire), mais, en l'occurrence, ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs qui se réclament de cette communauté

Dans une double distinction que R Galisson (2000) qualifie d'heuristique, le répertoire lexiculturel d'une communauté donnée se distinguerait des mots dits fonctionnels (Ibid. : 48). Cette distinction nous paraît plus que nécessaire sur le plan de la méthodologie, afin de dégager dans nos analyses ultérieures tout ce qui aura trait à la composante culturelle de la langue qui façonne les discours authentiques des locuteurs natifs. Nous allons essayer d'esquisser cette distinction dans ce tableau :

| Le lexique culturel  | Le lexique fonctionnel  |
|--|---|
| <p>Des vocables caractérisés par le phénomène de dilatation, c'est-à-dire un processus qui aboutit à l'apparition de nouvelles formes sémantiques qui échappent à l'explicite :</p> <p style="text-align: center;">(1) Contenu ordinaire<br/>et<br/>premier (dénotation et sens propre)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">(2) contenu particulier<br/>et<br/>second (connotation et sens figuré)</p> <p style="text-align: center;">(3) Lexique catégoriel</p> <p>Mots-valises / noms de marques / expressions imagées</p> | <p>(4) des mots limités à une dimension sémantique univoque, c'est-à-dire au produit de la relation rigide qu'ils entretiennent avec leurs référents. Cependant ce lexique pourrait subir une réduction référentielle de leurs contenus pour devenir des mots ordinaires :</p> <p style="text-align: center;">Infarctus → Malaise (cardiaque)</p> <p style="text-align: center;">vs</p> <p>(5) Lexique transcatégoriel</p> <p>Tout-venant des mots nécessaires à l'échange dans tel secteur thématique ou telle situation</p> |

**Tableau N° 04:** Contraste lexique culturel vs lexique fonctionnel

Ce sont le lexique particulier et second (2) et le lexique catégoriel (3) qui attirent notre attention du moment où leur manipulation requiert plus qu'une simple compétence linguistique, mais bien plus que cela. La composante culturelle dégageant le sémantisme particulier que les natifs perçoivent et régulent implicitement est incontestablement la clef de voûte de toute transaction sémantique entre interlocuteurs. Toute démarche de classe de langue étrangère ne tenant pas compte de cette composante est à nos yeux méthodologiquement inopérante et, en conséquence, vouée à l'échec.

Dans sa dimension pragmatique, l'outil lexiculturel en question (les mots) acquiert une valeur culturellement implicite en ce sens que celle-ci, surgissant de l'utilisation des signes en situation, sert de marque d'appartenance et d'identification culturelles (Guillén-Díaz : 113). La dimension pragmatique des items lexiculturels détermine la relation que les interlocuteurs établissent avec eux à travers l'emploi qu'ils en font en discours (Galisson, 2000 : 48).

#### **IV. 3. 2. La typologie des vocables à charge culturelle partagée (CCP)**

##### **IV. 3. 2. 1. La typologie de R. Galisson**

Les mots à CCP sont répertoriés selon la grille suivante (Galisson, 2000)

###### **– Les mots-valises :**

Un mot-valise est un mot résultant de la fusion d'éléments empruntés à deux mots. La plupart du temps, ce télescopage à l'origine du mot-valise consiste à combiner la partie initiale d'un mot et la partie finale d'un autre mot, et à unir les sens respectifs de ces deux formes. Le mot-valise, parfois appelé *mot-centaure*, est donc une sorte de collage formel et sémantique. Ce genre de vocables, aussi riches que les proverbes, sont des concentrés culturels passés dans l'usage même si bien que la plupart d'entre eux ne figurent pas dans les dictionnaires de langue générale; l'effet esthétique que créent ces mots chez les usagers d'une langue étant faible ou nul, ils ne sont plus perçus comme des figures de style.

Clavardage (clavier + bavardage) / Courriel (courrier + électronique) / Adoleschiant (adolescent + chiant) / Parlementeur (parlementaire + menteur) / Abricoleur (Abri + (pour) Bricoleurs) / Burkini (Burka + bikini) / Informatique / Sarkoboy (Sarkozy + boy : les ministres durant le mandat de N. Sarkozy et continuent à lui être fidèles jusqu'à aujourd'hui)

– **Les palimpsestes verbo-culturels (PVC)**

Ils renvoient au parchemin dont le texte initial a été effacé, puis remplacé par un autre. Il se présente sous la forme d'un énoncé complet, ou d'un fragment d'énoncé, qui fait surépaisseur par rapport à l'énoncé ordinaire. Cette surépaisseur (voilée) est le produit du chevauchement d'un sous-énoncé lexicalisé et d'un sur-énoncé résultant de la délexicalisation du sous-énoncé de base. Nous en proposons quelques cas :

(A) *"Le 20 mars 1988, Johnny Halliday chante en première partie d'un meeting du candidat Jacques Chirac. Il transforme les paroles de sa chanson "Quelque chose en nous de Tennessee"<sup>27</sup> en "On a tous quelque chose en nous de Jacques Chirac" (Chaine d'information continue France 24).*

(B) *"La république en marche arrière. La «révolution» de LREM semble mal partie. On assiste plus à une conduite vieillotte des affaires publiques qu'à une rénovation de la démocratie" (Journal Libération du 28 aout 2017)*

(C) La ZAD : *"Zone d'aménagement différé "* (appellation officielle) **—————>** La ZAD *"Zone à défendre" (appellation dans le cercle des écologistes).*

Nous récapitulons le procédé de construction des palimpsestes dans les énoncés proposés, selon le tableau suivant :

| <b>Énoncé original sous-énoncé de base</b> | <b>Énoncé élaboré ou sur-énoncé</b>     |
|--|---|
| Quelque chose en nous de Tennessee         | Quelque chose en nous de jacques Chirac |
| La République En marche                    | La République En marche arrière         |
| Zone d'aménagement différée (ZAD)          | Zone A Défendre (ZAD)                   |

**Tableau N° 05 : Procédé d'apparition des palimpsestes**

<sup>27</sup> Dans sa chanson, le chanteur fait référence à l'écrivain et dramaturge américain Tennessee Williams (1911-1983)

#### – **Les mots de situation et les opérations comportementales verbales**

Des mots qu'il convient de dire, les gestes qu'il convient de faire, les attitudes qu'il convient d'avoir (gestuelle, mimique, kinésie, proxémique) dans tous les endroits où l'on interagit avec les locuteurs natifs (lieux de commerce, chez une famille, dans la rue, au restaurant ou dans un café). Généralement, les mots de situation avec tout le système comportemental qui suit évoquent ce que l'on appelle les règles de la politesse.

#### – **Les noms de marques**

Ce type de vocables devenus courants dans la société de la langue cible sont imprégnés d'une culture partagée par le plus grand nombre des natifs, mais difficile d'accès aux étrangers. Ils demeurent essentiels, dans la mesure où ils se situent au cœur de la culture comportementale des autochtones et circulent de manière inconsciente dans leurs discours les plus ordinaires. Nous en proposons un exemple authentique<sup>28</sup>:

**A** : " *la marque au losange fait beaucoup parler d'elle ces derniers temps*" (le locuteur fait implicitement allusion à la marque automobile Renault, dont le logo est un losange)

**B** : " *Oui, mais le lion n'a pas fini aussi de rugir*" (son interlocuteur rétorque en évoquant la concurrence de la marque Peugeot, dont le logo est un lion).

Dans cette grille lexiculturelle, l'auteur a toutefois omis de souligner l'importance de l'onomastique et de la siglaison en ce qu'elles dégagent, elles aussi, une réelle charge culturelle dont l'influence n'est pas minime dans un acte de communication. De cette onomastique, en tant que catégorie lexiculturelle, l'on peut dégager deux types de vocables à CCP.

### **IV. 3. 2. 2. L'onomastique de la langue française (France)**

#### – **L'anthroponymie**

Cette branche de l'onomastique englobe en son sein tous les noms de personnes d'une communauté ethnique donnée. Elle a mis en relief « *les lois qui régissent le système des appellations* » (Fabre : 10). Loin de nous d'étudier ces lois, nous soutenons néanmoins l'idée que les anthroponymes, autant que les vocables à CCP, incarnent aussi le paysage culturel d'une communauté donnée. Dans une communication exolingue, certains noms propres peuvent prêter à confusion notamment quand ils sont en relation homophonique comme cela parait dans les exemples suivants:

---

<sup>28</sup> Expérience personnelle avec les natifs

- L e M a i r e (Bruno)
- L a r r i v é (G u i l l a u m e)
- C a r r é (Jean-Michel)
- P o i n t u (G é r a r d)
- T a i l l é (Philippe) (boulangier à Grenoble)

L'énoncé : "*Nous avons déjà insinué à Larrivé que Mamère ne viendra pas ce soir*" (CNEW, France) pourrait se confondre dans le calcul interprétatif d'un auditeur étranger avec l'idée suivante : "*Nous avons déjà insinué à L'arrivée que ma mère ne viendra pas ce soir*". Ce deuxième énoncé est certes grammaticalement et sémantiquement correct, mais ne reflète en aucun cas l'intention de départ du locuteur, laquelle est liée certainement aux deux personnages politiques français : Guillaume Larrivé et Noël Mamère. Que dire aussi de l'énoncé suivant :

(A) "*Les Sauvage cet après midi chez F. Hollande*".

Le vocable "sauvage" est sémantiquement structuré dans le paradigme suivant :

|         |   |  |
|---------|---|--|
| Sauvage | { | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Barbare (sens dénotatif ou signification);</li> <li>– Patronyme français (anthroponyme);</li> <li>– Marque de parfum de chez Ch. Dior.</li> </ul> |
|---------|---|--|

Toute cette polysémie devrait donc être cognitivement structurée par l'auditeur étranger, afin qu'il puisse être en mesure d'en extraire le sens en fonction des conditions contextuelles dans lesquelles s'inscrit l'énoncé. Ainsi, le sens de l'énoncé (A) ne pourra être saisi sans certaines connaissances préalables des circonstances événementielles, historiques et socioculturelles auxquelles le locuteur renvoie son message :

- Les Sauvage est un patronyme;
- F. Hollande reçoit la famille Sauvage pour une éventuelle libération conditionnelle de leur mère octogénaire incarcérée pour avoir tué son mari en légitime défense.

La compréhension orale de ce message est donc tributaire à ces deux indices informatifs, essentiels pour l'auditeur.

– **La toponymie (hydronymie)**

La toponymie est l'ensemble des noms de lieux et de régions, marquant une certaine forme géoculturelle d'un pays.

L'énoncé : "*elle s'est jetée dans la S e i n e*" pourrait être mal saisi en raison de l'homonymie Seine / scène.

La toponymie pourrait aussi, dans certains cas, compliquer l'énoncé si l'auditeur ne parvient pas à saisir le sens de son interlocuteur<sup>29</sup> :

A : "*Je sors de la librairie et je n'ai pas trouvé Le Parisien*"

B : "*C'est normal, on n'est pas à Paris...*"

Bien entendu, il faudrait que l'auditeur (étranger) puisse établir ces contrastes en mobilisant ses connaissances encyclopédiques. Dans ce cas il est surtout question de la compétence encyclopédique ou métaculturelle (Puren, 2013 : 12).

| Énoncés   | Compétences requise pour le calcul interprétatif  |
|---|---|
| <p>A : "<i>Elle s'est jetée dans la Seine</i>"</p> <p>B : "<i>Tu veux dire sur la scène, mon cher ami...</i>"</p>   | <p><b>Compétence encyclopédique (métaculturelle) :</b> connaître l'existence d'un fleuve qui coupe la capitale française Paris en son milieu. Donc, moi, auditeur étranger, je comprends que mon locuteur natif insinue que cette personne s'est jetée dans un fleuve qui s'appelle la Seine. Un suicide, en quelque sorte.</p> |
| <p>A : "<i>Je sors de la librairie et je n'ai pas trouvé Le Parisien</i>".</p> <p><b>Malentendu :</b></p> <p>B : "<i>C'est normal, on n'est pas à Paris...</i>"</p> | <p><b>Compétence encyclopédique (métaculturelle) :</b> connaître l'existence d'un journal quotidien français qui s'appelle "Le Parisien". Et c'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, (A) est entré dans une librairie pour en acheter un numéro.</p>   |

<sup>29</sup> Expérience personnelle



### IV. 3. 2. 3. La siglaison

En tant que marque lexicale culturellement chargée, la siglaison est très récurrente dans le discours authentique des natifs. En guise d'illustration, l'on relève des marques comme:

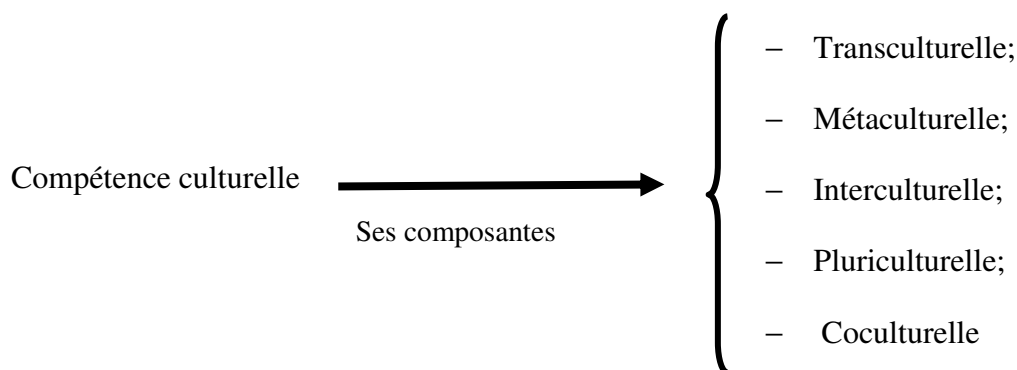
| <b>Siglaisons</b>              | <b>Sens détaillé</b>  |
|--------------------------------|---|
| <b>Toponymes</b>               |   |
| La ZAD                         | Zone d'aménagement différé vs Zone à défendre                               |
| NDDL                           | Notre-Dame des Landes   |
| PACA                           | Région française découpée administrativement:<br>Provence-Alpes-Côte d'Azur |
| <b>Entités sociopolitiques</b> |   |
| La CGT                         | Confédération générale du Travail (syndicat)                                |
| Le FN                          | Le Front National (parti politique)   |
| LR                             | Les Républicains (parti politique)  |
| LREM                           | La République En Marche (parti politique)                                   |
| <b>Entités sportives</b>       |   |
| OM                             | L'Olympique de Marseille  |
| OL                             | L'Olympique Lyonnais  |
| PSG                            | Le Paris Saint-Germain  |
| <b>Anthroponymes</b>           |   |
| DSK                            | Dominique Straus-Kahn (politique, finances)                                 |
| PPDA                           | Patrick Poivre d'Arvor (Médias)   |
| NKM                            | Nathalie Cosciusko-Morizet (politique)                                      |

**Tableau N° 06** : Les siglaisons potentiellement pertinentes dans le discours authentique.

### IV. 4. Les composantes de la compétence communicationnelle

Pour synthétiser ce qui a précédé, la compétence communicationnelle en compréhension orale n'est pas seulement la résultante de compétences linguistique et pragmatique. D'autres types de compétences entrent en jeu pour éviter tout malentendu dans une communication exolingue. Il est question de la compétence culturelle en tant que concept générique autour

duquel gravitent plusieurs de ses composantes. Ch. Puren (2013) en dresse une grille, dont nous nous inspirons pleinement (Puren, 2013 : 12) :



Cette stratification conceptuelle est d'autant plus importante sur le plan méthodologique qu'elle va nous permettre de situer les démarches procédurales inhérentes à chaque composante par rapport aux objectifs attendus sur le plan didactique.

#### **IV. 4. 1. La composante transculturelle**

Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le «fonds commun d'humanité» (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout "l'humanisme classique" ou encore, actuellement, la « "Philosophie des Droits de l'Homme", capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain. Privilégiant la notion de valeurs universelles, la compétence transculturelle est tout ce qui démontre l'homogénéité de l'humanité. Sur le double plan procédural, elle est utile à la traduction (aspect langagier) et au développement du relativisme culturel (aspect culturel);

#### **IV. 4. 2. La composante métaculturelle**

Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi. C'est la compétence encyclopédique dont il est question :

*"Pour comprendre un énoncé, il ne suffit pas à un sujet de mobiliser sa compétence linguistique, il doit aussi faire appel à un savoir encyclopédique, c'est-à-dire la connaissance du monde qu'il a acquise" (Maingueneau, 1996 : 34)*

Sur le plan didactique, le résultat escompté étant le cumul et l'interprétation objective des connaissances encyclopédiques inhérentes aux locuteurs natifs, leur mode vie, leur vision du monde, et pouvant aider le locuteur à se situer dans les différents contextes dont dépendent les discours en langue étrangère. Les stratégies relatives à la manipulation des éléments métaculturels pour des fins communicationnelles résident dans des faits praxéologiques qui consistent en des opérations langagières de repérage, d'analyse, d'interprétation, d'extrapolation, de réaction, de jugement, de comparaison et de transposition. Avoir de bonnes connaissances de la culture des autres ne suffit pas tant que, sur le plan procédural, le locuteur n'est pas en mesure de les placer ou de les déceler dans leurs contextes d'énonciation, selon que l'on est émetteur ou récepteur.

#### **IV. 4. 3. La composante interculturelle**

Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel.

Sur le plan didactique, est-il important de souligner, d'une part que le préfixe *inter-* dans *i n t e r - c u l t u r a l i t é* renvoie à une forme interactionnelle de la communication interpersonnelle et, par conséquent, l'hétérogénéité des interlocuteurs dans une communication exolingue, fait de la négociation du sens un processus auquel les apprenants doivent impérativement s'entraîner. Cette compétence consiste, selon nous, à prendre conscience que le monde objectif n'est pas interprété d'une manière homogène, selon que l'on est dans une entité culturelle ou dans une autre, ce qui rend au départ toute communication exolingue *a s y m é t r i q u e*.

#### **IV. 4. 4. La composante pluriculturelle**

Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle. Dans le cas de la didactique du FLE en contexte algérien, cela consiste à doter l'apprenant francophone de mécanismes lui permettant d'harmoniser les éléments de sa culture maternelle avec ceux de la culture française. C'est le phénomène de l'acculturation au sens mélioratif du terme. Cela va aider l'apprenant à choisir dans une grille d'attitudes et de comportements ceux qui correspondent le mieux à l'environnement dans lequel il est placé.

#### **IV. 4. 5. Composante coculturelle**

Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun. Si l'on conçoit que ce projet se limiterait juste à réussir une interaction verbale, il n'en demeure pas moins que la négociation du sens exige, dans le pire des cas, que le locuteur étranger harmonise ses éléments culturels en fonction de l'image du monde, telle qu'imposée par son interlocuteur, en l'occurrence le locuteur natif.

Au vu de ce que l'on peut lire à travers ces composantes de la compétence culturelle, indispensable pour notre perspective didactique, il s'avère évident que leur acquisition exigerait des procédés méthodologiques formulés en termes de stratégies interactionnelles, et dont dépend toute analyse descriptive du discours authentique.

#### **IV. 5. Les stratégies de la compréhension orale : points d'appui méthodologiques**

Il est nécessaire de s'appuyer sur ce qui suit :

- Situer la démarche didactique dans une approche interactionniste (kerbrat-Orecchioni, 2009);
- Procéder à une analyse globale du message, selon les indications méthodologiques de la problématique SGAV (Rivenc, 2003);
- Sans perdre de vue la focalisation sur le lexique, l'on procédera à une analyse discursive globale à entrée lexiculturelle (Maingueneau, 1984);
- Cette analyse discursive procédera méthodologiquement à la mise en lumière des mécanismes de l'inférence : une stratégie pragmatique ancrée dans les activités praxéologiques des sujets parlants, notamment quand il s'agit de négocier le sens. C'est le calcul interprétatif dont il est question dans cette analyse;
- Sur le plan didactique, la procédure en classe ou en autonomie, si besoin est, se basera sur un type précis de matériel pédagogique, en l'occurrence le document authentique avec tout ce que cela insinue sur le plan méthodologique;
- Les documents authentiques que nous privilégions dans notre étude sont exclusivement de type audiovisuel à travers l'exploitation de la télévision;

- Les documents en question nous permettront de développer une stratégie didactique inédite dans la mesure où elle englobe de nouveaux concepts, tels que marqueurs informatifs sonores et visuels de différents degrés. Ces marqueurs sont des indices de contextualisation (Maingueneau, 1996 : 48), orientant au fur et à mesure l'auditeur vers la compréhension orale du message entendu.
- Sur le plan conceptuel, il sera question aussi de démontrer la proximité du champ didactique avec les sciences du langage, puisqu'il est inadmissible de configurer l'enseignement d'une langue étrangère sans prendre en considération l'analyse des mécanismes discursifs qui sous-tendent la compréhension de l'oral, notamment dans le cadre de la communication interpersonnelle entre deux interlocuteurs issue de cultures hétérogènes.

#### **IV. 6. L'approche interactionniste:**

Nous intégrerons dans notre perspective les recommandations émanant du CECR, à savoir que dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans un but communicationnel, il est préférable de mettre en place un enseignement basé sur des modèles de l'échange verbal et de la structure du discours (CECR : 118).

Dans le cadre de la compréhension orale, nous préconisons un procédé méthodologique dans un cadre interactif tel que préconisé par R. Vion (1996) ou C. Kerbrat-Orecchioni (2009). Sur le plan procédural, toute communication linguistique à l'échelle interpersonnelle requiert, une double relation sociale et interlocutive (Vion, 1996 :19). Dans le cas d'une situation interculturelle où les interlocuteurs adhèrent à deux cultures tout à fait hétérogènes, il est préférable de parler de relation culturelle qui sous-tend les objets sociaux à l'intérieur d'une seule et même entité ethnique ou nationale. La communication exolingue, dans ce cas précis, paraît davantage compliquée que le cadre interactif renvoie à ce qu'il est convenu d'appeler le socioculturel préexistant sous forme implicite chez les interlocuteurs, impliquant une dimension expérientielle (leurs compétences ou prérequis) pour gérer l'interaction tant au niveau conceptuel (la vision du monde propre à chaque entité nationale) qu'au niveau linguistique (structuration syntagmatique du discours). C'est dans la relation interlocutive que les préalables socioculturels s'ordonnent dans des schèmes discursifs culturellement marqués (ibid. : 20). Il est évident, dans ce cas, que ces deux types de relations socio (culturelle) et

interlocutive sont complémentaires, puisque l'une prédétermine l'autre. L'on ne pourra parler de pratiques langagières en interaction sans les modérateurs opératoires d'ordre culturel et, inversement, ceux-ci ne sont mis en évidence dans la société que dans un cadre praxéologique de la langue. La dimension interlocutive (le niveau micro- de l'analyse) nous renseigne sur la dimension socio (culturelle) (le niveau macro- de l'analyse). C'est au niveau micro- de notre analyse de la communication exolingue que nous pouvons mettre en exergue dans le détail l'interaction particulière contractée par les sujets parlants en ce qu'elle pourrait nous permettre de dégager tous les éléments descriptifs possibles d'un échange verbal cohérent. Le cadre interactif est justement ce levier méthodologique, nous permettant, à un point précis de l'activité langagière en FLE, d'associer deux moments d'analyse (Ibid. : 21):

| <b>Données analytique macro- (culturelles)<br/>et micro- (interlocutives)</b>                                    | <b>Dans notre contexte</b>  |
|--|---|
| Un moment macro-, se limiterait à définir le cadre culturel de la rencontre                                      | Un cadre culturellement asymétrique (dimension interculturelle)                     |
| Un moment micro-, s'appliquerait à examiner dans le détail l'interaction particulière contractée par les sujets" | La gestion et la négociation du sens, en puisant dans les données macro-culturelles |

**Tableau N° 07 :** Les moments d'analyse du cadre interactif de la communication exolingue

Hormis ces postulats méthodologiques, le cadre interactif nous permet aussi de dégager le "rapport de place" dominant vs symétrique (Flahault : 58). L'objectif étant surtout de définir le type d'interaction qui nous intéresse parmi tant d'autres, selon des critères méthodologiques précis (Ibid. : 23) :

| <b>Principes du cadre interactif</b> | <b>Description du rapport de place dans notre situation d'apprentissage du FLE</b>  |
|--------------------------------------|---|
| Symétrie et complémentarité          | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Si sur le seul plan culturel, la relation est asymétrique, puisqu'en situation d'apprentissage, l'apprenant construit au locuteur natif une place d'expert (de sa langue-culture maternelle).</li> <li>– Sur le plan pragmatique, le rapport est, par contre, symétrique ou neutre, étant donné qu'ils communiquent d'une même place.</li> </ul> |
| Coopération et compétition           | C'est justement le mode de coopération qui justifie ce rapport pragmatique entre les interlocuteurs (apprenant / locuteur natif). Cette coopération est régulée par la compétence coculturelle dont l'apprenant est censé faire preuve.   |
| La nature des finalités              | La coopération est nécessaire pour l'intercompréhension (le décryptage du sens).  |
| Le degré de formalité                | Est inhérent aux règles de circulation de la parole, mais aussi aux stratégies mobilisées par l'apprenant pour décrypter le sens sous-entendu par le locuteur expert.   |

Ainsi, si le cadre interactif a vocation de définir la typologie des interactions, il en résulte que la conversation langagière en classe de FLE a tous les ingrédients méthodologiques pour y

être considérée comme un type à part entière. Cela est rendu évident grâce aux éléments définitoires, tels que formulés dans le tableau en supra. La conversation dans notre perspective est donc :

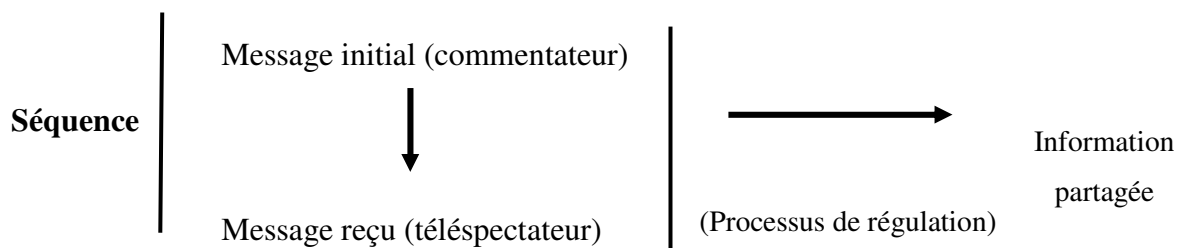
- Asymétrique sur le plan culturel (donnée préexistante ou préalable);
- Symétrique sur le plan pragmatique (donnée synchrone). Cela est rendu possible grâce à la proximité *virtuelle* avec le locuteur natif que procure la télévision;
- Caractérisée par une relation de coopération, puisque l'apprenant, en tant que co-locuteur à tendance à réguler l'asymétrie culturelle (le gap) par son recours à sa compétence culturelle. Cette compétence est coculturelle du moment où elle apparaît dans un schéma interactionnel de négociation de sens, selon les présupposés du locuteur expert (natif).
- Est régie par des stratégies cognitives dont l'apprenant use pour accéder au sens, notamment par le mécanisme de l'inférence.

En considérant tout discours télévisuel comme exclusivement interactionnel, l'on devrait s'attarder sur quelques positions méthodologiques, justifiant nos propos :

Toute interaction verbale est exclusivement conversationnelle (kerbrat-Orecchioni, 2009 : 15), et l'image que donne le schéma relationnel télévision / téléspectateur est, à un certain degré, d'ordre conversationnel. Dans le cadre d'interactions entre sujets, on a toujours affaire à un système d'influences mutuelles (Ibid., 2009 : 15). Dans ce cas précis, la relation télévision / téléspectateur est, selon notre point de vue, une rencontre où l'influence est, certes, à sens unique, mais la notion d'échange entre eux reste indéniablement pertinente (Traverso : 5). L'action est conjointe (Ibid. : 5), même si elle est projetée de manière asymétrique. Le principe que nous retenons est que dans le message télévisuel, le téléspectateur se positionne selon le même schéma conversationnel initialement préconisé dans ce que les linguistes interactionnistes désignent par le terme de *cadre participatif* (Maingueneau, 1996 : 13) . Dans le message télévisuel, le cadre en question fait du téléspectateur un participant ratifié, c'est-à-dire, celui qui est directement impliqué dans l'interaction, mais selon un équilibre relationnel asymétrique.



Le discours télévisuel est d'autant plus considéré comme une construction collective (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 13) qu'il présuppose un schéma séquentiel de coénonciation entre commentateur (acteur, journaliste, chroniqueur, présentateur de JT, etc.) et téléspectateur. Ce dernier en est, par excellence, le coénonciateur auditeur (Maingueneau, 1996 : 15). L'échange est appréhendé dans la séquence, telle qu'elle est, à son tour, définie dans le sillage de l'interaction verbale, c'est-à-dire " *un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique*" (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 218). C'est justement au niveau sémantique que se construit la coopération des coénonciateurs et où le téléspectateur devrait à ce moment précis user de toute sa compétence thématique, afin de se placer du point de vue du commentateur. Quant à la dimension pragmatique, celle-ci est tacitement construite par le commentateur, dont l'objectif est d'influer sur le téléspectateur sous quelque forme que ce soit. Dans la relation télévision / téléspectateur, la séquence est schématisée comme suit:



À titre illustratif, la séquence vidéo proposée met en exergue la séquence interactionnelle entre commentateur et téléspectateur, selon le schéma en supra<sup>30</sup>:



À partir de l'information scripturale apparaissant sur l'écran : "*SNCF : l'impossible négociation*", c'est la connivence de la part du téléspectateur qui régule la cohérence

<sup>30</sup> Séquence d'un débat télévisé du 03 avril 2018, sur la chaîne française d'information continue CNEWS, à propos de la grève des cheminots contre les réformes préconisées par le gouvernement en début de l'année 2018 et qui paralyse le transport ferroviaire dans toute la France

sémantique entre lui et le commentateur en inférant l'idée d'un bras de fer entre les syndicats et le gouvernement. D'abord, sur le plan contextuel, le téléspectateur devrait être en mesure de réguler le flux informatif, en situant l'information dans son contexte événementiel, grâce à quelques éléments thématiques inférentiels (par exemple, en France, la SNCF est une entreprise importante encadrée par un syndicat relativement fort, et sur le plan conjoncturel, il s'agit de la grève des cheminots qui s'insurgent contre la batterie de réformes préconisées par le gouvernement en 2018). Ensuite, par un mécanisme d'enrichissement informationnel, le commentateur propose de nouveaux éléments informatifs pour influencer sur le téléspectateur par sa position de neutralité vis-à-vis de la grève :

*"Le gouvernement est tout à fait légitime de tenir cette position-là. Au fond, il a été élu et il est fondé de prendre la décision pour la réforme de la SNCF. À l'inverse, les syndicats sont légitimes à refuser de voir s'imposer une réforme à laquelle ils n'ont pas consenti et qu'ils n'ont pas collaboré. Donc, on est bien dans une situation de bras de fer où les syndicats voudraient une négociation, c'est leur droit. Le gouvernement leur refuse, c'est leur droit aussi. Que reste-t-il comme seule solution pour sortir de l'impasse : le conflit social, et c'est là où nous en sommes aujourd'hui"*

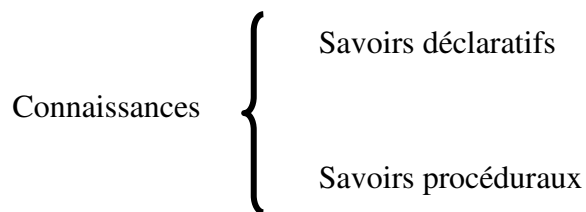
Au bout du compte, la séquence apparaît comme un échange interlocutif, où chacun des acteurs dans une situation de coénonciation (Maingueneau, 1996 : 15) ont tendance à réguler l'information pour qu'elle soit prise et traitée en tant que telle comme dans tout échange interactionnel aussi banal qu'il peut paraître dans un échange entre locuteurs natifs. Notons au passage que, dans ce jeu dialogique, ce sont bien les *i n d i c e s* de contextualisation (Ibid. : 49) qui ont permis au téléspectateur de se comporter adéquatement, en faisant preuve d'une certaine cohérence sémantique vis-à-vis du discours télévisuel.

Dorénavant, et pour des raisons didactiques, les indices en question seront traités en tant que marqueurs informatifs, pouvant aider l'apprenant à canaliser le flux sémantique en fonction des intentions discursives de tout message télévisuel.

C'est justement à travers ce genre de modèle interactif que nous procure la télévision au quotidien qu'on pourrait aspirer à la construction d'une démarche didactique descriptive dans le contexte de l'enseignement / apprentissage du FLE, tel que nous l'avons défini au départ.

#### IV. 7. Contours stratégiques régissant le processus de la compréhension orale : Le modèle d'Anderson et Griggs

Selon A. Anderson (cité par Griggs et *al.*), les stratégies cognitives sont propres à l'humain indépendamment de la culture des sujets parlants (Anderson. A. 1983 : 1. Cité par Griggs et al. : 17). Contrairement à la conception mentaliste et innéiste de N. Chomsky qui suppose l'existence d'un dispositif langagier spécifique préprogrammé par la grammaire universelle, l'approche cognitive repose sur des postulats tout à fait à contresens, puisqu'ils mettent en avant un modèle de structuration des connaissances en savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux :



En didactique des langues étrangères, la relation entre les savoirs déclaratifs et procéduraux est définie selon une vision trop étroite, puisqu'on a cette habitude de confiner le savoir déclaratif dans la seule conception grammaticale (Griggs et al: 18). :

Au-delà de ce que la grammaire peut suggérer aux locuteurs, ceux-ci devraient en outre puiser dans d'autres types de capacités, relevant essentiellement d'un processus cognitif complexe de traitement du langage et dont l'utilité est d'ordre praxéologique de résolution de problème (Ibid. : 17). Cette orientation praxéologique se construit essentiellement dans l'effort considérable qui : " *doit être fait quand vient le moment de convertir le savoir en comportement*" (Anderson. A. 1987 : 1. Cité par Griggs et al. : 18). La transposition du savoir déclaratif en un savoir procédural convoque, dans ce cas, chez les locuteurs, notamment dans une communication exolingue, des procédés stratégiques inférés de la langue maternelle :

- Mémoire (connaissances grammaticales et encyclopédiques préalablement ancrées dans la mémoire à long terme);

- Stratégies discursives (construire l'échange dans un modèle de séquence interactionnelle),
- Résolution de problème (cohérence interlocutive pour la quête du sens)

Dans le cas de l'acquisition du FLE, les stratégies ne peuvent être d'abord que contrôlées pour qu'elles soient, ensuite, automatisées au fur et à mesure. Ce qui rend l'apprentissage du FLE dans notre situation que nous décrivons dans ce projet de recherche, attrayant et efficace c'est son caractère authentique et naturel que nous lui donnons dans le sillage des tâches ou problèmes à résoudre dans une configuration praxéologique (Ibid. : 27)

La configuration méthodologique d'une tâche communicative, telle qu'elle s'inscrit dans notre point de vue s'inspire de ce modèle élaboré par Griggs (Griggs et al: 27), à savoir que :

| <b>Caractérisation de la tâche communicationnelle, selon le modèle de Griggs et al.</b> | <b>Modélisation de ce modèle selon notre perspective</b>  |
|---|---|
| Le sens prime sur la forme.   | Nous sommes alors dans une approche onomasiologique   |
| Il y a un problème de communication à résoudre.   | Le rapport interlocutif est asymétrique, puisque les interlocuteurs sont à priori culturellement hétérogènes. La cohérence communicationnelle est relative à la convergence vers un même sens, tel que dégagé à priori par le locuteur natif; |
| Il existe un rapport avec des activités du monde réel :                                 | La langue n'est pas un objectif en soi, mais un médium fonctionnel dans la résolution de problème.  |
| L'achèvement de la tâche est  | Toute communication verbale présuppose de la part des interactants que l'on cherche à arriver à   |

|  |   |
|--|---|
| prioritaire  | une intercompréhension totale.  |
| La tâche s'évalue en termes du résultat.   | L'apprenant devrait être en mesure de comprendre le message de son interlocuteur natif  |
| La mise en œuvre d'une tâche communicative entraîne en général, la répartition des apprenants en binômes   | Chaque apprenant devrait se construire un schéma interactionnel avec le commentateur de télévision. Le schéma en question doit être sujet à simulation en classe ou en autonomie. |
| La création d'un écart d'informations entre différents locuteurs ( <i>information gap</i> ), les apprenants ayant pour but de diminuer cet écart par une activité communicative en L2. | L'objectif essentiel que tous les interactants ont tendance à atteindre est d'arriver, au bout d'une tâche, à minimiser, autant que faire se peut, le gap sémantique initial.     |

**Tableau N° 08 :** configuration de notre modèle communicatif interculturel, selon la grille de Griggs

L'utilisation de tâches comme outils pédagogiques en classe de FLE part de l'idée principale qu'une communication authentique suffit pour déclencher une dynamique d'acquisition. Selon les thèses interactionnistes, une interaction asymétrique, telle qu'une communication exolingue, entraîne une négociation des sens, à travers des demandes de clarification, des contrôles de compréhension, des auto- et hétéro-reformulations. Ces procédés génèrent un processus plus ou moins implicite d'acquisition chez le locuteur faible, en l'amenant à se focaliser sur les formes langagières pour assurer sa participation dans la communication (Ibid. : 27). Toute cette gestion de la communication exolingue requiert chez le locuteur étranger une capacité à mobiliser toutes les stratégies cognitives possibles, et dont les schémas se trouveraient déjà ancrés dans les habitudes langagières au niveau de sa propre langue

maternelle, d'où, d'ailleurs, l'aspect universel de ce type de compétence dite stratégique et qui est opératoire dans toute situation de résolution de problème (l'approche par les tâches).

Tous les éléments évoqués dans cette grille en supra consistent à mobiliser des opérations cognitives appelées *i n f é r e n c e* (Bert-Erboul, 1979) (D. Maingueneau, 1996) (Courtyllon, 2000). L'inférence est au sens ce que la langue est à la communication. Le sens est le produit de l'activité linguistique et il est de nature langagière (il est exprimé par des mots en contexte), symbolique (il est établi, selon des règles relationnelles régies par des considérations socioculturelles), et discursive (il se construit dans un schéma interactionnel où les interactants coopèrent à cet effet). M-J. De Man-De Vriendt (2000) précise que le sens des signes, à travers les discours, réside à la fois dans leur signification (dénotation) et leurs emplois et usages variés, selon le(s) contexte(s) (De Man De-Vriendt : 23-24). Selon elle, le sens en compréhension orale se construit mutuellement à l'intérieur de ce qu'elle désigne par la dyade locuteur / auditeur et autour de laquelle se construit tout discours oral (Ibid. : 24). Plus loin, l'auteur attire notre attention sur un point non moins important pour notre contour méthodologique de l'information audiovisuel et que la télévision suggère pour les pratiques de la classe de FLE. Il s'agit d'un système de traitement d'informations (et le sens qui en découle), fonctionnant à plusieurs niveaux et en tâches monochroniques. Le système dont nous parlons met en surface les éléments par lesquels le sens est véhiculé (Ibid. : 24):

- la forme sonore d'un fragment du discours (le message est appréhendé dans sa globalité avant d'être segmenté au fur et mesure que l'auditeur adapte sa stratégie d'écoute);
- la mimogestualité, la position corporelle, la proxémique (une autre forme supplétive grâce à laquelle l'auditeur peut inférer plus facilement);
- l'image visuelle de la page manuscrite ou imprimée (dans le cas d'un message télévisuel, celui-ci se manifeste doublement dans sa forme sonore et scripturale).

Dans ce cas, certaines études n'ont-elles pas montré à cet égard que l'inférence est rendue plus facile en apportant une représentation visuelle ou une phrase résumant l'information principale d'un texte, et que des techniques d'entraînement à inférer améliorent la capacité à comprendre (Courtyllon, : 151). Quant aux techniques les plus efficaces et leur effet à long terme, nous évoquons la méthodologie SGAV en ce qu'elle pourrait suggérer une appréhension du message selon un mode multisensoriel.



Support visuel de type scriptural :  
"SNCF : l'impossible négociation"

Combiné au commentaire sonore, ce support télévisuel s c r i p t u r a l donnerait plus d'indices pour inférer rapidement au sens et à l'intention du présentateur TV. Nous aborderons dans l'ultime chapitre analytique cet aspect dans le sillage de ce que nous désignerons par la notion de "symétrie audiovisuelle".

Dans ce cas, l'on voit se développer ce principe SGAViste, favorisant l'appréhension globale de l'information (message) et la multiplicité des mécanismes psychosensoriels dans laquelle l'auditeur engage sa stratégie de la saisie du sens. Effectivement, quelle que soit la démarche d'orientations onomasiologique ou sémasiologique préconisée par le téléspectateur, celui-ci, dans le dispositif SGAV, s'inscrit dans une stratégie globale polysensorielle (son et image) qui favorise, apparemment, la rétention d'un maximum d'éléments discursifs utiles au sens (Ibid. : 33).

Étant aussi véhiculé par la forme linguistique du fragment du discours, le sens comprend :

- le sens lexical des unités constitutives;
- le sens grammatical par le rôle d'un élément dans la construction et l'organisation d'un syntagme, d'une phrase, d'un texte;
- le sens pragmatique par le rôle d'un élément dans le déroulement d'un raisonnement ou d'un échange.

C'est justement à ce niveau du traitement de l'information (du sens) que l'inférence intervient à juste titre. Nous préconisons cette stratégie clé dans la didactique du FLE en raison de l'insuffisance des modèles grammaticaux pour expliquer le fonctionnement psychologique du langage inhérent à déterminer le sens des énoncés (Bert-Erboul : 657). La limite des possibilités grammaticales contenues dans un énoncé authentique en appelle à d'autres stratégies cognitives que l'apprenant devrait méthodologiquement mobiliser et structurer, afin de saisir le sens de ce qu'il entend. C'est à ce niveau que l'inférence devient indéniablement

pertinente en classe de FLE, car comprendre un énoncé c'est en extraire davantage son sens que sa signification (Ibid. : 657). Cela consiste à mettre en œuvre un ensemble d'activités complexes que les capacités grammaticales, à elles seules, ne peuvent en assurer le processus, car il y est surtout question de mettre en relation les informations contenues dans un énoncé donné avec des connaissances grammaticales et encyclopédiques antérieurement acquises (Ibid. : 658).

L'inférence est donc une notion centrale dans le problème de la compréhension orale en classe de FLE, étant donné que, dans la majorité des cas, l'information transmise via un document authentique (à la télévision, entre autres) est implicitement formulée par le locuteur natif, mais elle devra être inférée par l'auditeur étranger (l'apprenant), si l'on veut que l'échange soit réussi. C'est là où réside principalement l'apprentissage par les tâches et l'approche de résolution de problème. Étant une stratégie qui consiste à utiliser les connaissances linguistiques et conceptuelles que l'on possède déjà dans notre mémoire à long terme pour établir des hypothèses explicites sur la forme linguistique, le sens et l'intention du locuteur (Courtyllon, : 151), l'inférence consiste principalement à (Ibid. : 151) :

- Anticiper : garder en mémoire le sens qui a été compris pour en déduire la suite;
- Essayer de deviner le sens d'un mot à travers le contexte de la phrase où il se trouve ou d'après les phrases suivantes;
- Trouver la fonction grammaticale d'un mot avant d'en comprendre le sens. (Est-ce un substantif ou un verbe ?).

Cette stratégie à trois vitesses renvoie aux notions de présupposition et d'implication (Maingueneau, 1996) et qui se reconnaissent dans le principe de fonctionnement déjà évoqué de l'approche onomasiologique (le mécanisme des hypothèses)

#### **IV. 8. Volet procédural des supports et outils d'enseignement / apprentissage du FLE**

##### **IV. 8. 1. Quelques options méthodologiques pour l'enseignement / apprentissage des langues**

Il est surtout question de mettre en relief le cadre procédural des outils didactiques à mettre en œuvre dans notre perspective. Il s'agit exclusivement de l'apport des aspects télévisuels et



leur maniement dans le but de développer la compétence de la compréhension orale en FLE. À cet effet, le CECR répertorie déjà une nomenclature de modalités parmi lesquelles l'outil de la télévision est explicitement défini en tant que matériel pédagogique destiné à atténuer la distance entre l'apprenant et le locuteur natif (CECR : 110):

**a.** par l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2

- en face à face avec des locuteurs natifs
- en écoutant des conversations auxquelles ils ne participent pas
- en écoutant la radio, des enregistrements, etc.
- en écoutant et regardant la télévision, des vidéos, etc.
- en lisant des textes écrits non manipulés et non progressifs (journaux, magazines, récits, romans, affiches et panneaux publics, etc.)
- en utilisant des logiciels, des cédéroms, etc.
- en participant à des forums en ligne et hors ligne
- en participant à des cours où l'on utilise la L2 comme langue d'enseignement.

**b.** par l'exposition directe à des discours oraux et à des textes écrits sélectionnés (c'est-à-dire progressifs) en L2 (« apport intelligible »)

**c.** par la participation directe à une interaction communicative authentique en L2, par exemple comme partenaire d'un interlocuteur compétent

**d.** par la participation à des tâches spécialement conçues et élaborées en L2 (« apport compréhensible ») ;

**e.** en autodidaxie, par l'étude individuelle (guidée), en poursuivant des objectifs que l'on s'est fixés et en utilisant le matériel pédagogique disponible

**f.** par une combinaison de présentations, d'explications, d'exercices (mécaniques) et d'activités d'exploitation, le tout conduit en L2

**g.** par une combinaison des activités comme en **f.** mais en utilisant la L1 pour l'organisation de la classe, les explications, etc.

**h.** par la combinaison des activités ci-dessus en commençant peut-être par **f.** mais en réduisant progressivement l'usage de la L1, en proposant plus de tâches et de textes authentiques oraux et écrits et en augmentant la part d'étude individuelle **i.** en combinant tout ce qui précède dans le cadre d'une planification, d'une exécution et d'une évaluation de l'activité de classe individuellement ou en groupe, avec l'aide de l'enseignant et en négociant l'interaction afin de répondre aux besoins des différents apprenants, etc.

Sur le plan méthodologique, nous considérons que la majorité des descripteurs mentionnés en supra évoquent le principe de l'authenticité des matériaux mis en œuvre pour accéder au sens dans toute communication exolingue. Nous désignons ces matériaux par le nom de documents authentiques. Ce sont, en fait, "*des matériaux sociaux à visée initialement non didactique (images et textes : carte, formulaires, photos, tableaux, publicités ...)*" (Martinez : 69). Leur reconversion en matériaux didactiques s'avère très salutaire pour les acteurs de la classe de langue, puisqu'ils (Ibid. : 100) :

- Mettent l'apprenant en contact avec un locuteur natif qui a quelque chose à dire;
- Créent un milieu original et stimulant;
- Sont l'exemple d'une langue authentique qui véhicule un message chargé de sens

Dans ce sillage, la télévision est régulièrement citée dans les descripteurs du CECR, en tant que support reconnu par les didacticiens dans son rôle de médiateur culturel et linguistique entre les apprenants et les locuteurs natifs. Certains didacticiens (Guerrin, 2009) et analystes de discours (Kerbrat-Orecchioni, 2009) délimitent les documents authentiques en tant que données naturelles opposées aux données construites. Les données naturelles à l'image des documents authentiques, tels que nous les percevons pour un enseignement / apprentissage des langues étrangères existent en l'état brute, indépendamment de leur exploitation pour la recherche. La meilleure façon de les fixer en vue de l'analyse est évidemment l'enregistrement (audio ou vidéo) (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 24 ). Les données construites sont, au contraire, didactiquement élaborées pour servir une démonstration d'ordre grammatical (Guerrin : 149). Le recours aux documents authentiques marque, en quelque sorte, une certaine prise de distance de la didactique vis-à-vis de la linguistique structuraliste, proposant, en règle générale, des textes d'auteurs ou des exercices structuraux inhérents à l'écrit et caractérisés par un très haut degré d'artificialité (Adami : 163). Une donnée devient, donc, authentique dès lors que l'on est en mesure d'appréhender son ancrage dans une réalité socioculturelle, c'est-à-dire dans la situation de communication dans laquelle elle s'inscrit (Guerrin : 149). Les documents en question sont d'une efficacité extrême en classe de FLE pour peu que l'on ait recours en cohérence avec les objectifs et la méthodologie que l'enseignant s'était fixés au départ, et selon de critères à la fois objectifs et extrêmement simples à mettre en œuvre (quelques minutes d'écoute suffisent à déterminer le caractère

pertinent d'un document) (Kamber & Skupien : 185). L'un des mots d'ordre de la méthodologie des documents authentiques étant la dimension actionnelle de l'usage de la langue étrangère, selon un ancrage social réellement défini et au détriment de la simple simulation des unités linguistiques (Martinez : 85). Avec ce type de matériaux, l'apprenant est directement "confronté" aux discours qu'il pourra potentiellement rencontrer en milieu naturel, en étant prêt à les utiliser en situation réelle (Adami : 163)

Dans le cadre de notre enseignement de la compréhension orale au département de français de l'Université IBN Khaldoun - Tiaret, nous nous sommes fixées pour principe de n'utiliser que des documents authentiques audiovisuels et avons envisagé des séries d'analyses de discours authentiques issus de formats télévisés de tout genre. Lors du choix des documents, nous sommes régulièrement confrontés à certaines questions comme:

- 1) Quel type d'émission est approprié pour un public très hétérogène dans le contexte endolingue de l'Algérie ?
- 2) Comment hiérarchiser les difficultés présentées par les genres de discours télévisuels (magazines de reportages, journal télévisé de presse française et sur la France f, débats, etc.) ?
- 3) comment, en conséquence, déterminer les prérequis de nos apprenants, accédant à leur première année universitaire, en termes de niveaux établis par le CECR (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

Les documents authentiques font partie de ce que H. Adami désigne par documents didactiques. Selon l'auteur, ceux-ci jalonnent le continuum de la façon suivante (Adami : 168):

| <b>Types de documents didactiques</b> | <b>Caractéristiques</b>  |
|---------------------------------------|--|
| (1) Les documents bruts               | Ce sont les moins artificiels ; ils sont extraits directement de la réalité interactionnelle et utilisés tels quels : ce sont les documents dit « authentiques » dont nous venons de voir les limites de l'authenticité. |

|                            |   |
|----------------------------|---|
| (2) Les documents réformés | <p>Ce sont des documents bruts qui, pour des raisons de confidentialité, de droits, ou d'éthique, ont été toilettés : on a changé les noms, les sigles, les logos, éliminé toute référence personnelle, etc. tout en conservant l'intégralité du contenu.</p> <p>Je les appelle documents réformés parce que cette opération les extrait de fait, et définitivement, du circuit communicationnel dont ils sont directement issus.</p> |
|----------------------------|---|

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| (3) Les documents pastiches   | <p>Ils reproduisent fidèlement la réalité ; ce sont par exemple des interactions orales reproduites et réenregistrées par des acteurs, professionnels ou d'occasion, sur la base de véritables interactions.</p>   |
| (4) Les documents réalistes   | <p>Ils sont entièrement fabriqués, mais en s'inspirant très fortement de la réalité ; les tours de parole sont écrits et lus ou improvisés en tentant de rester au plus près de la réalité ; ils peuvent ainsi reconstruire la réalité en ne retenant d'une interaction réelle que les éléments intéressants pour atteindre un objectif à un moment donné.</p> |
| (5) Les documents fabriqués   | <p>Ils sont conçus autour d'un objectif didactique en tentant de ne pas trop s'éloigner de la réalité d'une interaction verbale ; ils s'inscrivent dans une démarche de progression du simple au complexe et s'articulent autour de la notion des niveaux.</p>   |
| (6) Les documents artificiels |  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>verbale et servent uniquement un objectif grammatical ; ce type de document est de plus en plus rare et correspond à une époque révolue ; on les retrouve parfois utilisés par des bénévoles dans les associations qui donnent quelques cours de français.</p> |
|--|---|

**Tableau N° 09 : Le paradigme des documents pour la classe de L2**

Ce tableau synoptique nous permet de faire des choix quant au type (s) de document (s) que nous jugeons le (s) mieux approprié (s) à notre perspective pour mettre en exergue des éléments opératoires de la communication exolingue en FLE. Dans ce sillage, hormis le dernier type de documents artificiels (6), tous les types de documents cités en supra de (1) à (5) sont potentiellement importants pour peu que l'on sache les adapter, selon les objectifs dans le cadre d'une analyse du sens à travers les différents discours dégagés à cet effet. Si les documents de types (1) et (2) apparaissent, dans leur valeur absolue, c'est à dire dans leurs formes et contenus naturels, tels que devrait percevoir le locuteur natif, les autres types (3), (4) et (5) demeurent, le moins que l'on puisse dire, des matériaux fabriqués, mais, par la valeur didactique, égaleraient les deux premiers types pourvu que leur articulation méthodologique soit inscrite dans une logique communicationnelle avec tout ce que cela pourrait engendrer comme capacités et habiletés à manier les données culturelles de la langue cible, selon le point de vue (la vision du monde) du locuteur natif. Les documents de types (3) et (4) sont originellement incarnés par les "docufictions" (Garçon, 2005) (Henric, 2018) ou tout autre document télévisuels s'illustrant à titre didactique, afin de scénariser les règles de la politesse ou un lexique d'un domaine ciblé (culinaire, sportif, etc.). Méthodologiquement parlant, les cinq premiers types de documents ne présentent aucune dichotomie entre eux, mais un continuum dont la valeur didactique est prédéterminée, selon que l'on est dans une situation de classe ou une autre (type d'apprenants, contexte d'apprentissage, nature des objectifs, etc.). Dans cette optique, la plateforme de la chaîne française "TV5 Monde" propose des documents thématiques fabriqués où les acteurs simulent des situations réelles de la vie quotidienne des Français. L'enseignant pourrait en exploiter quelques-uns, notamment dans le but de montrer les écarts culturels linguistiquement marqués dans les pratiques quotidiennes

en Algérie et en France. A ces aspects nous consacrerons toute une rubrique analytique dans le cadre pratique.

#### **IV. 9. Modélisation des descripteurs de la compétence de l'oral**

##### **IV. 9. 1. Définition du profil d'entrée du public concerné (niveau A2)**

Sur le plan des compétences de la compréhension orale escomptées à la fin de chaque formation linguistique en tant que celle-ci est définie par le CECR en termes de niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2), nous nous en appuyons sur les descripteurs préétablis à cet effet. Effectivement, si l'on considère d'emblée et d'une manière plus ou moins optimale que le profil d'entrée des nouveaux bacheliers en première année de licence de français est mesurable en (A2), ceux-ci sont définis "globalement" comme étant des "utilisateurs élémentaires" (CECR : Niveaux communs de compétences : Échelle globale : 25).

Sur le plan curriculaire, le niveau (A2) correspond parfaitement à la projection que fait l'institution de l'éducation nationale en matière de compétences en langues étrangères, à savoir que l'apprenant, au terme du troisième palier, serait en mesure de relater oralement<sup>31</sup> :

- Son autobiographie personnelle et familiale;
- L'histoire de son pays, sa culture, sa géographie et ses spécificités

Cette double compétence prévue par le curriculum algérien est clairement située dans la grille du CECR, puisqu'en (A2), l'apprenant est à même de (Ibid. : Niveaux communs de compétences : Grille pour l'autoévaluation : 26) :

| <b>Compétence</b> | <b>Tâche</b>   | <b>Niveau : A2</b>  |
|-------------------|----------------|---|
| <b>Comprendre</b> | <b>Écouter</b> | Comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui le concerne de très près (par exemple lui-même, sa famille, les achats, l'environnement proche, le travail). il peut saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs. |

<sup>31</sup> L'accès aux sciences et aux technologies est aussi un troisième élément descriptif des compétences en langues étrangères, tel qu'il est défini dans le système curriculaire algérien.

#### IV. 9. 2. Modélisation des compétences visées au terme de la première année de licence de français (FLE) (B1)

Sur le plan de la progression linéaire des compétences inhérentes à la compréhension de l'oral, la grille du CECR nous paraît très intéressante, afin de pouvoir améliorer la qualité des connaissances "procédurales" et des savoirs "actionnels" de notre public. Les connaissances en question devraient être logiquement insérées dans le niveau (B1) à double titre : une autonomie discursive relative venant s'ajouter à l'accès aux discours des médias (radio et télévision). Pour ce qui est du second point, il y est mentionné que l'apprenant serait à même de (Ibid. : Niveaux communs de compétences : Grille pour l'autoévaluation : 26) :

| Compétence | Tâche   | Niveau : B1  |
|------------|---------|--|
| Comprendre | Écouter | Comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. il peut comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de <u>télévision</u> sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. |

**Tableau N° 10** : descripteur inhérent à la praxéologie de la compréhension orale, selon le niveau B1 du CECR

Le niveau (B1) donne une certaine légitimité aux procédures méthodologiques préconisées pour notre perspective, notamment quand il s'agit de doter nos apprenants d'une compétence communicationnelle *via* la manipulation des supports télévisuels. Tout cela est apparemment bien mentionné dans les deux grilles du CECR auxquelles nous avons fait allusion en supra.

Concernant les aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue "p a r l é e" en (B1), l'apprenant devrait être amené au terme de la L1<sup>32</sup> à (CECR. Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée : 28)

---

<sup>32</sup> Première année de la licence

| <b>Étendue</b>  | <b>Correction</b>   | <b>Aisance</b>  | <b>Interaction</b>  | <b>Cohérence</b>  |
|---|---|---|---|---|
| Posséder assez de <u>moyens linguistiques</u> et un <u>vocabulaire suffisant</u> pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et <u>centres d'intérêt</u> , le travail, les voyages et l'actualité. | Utiliser de façon assez exacte un <u>répertoire</u> de structures et "schémas" fréquents, courants dans des situations prévisibles. | Pouvoir <u>discourir</u> de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre. | Pouvoir engager, soutenir et clore une <u>conversation</u> simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Pouvoir répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une <u>compréhension mutuelle</u> . | Pouvoir <u>relier</u> une série d'éléments courts, simples et distincts en une <u>suite linéaire de points qui s'enchaînent</u> . |

**Extrait du tableau 11 :** Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée. CECR: 28)

Dans ce tableau récapitulé, il est essentiellement question que l'apprenant puisse user d'un certain nombre de compétences :

- Linguistique (lexicale, entre autres) et pragmatique (au niveau de l'étendue et de la correction);
- Discursive (avec travail cognitif moyennement engagé) (au niveau de l'aisance);
- Interactionnelle et sémantique, même si l'on admet que, dans le cas de l'apprentissage par la télévision, la relation commentateur / téléspectateur est plutôt dialogique et non interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 2009 : 17 ) (au niveau de l'interaction et de l'aisance)



- Logique (cognitive) : dans ce cas de figure, l'image phonique devrait être structurée en fonction d'un certain découpage sémantique. C'est un principe que la problématique SGAV n'a cessé de marteler dans ses recommandations méthodologiques (Rivenc, 2003 : 159).

Toutes ces compétences pourraient être méthodologiquement structurées dans notre perspective, si l'on admet, d'emblée, qu'elles nécessitent un "*peaufinage*" d'ordre culturel au sens sociocommunicationnel du terme. En tout cas, dans les cinq cas de figure, l'analyse du discours nous paraît être un o u t i l d'analyse séduisant et très approprié à la compréhension des documents télévisuels authentiques.

Dans le sillage de la compréhension de l'orale, tel qu'elle est méthodologiquement articulée dans le CECR, la télévision est mise en exergue en tant que forme, mais surtout, en tant qu'une activité didactique à part entière orientée vers un ensemble de compétences de compréhension. A cet effet, l'on pourra lire dans le rapport global du CECR que la réception audiovisuelle est définie comme une activité que l'on peut didactiser dans la mesure où les tâches s'y identifient à celles que la méthodologie SGAV préconise dans son dispositif méthodologique actuel :

- Suivre des yeux un texte lu à haute voix
- Regarder la télévision, une vidéo ou, au cinéma, un film sous-titré
- Utiliser les nouvelles technologies (multimédia, cédérom, etc.).

Dans cette optique, et pour ce qui est du niveau (B1), le CECR en préconise les descripteurs suivants :

| Niveau | Descripteurs inhérents à la compréhension des émissions de télévision et des films   |
|--------|--|
|        | <p>Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée.</p> <p>-----</p> <p>Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement</p> |

|           |   |
|-----------|---|
| <b>B1</b> | <p>sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe.</p> <p>-----</p> <p>Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée</p> |
|-----------|---|

**Tableau N° 12 :** "Comprendre des émissions de télévision et des films" (CECR : 59)

#### **IV. 10. Données descriptives du matériau authentique**

##### **IV. 10. 1. De la prescription linguistique à la description des faits de la langue-culture**

Sur le plan des registres de la langue cible, là aussi, n'est-il pas préférable de faire des balises pour ce qui relève des styles à mettre en avant et d'en exclure d'autres qui ne sont pas pertinents sur le plan sociocommunicationnel. Le reproche que l'on fait au rapport du CECR réside dans l'absence de toute allusion faite au registre familier ou vulgaire et que les locuteurs natifs, d'ailleurs, ne s'en privent pas, ni dans la vie courante, ni dans les pratiques télévisuelles et que l'auditeur étranger ne manquerait pas, du reste, de rencontrer dans son interaction avec les programmes télévisuels en tous genres<sup>33</sup>. Dans ce cas précis :

##### **Sur quelles données devrait reposer notre description du matériau authentique en français langue étrangère?**

Selon E. Guerrin, au nom d'un certain purisme, certains répondraient à cette question en invoquant le principe du "bon usage" respecté par l'ensemble des textes sélectionnés dans un registre soutenu. D'autres, adoptant le point de vue de la sociolinguistique, y répondraient en attribuant à ces textes un caractère illustratif de la forme standard de la langue (Guerrin : 149).

En ce qui nous concerne, notre positionnement théorique se situe évidemment dans le champ de la sociolinguistique qui envisage le fonctionnement de la langue dans une optique socio-pragmatique, telle qu'elle s'opère réellement au sein de l'entité socioculturelle à laquelle appartient la langue. De fait, une description de la langue qui repose sur des textes dont l'élaboration ne serait pas à corrélérer à un quelconque ancrage socioculturel hétérogène apparaît comme nécessairement étanche à toute tentative de réinvestissement des savoirs

---

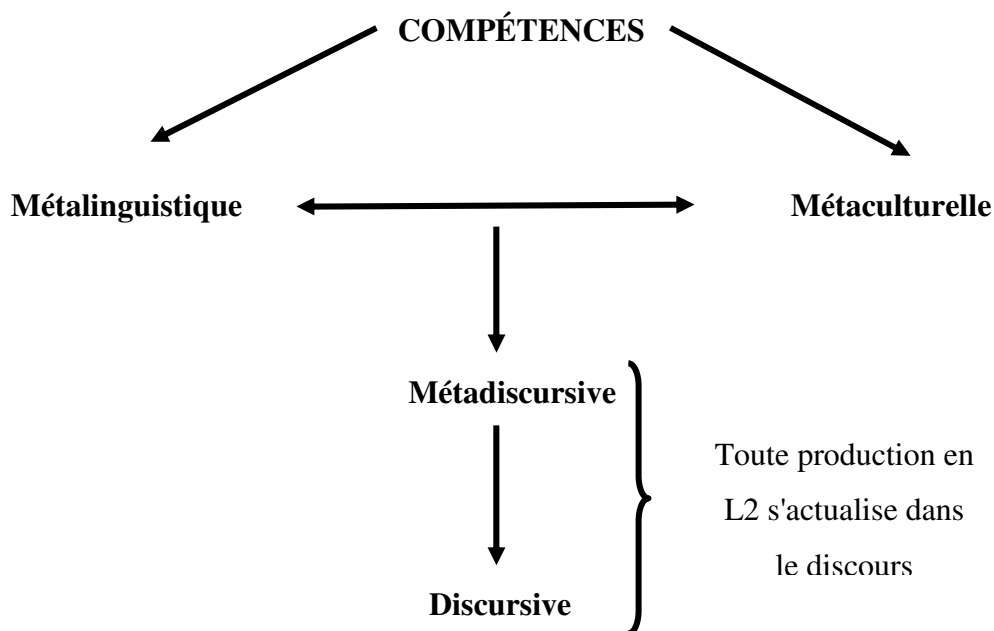
<sup>33</sup> Dans le rapport du CECR on n'a pas omis cependant d'évoquer succinctement des phénomènes langagiers qui ne relèvent pas forcément du registre standard, tels que les onomatopées : chut!, Bof!, Pouah!, Aïe, etc. (CECR : 73)

enseignés en vue d'une amélioration des compétences nécessaires à la communication exolingue en FLE. Malheureusement, dans ce cas de figure, on impose d'emblée une homogénéité trompeuse de la langue cible. La variété sociodiscursive des documents sélectionnés va, par conséquent, s'en trouver désormais augmentée (Martinez : 64). Il s'agit d'intégrer dans les paramètres d'un cours la norme socioculturelle ou des variétés de la langue présentée par l'enseignant en déformant l'image idéalisée de la société étrangère que l'institution essaie de nous imposer. Les documents télévisuels recouvreront d'une manière certaine des registres auxquels les natifs se reconnaîtront : registres vulgaire, familier, standard et soutenu. Pour ce dernier type de registre, les apprenants s'y sont habitués à travers les différents discours didactiques qui les ont accompagnés durant tout leur curriculum scolaire jusqu'au Baccalauréat. Si le registre standard nous paraît assez proche du discours soutenu, les registres vulgaire et familier, dont le sémantisme est caractérisé par une forte charge culturelle, sont de loin inaccessibles aux apprenants pour des raisons diverses, notamment, d'une part, un curriculum scolaire du français FLE qui ne fait allusion, à aucun moment de sa progression, aux faits culturels et civilisationnels de la France et à ses locuteurs et, d'autre part, les représentations assez mitigées que se fait la société algérienne sur tout ce qui à trait à ce pays et à sa langue. En matière de formation universitaire en langue étrangère, l'un des avantages du système LMD est qu'il procure une certaine marge de manœuvre à l'enseignant dans le choix du contenu, des objectifs et des procédures pédagogiques qui pallient aux insuffisances du système scolaire. C'est dans cette optique que nous voudrions profiter de cette latitude pour exploiter les documents authentiques, dans toutes leurs formes discursives possibles, dans les pratiques communicationnelles en FLE, selon le contexte que nous avons défini. Notre approche onomasiologique consiste autant à décrire et à analyser les objets du discours incarnés par la *l e x i c u l t u r e* qu'à prescrire des normes de *bon usage* que les pratiques de la communication authentique a fini par les substituer à une norme d'*usage* au sens sociolinguistique du terme. La mise en lumière de ce *grand écart* entre les deux normes mentionnées nécessiterait pour des exigences didactiques, une analyse sémiotique audiovisuelle dans une optique méta-discursive avec tout ce qui s'en suit en matière de description métaculturelle des textes choisis. Nous n'avons aucun doute sur les potentialités linguistiques des nouveaux apprenants en première année licence et qui sont le plus souvent à la limite du niveau (A2). L'expérience nous démontre que cette compétence linguistique, à elle seule, ne peut assurer une compétence communicationnelle optimale tant

que la compétence culturelle et discursive n'est pas réhabilitée dans une procédure méthodologique interactionnelle. C'est à cette situation que nous allons répondre par les différentes suggestions méthodologiques mentionnées en supra. La plupart des discours télévisuels et radiophoniques sont de trois types :

- Des écrits oralisés (journal télévisé, chronique) (Adami : 165);
- Des énoncés oraux spontanés, apparaissant en *voix off* (reportages, talk show, etc.)
- Énoncés oraux ritualisés (journal télévisé, bulletin météo, etc.)

Dans la perspective de la formation des formateurs en FLE, les trois types de discours cités sont d'une importance irrécusable par leur authenticité, mais aussi par leur utilité à installer chez les acteurs concernés par la formation en question des compétences métadiscursives. Lesquelles ces compétences, ne se limitant pas simplement aux fonctions linguistiques du langage, renvoient encore une fois aux capacités métaculturelles qui sous-tendent les productions de la langue dans un sillage sociocommunicationnel. Nous pouvons schématiser nos propos par le schéma suivant :



**Schéma N° 05** : Fonctionnement des éléments descriptifs de la compétence en FLE |

Dans cette conjoncture méthodologique précise, si l'on considère, d'emblée, que dans un cadre sociocommunicationnel, toute production en langue étrangère s'actualise dans le discours, en tant que celui-ci incarne les objets de la langue dans leur contexte, les exigences d'ordre didactique en communication exolingue nous renvoient sans aucun doute à une logique d'analyse de discours que les acteurs de la classe de langue ne devraient en aucun cas faire l'économie. Dans notre démarche didactique en compréhension orale, il est question que l'apprenant ait la capacité de prendre une certaine distance par rapport aux discours authentiques que l'on lui propose, afin de pouvoir prendre la mesure de l'intrication entre les objets linguistiques et culturels. Ceci ne peut se faire que dans le cadre d'activités métadiscursives à l'image de l'analyse à la fois métalinguistique et métaculturelle. Nous voyons dans cette conception méthodologique la seule voie vers le façonnement de la compétence de la communication en FLE chez le public concerné. La dynamique discursive qui semble être dégagée de cette méthodologie permet une manipulation optimale et progressive de la part de nos apprenants au fur et à mesure que l'on avance dans la formation. L'objectif n'est pas tant le contenu que nous avons choisi dans nos analyses pratiques que la **m o d é l i s a t i o n** de cette approche analytique qui permettrait aux étudiants, dans un cadre de l'autodidaxie, de saisir méthodologiquement et sous un angle métadiscursif, toute émission télévisée, dégageant des objets linguistiques et culturels de la langue française, et dont la valeur et l'utilité sociocommunicationnelle sont pertinentes.

#### **IV. 10. 2. Descriptif méthodologique du document télévisuel**

##### **IV. 10. 2. 1. Genres et types de textes**

Dans le rapport du CECR, les textes destinés aux activités didactiques sont répartis en deux genres principaux : les genres et les types de textes oraux et ceux de textes écrits (CECR : 76). Contexte oblige, ce sont les premiers genres cités qui nous intéressent, puisqu'ils incluent les discours des médias radiophoniques et télévisuels avec toutes les composantes discursives qui s'y trouvent (Ibid. : 76) :

- Les commentaires en tous genres (sportifs, politiques, vie quotidienne, etc.);
- Les informations télévisées;
- Les débats (publics et contradictoires);
- Les chroniques;
- Les spectacles (théâtre, lectures publiques, chanson);

- Les conversations en face-à-face.

Il ne faut pas, non plus, omettre de souligner que, sur l'écran télévisuel, l'information scripturale est souvent symétriquement apportée aux données oralisées, ce qui demeure, sur le plan méthodologique, très utile pour saisir les différentes facettes du sens (implicite, non-dit, présumé).

#### **IV. 11. Modèles didactiques de la plateforme TV5 "Monde"**

##### **IV.11.1. Éléments définitoires du document télévisuel, tels que définis par la plateforme de TV5 Monde**

Dans le sillage de la description de tels documents, la méthodologie adoptée par certaines plateformes télévisuelles francophones à vocation éducative à l'image de la chaîne *TV5 Monde* s'articule autour d'une grille à partir de laquelle l'enseignant à la latitude d'en choisir les éléments qu'il juge pertinents plus que d'autres, selon les paramètres du contexte sociodidactique dans lequel se trouvent les acteurs de la classe de langue. La grille en question renvoie aux critères de la sélection et du choix des supports télévisuels. Nous fixons nos choix en opérant à des modifications au modèle initial au fur et à mesure que nous avançons tout au long de la grille<sup>34</sup>:

---

<sup>34</sup> Voir en annexe N°05

**L'intérêt du support est déterminé par:**

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <p><b>Thématique et genre</b></p> | <p><b>a) La pertinence de son thème :</b><br/>         Quel est le sujet du document sélectionné?</p> <p><b>b) Format audiovisuel :</b><br/>         Flash info; journal d'information; magazine; Documentaire<br/>         Publicité; reportage; court métrage; chronique; long métrage<br/>         de fiction; débat; clip; événement sportif; émission<br/>         musicale; émission de divertissement.</p> <p><b>c) Genre:</b><br/>         Récit; entretien; portrait; animation; commentaire; revue de<br/>         presse; billet d'humeur; compte rendu; Analyse, monologue,<br/>         dialogue, interaction</p> |
|-----------------------------------|--|

|   |   |
|---|---|
| <p><b>La durée</b></p>  | <p>Dans un premier temps, elle est relative à la nature des formats auxquels l'enseignant a recours;</p> <p>Dans un second temps, elle est didactiquement déterminée par le choix des séquences que l'enseignant juge pertinentes en termes d'objectifs linguistiques et culturels<sup>35</sup> (2 à 3min)</p>  |
| <p><b>L'accès au sens facilité par les images et les sons</b></p> | <p><b>a) Indices visuels :</b> type d'image et le type d'information qu'elle apporte sur les détails inhérents au document choisi et aux objectifs didactiques<sup>36</sup></p> <p><b>b) Indices sonores :</b> les éléments présents dans le document : voix principale, voix off, musique, chanson, bruitage; quelles informations donnent-ils sur la situation?</p> |

|  |                                |
|--|--------------------------------|
|  | <p>– La clarté des paroles</p> |
|--|--------------------------------|

<sup>35</sup> Nous-mêmes

<sup>36</sup> Nous-mêmes

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>La compréhension du message</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– La spécificité du discours</li> <li>– Les caractéristiques lexicales et grammaticales</li> </ul> |
|------------------------------------|---|

|  |   |
|--|---|
| <b>Lien avec le programme, le curriculum</b> | <p>Quand et comment pouvez-vous utiliser le document que vous venez d'analyser ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Niveaux : A1, A2, B1, B2, C1, C2</li> <li>– Objectifs du cours : communicatifs (culturels ou métaculturels)<sup>37</sup></li> <li>– Compétences (métadiscursives)<sup>38</sup></li> <li>– Contextes pédagogiques (en classe ou en autonomie)</li> </ul> |
|--|---|

**Tableau N° 13 : Critère du choix des documents télévisuels**

Les éléments de cette grille seront davantage développés dans notre partie pratique dans le cadre d'un balisage méthodologique en fonction de nos propositions à cet effet.

#### **IV. 11. 2. Critères procéduraux du choix des supports télévisuels : modèles de la plateforme "TV5 Monde"**

Notre démarche procédurale s'inspirera du modèle opératoire de la plateforme de la chaîne française "TV 5 Monde" dédiée en partie à la promotion de la langue et de la culture françaises à travers le monde. La grille procédurale en question ne nous intéresse que dans la mesure où elle nous indique quelques pistes méthodologiques intéressantes dans le sillage de l'enseignement du FLE via l'analyse des discours pris en charge pour en faire une *m a t r i c e* didactique. Nous fixons nos choix en opérant à des modifications au modèle initial au fur et à mesure que nous étalerons la grille en question<sup>39</sup> :

---

<sup>37</sup> Nous-mêmes

<sup>38</sup> Nous-mêmes

<sup>39</sup> Voir en annexe N° 06



| <b>Critères méthodologiques quant au choix des documents audiovisuels calqué sur le modèle du documentaire</b> |                                   |   |
|--|-----------------------------------|---|
| <b>1</b>   | <b>Caractéristiques générales</b> | <p>a) La bande sonore avec le commentaire en <i>voix off</i> ;</p> <p>b) Les images illustratives ;</p> <p>c) Les interviews (la composante interactionnelle)<sup>40</sup></p>  |
| <b>2</b>   | <b>Objectifs</b>                  | <p>a) Communicatifs;</p> <p>b) Linguistiques;</p> <p>c) Culturels<sup>41</sup></p> <p>d) Éducation aux médias (observer et comprendre le choix des images et de la musique);</p> <p>e) Éducation aux médias (observer et comprendre l'aspect symétrique de l'image avec le son, afin de parfaire son analyse du discours authentique produit )<sup>42</sup></p> |
| <b>3</b>   | <b>Données théoriques</b>         | <p>a) Un débit ralenti;</p> <p>b) Pauses et découpe du texte pour mieux traiter l'information;</p> <p>c) Incrustations iconiques ou scripturales pour compléter le discours oralisé;</p> <p>d) Personnages et objets limités dans le</p>  |

<sup>40</sup> Nous-mêmes

<sup>41</sup> Nous mêmes

<sup>42</sup> Nous-mêmes

|   |  |  |
|---|--|--|
| 3 |  | <p>cadre interactionnel;</p> <p>e) Un cadre vidéo ne dépassant pas les trois minutes, afin de fixer l'attention des apprenants au niveau efficace et lui éviter à traiter trop de données à la fois;</p> <p>f) Rapprocher le discours analysé aux caractéristiques réelles de l'expression l'orale (énoncés courts, dosage lexical contrôlé), afin de faciliter sa compréhension</p> <p>g) Procéder à l'analyse métaculturelle des unités lexicoculturelles comme objets privilégiés de la démarche<sup>43</sup></p> |
| 4 | <p align="center"><b>Critères de sélection</b></p> | <p>a) Un document linéairement cohérent (un début et une fin; déceler une conversation; définir l'auditeur et le lieu);</p> <p>b) La durée doit être courte et estimée entre 1 et 2 min pour les niveaux A2 et 3 min pour le niveau B1, car la mémoire de travail en L2 est plus courte;</p> <p>c) Limiter idéalement le nombre des auditeurs à 2;</p> <p>d) Définir le cadre référentiel de la situation de communication et le statut des interlocuteurs;</p>  |

<sup>43</sup> Nous-mêmes

|   |  |  |
|---|--|--|
| 4 |  | <p>e) Ralentir le rythme des échanges entre les interlocuteurs</p> <p>f) Assurer une certaine symétrie audiovisuelle, afin que l'image scripturale ou iconique aide à assimiler le sens global du discours</p>   |
| 5 | <p><b>Critères de choix spécifique à une émission longue</b></p> | <p>a) L'unité du sens en dépit de la longueur du document;</p> <p>b) La longueur de l'extrait doit obéir au critère (4.b)<sup>44</sup></p> <p>c) L'extrait vidéo devrait répondre à un objectif sociocommunicationnel précis de l'ordre de la compréhension de l'oral et afférent à un fait sociétal, civilisationnel, domanial (politique, sportif)<sup>45</sup></p>                      |
| 6 | <p><b>Suggestion d'activités</b></p>                             | <p>a) Ne pas isoler son et image<sup>46</sup></p> <p>b) Tâches de structuration formelle du matériau à analyser (nombre d'auditeurs, interlocuteurs, d'objets et lieux);</p> <p>c) Noter les détails scripturaux sur l'écran;</p> <p>d) insérer un lexique précis, selon l'objectif prévu par l'enseignant, parmi un large éventail lexical que les apprenants sont appelés à extraire</p> |

| **Tableau N° 14** : Critères méthodologiques quant au choix des documentaires télévisés<sup>47</sup> |

<sup>44</sup> Nous-mêmes

<sup>45</sup> Nous-mêmes

<sup>46</sup> Nous-mêmes

À travers ce tableau synoptique, le documentaire télévisuel s'avère un modèle générique où toutes les caractéristiques des formats télévisuels s'y identifient sur le plan structurel. L'ensemble des modifications que nous avons apportées dans cette grille n'altère en aucune façon la valeur méthodologique initiale, telle qu'elle est établie par ses auteurs. Cet écart mentionné par nos soins dans les sept items étalés sur la grille (1c, 2c, 2e, 3g, 5b, 5c et 6a) marque l'objet même de notre démarche, à savoir que la procédure didactique dans ce sillage télévisuel est destinée explicitement à des futurs enseignants de FLE, un public censé manipuler la langue sur le plan de la m é t a - c o m p é t e n c e (Crahay, : 100). A ce stade de la manipulation des objets du discours, si la compétence est à l'apprenant quand il est en appelé à mobiliser des ressources internes (savoirs déclaratifs) en situation-problème (Crahay : 107), la méta-compétence relèverait, selon nous, des capacités de l'étudiant en langue étrangère à structurer sur le plan métacognitif les savoirs actionnels (savoir-faire) et à en expliciter les conditions et les circonstances de leur apparition. Nous devons amener le futur enseignant de FLE à acquérir progressivement la strate la plus élevée de la compétence, afin qu'il soit à son tour capable de répondre à chaque questionnement auprès de ses futurs apprenants. La méta-compétence s'articule justement dans les pratiques métadiscursives quand celles-ci renvoient au métalinguistique, métalangagier et au métaculturel. Il ne faudrait pas perdre de vue, dans ce sillage, que le public visé est un public universitaire dont le profil de sortie se dessine progressivement comme étant des gens habilités à enseigner le FLE de manière professionnelle et ils sont à même de véhiculer et de représenter la culture du pays de la langue en question et ses locuteurs dans un relativisme humain des plus absolus. En somme, la méta-compétence est une attitude en termes de savoir-transférer (Ibid. : 100).

---

<sup>47</sup><http://enseigner.tv5monde.com/fle/comment-choisir-des-extraits-dune-emission-longue-et-les-didactiser>

#### **IV. 12. Conclusion du quatrième chapitre**

Dans ce chapitre, nous avons mis en exergue les éléments procéduraux pour une didactique du FLE dédiée à la compréhension inférentielle des énoncés authentiques. Nous y avons dégagé deux modèles principaux : le modèle sémasiologique et un autre modèle onomasiologique dont nous avons dévoilé les mécanismes inférentiels. Sur un plan procédural, nous avons jugé utile de recourir au mode du conditionnel présent que l'on considère assez illustratif pour décrire les deux modèles en question. Mais, c'est surtout sur le modèle onomasiologique que l'on a focalisé notre attention pour autant qu'il permet d'inférer le sens des items lexicoculturels dans le contexte sémio-culturel de leur production.

La dimension dénotative que la sémasiologie met en avant ne peut résoudre à elle seule les problèmes inhérents à la communication exolingue en FLE, dans notre cas. Plus affirmée dans les interactions quotidiennes entre natifs, la dimension connotative et sémio-culturelle de la langue cible est difficilement repérable par les apprenants. Elle devrait être extraite à partir d'items authentiques que la sémantique superficielle ne peut couvrir. Les discours authentiques sont caractérisés par des vocables à forte charge sémio-culturelle, dont le traitement inférentiel exige que l'on ait, à priori, des compétences autant encyclopédiques (culturelle et civilisationnelle) que linguistiques. Dans ce sillage, l'on a défini la nature de ces vocables, en tant qu'items lexicoculturels, dont l'inférence dégagerait le sens global des énoncés authentiques. Ils sont, finalement de différents types et très ancrés dans les habitudes discursives des natifs. Ce sont les mots-valises, les palimpsestes et les noms de marques. Nous y avons ajouté aussi des éléments de l'onomastique française à l'image des anthroponymes et autres toponymes, sans oublier les siglaisons qui marquent particulièrement l'environnement sémio-culturel français. Dans une logique interactionniste, la compréhension inférentielle de ces lexèmes particuliers exige que l'on ait des compétences de tout genre : métaculturelle (explicitier l'arrière-plan lexico-sémantique de chaque lexème, l'histoire et les circonstances de la notion qui en est sous-tendue), coculturelle (dans le sillage d'une interaction interpersonnelle des plus harmonisées) et interculturelle (avoir la capacité de dissocier, dans une interaction, le sémantisme de sa langue maternelle S1 de celui de la langue cible S2). Ce sont ces composantes coextensives à la compétence communicative qui rendraient les stratégies inférentielle plus opératoires.

Le deuxième volet de ce troisième chapitre nous a permis de définir le profil d'entrée de notre public, selon le cadre du CECR, d'une part, mais, d'autre part aussi, il était assez opportun de justifier les outils et supports inhérents aux documents télévisuels authentiques. Sur le plan structurel, dont dépendra le volet analytique de notre sixième et ultime chapitre, nous nous sommes attardées sur tout ce qui a trait aux critères de définition et de choix de ce genre de documents sur la base de ce qui se fait sur la plate forme de la chaîne française TV5.

## **V. CINQUIÈME CHAPITRE :**

### **RÉSULTATS DU PREMIER VOLET ANALYTIQUE RELATIF À L'ENQUÊTE ET A L'ANALYSE DU MANUEL**

---

## **V. 1. L'opérationnalisation de l'enquête**

Nous rappelons que l'enquête en termes de questionnaires ouverts et fermés destinés à l'échantillon défini au préalable dans nos chapitres précédents, en l'occurrence les nouveaux bacheliers inscrits en première année de licence de français pour l'année universitaire 2017/2018, s'articule autour des axes suivants :

- L'intrication des éléments linguistiques et culturels inhérents à la manipulation de la langue française au sens discursif du terme ;
- La relation que ces éléments entretiennent avec le média télévisuel. L'exploitation didactique de ce rapport pourrait contribuer énormément à l'amélioration de la compétence communicationnelle chez nos sujets, ne serait-ce que dans le volet de la compréhension orale.

### **V. 1. 1. La validation du questionnaire par repérage**

Comme nous l'avons signalé dans le premier chapitre méthodologique précédent, il s'agit d'une démarche préalable à toute opérationnalisation du questionnaire principal. C'est surtout sur le contenu du questionnaire que nous nous focalisons essentiellement, afin de pouvoir justifier chaque question (item) sélectionnée :

- Pourquoi la poser ?
- A quoi va-t-elle nous servir ?
- Comment va-t-on traiter les réponses?
- Quelle (s) solution (s) devraient être dégagées?

Dans cette phase préliminaire, nous avons procédé à une entrevue directe avec un microéchantillon de dix (10) étudiants (filles et garçons) exclusivement de la première année de la licence de français au sein de notre département.

#### **V. 1. 1. 1. Les objectifs :**

- Ce repérage nous permet d'identifier les principaux items thématiques que les dix étudiants avaient abordés et qui renvoient surtout aux représentations, attentes et besoins globaux que pourraient exprimer les 490 étudiants de la première année;



- Pour une orientation plus opératoire du questionnaire, il est indispensable de procéder à un balisage standard de quelques éléments censés nous aider à choisir les items adaptés à nos objectifs.

Cinq repères devraient être dégagés de cet entretien en face à face.

|                |                   |                        |                             |                   |                              |
|----------------|-------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------------|
| Le média<br>TV | Les chaînes<br>TV | Compréhension<br>orale | Potentialités<br>de l'image | Thèmes<br>dégagés | Le rapport<br>langue/culture |
|----------------|-------------------|------------------------|-----------------------------|-------------------|------------------------------|

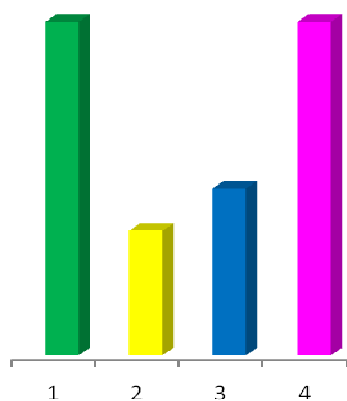
### V. 1. 1. 2. Questions liminaires (Q.L)

Nous nous inspirons du modèle de Montagut-Lobjoit (2010), tel que choisi initialement dans le protocole méthodologique.

- **Première question (Q.L. 1) :** *Classez les médias suivants, selon vos choix préférentiels*

| Index. | Médias        | Proportions de réponses |
|--------|---------------|-------------------------|
| 1      | TV            | 10 / 10                 |
| 2      | Radio         | 05 / 10                 |
| 3      | Presse écrite | 06 / 10                 |
| 4      | Internet      | 10 / 10                 |

En termes de pourcentages, les réponses nous renvoient aux valeurs suivantes et indexées selon le tableau en haut:



**Histogramme N° 01 : Classement des médias selon les choix préférentiels.**

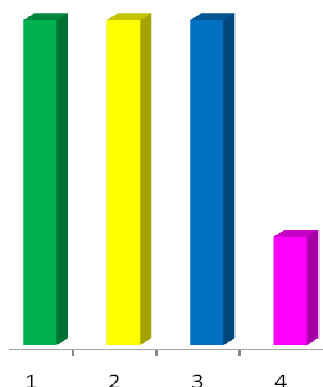
Il s'avère que la télévision et l'Internet sont les plus cités par le public dans une proportion maximale de 100%. Loin derrière, la radio et la presse écrite ne sont évoquées que dans des proportions moyennes respectivement de 50% et 60%. La télévision demeure, en tout cas, une pratique sociale très ancrée dans les habitudes de nos interrogés.

– **Deuxième question (Q.L. 2):** *Quels équipements TIC disposez-vous à votre domicile et à titre personnel ?*

A cette requête, les réponses sont réparties, selon le tableau suivant:

| <b>Index.</b> | <b>Nature du bien disponible au domicile</b> | <b>Proportions de réponses par nombre d'étudiants</b> |
|---------------|--|---|
| 1             | TV   | 10 / 10   |
| 2             | ADSL   | 10 / 10   |
| 3             | Téléphone mobile                             | 10 / 10   |
| 4             | Internet mobile                              | 04 / 10   |

Soit un pourcentage plus ou moins identique:



**Histogramme N°02 :** Taux de disponibilité des moyens TIC au domicile des interrogés.

En termes de pourcentages, et à l'instar de l'ADSL et le téléphone mobile, la télévision est citée à 100%. Cela prouve encore une fois l'ancrage du média en question dans les pratiques quotidiennes de nos interrogés. À ce stade de leur vie, le public adolescent n'est équipé d'Internet mobile qu'aux alentours des 04% d'entre eux.

– **Troisième question:** *Classer les sites Internet sources d'information.*

| Index | Sources citées  | Proportions des préférences |         |
|-------|---|-----------------------------|---------|
| 1     | Portails Internet des médias traditionnels (presse écrite, TV, radio) | TV                          | 10 / 10 |
|       |   | Radio                       | 04 / 10 |
|       |   | Presse écrite               | 05 / 10 |
| 2     | Sites de moteurs de recherche et annuaires du net                     | 10 / 10                     |         |

En termes de pourcentages, les réponses à cette question sont assez contrastées pour une préférence assez évidente pour les plateformes web de la télévision, soit dans une proportion maximale de 100%. La radio et la presse écrite ne sont respectivement abordées que dans les alentours des 04% et 05% seulement.

- **Quatrième question** : À quelle fréquence regardez-vous des programmes audiovisuels : films, séries, documentaires, dessins animés, etc. ? Mettez une croix dans la ou les cases suivantes choisies:

| <b>Médias</b><br><b>Fréquence</b> | <b>la télévision</b> | <b>Sur ordinateur/<br/>Internet</b> | <b>Au cinéma</b> | <b>Sur DVD/ Blu-Ray / VOD<br/>(vidéo à la demande)</b> |
|-----------------------------------|----------------------|-------------------------------------|------------------|--|
| Plusieurs fois par semaine        | 10/10                | 10/10                               | 00               | 02/10  |
| Une fois par semaine              | 00                   | 00                                  | 00               | 01/10  |
| Plusieurs fois par mois           | 00                   | 00                                  | 00               | 00   |
| Jamais ou presque jamais          | 00                   | 00                                  | 10/10            | 00   |

Concernant cette question, les réponses sont plutôt favorables en grande proportion à la télévision et à la connexion Internet dont l'intérêt totalise les 100% pour chacun de ces deux médias cités. Depuis quelques générations, le cinéma a presque cessé de faire partie des pratiques socioculturelles chez les Algériens à cause de l'avènement en force de l'antenne parabolique à partir des années 1990. D'où le sondage indiquant les 100 /100 des interviewés qui ne se rendent jamais ou presque jamais dans des salles de cinéma. En tout cas, la télévision, avec ses différentes plateformes, a substitué le cinéma. Le recours aux autres formats d'enregistrement, tels que les DVD ne sont évoqués que dans une proportion minime à une fréquence de plusieurs fois par semaine exprimée par les 20% de nos interrogés. Quant à 10% d'entre eux estiment n'y avoir recours qu'une fois par semaine.

Tous ces modèles d'enquête ont mis en avant le rôle dominant de la télévision en ce sens qu'il est naturellement ancré dans les pratiques sociales quotidiennes, indépendamment de l'acculturation plus ou moins élaborée à la technologie chez ces sujets sociaux.

N'est-il pas nécessaire, à ce stade, de développer un autre genre de questionnaire, plus élaboré cette fois-ci et dans le but de tracer une méthodologie procédurale plus ancrée dans les pratiques de la classe de langue étrangère sur la base de la grille proposée par G. Zarate. Les items inhérents à notre questionnaire ont tendance à mettre en exergue les besoins du public ciblé en matière d'éléments culturels contribuant à forger en eux la compétence de la communication en FLE. Les besoins sont définis selon deux procédés distincts:

- Des items lexico-thématiques exprimés par les étudiants interrogés eux-mêmes, à travers une grille thématique dans le questionnaire où des centres d'intérêt varieront d'une tranche d'étudiants à une autre. Les centres d'intérêt en question sont sous-tendus, à la fois, par des critères de genre (domaine culinaire et mode pour les filles; le sport et la politique pour les garçons) et d'âge (une certaine tranche d'étudiants plus âgés est encline, par exemple, à la politique française, alors que les plus jeunes s'intéressent essentiellement à la chanson) ou, tout simplement de goûts et de préférences afférentes à des schèmes représentationnelles fortement ancrés en chacun de nous;
- L'écart entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils sont censés savoir en réalité, selon leur profil et les objectifs à atteindre durant la première année L1. Cet écart incarne les besoins linguistiques et culturels. Là aussi, c'est au chercheur, à travers le questionnaire qu'il a établi, de déterminer les lacunes en matière de savoirs encyclopédiques (connaissance sur la culture et la civilisation de la langue d'étude) et dont les répercussions sur les discours authentique<sup>48</sup>s en langue française au niveau de la compréhension orale se font sentir dès que le locuteur étranger entame une communication exolingue. Et c'est ce à quoi nous nous attelons dans notre perspective, aussi modeste soit-elle.

## **V. 2. Résultats du questionnaire principal (Q.P)**

Dans le contexte d'un questionnaire destiné à un échantillon plus élargi au plafond de cent100 étudiants conviés à répondre à une série de questions, l'objectif principal est de prendre la

---

<sup>48</sup> Gardons à l'esprit que par "discours authentique" nous entendons l'actualisation de la langue par les natifs, selon les contextes et les interactions qui la sous-tendent (nous-mêmes)

mesure des compétences encyclopédiques (culturelles et civilisationnelles) où elles y sont appréhendées le plus souvent selon une entrée lexicale.

### V. 2. 1. Rappel de l'ossature du questionnaire principal

Nous rappelons que, globalement, le questionnaire est structuré de la façon suivante:

– **Une première série de questions ouvertes :**

- |                |   |  |
|----------------|---|--|
| Questionnaires | } | – Premier type Q.O. I. (composé de deux volets Q.I.V.I / Q.I.V.II, et dont chacun est composé à son tour de quatre items); |
| ouverts        |   | – Deuxième type Q.O. II. (composé de deux volets Q.II.V.I / Q.II.V.II, et dont chacun est composé de trois items);         |
| O.O            |   | – Troisième type Q.III. (composé de six items).  |

– **Une deuxième série de questions fermées**

- |                |   |  |
|----------------|---|--|
| Questionnaires | } | – Q.F.I. (composé D'une première nomenclature à items thématiques);      |
| fermés         |   | – Q.F.II. (composé d'une deuxième nomenclature à items anthroponymiques) |
| Q.F            |   |  |

## V. 2. 2. Premières analyses

### V. 2. 2. 1. Questions ouvertes (Q.O)

#### V. 2. 2. 1.1. Premier type (Q.O.I)

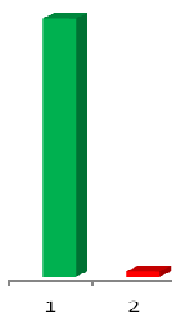
##### a) Premier volet (Q.O.I.V.I)

**Objectifs** : l'objectif de ce premier volet de questionnaire ouvert est de mesurer les connaissances de nos apprenants en termes de compétences encyclopédiques inhérentes à la toponymie de la France et du monde francophone et de situer spatialement et historiquement la portée de la langue française. Cela est important dans la mesure où ce genre de détails prend souvent place dans la langue française en tant qu'objets de discours.

**Première question** : *Localisez la France sur la carte géographique*

| index | Réponses  | Proportions |
|-------|-----------|-------------|
| 01    | Correctes | 98          |
| 02    | Erronées  | 02          |

En termes de pourcentages, l'on obtient les résultats suivants:



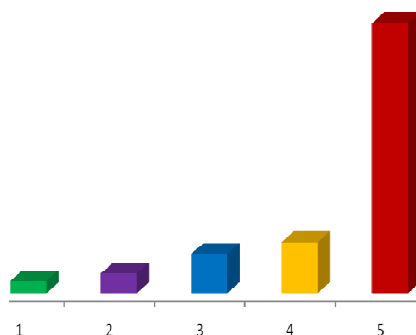
**Histogramme N° 03** : Capacité à localiser géographiquement la France.

Il s'avère que 98% des étudiants interrogés n'ont eu aucun mal à localiser la France sur la carte géographique, contre 02% seulement d'entre eux qui en étaient incapables.

**Deuxième question :** *À part la France, quels sont les autres pays où le français est véritablement une langue maternelle ?*

| index | Nature des réponses                     | pourcentages |
|-------|---|--------------|
| 1     | Canada, Belgique, Suisse,<br>Luxembourg | 03%          |
| 2     | Le Canada                               | 5%           |
| 3     | La Belgique                             | 10%          |
| 4     | La Suisse                               | 13%          |
| 5     | Pays africains                          | 69%          |

Les pourcentages inhérents aux réponses sont les suivants :



**Histogramme N° 04 :** Répartition des réponses concernant les pays francophones.

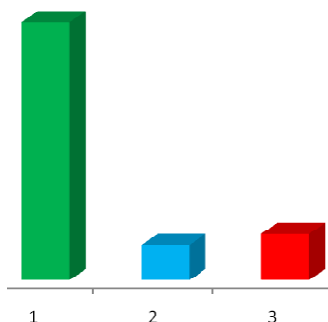
Les réponses correctes se limitaient globalement aux alentours des 31% et sont réparties différemment, selon les pays. 03% d'entre eux ont mentionné dans le même temps le Canada, la Belgique, La suisse et le Luxembourg. Les trois pays en question étaient encore une fois mentionnés individuellement par d'autres, interrogés aux alentours de 05% pour le Canada, 10% pour la Belgique et 13% pour la Suisse. Les autres 69% de nos interrogés ont fait allusion aux pays francophones dans le continent africain.



**Troisième question** : Localisez les pays francophones sur une carte géographique.

| Index | Réponses ventilées | Pourcentages |
|-------|--------------------|--------------|
| 1     | La France          | 95%          |
| 2     | Le Canada          | 13%          |
| 3     | Aucune             | 17%          |

Apparemment, les taux de réponse sont assez dispersés :



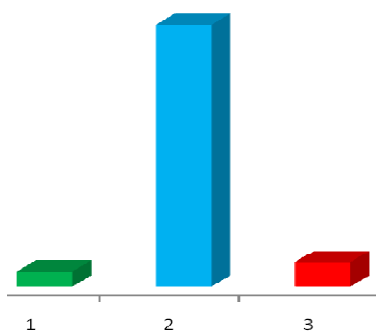
**Histogramme N° 05** : Localisation géographique des pays francophones.

Si les 95% de nos interrogés n'ont eu aucun mal à désigner la France sur la carte géographique, ils n'ont pu désigner le seul Canada qu'à une proportion faible de 13%. Une tranche de 17% d'entre eux n'a pu désigner des pays francophones à part la France.

**Quatrième question** : Citez des régions et villes de France.

| Index | Réponses ventilées             | Pourcentages |
|-------|--------------------------------|--------------|
| 1     | Régions de France              | 05%          |
| 2     | Toponymes de villes françaises | 85%          |
| 3     | Aucune réponse                 | 08%          |

Entre régions et autres villes françaises, les taux de réponse étaient sensiblement écartés



**Histogramme N°06** : Taux de réponse des villes et régions citées de France.

Seulement 05% des interrogés ont cité trois régions du Langdoc-Roussillon, de l'Alsace et de la Bretagne. Les villes de Marseille, Paris, Strasbourg, Bordeaux sont les plus fréquemment citées par 40% d'entre eux. Il est déplorable, quand même, que 08% d'entre eux n'aient pu s'exprimer là-dessus.

Ainsi, en matière de toponymie française, les étudiants ne sont pas en mesure de prouver une quelconque compétence là-dessus, mis à part quelques connaissances éparses exprimées faiblement à travers les quelques réponses justes.

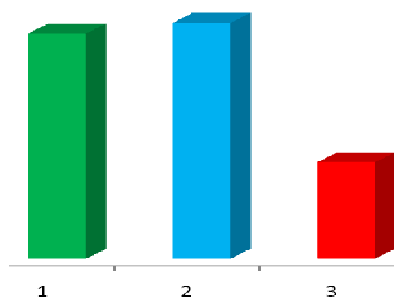
**b) Deuxième volet (Q.O.I.V.II)**

**Objectifs** : il est question de mesurer les connaissances de l'apprenant liées aux symboles de l'État français sur un plan synchronique et aux différentes personnalités de la sphère politique française.

**Première question** : *Citez en ordre les couleurs du drapeau français.*

| Index | Ventilation réponses | Proportions |
|-------|----------------------|-------------|
| 1     | Bleu, blanc, rouge   | 42          |
| 2     | Autres               | 44          |
| 3     | Aucunes              | 18          |

Nos étudiants sont assez partagés quand il s'agit de représenter correctement et dans l'ordre des couleurs le tricolore français. Nous insistons sur l'ordre des couleurs du drapeau français en ce sens qu'il nous renseigne sur la connaissance de l'image phonique et lexiculturelle "bleu, blanc, rouge" dégagée par les natifs. En termes de pourcentages, les proportions sont assez distinctes. Effectivement, 42% seulement de nos interrogés étaient capables de représenter correctement le drapeau français, selon l'ordre de ses couleurs. Les 44% d'entre eux ont certes évoqué les trois couleurs du drapeau français, mais de façon assez désordonnée pour le confondre finalement avec les drapeaux hollandais (rouge, blanc, bleu) et serbe (rouge, bleu, blanc). Bien que connaissant les couleurs du drapeau français, Les 18% restants de nos interrogés n'ont pu les ordonner.

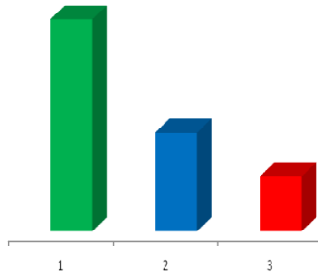


**Histogramme N°07** : Taux quant à la référence aux couleurs en ordre du tricolore français.

**Deuxième question** : *Qui est l'actuel président de la République française?*

| Index | Ventilation réponses | Proportions |
|-------|----------------------|-------------|
| 1     | E. Macron            | 58          |
| 2     | F. Hollande          | 27          |
| 3     | Aucun                | 15          |

Les réponses sont partagées entre E. Macron et F. Hollande, selon les pourcentages suivants:



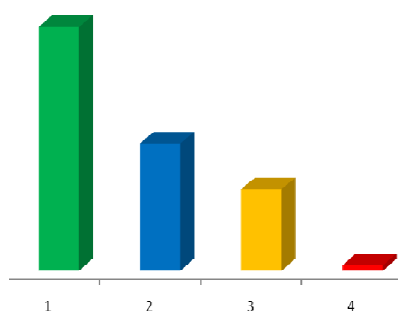
**Histogramme N° 08** : proportions de réponses relatives au nom de l'actuel président de la France.

Si pour les 58% d'entre eux, le président actuel de la France est bel et bien E. Macron, il n'en demeure pas moins que 27% d'entre eux ne réalisent pas encore que F. Hollande n'est plus le président de ce pays. À la fin, nous constatons que 15% du public interrogé est incapable de répondre à cette question.

**Troisième question** : *Qui était son prédécesseur?*

| index | Ventilation réponses | proportions |
|-------|----------------------|-------------|
| 1     | F. Hollande          | 48          |
| 2     | N. Sarkozy           | 16          |
| 3     | J. Chirac            | 1           |
| 4     | Sans réponse         | 25          |

À cette question, trois noms sont cités à des proportions différentes :



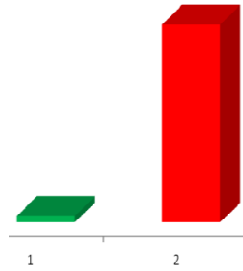
**Histogramme N° 09** : Proportions relatives aux anciens présidents cités.

F. Hollande est logiquement cité par 48% des interrogés. Le nom de N. Sarkozy subsiste encore dans les représentations de 16% de nos étudiants interrogés et celui de J. Chirac est quand même cité à un seuil minimal de 01%, malgré que les mandats de ces deux anciens présidents aient pris fin respectivement en 2007 et en 2012. Ces imprécisions de leur part s'expliquent par le phénomène d'inertie au sens cinétique du terme, quand les connaissances socioculturelles de notre public interrogé ne sont pas en phase avec les changements événementiels qui se déroulent dans le pays de la langue cible. À cette question, une troisième tranche de 25% d'entre eux n'a pas donné de réponse.

**Quatrième question** : *Qui est l'actuel chef du gouvernement français?*

| index | Ventilation réponses | Proportions |
|-------|----------------------|-------------|
| 1     | E. Philippe          | 03          |
| 2     | Aucune réponse       | 97          |

Les réponses à cette question sont relativement disproportionnées, puisque les taux de pourcentages sont assez écartés :



**Histogramme N° 10** : Proportions de réponses relatives au nom de l'actuel premier ministre français.

Sur les 100 étudiants interrogés, seulement 03% d'entre eux ont donné le nom exact de l'actuel chef du gouvernement français Édouard Philippe contre une majorité écrasante de 97% d'entre eux qui était incapable de donner une réponse quelconque. Ce gap dans les proportions témoigne d'une certaine carence au niveau de la compétence encyclopédique chez nos nouveaux étudiants, notamment dans le domaine de la politique intérieure française.

Il s'avère que si, d'un côté, leur connaissance des présidents de la France est de l'ordre de la culture générale universelle, de l'autre côté, la connaissance du Premier ministre et de son prédécesseur ne semble pas être établie pour autant, car elle relèverait moins de l'universel que de la culture endogène française, et dont les éléments, dans ce sillage, leur échappent.

### c) Troisième volet (Q.O.I.V.III)

**Objectifs** : il y est question de relever le degré de connaissance de nos étudiants sur tout ce qui a trait, d'une manière sommaire, au pays de la langue d'étude, notamment en termes de personnalités et autres symboles de ce pays et de mesurer les types de représentations que possèdent nos étudiants vis-à-vis de la France. Il se distingue des deux premiers volets par l'introduction e x p l i c i t e du critère de sexe (masculin / féminin). Celui-ci joue le rôle de catalyseur de préférence thématique dès qu'il s'agit d'associer la France à des images que les étudiants, suivant leur sexe, véhiculent dans leurs représentations.

**Première question : *Que savez-vous de la France?***

Dans ce questionnaire, il n'y a qu'une frange assez représentative de 60 étudiants sur la centaine prévue qui a pu ou su répondre. Les réponses sont assez hétéroclites. Cependant, et pour des raisons méthodologiques, nous avons pu les ordonner selon des items génériques auxquels elles renvoient. À titre d'exemple, les trois réponses répertoriées, telles que "*La France est une puissance économique*", "*Elle a le droit de veto*", "*Elle siège dans le G8*" renvoient à une seule réponse générique, à savoir que "*La France est une puissance économique, nucléaire (militaire) et politique*".

| Index    | Ventilation réponses<br>génériques                                  | Proportions |               |    |
|----------|---|-------------|---------------|----|
|          |   | Global      | G             | F  |
| <b>1</b> | Un pays colonisateur  | 56          | Non pertinent |    |
| <b>2</b> | Symbole du monde occidental   | 33          | Non pertinent |    |
| <b>3</b> | La capitale mondiale de la gastronomie                              | <b>40</b>   | <b>07</b>     |    |
| <b>4</b> | Une puissance économique, nucléaire (militaire) et politique        | 51          | Non pertinent |    |
| <b>5</b> | La capitale mondiale de la mode                                     | 55          | 12            | 43 |
| <b>6</b> | Beau pays touristique connu pour ses vestiges naturels et culturels | 58          | Non pertinent |    |
|          | Un grand pays de sport  | 42          | 39            | 03 |

|           |  |    |               |    |
|-----------|--|----|---------------|----|
| <b>7</b>  |  |    |               |    |
| <b>8</b>  | L'industrie automobile et technologie  | 51 | 49            | 02 |
| <b>9</b>  | Médias intéressants                    | 08 | Non pertinent |    |
| <b>10</b> | Les événements de <i>Charlie Hebdo</i> | 02 | Non pertinent |    |

D'une manière générale, l'item (1) de la France comme pays colonisateur revient le plus souvent chez 56% des interrogés. Les items généraux (1) (2) (4) (6) (9) (10) ne caractérisent pas spécialement le sexe (filles/garçons) chez nos interrogés. Ce sont plutôt les items thématiques (3) (5) (7) (8) qui mettent en évidence des choix précis selon que l'on est fille (33% pour la gastronomie, 43% pour la mode et habillement) ou garçon (39% pour le sport, 49% pour l'industrie automobile/ technologie). Sur le plan événementiel, seulement 02% de l'échantillon global évoque timidement les attentats de *Charlie hebdo*. Faut-il relever aussi des représentations assez mélioratives de la France que se font nos interrogés de l'ordre de 51% pour la puissance de ce pays, 58% pour sa vocation touristique attirante et, enfin la tranche des 08% qui s'intéresse à ses médias.

**Deuxième question :** *Quelles sont les personnalités françaises que vous connaissez ?*

À cette question, les réponses recueillies se rapportent essentiellement à des personnalités historiques et contemporaines, marquant, dans des proportions distinctes, les six thèmes suivants :

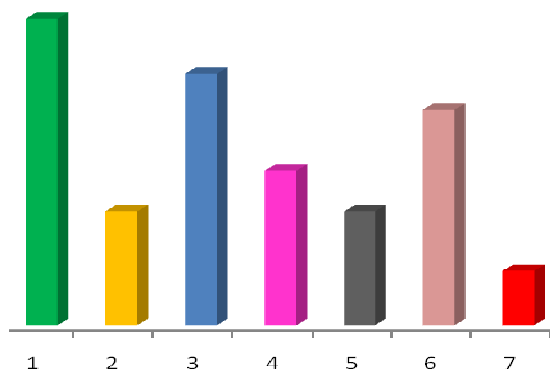
| index | Personnalités par domaine | proportions |   |   |
|-------|---------------------------|-------------|---|---|
|       |                           | Global      | G | F |
|       | V. Hugo,                  |             |   |   |



|   |                         |  |    |                  |    |
|---|-------------------------|--|----|------------------|----|
| 1 | Littérature             | Voltaire,<br>Montesquieu,<br><br>G. de<br>Maupassant             | 67 | Non<br>pertinent |    |
| 2 | Gastronomie             | J-P Coq  | 25 | 08               | 17 |
| 3 | Sport                   | Z. Zidane,<br><br>K. Benzema,                                    | 55 | 53               | 02 |
|   |                         | A. Griezmann   | 34 | 34               | 00 |
| 4 | Musique<br>et<br>cinéma | K. Girac,<br>Louane,<br>J. Hallyday,<br>M. Cotillard,<br>D. Boon | 25 | Non<br>pertinent |    |
| 5 | Politique               | E. Macron,<br>N. Sarkozy,<br>F. Hollande,<br>J-L Mélenchon       | 47 | 41               | 06 |
|   |                         | Nagui,   | 12 | Non              |    |

|   |        |                                    |  |           |
|---|--------|------------------------------------|--|-----------|
| 6 | Médias | P. Poivre<br>d'Arvor, C.<br>Chazal |  | pertinent |
|---|--------|------------------------------------|--|-----------|

Selon les pourcentages obtenus en dessous :



**Histogramme N° 11 : Répartition des personnalités citées, selon les thèmes.**

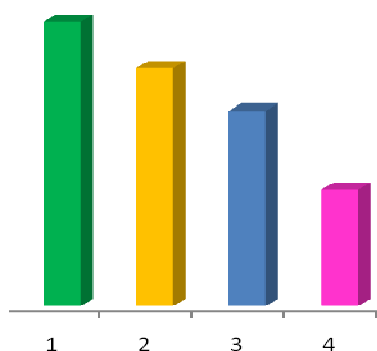
L'on obtient des proportions assez nuancées : concernant les thèmes généraux où la catégorisation par sexe n'est pas pertinente, le domaine de la littérature (1) est le plus cité aux alentours des 67%. Le domaine artistique (musique et cinéma) est le deuxième cité à une fréquence de 25%, alors que le domaine des médias arrive en troisième position avec un pourcentage de 12% seulement. Dans les thèmes marqués par le contraste, selon que l'on est fille ou garçon, le domaine du sport (3) est le plus fréquemment cité (53% de garçons contre 02% de filles seulement ayant évoqué Zidane et Benzema. Griezmann a été cité uniquement par 34% de garçons). C'est en raison de leur origine algérienne si les filles ont pu évoquer Zidane et Benzema. La proportion est relativement élevée chez les filles dans le domaine gastronomique, puisque, sur un taux global de 25%, elles arrivent à évoquer J.P Coq à 17% contre 08% chez les garçons. Les autres statistiques montrent que les garçons sont plus enclins à la politique, puisque 41% d'entre eux mentionnent des personnalités issues de ce domaine contre seulement 06% chez les filles.

**Troisième question :** *Quels sont les produits ou marques françaises que vous connaissez ?*

Là-dessus aussi, les réponses recueillies sont balisées par des préférences thématiques, selon que l'on est fille ou garçon. De cette relation, les items sont dégagés, selon quatre grands domaines préférentiels pour chaque catégorie d'étudiants.

| Index | Marques et autres produits français,<br>selon domaines<br>préférentiels | proportions |    |    |
|-------|---|-------------|----|----|
|       |   | Global      | G  | F  |
| 1     | Marques d'automobiles :   | 61          | 59 | 02 |
| 2     | Parfum : marques prestigieuses  | 51          | 06 | 45 |
| 3     | Mode et habillement : marques<br>prestigieuses                          | 42          | 08 | 36 |
| 4     | Sport : "Le Coq Sportif"  | 25          | 25 | 00 |

En termes de pourcentages, les domaines mis en lumière à travers les préférences des uns et des autres apparaissent, selon l'histogramme N° 11 en dessous :



**Histogramme N° 12 :** Classement proportionné des thèmes, selon l'ordre des préférences chez Filles/Garçons.

C'est le thème "Automobile" qui surclasse les autres avec un pourcentage des plus élevé à la hauteur des 61% partagés entre 59% de garçons et seulement 02% de filles. Le deuxième

thème évoqué est celui des marques prestigieuses de parfum citées aux alentours des 51%, dont la plus grande portion est détenue par 45% de filles et seulement 06% de garçons. Pour ce qui est du domaine de la mode d'habillement cité à une fréquence de 42%, ce sont les filles qui s'y inscrivent le plus souvent avec une portion de 36% contre 08% seulement chez les garçons. Le sport reste exclusivement le domaine de prédilection des seuls garçons qui s'y inscrivent dans une fréquence de 25%, alors que les filles n'ont cité aucune référence à ce domaine.

#### V. 2.2.1.2. Deuxième type (Q.O.II)

**Objectifs :** Nous précisons que dans ce descriptif des réponses, notre objectif n'est pas tant de relater les schèmes représentationnels du public algérien vis-à-vis de la France que d'établir à travers eux un cadrage des thèmes que nous jugeons pertinents par la suite dans le travail sur la langue-culture dans un cadre discursif.

**Première question :** *Quels thèmes (sujets) associez-vous à la France ?*

À cette question, les réponses obtenues, selon l'échantillon de départ, sont assez hétéroclites, mais renvoyant à des schèmes génériques :

| Index | Réponses génériques             | Proportions |
|-------|---------------------------------|-------------|
| 1.    | Le racisme                      | 44          |
| 2.    | Le colonialisme                 | 60          |
| 3.    | Le problème corse               | 05          |
| 4.    | Le mariage homosexuel           | 11          |
| 5.    | Vins et fromages                | 16          |
| 6.    | Politique compliquée            | 25          |
| 7.    | Grèves à répétition             | 12          |
| 8.    | Pouvoir et puissance économique | 45          |

|     |                                    |    |
|-----|------------------------------------|----|
| 9.  | Médias puissants                   | 32 |
| 10. | La monnaie Euro                    | 61 |
| 11. | Le tour de France, OM, PSG         | 27 |
| 12. | Les Champs-Élysées                 | 13 |
| 13. | Monuments et architecture typiques | 08 |

Nous avons dû éliminer les quelque trente fiches de réponses que nous avons jugées non conformes au contexte de notre recherche. Sinon, les avis des uns et des autres sur cette question tournent, essentiellement, autour des schèmes:

- **Dévalorisants (Items : 1, 2, 3, 6, 7)** : le colonialisme auquel, d'ailleurs, le problème corse fait aussi allusion; le racisme et la politique compliquée de la France. Par exemple, les items renvoyant à l'idée générique "grèves à répétition" renvoient à un certain malaise et à l'instabilité de la vie sociale des travailleurs français en tant que pays capitaliste. Les interrogés évoquent peut-être le revers de la médaille des sociétés occidentales.
- **Tabous (Items : 4, 5)** : la référence au mariage homosexuel et à l'industrie du vin qui deviennent, apparemment, des thèmes assez sensibles au sein du dispositif didactique du FLE dans le contexte algérien;
- **Valorisants (Items : 8, 9, 10, 11, 12, 13)** : évoquent les aspects de la culture et civilisation françaises dans toute sa splendeur (Champs-Élysées, architecture, tour de France, etc.).

Comme nous l'avons signalé en supra, les représentations, en tant que telles, ne sont pas un objectif en soi, mais bel et bien un outil qui intervient dans la délimitation des axes thématiques sur lesquels nous pourrions nous baser pour déterminer une grille de centres d'intérêt chez nos apprenants. De la grille en question dépendra la sélection des documents télévisuels authentiques pour les adapter à nos objectifs de départ, à savoir la mise en évidence de l'apport didactique de la télévision dans le développement de la compétence communicationnelle en FLE, à travers ses différentes composantes linguistique et culturelle.

Les items évoqués en rapport avec la question posée pourraient servir d'entrées thématiques pour enrichir le lexique qui leur est afférent.

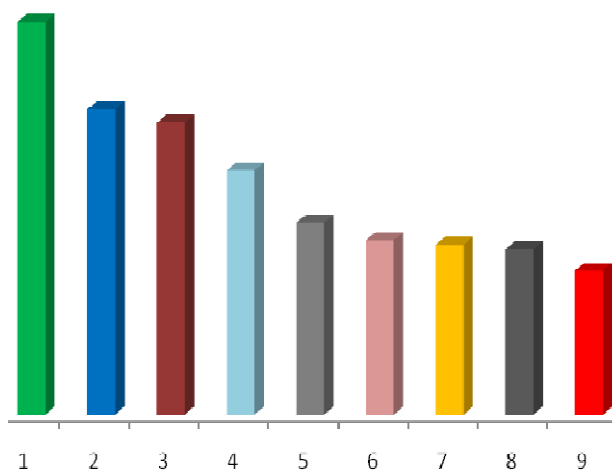
**Deuxième question :** *Quels thèmes associés à la France vous intéressent-ils ?*

La grille des réponses à cette question nous permettra d'établir un modèle d'items thématiques qui intéresseraient d'une façon directe notre public pour peu que les étudiants s'expriment sur des sujets concernant la France qui leur tiennent à cœur. Le sondage a abouti à une nomenclature de centres d'intérêt auprès de notre public et que nous synthétisons dans le tableau suivant :

| Index. | Centres d'intérêt   | Proportions |
|--------|---------------------|-------------|
| 1      | Tourisme            | 90          |
| 2      | Langue française    | 70          |
| 3      | Histoire et culture | 67          |
| 4      | Société             | 56          |
| 5      | Médias              | 44          |
| 6      | Gastronomie         | 40          |
| 7      | Sport               | 39          |
| 8      | Mode et couture     | 38          |
| 9      | Politique           | 33          |

Dans cette rubrique, nous nous intéressons aux centres d'intérêt à proprement parler. Bien entendu, chaque centre d'intérêt acquiert une valeur générique, puisqu' il englobe une série de réponses hétéroclites, mais convergeant vers une seule thématique (par exemple, des réponses, telles que "*Je suis supporter du club du PSG*" ou une autre réponse, se référant au "*club de l'OM*" sont regroupées dans la rubrique "Sport").

Apparemment, le tableau nous renseigne sur un ordre précis de préférence que nous analysons dans cet histogramme N° 12 :



**Histogramme N° 13** : Classement des centres d'intérêt exprimés par l'échantillon.

Selon toute vraisemblance, le tourisme et la langue française sont les plus fréquemment cités par notre échantillon dans des proportions respectives de 90%, 70%. L'histoire et la culture du pays de la langue cible et sa société sont citées dans des proportions moyennes respectives de 67% et 56%. En dessous de la moyenne établie, apparaissent, selon un ordre décroissant, des thèmes, tels que les médias, cités à 44% devant le domaine de la gastronomie aux alentours des 40%. Plus en bas, ce sont le sport, la mode et la politique qui sont évoqués dans des fréquences respectives de 39%, 38% et 33%.

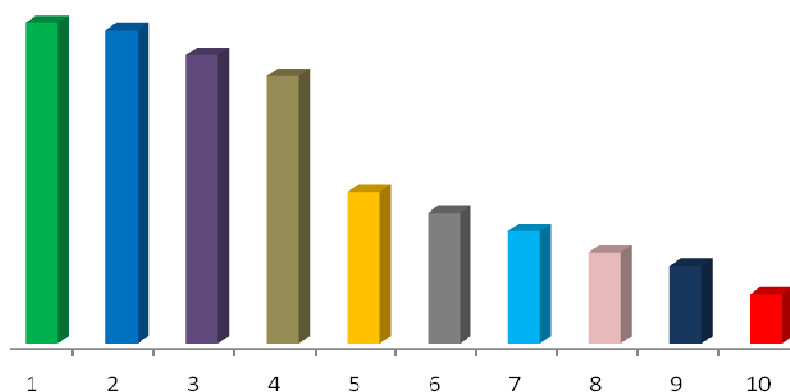
**Troisième question** : *Quels sont vos centres d'intérêt d'une manière générale (ce qui vous intéresse, en dehors de la France et de la langue française) ?*

Cette question a pour objectif de prendre la mesure du niveau de leur culture général, afin de l'exploiter et de la rendre davantage opératoire dans leur apprentissage du FLE. Les thèmes génériques dégagés à cet effet apparaissent dans le tableau suivant. Elle se distingue aussi par l'introduction *e x p l i c i t e* du critère de sexe (masculin / féminin). Nous précisons encore une fois que le critère en question joue le rôle de catalyseur de préférence thématique dès qu'il s'agit d'associer la France à des images que les étudiants, suivant leur sexe, véhiculent dans leurs représentations. :

| Index | Thèmes dégagés                                     | proportions |               |    |
|-------|--|-------------|---------------|----|
|       |  | Global      | G             | F  |
| 1     | Voyage et découverte des cultures et civilisations | 91          | Non pertinent |    |
| 2     | Langues étrangères                                 | 89          | Non pertinent |    |
| 3     | Réseaux sociaux                                    | 82          | Non pertinent |    |
| 4     | Médias   | 76          | Non pertinent |    |
| 5     | Mode   | 43          | 02            | 41 |
| 6     | Gastronomie  | 37          | 04            | 33 |
| 7     | Sport  | 32          | 27            | 05 |
| 8     | Écologie   | 26          | Non pertinent |    |
| 9     | Lecture  | 22          | 03            | 19 |
| 10    | Politique  | 14          | Non pertinent |    |

L'on relèvera aussi, dans ce cas, un ordre de préférence avec, au passage, quelques écarts entre filles et garçons, concernant des thèmes envers lesquels chacun des deux sexes marque sa prédilection. L'on remarque, par exemple, une nette inclinaison de la part des filles envers la gastronomie et la mode, alors que les garçons marquent leur prédilection plutôt pour le sport. En termes de pourcentages, le graphe suivant nous renseigne sur les différentes valeurs des thèmes de prédilection dans un ordre décroissant, selon les index mentionnés dans le tableau en supra :





**Histogramme N° 14** : classement des centres d'intérêt généraux (sans référence spécifique ni à la France ni à la langue française).

Dans le sillage des items généraux et sans aucune pertinence apparente (non marqués par les deux genres fille ou garçon), l'on relève des centres d'intérêt assez fréquemment cités à l'image de : "Voyage et de la découverte des cultures et des civilisations" (1), "Langues étrangères" (2) et "Réseaux sociaux" (3), et dont les récurrences sont respectivement de l'ordre de 91%, 89% et 82%. L'écologie (8) et la politique n'apparaissent que faiblement dans des pourcentages respectifs des 26% et 14%.

Dans le sillage des items marqués par le genre fille/garçon, l'on relève les résultats suivants : la "Mode" (5), la "Gastronomie" (6), et la "Lecture" (9) demeurent de loin les domaines de prédilection chez les filles avec, respectivement, 41%, 33% et 19% de référence chez elles contre 02%, 04% et 03% seulement chez les garçons (sur des pourcentages globaux de 43% et 37% et 22%). Le sport (7) est plutôt préféré par les garçons à 27% de fréquence chez eux contre 05% seulement chez les filles (sur un pourcentage global de 32%).

L'on remarque, après tout, que les thèmes évoqués dans les sondages sont, selon nous, suffisamment représentés pour qu'ils soient modélisés dans une sorte de prérequis à l'apprentissage du FLE. Dans ce sillage, il est évident que les centres d'intérêt globaux de nos étudiants interrogés pourraient être modélisables (exploitables) et plus enrichis grâce à la télévision étrangère, française en l'occurrence, du moment où, prioritairement et dans des pourcentages variés, ils accordent beaucoup d'intérêt à des axes que le support en question véhicule assez souvent et que nous pourrions à travers lui proposer et mettre en valeur sous un

angle didactique. Même si les sujets en question sont évoqués à des proportions relativement variées, il en demeure que chacun d'eux est potentiellement intéressant en termes d'enseignement/apprentissage du FLE dans une optique interculturelle et de découverte.

#### V. 2.2.1.3. Troisième type (Q.O.III)

Ce troisième et dernier type de questionnaire ouvert que nous avons préconisé en vue de l'enquête est composé de six questions dédiées exclusivement aux médias français.

**Objectifs :** à travers les réponses obtenues, nous devrions dégager une idée assez claire sur la relation de notre public entretient avec les médias français tout particulièrement, car, selon nos objectifs, ne s'agit-il pas de préconiser une démarche didactique du FLE via des supports médiatiques, notamment la télévision en ce qu'elle est caractérisée par :

- Sa proximité avec les apprenants en termes de pratique sociale répandue, d'une manière générale;
- Sa capacité à proposer un contenu exprimant la réalité linguistique et culturelle des locuteurs natifs quand il est question de côtoyer, tout particulièrement, le paysage audiovisuel français.

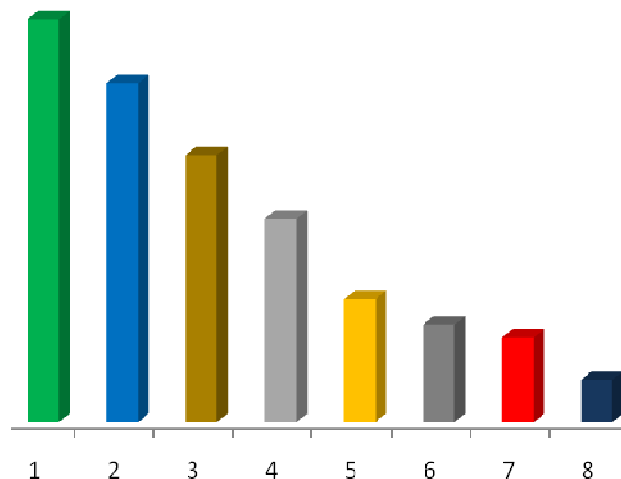
C'est dans ce cas précis que notre étude tend à mettre en exergue cette dimension liée aux pratiques télévisuelles quotidiennes chez notre public.

**Première question :** *Citez des chaînes de télévision françaises ou francophones que vous regardez régulièrement.*

| Index. | Ventilation réponses | Proportions |
|--------|----------------------|-------------|
| 1      | Canal Algérie        | 95          |
| 2      | TV 5 Maghreb, Orient | 80          |
| 3      | France 24            | 63          |
| 4      | Bein Sport           | 48          |

|   |  |    |
|---|--|----|
| 5 | TF1 et France2                               | 29 |
| 6 | CNEWS (Chaîne d'information conteneue)       | 23 |
| 7 | LCI (Chaîne d'information conteneue)         | 20 |
| 8 | Public Sénat / LCP (la chaîne parlementaire) | 10 |

Dans le cadre des pratiques télévisuelles francophones auprès de nos interrogés, leurs réponses nous renseignent sur un paradigme où les chaînes télévisées sont apparemment accessibles, selon l'orientation de leur antenne parabolique. Le classement qui apparait dans le graphe suivant exprime, des fois, des choix obligés :



**Histogramme N° 15** : Proportions des chaînes télévisées françaises et francophones citées.

Effectivement, les items 1, 2 et 3 nous indiquent que, pour des raisons d'ordre socioculturel, économique et idéologique, la majorité des foyers algériens optent pour le satellite arabe "Nil SAT", proposant des bouquets majoritairement arabophones. Certains de nos interrogés, notamment les filles, nous expliquaient, lors de quelques discussions avec elles, qu'en raison d'une certaine culture patriarcale au sein de notre société, elles n'ont pas d'autre alternative que de se contenter de ce que les parents décident en matière de choix des médias dans leur cercle familial. Cependant, d'autres filles nous affichent clairement leur préférence pour les programmes arabophones (feuilletons turcs traduits en arabe). Sur les 95%, 80 et 36% de la première, deuxième et troisième réponses, les items sont majoritairement exprimés par des

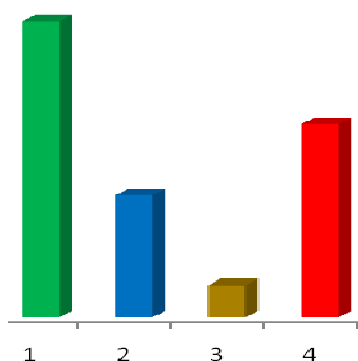
filles. Les trois chaînes en questions sont les seules chaînes francophones diffusées sur le satellite arabe "Nil SAT". Les garçons ont, au contraire, plus de latitude en matière de choix des chaînes et de satellites. Ils s'expriment majoritairement dans les items 4, 5, 6,7 et 8 où les chaînes qui y sont citées sont diffusées sur le satellite européen "Astra". Selon, eux leur prédilection envers ce satellite s'explique essentiellement par la variété des chaînes "cryptées" de football européen qui y est proposée dans le bouquet "BeinSport" (exprimé majoritairement par l'item 4). Mais cela ne les empêche pas de consulter de temps à autre d'autres chaînes "en clair" françaises citées dans le tableau.

**Deuxième question :** *Citez des chaînes radio françaises ou francophones que vous écoutez régulièrement.*

À lire le tableau, les réponses reflètent un engouement assez moyen pour ce type de médias.

| Index | Ventilation réponses  | Proportions |
|-------|---|-------------|
| 1     | Radio Alger chaîne 3  | 46          |
| 2     | Radio Chérie FM   | 19          |
| 3     | France Inter  | 05          |
| 4     | Je n'écoute pas du tout / Je n'écoute que des chaînes arabophones | 30          |

En termes de pourcentages, sur les 100 étudiants interrogés, seulement 24 (items 2 et 3) d'entre eux sont enclins aux médias radio français.



**Histogramme N° 16 :** Proportions des chaînes radio françaises et francophones citées.

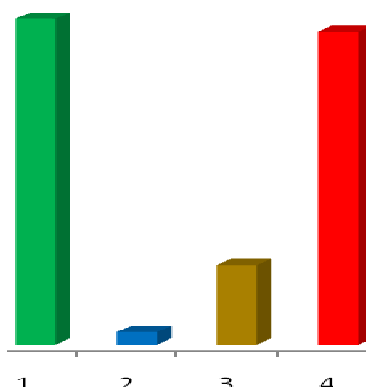
Nous indiquons que la radio Alger chaine 3 n'est pas un média pertinent pour notre perspective didactique, car, à l'instar de la chaine télévisée "Canal Algérie" le média en question est une chaine "publique", n'ayant nullement vocation à promouvoir la culture française. Cependant, sur un plan global, le média est en mesure d'accroître les potentialités des auditeurs en termes de langue française et de culture générale. Il est assez intéressant, quand même, de déceler auprès du public interrogé, une certaine tranche habituée à "Chérie FM" (19%) et "France Inter" (05%). Il est assez décevant de relever une tranche importante d'étudiants qui ne sont pas du tout enclins à la radio française (30%). Cela nous paraît assez inquiétant pour une telle catégorie de gens dont la mission future serait justement d'enseigner le FLE, avec tout ce que cela engendrera en termes de méta-compétences.

**Troisième question :** *Citez des journaux / magazines français ou francophones que vous lisez régulièrement.*

Concernant la presse écrite, les réponses sont assez dispersées, avec une proportion élevée pour la presse algérienne d'expression francophone par rapport à la presse française non pas en termes de préférence, mais plutôt en termes de disponibilité. Il se dégage de nos discussions avec nos étudiants concernés, que la presse écrite française leur est difficilement accessible pour des raisons de disponibilité régulière, mais surtout pour des raisons financières : *"Ils sont introuvables, mais quand on les trouve on s'aperçoit que leur prix est excessivement cher"*, voilà en tout cas, ce que rétorque la majorité d'entre eux.

| <b>Index</b> | <b>Ventilation réponses</b>   | <b>Proportion</b> |
|--------------|---|-------------------|
| .            |   | s                 |
| <b>1</b>     | Presse écrite algérienne d'expression francophone (version papier)              | 49                |
| <b>2</b>     | Presse écrite française (version papier)  | 02                |
| <b>3</b>     | Presse écrite française seulement (version électronique sur plateformes du net) | 12                |
| <b>4</b>     | Ne pas lire du tout la presse française / Lire la presse arabophone             | 47                |

Cependant, La ventilation des réponses apparaît, selon des taux de pourcentages assez éloignés les uns des autres :



**Histogramme N° 17** : Proportions des journaux français et francophones cités.

Malheureusement, la presse écrite dans sa version papier et authentique n'est accessible qu'aux alentours des 02% seulement, pour des raisons de disponibilité dans les librairies algériennes<sup>49</sup>, mais aussi d'accessibilité financière (son coût relativement élevé en Algérie). Ce déficit est pallié, selon les sondages, par le recours de 12% d'entre eux à la version électronique des journaux et autres magazines français, auxquels l'accès est relativement gratuit au niveau des archives. Aussi, n'est-il pas assez regrettable et paradoxal que les 47% de nos interrogés s'expriment en termes de préférence plutôt à la presse arabophone, sinon, parmi eux, certains ne sont pas du tout enclins à ce genre de média.

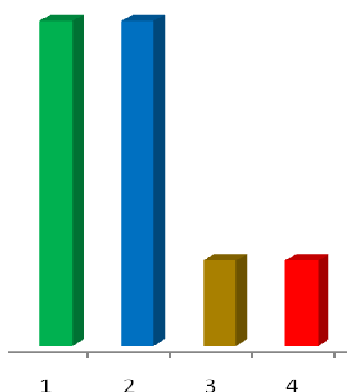
**Quatrième question** : *Citez des émissions télévisées ou radios françaises que vous aimez.*

| Émissions radio françaises |   |                                   | Proportions |
|----------------------------|---|-----------------------------------|-------------|
| Émissions musicales        | 1 | – Les 40 min non-stop (Chérie FM) | 19          |
|                            | 2 | – Le Réveil Chérie (Chérie FM)    | 19          |

<sup>4949</sup> Nous soulignons, toutefois, que la presse écrite française est assez présente dans les grandes villes du pays à l'instar d'Oran et Alger.

|                   |          |                            |    |
|-------------------|----------|----------------------------|----|
| <b>Reportages</b> | <b>3</b> | – Secrets d'info (Rfi)     | 05 |
|                   | <b>4</b> | – Carnet de campagne (Rfi) | 05 |

En termes de pourcentages, les données se répartissent, selon les tranches suivantes :



**Histogramme N° 18** : Proportions des émissions radio françaises et francophones citées.

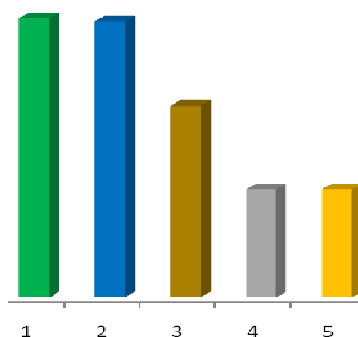
Pour ce qui est des émissions radio françaises, les plus enclins parmi nos interrogés ont une préférence pour deux genres principaux, en l'occurrence des émissions musicales "Les 40 min non-stop" et "Le Réveil Chérie" (sur Chérie FM) de l'ordre de 19% chacune, et des reportages sur Rfi à l'image de "Carnet de campagne" et "Secrets d'info" préférés à égalité par 05% d'entre eux.

Concernant les émissions télévisées, les proportions sont aussi très variées :

| <b>Émissions télévisées françaises</b> |          |                                     | <b>Proportions</b> |
|--|----------|-------------------------------------|--------------------|
| <b>Le JT</b>                           | <b>1</b> | Informations en continu (France 24) | 63                 |
|  | <b>2</b> | Le 13h et le 20 h (TF1, France2)    | 20                 |
|  | <b>3</b> | Le JT sport (Cnews)                 | 12                 |
| <b>Sports</b>                          | <b>4</b> | Match de football                   | 45                 |
|  | <b>5</b> | Envoyé spécial (France2)            | 20                 |

|                              |           |                                   |    |
|------------------------------|-----------|-----------------------------------|----|
| <b>Reportages/ docs</b>      | <b>6</b>  | Sept jours sur la planète         | 40 |
|                              | <b>7</b>  | Au cœur des régions (LCI, TF1)    | 14 |
|                              | <b>8</b>  | Cité gagnant (LCP)                | 08 |
| <b>Divertissement / jeux</b> | <b>9</b>  | Voice (TF1)                       | 25 |
|                              | <b>10</b> | Les douze coups de midi (France2) | 07 |
| <b>Débats</b>                | <b>11</b> | Droit de suite (LCP)              | 10 |
|                              | <b>12</b> | Politique matin (LCP)             | 10 |
|                              | <b>13</b> | L'heure des pros (Cnews)          | 07 |
|                              | <b>14</b> | On n'est pas couché (France2)     | 05 |

Bien qu'étant hétéroclites, les réponses correspondent clairement aux opinions précédentes vis-à-vis des médias francophones. Sur un plan générique, les formats télévisés sont classés en cinq genres distincts : Informations (Journal télévisé), Sport, reportage et documentaire, divertissement/ jeux et Débat. Dans tous les cas, toutes les préférences exprimées par notre échantillon pour l'un ou l'autre genre télévisuel sont assez contrastées. Les pourcentages obtenus ici et là nous le montrent assez clairement :



**Histogramme N° 19** : Proportions des émissions télévisées françaises et francophones citées.



Si l'on se réfère globalement aux seuls aspects génériques des formats télévisés, l'on constate que ceux-ci apparaissent dans des proportions distinctes. Les informations sont les plus fréquemment citées par nos interrogés à 83%. Les reportages et documentaires sont très récurrents à la barre des 82%. Les rubriques sportives arrivent en troisième position avec 57% d'opinion. Les débats télévisés et divertissements sont cités chez 32% des interrogés.

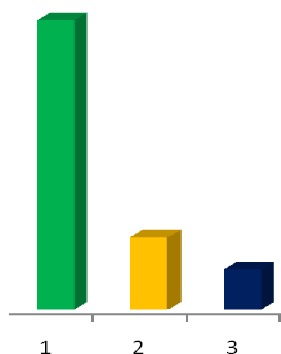
**Cinquième question:** *Citez des chansons françaises ou des chanteurs français que vous aimez écouter.*

Sommairement, les étudiants enclins à la chanson française n'ont pas eu de difficultés à évoquer spontanément des chansons et interprètes, pour la plupart, de nouvelle génération

| Catégories | Index | Ventilation réponses  | Proportions |
|------------|-------|---|-------------|
| Chansons   | 1     | Chansons récentes ( <i>Fondamental, Je vole, Le portrait ...</i> )  | 36          |
|            | 2     | Chansons du standard français ( <i>Que je t'aime, s'il suffisait d'aimer, Et maintenant! La maladie d'amour...</i> )    | 09          |
|            | 3     | Anciennes Chansons (Ne me quitte pas / l'hymne à l'amour)   | 05          |
| Chanteurs  | 4     | Chanteurs de la nouvelle génération (Zaz, Louane, Calogéro ...)   | 11          |
|            | 5     | Chanteurs populaires des années 50, 60, 70 et 80 (Renaud, Sardou, Bruel, Goldman, Hallyday, Bécaud, Trenet, Piaf, Brel) | 25          |
|            | 6     | Chanteurs francophones (Céline Dion)  | 60          |
|            | 7     | Pas de réponse  | 38          |

Pour mesurer le niveau de la culture générale en matière de chanson française chez nos "jeunes" interrogés, il était nécessaire d'élargir le champ jusqu'aux années 60,70 et 80. Leur seule connaissance de chanteurs français contemporains ne nous renseigne pas sur l'étendue de la compétence encyclopédique, telle qu'elle est ancrée dans les habitudes des natifs. C'est la dimension lexiculturelle incarnée par le phénomène des palimpsestes, entre autres, qui motive notre choix du thème de la chanson relativement élargie dans le temps. Dans ce cas précis, aucune forme de compétence en FLE ne pourra en faire l'économie. L'étude statistique suivante nous permet de dégager deux résultats, selon que l'on est dans la catégorie "Chansons" ou celle de "Chanteurs". Nonobstant les 38% qui n'ont donné aucune réponse à cette question, nous avons pu continuer dans nos analyses pour en déduire les faits suivants :

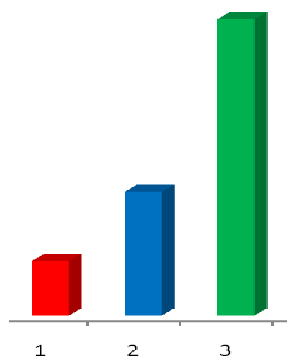
### Dans la catégorie "Chansons"



**Histogramme N° 20** : Proportions des chansons françaises ou francophones citées.

Les plus récentes (1), selon la génération de notre échantillon, sont les plus citées chez les 36% parmi nos interrogés. Les tubes standards (2) (écoutés relativement par toutes les générations confondues) ne sont évoqués que dans la limite des 9%. Les anciennes chansons (3) ne sont évoquées qu'à 5% du suffrage.

**Dans la catégorie "Chanteurs"**, l'on obtient les proportions suivantes :



**Histogramme N° 21** : Proportions des chanteurs français ou francophones cités.

Une majorité écrasante de nos interrogés a cité à une fréquence de 60% Céline Dion, en tant que chanteur francophone (6). L'autre tranche des 25% de nos interrogés a cité des chanteurs populaires qui ont marqué par leurs chansons la culture populaire chez les natifs avec tout ce que cela a pu engendrer dans leurs pratiques discursives. La grande proportion des 36% dédiée aux chansons contemporaines ne peut couvrir toute la dimension lexiculturelle de la langue française, puisque celle-ci a vocation à s'étendre assez loin dans le temps à travers des tubes standards de la chanson française depuis les années 40, 50, 60 (Charles Trenet, Édith Piaf, M. Sardou) et qui, d'un point de vue culturel, sont inoxydables aux yeux de la population française. Que répondre à un locuteur natif qui en voyant le facteur dit : *ah voilà enfin l'ange bleu!*<sup>50</sup> (En référence à la chanson "Ya d'la joie" de Charles Trenet, et que tous les Français fredonnent : "On voit le facteur qui s'envole là-bas comme un ange bleu portant ses lettres au Bon Dieu"). Ce sont des situations pareilles qui peuvent engendrer des malentendus en communication exolingue, notamment lorsque l'auditeur étranger n'est pas initié à la culture étrangère en termes de chansons. D'autant plus que celles-ci génèrent assez souvent des palimpsestes qui sont ancrés dans les discussions quotidiennes entre natifs.

**Sixième question** : *Citez des films français que vous aimez.*

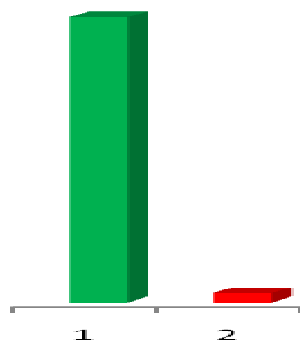
Concernant leur connaissance du cinéma français, les étudiants interrogés ne sont pas, non plus, enclins à ce domaine, sauf quelques références minimales à des séries télévisées qu'ils croisent dans leur pratique télévisuelle quotidienne.

---

<sup>50</sup> Expérience personnelle

| Films et séries télévisées                       |                             |               |                          | Proportions |
|--|-----------------------------|---------------|--------------------------|-------------|
| Séries télévisées                                | 1                           | TV5 / France2 | "Au secours de Béatrice" | 60          |
|  | 2                           |               | "Tandem"                 |             |
|  | 3                           |               | "Candice Renoir"         |             |
| Films  | "Bienvenue chez les Ch'tis" |               |                          | 02          |
| Ne pas regarder de films ni de séries françaises |                             |               |                          |             |

Soit à des pourcentages distincts :



**Histogramme N° 22** : Proportions des films français préférés par notre échantillon.

La tranche des 60% d'opinion aux séries télévisées indique qu'elles sont majoritairement diffusées sur des chaînes "en clair" et sur Nil SAT, et sont donc relativement accessibles à l'audimat algérien. Le film français, quant à lui, est cité à une fréquence de 02% seulement. Encore faut-il préciser que les opinions en questions n'expriment pas davantage des préférences qu'une situation de disponibilité et d'accessibilité au paysage télécinématographique français rendue difficile en raison du cryptage des chaînes.

#### V. 2.2.2. Questionnaires fermés (Q.F) : un type unique (Q.F. 1)

**Objectifs** : ce type de questionnaire fermé est dédié exclusivement à la prise de mesure de la compétence encyclopédique via des items lexicoculturels dont l'importance est potentiellement avérée dans le sillage de la didactique des langues étrangères, d'une manière générale, et du FLE dans notre cas. Les items en question apparaissent assez fréquemment dans les médias français, la télévision entre autres, qu'il nous a paru nécessaire de les évoquer dans notre

enquête. Cela va nous permettre d'entreprendre une action didactique de remédiation au cas où les réponses laisseraient à désirer au niveau de ce type de compétence et dont dépend inéluctablement la compétence communicationnelle en FLE. Nous avons prémédité une sélection d'items qui, dans l'ensemble, n'ont pas été évoqués dans les réponses aux différents questionnaires ouverts précédemment analysés. Les items lexiculturels choisis sont d'une grande pertinence sociocommunicationnelle, puisqu'ils font partie de la vie quotidienne des locuteurs natifs et que la télévision pourrait sans doute les mettre en lumière. Il y est question d'onomastique française (anthroponymes et toponymes incarnés respectivement par des noms de personnalités et des lieux emblématiques), de siglaisons, acronymes et autres collocations lexiculturelles, selon la grille définitoire initialement proposée par R. Galisson.

**Première question :** *À quels thèmes associez-vous les vocables suivants?*

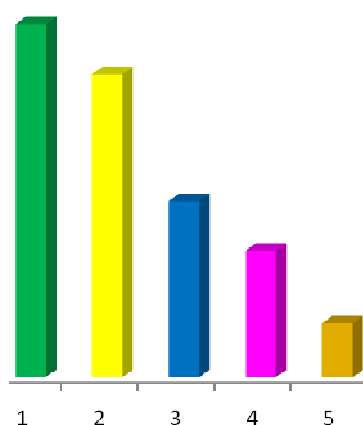
| <b>Index</b> | <b>Items lexiculturels</b>            | <b>Proportions des réponses plus ou moins précises</b> |
|--------------|---------------------------------------|--|
| 1.           | Le Monde                              | 35   |
| 2.           | Le Quai d'Orsay                       | 03   |
| 3.           | Le Canard Enchaîné                    | 02   |
| 4.           | Le stade "Mayol"                      | 01   |
| 5.           | Hôtel Matignon                        | 02   |
| 6.           | "Évidemment"                          | 02   |
| 7.           | Le FN                                 | 10   |
| 8.           | Airbus                                | 65   |
| 9.           | BFM TV                                | 11   |
| 10.          | Le PS                                 | 05   |
| 11.          | Le "MoDem"                            | 02   |
| 12.          | Ushuaia                               | 07   |
| 13.          | "Quelque chose en nous de Tennessee " | 05   |

|     |                         |    |
|-----|-------------------------|----|
| 14. | RMC                     | 03 |
| 15. | Le stade du "Vélodrome" | 15 |
| 16. | Le Figaro               | 09 |
| 17. | « Les Républicains »    | 06 |
| 18. | Nostalgie               | 06 |
| 19. | Total                   | 04 |
| 20. | La maladie d'amour      | 02 |
| 21. | Le Parc des Princes     | 23 |
| 22. | Dassault                | 05 |
| 23. | Starmania               | 03 |
| 24. | Dijon                   | 09 |

Sur le plan des connaissances encyclopédiques inhérentes à la société française via les items proposés, le public interrogé exprime son savoir à des proportions assez distinctes, mais qui restent, dans l'ensemble, en deçà de la moyenne. Si l'on structure les résultats obtenus dans un moulage thématique où chaque couleur renvoie à une sphère précise, l'on obtient alors les résultats suivants :

| Index | Résultats, selon thèmes évoqués | Proportions |
|-------|---------------------------------|-------------|
| 1     | Médias                          | 67          |
| 2     | Politique                       | 28          |
| 3     | Sport                           | 39          |
| 4     | Industrie                       | 78          |
| 5     | Art : chanson                   | 12          |

En termes de pourcentages, les connaissances exprimées par notre échantillon sont réparties, selon l'histogramme suivant :



**Histogramme N° 23** : Proportions des thèmes induits des vocables cités.

A la lecture de ces estimations, il en ressort que les éléments de la sphère de l'industrie et des médias sont les plus fréquemment exprimés dans nos sondages, puisqu'ils apparaissent respectivement dans des totaux de 78% et 67%. Pour ce qui est du toponyme "Dijon", par exemple, 09% de nos interrogés l'associent à la moutarde (la moutarde de Dijon). Les éléments de connaissance afférents au sport et à la politique sont à des seuils relativement moyens de 39% et 28%. C'est le domaine de la chanson française, au sens "standard" du terme, qui est faiblement exprimé par 05% de nos interrogés. Il est assez remarquable qu'en matière de culture musicale, l'échantillon interrogé accuse un retard assez évident.

**Deuxième question** : *À quels thèmes associez-vous les personnalités suivantes ?*

La grille en dessous contient des noms de personnalités (anthroponymes) relativement célèbres dans la société française, et dont la connaissance est assez pertinente sur le plan culturel et sociocommunicationnel. Certaines d'entre elles (F. Fillon, Leticia Hallyday) ont une dimension événementielle et ponctuelle sur le plan historique (à un moment donné et dans des conjonctures précises, elles défrayent la chronique au sein des médias et de toute la société, tandis que d'autres sont ancrées dans l'imaginaire des locuteurs natifs d'une manière définitive. Mais la connaissance des unes et des autres est nécessaire, afin d'adhérer à la

représentation du monde, telle qu'elle est construite par les schèmes socioculturels de la société française.

Concernant cette deuxième question, les résultats obtenus sont répartis, selon les proportions suivantes :

| <b>Index</b> | <b>Items lexiculturels :<br/>anthroponymes</b> | <b>Proportions des réponses plus<br/>ou moins précises</b> |
|--------------|--|--|
| 1.           | François Fillon                                | 03   |
| 2.           | P.P.D.A  | 00   |
| 3.           | Coluche  | 05   |
| 4.           | Anne-Sophie Pic                                | 00   |
| 5.           | Jean-Luc Mélenchon                             | 08   |
| 6.           | Edith Piaf                                     | 18   |
| 7.           | Richard Guasquet                               | 02   |
| 8.           | Marine Le Pen                                  | 18   |
| 9.           | Thomas Pesquet                                 | 00   |
| 10.          | N.K.M  | 00   |
| 11.          | Renaud   | 05   |
| 12.          | Laeticia Hallyday                              | 03   |
| 13.          | Jean-Pierre Pernaut                            | 08   |
| 14.          | Michel Platini                                 | 25   |
| 15.          | D.S.K  | 00   |
| 16.          | Kad Merad                                      | 02   |
| 17.          | Nicholas Hulot                                 | 08   |
| 18.          | Danny Boon                                     | 02   |

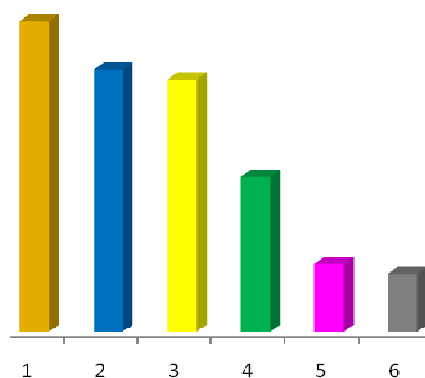


|     |                   |    |
|-----|-------------------|----|
| 19. | Jean-Pierre Coffe | 07 |
| 20. | Florent Manaudou  | 00 |

Si l'on regroupe les items mentionnés par sphères thématiques représentées chacune par une couleur dans le tableau en dessous:

| Index | Résultats, selon thèmes évoqués | Proportions |
|-------|---------------------------------|-------------|
| 1     | Médias                          | 32          |
| 2     | Sport                           | 27          |
| 3     | Politique                       | 26          |
| 4     | Médias                          | 16          |
| 5     | Art culinaire                   | 07          |
| 6     | Événements                      | 06          |

L'on constatera que les étudiants interrogés ne sont pas enclins aux thèmes sociétaux de la même façon et dans les mêmes pourcentages :



**Histogramme N° 24** : Proportions des thèmes induits des anthroponymes cités.

Au niveau des anthroponymes, les pourcentages de connaissances sont assez partagés, selon les sphères thématiques. C'est la sphère de l'art qui prend le plus grand pourcentage à quelques 32% dédiés aux artistes de la chanson et du cinéma français. À 27% de récurrence, le sport vient en deuxième position, avec, en majorité, une prédilection plutôt pour le football (25 récurrences pour Michel Platini contre 02 seulement pour le tennisman Richard Gasquet, alors que Florent Manaudou qui a marqué l'événement, grâce à ses succès olympiques, européens et mondiaux, n'a pas été du tout cité). Le monde politique est assez évoqué par 26% de notre public qui n'a pas eu de mal à reconnaître Jean-Luc Mélenchon et Marine Le Pen.

L'on constate que notre public-échantillon a fait preuve de beaucoup de carences quand il s'agissait de reconnaître des personnalités politiques françaises communément désignées par des siglaisons D.S.K et N.K.M. Ses siglaisons sont considérées comme des unités lexiculturelle à part entière (images phoniques communément reconnues par tous les Français) (R. Galisson).

Dans la sphère des médias, les personnalités proposées ne sont citées qu'à une moyenne de 16% seulement répartie équitablement entre Jean-Pierre Pernaut et Nicholas Hulot. Bien que connu par quelques-uns de nos étudiants interrogés, l'animateur vedette Patrick Poivre d'Arvor en forme de siglaison lexiculturelle P.P.D.A, et telle que partagée par les locuteurs français n'est pas pour autant accessible à notre public.

À 07% seulement de récurrence, l'art culinaire, pourtant assez mentionné dans les sondages précédents, notamment par les filles, n'est pas assez cité à travers les chefs cuisiniers français de renom. Sur les trois personnalités du domaine en question, seul Jean Pierre Coffe est cité à 07%, tandis que ni Joël Robuchon, ni Anne-Sophie Pic ne sont connus par le public interrogé. Des événements assez marquants apparaissent ponctuellement à une grande échelle dans la vie quotidienne des Français au point de laisser des empreintes dans leur mémoire collective. C'est notamment le cas de Thomas Pesquet, ce premier astronaute français à avoir effectué des sorties extravéhiculaires de six heures dans l'espace ou de la veuve de Johnny Hallyday, Leticia, dont le conflit avec les enfants du chanteur ne cesse de faire la une des journaux français, sans oublier François Fillon, le premier candidat à la présidentielle française, mis en examen pour de graves irrégularités, impliquant son épouse Penelope. Les personnalités ayant fait l'événement en France sont substantiellement peu citées à des pourcentages moyens de 06% partagés entre les deux derniers cités en supra. Th. Pesquet, quant à lui, n'est à aucun moment cité.

Pour ce qui est du questionnaire fermé, et à la lecture des résultats de notre enquête, il apparaît clairement que les compétences encyclopédiques que les deux grilles nous ont permis de mesurer sont loin d'être au seuil minimum acceptable, mis à part quelques vocables lexiculturels dont les taux de récurrence sont plus ou moins élevés parce qu'ils renvoient soit, véritablement à des pratiques ancrées dans les préférences des sujets interrogés, soit, vraisemblablement, à des pratiques télévisuelles passives et peu conscientisées.

### **V. 3. Analyse du manuel de français de la 3e année secondaire<sup>51</sup>**

Dans le même sillage de nos analyses relatives à notre problématique énoncée, nous rappelons que l'intérêt porté au manuel de la troisième année secondaire est méthodologiquement justifié par notre intention de mettre en exergue les contours d'une politique éducative des langues étrangères, en général, et tout particulièrement du français en contexte scolaire algérien. Ladite politique n'a-t-elle pas une influence directe sur les prérequis de nos nouveaux bacheliers inscrits en première année de licence.

Nous reprenons les objectifs essentiels de l'analyse de cet outil d'enseignement/apprentissage du FLE, tels que nous les avons conceptualisés dans notre chapitre méthodologique. Effectivement, il y est question de :

- d)** Mesurer la composante culturelle du contenu en analysant la composante lexicale qui l'exprime. Dans ce sens, nous allons répartir le manuel en deux catégories:
  - Celle des textes, supports, documents, qui semblent avoir parmi leurs fonctions celle d'initier à des mondes nouveaux, d'enrichir la connaissance du monde et le lexique pour le dire;
  - Et celle de l'appareil pédagogique, informations, présentations, consignes, activités.

La première catégorie comporte fréquemment des mots culturellement connotés (*Ouvrier de France, Bonnets Rouges*), spécialisés (*Covoiturage*), des mots inventés (personnages de conte). La seconde comprend une part de métalangage disciplinaire (sujet, verbe, groupe nominal, destinataire, actant) et une part de « langage normal », ou supposé tel, dans lequel sont présentés les discours scolaires.

---

<sup>51</sup> Le manuel en question est conçu conformément à l'arrêté ministériel N° 38 du 26/11/2009

Les deux catégories en question mettent en exergues deux types de discours :

- Le discours *dans* le manuel à l'exemple des textes exemplificateurs (Cordier-Gauthier : 28) (première catégorie)
- Le discours *du / par* le manuel comme discours didactique spécifique (Verdelhan-Bourgade -a-: 08), c'est-à-dire comme un *dispositif didactique* qui permet de s'approprier des savoirs (Hemmi : 104). Celui-ci s'inscrit dans le métadiscours scolaire (deuxième catégorie).

C'est autour de la première catégorie que notre analyse s'articulera prioritairement, sans pour autant perdre de vue l'importance et l'apport du métadiscours dans l'amélioration de la compétence communicationnelle. Le métadiscours, au sens générique du terme, et que nous préconisons dans notre démarche analytique est une clé méthodologique parmi tant d'autres prévues dans la description des modèles télévisuels qui nous intéressent.

Aussi, n'est-il pas question de reprendre le principe fondamental de la problématique SGAV relatif au rapport audiovisuel dans l'information assimilée par l'apprenant. À cet effet nous continuons notre analyse en :

- e) Mesurer le rapport de symétrie de l'information scripturale avec les auxiliaires iconographiques, notamment l'image dans toutes ses formes ;
- f) Établir, dans ce sillage, des éléments descriptifs à la source de quelques grilles d'analyse qui nous semblent être pertinentes dans ce sens.

### **V. 3. 1. Analyse macro-structurelle du manuel de langue, selon la grille de Bertolletti**

Le macrostructurel est une vue d'ensemble matérielle de l'ouvrage scolaire. Dans ce type d'analyse, nous nous basons sur la grille de Bertolletti (Bertolletti : 56), structurée selon les éléments analytiques suivants :

- Fiche signalétique
- Préface du manuel ou livre du professeur
- Matériel complémentaire
- Structure du manuel

### V. 3.1. 1. La fiche signalétique

Nous avons sélectionné les éléments qui nous paraissent les plus pertinents pour notre analyse<sup>52</sup>:

| Index | Éléments analytiques        | Analyse  |
|-------|-----------------------------|--|
| 1     | Le titre                    | Par sa neutralité, il ne fait allusion à aucune réalité propre au pays de la langue en question et de ses natifs. Aucun élément incitant à la découverte n'est décelé. Aucune forme de connotation attractive pour un tel public et qui donnerait au manuel son aspect insolite n'est mise en valeur.  |
| 2     | Auteur(s)                   | Une équipe d'IEF et IEEM qui n'agit que par recommandations de la part de l'institution. En matière de culture étrangère, aucun cadre d'autonomie n'est à prévoir dans ce contexte, puisque toute orientation pédagogique est façonnée, selon des exigences d'ordre idéologique et sociodidactique propre à l'Algérie que l'auteur n'a pas le droit de transgresser.   |
| 3     | Éditeurs                    | Ministère de l'Éducation Nationale avec tout ce que cela implique comme incidences politique et idéologique sur le contenu de l'enseignement/apprentissage du FLE.   |
| 4     | Date de la première édition | Aucune mention sur de probables rééditions ou réactualisations des programmes. Sur le plan didactique, ces procédés ne sont d'aucune utilité tant que la composante socioculturelle du pays de langue cible n'est pas prise en considération. Ladite composante est, selon nous, un ensemble de synchronies étalées sur un axe diachronique en perpétuel mouvement dans le temps, demandant, éventuellement, des changements réguliers des aspects linguistiques et culturels. |

**Tableau N° 02:** Grille descriptive de la fiche signalétique du manuel de Français de la 3e AS

<sup>52</sup> Nous avons exclu de la grille des éléments comme *volume, format* et *prix* qui sont, à nos yeux, non pertinents par rapport à nos objectifs.

Nous pouvons d'ores et déjà préconiser une grille descriptive de tout ce que la couverture et la page de garde du manuel pourraient structurer en matière d'informations sans y exclure, bien entendu le titre de l'ouvrage :

| Index | Items descriptifs              | Éléments informationnels  |
|-------|--------------------------------|---|
| 1     | <b>Statut du manuel :</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Scolaire: 3AS,</li> <li>– Unique : pour toutes les filières confondues</li> <li>– Non diversifié / non spécialisé</li> </ul> |
| 2     | <b>Éditeur</b>                 | Institution publique : le Ministère de l'Éducation Nationale  |
| 3     | <b>Public</b>                  | Étranger, scolaire, généralisé (sans spécification de profils)  |
| 4     | <b>Objectif(s)</b>             | Linguistiques généralisés   |
| 5     | <b>Langue de base :</b>        | L2 (français langue étrangère)  |
| 6     | <b>Information(s) :</b>        | scripturales / iconographique   |
| 7     | <b>8. Objet d'attractivité</b> | Aucune référence à la culture française   |

**Tableau N° 03:** Grille descriptive de la couverture et la page de garde du manuel de langue française de la 3 AS<sup>53</sup>

### V. 3.1.2. La préface du manuel

C'est le discours tenu par l'auteur du manuel, selon des orientations institutionnelles précises.

- Le public visé est incarné par des élèves de la troisième année secondaire (adolescents, selon la grille d'E. Bérard ou de M.C. Bertoletti) sans pour autant qu'ils soient considérés dans leurs divers profils. Il s'agit, en fait, d'un manuel "unique" sans références domaniales auxquelles les différents publics de la classe de la terminale appartiennent: "*Ce manuel, destiné aux élèves de la 3e AS (toutes les filières) ...*" (Préface du manuel de

<sup>53</sup> Voir l'annexe N° 02

la 3e AS). Ne pas mettre l'accent sur le profil des élèves ne peut que minimiser les prérequis de ceux qui ont "prioritairement" vocation à faire une licence de français langue étrangère.

- Il reste à vérifier si les objectifs tracés par les auteurs de ce manuel, à savoir "*la compréhension des enjeux du discours et des procédés utilisés dans ce but*", selon eux, correspondent réellement aux défis de la communication exolingue, telle que nous la concevons sous l'optique interculturelle.
- Sur le plan de la méthodologie, les auteurs ne se réfèrent à aucune approche, à proprement parler, sauf à des instructions institutionnelles régies par des textes officiels:

*"Ce manuel ... n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception (...) de la réalisation du programme, en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels"* (préface du manuel de la 3e AS).

La conception du manuel en question reflète-t-elle vraiment l'approche par compétence préconisée par les décideurs du secteur de l'éducation nationale en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères ? C'est ce que nous dévoilera l'analyse du contenu, notamment au niveau des aspects définitoires de ladite compétence. Nous faisons allusion aux aspects culturels, dont la connaissance et la manipulation favorisent sans aucun doute l'amélioration des savoir-faire langagiers en français langue étrangère.

### **V. 3. 1. 3. Matériel complémentaire**

Aucun accessoire méthodologique n'est prévu pour accompagner le manuel en question. Les auteurs n'ont-ils pas d'ailleurs précisé dans la préface que l'outil en question n'a rien d'une méthode et donc, il ne peut être accompagné de :

- Livret méthodologique ; carnet et livre du professeur ; matériel pour l'élève (livre de l'élève, cahier d'exercices, d'images, de tests, etc.) (Bertoletti : 56) ;
- Supports audiovisuels dont l'enseignant ou l'élève dans un cadre autonome de l'apprentissage pourraient disposer

Les auteurs font, néanmoins, allusion à une marge de liberté d'entreprise accordée à l'enseignant, afin de parfaire les pratiques de classe en langue :

"Des exercices, en rapport avec les points de langue jugés les plus importants, sont proposés en fin de dossier. Le professeur les enrichira, dans le cadre de remédiation ou de perfectionnement, par tout ce qu'il jugera utile pour la mise à niveau des élèves de sa classe" (préface du manuel de la 3e AS).

Pour ce qui est de la manipulation en classe des supports et outils audiovisuels, l'essentiel est d'être au clair quant au niveau où l'on veut intervenir. Cette latitude, dont l'enseignant pourrait bénéficier ne signifie nullement l'éventualité de transgresser le cadrage idéologique et curriculaire qui est assez rigide, puisqu'en Algérie, et jusqu'à preuve du contraire, l'objet vigoureusement valorisé via l'enseignement/apprentissage du FLE demeure prioritairement la culture nationale. Ajoutée à cela l'insuffisance du volume horaire pour pouvoir intégrer idéalement ces nouvelles pratiques en classe dans le cas où l'enseignant à toutes les bonnes intentions de faire entorse à cette idéologie latente.

### V. 3. 2. Le contenu du manuel

Sur le plan systémique, la conception du manuel de FLE de la 3e AS obéit, vraisemblablement, à une structure standard, avec deux périphéries initiale et finale, séparées par un corpus central. Sur le plan discursif, ce dernier est doublement structuré :

| Types de discours didactiques |   | Fonction   | Supports annexes |
|-------------------------------|---|--|------------------|
| <b>Discours pédagogique</b>   | Textes analytiques :<br>- Textes-métalangage<br>- Textes intermédiaires     | - Expliquer<br><br>- Faire exécuter des tâches d'ordre grammatical | <b>Iconiques</b> |
|                               | Textes déclencheurs :<br><br>- Consignes<br><br>- Corps d'exercice (modèle, |  |                  |



|                                 |   |                         |  |
|---------------------------------|---|-------------------------|--|
|                                 | parcours, données)  |                         |  |
| <b>Discours<br/>référentiel</b> | Textes exemplificateurs :<br>- Thématiques et<br>- culturels<br>- Linguistiques, etc. | - Informer<br>- Éduquer |  |

**Tableau N° 04** : Structure systémique du contenu du manuel de français de la 3e AS

### V. 3. 2. 1. Analyse systémique et notionnelle des éléments iconographiques

En tant que supports annexes, les images que contient le manuel de la troisième AS sont très loin de nous fournir des éléments susceptibles d'aider l'apprenant à saisir directement la culture de la langue cible.

D'abord, sur le plan systémique, le contenu iconographique du manuel se structure, selon la grille typologique que nous avons établie préalablement dans notre chapitre méthodologique :

**a)** De quel genre de documents iconographiques dispose-t-on ?

– Tous les documents sont authentiques;

**b)** Le mode de présentation peut-il inclure ou non les moyens médiatiques?

– Les illustrations photographiques ne font référence à aucune source médiatique. Elles sont puisées dans les archives publiques pour rendre compte de l'histoire coloniale et révolutionnaire de l'Algérie. Sinon, pour les universaux, toutes les affiches y apparaissant sont apparemment puisées dans le web;

**c)** Sous quelles formes apparaissent-ils?

– Bandes dessinées, photos, dessins, affiches

**d)** Quels sont leurs aspects chromatiques?

– Toutes les photos afférentes à l'histoire de l'Algérie colonisée par la France et à la guerre de libération sont en noir et blanc.

**e)** Quelle est leur origine?

- Dans leur majorité, les photos sont authentiques issues des médias écrits français ou algérien. Les documents en questions sont donc d'origine externe (Cordier-Gauthier : 30) et puisés du Centre des Archives Nationales de Bir Khadem (Alger)<sup>54</sup>

f) Quelles fonctions remplissent-ils?

- Apparemment, ils remplissent deux fonctions principales. Une première fonction situationnalisante, à travers laquelle les photos et autres croquis accompagnent les textes exemplificateurs en cohérence avec leurs contenus. Une deuxième fonction est plutôt sémantique à l'image des photos en noir et blanc pour mettre l'accent sur la période sombre du colonialisme.

Ensuite, sur le plan thématique et notionnel, et si l'on adopte la grille de N. Cotton, l'on obtiendra, à priori, le résultat suivant :

| <b>Index</b> | <b>Images renvoyant aux objets<br/>Thématiques de la culture<br/>française</b>  | <b>Analyse du manuel de la 3e AS</b> |
|--------------|---|--------------------------------------|
| <b>1</b>     | Personnes célèbres (chanteurs, acteurs, écrivains...)   | Inexistants                          |
| <b>2</b>     | Objets, lieux et situations de la vie quotidienne (terrasses de café, moyens de transport, nourriture, immobilier, publicités...) | Inexistants                          |
| <b>3</b>     | Nourriture  | Inexistants                          |
| <b>4</b>     | Loisirs et folklore   | Inexistants                          |
| <b>5</b>     | Paysages naturels ou citadins   | Inexistants                          |
| <b>6</b>     | Sites culturels, monuments, œuvres d'art  | Inexistants                          |
| <b>7</b>     | Lieux et objets emblématiques   | Inexistants                          |

**Tableau N° 05 :** Analyse des images du manuel de la 3e AS, selon les thématiques inhérentes à la culture française.

<sup>54</sup> Selon les inspecteurs de l'éducation nationale rencontrés à l'Institut National de Recherche en Éducation (l'INRE)

Le manuel en question contient, en majorité, des photos de (s) :

- a) L'ère coloniale;
- b) La révolution algérienne;
- c) Conséquences de l'essai nucléaire français à Reggane (Algérie)
- d) D'un seul personnage célèbre algérien (Kateb Yacine);
- e) Universaux

Aucune image, sous quelque forme que ce soit, n'est dédiée à la France ni à la culture française contemporaine. Bien au contraire, nous décelons bien une certaine connotation idéologique, puisque le manuel a tendance à montrer le pays en question sous son seul statut de colonisateur (a) (b) (c). Sinon, les autres illustrations imagées ont trait à des universaux, sans pour autant qu'elles fassent directement allusion à la culture de la langue cible. Au niveau de l'anthroponymie, la seule personnalité illustrée en photo couleur dans ce manuel est l'écrivain algérien Kateb Yacine.

### **V. 3. 2. 2. Analyse systémique et notionnelle des éléments textuels**

#### **V. 3. 2. 2. 1. La mise en relief des textes exemplificateurs**

Ce sont les textes exemplificateurs qui nous intéressent, car ils contiennent l'essentiel des savoirs notionnels présentés par la langue française et accompagnés par une kyrielle d'éléments illustratifs sous forme d'images de toutes sortes. Le texte exemplificateur se rapporte à la langue en tant que moyen d'information, de communication, moyen d'agir sur autrui, moyen d'interaction interpersonnelle, moyen d'expression, moyen de signifier le monde réel, etc.). Il est le matériau didactique le plus apte et le mieux adapté à rendre compte des réalités extralinguistiques.

**Sur l plan conceptuel**, les textes contenus dans le manuel de la 3e AS:

- Sont d'origine externe (matériaux authentiques) et ne sont nullement fabriqués (matériaux internes), ni adaptés aux différentes situations didactiques. Les soixante-huit textes qui y sont proposés sont des matériaux authentiques, certes, mais pas au sens de "document sociaux" avec toute la richesse sociocommunicationnelle qu'ils dégagent et tels que nous les avons abordés dans le sillage de la didactique interculturelle;

### Sur le plan de l'ancrage énonciatif :

- Ils s'inscrivent plutôt dans une logique monologique (Kerbrat-Orecchioni), descriptive et informative.

### Sur le plan linguistique :

- Ils sont adaptés aux notions grammaticales de départ et qui font l'objet de priorité d'apprentissage. Sur ce plan, bien qu'ils renvoient explicitement à des pratiques textuelles, les objectifs du manuel sont foncièrement linguistiques. au niveau de l'expression orale, l'apprenant devrait maîtriser des aspects inhérents à la cohésion textuelle :

*"Réalisez une enquête, auprès de l'administration de votre lycée, pour exposer à la classe l'histoire (par chronologie) de la création des lycées et technicums de votre ville ou de votre Wilaya" (l'une des activités de l'expression orale proposées dans le manuel : 11)*

La tâche en question renvoie davantage à la seule compétence linguistique que communicationnelle, puisque l'objectif central est de pouvoir mettre en cohésion textuelle et linéaire les informations que l'apprenant recueille. Sur le plan de la communication exolingue en FLE, à proprement parler, aucune consigne n'y est envisagée.

- Ils s'inscrivent dans le français standard ou international, afin d'éviter les variations sociolinguistiques et registres authentiques (plus complexes et hétérogènes), et dont la maîtrise pourrait s'avérer plus rude et compliquée en raison des écarts abyssaux qu'ils pourraient engendrer par rapport au français scolaire, auquel les apprenants se sont habitués. Une communication exolingue en FLE ne va pas dans la même logique que la posture adoptée dans/par le manuel de la 3e AS. Une communication est dite *e x o l i n g u e* parce qu'elle est construite exclusivement dans une interaction locuteur natif vs locuteur étranger. Or, rien ne lie les textes abordés dans le manuel au locuteur natif ni à sa représentation linguistique du monde.

### V. 3. 2. 3. Analyse du contenu lexiculturel.

Si l'on se fie à l'idée de Verdalhan-Bourgade (Verdalhan-Bourgade : 49), le contenu des textes exemplificateurs adhère à une catégorie de la langue recouvrant des textes, supports, documents, poèmes, qui semblent avoir parmi leurs fonctions celle d'initier les apprenants à des mondes nouveaux, d'enrichir la connaissance du monde et le lexique pour le dire, notamment dans une perspective lexiculturelle. Ce genre de textes comporte fréquemment des mots rares, spécialisés (la *Z.A.D*, *Subsidiarité*, etc.), des mots inventés, surtout dans le parler quotidien (*Chelou*, *Zizin*, *Cramer*, etc.). Or, tel n'est pas le cas dans ce manuel, si ce n'est quelques références domaniales à travers un certain nombre de textes spécialisés au seuil de la vulgarisation (la carte à puce, OGM, développement durable, l'environnement, écologie). Si, du point de vue critique, tel qu'établi par Bertolletti (Bertolletti : 59), le critère d'adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage y semble respecté, les critères relatifs aux modalités de décodage des lexèmes (traduction en langue maternelle des apprenants, paraphrase en langue étrangère, recours à un support iconique, recours au contexte, synonymie / paronymie, catégorisation formelle - dérivation, suffixation, etc.) n'y sont pas pour autant très clairs. La dimension interculturelle de la communication exolingue dans ce cas précis n'y est pas prioritaire. Dans nos discussions avec les inspecteurs de l'éducation, ceux-ci reviennent assez souvent à un triple objectif idéologiquement connoté :

- Autobiographie personnelle et familiale;
- L'histoire de son pays, sa culture, sa géographie, ses spécificités;
- L'accès aux sciences et aux technologies.

Il est évident que la culture de la langue cible n'est explicitement mentionnée nulle part dans le dispositif curriculaire algérien, en dépit de quelques allusions faites ici et là dans les déclarations officieuses des responsables. Si nous nous soumettons à la grille établie par G. Zarate (Zarate : 26), concernant les arguments de choix politiques inhérents à la conception d'un manuel de langue étrangère, l'on mettra en évidence, dans le cas du manuel de la 3e AS, un contexte de tension historique entre les deux pays (colonisation, guerre, litige, etc.), la référence à la culture étrangère y est, dans ce cas, absente et est substituée par tout ce qui a trait à la culture nationale. Un parcours analytique nous a permis, dans ce sillage, de repérer des éléments lexiculturels afférents beaucoup plus à l'histoire de la guerre de libération

algérienne et au contexte de la colonisation de l'Algérie par le pays de la langue cible. Il s'agit, entre autres d'éléments de l'onomastique algérienne :

- Anthroponymes : figures de la révolution algérienne : *F. Abas, Ben Bella, Bn Khedda, Ben Boulaid, K. Belkacem;*
- Toponymes : noms de villes et autres régions qui ont fait l'événement de la lutte pour l'indépendance (*Sétif, Guelma et Kherrata, Sidi Feredj*)
- Siglaisons historiquement et culturellement marquées : *FLN, ALN, GPRA, etc.*
- Vocables à consonance arabophone : *Haïk, Bouchkara*

Le manuel contient une anthroponymie française liée au colonialisme. Idéologiquement, ils sont connotés d'une manière péjorative, car il s'agit de figures ayant contribué à l'émancipation du colonialisme en Algérie et à l'oppression du peuple algérien depuis les années 1830. D'autres mots péjoratifs y sont mentionnés, notamment le vocable "para" ou "OAS", incarnant l'acharnement contre la population civile algérienne.

En relation avec la guerre d'Algérie, et dans sa signification des plus mélioratrices, le vocable lexiculturel français "Porteurs de valises"<sup>55</sup> est mentionné dans un extrait de texte authentique de H. Hamon et P. Roman (Les porteurs de valises).

Dans nos analyses, nous avons décelé quelques lexèmes toponymiques sans qu'ils fassent l'objet d'une analyse géoculturelle : Paris, Marseille, Ajaccio, Les Landes, Tarn-et-Garonne, Alsace-Lorraine, Aubervilliers (quartier parisien), Pont de Bezons, ainsi que les deux stations de métro parisien "Charonne" et "Bonne nouvelle".

En tant qu'unités lexiculturelles à part entière, nous relevons des titres de médias de la presse écrite française, le journal "Le Monde", l'Express". Un chanteur français est cité une seule fois. Il s'agit de Boris Vian, l'interprète de la chanson progressiste "Monsieur le Président" datant de 1953. Nous indiquons, toutefois, que cette lexiculture ne fait, à aucun moment, l'objet d'intérêt pour une exploitation didactique à visée culturelle. Notons aussi la référence

---

<sup>55</sup> Groupe de soutien au FLN constitué de français durant la guerre d'Algérie, et dont la mission principale était la collecte et le transport de fonds et la fabrication de faux papiers pour les agents du FLN en Europe.

dans ce manuel, à un certain nombre d'écrivains français (G. de Maupassant, G. Gautier, J. Lorrain) et étrangers (le russe N. Gogol, l'irlandais B. Stoker, l'américain H.P. Lovecraft)

En dehors du thème de la révolution algérienne, les items lexicoculturels sont d'ordre domaniaux (domaine de l'écologie: l'environnement durable, OGM; de la recherche biomédicale : VIH; juridique : juge d'instruction, magistrat, la collocation : assembler des preuves). L'orientation est plutôt humaniste à travers les valeurs universelles que l'institution voudrait inculquer aux scolarisés en tant que citoyens initiés à la responsabilité civique.

Après ce tour d'horizon, il devient assez évident que la référence à la culture française n'est pas du tout structurée à des fins didactiques interculturelles et où elle pourrait jouer d'une description des plus objectives avec une conviction qu'à travers la dimension sociocommunicationnelle de son lexique, la culture en question participerait à l'amélioration de la compétence communicationnelle. Apparemment, les objectifs formulés officiellement ici et là dans les textes institutionnels sont en contradiction avec ce qui est proposé dans nos manuels scolaires. Au niveau curriculaire, cette situation est loin de garantir à ce public un prérequis optimum pour entamer efficacement une formation universitaire en FLE. Comment pourrait-on parler en français si l'on n'a pas idée de la façon dont les locuteurs natifs structurent leurs discours authentiques, selon un sémantisme culturel propre à la société française et dans lequel toute la langue est à la fois structurée et structurante.

#### **V. 4. Conclusion du cinquième chapitre analytique**

Le chapitre en question aborde un double aspect analytique. Il s'agit, premièrement, d'analyser les réponses inhérentes au questionnaire principal dont on a établi un modèle dès le troisième chapitre. Ensuite, il était question d'analyser le manuel de français de la 3<sup>e</sup> AS, en tant que celui-ci nous renseigne sur l'état des prérequis de nos futurs étudiants de la première année de la licence de français en matière de compétence encyclopédique. Celle-ci étant coextensive à la compétence communicative.

Nous rappelons que l'enquête en termes de questionnaires ouverts et fermés destinés à l'échantillon défini au préalable dans nos chapitres précédents, en l'occurrence les nouveaux bacheliers inscrits en première année de la licence de français pour l'année universitaire 2017/2018, s'articulait, dans le même temps, autour de l'intrication des éléments linguistiques et culturels inhérents à la manipulation de la langue française au sens discursif du terme et de leur relation avec le média télévisuel. L'exploitation didactique de ce rapport pourrait contribuer énormément à l'amélioration de la compétence communicationnelle chez nos sujets, ne serait-ce que dans le volet de la compréhension orale.

Dans une phase préliminaire, nous avons procédé, dans ce que l'on a appelé par questionnaire liminaire (Q.L), à une entrevue directe avec un microéchantillon de dix (10) étudiants (filles et garçons) exclusivement de la première année de la licence de français au sein de notre département. Comme nous l'avons signalé dans le chapitre précédent, il s'agit d'une procédure de validation des principaux items de l'enquête, préalable à toute opérationnalisation du questionnaire principal. C'est surtout sur le contenu du questionnaire que nous nous sommes focalisées essentiellement, afin de pouvoir justifier chaque question (item) sélectionnée :

- Pourquoi la poser ?
- À quoi va-t-elle nous servir ?
- Comment va-t-on traiter les réponses?
- Quelle (s) solution (s) devraient être dégagée(s) sur le plan didactique?

En termes d'objectif, ce repérage nous a permis d'identifier les principaux items thématiques que les dix étudiants avaient abordés et qui renvoient surtout aux représentations, attentes et besoins globaux que pourraient exprimer les 490 étudiants de la première année. Ensuite, et



pour une orientation plus opératoire du questionnaire, il était indispensable de procéder à un balisage standard de quelques éléments censés nous aider à choisir les items adaptés à nos objectifs. Dans le premier questionnaire liminaire, cinq informations-repères devaient être dégagées de cet entretien en face à face : le média TV, les chaînes TV, la compréhension orale, les potentialités de l'image, les thèmes dégagés et le rapport langue/culture. Il s'avère, en fin de compte, que la télévision occupe une grande partie de leurs pratiques sociales relatives aux TIC. Cette *ubiquité* de la télévision semble nous encourager pour en faire une piste didactique à part entière au profit de la classe de FLE.

Pour ce qui est du questionnaire principal (Q.P), destiné à un échantillon de 100 étudiants, l'objectif principal consistait à prendre la mesure des compétences encyclopédiques (culturelles et civilisationnelles) où elles y sont appréhendées le plus souvent selon une entrée lexicale. Étalaé sur un certain nombre de volets, le questionnaire principal était conçu en vue de prendre la mesure des connaissances des faits culturels et civilisationnels chez nos étudiants, et que nous jugeons consubstantielles à la communication exolingue. À cet effet, l'entrée par la lexiculture a suffi à rendre compte de tout ce qui a trait aux symboles de la société française contemporaine que l'on a structurés, d'ailleurs, sous un angle thématique. Concernant le volet des questions ouvertes, même si l'on a pu déceler ici et là des centres d'intérêt contrastés entre filles et garçons, les connaissances sont assez éparses et nous renseignent sur deux évidences. D'abord, le paysage télévisuel algérien est tiraillé, selon toute vraisemblance, entre un pôle arabophone dominant et un pôle francophone qui survit. Ensuite, le niveau de compétence encyclopédique s'avère relativement faible. Sur le plan du cadrage thématique, nous avons réussi à établir une grille inhérente à la politique, au sport, à la gastronomie et à l'art. Sur le plan représentationnel, il s'avère que les opinions des uns et des autres tournaient à la fois autour de notions valorisantes (mélioratives), dévalorisantes (péjoratives) et de notions taboues. À travers d'autres réponses obtenues, nous pourrions d'ores et déjà dégager une idée assez claire sur la relation que notre public entretient avec les médias français, tout particulièrement. Effectivement, selon nos objectifs, ne s'agit-il pas de préconiser une démarche didactique du FLE via des supports médiatiques, notamment la télévision en ce qu'elle est caractérisée par sa proximité avec les apprenants en termes de pratique sociale répandue, d'une manière générale, et sa capacité à proposer un contenu exprimant la réalité linguistique et culturelle des locuteurs natifs, telle que le paysage audiovisuel français nous l'exhibe de manière magistrale. De toute façon, qu'elle soit faible ou

forte, la référence à la télévision française par l'échantillon demeure un indice majeur pour une nouvelle procédure didactique, telle que nous la préconiserons ultérieurement.

Concernant le volet du questionnaire fermé, celui-ci est dédié exclusivement à la prise de mesure de la compétence encyclopédique via des items lexiculturels dont l'importance est potentiellement avérée dans le sillage de la didactique des langues étrangères, d'une manière générale, et du FLE dans notre cas. Les items en question apparaissent assez fréquemment dans les médias français, la télévision entre autres, qu'il nous a paru nécessaire de les évoquer dans notre enquête. Cela va nous permettre d'entreprendre une action didactique de remédiation au cas où les réponses laisseraient à désirer au niveau de ce type de compétence et dont dépend inéluctablement la compétence communicationnelle en FLE. Nous avons prémédité une sélection d'items qui, dans l'ensemble, n'ont pas été évoqués dans les réponses aux différents questionnaires ouverts précédemment analysés. Les items lexiculturels choisis sont d'une grande pertinence sociocommunicationnelle, puisqu'ils font partie de la vie quotidienne des locuteurs natifs et que la télévision pourrait sans doute les mettre en lumière. Il y est question d'onomastique française (anthroponymes et toponymes incarnés respectivement par des noms de personnalités et des lieux emblématiques), de siglaisons, acronymes et autres collocations lexiculturelles, selon la grille définitoire initialement proposée par R. Galisson. Pour ce qui est de ce questionnaire fermé, et à la lecture des résultats de notre enquête, il apparaît clairement que les compétences encyclopédiques que les deux grilles nous ont permis de mesurer sont loin d'être au seuil minimum acceptable, mis à part quelques vocables lexiculturels dont les taux de récurrence sont plus ou moins élevés parce qu'ils renvoient soit, véritablement à des pratiques ancrées dans les préférences des sujets interrogés, soit, vraisemblablement, à des pratiques télévisuelles passives et peu conscientisées ou, tout simplement, à une culture générale, dont l'impact communicationnel pourrait ne pas avoir l'impact escompté en classe de langue..

Dans le même sillage de nos objectifs méthodologiques, et afin de mettre en exergue l'étendue de la composante culturelle dans le curriculum algérien du FLE, nous avons jugé utile d'analyser le manuel de français de la 3e AS : un palier qui précède le cursus universitaire avec tout ce que cela insinue en matière de prérequis pour aborder la licence de français. La composante culturelle est d'autant plus importante que même la compétence communicative en FLE en est dépendante. Puisqu'on s'intéresse à l'apport audiovisuel en classe de FLE, l'on a

jugé utile d'intégrer dans cette analyse les aspects iconographiques, lesquels, malheureusement ne sont pas à la hauteur d'un enseignement/apprentissage efficace de la langue-culture française. Sur le plan du contenu, il s'avère, paradoxalement, que le manuel en question évoque davantage la culture nationale des apprenants que la culture de la langue cible. Ce constat n'arrange aucunement la perspective d'une compétence communicative, selon les normes du CECR. Nos apprenants restent cependant en marge de tout enseignement fiable du FLE.

Au niveau curriculaire, cette situation est loin de garantir à ce public un prérequis optimum pour entamer efficacement une formation universitaire en FLE. Comment pourrait-on parler en français si l'on n'a pas idée de la façon dont les locuteurs natifs structurent leurs discours authentiques, selon un sémantisme culturel propre à la société française et dans lequel toute la langue est à la fois structurée et structurante ?

En faisant le tour d'horizon complet autour de ce qui a été analysé au niveau des réponses inhérentes au questionnaire et du manuel de la 3e AS, l'on se rend compte que la compétence encyclopédique afférente à la composante lexiculturelle est quasi inexistante dans tout le curriculum préconisé par le secteur de l'éducation algérienne. Ajoutée à cela une société algérienne de plus en plus encline au paysage audiovisuel arabophone au grand dam des chaînes françaises. Au niveau de la formation en langues étrangères, d'une manière générale, et du français tout particulièrement, il est temps de préconiser d'autres approches didactiques moins onéreuses par leur coût et plus efficaces par la latitude et l'innovation qu'elles procurent aux enseignants eux-mêmes pour peu, bien entendu, qu'ils soient assez conscients et impliqués dans la focalisation sur le volet culturel et civilisationnel du FLE et sur sa valeur sociocommunicationnelle. Ce volet contribue à l'amélioration de la compétence de la communication exolingue et nous sommes très certaines qu'à cet effet, la télévision remplira pleinement son rôle de support didactique.

Dans sa globalité et de par les résultats obtenus, le cinquième chapitre s'est avéré un argument méthodologique de taille, préconfigurant l'usage de la télévision en classe de FLE à des fins communicationnelles. C'est son pouvoir de rapprocher l'apprenant du milieu socioculturel français authentique qui donne à la télévision une vocation didactique tout à fait légitime. C'est une vertu dont l'actuel manuel de français de la 3e AS en est malheureusement dépourvu.

**VI. SIXIÈME CHAPITRE**  
RÉSULTATS DU DEUXIÈME VOLET ANALYTIQUE RELATIF AUX  
PROCÉDÉS DIDACTIQUES DE LA TÉLÉVISION EN COMPRÉHENSION  
ORALE

---

## **VI. 1. Procédé analytique du corpus choisi**

Sur la base de nos précédentes analyses et de ce que l'on a avancé en termes de problématique, il nous a paru, finalement, que notre public accuse un retard flagrant en matière de compétence lexiculturelle. Il s'avère, effectivement, que pour ce qui est de cette composante de la compétence communicative, ni dans les réponses au questionnaire principal de notre enquête, ni, d'ailleurs, dans le profil du manuel de français de la 3e AS que nous avons analysé, nous n'avons trouvé de réelles prémices de la capacité à communiquer en français de la manière des natifs. Dans ce qui suit, il serait assez intéressant d'étayer l'impact des unités lexiculturelles sur la compétence communicative en FLE.

Si l'on fait une rétrospective de notre problématique, celle-ci s'articulait dès le départ autour des préoccupations suivantes :

- 3) Comment pourrait-on améliorer la compétence communicationnelle chez notre public visé en compréhension orale?

Si l'on a choisi les formats télévisuels pour résoudre cette première question et répondre, dans la foulée, à la deuxième question subsidiaire :

- 4) En quoi la télévision serait-elle efficace pour améliorer cette compétence en compréhension orale ?

C'est que la télévision semblerait, à la fois, être une pratique sociale bien ancrée chez notre public et jouir d'une certaine "ubiquité" dans la mesure où, à défaut de bain linguistique naturel, elle est capable dans un temps réel de nous transmettre toutes les facettes linguistiques et culturelles de la société française auxquelles nous nous intéressons.

## **VI. 2. Arguments analytiques et nature du corpus**

Il faudra, à la fin, que toutes nos hypothèses émises dans le sillage de notre problématique soient confrontées à nos résultats par la fiabilité du processus didactique qui sous-tend les stratégies d'inférence au sens. Ceci est important pour déceler l'ampleur de nos analyses sur ce qui a été énoncé dans notre problématique de départ.

Le choix des formats télévisuels est structuré et modélisé, selon la grille en dessous (**Tableau N° 01**). L'on essayera de mettre en exergue l'apport didactique en matière de compréhension

inférentielle des différentes unités lexiculturelles, telles que nous les avons préalablement définies dans le chapitre méthodologique. À titre de rappel, nous nous focalisons exclusivement sur la compréhension orale en communication exolingue en FLE. Nous proposons dans le tableau N° 01 un cheminement procédural du deuxième volet de nos ultimes analyses :

| <b>Le procédé analytique du corpus choisi</b>     |   |
|---|---|
| <b>Activité orale</b>                             | – La compréhension  |
| <b>Compétences visées</b>                         | – La compétence communicative<br>– Le savoir-inférer  |
| <b>Compétence de base développée à cet effet</b>  | – La compétence culturelle (savoir encyclopédique)  |
| <b>Centration didactique</b>                      | Sur les unités lexiculturelles, dont est chargé le discours authentique en langue française |
| <b>Transcription préconisée du corpus textuel</b> | N. Kerbrat-Orecchioni, J.J. Gumperz, H. Besse, R. Porquier.                                 |

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Documents télévisuels</b></p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documents exemplificateurs;</li> <li>- Documents d'appui</li> </ul>  |
| <p><b>Fiches analytiques</b></p>             | <p>Six fiches analytiques</p>   |
| <p><b>Approche didactique préconisée</b></p> | <p>Onomasiologique (inférence par hypothèses)</p>   |
| <p><b>Objectifs didactiques</b></p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Montrer les limites de la compétence systémique, en réhabilitant la compétence encyclopédique, en tant qu'elle est consubstantielle à la communication exolingue (en FLE, dans notre cas);</li> <li>- Mettre en lumière la transversalité des éléments discursifs avec les faits civilisationnels grâce, notamment, au premier document principal de la première fiche analytique</li> <li>- Proposer, dans ce sillage, des marqueurs informatifs de différents types (visuels et sonores), selon les empan contextuels ou cotextuels qui les préfigurent;</li> <li>- Par marqueurs informatifs, nous entendons des éléments audio/visuels, faisant partie de l'environnement lexico-sémantique (contexte et cotexte) que l'on veut décrire, et contribuant à la construction de l'inférence;</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- En tant qu'éléments procéduraux utiles à l'inférence lexico-sémantique, ces marqueurs seront, à coup sûr, des catalyseurs de sens</li> </ul>   |
| <p style="text-align: center;"><b>Processus et stratégies pour y parvenir</b></p>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en exergue la stratégie de l'inférence du sens, telle qu'elle s'opère dans le schéma du discours en interaction entre locuteurs natifs.</li> <li>- Dans le sillage audiovisuel, il est intéressant de montrer le rapport son/image dans des configurations symétriques et asymétriques en vue d'une inférence lexico-sémantique.</li> </ul> |
| <p style="text-align: center;"><b>Outils et supports didactiques mis en œuvre</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La télévision : le paysage télévisuel français. Les documents et formats télévisés des chaînes françaises</li> </ul>   |

**Tableau N° 01** : le procédé analytique du corpus choisi

### **VI. 3. Première fiche analytique : mise en évidence lexico-sémantique des faits civilisationnels dans le discours contemporain**

Il est question d'établir l'aspect sémantique qui sous-tend l'analogie que font les natifs entre Jean-Luc Mélenchon et le personnage historique et controversé de Maximilien de Robespierre



: *J-L. Mélenchon est le Robespierre des temps modernes*. Pour ce faire, une séance vidéo est nécessaire en classe pour arriver à décrypter l'intention du locuteur natif.

### **VI. 3. 1. Présentation du document exemplificateur d'appui (1/1)<sup>56</sup>, selon l'objectif didactique**

- **Type de document** : docufiction télévisé
- **Intitulé du document** : « La Révolution française de la terreur »<sup>57</sup>
- **Durée de diffusion** : 1h 20' 16" fragmentée, selon les objectifs en dessous
- **Type de connaissance à dégager** : savoir encyclopédique (faits civilisationnels)
- **L'objectif didactique** : La compréhension inférentielle de l'analogie : « *J-L. Mélenchon est le Robespierre des temps modernes* »
- **Impact didactique** : amélioration de la compétence de la compréhension orale
- **Type lexiculturel à mettre en exergue**: anthroponymique
- **Stratégie d'accès au sens** : l'inférence

Sur un plan pratique, il est question de fiabiliser le docufiction comme un nouvel outil de référence au paysage sociocommunicatif français. En classe de FLE, l'impact de ce genre d'émission sur le décryptage des énoncés authentiques est plus qu'évident : pour certains Français, par exemple :

*Jacques Mélenchon est le Robespierre des temps modernes*<sup>58</sup>

Le décryptage de cet énoncé renvoie, au premier abord, à deux anthroponymes, en l'occurrence : *J-L Mélenchon* et *Maximilien (de) Robespierre*.

Mais, qui sont-ils au juste?

Répondre à cette question suggère que l'on ait, à priori, une certaine compétence encyclopédique. Celle-ci pourrait être, à juste titre, enrichie et développée grâce à ce genre de

---

<sup>56</sup> Le chiffre 1 à droite correspond à la première fiche analytique

<sup>57</sup> Diffusé sur la chaîne thématique française : "RMC découverte" le 21 janvier 2016.

<sup>58</sup> Le journal de CNEWS : édition du soir, le 02/01/2018.

docufiction, renvoyant le téléspectateur, en situation naturelle ou l'apprenant en situation didactique, vers l'intention du message (ce que l'on insinue réellement par ce segment discursif en supra au sujet de J-J. Mélenchon).

Dans un contexte didactique, le recours à un docufiction sur la Révolution française, diffusé sur la chaîne française "RMC découverte", nous semble être une référence de taille:

L'exploitation didactique de ce document prévoit une certaine activité médiatique préalable de la part de l'enseignant qui consiste à le fragmenter, selon certaines informations clés sur le personnage de M. de Robespierre. Dans un cadre sémio-didactique, l'apprenant doit être en mesure de conclure sur ce personnage via la manipulation des passages vidéo conçus par l'enseignant à cet effet.

### **VI. 3. 2. Processus inférentiel**

L'analogie de *J-L Mélenchon* avec *Maximilien de Robespierre* exige que l'on ait recours à quelques fragments du document choisi, recouvrant chacun l'un des profils du personnage historique et dont la portée lexicoculturelle demeure d'actualité chez les natifs français. À cet effet, l'on a procédé à l'établissement des cadres vidéo suivants.

#### **VI. 3. 2. 1. Robespierre le révolutionnaire**

– **Cadre vidéo** : intervalle de 5' 36'' à 7'05''

– **Transcription textuelle** :

*« La révolution est entrée dans une impasse totale. Robespierre se rend compte que la situation s'est gravement détériorée et que le peuple est incapable de s'autogérer. Il lui faut un guide doté d'une main de fer. Grâce à son éloquence, l'incorruptible, comme on l'a surnommé, s'impose comme le seul homme capable de prendre les rênes de la France post-révolutionnaire. Robespierre avait été d'abord partisan d'une monarchie constitutionnelle, mais il s'est ensuite convaincu que le roi représente un symbole qu'il faut éliminer, car, comme l'a dit Robespierre, "il faut tuer le roi pour faire survivre la révolution, car tant que le roi pense dire vrai, les révolutionnaires sont dans le tort" ».*

En revenant à l'homme politique français *Jean-Luc Mélenchon*, président de la faction de « La France insoumise », il faut dire que cet acte d'insoumission à la politique de l'actuel

président français Emmanuel Macron et dirigée par J-L Mélenchon fait de celui-ci, par la même occasion, un nouveau révolutionnaire du genre *M. Robespierre*, l'instigateur de la Révolution française. Lors du « Grand Débat présidentiel de 2017 sur la chaîne française "BFM TV", J-L Mélenchon se présente aux Français de la manière suivante :

*«... , j'ai consacré ma vie à une cause, celle du peuple et de la République, jusqu'au bout. Aujourd'hui, en me présentant devant vous, je n'ai pas de plan de carrière. Je sers un combat, je veux mettre fin à la monarchie présidentielle et aux turpitudes de la caste dorée qui l'accompagne... »*

Encore faut-il préciser qu'à l'image des propos que tenait M. de Robespierre envers le Roi de France à l'époque, à savoir qu' : *"Il faut tuer le roi pour faire survivre la révolution, car tant que le roi pense dire vrai, les révolutionnaires sont dans le tort "*, J-L Mélenchon semble réitérer le même principe révolutionnaire à l'égard de l'actuel président de la République française fraîchement élu cette année :

*« Il faut saboter la politique du président de la République pour faire survivre la révolution (du moment où ce leader politique considère ce qu'il fait comme une néo-révolution)<sup>59</sup>, car tant que celui-ci pense dire vrai, notre mouvement politique est dans le tort ».*

Donc, J-L Mélenchon serait le vilain petit canard parmi les figures politiques françaises.

### **VI. 3. 2. 2. Robespierre le tribun et l'incorruptible**

– **Cadre vidéo** : de 05' 40'' à 06' 03''

– **Transcription textuelle** :

*« La révolution est entrée dans une impasse totale. Robespierre se rend compte que la situation s'est gravement détériorée et que le peuple est incapable de s'autogérer. Il lui faut un guide doté d'une main de fer. Grâce à son éloquence, l'incorruptible, comme on l'a surnommé, s'impose comme le seul homme capable de prendre les rênes de la France postrévolutionnaire ».*

---

<sup>59</sup> Nous-mêmes

L'actuel J-L Mélenchon, dont personne ne doute de son honnêteté (il est incorruptible), est connu des Français aussi par son franc-parler, et son charisme de scène observé durant ses multiples meetings politiques partout en France où il adopte, selon toute vraisemblance, la posture et l'éloquence des grands révolutionnaires historiques à l'image de ce Robespierre.

### VI. 3. 2. 3. Robespierre l'antireligieux

– **Cadre vidéo** : de 26' 00'' à 27' 34''

– **Transcription textuelle** :

*« Durant l'été 1793, lorsque la guerre se passait mal, et que la crise interne se poursuivait, le bruit a couru que la cause de tous les problèmes était les prêtres et la religion et que pour se libérer des ennemis de la révolution, il convenait de détruire le pouvoir de l'Église catholique. On disait que la religion n'était rien d'autre que superstition et fanatisme et qu'il fallait l'éradiquer. On va jusqu'à débaptiser les rues portant les noms des saints. Les images sacrées sont détruites et remplacées par les reproductions du martyr de la révolution Marat. L'Église est identifiée comme le principal ennemi de la révolution. On détruit les hôtels et les vitraux des cathédrales. Les statues sont renversées et réduites en morceaux et les objets précieux pillés. Ce vandalisme systématique va choquer les Européens encore plus que la décapitation du Roi. Le calendrier chrétien n'est pas épargné. Les années ne sont plus calculées depuis la naissance du Christ, mais à partir de 1792, année de la chute de la monarchie. On se trouve donc dans l'an I. les mois sont rebaptisés selon les saisons. Ainsi, juillet devient thermidor, avril : floréal. Chaque mois possède trois semaines de dix jours chacune. Le calendrier révolutionnaire visait à détruire la tradition chrétienne. La semaine de dix jours permettait d'éliminer le dimanche, les gens ne savaient plus quand était le jour du Seigneur ».*

L'attitude de J-L Mélenchon envers la religion fait rappeler aux Français les exactions commises par M. de Robespierre contre l'église catholique et qui a voulu même changer la notion de la divinité. Le comparant ainsi à ce personnage mitigé, l'analogie entre les deux hommes semble être assez bien fondée :

- La réaction de J-L Mélenchon aux propos de M. Le Pen qui voulait faire valoir, lors d'un débat, la possibilité de protéger le patrimoine religieux en France :

*"Vous voulez mettre des symboles religieux dans les mairies, c'est ça votre laïcité ?"  
"60% des Français n'ont pas de religion, fichez-nous la paix avec la religion" (J-L Mélenchon lors du "Grand Débat" de la présidentielle, diffusé le 5 avril 2017 sur les ondes de RTL),*

- Ou encore, selon l'opinion d'un journaliste qui a écrit dans les colonnes du journal français *La Croix* du 5 février 2017:

*« Un fossé bioéthique sépare Jean-Luc Mélenchon des chrétiens fidèles à l'enseignement de l'Église »*

#### **VI. 3. 2. 4. Robespierre le sanguinaire**

- **Montage vidéo** : (cadre 1) : [de 32' 18'' à 32' 38''] et (cadre 2) : [de 33' 37'' à 34' 58'']

- **Transcription textuelle** :

*« Le 5 février 1794, Robespierre prononce un discours dans lequel il expose à grand trait sa vision d'un monde nouveau :*

*« La terreur sans la vertu est désastreuse, mais sans la terreur la vertu reste impuissante » (M. Robespierre, lui-même)*

*Robespierre associait l'intimidation à la vertu. Dans le régime de la terreur, il n'existe qu'une seule peine pour les traîtres : les dantonistes sont arrêtés et condamnés à la guillotine. Robespierre a mené à la mort des milliers de personnes, mais la vue du sang le perturbe. Il refuse d'assister à la décapitation de ses alliés qui sont aussi ses amis. En montant les marches de l'échafaud, Danton crie : « mon seul regret est de mourir avant le vrai traître : Robespierre ».*

*Libéré des dantonistes, Robespierre inaugure la grande terreur, une vague de persécutions encore féroces et sanguinaires.*

*On a appelé la grande terreur la période qui court du printemps à l'été de 1794. Le rythme des exécutions capitales augmente de manière impressionnante. Dans toute la France, et à Paris, en particulier, l'atmosphère devient plus pesante. En ville, on arrive à exécuter huit cents personnes par mois, peut-être plus. Les bourreaux parisiens travaillent sans relâche »*

En faisant une projection sur J-L Mélenchon, et sans que celui-ci n'ait jamais été en réalité un sanguinaire, mais, selon toute vraisemblance, il n'a jamais hésité à écarter p o l i t i q u e m e n t ses rivaux et ses propres collaborateurs.

### **VI. 3. 2. 5. Le déclin de Maximilien de Robespierre**

– **Cadre vidéo** : de 39' 15'' à 39' 36''

– **Transcription du texte** :

*« Le 28 juillet 1794, l'incorruptible est guillotiné. Il restera la toute dernière victime de la terreur. La mort de Robespierre signe la fin d'une période sombre, mais pas de la révolution ».*

De l'avis de certains Français, par sa politique quelquefois brutale (au sens de ses propos crus), J-L Mélenchon court directement à sa chute politique.

À travers ce tour d'horizon sur la vie de Maximilien (de) Robespierre, le document-fiction télévisuel en question permet sans équivoque de cerner ce à quoi les Français font allusion à l'encontre de l'actuel homme politique français J-L Mélenchon. À travers cette extrapolation : « *J-L Mélenchon est le Robespierre des temps modernes* », les Français insinuent que l'actuel leader du mouvement politique « La France insoumise » est à la fois ou à quelque proportion près :

- Un révolutionnaire
- Un grand orateur
- Un incorruptible
- Un athée
- Une Personne violente et brutale dans ses propos

- Une personne qui court inéluctablement à sa chute politique

Voilà, donc, qui résume en gros la pertinence didactique du docufiction pour éclairer l'apprenant sur l'intention du message authentique. Le documentaire en question permet sans aucun doute de développer chez lui une certaine compétence encyclopédique, dont l'importance est très avérée dans le cas d'une interaction communicationnelle avec un locuteur natif.

#### **VI. 4. Deuxième fiche analytique : mise en évidence lexico-sémantique des faits socioculturels dans le discours contemporain**

Il est assez intéressant de découvrir toute une variété de vocables lexiculturels en un seul et unique discours authentique. Ce qui rend la tâche inférentielle chez le téléspectateur étranger encore plus ardue. À cet effet, une action réfléchie de la part de l'enseignant consiste à mettre en exergue chacun des vocables en question pour une meilleure prise en charge en situation didactique. Tout le travail sera concentré sur les différents types de composantes coextensives à la communication exolingue et sans lesquelles, nous le verrons, aucune compréhension inférentielle n'aboutira.

##### **VI. 4. 1. Présentation du document exemplificateur principal (1/2) selon l'objectif didactique**

- **Type de document** : chronique satirique
- **Intitulé du document** : « Les grèves perlées »<sup>60</sup>
- **Durée de diffusion** : sept minutes
- **Type de connaissance à dégager** : savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **L'objectif didactique** : La compréhension inférentielle des " Grèves perlées"
- **Impact didactique** : amélioration de la compétence de la compréhension orale
- **Type lexiculturel à mettre en exergue**: variété lexiculturelle dans le tableau N° 02

---

<sup>60</sup> Diffusé sur la chaîne France2 : Émission de variétés : "Vivement dimanche prochain" de M. Drucker du 17 juin 2018.

– **Stratégie d'accès au sens : l'inférence**

#### **VI. 4. 2. Transcription intégrale du support sonore**

*Alors, en ce moment on a de p'tits problèmes de train en France, hein,*

*On a inventé quelque chose que le monde entier ne nous envie pas c'est les grèves perlées.*

*C'est un mec de la CGT qui ???? Picolé qui a inventé ça*

*Alors grève perlée ça veut dire t'enfiles un collier d'emmerdes.*

*T'as deux jours de grève par semaine pendant trois mois, mais c'est jamais le même jour parce que, sinon ou pourrait s'organiser.*

*Alors une semaine ça va être le lundi ou le mardi, après ça va être jeudi -vendredi et après c'est mardi-mercredi*

*Mais quand tu veux prendre un train la veille d'une grève, y a pas d'train*

*Tu dis mais il est où e train, la grève elle est demain*

*Ils disent on s'prépare*

*Et si tu veux prendre un train le lendemain de la grève ????? y a pas d'train non plus*

*Tu dis mais il est pas là le train? Elle dit ben il peut pas partir parce qu'il est pas arrivé.*

*Alors, les jours de grève pour ça, les trains qui roulent, faut aller sur l'site de la SNCF il y a écrit train supprimé, train complet, train non-ouvert à la réservation.*

*Tu vas au guichet, tu dis madame train complet est ce que c'est parce qu'il est complet ou parce qu' vous êtes pas sûr qu'il roule ou est ce que vous voulez pas qu'on réserve parqu'il est vide et vous marquez complet?*

*Elle dit un des trois*

*C'est comme ça qu'un jour j'ai roulé dans un train vide et une fois j'ai même roulé dans un train sans railles, sans wagons, sans locomotive, en fait c'était une voiture.*

*Alors les cheminots et Édouard Philippe ils s'réunissent pour discuter et ils disent on n'est pas d'accord*



*Ça fait plusieurs fois qu'ils s réunissent pour dire qu'il sont pas d'accord*

*Mais nous, on aimerait bien qu'il s'mettent d'accord parc'qu'on en a mare de n'pas rouler*

*On aurait dû s'méfier, v-vous rappelez comment il s'appelle le parti d'Emanuel Macron : On marche*

*Aussi, Édouard Philippe, il a énervé les ch'minots, il a dit qu' c'était des privilégiés et ça on le savait pas forcément,*

*mais main'nant qu'il me l'dit, moi euh, c'est vrai,*

*les villas sur la Côte d'Azur, c'est à qui? Les cheminots,*

*Les maisons à Saint Barthél ... les cheminots,*

*Les yachts à Saint-Tropez ... les cheminots*

*Le prochain mari de Leticia Hallyday ... un cheminot*

*Mais, tout le monde donne son avis sur Leticia.*

*L'aut' fois j'tais dans une boulangerie et la, la, la boulangère a dit et ben moi j'avais bien d'viné qu'elle avait tout fraumigancé hein*

*Elle est vénielle hein*

*J'dit oui, mais enfin, excusez-moi, Nathalie et Sylvie, quand elles ont eu Johnny, il était jeune et beau, que Leticia euh, elle a fait la fin de sa vie, c'est ça, toute peine mérite salaire*

*Non, (rire) mais c'est bien parc' qu'Emanuel Macron, il se donne à fond pour arrêter la grève.*

*Il a donné une interview à Jean-Pierre Pernaut dans une classe. Il était assis dans une salle de classe*

*Il est bien à l'école Emanuel Macron parc'qu c'est là où il a rencontré sa femme et il a dit une phrase magnifique, il a dit : mon grand-père était cheminot et a ça nous aide hein, C'est vrai.*

*On est là sur le quai on attend le train qui vient pas puis on s'dit euh ben son grand-père était cheminot... (Rire)... ça nous aide*

*Il a été aussi formidable pour les retraités Emanuel Macron*

*Jean-Pierre Pernaut lui a posé une question d'une insolence folle,*

*Ch sais pas si vous l'avez vu, moi j'ai eu peur, tant d'insolence dans un seul homme,*

*Jean-Pierre Pernaut lui a dit : Monsieur le Président, il semblerait que certains retraités soient légèrement mécontents de la hausse de la CSG*

*Quand j'ai entendu ça je me suis dis Robespierre sors de ce corps*

*Et là, Emanuel, il a regardé la caméra avec son regard bleu et il a dit je les remercie*

*Et il a précisé : je n'ai jamais pris les retraités pour un portefeuille,*

*Non ... il les a pris pour un porte-monnaie*

*C'est vrai qu' les retraités, ils sont pas contents, mais ils ont du mal à manifester*

*Ils ont fait des manifestations, mais déjà il en avait, ils étaient pas à l'heure et puis... après ils se rappelaient plus pourquoi ils manifestaient et il y en avait qui disaient Pompidou..., De Gaulle t'est foutu, les vieux sont dans la rue*

*Non, mais c'est difficile pour les retraités de bloquer Paris.*

*C'est vrai, comment ils pourraient faire, faire empiler des déambulateurs sur la Place de la Concorde*

*La seule chose que les retraités pourraient bloquer c'est les caisses des supermarchés, mais ils le font déjà toute l'année*

*En plus, ça n'va pas s'arranger pour le pouvoir d'achat parc'qu dès le mois de janvier on a l'impôt à la source, alors je sais pas si vous avez compris comment ça va se passer. Alors normalement, au début du mois, on a un peu d'argent, un peu, jamais assez, mais on en a, il n'est pas tout à nous mais on oublie,*

*Donc, on dépense et après on dit merde! Les impôts!*

*Mais, là, non! Dès le début du mois y aura plus rien*

*On va dire il est où l'argent, il est où*

*Avant on avait Manon des sources, main'ant on a Macron à la source*

*Finally, Emmanuel Macron, it is formidable and there is no reason to complain unless you are retired, chemist, student, automobilist, zedist, functionary and former president*

*In Holland, he has a formidable phrase about Emmanuel Macron,*

*He said if I had wanted to beat him, I could have, but I didn't want to*

*So, that, really, is a phrase I advise you, in all circumstances of life*

*I, daughter, once she had a bad grade in maths, she told me if I had wanted to ...*

*And me, for example, in relation to my story with Brad Pitt, if I had wanted to, but I didn't want to,*

*The Miss France contest, me, if I had wanted to, I didn't want to*

*And François Hollande about Zidane, he had a magnificent phrase, he said it's better to go to the firmament*

*Finally, if he had to go to the firmament he would have left the night of his election*

*Finally, it's not the same case for Hollande and Macron,*

*For example, if both of them go into the forest, for example, Macron will find a four-leaf clover, Hollande will fall into the nettles*

*Macron goes to the Touquet, it's beautiful*

*Hollande, he goes into the desert it rains*

*No, but all this is not serious because there will be the World Cup of football*

*A month of beer, pizza, honking horns in the street*

*Some friends who squat in your living room like the Mélenchonists who go to Mc-Do*

*Et bien après la coupe du monde, peut être qu'on partira en vacances cet été*

*Enfin, s'il ya des trains.*

### **VI. 4. 3. Le processus inférentiel**

Tout au long de son numéro, l'artiste A. Roumanoff aborde un ensemble de problèmes qui touchent directement les Français. Des "grèves perlées", dont elle fait le sujet central de son sketch aux nouvelles escapades politiques du président français E. Macron à l'encontre des retraités, en passant par le quotidien des cheminots français et la représentation fortement culturelle que l'on se donne de cette frange de la société française. Tout cela est présenté dans un discours satirique, certes, mais très expressif et assez chargé en densité lexiculturel pour que l'on lui accorde une valeur didactique.

Si l'on considère le caractère hétéroclite de cette chronique satirique au niveau des thèmes abordés, le texte, dans sa globalité est transcrit, puis fragmenté, selon chaque fait socioculturel auquel la comédienne fait allusion. Si l'on fait une analyse à entrée lexiculturelle de ce document principal, la projection que l'on obtient apparaît de la façon suivante :

| <b>Unités lexiculturelles</b> | <b>détails</b>   |
|-------------------------------|--|
| <b>Lexème polylexical</b>     | 1. La grève perlée   |
| <b>Siglaions</b>              | 1. SNCF<br>2. CGT<br>3. CSG<br>4. ZAD (iste)   |
|                               | 1. Édouard Philippe<br>2. Emanuel Macron<br>3. Leticia Hallyday<br>4. Sylvie (Vartan)<br>5. Nathalie Baye<br>6. François Hollande<br>7. Jean-Pierre Pernaut<br>8. Robespierre (Maximilien) |

|                      |  |
|----------------------|--|
| <b>Anthroponymes</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>9. Pompidou (Georges)</li> <li>10. De Gaulle (Charles)</li> <li>11. Zidane (Zineddine)</li> <li>12. Mélenchon (Jean-Luc)</li> </ul> |
| <b>Toponymes</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>1. La Côte d'Azur</li> <li>2. Saint- Barthélemy</li> <li>3. Saint-Tropez</li> </ul>   |
| <b>Palimpsestes</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Il est où l'argent, il est où ?</li> <li>2. On marche!</li> </ul>  |

**Tableau N° 02 : L'étendue lexiculturelle dans le discours d'A. Roumanoff**

#### **VI. 4. 3. 1. La notion de "grève perlée"**

Nous commençons par le sujet central de cette œuvre : "*les grèves perlées*" : une unité lexiculturelle "composée" ou polylexicale, mais renvoyant à une seule réalité et que les prérequis linguistiques à eux seuls, d'ailleurs, ne permettent pas à l'apprenant de décrypter le sens caché du locuteur. L'inférence du sens (l'intention du locuteur) exige que l'on s'appuie sur des prérequis culturels incarnés par un savoir encyclopédique inhérent à quelques événements que connaît actuellement la société française et sans lesquels, du reste, aucune inférence ne pourra être réalisée. Dans ce sillage nous proposons les deux fragments suivants liés à la notion de "*grèves perlées*" :

#### **VI. 4. 3. 1. 1. Transcription du fragment textuel**

**Cadre vidéo : 00' 15" à 02' 00"**

*Alors, en ce moment on a de p'tits problèmes de train en France, hein,*

*On a inventé quelque chose que le monde entier ne nous envie pas c'est les grèves perlées.*

*C'est un mec de la CGT qui ??? Picolé qui a inventé ça*

*Alors grève perlée ça veut dire t'enfiles un collier d'emmerdes.*

*T'as deux jours de grève par semaine pendant trois mois, mais c'est jamais le même jour parce que, sinon ou pourrait s'organiser.*

*Alors une semaine ça va être le lundi ou le mardi, après ça va être jeudi -vendredi et après c'est mardi-mercredi*

*Mais quand tu veux prendre un train la veille d'une grève, y a pas d'train*

*Tu dis mais il est où e train, la grève elle est demain*

*Ils disent on s'prépare*

*Et si tu veux prendre un train le lendemain de la grève ????? y a pas d'train non plus*

*Tu dis mais il est pas là le train? Elle dit ben il peut pas partir parce qu'il est pas arrivé.*

*Alors, les jours de grève pour ça, les trains qui roulent, faut aller sur l'site de la SNCF il y a écrit train supprimé, train complet, train non-ouvert à la réservation.*

*Tu vas au guichet, tu dis madame train complet est ce que c'est parce qu'il est complet ou parce qu' vous êtes pas sûr qu'il roule ou est ce que vous voulez pas qu'on réserve parqu'il est vide et vous marquez complet?*

*Elle dit un des trois*

*C'est comme ça qu'un jour j'ai roulé dans un train vide et une fois j'ai même roulé dans un train sans railles, sans wagons, sans locomotive, en fait c'était une voiture.*

*Alors les cheminots et Édouard Philippe ils s réunissent pour discuter et ils disent on n'est pas d'accord*

*Ça fait plusieurs fois qu'ils s réunissent pour dire qu'il sont pas d'accord*

*Mais nous, on aimerait bien qu'il s'mettent d'accord parqu'on en a mare de n'pas rouler*

*On aurait dû s'méfier, v-vous rappelez comment il s'appelle le parti d'Emanuel Macron : On marche*

#### VI. 4. 3. 1. 2. Processus inférentiel, selon les marqueurs informatifs textuels

L'activation des marqueurs informatifs (contextuels), contribuant à saisir le sens de "grève perlée" aboutit via les questions suivantes :

- Que signifie la notion de "grèves perlées"?
- De quel secteur s'agit-il ?
- Quels sont les marqueurs informatifs (indices, si l'on s'adresse aux apprenants) pour que l'on puisse en faire une inférence logique?

La notion en question a une portée socioculturelle très ancrée dans les représentations des Français et dont l'inférence renvoie davantage à la composante lexicoculturelle qu'au seul aspect systémique de la langue.

D'emblée, les apprenants pourront aisément inférer l'information suivante sur la nature des grèves perlées en France, en tant que mauvaise chose, puisque le monde entier, finalement, n'en est pas jaloux :

*Alors, en ce moment on a de p'tits problèmes de train en France, hein,*

*On a inventé quelque chose que le monde entier ne nous envie pas c'est les grèves perlées*

Ensuite, dans un deuxième passage, A. Roumanoff évoque les "grèves perlées" en des termes à forte connotation et dans un registre vulgaire, auquel les apprenants ne sont pas du tout habitués :

*C'est un mec de la CGT qui ??? Picolé qui a inventé ça*

*Alors grève perlée ça veut dire t'enfiles un collier d'emmerdes.*

Dans un troisième passage, la comédienne en donne une définition informelle, puisqu'elle inscrit son discours dans un registre familier dans le cadre de la satire :

*T'as deux jours de grève par semaine pendant trois mois, mais c'est jamais le même jour parce que, sinon on pourrait s'organiser.*

*Alors une semaine ça va être le lundi ou le mardi, après ça va être jeudi -vendredi et après c'est mardi-mercredi*

*Mais quand tu veux prendre un train la veille d'une grève, y a pas d'train*

*Tu dis mais il est où le train, la grève elle est demain*

Les grèves perlées sont définies par elle de façon humoristique :

*T'as deux jours de grève par semaine pendant trois mois, mais c'est jamais le même jour parce que, sinon on pourrait s'organiser.*

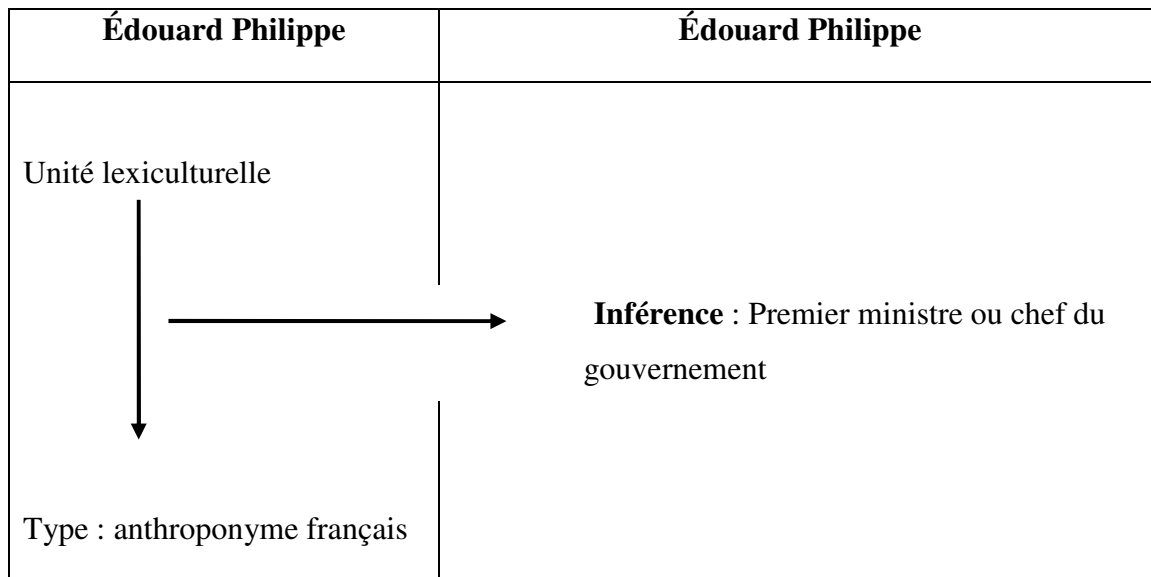
Cependant, il y a un passage chez A. Roumanoff, permettant de contextualiser les " grèves perlées" dans le cadre d'un bras de fer syndicats/gouvernement, causant dans la foulée une situation des plus alarmantes pour l'ensemble des Français qui commencent à subir l'entêtement des antagonistes :

*Alors les cheminots et Édouard Philippe, ils s réunissent pour discuter et ils disent on n'est pas d'accord*

*Ça fait plusieurs fois qu'ils s réunissent pour dire qu'ils sont pas d'accord*

*Mais nous, on aimerait bien qu'ils s mettent d'accord parc'qu'on en a mare de n'pas rouler*

Aussi, dans ce passage, la compétence encyclopédique n'est-elle pas évidemment pertinente dans le sens où l'apprenant ne peut inférer l'énoncé en supra sans avoir recouru avec succès à l'inférence du personnage d'Édouard Philippe comme étant le chef du gouvernement français, négociant avec les cheminots :



**Tableau N°03:** l'inférence de l'énoncé sur la base de l'anthroponyme lexiculturel É. Philippe



Dans ce passage concernant Édouard Philippe, l'on relève un certain non-dit de la part d'A. Roumanoff, puisque dans son discours, elle s'adresse plutôt aux natifs avec tout ce que cela engendre comme jeux présuppositionnel et implicationnel entre eux. Dans le passage :

*Alors les cheminots et Édouard Philippe, ils s réunissent pour discuter et ils disent on n'est pas d'accord*

*Ça fait plusieurs fois qu'ils s réunissent pour dire qu'il sont pas d'accord*

*Mais nous, on aimerait bien qu'ils s mettent d'accord parc'qu'on en a mare de n'pas rouler*

L'on déduit qu'Édouard Philippe est, certes, un représentant des pouvoirs publics avec qui les cheminots sont en litiges, mais, en tant que marqueur informatif de deuxième degré, ce passage ne renseigne pas assez l'apprenant sur le statut de ce personnage. Il pourrait certainement en inférer les hypothèses suivantes, selon le principe de l'onomasologie :

|                      |           |  |
|----------------------|-----------|--|
| Édouard Philippe est | <b>H1</b> | le directeur des chemins de fer français                                       |
|                      | <b>H2</b> | Responsable, délégué par les pouvoirs publics pour négocier avec les cheminots |
|                      | <b>H3</b> | Ministre du Transport  |
|                      | <b>H4</b> | Premier ministre   |
|                      | <b>H5</b> | Président de la République   |

**Tableau N° 04** : l'ensemble des inférences relatives à l'anthroponyme Édouard Philippe que l'apprenant pourrait faire

Dans ce sillage, ce qu'il faudrait relever, c'est le caractère spontané et, donc implicite, des discours authentiques dans lesquels le locuteur natif (le cas d'Anne Roumanoff dans ce sketch) confie à son interlocuteur la lourde tâche d'inférer sur les "non-dits" de son énoncé. Contrairement à la situation didactique, la situation de la communication réelle ou authentique entre interlocuteurs natifs, déterminée par des circonstances davantage pragmatiques que simplement scolaires, les stratégies d'inférences sont souvent régulatrices des interactions verbales. Dans la séquence verbale :

*Alors les cheminots et Édouard Philippe, ils s réunissent pour discuter et ils disent on n'est pas d'accord*

Au chef du gouvernement français, l'allusion est faite par l'énonciateur d'une manière foncièrement implicite. Par un procédé d'économie, le locuteur s'inscrit dans un processus régulateur assez caractéristique du discours en interaction. Il lui suffit d'enclencher un processus d'inférence, dont la gestion est cogérée par les interactants ou interlocuteurs grâce à la présupposition du locuteur et l'implication de son interlocuteur:

| <b>La présupposition de l'énonciateur</b>  | <b>L'implication de l'auditeur</b>   |
|--|--|
| <p><u>En marge de mon discours :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je présuppose que moi et mon interlocuteur, non seulement on partage la même langue, mais aussi le même univers socioculturel;</li> <li>- Je présuppose que mon interlocuteur est assez renseigné sur le personnage que j'évoque, en l'occurrence Édouard Philippe, pour qu'il déduise l'intention de mon message</li> </ul> | <p><u>En interagissant avec mon interlocuteur :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je m'implique dans ce qu'il énonce;</li> <li>- En m'impliquant dans un seul et même univers socioculturel, auquel mon interlocuteur adhère, par l'énoncé :</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>les cheminots et Édouard Philippe</i></p> <p>j'infère :</p> <p style="text-align: center;"><i>les cheminots grévistes et le chef du gouvernement français</i></p> |

**Tableau N° 05 :** Le rapport présuppositionnel et implicationnel relatif à l'inférence dans l'échange verbal

L'inférence au chef du gouvernement français par des apprenants, dont le français n'est pas leur langue maternelle n'est pas aussi simple dans une situation authentique. D'où l'importance de la situation didactique à les orienter explicitement dans le sillage d'un métadiscours inhérent à des références métaculturelles.

#### **VI. 4. 3. 1. 2. 1. Document exemplificateur d'appui pour accéder à "grève perlée"**

Mais, globalement, le caractère humoristique qui est subjectivement dégagé de ce discours est assez inhibiteur pour l'apprenant si celui-ci tente d'inférer le sens. Dans ce cas, pour appréhender la signification de cette notion, n'est-il pas intéressant de proposer, à priori, un court reportage, définissant o b j e c t i v e m e n t le concept de "grève perlées. Cela va enfin montrer que "grèves perlées" n'a rien de satirique et que ce n'est pas une invention d'Anne Roumanoff, mais bel et bien une stratégie de grève adoptée par les cheminots, légale, certes, mais assez perturbatrice et payante pour qu'elle ait une influence lourde sur les négociations avec le gouvernement français.

Sur le plan didactique, nous désignons le reportage en question comme étant le "document support", c'est-à-dire un document authentique introductif au document principal de cette deuxième fiche analytique avec une large latitude audiovisuelle. Le document support est le suivant :

#### **VI. 4. 3. 1. 2. 2. Présentation du document exemplificateur d'appui (1/2) selon l'objectif didactique**

**Document support (1/2)<sup>61</sup> :**

- **Type de document :** Reportage
- **Intitulé du document :** « *Marseille : les grèves vont-elles plomber la saison touristique ?* »<sup>62</sup>
- **Durée de diffusion :** 02' 28"
- **Type de connaissance à dégager :** savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **Objectif didactique :** comprendre le sens de "grève perlée"
- **Impact didactique :** Amélioration de la compétence de la compréhension orale

---

<sup>61</sup> Le chiffre (2) correspond à la deuxième fiche analytique

<sup>62</sup> Diffusé sur la chaîne France2 : Émission de variétés : "*Vivement dimanche prochain*" de M. Drucker, du 17 juin 2018.

- **Type lexiculturel à mettre en exergue:** "grèves perlées" et son paradigme lexico-sémantique
- **Stratégie d'accès au sens :** la compréhension inférentielle

À la question : Que signifie la notion de "grèves perlées"? L'enseignant procède à la mise en exergue de tout l'environnement lexico-sémantique, décrivant la grève perlée, selon l'activité suivante :

#### **VI. 4. 3. 1. 2. 3. Transcription du support sonore**

Nous avons procédé à la fragmentation du document (1/2) en deux segments pertinents, pouvant nous renseigner directement sur le vocable en question :

##### **Premier fragment vidéo (FV1) : 00' 01" à 00' 15"**

*Le bras de fer entre le gouvernement et les cheminots continue, de quoi inquiéter les professionnels du tourisme.*

*La grève perlée reconduite par les syndicats de la SNCF pourrait avoir des conséquences sur la fréquentation.*

Plus loin dans le reportage, le commentateur indique que :

##### **Deuxième fragment vidéo (FV2) : 00' 25" à 00' 31"**

*Alors que le conflit s'enlise, les cheminots qui ont déjà prévu des épisodes de grève deux jours sur cinq jusqu'au mois de juin pourraient poursuivre leur lutte en juillet et en aout.*

Il ne faut pas perdre de vue que les deux fragments, renvoyant à "la grève perlée", ne sont aucunement en relation contextuelle *i m é d i a t e*, mais plutôt distancée, c'est-à-dire que FV2 (chrono : 00' 25" à 00' 31") ne succède pas directement à FV1 (00' 01" à 00' 15"). Ainsi, chacun dans sa séquence chronologique, les deux fragments participent à l'inférence de ce que pourrait être réellement et objectivement la grève perlée. L'inférence est ainsi obtenue selon l'ordre séquentiel suivant :

| Premier fragment vidéo (FV1) :<br>de 00' 01'' à 00' 15''   | Deuxième fragment vidéo (FV2) :<br>De 00' 25'' à 00' 31''   |
|--|---|
| <b>Contextes distancés</b>   |   |
| <i>La grève perlée</i>   | <i>les cheminots qui ont déjà prévu des épisodes de grève deux jours sur cinq jusqu'au mois de juin</i> |
| <b>Inférence :</b>   |   |
| <p>En reliant les deux contextes lexico-sémantiques, initialement distancés dans le reportage, le téléspectateur (en situation naturelle) et l'apprenant (en situation didactique) déduiront que par grève perlée, le commentateur sous-entend une grève cyclique de deux jours sur cinq pendant une période que les grévistes déterminent au préalable.</p> |   |

**Tableau N° 06** : la cohérence sémantique des contextes distancés dans un même discours

L'analyse nous dévoile que le deuxième contexte (FV2) semble avoir tous les critères pour qu'il soit considéré comme marqueur informatif sonore (textuel) de premier degré, car il nous fait inférer au sens de la grève "perlée" d'une manière assez explicite. L'apprenant, en classe de langue ou en autonomie, chez lui, tout comme le téléspectateur natif, aura tous ses marqueurs contextuels à leur disposition pour inférer le sens exact de ce type de grève.

Donc, et à l'instar du document support (2), et si l'on croit Anne Roumanoff, auteure du document principal de cette première fiche analytique " Les grèves perlées", il s'avère que, dans la tête de tout français qui nous le dit, une grève perlée est un nouveau stratagème légal adopté par les syndicats et que le gouvernement, d'ailleurs, ne peut sanctionner. Cela consiste, en fin de compte, à faire une grève cyclique de deux jours sur cinq, mais en usant surtout d'un procédé **r o t a t i f** des jours de la semaine. Vraisemblablement, chaque semaine, les grévistes changent les deux jours de grève. Ainsi, les usagers du train n'arriveront jamais à s'y adapter. Ce stratagème consiste à créer plus de perturbation qu'une simple grève illimitée et sanctionnée par les pouvoirs publics. C'est une manière de faire pression sur le gouvernement.

Méthodologiquement parlant, ce document support introduit dans cette deuxième fiche analytique nous a permis, d'un côté et à coup sûr, de saisir la notion de grève perlée en tant qu'élément lexiculturel, chargé d'une connotation que le sens propre du lexème "perle" ne peut nous renseigner, et de l'autre, de bien gérer l'aspect lexico-sémantique du sketch d'Anne Roumanoff de la même façon que font les natifs. Les marqueurs contextuels sonores auxquels nous avons eu recours tout au long de cette analyse, nous ont efficacement servi de catalyseurs de sens.

#### **VI. 4. 3. 2. Processus inférentiel, selon le principe de la symétrie audiovisuelle du document d'appui (1/2)**

Dans cette étape analytique, nous allons inférer le secteur touché par la grève perlée, et les unités lexiculturelle SNCF et CGT qui lui sont inhérentes.

##### **VI. 4. 3. 2. 1. Compréhension inférentielle du secteur touché par la "grève perlée"**


Les deux questions - repères que l'on est censé garder à l'esprit, afin d'arriver à une compréhension inférentielle sont au nombre de deux :

- 1) Quel est donc ce secteur touché par la grève perlée?
- 2) À quel champ lexico-sémantique les siglaisons lexiculturelles "SNCF" et "CGT" renvoient-elles?

Il ne faut surtout pas omettre de souligner qu'initialement, le document principal "les grèves perlées" d'Anne Roumanoff ne propose aucune forme de symétrie audiovisuelle, pouvant aider l'apprenant à inférer le sens à partir de supports iconographiques (image ou information visuelle scripturale). C'est là que réside principalement l'utilité des documents de support (1/2) et (2/2) avec leur panoplie de marqueurs informatifs visuels et textuels. Sur le plan didactique, ils seront d'une très grande utilité pour la compréhension inférentielle que nous préconisons tout au long de notre volet analytique.

Sur le plan de l'information audio / visuelle, le document support (1/2) est suffisamment riche en marqueurs contextuels, pouvant aider l'apprenant à saisir la question quant au secteur touché par la grève perlée. La compréhension inférentielle, dans ce cas, est prise en charge par deux modes sensoriels : le son et l'image, selon un principe structuro-globalisant.

Dans les deux fragments analysés (FV1) et (FV2), Le rapport informatif son /image est suffisamment symétrique pour que le téléspectateur, en situation naturelle et l'apprenant, en situation didactique, puissent inférer sur le secteur concerné par la grève perlée :

| <b>Marqueurs contextuels<br/>(informatifs) sonores (textuels)</b>   | <b>Marqueurs contextuels (informatifs) visuels<br/>(imagés / scripturaux)</b>  |
|---|--|
| <p><u>Premier marqueur informatif sonore</u> : <i>Les cheminots</i></p> <p><i>Le bras de fer entre le gouvernement et les <u>cheminots</u> continue, de quoi inquiéter les professionnels du tourisme.</i></p> <p><u>Deuxième marqueur informatif sonore</u> : <i>La SNCF</i></p> <p><i>La <u>grève perlée</u> reconduite par les syndicats de la <u>SNCF</u> pourrait avoir des conséquences sur la fréquentation.</i></p> | <p>– <u>Premier marqueur informatif</u> de premier degré : l'image d'un train au quai de la gare et sur lequel, d'ailleurs est marqué le sigle "SNCF"</p>  <p>– <u>Deuxième marqueur informatif scriptural</u> : "Marseille : <u>les grèves</u> vont-elles plomber la saison touristique"</p> |

**Tableau N° 07:** la symétrie audiovisuelle dans la détermination du secteur touché par la "grève perlée", telle qu'elle apparaît sur le cadre vidéo (FV1) du document support (2)

| <b>Marqueurs contextuels<br/>(informatifs) sonores<br/>(textuels)</b>   | <b>Marqueurs contextuels (informatifs) visuels (imagés<br/>/ scripturaux)</b>  |
|---|--|
| <p>Alors que le conflit s'enlise, les <u>cheminots</u> qui ont déjà prévu des <u>épisodes de grève</u> deux jours sur cinq jusqu'au mois de <u>juin</u> pourraient poursuivre leur lutte en juillet et en août.</p> | <p><u>Deuxième marqueur informatif de premier degré</u> de type scriptural : sur la façade du bâtiment est écrit :<br/>"Gare de Marseille Saint-Charles"</p>  <p><u>Troisième marqueur informatif de second degré</u> :</p>  <p>Il s'agit d'une information scripturale à caractère lexiculturel sous forme de siglaison : "SNCF"</p> |

**Tableau N° 08:** la symétrie audiovisuelle dans la détermination du secteur touché par la grève perlée, telle qu'elle apparaît sur le cadre vidéo (FV2) du document support (2)



Des deux tableaux N° 07 et N° 08, l'on déduit trois types de marqueurs informatifs qui sont caractérisés par une relation symétrique assez évidente pour que l'on infère suffisamment le sens quant au secteur touché par la grève perlée :

**Dans le premier fragment (FV1), selon le tableau N° 07 :**

Avec l'image du train (marqueur contextuel imagé de premier degré) coïncide le vocable "Cheminots" (marqueur contextuel sonore de premier degré). Dans le sillage de l'information globale concernant la grève :

*Le bras de fer entre le gouvernement et les cheminots continue, de quoi inquiéter les professionnels du tourisme.*

Cette symétrie audiovisuelle entre les deux marqueurs cités en supra permet, à coup sûr, de comprendre qu'il s'agit bien du secteur *f e r r o v i a i r e*, puisqu'on évoque dans le même temps les "cheminots" (marqueur informatif sonore) et le "train au quai de la gare" (marqueur informatif imagé). Cette compréhension inférentielle qui se dégage d'une manière *d i r e c t e* fait de ces deux marqueurs informatifs comme étant de premier degré.

**Dans le deuxième fragment (FV2), selon le tableau N° 08 :**

On retrouve le même marqueur informatif sonore "Cheminots", évoqué dans (FV1) en parfaite symétrie sémantique avec les deux marqueurs visuels scripturaux suivants :

- Marqueur informatif scriptural de premier degré : sur la façade du bâtiment est écrit : "Gare de Marseille Saint-Charles";
- Marqueur informatif scriptural de deuxième degré à caractère lexiculturel sous forme de siglaison : "SNCF"

L'image de la gare de Marseille "Saint-Charles" avec le vocable "cheminots" renvoient *d i r e c t e m e n t* à un seul champ sémantique : le domaine ferroviaire. En tant qu'unité lexiculturelle à part entière, le sigle *SNCF* ne peut être saisi par l'apprenant qu'à travers un ensemble d'hypothèses dans le cadre de l'onomasologie. Dans le document principal "Les grèves perlées" d'A. Roumanoff, l'on pourrait évidemment décrypter ce à quoi renvoie le sigle *SNCF* :

*Alors, les jours de grève pour ça, les trains qui roulent, faut aller sur l' site de la SNCF il y a écrit train supprimé, trais complet, train non-ouvert à la réservation.*

Apparemment, il s'agit bien d'un site web, sur lequel "cette" SNCF est censée donner des informations sur le mouvement des trains. Dans le sillage de l'onomasiologie, toute une série d'hypothèses pourrait, à cet effet, être dégagée par l'apprenant :

SNCF

- Généralement, on désigne les organismes par des siglaisons.  
SNCF pourrait, donc, être un organisme
- Un service d'information du secteur ferroviaire?
- Une entité responsable du secteur ferroviaire?
- Le syndicat des cheminots?
- Une entreprise des chemins de fer?

C'est pour cette raison que nous le considérons comme marqueur informatif de deuxième degré dans la mesure où il ne permet pas de manière directe d'inférer le sens sans y avoir eu connaissance de la signification de chaque élément de cette siglaison. Il s'agit, encore une fois, d'un travail à un niveau métaculturel. Sur le plan didactique, cet aspect métaculturel se traduit par la consigne suivante :

Retenez :

"SNCF " : La Société nationale des chemins de fer français est une entreprise ferroviaire publique française

Sinon, le document support (2) nous procure une information visuelle des plus explicites :





[Image, illustrant le lien du logo SNCF avec le secteur ferroviaire]

Peint sur la tôle de ce TGV, le sigle SNCF apparaît, selon toute vraisemblance comme le logo de la compagnie ferroviaire française. Ce marqueur informatif est défini comme étant du premier degré, puisqu'il nous indique de manière directe et explicite la nature du sigle en question. Il reste à l'enseignant d'appuyer cette information par le procédé métaculturel évoqué en supra.

Ainsi, dans le sillage de l'onomasiologie, ce n'est que par une symétrie audiovisuelle appuyée par un travail métaculturel que la compréhension inférentielle de "SNCF", en tant que vocable lexiculturel, pourra aboutir. Cela se fait par le choix d'une hypothèse parmi tant d'autres, selon le principe de l'onomasiologie. L'hypothèse principale sera déduite principalement de cette image que le document support (2) propose en haut.

Un autre détail attire notre attention sur la pertinence méthodologique de la symétrie audiovisuelle dans le sillage de la compréhension inférentielle. Le document support (2) met en lumière la dimension lexico-sémantique de deux siglaisons lexiculturelles : TGV et TER, dont la définition pour le locuteur natif est relative à la nature de leur usage :

| <b>Compréhension inférentielle, selon la symétrie audiovisuelle</b> |   |
|---|---|
| <b>(1) Recours à la siglaison</b>                                   | <b>Marqueurs informatifs visuels de premier degré</b>                                     |
| Seuls 35% des TGV   |        |
| ET  |   |
| 40% des TER   |       |
| <b>(2) Marqueur informatif textuel de premier degré</b>             |   |
| ont roulé sur les rails ce lundi                                    | Il s'agit de deux trains différents, puisqu'il n'y a que le train qui roule sur les rails |

**Tableau N° 09** : La symétrie audiovisuelle dans la mise en évidence lexico-sémantique des siglaisons TGV et TER

Ainsi, dans la foulée, à la question que pourrait se poser l'apprenant quant à la nature lexico-sémantique des deux sigles TGV et TER, l'apprenant à cet avantage que lui procure ce cadre télévisuel de faire le lien logico-sémantique entre le commentaire et l'image. Sans entrer dans les détails de chaque élément des sigles, il apparaît clairement et, selon la forme aérodynamique de chaque train sur ces images, que TGV à tout l'air d'un train à grande vitesse, contrairement à TER qui apparaît moins rapide et, donc, à faible rayon d'action. Ce passage est une illustration des plus idéales de ce que pourrait être effectivement la symétrie audiovisuelle en classe de FLE.

Ce qu'il faut retenir aussi, c'est le caractère lexical de ces siglaisons en tant que mots à part entière. Pour dire les choses plus simplement, il apparaît que les sigles analysés et tant d'autres du même type sont perçus par le locuteur natif en tant que mot compact, sans être dans l'obligation de connaître la signification de chacune des lettres qui les constituent. En Algérie, par exemple, on n'est pas censé connaître les initiales du CPA pour comprendre qu'il s'agit en fin de compte d'une banque publique. Idem pour la lexiculture de la langue française actuelle où l'apprenant devrait s'habituer à l'image phonique d'une siglaison dans sa globalité. L'on obtient ainsi les informations encyclopédiques pour chaque siglaison lexiculturelle apparue dans les documents télévisuels analysés :

#### **VI. 4. 3. 2. 2. Compréhension inférentielle de la siglaison lexiculturelle "CGT"**

Dans le document principal sur "les grèves perlées, Anne Roumanoff évoque la CGT d'une manière trop implicite pour que l'apprenant en situation didactique puisse en inférer aisément le sens. À propos des grèves perlées, A. Roumanoff indique dans son sketch que:

*C'est un mec de la CGT qui ??? Picolé qui a inventé ça*

Dans ce cas l'enseignant pourrait proposer un très court reportage (2/2) dans le but de mettre en exergue la dimension lexico-sémantique de cette unité lexiculturelle, sans pour autant, comme cela a été souligné précédemment, chercher à en expliciter les initiales. En tant qu'image phonique compacte et à valeur lexico-sémantique avérée au même titre que les lexèmes, la CGT se suffit à elle-même pour que l'on puisse y dégager une inférence tout à fait logique et juste.

#### VI. 4. 3. 2. 2. 1. Présentation du document exemplificateur d'appui (2 / 2)<sup>63</sup>, selon l'objectif didactique

- **Type de document** : Reportage
- **Intitulé du document** : « *SNCF, une grève sans fin* »<sup>64</sup>
- **Durée de diffusion** : 01' 13"
- **Type de connaissance à dégager** : savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **Impact didactique** : Amélioration de la compétence de la compréhension orale
- **Type lexiculturel à mettre en exergue**: siglaison "*CGT*"
- **Stratégie d'accès au sens** : la compréhension inférentielle grâce à une symétrie audiovisuelle oscillatoire

#### VI. 4. 3. 2. 2. 2. Transcription du commentaire audio:

Commentaire

*Les usagers de la SNCF pensaient voir enfin le bout du tunnel,*

*Le 28 juin devait être le dernier jour de mouvements de grèves perlées initiés par les syndicats de cheminots.*

*Le projet de loi définitif sur la réforme du rail a été voté à l'Assemblée nationale et aussi au Sénat, mais pour la CGT et Sud Rail, le débat n'est pas clos :*

Voix off : celle du secrétaire général de la CGT

*La CGT va poursuivre ... va proposer de poursuivre le mouvement début juillet*

*Puisque le compte n'y est pas*  
*D'accord ...*

---

<sup>63</sup> Le chiffre (2 à droite) correspond à la deuxième fiche analytique


<sup>64</sup> Diffusé sur la chaîne CNEWS : chaîne de l'information en continu le 05



Commentaire :

*La CGT cheminots devrait proposer cet après-midi, lors d'une intersyndicale, de poursuivre la grève les 02, 06 et 07 juillet au moment des départs en vacances.*

#### VI. 4. 3. 2. 2. 3. Processus inférentiel, selon le principe de la symétrie audiovisuelle

Si, d'une part, sur le seul plan du contenu, l'analyse suivante peut nous éclairer sur la nature lexico-sémantique exacte du vocable CGT qui est, jusque là, méconnu de l'apprenant, de l'autre part, et sur le plan procédural, l'analyse en question nous fait rendre compte que la symétrie audiovisuelle n'est pas tout à fait à sens unique, mais fonctionne bel et bien d'une manière oscillatoire. Autrement dit, ce n'est pas toujours à l'image de venir appuyer le texte comme nous l'avons vu précédemment, mais, dans certains cas de figure, le texte apparaît aussi à son tour comme un marqueur informatif de premier degré, pouvant orienter l'apprenant à saisir le contenu de l'image télévisuelle. Dans ce sillage nous proposons le tableau analytique suivant :

| Marqueurs textuels   | Marqueurs informatifs visuels  |
|--|--|
| <p>(a)</p> <p><i>Les usagers de la <u>SNCF</u> pensaient voir enfin le bout du tunnel,</i></p> | <p>(a') <b>Marqueur informatif visuel de premier degré : <u>de type image</u></b></p>  <p>Les usagers de la SNCF, auxquels on fait allusion dans le commentaire sont, apparemment, les usagers de trains. C'est ce cadre vidéo, en tant que marqueur contextuel de premier degré qui l'illustre d'une façon assez explicite.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>(b)</p> <p><i>La <u>CGT</u> va poursuivre ... va proposer de poursuivre le mouvement début juillet puisque le compte n'y est pas</i></p>   | <p><b>(b') Marqueur visuel de premier degré : <u>de type scriptural</u></b></p>  <p>Sur l'écran, l'apprenant peut lire l'information suivante : "<i>Philippe Martinez : secrétaire général de la CGT</i>". Au niveau du timing, à ce détail visuel correspondent les propos du personnage mentionnés dans la colonne gauche du tableau.</p> |
| <p>(c)</p> <p><i>La CGT cheminots devrait proposer cet après-midi, lors d'une <u>intersyndicale</u>, de poursuivre la grève les 02, 06 et 07 juillet au moment des départs en vacances.</i></p> | <p><b>(c') Information visuelle:</b></p>  <p>De ce cadre vidéo, l'apprenant peut déduire un cadre définitoire de la CGT comme étant un syndicat, puisque la séquence en question est en parfait timing avec le commentaire mentionné à gauche du tableau.</p>   |

**Tableau N° 10** : La compréhension inférentielle, selon une symétrie audiovisuelle oscillatoire



Dans **(a)** du tableau N° 10 :

*Les usagers de la SNCF pensaient voir enfin le bout du tunnel,*

L'inférence à "SNCF" ne devrait pas poser de problème, étant donné que l'enseignant avait déjà prescrit des tâches résumées dans le tableau N° 07 relatif au fragment FV2 du document support (1/2) précédemment analysé. Logiquement, dans le deuxième document support (2/2), et en écoutant le commentaire, l'apprenant est censé avoir déjà consolidé ses connaissances (savoir encyclopédique) relatives au vocable lexiculturel SNCF pour qu'il puisse aisément en inférer le sens. C'est le processus inférentiel à l'image correspondante qui nous intéresse cette fois-ci :



**L'image (a'), correspondante au texte (a)**

On voit dans ce cadre une foule de gens courant à leurs occupations.

*Mais, qui sont-ils et dans quel espace se trouvent-ils ?*

C'est le commentaire **(a)** correspondant qui recadre l'image **(a')** dans son contexte. Le texte audio nous dit qu'il s'agit des :

*(...) usagers de la SNCF.*

*Ils sont dans une gare*

Autrement dit, c'est ce texte **(a)** qui nous a servi de marqueur contextuel (informatif) de premier degré pour avoir inféré le contenu de l'image **(a')**

(a') - - - - - → Compréhension inférentielle  
(a)

Mais dans le cas où l'apprenant n'a pas été initié à la lexiculture "SNCF" pour aborder ce deuxième document support (2/2), c'est l'image (a'), en tant que marqueur contextuel de premier, qui prend le dessus sur le texte (a) pour inférer le sens de la façon suivante:

En analysant l'image (a') correspondante au texte (a), par :

*Les usagers de la SNCF ...*

Le commentateur sous-entend

*"Les usagers de trains"*

Cette hypothèse est rendue évidente grâce aux détails visuels que donne l'image (a') :

|                         |  |
|-------------------------|--|
| <b>Lieu</b>             | Une gare   |
| <b>Premier détail</b>   | Panneaux électroniques d'affichage (gare, aéroport, gare portuaire ou routière)                      |
| <b>Deuxième détail</b>  | Tout à fait en arrière-plan, un train stationné au quai  |
| <b>Troisième détail</b> | Des gens, à savoir les usagers auxquels on fait allusion dans (a) sur le quai ou qui s'en éloignent. |

**Tableau N° 11 : Détails inférentiels de "SNCF"**

Cela porte évidemment à croire que le vocable "SNCF" renvoie logiquement au secteur ferroviaire français. Les usagers de la SNCF, auxquels on fait allusion dans le commentaire sont, apparemment, les usagers de trains que nous montrent les images du reportage. C'est ce cadre vidéo, en tant que marqueur contextuel de premier degré qui l'illustre d'une façon assez explicite. La symétrie audiovisuelle se trouve, en conséquence, inversée : c'est l'image qui sert de support au texte correspondant:

(a) - - - - - → Compréhension inférentielle  
(a')

Quant au deuxième fragment textuel (b) que nous avons porté dans le tableau N°10, il correspond d'une manière relativement symétrique à l'image (b') à laquelle le contexte est renvoyé par le reportage.

Au texte (b)

*La CGT va poursuivre ... va proposer de poursuivre le mouvement début juillet puisque le compte n'y est pas*

L'apprenant va faire correspondre, dans un timing précis, l'information visuelle scripturale :



[L'information scripturale sur l'écran, renvoyant au sens de la siglaison "CGT"]

Sur l'écran, l'apprenant peut lire l'information suivante : "*Philippe Martinez : secrétaire général de la CGT*". Au niveau du timing, à ce détail visuel correspondent les propos du personnage mentionnés dans le texte (b).

Ainsi, grâce au texte (b), en tant que marqueur contextuel de premier degré, l'on peut inférer que la "CGT" est un syndicat, au nom duquel, son secrétaire général revendique, d'ailleurs un mouvement de grève. Même si la symétrie paraît assez équilibrée pour décrypter le sens de "CGT", il en demeure pas moins que c'est l'apport du texte sonore (b) qui en détermine le champ lexico-sémantique de (b') :

(b') - - - - - → Compréhension inférentielle  
(b)

Dans la séquence du troisième commentaire (c) de ce document support (2/2), la relation audiovisuelle nous paraît assez *a s y m é t r i q u e* pour que l'on ne doive inférer que de la seule image (c'), car elle n'est pas aussi pertinente en termes d'appui à la compréhension inférentielle. Le texte (c) fournit à l'apprenant un marqueur contextuel de taille "*l'intersyndicale*". Ce marqueur de premier degré lui permet de comprendre que cette CGT est un syndicat, étant donné qu'elle fait partie d'une coalition intersyndicale, selon le commentateur.

L'image (c'), dans ce cas, apparaît comme une information compatible au commentaire (c), sans pour autant qu'elle soit décisive pour la compréhension inférentielle que l'apprenant à engagée dans l'analyse de ce discours audiovisuel. Dans cette troisième séquence, l'inférence au sens de "CGT" est rendue possible grâce beaucoup plus aux détails du texte (c) qu'au seul format visuel lui correspondant :

(c') - - - - - → Compréhension inférentielle  
(c)

Pour revenir au document principal "Les grèves perlées" de cette deuxième fiche analytique, l'apprenant est considéré, cette fois-ci, comme suffisamment doté de compétence lexiculturelle, grâce aux documents de support (1/2) et (2/2), pour pouvoir procéder à la compréhension inférentielle du discours d'A. Roumanoff. Les éléments suivants sont les catalyseurs de cette inférence, pour peu que l'on les analyse dans leur environnement contextuel. En classe, l'on pourrait, par exemple, orienter les apprenants, selon la consigne suivante:

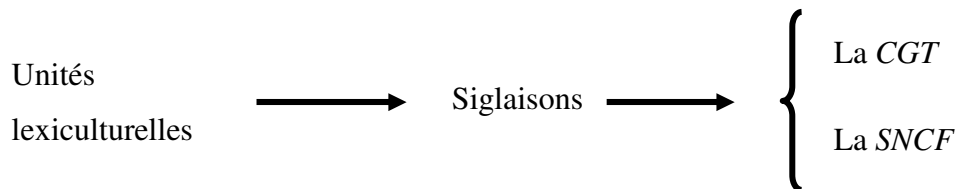
- 1) [quel secteur est touché parla grève perlée?]
- 2) [Quels sont les vocables que vous jugez pertinents pour localiser le secteur touché par la grève qui, pour le moment, vous est ambigu?]

Dans un cadre praxéologique de résolution de problème, l'enseignant, quant à lui, est censé confectionner initialement une fiche, sur laquelle il prévoit déjà les items suivants

a) Lexème : *Train*

b) Unités lexiculturelles:

a) Type : Siglaison



Bien entendu, pour des considérations didactiques inhérentes à l'approche audiovisuelle, telle que nous l'avons préconisée, la fiche en question devrait tenir compte de la symétrie, aussi équilibrée que possible, entre les commentaires et les images auxquels elles s'identifient soit dans le même timing, soit dans un contexte distancé, comme nous l'avons souligné dans le tableau N° 06.

## **VI. 5. Troisième fiche analytique : les siglaisons lexiculturelles**

### **VI. 5. 1. L'inférence des siglaisons lexiculturelles : le cas du vocable "ZAD"**

L'analyse suivante est censée résoudre le problème de la compréhension des propos d'Anne Roumanoff dans le document principal de la deuxième fiche analytique lequel, on ne le souligne jamais assez, n'est doté d'aucune symétrie audiovisuelle. Ce qui va, d'ailleurs, compliquer l'inférence du sens si l'on se place dans une situation didactique.

Cadre vidéo : de 05' 15" à 05' 26"

*Finalelement, Emanuel Macron, il est formidable et y a pas d'raison d' s'en plaindre sauf si on est retraité, cheminot, étudiant, automobiliste, zadiste, fonctionnaire (...)*

Ce passage évoque la politique du président français E. Macron à l'encontre des franges sociales que l'auteure énumère. En fait, dans son discours, la comédienne procède à un ensemble de non-dits que, jusque là, seuls les natifs, dans une situation naturelle, peuvent certainement décrypter. Dans la situation didactique, l'accès à ces non-dits ne pourrait être rendu possible que par un processus d'inférence méthodologiquement structuré dans le cadre praxéologique de résolution de problème. Il est question d'une double inférence à dégager de cet énoncé :

**a) Première tâche inférentielle : les circonstances événementielles des vocables évoqués par l'auteure**

Pour quelle raison Anne Roumanoff cite-t-elle particulièrement ces franges sociales plutôt que d'autres?

Le choix de sa part n'est pas du tout arbitraire. Si l'on suit les événements actuels en France via la télévision, les apprenants seront à même d'en faire aisément les inférences nécessaires. Effectivement, chaque frange est citée en raison de quelques circonstances événementielles liées à une série de politiques impopulaires du pouvoir français, provoquant une grogne sociale tous azimuts :

| <b>Catégories citées par l'auteure</b> | <b>Circonstances événementielles</b>                       |
|--|--|
| <i>Cheminot</i>                        | La très controversée "réforme du rail" en France           |
| <i>Étudiant</i>                        | La très controversée réforme universitaire en France       |
| <i>Automobiliste</i>                   | Baisse de la vitesse maximale autorisée de 90km/h à 80km/h |
| <i>Fonctionnaire</i>                   | Le prélèvement à la source de l'impôt sur le revenu        |

**Tableau N° 12 :** L'accès aux non-dits relatifs aux quatre items cités.

## b) Deuxième tâche inférentielle : le vocable ambigu "zadistes"

De toute façon, si, d'un côté, cela paraît assez évident pour l'apprenant de faire un lien logique entre les catégories citées par l'auteure et les secteurs auxquels ils sont afférents (étudiant ↔ enseignement universitaire; cheminot ↔ secteur ferroviaire, etc.), de l'autre côté, il n'en reste pas moins de faire beaucoup d'efforts pour arriver à inférer le sens de "zadiste" comme une catégorie citée à l'instar des autres:

Qui sont ces z a d i s t e s, puisqu'ils sont cités au même titre que les étudiants, les travailleurs et les automobilistes ?

Dans une situation didactique, l'accès au sens n'est pas aussi simple que dans le cas des autres catégories précédemment analysées dans la première inférence. La particularité de ce vocable réside dans sa traçabilité lexiculturelle difficilement décelable en raison de sa dérivation morpho-lexicale:

| Vocable  | Distribution morphologique |
|----------|----------------------------|
| Social-  | -iste                      |
| Progrès- | -s-iste                    |
| Le Pen-  | iste                       |
| Zad-     | iste                       |

**Tableau N° 13 :** Le paradigme morphosémantique de "zadiste"

Si l'on suit la distribution récurrente de ces vocables (leurs environnements formels identiques), le vocable "zadiste" pourrait, à premier coup d'œil, s'affirmer en tant que forme dérivationnelle à partir de *zad-*, obéissant, au même titre que les autres vocables cités dans le tableau, à une règle systémique constante de la grammaire française. Si cela paraît assez évident sur le plan systémique, il faudrait à présent en déterminer le concept auquel la forme en question renvoie. Cela étant, n'est-il pas encore une fois, évident que la composante systémique, à elle seule ne peut rendre compte de la dimension lexico-sémantique de ce vocable, dont il faut inférer le sens autrement que par la seule voie linguistique. À cet effet, et pour rendre compte de la large ubiquité, caractérisant cette unité lexicale à forte charge culturelle dans les différents discours authentiques, nous avons jugé intéressant de la mettre

en exergue à travers une série de documents de support, selon cette cinquième fiche analytique.

### **VI. 5. 1. 2. Présentation du document exemplificateur d'appui (3/2) <sup>65</sup>**

La compréhension inférentielle de "zadistes", en tant que vocable lexiculturel ne peut se réaliser sans quelques tâches didactiques, consistant à en structurer le cheminement du sens auquel on voudrait accéder. Pour ce faire, nous commencerons par un nouveau document télévisuel de support:

- **Type de document :** Reportage
- **Intitulé du document :** « *Notre-Dame-Des-Landes, pourquoi ce conflit? Une minute pour comprendre* »<sup>66</sup>
- **Durée de diffusion :** 01' 13"
- **Type de connaissance à dégager :** savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **Objectif didactique :** compréhension inférentielle du vocable "ZAD"
- **Impact didactique :** Amélioration de la compétence de la compréhension orale
- **Type lexiculturel à mettre en exergue:** siglaison la "ZAD"
- **La symétrie audiovisuelle :** très équilibrée
- **Stratégie d'accès au sens :** la compréhension inférentielle du vocable la "ZAD" grâce aux marqueurs contextuels discursifs audiovisuels

### **VI. 5. 1. 3. Transcription du texte audio**

*1963, dans une France prospère, mais centralisée, le gouvernement veut développer huit métropoles.*

*À Nantes germe l'idée d'un nouvel aéroport, carrefour aérien européen censé accueillir le "Concorde"*

---

<sup>65</sup> Le chiffre (2) fait référence à la deuxième fiche analytique, contenant le document vidéo principal " Les grèves perlées d'Anne Roumanoff.

<sup>66</sup> Diffusé sur TF1



*1958, Notre-Dame-Des-Lande est choisie en plein bocage nantais au cœur du grand-ouest.*

*Pour réserver ce site de 1225 hectares, les autorités le classe ZAD: Zone d'Aménagement différé.*

*Certains habitants et agriculteurs s'opposent au projet. Trop cher, inutile, et inadapté dans cette réserve de biodiversité.*

*Le premier choc pétrolier en 1973 et la crise économique qui s'en suit enterrent le projet.*

*1999, ironie de l'histoire, c'est une ministre des Verts Dominique Voynet relance l'idée.*

*L'aéroport Nantes-Atlantique est jugé trop petit pour les quatre millions de voyageurs espérés.*

*L'opposition se reforme et dénonce le coup. 561 millions d'euros, officiellement, quatre milliards, selon eux.*

*Le conflit se radicalise, c'est l'acte de naissance de la ZAD transformée en Zone À Défendre.*



*En 2008, les premiers militants, les fameux zadistes occupent une partie du futur site.*

*Les manifestations se multiplient, la bataille judiciaire s'enclenche.*


*En 2015, tous les recours des opposants sont rejetés. Il y a trois mois, le Premier ministre annonce les travaux. Sur place, quatre agriculteurs, onze familles refusent d'être expulsés.*

*Deux cents zadistes occupent toujours le terrain et comptent former de nouveaux recours.*

**VI. 5. 1. 4. Processus inférentiel, selon le principe de la symétrie audiovisuelle**

| Commentaires   | L'information visuelle symétrique aux commentaires  |
|--|---|
| <p>(a)</p> <p>À <u>Nantes</u> germe l'idée d'un nouvel aéroport, carrefour aérien européen censé accueillir le "<u>Concorde</u>"</p> | <p>(a')</p> <p>Premier marqueur visuel de premier degré, indiquant la nature toponymique du vocable "Nantes, située au nord-ouest de la France.</p>  |
| <p>(b)</p> <p>En 1958, Notre-Dame-Des-Lande est choisie en plein bocage nantais au cœur du grand-ouest.</p>                          | <p>(b')</p>   |

|   |   |
|---|---|
| <p style="text-align: center;"><b>(c)</b></p> <p>Pour réserver ce site de 1225 hectares, les autorités le classent ZAD: Zone d'Aménagement différé.</p> | <p style="text-align: center;"><b>(c')</b></p> <p>Dans le même timing avec le commentaire, sur l'écran, l'apprenant peut lire ZAD = Zone d'Aménagement différé. Cette information de type scriptural est un marqueur contextuel de premier degré</p> <div data-bbox="619 562 1311 954" data-label="Image"> </div> |
|---|---|

| (d)   | (d')   |
|---|--|
| <p>Certains habitants et agriculteurs s'opposent au projet. Trop cher, inutile, et inadapté dans cette réserve de biodiversité...Le conflit se radicalise, c'est l'acte de naissance de la ZAD transformée en Zone À Défendre. Les manifestations se multiplient, la bataille judiciaire s'enclenche.</p> <p>En 2008, les premiers militants, les fameux zadistes occupent une partie du futur site. Sur place, quatre agriculteurs, onze familles refusent d'être expulsés. Deux cents zadistes occupent toujours le terrain et comptent former de nouveaux recours.</p> | <p>Dans un même timing que le commentaire (d), un marqueur informatif de premier degré apparaît sur l'écran télévisé indiquant implicitement que ZAD s'est transformée en "Zone À Défendre"</p>  |

**Tableau N° 14 :** Structuration du processus inférentiel du vocable "ZAD", selon le document de support (3/2)

Si l'on revient donc au premier document principal d'Anne Roumanoff dans la deuxième fiche analytique pour essayer de comprendre qui sont ces zadistes qui en veulent énormément au président français, autant d'ailleurs que les étudiants, les fonctionnaires, les cheminots et les automobilistes, une analyse lexico-sémantique serait alors de rigueur, afin d'inférer le sens de ce néologisme lexiculturel.

## Revoyons ce tableau N° 15 :

- Dans le texte (a) :

*À Nantes germe l'idée d'un nouvel aéroport, carrefour aérien européen censé accueillir le "Concorde*

- Il est question d'une première inférence d'ordre toponymique :

Que veut dire "Nantes", sinon le toponyme d'une ville à l'ouest de la France. Pour ce faire, et au même timing que le commentaire (a), l'image (a'), en tant que marqueur informatif de premier degré, étaye manifestement la nature du vocable "Nantes", en tant que toponyme français. L'image en question renvoie à une illustration géocartographique localisant ce toponyme sur la carte de la France. L'inférence obtenue dans le cadre de cette compréhension orale est la suivante:

*"Nantes est, finalement, une ville au nord-ouest de la France".*

- La deuxième inférence concerne le vocable lexiculturel "Concorde" :

Sur le plan didactique, la compréhension inférentielle du vocable "le Concorde" ne peut se réaliser qu'à travers la mise en exergue d'un certain nombre de faits civilisationnels et culturels, pouvant contextualiser l'énoncé.

Dans la lexiculture française, on rencontre "Concorde" et "Place de la Concorde" réputée pour abriter les manifestations de tout genre. Sur le plan civilisationnel, "La concorde" est une notion très expressive, puisqu'elle renvoie à un détail de l'histoire de la Révolution française, pendant laquelle le régime en place, appelé "Directoire", a choisi un lieu où toutes les factions politiques françaises se sont rencontrées en vue d'une réconciliation nationale. Depuis, ce lieu mythique est communément appelé "Place de la concorde". Sauf que dans le passage (a), l'on évoque (LE) concorde plutôt que (LA) concorde. À travers une stratégie inférentielle précise, l'on met, donc, en exergue deux types de marqueurs inférentiels:

- Un premier marqueur informatif de premier degré : "*aéroport*";
- Un deuxième marqueur inférentiel de second degré : le déterminant "LE"

| Commentaire  | Inférence                                      |
|--|--|
| <p><b>Savoir encyclopédique</b></p> <p>– <i>D'une manière générale, un aéroport sert à accueillir des avions;</i></p> <p><b>Commentaire (a)</b></p> <p>– <i>À Nantes germe l'idée d'un nouvel <b>aéroport</b>, carrefour aérien européen censé accueillir le "<u>Concorde</u>"</i></p> | <p>Le "Concorde" est, donc, un "a v i o n"</p> |

**Tableau N° 15 :** Processus inférentiel pour saisir le vocable lexiculturel "Concorde"

À défaut de compétence encyclopédique, l'apprenant pourrait s'en sortir avec quelques déductions logiques comme cela est démontré dans le tableau N°16.

Ce passage nous indique encore une fois, que même dans un document télévisuel, la compréhension inférentielle pourrait surgir à partir de marqueurs informatifs textuels, selon une cohérence contextuelle, cette fois-ci, entre deux éléments liés (*aéroport* et "*Concorde*" marquent cette cohérence dans un seul et même énoncé).

- Dans le texte (b)

*En 1958, Notre-Dame-Des-Lande est choisie en plein bocage nantais au cœur du grand-ouest.*

On évoque la perspective, depuis 1958, de construire un aéroport sur le plateau de Notre-Dame-Des-Landes. Deux informations clés sont à dégager de ce passage :

| Commentaires  | Inférence   |
|---|---|
| <p data-bbox="220 297 759 461"> <span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</span> <i>Notre-Dame-Des-Lande est choisie en plein bocage ...</i><br/>           Pour construire un nouvel aéroport         </p> | <p data-bbox="831 365 1323 454"> <i>NDDL</i> est un "bocage" , c'est-à-dire un lieu de biodiversité         </p>  |
| <p data-bbox="220 584 616 707"> <span style="font-size: 2em; vertical-align: middle;">{</span>           Le bocage est situé<br/>           ... <i>au cœur du grand-ouest.</i> </p>                                       | <p data-bbox="831 566 1323 981">           En tant que marqueur visuel de premier degré, l'image correspondante au commentaire audio nous indique que le "<i>grand-ouest</i>" français est un vocable toponymique englobant les grandes villes : <i>Nantes, Rennes, Angers, Cholet, Vannes et La Roche-sur-Yon</i> </p> |

**Tableau N° 16 :** Premiers éléments du processus, orientant vers l'inférence du vocable lexiculturel "ZAD"

Les deux informations sont importantes pour saisir l'ampleur du conflit que le projet de ce nouvel aéroport pourrait, jusque là, générer :

- Selon le commentaire (b), le lieu, à savoir "*Notre-Dame-Des-Landes*", est un bocage avec tout ce que cela signifie en matière de protection environnementale;
- Cela concerne une région importante. Selon l'image (b'), il s'agit de toute la métropole nantaise et pas uniquement la ville de Nantes, étant donné que NDDL en est tout à fait au centre. La réaction de la population à ce projet pourrait apparaître à une très grande échelle: locale (Nantes), régionale (le grand-ouest français), nationale, et c'est ce qu'il en est advenu quelques années plus tard.
- Dans le texte (c)

*Pour réserver ce site de 1225 hectares, les autorités le classe ZAD: Zone d'Aménagement Différé.*





tête pour en faire, plutôt, une "Zone À Défendre". Sur le plan lexiculturel, cette dilatation lexico-sémantique de la ZAD n'évoque-t-elle pour le téléspectateur le phénomène lexiculturel du palimpseste, tel que prévu dans la grille définitoire de R. Galisson.

#### **VI. 5. 1. 5. Le vocable ZAD : un phénomène de palimpseste**

En s'attardant sur ce type lexiculturel, le palimpseste est très récurrent dans les discours authentiques en langue française, quelque soit le genre dans lequel le locuteur s'inscrit (mis à part, peut être le discours scientifique, caractérisé par une très grande rigueur).

Si l'on se réfère au Tableau N° 02, relatif à la projection lexiculturelle dans le discours d'A. Roumanoff dans notre document principal "Les grèves perlées" de la deuxième fiche analytique, l'auteure ne manque pas de recourir sporadiquement à cette lexiculture incarnée par les unités suivantes, déjà mentionnées dans ce tableau N° 02 :

##### **– "Il est où l'argent, il est où?"**

Anne Roumanoff fait allusion aux nouvelles mesures du gouvernement relatives au prélèvement à la source de l'impôt sur le revenu et auquel les Français auront du mal à s'habituer. Par ce palimpseste "Il est où l'argent, il est où?", l'auteure insinue que l'ensemble des français réagiront de la sorte en voyant leurs salaires diminués de quelques dizaines d'Euros. En y ironisant, Anne Roumanoff recourt à cette stratégie discursive de puiser dans le répertoire de la chanson française, afin d'adapter un titre connu des Français "Il est où le bonheur, il est où?" du chanteur populaire français Christophe Maé à la situation décrite dans son sketch. D'une manière générale, cette stratégie vise essentiellement à donner plus de pertinence expressive au discours prononcé, afin d'agir positivement/négativement sur l'auditeur. De toute façon, à aucun moment, ce chanteur n'a été évoqué par notre échantillon lors de notre enquête. On y voit bien, en tout cas, combien la chanson fait partie prenante du discours des natifs, quel qu'en soit le genre ou le contexte.

##### **– On marche!**

Par "On marche!", Anne Roumanoff puise dans le répertoire du français politique, en évoquant par palimpseste "La République En Marche", le nom du nouveau parti politique d'E. Macron. Elle évoque le paradoxe entre le slogan politique en marche! Et cette situation paralysante que connaît le secteur du transport ferroviaire à cause de la politique du pouvoir actuel. Effectivement, par le palimpseste On marche!, elle signifie une situation tout à fait contraire à la ligne politique de ce parti et où les gens, dans l'ensemble, sont p a r a l y s é s

par les grèves perlées des cheminots. Par le même phénomène lexiculturel décrit, l'opposition politique française n'use-t-elle pas d'ailleurs d'un palimpseste assez courant pour désigner la politique d'E. Macron en termes de "*Emanuel et le flou*", en référence au conte musical très populaire en France "*Pierre et le loup*"<sup>67</sup>. Le palimpseste en question est apparu sur les lèvres de l'opposition après que le président de la République ait invité des enfants à assister à ce récital joué par l'orchestre de la garde républicaine.

Pour revenir à la notion de la "ZAD", et au même titre que les palimpsestes cités dans le document principal d'A. Roumanoff, cette siglaison a subi une dilatation lexico-sémantique dictée par une logique de réaction à tout ce que fait le gouvernement, concernant le mégaprojet de l'aéroport de Notre-Dame-Des-Landes. Ainsi, du sens dénotatif "Zone d'Aménagement Différé", la ZAD bascule d'une façon assez populaire vers un nouveau sens connotatif de "Zone À défendre", selon le principe du palimpseste. C'est-à-dire que le territoire destiné à accueillir le nouvel aéroport devra être protégé, afin de sauver la biodiversité qui fait sa spécificité.

Dans la continuité du même texte (d) :

*En 2008, les premiers militants, les fameux zadistes occupent une partie du futur site. Sur place, quatre agriculteurs, onze familles refusent d'être expulsés. Deux cents zadistes occupent toujours le terrain et comptent former de nouveaux recours.*

Par un calcul inférentiel des plus simples, l'on pourra déduire le fait suivant :

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>Zadistes</b> | <p>Estimés à près de deux cents militants, les zadistes sont des protestataires du courant écologiste, mobilisés pour occuper en permanence une partie de NDDL, la considérant plutôt comme une "<i>Zone À Défendre</i>", car ils y voient toute la biodiversité menacée par ce projet.</p> <p>Ils sont zadistes parce qu'ils portent le slogan de "<i>Zone À Défendre</i>" en référence au bocage biodiversifié de Notre-Dame-Des-Landes</p> |
|-----------------|---|

<sup>67</sup> Originellement composé par le compositeur de musique classique russe Sergueï Prokofiev

Enfin, dans le document principal de la première fiche analytique, les zadistes auxquels fait référence Anne Roumanoff à côté des cheminots, étudiants, automobilistes et fonctionnaires sont des militants écologistes mécontents de la politique gouvernementale à faire adopter le projet de l'aéroport de Nantes, en sacrifiant la nature bio-environnementale du bocage cité dans ce grand-ouest français.

Dans le sillage d'une progression didactique des plus classiques, l'on pourrait proposer aux apprenants ce type d'exercice de compréhension inférentielle du texte en dessous tout en mobilisant les savoirs encyclopédiques nouvellement acquis dans le cadre de la cinquième fiche analytique :

*Toute la France est "z a d i f i é e", parce qu'il existe au moins un "volcan" par département, et surtout parce que chaque élu, chaque assemblée locale et nombre d'entreprises intègrent à leurs décisions le risque du blocage. Une grande frilosité saisit la France, qui ose moins, investit peu, n'avance plus : c'est l'effet ZAD.*

(Du journal français l'Express. "Métaphysique du "zadisme", par Christophe Barbier. le 23/12/2014).

Par France "z a d i f i é e", l'on sous-entend qu'il existe d'autres ZAD (Zones À protéger) dans beaucoup de régions de ce pays. Gérées par des militants écologistes et autres protecteurs de la nature, ces zones de non-droit prolifèrent tellement que les entrepreneurs deviennent de plus en plus réticents à investir dans les grands projets.

#### **VI. 6. Quatrième fiche analytique : nouvelle dilatation métaphorique du vocable "ZAD"**

À noter que, sur le plan de la progression didactique, la troisième fiche analytique précédente indiquerait sans faute la nature de cette unité lexicoculturelle "ZAD" de telle sorte que la fiche suivante en soit facilement inférée. Cela se fait selon le principe classique de la progression didactique.

Le terme ZADiste connaît une dilatation lexico-sémantique, selon le même principe définitoire de la lexicoculture décrit par R. Galisson. La notion acquiert une dimension métaphorique dans le registre familier de la langue française. C'est ce que nous indique d'ailleurs le document de support suivant. Le document (4/2) sera abordé sur la base des

connaissances acquises via le document précédent (3/2). Tous les ingrédients lexico-sémantiques sont présents pour que les propos de Nicolas Domenach dans sa chronique "On n'est pas forcément d'accord" sur RTL soient facilement inférés.

L'originalité du document suivant réside dans la mise en lumière d'une nouvelle dimension métaphorique qu'a prise la signification de la "ZAD".

#### **VI. 6. 1. Présentation du Document exemplificateur s'appui (4/2)<sup>68</sup>**

- **Type de document** : chronique téléradio "*On n'est pas forcément d'accord*"
- **Intitulé du thème abordé** : « *faut-il évacuer la ZAD?* »<sup>69</sup>
- **Durée de diffusion (extrait)** : 01' 13"
- **Type de connaissance à dégager** : savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **Objectif didactique** : saisir la métaphore du vocable "ZAD"
- **Impact didactique** : Amélioration de la compétence de la compréhension orale
- **Type lexiculturel à mettre en exergue**: siglaison la "ZAD" dans sa nouvelle dimension métaphorique
- **La symétrie audiovisuelle** : nulle
- **Stratégie d'accès au sens** : la compréhension inférentielle grâce aux marqueurs contextuels discursifs (audio)
- **Document de support**: document 3/4 de la cinquième fiche analytique

#### **VI. 6. 2. Transcription du texte audio**

–*Huit heures dix-neuf, "on n'est pas forcément d'accord" en ce lundi matin avec Nicolas Domenach, bonjour Nicolas*

–*Bonjour,*

---

<sup>68</sup> Le chiffre (2) fait référence à la deuxième fiche analytique, contenant le document vidéo principal " Les grèves perlées d'Anne Roumanoff.

<sup>69</sup> Diffusé sur RTL9

–Nicolas, l'évacuation de la ZAD de Notre Dame des Landes semble faire l'unanimité qu'on décide ou non d'y installer un aéroport Et pourtant, vous nous dites, vous, Nicolas, qu'il faudrait y réfléchir à deux fois

–Oui, à la vérité, spontanément, j'ai commencé par me dire moi aussi qu'il était temps de mettre de l'ordre dans ce désordre et que le pays avait besoin d'une démonstration d'autorité. Il y a trop de zones de non-droit et il fallait commencer par reprendre celle-là, les autres devront suivre. Seulement, vous savez que cette chronique s'appelle "On n'est pas forcément d'accord"

–Eh oui

Eh oui, j'ai pensé que je pouvais ne pas être d'accord avec moi-même!

–Absolument

–Et il pourrait être judicieux de ne pas évacuer cette ZAD de notre Dame des Landes, ou tout au moins d'y réfléchir et d'abord parce que ça ne sera pas une partie de plaisir.

Notre Dame des Landes, ce n'est certes pas le Vietnam, mais intervenir lourdement présente le risque de pertes humaines ou simplement de ridicule comme on l'a vu en 2012 avec cette démonstration de force casquée. L'opération "César" qui avait fini fiasco.

Et la récidive pourrait se révéler pire, surtout si l'on donne raison sur le fond aux occupants en ne construisant pas de nouvel aéroport  
bref, il vaudrait mieux conserver la ZAD

–Mais, à conserver pour en faire quoi exactement, Nicolas?

–Hein, pour faire un symbole, un témoignage vivant de tout ce qu'il ne faut pas faire. Un mauvais exemple d'inconstance et de lâcheté, de gauche comme de droite,

–On irait le dimanche à Notre Dame des Landes voir s'envoler, non pas les avions pour tous les pays, mais les promesses non tenues, les consultations et les jugements ignoraient des informations faussées, et, surtout, les réflexions mal conduites, car si ce projet n'a pas été mené à bien, c'est pas seulement à cause de défaillances politiques, c'est aussi parce qu'on a pas réfléchi vraiment et tranché en conséquence sur la société de progrès que nous souhaitons.

Veut-on un futur de mouvement, de déplacements, de croissance sans fin, ou choisit-on d'abord de protéger l'environnement et les grosses comme les petites bêtes. Y a-t-il une synthèse possible et laquelle?

*Entre le développement vorace d'une société de consommation et la défense impérieuse de la nature.*

*Ah, je vois que je commence à vous faire réfléchir, sinon fléchir, mais j'ai d'autres arguments*

*Ben, Allez-y, parce que vous m'avez pas encore convaincu, hein.*

*D'abord, y a toujours dans c'pays depuis l' Larzac en particulier, des terres où fleurissaient les rêves des libertaires*

*Ah oui, il faut des espaces de respiration pour les utopistes et on verra s'il pousse une autre vie et pas seulement du haschich sur ces mille six cents hectares.*

*Après tout, les riches installent bien, un peu partout leurs ZAD, leurs Zones (d'Aménagement) À Défendre, à Neuilly comme à Bruxelles comme à Monaco. Vous avez même dans la réac academy, beaucoup d'intellectuels qui veulent faire de la nation entière une ZAD barricadée, fermée à l'étranger et au progrès. Oui, Eric Zémour, Ivan Rioufol, Philippe de Villier sont des zadistes eux aussi, même s'ils n'ont pas la carotte entre les dents.*

*Enfin il vaudra bien regarder et écouter le zadiste Zémour demain peut être qu'il viendra en peau de bête avec des fleurs dans les cheveux.*

*Nicolas Domenach, donc, nous attendons évidemment et avec curiosité l'arrivée euh d'Éric qui sera avec nous pour "On n'est pas forcément d'accord"*

### **VI. 6. 3. Processus inférentiel**

Dans sa chronique, N. Domenach parle de la ZAD exclusivement en tant que "Zone À Défendre". Ses propos s'inscrivent donc dans une forme connotative de la siglaison et qui semble la localiser dans le bocage nantais de Notre-Dame-Des-Landes.

Dans ce premier passage,

*–Nicolas, l'évacuation de la ZAD de Notre Dame des Landes semble faire l'unanimité qu'on décide ou non d'y installer un aéroport Et pourtant, vous nous dites, vous, Nicolas, qu'il faudrait y réfléchir à deux fois*

En matière d'inférence, tout semble être maintenant plus simple pour l'apprenant dans la mesure où toutes ces informations ont été modélisées en tant que savoir encyclopédique dans le document de support (1/3/2) de la cinquième fiche précédente :

"Initialement zone d'aménagement différé, la ZAD acquiert désormais une sémantique populaire de zone à défendre. Ceux qui protègent cette zone de non-droit sont les zadistes, des militants qui occupent la zone, afin d'y

empêcher par la force toute construction d'infrastructure détruisant la biodiversité. Il s'agit, notamment, du célèbre bocage nantais de Notre-Dame-Des-Landes où il était question, depuis 1958, de construire un nouvel aéroport pour accueillir le fameux avion supersonique "le Concorde", reliant la France aux USA"

Dans le deuxième passage:

*Veut-on un futur de mouvement, de déplacements, de croissance sans fin, ou choisit-on d'abord de protéger l'environnement et les grosses comme les petites bêtes. Y a-t-il une synthèse possible et laquelle, entre le développement vorace d'une société de consommation et la défense impérieuse de la nature?*

L'apprenant devrait déduire deux conceptions antagonistes de la "ZAD", celle des pouvoirs publics qui prônent la construction à outrance des mégaprojets dans les campagnes françaises et une autre, celle des écologistes, revendiquant la protection de ces campagnes en tant que lieux de biodiversité. On assiste, donc, à deux visions différentes de faire de la France un beau pays : une vision progressiste, et une autre protectrice de l'environnement.

Sur le plan lexico-sémantique et grâce au document de support (2/3), il devrait être amené à faire le contraste subsistant entre les deux valeurs dénotative et lexiculturelle nouvellement formées et qui connote la résistance des militants écologistes et protecteurs de la nature contre le développement effréné des mégaprojets, causant la destruction de beaucoup de sites naturels du pays. Cette première dilatation lexico-sémantique est régie par le phénomène du palimpseste dont on a déjà parlé en supra.

Voilà, en tout cas, ce que devrait inférer l'apprenant à partir de ce premier fragment de "Faut-il évacuer la ZAD?" dans la chronique "On n'est pas forcément d'accord".

Notre intérêt pour cette chronique réside dans le fait qu'elle nous fournit une nouvelle valeur métaphorique, cette fois-ci, de cette siglaison lexiculturelle.

Dans le troisième passage

*Après tout, les riches installent bien, un peu partout leurs ZAD, leurs Zones (d'Aménagement) À Défendre, à Neuilly comme à Bruxelles comme à Monaco.*

L'inférence semble tributaire de certains toponymes lexiculturels, dont la connaissance est décisive pour déduire l'intention du locuteur dans cet énoncé. À cet effet, un travail didactique semble être de rigueur pour y parvenir :

| Toponymes lexiculturels    | Sens connotés  |
|----------------------------|--|
| <i>Neuilly (Sur-Seine)</i> | – L'un des quartiers les plus bourgeois de la capitale française |
| <i>Bruxelles</i>           | – Le siège de la Commission européenne                           |
| <i>Monaco</i>              | – La ville des riches;<br>– Le blanchiment d'argent              |

**Tableau N° 17** : La dimension connotative des toponymes lexiculturels.

Dans un sens métaphorique tout à fait nouveau, "la ZAD" est sémantiquement dilatée pour sous-entendre des endroits considérés comme des chasses gardées de la caste bourgeoise parisienne (Neuilly), des décideurs de la politique financière européenne (Bruxelles), et des blanchisseurs de l'argent sale (Monaco). Les endroits cités sont d'autant plus devenus *z a d i f i é s* que personne ni même la loi, d'ailleurs, n'y pénètre: les quartiers riches sont inaccessibles à la classe moyenne. Quant aux commissaires européens et aux blanchisseurs d'argent, personne n'ose demander des comptes.

De la même façon, dans la première fiche analytique, Anne Roumanoff recourt dans son sketch à quelques non-dits *via* des toponymes français célèbres. Trouvant les propos du Premier ministre français sur les cheminots assez délirants :

*Aussi, Édouard Philippe, il a énervé les ch'minots, il a dit qu' c'était des privilégiés et ça on le savait pas forcément, mais main'nant qu'il me l'dit, moi euh, c'est vrai, Les villas sur la Côte d'Azur, c'est à qui? Les cheminots, Les maisons à Saint Barthél ... les cheminots, Les yachts à Saint-Tropez ... les cheminots*



La comédienne ironise comme répondant du tac au tac. Mais pour les apprenants, il est question dans ce passage d'inférer certains non-dits véhiculés par un certain nombre de toponymes :

| Toponymes lexiculturels  | Non-dit  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Côte d'Azur</li> <li>– Saint-Tropez</li> <li>– Saint- Barthélemy</li> </ul> | <p style="text-align: center;">Endroits paradisiaques, où l'on trouve les résidences secondaires des stars et des riches</p> |

**Tableau N° 18** : La dimension connotative des toponymes lexiculturels.

S'il y a un toponyme bien particulier aux yeux des Français, c'est bien l'île de Saint-Barthélemy, où le couple Hallyday vivait dans une très belle villa. Voilà comment que, ironiquement, Anne Roumanoff adhérerait aux propos incohérents du Premier ministre français, traitant les cheminots de privilégiés.

La manipulation métaphorique du sens donné à "ZAD" par le chroniqueur ne s'arrête pas là. Effectivement, dans le quatrième passage :

*Vous avez même dans la Réac Academy, beaucoup d'intellectuels qui veulent faire de la nation entière une ZAD barricadée, fermée à l'étranger et au progrès. Oui, Eric Zémour, Ivan Rioufol, Philippe de Villier sont des zadistes eux aussi, même s'ils n'ont pas la carotte entre les dents.*

*Enfin il vaudra bien regarder et écouter le zadiste Zémour demain peut être qu'il viendra en peau de bête avec des fleurs dans les cheveux.*

L'auteure en fait une nouvelle extrapolation métaphorique pour cibler des intellectuels réactionnaires. Ils sont incarnés par des anthroponymes, à tout le moins, inconnus de nos apprenants. Un travail métaculturel semble nécessaire pour arriver à déduire l'intention du message. Sinon, dans le passage en question, l'on pourrait aisément inférer le nouveau sens métaphorique de ZAD à travers une analyse discursive, en mettant à plat les éléments contextuels nécessaires :

**Première inférence :**

La Reac-Académy à tout l'air d'un palimpseste. Travaillant sur un aspect métaculturel, l'on déduit que la notion en question est inspirée de l'émission phare Star Académy. Mais, jusque là, le palimpseste ne nous en dit pas plus. Si dans Star Academy, il s'agit de chanteurs, la Reac-Académy semble renvoyer à une autre catégorie de public. C'est ce que nous allons analyser dans ce tableau :

| commentaire.   | Marqueurs contextuels  |
|--|--|
| <p style="text-align: center;"><b>(a)</b></p> <p><i>dans la Réac Academy</i></p> | <p style="text-align: center;"><b>Deux marqueurs contextuels de premier degré</b></p> <p style="text-align: center;"><b>(a')</b></p> <p style="text-align: center;">– ... <i>beaucoup d'intellectuels</i></p> <p style="text-align: center;"><b>(a'')</b></p> <p style="text-align: center;">– ... <i>Eric Zémour, Ivan Rioufol, Philippe de Villier</i></p> |

**Tableau N° 19:** Mode d'inférence du palimpseste de "Reac Academy"

Dans le tissu discursif, la cohérence en est suffisamment établie pour que l'on puisse faire le lien logique entre le segment (a) et ses marqueurs d'appui logico-sémantique (a') et (a''). Les trois segments sont dans un environnement contextuel lié où leurs éléments informatifs apparaissent respectivement dans une linéarité ininterrompue. Cela permettrait, à coup sûr à l'apprenant d'inférer le sens suivant :

La réac-académy est un groupe d'intellectuels réactionnaires où figurent *Eric Zémour, Ivan Rioufol, Philippe de Villier*

Sans être obligés de recourir à une analyse métaculturelle plus poussée, concernant ces anthroponymes, les apprenants ont à leur disposition assez d'éléments contextuels de premier degré, leur permettant de décrypter ce nouveau palimpseste.

**Deuxième inférence :**

| Commentaire  | Marqueur contextuel   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>(b)</b></p> <p><i>Oui, <u>Eric Zémour</u>, <u>Ivan Rioufol</u>, <u>Philippe de Villier</u> sont des <b>zadistes</b> eux aussi</i></p>                                    | <p style="text-align: center;"><b>(b')</b></p> <p><i>Beaucoup d'intellectuels qui veulent faire de la nation entière une <b>ZAD</b> barricadée, fermée à l'étranger et au progrès</i></p> |
| <p><b>Inférence</b></p> <p>↓</p> <p>Les nouveaux zadistes sont des intellos réactionnaires qui veulent faire de la France une nouvelle ZAD, c'est-à-dire un pays barricadé et renfermé sur l'extérieur</p> |   |

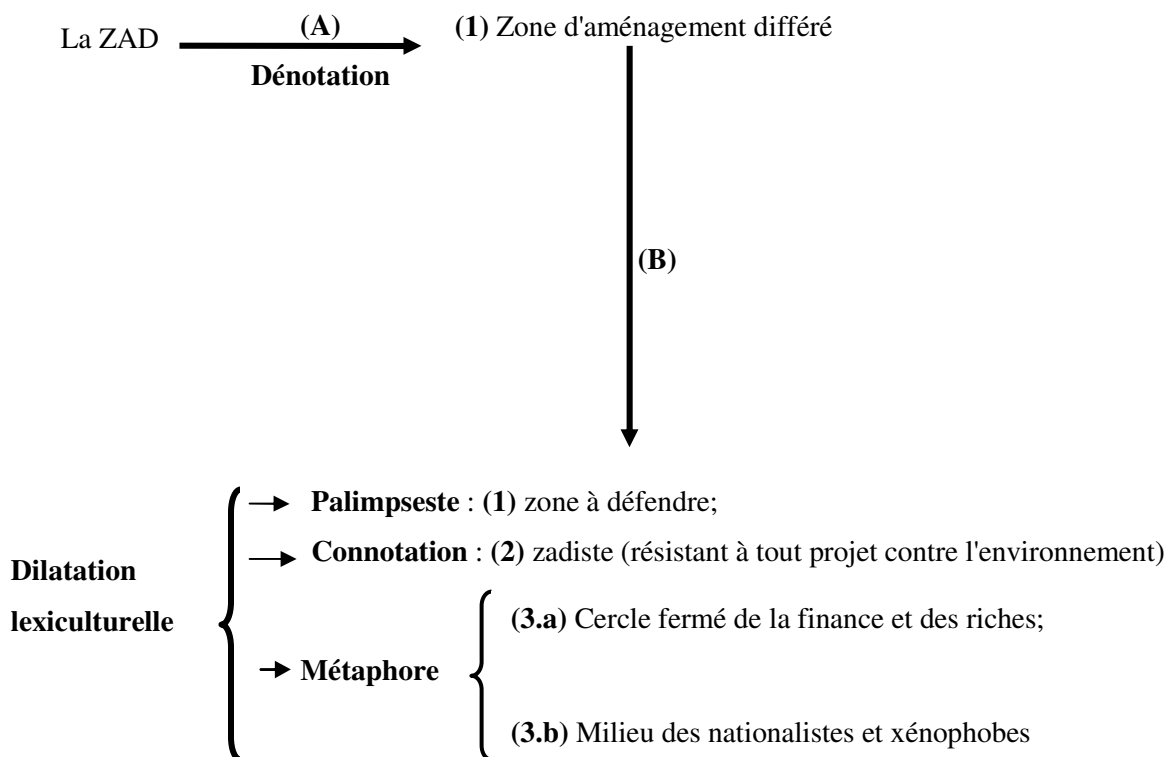
**Tableau N° 20 :** Mode inférentiel du sens métaphorique de "ZAD"

Le tableau suivant est nécessaire pour résumer le paradigme sémantique de la notion de "ZAD" depuis la phase dénotative jusqu'à sa métaphore, en passant par sa composante connotative.

| Progression conceptuelle du vocable "ZAD"  |  |
|--|--|
| Dimension dénotative   | Dimension lexiculturelle   |
| <p>(1) Selon les termes officiels du pouvoir</p> <p>"Zone d'Aménagement Différé"</p> | <p>(2) Forme connotative de résistance pour protéger l'environnement, selon les militants écologistes :</p>  |
| <p>—————→ "Zone À Défendre"</p> <p>(Palimpseste)</p> <p>↓</p>                        |  |
|  | <p>(3) Par référence aux zadistes écologistes, auxquels on a fait allusion dans la première et la cinquième fiches analytiques, et réputés pour être des gens barricadés, violents, et vivant en communauté fermée, apparaissent de nouvelles formes métaphoriques, renvoyant le vocable ZAD, d'abord, au <i>cercle fermé</i> des riches et de la finance cette fois-ci (3.a), et, ensuite au nationalisme pur et dur et à la <i>xénophobie</i> (3.b).</p> |

Tableau N° 21 : La progression lexico-sémantique du vocable lexiculturel "ZAD"

Pour résumer le parcours lexico-sémantique du vocable "ZAD", selon une réflexion métaculturelle, Le schéma suivant indique quatre paradigmes lexico-sémantique qui se dégagent du précédent tableau N° 23:



Ce glissement lexico-sémantique des vocables nous renseigne sur la dynamique linguistique et culturelle ininterrompue de la langue française. L'intrication de ces deux composantes nous renseigne aussi sur la dimension culturelle dont tout le fonctionnement structurel de la langue se trouve finalement dépendant. En classe de FLE, l'inférence du sens ne peut faire abstraction de ce modèle analytique.

## VI. 7. Cinquième fiche analytique : les anthroponymes

À travers elle, nous aborderons le dernier type lexiculturel anthroponymique, contenu dans le document principal "les grèves perlées" d'Anne Roumanoff et que nous avons, du reste, consigné dans le tableau N° 02 de la deuxième fiche analytique. En tant qu'élément lexiculturel, l'anthroponymie française est très pertinente dans le discours authentique et dont

l'inférence, d'ailleurs, en dépend de façon prépondérante. Dans un passage du document principal :

*Le prochain mari de Leticia Hallyday ... un cheminot*

*Mais, tout le monde donne son avis sur Leticia.*

*L'aut' fois j'tais dans une boulangerie et la, la, la boulangère a dit eh ben moi j'avais bien d'viné qu'elle avait tout manigancé hein*

*Elle est vénielle hein*

*J'dit oui, mais enfin, excusez-moi, Nathalie et Sylvie, quand elles ont eu Johnny, il était jeune et beau, que Leticia euh, elle a fait la fin de sa vie, c'est ça, toute peine mérite salaire*

Deux détails majeurs structurent le cheminement vers l'intention du locuteur :

- Qui est donc cette Leaticia Hallyday?

La première hypothèse inférentielle que l'apprenant pourrait avancer est qu'il s'agit, vraisemblablement, d'un personnage riche et célèbre. L'hypothèse en question est étayée par les propos du Premier ministre français, prétendant que les cheminots sont des "privilégiés". Pour une meilleure progression, l'enseignant propose à ses apprenants un nouveau document d'appui (5/2) en vue d'une meilleure contextualisation, ne serait-ce qu'au départ, de ce petit fragment relatif au personnage de Leaticia Hallyday :

*Le prochain mari de Leticia Hallyday ... un cheminot*

#### **VI. 7. 1. Présentation du premier document exemplificateur d'appui (5/2)<sup>70</sup>**

- **Type de document :** Reportage
- **Intitulé du thème abordé :** « *Leaticia Hallyday : Vie privée, vie publique* »<sup>71</sup>
- **Durée de diffusion (extrait)<sup>72</sup> :** 00' 01" à 00' 17" et 01' 35" à 02' 00"
- **Type de connaissance à dégager :** savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **Impact didactique :** Amélioration de la compétence de la compréhension orale

---

<sup>70</sup> Le chiffre (2) fait référence à la deuxième fiche analytique, contenant le document vidéo principal " Les grèves perlées d'Anne Roumanoff.

<sup>71</sup> Diffusé sur France télévision 2 et 3


<sup>72</sup> Durée globale de l'émission est de 37' et 07"

- **Type lexiculturel à mettre en exergue:** les anthroponymes Leaticia Hallyday, Nathalie Baye et Sylvie Vartan
- **La symétrie audiovisuelle :** équilibrée
- **Stratégie d'accès au sens :** la compréhension inférentielle grâce aux marqueurs contextuels discursifs (audiovisuels)
- **Document principal:** les grèves perlées de la deuxième de fiche analytique

### VI. 7. 1. 1. Transcription du texte audio

#### Premier fragment du document d'appui (5/2)

Cadre vidéo : 00' 01" à 00' 17"

| Commentaire  | L'image symétrique  |
|--|---|
| <p><i>Il est presque un <b>mythe vivant</b> et déchaine les foules depuis les années soixante. Je vous propose de rencontrer maintenant celle qui a transformé notre <b>Johnny national</b> en mari et père attentionné : Leaticia <b>Hallyday</b> ...quel lien profond les unit depuis treize ans. C'est ce que nous dira aussi <b>Johnny</b> qui nous a reçus chez lui ...</i></p> | <p><b>Marqueur informatif de premier degré :</b><br/>la photo de Johnny Hallyday</p>  |


**Tableau N° 22 :** Premier cadre inférentiel de l'anthroponyme Leaticia Hallyday.

Il s'agit, sans aucun doute, de l'épouse de Johnny Hallyday. Sur le plan textuel, il y a assez de marqueurs informatifs, mentionnés en gras dans le tableau N° 24, pour que l'apprenant soit en mesure de déduire ce personnage de Leaticia évoqué par Anne Roumanoff dans "Les grèves

perlées". Sur le plan visuel, ce fait est étayé par la photo du chanteur en toile de fond, en tant que marqueur visuel de premier degré, venant contextualiser cet anthroponyme.

### Deuxième fragment du document d'appui (5/2)

Cadre vidéo : 01' 35" à 02' 00"

| Commentaire   | L'image symétrique   |
|---|--|
| <p><i>Le 25mars 1996, le jour de ses vingt et un an, <b>Leticia épousa Johnny</b> devant monsieur le maire de Neuilly, un certain Nicolas Sarkozy ...</i></p> | <p><b>Marqueur informatif de premier degré :</b><br/>Leticia à côté de Johnny Hallyday lors de la cérémonie de leur mariage.</p>  |

**Tableau N° 23 :** deuxième cadre inférentiel de l'anthroponyme Leticia Hallyday

#### VI. 7. 1. 2. Processus inférentiel

Le commentaire de ce deuxième fragment est aussi pourvu d'un marqueur informatif assez explicite, mentionné en gras dans le tableau N° 25, pour inférer sur le personnage en question. L'image correspondante maintient assez fort cette symétrie audiovisuelle pour étayer l'inférence du moment où l'on voit bien Johnny et Leticia ensemble dans une cérémonie de mariage.

À ce stade de l'analyse, l'on sait maintenant que dans "Les grèves perlées", Anne Roumanoff ironisait sur les propos du Premier ministre français, traitant les cheminots de privilégiés. Pour elle, ces employés de la SNCF sont tellement aisés qu'il paraît même que parmi eux il y



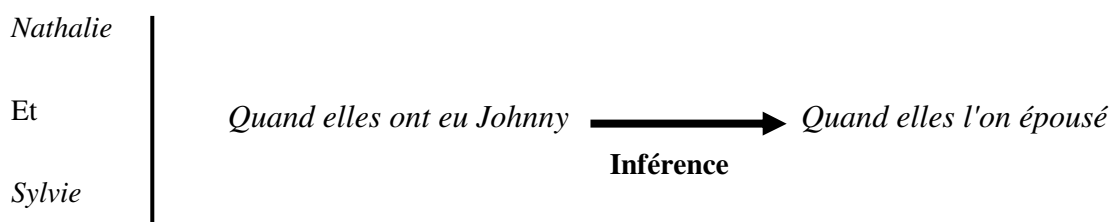
en a un qui est sur le point d'épouser la veuve de Johnny Hallyday. En quelque sorte, elle désavoue totalement ces propos d'Édouard Philippe qu'elle trouve démesurés.

Dans le même passage sur Leaticia Hallyday, Anne Roumanoff évoque de nouveaux anthroponymes Nathalie et Sylvie.

*J'ai dit oui, mais enfin, excusez-moi, Nathalie et Sylvie, quand elles ont eu Johnny, il était jeune et beau, que Leticia euh, elle a fait la fin de sa vie, c'est ça, toute peine mérite salaire*

Mais qui sont-elles au juste, et quelle relation ont-elles avec Leaticia?

Inférer sur l'énoncé en supra exige que l'on soit relativement capable de répondre à cette question. Cependant, tout porte à croire que *Nathalie* et *Sylvie* sont les anciennes épouses du chanteur, ne ce serait ce que par le segment " *quand elles ont eu Johnny*" :



Pour plus de certitude, l'enseignant propose un nouveau document (6/2), afin de mieux étayer cette hypothèse et en faire, là-dessus, une inférence sûre.

## VI. 7. 2. Présentation du deuxième document exemplificateur d'appui (6/2)<sup>73</sup>

- **Type de document** : Reportage
- **Intitulé du thème abordé** : « *Les femmes de Johnny* »<sup>74</sup>
- **Durée de diffusion (extrait)**<sup>75</sup> : 00' 45" à 00' 56" et 0' 45" à 01' 05"
- **Type de connaissance à dégager** : savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **Impact didactique** : Amélioration de la compétence de la compréhension orale

<sup>73</sup> Le chiffre (2) fait référence à la deuxième fiche analytique, contenant le document vidéo principal " Les grèves perlées d'Anne Roumanoff.

<sup>74</sup> JT sur France télévision 2

<sup>75</sup> Durée globale de l'émission est de 01' 38"

- **Type lexiculturel à mettre en exergue:** les anthroponymes : Nathalie Baye et Sylvie Vartan
- **La symétrie audiovisuelle :** équilibrée
- **Stratégie d'accès au sens :** la compréhension inférentielle grâce aux marqueurs contextuels discursifs (audiovisuels)
- **Document principal:** les grèves perlées de la deuxième de fiche analytique

### VI. 7. 2. 1. Transcription du document audio

#### a) Le premier fragment du document d'appui (6/2)

| Commentaire  | L'image symétrique  |
|--|---|
| <p><i>1965, Johnny Hallyday devient l'époux de Sylvie Vartan et le père de David qui reprend la tradition familiale d'artiste. Le père, lui, divorce pour la première fois quinze ans plus tard.</i></p> | <p><b>Premier marqueur visuel de premier degré</b> relatif au non-dit d'Anne roumanoff</p>  |

**Tableau N° 24 :** Premier cadre inférentiel de l'anthroponyme Sylvie Vartan

Le commentaire fournit suffisamment de marqueurs informatifs de premier degré, mentionnés en gras, permettant de situer contextuellement le prénom de Sylvie dans l'environnement sémantique de Leaticia Hallyday. Pour une première inférence, il s'agit bien de la première épouse de Johnny depuis 1965. Sur le plan visuel, le reportage étaye l'information inférée par une image archive, en tant que marqueur informatif de premier degré, relatant la cérémonie de leur mariage.

**b) Le deuxième fragment du document d'appui (6/2)**

| Commentaire   | L'image symétrique   |
|---|--|
| <p><b>Seconde noce en 1981</b>, très éphémère, 62 jours à peine. <b>Nathalie Baye prend la succession et lui donne une fille Laura.</b></p> | <p><b>deuxième marqueur visuel de premier degré</b> relatif au non-dit d'Anne roumanoff</p>  |

**Tableau N° 25 :** Premier cadre inférentiel de l'anthroponyme Nathalie Baye.

**VI. 7. 2. 2. Processus inférentiel**

Selon le même principe inférentiel du fragment précédent, le commentaire du deuxième fragment de ce document d'appui (6/2) est assez caractérisé par des marqueurs informatifs de premier degré en gras pour insérer le prénom de Nathalie dans l'environnement sémantique de Leaticia, en tant que la deuxième épouse de Johnny, après son divorce de Sylvie.

Ainsi, les documents d'appui (5/2) et (6/2) semblent bien donner des éléments inférentiels pertinemment importants à l'apprenant pour saisir la dimension culturelle de ces trois prénoms, et comprendre, enfin, qu'il s'agit des épouses du chanteur Johnny Hallyday.

Ceci étant dans un premier temps, mais dans un deuxième temps, Anne Roumanoff ne recourt-elle pas à un non-dit, dont le référent ne se trouve pas du tout dans son texte. Qu'insinue-t-elle, à propos de Leaticia, par le segment :

### *Toute peine mérite salaire*

Répondre à cette question exigerait de la part de l'apprenant de recourir encore une fois aux deux documents (5/2) et (6/2), afin de déterminer l'ordre chronologique des mariages de Johnny avec les trois femmes en question. Il apparaît assez clairement que Leaticia est sa dernière épouse, puisque le mariage n'a eu lieu qu'en mars 1996. À cette période, vieux et malade, Johnny n'était plus ce jeune et beau garçon comme il l'a été durant son premier ménage avec Sylvie dans les années soixante et soixante-dix, ou avec Nathalie en 1981, quand il était plus ou moins jeune. D'ailleurs, les deux marqueurs visuels dans les deux tableaux N° 25 et 26 illustrent assez bien le passé lointain du jeune Johnny avec ses deux épouses. L'un des documents en "noir et blanc" devrait connoter pour l'apprenant cette période lointaine dans le temps du chanteur.

Sauf que, jusque là, dans le document principal d'Anne Roumanoff, le non-dit "*toute peine mérite salaire*" n'est pas encore tout à fait mis en lumière, étant donné que le référent n'y est pas du tout.

Face à cette situation didactique compliquée, l'enseignant met à la disposition de ses apprenants un document d'appui (7/2), censé fournir le référent contextuel à ce segment.

#### **VI. 7. 3. Présentation du troisième document exemplificateur d'appui (7/2)<sup>76</sup>**

- **Type de document :** Débat
- **Intitulé de l'émission :** « *L'héritage de Johnny Hallyday : la bataille familiale* »<sup>77</sup>
- **Durée de diffusion (extrait)<sup>78</sup> :** 00' 45" à 00' 56" et 0' 45" à 01' 05"
- **Type de connaissance à dégager :** savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **Impact didactique :** Amélioration de la compétence de la compréhension orale
- **Type lexiculturel à mettre en exergue :** les anthroponymes : Nathalie Baye et Sylvie Vartan
- **La symétrie audiovisuelle :** équilibrée

---

<sup>76</sup> Le chiffre (2) fait référence à la deuxième fiche analytique, contenant le document vidéo principal " Les grèves perlées d'Anne Roumanoff.

<sup>77</sup> Diffusée sur BFM TV le 07/03/2018

<sup>78</sup> Durée globale de l'émission est de 01' 38"

- **Stratégie d'accès au sens** : la compréhension inférentielle grâce aux marqueurs contextuels discursifs (audiovisuels)
- **Document principal**: les grèves perlées de la deuxième de fiche analytique

### VI. 7. 3. 1. Transcription du texte audio

Sur le plan du montage technique, l'enseignant procèdera d'abord à un découpage du document, afin de donner plus de cohérence au développement des faits relatifs au non-dit que l'on essaye de décrypter. Il s'agit, en fait, d'une émission-débat sur la polémique qui entoure le testament de Johnny après son décès. Les fragments suivants sont les marqueurs informatifs susceptibles de nous éclairer sur le non-dit en question.

#### 04' 42'' à 04' 52''

*Johnny dit que j'ai déjà donné de l'argent, etc. et des biens / ... / à mes deux enfants, donc, / ... /, il n'est pas question qu'il y soit une suite là-dessus. Il n'est pas question qu'ils aient une part, finalement de l'héritage ...*

#### 04' 52'' à 04' 59''

*Johnny dit, en fait, / ... /, de mon vivant j'ai couvert les besoins des deux aînés, / ... /, et don, maintenant, tout pour Leaticia et les deux derniers.*

#### 05' 00'' à 05' 17''

*Alors c'est une explication et c'est son explication sur le fait qu'il ne veuille rien donner à ses enfants. Après, sur le fond / .../ ça ne change rien à la suite, c'est-à-dire que ce n'est pas parce qu'on a donné de l'argent de son vivant / ... / à des enfants qu'ils n'ont pas le droit à une part de l'héritage.*

#### 01' 42'' à 01' 45''

*Les couteaux sont sortis / .../ Ça présage un combat judiciaire très âpre, qui a déjà commencé*

### VI. 7. 3. 2. Processus inférentiel

À ces informations, concernant l'exhérédation des enfants aînés de Johnny au profit de sa dernière femme Leaticia et ses deux enfants adoptifs, s'ajoutent d'autres détails qui font d'elle la seule instigatrice de ce testament injuste aux yeux des Français et de la justice française.

Par le procédé de la symétrie audiovisuelle, l'on obtient des marqueurs visuels de type scriptural, étayant ce fait. Sur ces deux cadres, accompagnant les commentaires en supra :



- Information scripturale (a), en tant que marqueur contextuel de premier degré



- Information scripturale (b), en tant que marqueur contextuel de premier degré

Si l'on prête attention aux deux images scripturales (a) et (b), il apparaît clairement, selon les opinions de quelques personnes de l'entourage du couple, que Leaticia a tout manigancé pour toucher "le gros lot", en mettant la main sur tout l'héritage de son défunt époux et quitte à déshériter les enfants issus de ses précédents mariages avec Sylvie Vartan et Nathalie Baye. Ce comportement a déclenché une bataille judiciaire entre elle et l'autre camp de la famille Hallyday.

Dans une situation didactique, ce n'est, certainement, qu'à partir de ces marqueurs audiovisuels de ce document (6/2) que l'on pourrait inférer l'insinuation que faisait Anne Roumanoff dans le segment "*toute peine mérite salaire*". Finalement, on accède à ce non-dit grâce la compréhension inférentielle que l'on a faite dans ce tableau :

| <b>Non-dit</b>                           | <b>Catalyseurs inférentiels</b>                               | <b>inférence</b>  |
|--|---|---|
| <i>Toute peine mérite salaire</i> "      | Les marqueurs audiovisuels de premier degré du document (6/2) | Étant donné que Leaticia a pendant des années, entretenu le <i>vieux</i> Johnny Hallyday, il était tout à fait juste et légitime pour elle, d'avoir l'intégralité de sa fortune. Mais si elle en est tout à fait innocente, l'on pourrait déduire aussi que le vieux Johnny lui a tout légué en signe de reconnaissance de son dévouement envers lui. |
| <p><b>Inférence</b></p> <p>-----&gt;</p> |   |   |

**Tableau N° 26** : le processus inférentiel du non dit "*Toute peine mérite salaire*" du document principal "*Les grèves perlées*"

Dans cette situation didactique, l'apport informationnel de ce document (6/2) est très avéré, puisque tous les marqueurs audiovisuels qu'on a pu y extraire étaient méthodologiquement pertinents pour la compréhension inférentielle du non-dit et sans laquelle, du reste, l'apprenant n'y peut accéder à l'intention du locuteur.

**VI. 8. Sixième fiche analytique : la dimension homonymique : anthroponymes / noms communs**

Dans le sillage des anthroponymes français, ce type de l'onomastique française, en général, est assez marqué par quelques propriétés qui mériteraient qu'on s'y attarde. Dans la situation didactique, les apprenants pourraient rencontrer quelques patronymes dont l'inférence est rendue difficile à cause de leur h o m o n y m i e avec des noms abstraits ou concrets foncièrement équivoques. Nous avons, d'ailleurs, l'habitude de solliciter nos étudiants à inférer sur des expressions, dont les patronymes sont les points nodaux pour le sens. Même si leur interprétation ne paraît pas pour autant asémantique, néanmoins, la compréhension inférentielle qu'ils en font reste, en tout cas, en marge de l'intention réelle du message. En

guise d'illustration, dans le cadre de la compréhension orale, nous leur demandons de faire oralement une transcription sémantique des énoncés suivants :

(a) *Les Sauvage reçus aujourd'hui par le président de la République*

(b) *Nous recevons, ce soir, monsieur LeMaire*

(c) *Nous avons insinué à Larrivé que Mamère ne viendrait pas pour le débat*

Voici, en tout cas, les premières hypothèses inférentielles faites par eux

| Énoncés   | Hypothèses inférentielles   |
|---|---|
| <i>Les <u>Sauvage</u> reçus aujourd'hui par le président de la République</i> | <b>(h1)</b> <i>Les manifestants violents (casseurs, entre autres) sont reçus par le président</i> |
| <i>Nous recevons, ce soir, monsieur Le Maire</i>                              | <b>(h2)</b> <i>Oui, mais le maire de quelle ville, monsieur?</i>                                  |

**Tableau N° 27 :** Hypothèses inférentielles des anthroponymes homophones

Les deux énoncés (a) (b) que nous avons cités en supra présentent la particularité d'être ambigus tant que l'on n'a pas une compétence lexicoculturelle et encyclopédique susceptibles de nous faire dégager leur plan sémantiquement correct aux yeux des natifs. Si les hypothèses sont, jusque là, sémantiquement recevables uniquement sur un plan dénotatif de la s i g n i f i c a t i o n , elles ne sont pas, pour autant, parfaitement interprétées, selon la portée culturelle dont est dégagé le s e n s de ces anthroponymes. Les hypothèses n'épousent pas l'intention des messages ni la présupposition que le locuteur a faite. Apparemment, jusque là, l'implication de l'auditeur, les étudiants dans ce cas précis, est incohérente avec ce que l'auditeur présuppose, selon le schéma interactionnel que l'on a abordé dans le tableau N° 05. Une mise au point didactique serait alors de grande rigueur si l'on veut effectivement que les apprenants infèrent correctement le s e n s de ces énoncés, tels qu'ils sont conceptualisés dans la représentation du monde des Français de France. À cet égard, le recours à une série de brefs passages télévisés donnerait, à coup sûr, des clés de solution à cette situation de malentendus interculturels. Dans cette huitième fiche analytique, l'enseignant met à la



disposition de son public une série de documents d'appui, relatifs à chaque énoncé mal interprété :

#### **VI. 8. 1. La compréhension inférentielle du premier énoncé (a)**

##### **VI. 8. 1. 1. Présentation premier document exemplificateur d'appui (1/6)<sup>79</sup>**

- **Type de document** : Reportage
- **Intitulé de l'émission** : « La grâce présidentielle pour Jacqueline *Sauvage* »<sup>80</sup>
- **Durée de diffusion (extrait)<sup>81</sup>** : 00' 50" à 00' 55" /// 00' 50" à 00' 55"
- **Type de connaissance à dégager** : savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **Objectif didactique** : contextualiser le vocable lexiculturel "*Sauvage*"
- **Impact didactique** : Amélioration de la compétence de la compréhension orale
- **Type lexiculturel à mettre en exergue**: les anthroponymes : le patronyme "*Sauvage*"
- **La symétrie audiovisuelle** : équilibrée
- **Stratégie d'accès au sens** : la compréhension inférentielle grâce aux marqueurs contextuels discursifs (audiovisuels)
- **Document principal** : l'énoncé (a) dans le tableau N° 28

##### **VI. 8. 1. 2. Transcription du texte audio (1/6)**



*Elles sont ressorties de l'Élysée après une heure d'entretien avec le président de la République. Les trois filles de Jacqueline Sauvage étaient venues lui demander la grâce présidentielle. Un échange qu'elles ont jugé satisfaisant. / .../ **Jacqueline Sauvage** était condamnée à dix ans de prison / ... /*

---

<sup>79</sup> Le chiffre (6) fait référence à la sixième fiche analytique.

<sup>80</sup> Diffusée sur BFM TV le 07/03/2018

<sup>81</sup> Durée globale de l'émission est de 01' 24"

| Marqueurs textuels de premier degré   | Marqueurs visuels scripturaux de premier degré  |
|---|---|
| <p><b>Cadre vidéo : 00' 50" à 00' 55"</b></p> <p><i>Jacqueline Sauvage</i> était condamnée à dix ans de prison / ... /</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>En conséquence,</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Cadre vidéo : 00' 50" à 00' 55"</b></p> <p>Les trois filles de <u>Jacqueline Sauvage</u> étaient venues demander au président de la République la grâce présidentielle pour leur mère</p> | <p>Sur les deux écrans <b>E1</b> et <b>E2</b>, il s'agit de Carole et Fabienne Marot, les deux filles de Jacqueline Sauvage.</p> <p><b>E1</b></p>  <p><b>E2</b></p>  |

**Tableau N° 28** : Symétrie audiovisuelle pour la compréhension inférentielle de l'anthroponyme "Sauvage"

### VI. 8. 1. 3. Le processus inférentiel

Apparemment, les "Sauvage" auxquels est fait référence dans l'énoncé (a), n'ont rien de primitif ou de violent comme cela est rapporté dans l'hypothèse (h1), mentionnée dans le tableau N° 29. Le document de cette huitième fiche analytique étaye cette hypothèse. Le principal marqueur informatif dans le document d'appui (1/6) pour la compréhension inférentielle de cet anthroponyme est le segment *Jacqueline Sauvage*. L'image apporte aussi son lot d'information grâce aux cadres E1 et E2, en tant que marqueurs scripturaux de premier

degré. Dans ce sillage, un exercice de compréhension inférentielle pourrait intervenir là-dessus :

**L'enseignant pose une batterie de questions :**

- Qui sont Carole et Fabienne Marot ?

Ce sont, bien évidemment, les deux filles de Jacqueline Sauvage. C'est ce qu'on nous dit, en tout cas, dans le document (1/6)

- Pourquoi ont-elles des patronymes différents?

Logiquement, le patronyme "Sauvage" est le nom de jeune fille de leur mère Jacqueline.

L'objectif n'est pas tant de s'intéresser au nom de jeune fille de Jacqueline que d'indiquer la spécificité des patronymes français à se confondre avec des noms communs. Sur le plan conceptuel, le principe consiste à insister sur ce vocable "sauvage" en vue d'une fixation lexico-culturelle, et pour qu'enfin, les apprenants y soient habitués.

En conséquence, sur le plan lexico-sémantique, il est question d'insister sur la suite :

- Contextualisez le vocable "Sauvage" sur la base de ce document (1/6)

Il s'agit, en fin de compte, d'un nom propre (patronyme) et non pas du nom commun "sauvage"

- Déduisez (l'enseignant aborde alors l'aspect métaculturel):

Au niveau métaculturel et interculturel, n'est-il pas question de préciser que, dans l'onomastique de la langue française, un bon nombre d'anthroponymes se confondent avec des noms communs au même titre que l'onomastique algérienne.

**VI. 8. 2. La compréhension inférentielle du deuxième énoncé (b)**

Sur un plan dénotatif, le vocable "*Maire*" est, à priori, suffisamment univoque pour en déduire la fonction du premier responsable d'une commune, mais dans la réalité socioculturelle française, le lexème en question dénote d'autres formes nominales que l'on découvre dans l'analyse suivante.

### VI. 8. 2. 1. Présentation du deuxième document exemplificateur d'appui (2/6) <sup>82</sup>

- **Type de document** : Débat
- **Intitulé de l'émission** : « Bourdin Direct »<sup>83</sup>
- **Durée de diffusion (extrait)**<sup>84</sup> : 00' 10" à 00' 17" // 01' 15" à 01' 20"
- **Type de connaissance à dégager** : savoir encyclopédique (faits socioculturels)
- **Objectif didactique** : contextualiser le vocable lexiculturel "*Le Maire*"
- **Impact didactique** : Amélioration de la compétence de la compréhension orale
- **Type lexiculturel à mettre en exergue**: les anthroponymes : Bruno Le Maire
- **La symétrie audiovisuelle** : équilibrée
- **Stratégie d'accès au sens** : la compréhension inférentielle grâce aux marqueurs contextuels discursifs (audiovisuels)
- **Document principal**: L'énoncé (b) dans le tableau N° 28

### VI. 8. 2. 2. Transcription du commentaire audio (2/6)

#### a) Premier fragment : 00' 10" à 00' 17"

Notre invité ce matin est Bruno Le Maire, bonjour!

Bonjour Jacques Bourdin!

Ministre de l'économie,

Évidemment, nous allons parler de Lactalis, les laits infantiles contaminés

#### b) Deuxième fragment : 01' 15" à 01' 20"

Vous savez, J'ai été pendant trois ans ministre de l'agriculture et je connais très bien Lactalis.

---

<sup>82</sup> Le chiffre (6) fait référence à la sixième fiche analytique.

<sup>83</sup> Diffusée sur BFM TV le 07/03/2018

<sup>84</sup> Durée globale de l'émission est de 20' 33"

### VI. 8. 2. 3. Processus inférentiel

| Marqueurs textuels de premier degré   | Marqueurs visuels scripturaux de premier degré   |
|---|--|
| <p>Cadre vidéo : 00' 10" à 00' 17"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Bruno Le Maire</u></li> <li>- <u>Ministre de l'économie</u></li> </ul> | <p><b>E1 (00' 35'')</b></p>  <p><b>E2 (06' 20'')</b></p>  |

**Tableau N° 29** : Symétrie audiovisuelle pour la compréhension inférentielle de l'anthroponyme "Le Maire".

Après visionnage de quelques fragment pertinents de ce document d'appui (2/8), il s'avère que "Le Maire" ne renvoie aucunement à la fonction de premier responsable d'une commune (h2 du tableau N° 28), mais au patronyme du ministre de l'économie. Cette inférence est rendue possible grâce à trois marqueurs textuels de premier degré. L'animateur Jacques Bourdin, connu pour son émission, débat " Bourdin direct" présente son invité, d'abord, par son nom et prénom. Il s'agit, vraisemblablement d'un certain "Bruno Le Maire". Puisqu'il est indécent de présenter sur un plateau télévisé un maire d'une commune uniquement par son prénom

"Bruno, le maire de telle commune", l'on déduira alors que, par "Bruno", c'est plutôt une relation nom/prénom avec "Le Maire" que l'animateur vient contextuellement d'établir. Étant relativement explicite dans son discours, l'animateur Jacques Bourdin va encore plus loin dans cette logique pour insinuer que "Bruno Le Maire" n'est rien d'autre que le nom du Ministre français de l'économie. Sur le plan de la symétrie visuelle que nous procure assez souvent la télévision dans ce genre de formats, les marqueurs scripturaux de premier degré (E1) et (E2) étayaient suffisamment bien cette information, puisqu'on peut y lire clairement :

**E1** : Bruno Le Maire : *Ministre de l'économie et des finances*

**E2** : *Lait contaminé : "Lactalis a gravement failli", estime Bruno Le Maire, ministre de l'économie*

Sur le plan didactique, l'enseignant pourrait toujours recourir à ce genre de question, afin d'insister sur la fixation conceptuelle de cet anthroponyme lexiculturel et s'assurer de la bonne inférence de l'anthroponyme "*LeMaire*" que les apprenants ont faite :

- Relevez les noms des deux personnages dans ce débat

Il s'agit de l'animateur Jacques Bourdin et de son invité Bruno Le Maire

- Bruno est le maire de quelle ville?

Servant de test à la compréhension inférentielle, cette question devrait nous éclairer sur la fiabilité d'induction des apprenants sont censés faire.

Voilà, en somme, en quoi la démarche didactique, prenant en charge l'onomastique française, pourrait être intéressante.

Au bout du compte, il s'avère que dans un seul et unique discours authentique ("Les grèves perlées" d'Anne Roumanoff), il y a une variété lexiculturelle interminable et dont l'auditeur doit assumer pleinement l'inférence pour autant qu'il soit suffisamment formé à la manipulation de cette face cachée de la langue. Tout au long des situations didactiques que l'on vient de décrire, la télévision semble, apparemment, bien tenir son rôle de support d'enseignement / apprentissage du FLE en milieu exolingue relatif au contexte que l'on a décrit dans le premier chapitre.

## VI. 9. Conclusion du sixième chapitre analytique

Dans cet ultime chapitre exploratoire, il était foncièrement question d'établir l'aspect procédural de la compréhension inférentielle à partir de documents télévisuels issus du paysage médiatique français pour autant que celui-ci nous illustre efficacement la dynamique discursive des locuteurs natifs, notamment au niveau de la manipulation des différents items lexicoculturels. Nous avons mis en exergue ces items, selon la définition référentielle de R Galisson, tout en y ajoutant d'autres types, tels que l'onomastique et la siglaison.

Dans le cadre de notre analyse, nous avons sélectionné deux documents principaux dans les deux premières fiches analytiques, et à partir desquels nous avons pu dégager l'étendue de la dimension lexicoculturelle dans l'interprétation des énoncés authentiques.

Dans la première fiche analytique, et via le premier document principal " La Révolution française et la terreur" nous avons pu démontrer, par exemple, le rôle déterminant des faits historiques lointains et civilisationnels pour la compréhension inférentiels des discours authentiques, tel qu'ils sont structurés sur le plan lexico-sémantique par les locuteurs natifs. L'inférence du sens relatif au segment "*J-L. Mélenchon est le Robespierre des temps modernes*" exigeait de la part de l'apprenant de replacer ces deux anthroponymes dans leurs contextes historiques. À cet effet, l'exploitation didactique de ce document télévisuel a permis d'extraire l'intention du locuteur, en établissant les traits analogiques entre les deux personnages. Mais, pour ce faire, il était indispensable de connaître le personnage historique et assez controversé de Maximilien de Robespierre. L'on est, dans ce cas précis, dans ce que nous avons désigné par la notion de "compétence encyclopédique" et sur laquelle nous avons tant insisté. Il est apparu que la valeur socio-communicative des faits civilisationnels fait de l'activité orale un champ inter- et transdisciplinaire avec tout ce qui a trait aux matières de "civilisation" et à la "Littérature" de la langue d'étude. Là-dessus, il s'agit bien de cette transversalité syllabaire et curriculaire entre les matières citées et les activités inhérentes à l'expression orale dont nous avons parlé dans nos chapitres précédents.

Si dans la première fiche analytique, l'analyse n'abordait que la seule composante anthroponymique du discours authentique, dans la deuxième fiche analytique, nous avons appréhendé le deuxième document télévisuel principal "Les grèves perlée" d'Anne Roumanoff

d'une manière assez globale, afin d'en modéliser le contenu, selon une grille d'items lexiculturels, telle qu'établie dans le tableau N° 01.

Sur le plan procédural, il était question, dans un premier volet, d'extraire la charge lexiculturelle du discours, dont dépend la compréhension inférentielle. Au fil de l'analyse, nous avons délimité la gestion de l'inférence, selon que l'on est dans une situation naturelle ou didactique. C'est sur cette deuxième situation que l'on a focalisé nos efforts. La compréhension inférentielle en classe de FLE nécessitait un support didactique autant complet que possible à l'image de la télévision. Le support en question nous a permis de dégager des stratégies inférentielles, grâce essentiellement à la symétrie entre le son et l'image. Si elle est méthodologiquement bien exploitée, cette symétrie audiovisuelle permet, à coup sûr, d'amener l'apprenant à inférer le sens grâce aux marqueurs informatifs textuels, visuels et scripturaux de premier degré, contextualisant les items lexiculturels dans la dynamique discursive.

Dans un deuxième volet plus structurel, cette fois-ci, il était question de renvoyer les acteurs de la classe de FLE à des documents d'appui pour mieux étayer les inférences établies au fur et à mesure que l'on avançait dans le deuxième document principal. Il s'avère que les six fiches analytiques, conçues à cet égard, ont efficacement produit l'effet que l'on en attendait.

Nous avons donné assez d'éléments de réponse à notre deuxième question subsidiaire de la problématique, et toutes les hypothèses sont relativement confortées grâce à nos analyses tous azimuts.



**VIII.**  
**CONCLUSION GÉNÉRALE**

Toute notre perspective de recherche se focalisait foncièrement sur le rôle que pourrait jouer la plateforme télévisuelle dans les activités de la compréhension orale en français langue étrangère (FLE) et dans le contexte que nous avons décrit tout au long du premier chapitre. En matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la macrostructure algérienne est définie par des considérations politiques et idéologiques assez rigides et influant sur le curriculum des langues étrangères, d'une manière générale, mais tout particulièrement sur celui de la langue française pour des raisons que nous connaissons tous. C'est par ce contexte-là que notre recherche est entièrement sous-tendue. La dimension microstructurelle qui en ressort n'échappe pas à la rigidité de ces garde-fous socio-institutionnels. Effectivement, nous avons pu décrire le contexte où notre recherche s'inscrit, en l'occurrence la filière de la langue française, sise à l'Université Ibn Khaldoun de Tiaret: une entité faisant partie de la mosaïque nationale avec tout ce que cela insinue en termes de décisions politique, éducative et formatrice. Les conséquences majeures de cette situation résident dans les carences observables en matière d'habileté communicative chez nos nouveaux bacheliers issus d'un secteur scolaire très réticent sur la question de la dimension authentique de la communication exolingue, telle qu'elle est réellement articulée dans la culture de la langue cible. Pour ce qui est de la compréhension orale dans notre contexte, le défi consistait, donc, à en améliorer la compétence pour peu que les acteurs de la formation universitaire aient conscience de la latitude que leur procure le système LMD. Le système en question redéfinit, d'une part, les activités inhérentes à la compréhension orale comme étant fondamentales et les rend consubstantielles aux autres matières dans une logique de transversalité syllabaire et curriculaire. C'est justement dans ce sillage que l'on a saisi l'opportunité d'exposer le problème auquel l'enseignement / apprentissage de ce type d'activité est confronté. En lisant attentivement les principes conceptuels du LMD, il en ressort qu'ils sont en total dysfonctionnement avec le curriculum scolaire initial. Nous avons dégagé une problématique, reflétant, autant que faire se peut, la réalité intrinsèque à l'enseignement / apprentissage de la compréhension orale en FLE. Là où nous en sommes et de par un constat expérimental évident, la question n'est pas tant de savoir si le public concerné est doté ou non d'une compétence en la matière que de réfléchir sur des modalités didactiques concrètes et adaptées pour l'améliorer. Cette réflexion sur le "c o m m e n t" de cette amélioration est l'essence même de notre première question principale. Dans cette continuité, et intéressées par la télévision, nous nous sommes demandées, dans une question subsidiaire, sur de probables potentialités

didactiques de ce support et les procédés de mise en œuvre. Pour dire les choses plus simplement, il s'agit dès le départ de s'atteler à améliorer la compétence de la compréhension orale via la plateforme télévisuelle. Ayant enseigné la matière " Compréhension et Expression Orale", prévue dans le programme du socle commun de la licence de français, l'on est, maintenant, assez expérimentées pour supposer que la composante linguistique, à elle seule, est insuffisante pour remédier à la situation et qu'il faudrait se focaliser sur d'autres types de composantes relativement coextensives à l'activité de l'oral : la composante culturelle incarnée par des savoirs encyclopédiques et régie par des constructions lexicoculturelles, entre autres. D'emblée, nous avons supposé encore une fois que la télévision demeure le support le plus adapté à ce genre de tâche.

Si dans le deuxième chapitre, nous sommes arrivées à construire un argument didactique pour la télévision, en tant que support relativement compatible avec les principes méthodologiques de la nouvelle problématique (méthodologie) structuro-globale, telle que définie récemment par l'un des ses fondateurs (Ch. Puren) dans l'optique de multisensorialité audiovisuelle, nous avons aussi pu tracer la trajectoire sociohistorique et sociotechnologique de la télévision, en tant que média informatif et distrayant, au départ, mais surtout, actuellement, en tant que support éducatif et didactique à part entière pour peu que l'on en ait conscience et que l'on se construise des objectifs didactiques adaptés à son nouveau profil. Tout enseignement / apprentissage d'une langue étrangère à entrée communicationnelle devrait prévoir un dispositif télévisuel des plus simples, afin d'appréhender la langue cible dans sa dimension globale, à la fois en tant que système structuré sur le plan linguistique et structurant sur le plan culturel. À défaut de bain linguistique naturel, c'est la télévision qui est en passe de devenir le support didactique le mieux approprié aux contextes exolingues, notamment le contexte algérien que l'on a décrit tout au long du premier chapitre.

Nous avons prévu des éléments, permettant de mesurer le gap entre ce que les apprenants savent déjà et ce qu'ils sont censés réellement savoir à l'échelle de la composante culturelle, très pertinente pour consolider leur compétence communicative. Il s'agissait d'une double analyse du questionnaire et du manuel de français de la troisième AS qui nous a donné la mesure des besoins nécessaires à l'amélioration de la compétence en compréhension orale.

Des éléments procéduraux ont été structurés dès le troisième chapitre. Après les avoir projetés dans le cinquième chapitre, nous sommes arrivées à quelques vérités. À travers un

questionnaire élaboré, nous avons réussi à mesurer la portée de la pratique télévisuelle chez notre public au sein d'un paysage relativement déséquilibré en faveur des chaînes arabophones. En tant que culture sociale, la prédisposition au paysage francophone demeure assez aléatoire, ce qui influence négativement l'acculturation de nos apprenants au nouveau sémantisme de la langue française. Sur un autre plan, les réponses aux items de notre questionnaire nous ont permis de dégager des carences considérables en matière de savoir encyclopédique inhérent aux symboles culturels qui s'avèrent coextensifs à la communication en FLE. Ce gap traduit des besoins impérieux à ce niveau de la compétence encyclopédique en tant qu'une composante culturelle majeure de la compétence communicative. À travers l'analyse du manuel de français de la 3<sup>e</sup> AS, nous avons pu relever l' i n a d a p t a b i l i t é de ce livre unique aux objectifs de la compréhension orale, telle que nous l'envisageons dans notre contexte. À aucun moment, cet outil ne propose de pistes concrètes qui contribueraient au développement d'une quelconque compétence communicative, puisque le contenu y est focalisé, paradoxalement, sur la culture nationale de l'apprenant sans aucune référence faite à la culture française. En conséquence, les prérequis pour une formation universitaire en FLE s'avèrent d'un niveau en deçà de la moyenne attendue à cet effet. Tous ces résultats nous renseignent désormais sur un niveau de compétence en FLE, laissant à désirer. Rien qu'au niveau de la manipulation lexicoculturelle, ni les réponses au questionnaire par les apprenants eux-mêmes, ni le contenu du manuel de français de la 3<sup>e</sup> AS ne présagent de si bon. Cette situation nous oriente bien évidemment à combler le gap constaté par le recours à la télévision pour peu qu'elle soit prévue dans une didactique de réapprentissage tout aussi bien pour l'enseignant que pour les apprenants.

Si les résultats de ces analyses semblent montrer l'étendue du problème que l'on a évoqué dans la problématique, il n'en demeure pas moins qu'à ce stade de la recherche, aucune piste didactique, aussi concrète soit-elle, n'est encore dégagée par nos soins. Le sixième chapitre a été justement conçu pour proposer des éléments de réponse à la deuxième question subsidiaire de notre problématique : *"En quoi la télévision serait-elle efficace pour améliorer la compétence en compréhension orale chez nos apprenants de la première année de la licence de français?"*. Si, grâce au chapitre précédent, tout semble plus clair pour les deux premières hypothèses concernant l'apport de la composante culturelle à la communication exolingue en FLE, à l'instar de la composante linguistique, la troisième hypothèse relative au rôle que pourrait jouer la télévision en classe de FLE, semble aussi être clairement démontrée grâce

aux analyses de notre sixième et ultime chapitre. L'on est arrivé à la conclusion que la communication exolingue présuppose un dispositif relativement complexe pour la gestion du sens. Rien que pour la compréhension orale, il faudra plus qu'une compétence systémique pour inférer le sens d'un énoncé authentique (structuré par un locuteur natif à destination d'un auditeur natif). C'est la situation naturelle dont on a longuement parlé dans ce sixième chapitre. En communication exolingue, n'est-il pas préférable que l'on parle d'abord de situation didactique. Dans le sillage des pratiques télévisuelles, le téléspectateur est à la situation naturelle, ce que l'apprenant est à la situation didactique. Selon que l'on est dans l'une ou l'autre, la télévision ne semble pas remplir le même rôle. Dans le processus de la formation universitaire en FLE, l'apprenant devra réapprendre à manipuler la télévision en tant que support didactique où l'on est à même d'exploiter tous les modes sensoriels adaptés aux vertus de la télévision en tant qu'elle nous propose des documents authentiques, par définition. Dans cette situation didactique, dont on a décrit les contours, la compréhension orale peut réellement être développée si l'on exploite la télévision dans des dimensions technologique (son, image et autres détails scripturaux), linguistique (textes transcrits au départ) et métaculturelle (s'attarder sur l'arrière plan culturel et contextuel qui sous-tend chaque discours analysé) et inférentielle (inférer le sens sur la base des trois dimensions qui la précèdent). C'est, en tout cas, le principe méthodologique que l'on a adopté tout au long de ce sixième chapitre et qui semble, à la fin, donner quelques prémices prometteuses.

L'on a pu mettre en valeur quelques procédés stratégiques inhérents à la compréhension inférentielle à l'oral. Dans les documents supports ou d'appui que l'on a analysé, un ensemble d'alternatives ont été dégagées pour autant que l'apprenant en autonomie ou en classe avec l'enseignant puisse mettre à profit le principe de la symétrie audiovisuelle où le commentaire est appuyé synchroniquement par l'image et inversement. Cette symétrie a donné naissance à ce que l'on a désigné par le concept de marqueurs informatifs ou contextuels sonores ou visuels de premier degré (apport informationnel explicite ou pertinent) et de deuxième degré (apport informationnel indirect) et qui se sont avérés très pertinents sur le plan didactique. Nous avons mis la lumière sur le cheminement inférentiel nécessaire à la compréhension orale des documents analysés et dont le sens était foncièrement compliqué par la forte charge lexicoculturelle qui les caractérisait. Le procédé en question devra faire l'objet d'une modélisation en vue de développer la compétence de la compréhension orale que nous avons appelée par le terme de compréhension inférentielle dans le processus de l'enseignement de

n'importe qu'elle langue étrangère. Cette perspective de départ permettra pour plus tard un réapprentissage des pratiques télévisuelles en vue d'une activité sémio-didactique plus autonome chez nos apprenants en extra-muros.

La télévision s'est avérée assez efficace dans l'amélioration de la compétence orale en FLE pour peu que l'on exploite toutes ses vertus didactiques. Toutes les hypothèses sont confirmées, puisqu'il est apparu, tout au long de nos analyses, que la compétence communicative est bel et bien la résultante de la compétence systémique avec toute cette composante culturelle au sens générique de son terme (lexiculturelle, interculturelle, métaculturelle, etc.). Nous n'avons pas non plus omis de confirmer la troisième hypothèse relative à la valeur didactique des documents télévisuels authentiques et dont l'analyse n'a fait que conforter la place prépondérante de la télévision dans la nouvelle configuration de la didactique du FLE. Les documents télévisuels authentiques que l'on a analysés se sont avérés des outils-catalyseurs de cet environnement naturel et réel qui régit le fonctionnement de la langue cible dans son milieu socioculturel naturel. Grâce aux documents analysés, nous avons pris la mesure de leur dimension didactique à développer chez nos apprenants un nouveau type de compétence : le savoir-inférer, à l'instar des autres composantes coextensives au savoir-faire en FLE (composante encyclopédique, culturelle et civilisationnelle, qui se manifeste dans le discours lexiculturel des natifs). La pertinence de ce nouveau *savoir-inférer* réside dans l'atténuation, en mode interactionnel, des différents malentendus qui pourraient entraver le cours de la communication exolingue.

Nos propositions ont étayé la visée à la fois didactique (l'enseignement de la langue) et éducative (l'éducation à l'environnement culturel des locuteurs natifs et l'éducation au média télévisuel) de la télévision. Elles pourraient aussi faire éviter aux acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (décideurs, enseignants et apprenants adultes) de s'engager dans des systèmes de formation coûteux et inadaptés, ce qui engendre, par le temps, une répartition inégale des ressources disponibles pour la classe.

Tout au long de notre réflexion sur ce que pourrait être une didactique *télévisualiste*, nous avons relevé, dans un premier temps, le caractère interdisciplinaire suffisamment étayé de l'activité. Effectivement, le premier document principal de la première fiche analytique est une belle illustration de ce que devrait être la compréhension orale en FLE: une activité où s'entrecroisent les éléments du discours avec les faits de la civilisation. Très souvent portés

par la lexiculture, ces faits civilisationnels sont d'une valeur socio-communicative avérée. Dans un deuxième temps, nous avons pu étayer le caractère interactionniste et discursif de notre analyse, en tant que procédé incontournable. Cela prouve, selon nous, une forte intrication entre la didactique et les sciences du langage. Toutes nos ultimes analyses sur ce que pourrait être le savoir-inférer, c'est-à-dire le cheminement inférentiel pour comprendre les énoncés réels, se sont faites via l'analyse du discours dans la double logique de la présupposition et de l'implication. Il n'y a absolument pas de didactique à proprement parler tant qu'elle n'est pas au service de la dynamique de la langue que l'on voudrait décrire en classe. Les sciences du langage ne sont pas, du reste, tout à fait éloignées de ce principe.

## SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

---



– **Articles de revues et ouvrages spécialisés**

1. ABOUDA, L et BAUDE, O. "Du Français Fondamental aux ESLO". Grand corpus de français parlé, Bilan historique et perspectives de recherche, 2005, Lyon, France. 33 (2), Cahiers de linguistique 2005. pp.131-146.
2. ACHARD, P. " De l'écrit comme terrain". Langage et Société. Suppl. 17. Grenoble 1981. pp. 20-25
3. ADAMI, H. "Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles". Mélanges CRAPEL N° 31 : Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues. 2009. Pp. 159-172
4. AUGER, N et al. "Langue et culture », *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant*. De Boeck Supérieur, 2001, pp. 189-241.
5. BALDINGER, K. "Sémasiologie et onomasiologie" / In Revue de linguistique romane N° 28. pp. 249-272
6. BALLE, F. "Les médias". PUF. Paris. 2012. 128p.
7. BARBIER, F et BERTHO- LAVENIR, C. « Histoire des médias, de Diderot à Internet, Paris, Armand Colin, 2003. 398p.
8. BERROU, Christine. « Écrire une chronique: Presse, radio, télé, web/ *Les ateliers d'écriture* », Eyrolles, 2013, 192 p
9. BERT-ERBOUL, A. "Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation. L'Année psychologique Vol. 79, N° 2. 1979 pp. 657-680
10. BERTOLETTI, M. C., Dahlet, P., Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE, Le Français dans le monde, N° 186. 1984. pp. 55-63
11. BESSE, H. " Des techniques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et de l'exemple de la traduction interlinéaire". Synergies Chine. 2011. pp. 13-23
12. BESSE, H. "Méthodes et pratiques des manuels de langue". Didier. Paris. 2000. 183p.
13. BESSE, H. « Propositions pour une typologie des méthodes de langues ». Résumé de la thèse de doctorat d'État en Lettres et Sciences humaines soutenue par Henri / La Revue *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* publiée par la SIHFLES. N° 26, 2001. pp. 120-168
14. BEUSCART, J-S et al. « La fin de la télévision ? Recomposition et synchronisation des audiences de la télévision de rattrapage », *Réseaux*, vol. 175, no. 5, 2012, pp. 43-82.

15. BILLIÈRES, M., (1997), « Mémoire auditive, processus de compréhension et phonétique corrective en langue étrangère », *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, Université de Toulouse-le Mirail, 12, pp. 5-33.
16. BLANCHET, Alain *et al.* « Les techniques d'enquête en sciences sociales ». Dunot, Paris, 2013. 197p.
17. BLANCHET, Philippe. « La linguistique du terrain ». PUR, Rennes, 2000. 145p.
18. BORG, S. "« Chapitre 3. Les méthodologies à la croisée de la notion de progression », *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3. La méthodologie.* De Boeck Supérieur, 2003, pp. 51-61.
19. BRIET, G et BERDAL-MASUY, F. "Stratégies pour une écoute efficace". / In: Actes du colloque international : "Le français de demain : Enjeux éducatifs et professionnels". Univ. De Sofia: Bulgarie 28-30 octobre 2010. pp. 16-38
20. CAIN, Albane « L'enseignement de la civilisation (langue vivante, second cycle). INRP, Paris, 1988. 135p.
21. CASETTI, F et ODIN, O. "De la paléo- à la néo- télévision"/« Télévisions/mutations», *Communications*, N°51, Paris, Seuil, 1990, p. 9- 26.
22. CASTELLS, Manuel. « La société en réseaux. L'ère de l'information », Paris, Fayard, 2006. 674 p.
23. CAVALLA Cristelle. « La phraséologie en classe de FLE ». *Les Langues Modernes.;* Enseigner et apprendre le lexique. N° 1-2009. pp.171-200
24. CHANIAC, R & JÉZÉQUEL, J-P. « *La télévision* ». La Découverte, 2005, 128p.
25. CHARAUDEAU, P. *Le discours d'information médiatique, la construction du miroir social.* coll. Médias Recherches, Nathan, Institut National de l'Audiovisuel. 300 p.
26. CHARDON, E-J *et al* « Contraintes technologiques sur les enregistrements de corpus et analyse des cadres de participation ». *Revue : Pratiques* N° 147-148. 2010. pp.53-81.
27. CHERVEL, A. " Histoire de la grammaire scolaire: Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Payot.1981. 304p.
28. CHOPIN, M-P. « Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 21, no. 1, 2006, pp. 53-71.
29. COMPTE, Carmen (1). Les publicités : Narcisses télévisuels/ In *Revue : Champs visuels : la télévision au miroir* (2) N°9. Mars 1998. L'Harmatan. Pp 110-124

30. COMPTE, Carmen (2). « Décoder le journal télévisé : Une stratégie pour l'apprenant de langue ». Actes de colloque : Franzosisch Heute: Travailler avec La video. Université de Tours 1998, pp. 400-408
31. CORDIER-GAUTHIER, Corinne. « Les éléments constitutifs du discours du manuel », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. No 125, no. 1, 2002, pp. 25-36.
32. COSTE, D. "Spéculations sur la relation langue décrite-langue enseignée, en classe". Richerich, R et Widdowson, H.G. éd., Description, présentation et enseignement des langues. Paris, Credif, Hatier/Didier. 1991. Pp. 33-44
33. COSTE, D. "Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle?". Mélanges CRAPEL N° 25 : Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec). 2001. Pp. 199-212
34. COURTILLON, J. « Chapitre 1. Une certaine vision du langage. Communiquer avec les textes oraux ou écrits », *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 4. Parcours et stratégies de formation*. De Boeck Supérieur, 2005, pp. 23-32.
35. COURTILLON, J. « Chapitre 3. Expliquer ou comprendre ? », *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1. Parcours et procédures de construction du sens*. De Boeck Supérieur, 2000, pp. 147-161.
36. COURTILLON, J. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette. 2003. 160 p.
37. CRAHAY, M. « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* N° 154, 2006, pp. 97-110.
38. CUSIN-BERCHE, F. *Les mots et leurs contextes*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2003.
39. DAYAN, D. Sharing & Showing: Television, Attention, Monstration, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* (625), 2009, pp. 19-31.
40. DE MAN-DE VRIENDT, M-J. "La quête du sens en psycholinguistique. Le sens : comment y accéder, comment le construire? ", *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1. Parcours et procédures de construction du sens*. De Boeck Supérieur, 2000, pp. 19-37.
41. DERVIN, F. « Quand la didactique des langues et des « cultures » emprunte à l'anthropologie... », *Journal des anthropologues* N° 126-127. 2011. pp. 255-272.
42. DIABATE, A. "Didactique des langues et approche par compétences. Des aspects curriculaires à la formation des enseignants" / *Revue LIENS* N°17. 2013. pp. 169-199

43. DOCHOT, J.M. « Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère » / In Travaux de didactique du FLE N° 21. Université Paul Valéry. Montpellier III, 1989
44. DUMAIS, Ch. « Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N° 36. 2016. pp. 37-56.
45. ETHIS, Emmanuel. Le cinéma, cet art subtil du rendez-vous. In: *Communication et langages*, n°154, 2007. L'énonciation éditoriale en question. pp. 11-21.
46. FLAHAULT, F. "La parole intermédiaire". Paris Ed. du Seuil. 1978. 233p.
47. FLEURY, J. "La culture". Bréal. 2008. 127p.
48. GALISSON, R. "La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, a une autre culture, par un autre lexique". *Mélanges CRAPEL N° 25 : Une Didactique des Langues pour demain / En Hommage au Professeur Henri Holec*. 2001. Pp. 47-73
49. GARÇON, F. « Le documentaire historique au péril du « docufiction » », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. n° 88, no. 4, 2005, pp. 95-108.
50. GREMMO Marie-José et HOLEC Henri (1990), "La compréhension orale: un processus et un comportement", in GAONACH D. (éd), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Le Français Dans le Monde, Recherches et Applications*, fév-mars, Paris, Hachette, pp. 30-40.
51. GRIGGS, P et al. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. vol. vii, no. 2, 2002, pp. 25-38.
52. GUERIN, E. "authenticité des données et description grammaticale scolaire". *Mélanges CRAPEL n°31*. 2009. pp. 147-157
53. GUILLEN-DIAZ. C. Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures. *Revue : Didáctica (Lengua y Literatura)* 2003, vol. 15. pp. 105-119
54. GUMPERZ, John. J. « Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative. L'Harmattan, 2004. 243p.
55. HEMMI, Myriam. « Manuel, grammaire, textes », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. No 125, No. 1, 2002, pp. 97-110.
56. JACQUINOT, Geneviève "Le Documentaire, une fiction (pas) comme les autres." *Cinémas* 42 (1994): 61–81.

57. KAMBER, A et SKUPIEN, C. " Les documents radiophoniques dans L'enseignement de la compréhension orale". Mélanges CRAPEL N° 31 : Des documents authentiques oraux aux corpus : questions d'apprentissage en didactique des langues. 2009. pp. 174-189
58. KARNAS, Guy *et al.* « Bien-être au travail et transformation des organisations ». Presses Universitaires de Louvain : Louvain-la-Neuve, 2003. 658 p.
59. KEBBAS, M et Abbès, A " La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation et/ou complexification de la communication". In Socle N° 01. Alger, 2012. pp. 34-44
60. KERBRAT-ORECCHIONI, C. " Le discours en interaction". Armand Colin. Paris. 2009. 365p.
61. KERBRAT-ORECCHIONI, C. " Les interactions verbales". Armand Colin, 1990.
62. KHERBACHE, A. "Pistes pour réhabiliter les activités orales et discursives en classe de français". Synergies Algérie N°5. 2009. pp. 47-53
63. KREDENS, Elodie, et Florence RIO. « La télévision à l'ère numérique : entre pratiques émergentes et reconfiguration de l'objet médiatique », *Études de communication*, vol. 44, no. 1, 2015, pp. 15-28.
64. LACHANCE, Brayen. "La fiction documentaire pour apprendre autrement." *Québec français* 161 (2011): 53–56.
65. LAZAR, J. "La socialisation et les mass médias. Sociologie de la communication de masse", Paris, Armand Colin, 1991. 240 p
66. LEHMANN, D. "Objectifs spécifiques en langues étrangères. Hachette, Paris. 1993.224p.
67. MAINGUENEAU, D et al. "Polyphonie, proverbe, détournement". *Langages* n°73, 1984. pp.112-125.
68. MAINGUENEAU, D. "Les termes clés de l'analyse du discours". Paris. Seuil. 1996. 94p.
69. MAREC (LE), Joëlle. « Dialogue interdisciplinaire sur l'"interactivité" ». In: *Communication et langages*, n°128, 2ème trimestre 2001. Dossier : Les T.I.C., objets de valeur. pp. 97-110.
70. MARTINEZ, P. "La didactique des langues étrangères". PUF. Paris. 2008. 127p.
71. MOIRAND, S. "Enseigner à communiquer en langue étrangère". Hachette. 1982. P. 188
72. MONDADA, L. "Exigences analytiques pour l'enregistrement de la parole-en interaction. Protocole pour les enregistrements vidéo". Lyon: Laboratoire ICAR, 2011, 27p.

73. MONDADA, L. "L'interaction comme négociation : questionner la pertinence de la catégorisation des pratiques interactionnelles en termes de « négociation »". In M. Grosjean, L. Mondada (éds.), *La négociation au travail*, Lyon : PUL. pp. 97-120.
74. MONDADA, L. « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XI, N° 2, 2006, pp. 5-16.
75. MONTAGUT-LOBJOIT, M. « La télévision au prisme des TIC. Pratiques et perspectives », *Les Cahiers du numérique*, vol. 6, N° 2, 2010, pp. 99-121.
76. MOSCOVICI, Serge. « La psychologie sociale ». PUF, Paris, 2014. 640p.
77. MURILLO PUYAL, Julio. "La quête du sens en linguistique et en linguistique appliquée. La structuration du sens en traductologie et en didactique des langues étrangères", *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 1. Parcours et procédures de construction du sens*. De Boeck Supérieur, 2000, pp. 39-67.
78. NEE, É et VENIARD, M. « Analyse du Discours à Entrée Lexicale (A.D.E.L.) : le renouveau par la sémantique ? », *Langage et société*, vol. 140, no. 2, 2012, pp. 15-28.
79. NEL, Noël. « Éléments d'analyse du débat télévisé », *Études de communication*, 10 | 1989, 83-92.
80. NONNON, E. « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement », *Repères*, 41. 2010, pp.5-34.
81. PERRENOUD, Ph, et al. "Conceptions », *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant*". De Boeck Supérieur, 2001, pp. 15-104.
82. PHILIPPE, K. « Roman Jakobson (1896-1982). Essais de linguistique générale : aux sources du structuralisme », *Sciences humaines*, vol. 155, no. 12, 2004, pp. 29-29.
83. PLASSARD, F et CASTELLS, M "La société en réseaux", tome 1 : L'ère de l'information. In: *Revue de géographie de Lyon*, vol. 73, n°3, 1998. Géographie sociale de l'Égypte : Ouverture et cloisonnement. p. 226
84. PORCHER, L. "Les chemins de la liberté", *Études de Linguistique Appliquée* (41), janv.-mars, pp. 128-135
85. PORQUIER, R et PY, B. "Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours". Paris. Didier. 2013. 122p

- 86.** PORQUIER, R. " La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. In "Notions en question : rencontres en didactique des langues. N° 3. Coordonné par D. Coste et Daniel Véronique. 2000. pp. 87-102
- 87.** PUREN, Ch. " Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues" Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p.
- 88.** PUREN, Ch. " La compétence culturelle et ses composantes". *Savoirs et Formations* n° 3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »). Montreuil : Fédération AEFTI, 2013. pp. 5-16
- 89.** PY, B. 1990. « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction ». In : Goanac'h, D. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Une approche cognitive. *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications. Hachette, Paris. 1990. pp. 81-88.
- 90.** RIQUOIS, E. "Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE". In "Éducation - Formation", 2010, pp.129-142.
- 91.** RIVENC, P. "Problèmes de lexique et de vocabulaires", *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3. La méthodologie*. De Boeck Supérieur, 2003, pp. 261-283.
- 92.** RIVENC, P. "La problématique SGAV face aux Technologies de l'Information et de la Communication (T.I.C)", *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3. La méthodologie*. De Boeck Supérieur, 2003, pp. 159-171.
- 93.** SALÈS-WUILLEMIN, E. "Méthodologie de l'enquête : De l'entretien au questionnaire". Bromberg, M., Trognon, A. Cours de psychologie Sociale 1, Presses Universitaires de France, 2006. pp.45-77
- 94.** SARFATI, G.E. "Éléments d'analyse du discours". Paris. Armand Colin. 2007. 128p.
- 95.** SWIGGER, P. "Sémasiologie et onomasiologie : opposition, recouvrement et complémentarité". C. Angelet, L. Melis, F-J Mertens et F. Mussara (eds). Langue, dialecte, littérature. Études romanes à la mémoire d'Hugo Plomteux, Leuven. 1983. pp. 433-438
- 96.** TARDIF, M et LESSARD, C. " Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels". Bruxelles : De Boeck université. 1999.575p.
- 97.** TAVARES FERRÃO, C. "Quelle place pour la télévision dans la classe de langue ?". URL : <https://www.pug.fr/extract/show/1051> / Consulté le 20/11/2017

98. TIMUR AGILDERE, S. "La notion du sens dans la théorie interprétative et dans l'approche communicative: Ses reflets sur "la traduction pédagogique" / In *Language Journal*. 2004. pp. 19-30
99. TRAVERSO, V. "L'analyse des conversations". Armand Colin. Paris. 2004. 128
100. VERDELHAN-BOURGADE, Michèle. « Le manuel comme discours de scolarisation », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. n° 125, no. 1, 2002, pp. 37-52.
101. VILATTE, Jean-Christophe. « Méthodologie de l'enquête par questionnaire ». Rapport de formation / évaluation au sein du Laboratoire *Culture & Communication*. Univ. Avignon (France), 2007. 27p.
102. VION, R. "L'analyse des interactions verbales". / In *Les Cahiers du Cediscors* N° 4. 1996. pp. 19-32
103. WIDDOWSON, H.G. "description et présentation pédagogiques des langues" / In "Description, présentation et enseignement des langues". Par R. Richterich - H.G Widdowson. Hatier-Didier. Paris. 1997. pp. 9-18
104. WILLIAMS, R et BOURDON, J. "Les formes de la télévision". *Réseaux*, volume 9, n°44-45. *Sociologie de la télévision : Europe*. 1990. pp. 107-130
105. WOLTON, D. "Éloge du grand public". Paris : Flammarion, 1990. 126 p
106. ZARATE, G. " Représentations de l'étranger et didactique des langues". Paris. Didier. 2004. 128p

– **Thèses de Doctorat**

1. COTTON, N. L'apprentissage et l'enseignement du français à des étudiants sinophones à Taiwan : enquête sociodidactique en milieu universitaire.. *Linguistique*. Université de Franche-Comté, 2012. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01340066/document> / Consulté le 10/02/2018
2. MONTAGUT-LOBJOIT, M. La "cybertélévision" ou La télévision à l'heure du numérique, les contours sociotechniques d'une transition". *domain\_stic.medi*. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2007. Français. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00259354/document> . Consulté le 10/01/2018
3. SARDIER, A. "Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte? Soutenue en 2015. Université de Grenoble-Alpes. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01424599/document> / Consulté le 23/12/2017



4. PERRICHON, E. "Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle". Soutenue en 2008. Univ.de Saint-Etienne. URL: [www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf](http://www.gerflint.fr/Base/Baltique6/perrichon.pdf) / Consulté le 15/12/2017
5. TOUATI, M. " Compétence de communication et exercices de langue à travers deux manuels de français : 7 AF (1999) et 1 AM (2003) : Rupture ou continuité? Université d'Oran 2. 2011. URL : [theses.univ-oran1.dz/document/42201122t.pdf](http://theses.univ-oran1.dz/document/42201122t.pdf) / Consulté le 02/03/2018
6. TRUCHOT, Véronique. « Les règles à l'école secondaire : Analyse de représentations d'élèves ». Thèse Présentée comme exigence partielle du Doctorat en Education. Université du Québec : Montréal. Novembre 2006. / URL : <http://edutopia.info/these/These.pdf>. Consulté le 23 janvier 2018.

#### – Sitographie

1. CAO Yanyan, « Les Tice et l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu exolingue : les pratiques dans un département de français en Chine », *Alsic* [En ligne], vol. 18, n° 2 | 2015, mis en ligne le 25 septembre 2015, Consulté le 18 janvier 2018.
2. Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Édition juin 2011. URL : <http://www.ciep.fr/ressources/cadre-europeen-commun-reference-les-langues-cecrl-pdf-65-ko-juin-2011> / Consulté le 10/11/2017
3. CLAVER, N. "Approche instrumentale et didactiques : apports de Pierre Rabardel". *Adjectif.net* Mis en ligne lundi 7 janvier 2013 [En ligne]. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article202> / Consulté le 20/02/2017
4. EACEA, Rapport. "Étude sur l'utilisation du sous-titrage : Le potentiel du sous-titrage pour encourager l'apprentissage et améliorer la maîtrise des langues". EACEA. Commission européenne. 2011. URL: [edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/11/rapport\\_final-fr.pdf](http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/11/rapport_final-fr.pdf) / consulté le 20/01/2018
5. HENRIC, L. « Le docufiction entre création originale et documentaire », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 12 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 26 avril 2018. URL :

<http://journals.openedition.org/rfsic/3537>. URL: <http://fastef.ucad.sn/articles-revue17.htm>  
/\_consulté le 12/03/2018

6. ROUX, P-Y. " Ingénierie des curricula : Élaboration de manuel". 2011. URL : <https://projetadef.files.wordpress.com/2011/03/ingc3a9nserie-des-curricula-elaboration-de-manuels.pdf> / Consulté le 12/03/2018
7. SOULAGES, Jean-Claude « La publicité à la télévision ou les fictions de l'ordinaire », *Communication* [En ligne], Vol. 32/1 | 2013, mis en ligne le 27 février 2014, consulté le 25 octobre 2017. URL : <http://communication.revues.org/4962> / consulté le 20/10/2017
8. TAVARES FERRÃO, C. "Quelle place pour la télévision dans la classe de langue ?". URL : <https://www.pug.fr/extract/show/1051> / Consulté le 20/11/2017

– **Dictionnaires spécialisés**

1. Larousse : dictionnaire de linguistique. 2001. 514p.
2. "Dictionnaire de didactique". Élaboré par Coste, D et R. Galisson. Paris. Hachette. 1976. 612p
3. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Élaboré par Robert J-P. Ophrys.2008. 224p.

– **Dictionnaire de la langue française**

1. Le grand Larousse. Dictionnaire encyclopédique de la langue française. 2016

– **Manuels de langue française**

1. Manuel de français de la 3 AS. ONPS. Algérie
2. Manuel "*Alors?*" Beacco, J-C et Di Giura, M. Didier, Paris. 2007
3. Manuel "*Nouveau Rond-Point 2. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches.*" Flumian, C. Labascoule, J. Maison des Langues. Paris. 2011
4. Manuel "*Vite et bien*" : Méthode rapide pour adultes niv 1&2 : Livre avec CD audio. Auteur : Claire Miquel. Clé International - janvier 2009
5. Manuel « *Objectif Express 1 : Le monde professionnel en français. A1. A2*». Livre avec CD audio. Auteur : Béatrice Tauzin. Hachette Éducation. 2013
6. Manuel « *Compréhension orale* » : Tome 1. Livre avec un CD audio. Auteurs : Patricia Beaujouin & Michèle Barféty. Livre CD - Clé International - août 2016

## **TABLE DES MATIÈRES**

---

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>  | <b>12</b> |
| <b>I. Origine de la recherche.....</b>   | <b>12</b> |
| <b>II. Problématique et hypothèses de l'étude.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>III. Le choix du sujet de thèse : motifs et perspective didactique .....</b>  | <b>16</b> |
| – Public visé.....   | 16        |
| – Option méthodologique.....   | 16        |
| <b>IV. L'évolution structurelle de la thèse.....</b>   | <b>17</b> |
| – Le premier chapitre.....   | 17        |
| – Le deuxième chapitre .....   | 18        |
| – Le troisième chapitre.....   | 19        |
| – Le quatrième chapitre.....   | 20        |
| – Le cinquième chapitre .....  | 21        |
| – Le sixième chapitre.....   | 23        |
| <br>   |           |
| <b>I. PREMIER CHAPITRE :</b>   |           |
| <b>LE CONTEXTE QUI SOUS-TEND LA RECHERCHE.....</b>   | <b>24</b> |
| <b>I. 1. Structuration du contexte de notre recherche .....</b>  | <b>25</b> |
| <b>I. 1. 1. Le pays.....</b>   | <b>27</b> |
| <b>I. 1. 2. La structure : Le département des langues étrangères.....</b>  | <b>28</b> |
| <b>I. 1. 3. La politique éducative.....</b>  | <b>29</b> |
| <b>I. 1. 4. La place de l'enseignement.....</b>  | <b>33</b> |
| <b>I. 1. 5. L'équipement numérique et les usages.....</b>  | <b>33</b> |
| <b>I. 2. Les paramètres conceptuels du contexte décrit.....</b>  | <b>35</b> |
| <b>I. 2. 1. Le premier paramètre.....</b>  | <b>36</b> |
| <b>I. 2. 1. 1. L'institution.....</b>  | <b>37</b> |
| c) Son statut.....   | 37        |
| d) Ses ressources.....   | 37        |
| <b>I. 2. 1. 2. L'enseignant.....</b>   | <b>38</b> |
| <b>I. 2. 1. 3. L'apprenant .....</b>   | <b>40</b> |
| <b>I. 2. 2. Le deuxième paramètre : les méthodes et manuels<br/>d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.....</b> | <b>42</b> |
| <b>I. 2. 2. 1. L'interaction L1 vs L2.....</b>   | <b>42</b> |

|   |    |
|---|----|
| I. 2. 2. 2. La dichotomie explicite vs implicite.....   | 43 |
| I. 2. 2. 3. La dichotomie code vs communication.....  | 43 |
| I. 2. 2. 4. La dichotomie documents authentiques vs documents fabriqués.....  | 44 |
| – Documents authentiques.....   | 45 |
| – Dialogues didactiques.....  | 45 |
| I. 2. 2. 5. La progression de l’enseignement de la langue cible.....  | 46 |
| – Paradigme définitoire des objectifs.....  | 51 |
| – Paradigme définitoire des contenus.....   | 51 |
| I. 2. 2. 6. Conciliation entre <i>temps didactique</i> et <i>tension didactique</i> .....                             | 56 |
| I. 2. 3. Le troisième paramètre : les systèmes de la langue enseignée<br>(système communicatif vs linguistique).....  | 60 |
| I. 2. 4. Le quatrième paramètre : Descriptif des méthodologies de l’oral autour<br>de la notion de centration(s)..... | 62 |
| I. 2. 4. 1. La centration sur la matière à enseigner.....   | 64 |
| – Le volet structural.....  | 64 |
| – Le volet pragmatique.....   | 64 |
| I. 2. 4. 2. La centration sur la méthode utilisée.....  | 65 |
| I. 2. 4. 3. La centration sur l’enseignant.....   | 65 |
| I. 2. 4. 4. La centration sur l’apprenant.....  | 65 |
| I. 2. 4. 5. La centration sur l’instrument à vocation éducative.....  | 67 |
| I. 3. Conclusion du premier chapitre.....   | 70 |
| <br><b>II. DEUXIEME CHAPITRE:</b>   |    |
| <b>VERS UNE NOUVELLE CONFIGURATION DIDACTIQUE ET ÉDUCATIVE DE LA TÉLÉVISION :</b>                                     |    |
| <b>DE LA VOCATION INFORMATIVE ET DISTRACTIVE À LA VOCATION DIDACTIQUE</b>   |    |
| <b>ET ÉDUCATIVE .....73</b>   |    |
| II. 1. Définition du concept « Média ».....   | 74 |
| II. 2. Types de médias et transversalité télévisuelle.....  | 76 |
| a) La presse .....  | 76 |
| b) Cinéma.....  | 76 |
| c) La radio .....   | 76 |
| d) La télévision .....  | 76 |
| e) Internet .....   | 76 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>II. 3.</b> Les approches analytiques du média télévisuel.....                            | 78  |
| <b>II. 3. 1.</b> La paléotélévision.....  | 78  |
| <b>II. 3. 2.</b> La néotélévision.....  | 79  |
| <b>II. 3. 3.</b> Cybertélévision.....   | 79  |
| <b>II. 4.</b> Objectifs télévisuels.....  | 80  |
| <b>II. 4. 1.</b> L'information.....   | 81  |
| <b>II. 4. 2.</b> Le divertissement.....   | 81  |
| <b>II. 4. 3.</b> La communication.....  | 81  |
| <b>II. 4. 4.</b> L'éducation et l'apprentissage.....  | 81  |
| <b>II. 5.</b> Les formes télévisuelles.....   | 82  |
| <b>II. 5. 1.</b> Les formes antérieures.....  | 82  |
| <b>II. 5. 1. 1.</b> Le journal.....   | 82  |
| <b>II. 5. 1. 2.</b> Controverses et débats.....   | 82  |
| <b>II. 5. 1. 3.</b> Les émissions éducatives et la création de zones intermédiaires.....    | 83  |
| <b>II. 5. 1. 4.</b> Le théâtre et la fiction.....   | 83  |
| <b>II. 5. 1. 5.</b> Les films de cinéma.....  | 84  |
| <b>II. 5. 1. 6.</b> Les variétés.....   | 86  |
| <b>II. 5. 1. 7.</b> Les sports.....   | 87  |
| <b>II. 5. 1. 8.</b> La publicité.....   | 88  |
| <b>II. 5. 1. 9.</b> Jeux et loisirs.....  | 89  |
| <b>II. 5. 2.</b> Les formes nouvelles.....  | 90  |
| <b>II. 5. 2. 1.</b> Fiction documentaire (le docufiction).....                              | 90  |
| <b>II. 5. 2. 2.</b> Les débats.....   | 93  |
| <b>II. 5. 2. 3.</b> La chronique.....   | 95  |
| – Le contraste <i>information vs chronique</i> .....  | 97  |
| – Une chronique s'inscrit généralement dans une thématique bien précise .....               | 98  |
| – La chronique est caractérisée par un style discursif stylistiquement atténué.....         | 99  |
| <b>II. 5. 2. 4.</b> Le reportage.....   | 101 |
| <b>II. 6.</b> Définition de la télévision : le contour sociotechnique de la télévision..... | 103 |
| <b>II. 6. 1.</b> L'ancrage sociopsychologique et institutionnel des mass médias.....        | 103 |
| <b>II. 6. 2.</b> L'évolution technique de la TV.....  | 104 |
| <b>II. 6. 3.</b> La dimension intégratrice de la télévision.....                            | 109 |

|  |     |
|--|-----|
| II. 6. 4. Le modèle descriptif de J-S. Beuscart.....   | 110 |
| II. 6. 4. 1. Le partage.....   | 111 |
| II. 6. 4. 2. Une représentation compacte du réel .....   | 112 |
| II. 6. 4. 3. L'adhésion à l'information.....   | 112 |
| II. 6. 4. 4. L'accessibilité aux objets de l'information.....  | 113 |
| II. 7. La nouvelle télévision ou la reconfiguration de la cohésion socioculturelle.....  | 113 |
| II. 7. 1. L'éclatement de l'audimat et la remise en cause de la notion de partage.....   | 114 |
| II. 7. 2. L'exubérance de l'offre télévisuelle .....   | 115 |
| II. 8. La propension didactique de la télévision.....  | 118 |
| II. 8. 1. Le paradigme méthodologique communicationnel post-traditionnel.....  | 118 |
| II. 8. 2. La genèse de l'audiovisuel en classe de langue étrangère.....  | 119 |
| II. 8. 3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) .....   | 120 |
| II. 8. 3. 1. Choix des objectifs et choix méthodologiques au sein du modèle SGAV.....  | 121 |
| II. 8. 3. 2. L'articulation méthodologique du structuro-globalisme.....  | 122 |
| II. 8. 4. Remise en question du premier modèle SGAV.....   | 125 |
| II. 8. 4. 1. L'inadaptation de l'ancien modèle SGAV aux niveaux avancés.....   | 125 |
| II. 8. 4. 2. Les limites du Français fondamental.....  | 125 |
| II. 8. 5. La nouvelle problématique SGAV et la quête de la multimodalité.....  | 126 |
| II. 8. 5. 1. Le structuro-globalisme audiovisuel et l'appréhension multisensorielle<br>de l'information.....   | 128 |
| – La structuration de l'information.....   | 128 |
| – Pour une nouvelle configuration de l'image et du son.....  | 129 |
| – La télévision : <i>une école parallèle</i> .....   | 131 |
| II. 8. 6. Reconfiguration des éléments de la communication exolingue au sein<br>du modèle SGAV : Pour des apprentissages d'ordre linguistique et culturel..... | 133 |
| – Pour une option discursive au sein de la nouvelle problématique SGAV.....  | 133 |
| – Un discours à vocation <i>interactionniste</i> .....   | 135 |
| – Styles de communication .....  | 137 |
| II. 8. 7. Les prémisses d'une méthodologie par la télévision dans la formation<br>des professionnels de l'enseignement des langues étrangères.....             | 138 |
| – La vidéo-formation des enseignants en formation.....   | 138 |
| – La notion du double contrat pédagogique / le double contrat médiatique.....  | 139 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>II. 9. Conclusion du deuxième chapitre.....</b>                                       | <b>141</b> |
| <b>III. TROISIÈME CHAPITRE :</b>   |            |
| <b>STRUCTURATION DES ÉLÉMENTS ANALYTIQUES .....</b>                                      | <b>143</b> |
| <b>III. 1. L'approche retenue : La démarche méthodologique par le questionnaire.....</b> | <b>144</b> |
| <b>III. 2. Les objectifs généraux et spécifiques de l'enquête.....</b>                   | <b>145</b> |
| <b>III. 3. L'échantillon.....</b>  | <b>148</b> |
| <b>III. 4. Vers la modélisation du questionnaire.....</b>                                | <b>150</b> |
| <b>III. 4. 1. La validation par repérage.....</b>  | <b>150</b> |
| <b>III. 4. 2. Les questions liminaires (Q.L).....</b>                                    | <b>151</b> |
| <b>III. 5. La structure du questionnaire principal (Q.P) .....</b>                       | <b>153</b> |
| <b>III. 5. 1. Modélisation, selon la grille de G. Zarate.....</b>                        | <b>153</b> |
| <b>A. Test d'association de mot.....</b>   | <b>154</b> |
| <b>B. Exploitation thématique.....</b>   | <b>154</b> |
| <b>3) Modèle de la première grille d'exploitation à thèmes spécifiques.....</b>          | <b>155</b> |
| <b>4) Modèle de la deuxième grille d'exploitation à thème générique.....</b>             | <b>155</b> |
| – Ce qui concerne l'homme proprement dit.....  | 155        |
| – Ce qui concerne son milieu.....  | 156        |
| – Ce qui concerne l'activité que l'homme exerce dans son milieu.....                     | 156        |
| – Autres .....   | 156        |
| <b>C. Exploitation centrée sur l'évaluation qualitative des représentations</b>          |            |
| initiales de la culture enseignée.....   | 156        |
| <b>1) Évaluation quantitative du degré de précision/imprécision.....</b>                 | <b>156</b> |
| des connaissances sur la culture étrangère.....  | 156        |
| <b>2) Repères spatiotemporels surreprésentés.....</b>                                    | <b>157</b> |
| <b>3) Caractérisation de la relation à la culture enseignée.....</b>                     | <b>157</b> |
| <b>4) Identification des lieux de médiation entre la culture de l'élève</b>              |            |
| et la culture enseignée.....   | 157        |
| <b>III. 5. 2. Questionnaire liminaire (Q.L).....</b>                                     | <b>157</b> |
| <b>III. 5. 3. Questionnaire principal (Q.P).....</b>                                     | <b>158</b> |
| <b>III. 5. 3. 1. Modèles de questionnaires ouverts.....</b>                              | <b>158</b> |
| <b>III. 5. 3. 2. Modèle de questionnaires fermés.....</b>                                | <b>160</b> |
| <b>III. 6. L'analyse du manuel de français de la troisième année secondaire.....</b>     | <b>161</b> |



|                         |   |     |
|-------------------------|---|-----|
| <b>III. 6. 1.</b>       | Le manuel : un outil-catalyseur du savoir.....                              | 161 |
| <b>III. 6. 2.</b>       | Éléments analytiques : une vue d'ensemble.....                              | 162 |
| <b>III. 6. 2. 1.</b>    | Analyse macro-structurale du manuel de langue: la grille de Bertolotti..... | 163 |
| <b>III. 6. 2. 1. 1.</b> | La fiche signalétique.....  | 163 |
| –                       | Le titre et couverture .....  | 164 |
| –                       | Statut du manuel.....   | 165 |
| –                       | L'auteur.....   | 171 |
| –                       | L'éditeur.....  | 171 |
| –                       | La date de la première édition.....   | 171 |
| –                       | Le nombre de volumes.....   | 172 |
| –                       | Le prix.....  | 172 |
| –                       | Le nombre de pages ou <i>format</i> .....                                   | 172 |
| <b>III. 6. 2. 1. 2.</b> | Préface du manuel ou livre du professeur.....                               | 172 |
| –                       | Le public visé.....   | 173 |
| –                       | Les objectifs annoncés .....  | 173 |
| –                       | Les prises de position méthodologiques.....                                 | 174 |
| <b>III. 6. 2. 1. 3.</b> | Matériel complémentaire.....  | 175 |
| <b>III.6. 3.</b>        | Structure interne du manuel.....  | 176 |
| –                       | La périphérie initiale.....   | 176 |
| –                       | Corps central du manuel.....  | 176 |
| –                       | Périphérie finale.....  | 176 |
| –                       | Présence de (en termes d'organisation).....                                 | 177 |
| –                       | Présence de (en termes de progression).....                                 | 177 |
| –                       | Présence de (en termes d'annexe).....                                       | 177 |
| <b>III. 6. 4.</b>       | Éléments pour analyse microstructurale du manuel de langue étrangère.....   | 177 |
| <b>III. 6. 4. 1.</b>    | L'élément iconographique dans le discours didactique.....                   | 177 |
| –                       | Repères indiciels .....   | 177 |
| –                       | Marqueurs de l'organisation méthodologique .....                            | 177 |
| –                       | Organisateurs du contenu de l'enseignement.....                             | 178 |
| <b>III. 6. 4. 2.</b>    | La fonction référentielle / thématique de l'image.....                      | 178 |
| <b>III. 6. 4. 3.</b>    | Grille définitoire des éléments iconographiques.....                        | 179 |
| <b>III. 6. 5.</b>       | La langue du manuel.....  | 182 |
| <b>III. 6. 5. 1.</b>    | Structuration des textes en discours.....                                   | 182 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>III. 6. 5. 1. 1.</b> Discours pédagogique.....                               | 184 |
| – Textes analytiques.....   | 184 |
| – Textes déclencheurs.....  | 185 |
| <b>III. 6. 5. 1. 2.</b> Discours référentiel : Les textes exemplificateurs..... | 185 |
| – Textes exemplificateurs courts.....   | 186 |
| – Textes exemplificateurs longs.....  | 186 |
| <b>III. 6. 6.</b> Le contenu du manuel de langue étrangère.....                 | 189 |
| <b>III. 6. 6. 1.</b> Le contenu lexical.....                                    | 189 |
| <b>III. 6. 6. 2.</b> Le contenu culturel.....                                   | 190 |
| <b>III. 6. 6. 3.</b> Le critère de l’objectivité.....                           | 191 |
| <b>III. 7.</b> Conclusion du troisième chapitre.....                            | 193 |

#### **IV. QUATRIÈME CHAPITRE :**

##### **LE VOLET PROCÉDURAL EN CLASSE DE FLE : POUR UNE IDENTIFICATION DES ÉLÉMENTS PRAXÉOLOGIQUES DE LA COMPRÉHENSION ORALE .....195**

|   |     |
|---|-----|
| <b>IV.1.</b> Pour une approche praxéologique de la compréhension orale<br>en classe de FLE.....           | 196 |
| <b>IV. 1. 1.</b> Modèles de description sémasiologique / onomasiologique.....                             | 196 |
| <b>IV. 1. 1. 1.</b> Modèle descriptif sémasiologique.....   | 197 |
| – La phase de discrimination.....   | 197 |
| – La phase de segmentation.....   | 197 |
| – La phase d’interprétation.....  | 198 |
| – La phase de synthèse.....   | 198 |
| <b>IV. 1. 1. 2.</b> Modèle descriptif onomasiologique.....  | 200 |
| – La phase initiale : établissement d’hypothèses sémantiques.....   | 200 |
| – Seconde étape : établissement d’hypothèses formelles.....   | 200 |
| – L’approche indicielle.....  | 201 |
| – L’étape ultime.....   | 202 |
| <b>IV. 1. 2.</b> Le conditionnel présent comme modèle d’analyse sémasiologique<br>et onomasiologique..... | 202 |
| – sous un angle sémasiologique.....   | 206 |
| – Sous un angle onomasiologique.....  | 206 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>IV. 1. 3. La notion de pertinence.....</b>  | <b>207</b> |
| – La pertinence morphologique.....   | 207        |
| – La pertinence morphosémantique.....  | 207        |
| <b>IV. 2. La notion générique de "savoirs" préconstruits et praxie langagière.....</b> | <b>208</b> |
| <b>IV. 2. 1. Pour une délimitation méthodologique des connaissances</b>                |            |
| Praxéologiques.....  | 209        |
| – La proximité de la langue maternelle et de la langue cible.....                      | 210        |
| – la familiarité avec le domaine.....  | 210        |
| – la présentation des données.....   | 210        |
| – L’aspect fonctionnel.....  | 211        |
| – l’aspect générique.....  | 211        |
| – l’aspect référentiel.....  | 211        |
| – les aspects socioculturels.....  | 213        |
| <b>IV. 2. 2. Modélisation méthodologique des savoirs, selon la grille du CECR.....</b> | <b>213</b> |
| <b>IV. 2. 2. 1. Prémisses méthodologiques.....</b>                                     | <b>214</b> |
| – Activation des capacités générales.....  | 215        |
| – Activation des compétences contextualisées.....                                      | 215        |
| <b>IV. 2. 2. 2. Les deux phases en compréhension orale.....</b>                        | <b>216</b> |
| – phase systématique.....  | 216        |
| – phase communicative.....   | 216        |
| <b>IV. 2. 2. 3. Pour une compétence lexico-sémantique.....</b>                         | <b>219</b> |
| <b>IV. 2. 2. 3. 1. Compétence lexicale.....</b>  | <b>219</b> |
| <b>IV. 2. 2. 3. 2. Compétence sémantique.....</b>                                      | <b>219</b> |
| <b>IV. 2. 3. Typologie des unités lexicales.....</b>                                   | <b>220</b> |
| <b>IV. 2. 3. 1. Expressions toutes faites et locutions figées.....</b>                 | <b>220</b> |
| <b>IV. 2. 3. 2. Des mots isolés.....</b>   | <b>221</b> |
| <b>IV. 3. Pour une analyse du discours à entrée lexicale et les compétences</b>        |            |
| Requises.....  | 225        |
| <b>IV. 3. 1. Analyse discursive à entrée lexicoculturelle.....</b>                     | <b>226</b> |
| <b>IV. 3. 2. La typologie des vocables à charge culturelle partagée (CCP).....</b>     | <b>228</b> |
| <b>IV. 3. 2. 1. La typologie de R. Galisson.....</b>                                   | <b>228</b> |
| – Les mots-valises.....  | 228        |

|  |            |
|--|------------|
| – Les palimpsestes verbo-culturels (PVC).....  | 229        |
| – Les mots de situation et les opérations comportementales verbales.....               | 230        |
| – Les noms de marques.....   | 230        |
| <b>IV. 3. 2. 2. L'onomastique de la langue française (France).....</b>                 | <b>330</b> |
| – L'anthroponymie.....   | 230        |
| – La toponymie (hydronymie).....   | 232        |
| <b>IV. 3. 2. 3. La siglaison.....</b>  | <b>233</b> |
| <b>IV. 4. Les composantes de la compétence communicationnelle.....</b>                 | <b>233</b> |
| <b>IV. 4. 1. La composante transculturelle.....</b>                                    | <b>234</b> |
| <b>IV. 4. 2. La composante métaculturelle.....</b>                                     | <b>234</b> |
| <b>IV. 4. 3. La composante interculturelle.....</b>                                    | <b>235</b> |
| <b>IV. 4. 4. La composante pluriculturelle.....</b>                                    | <b>235</b> |
| <b>IV. 4. 5. Composante coculturelle.....</b>  | <b>236</b> |
| <b>IV. 5. Les stratégies de la compréhension orale :</b>                               |            |
| Points d'appui méthodologiques.....  | 236        |
| <b>IV. 6. L'approche interactionniste.....</b>   | <b>237</b> |
| <b>IV. 7. Contours stratégiques régissant le processus de la compréhension orale :</b> |            |
| Le modèle d'Anderson et Griggs.....  | 243        |
| <b>IV. 8. Volet procédural des supports et outils</b>                                  |            |
| D'enseignement / apprentissage du FLE.....   | 249        |
| <b>IV. 8. 1. Quelques options méthodologiques pour</b>                                 |            |
| L'enseignement / apprentissage des langues.....  | 249        |
| <b>IV. 9. Modélisation des descripteurs de la compétence orale.....</b>                | <b>254</b> |
| <b>IV. 9. 1. Définition du profil d'entrée du public concerné (niveau A2).....</b>     | <b>254</b> |
| <b>IV. 9. 2. Modélisation des compétences visées au terme</b>                          |            |
| de la première année de licence de français (FLE) (B1).....                            | 255        |
| <b>IV. 10. Données descriptives du matériau authentique.....</b>                       | <b>259</b> |
| <b>IV. 10. 1. De la prescription linguistique à la description des faits</b>           |            |
| de la langue-culture.....  | 259        |
| <b>IV. 10. 2. Descriptif méthodologique du document télévisuel.....</b>                | <b>262</b> |
| <b>IV. 10. 2. 1. Genres et types de textes.....</b>                                    | <b>262</b> |
| <b>IV. 11. Modèles didactiques de la plateforme TV5 "Monde".....</b>                   | <b>263</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>IV. 11. 1. Éléments définitoires du document télévisuel,</b>                 |            |
| tels que définis par la plateforme de TV5 Monde.....                            | 263        |
| <b>IV. 11. 2. Critères procéduraux du choix des supports télévisuels :</b>      |            |
| modèles de la plateforme "TV5 Monde".....                                       | 265        |
| <b>IV. 12. Conclusion du quatrième chapitre.....</b>                            | <b>270</b> |
| <br>  |            |
| <b>V. CINQUIÈME CHAPITRE :</b>  |            |
| <b>RÉSULTATS DU PREMIER VOLET ANALYTIQUE RELATIF À L'ENQUÊTE ET À L'ANALYSE</b> |            |
| <b>DU MANUEL .....</b>  | <b>272</b> |
| <b>V. 1. L'opérationnalisation de l'enquête.....</b>                            | <b>273</b> |
| <b>V. 1. 1. La validation du questionnaire par repérage.....</b>                | <b>273</b> |
| <b>V. 1.1.1. Les objectifs.....</b>   | <b>273</b> |
| <b>V. 1. 1. 2. Questions liminaires (Q.L).....</b>                              | <b>274</b> |
| – Première question.....  | 274        |
| – Deuxième question.....  | 275        |
| – Troisième question.....   | 276        |
| – Quatrième question.....   | 277        |
| <b>V. 2. Résultats du questionnaire principal.....</b>                          | <b>278</b> |
| <b>V. 2. 1. Rappel de l'ossature du questionnaire principal.....</b>            | <b>279</b> |
| – Une première série de questions ouvertes.....                                 | 279        |
| – Une deuxième série de questions ouvertes .....                                | 279        |
| <b>V. 2. 2. Premières analyses.....</b>   | <b>280</b> |
| <b>V. 2. 2. 1. Questionnaires ouverts.....</b>                                  | <b>280</b> |
| <b>V. 2. 2. 1. 1. Premier type.....</b>   | <b>280</b> |
| <b>a) Premier volet.....</b>  | <b>280</b> |
| – Objectif.....   | 280        |
| – Première question .....   | 280        |
| – Deuxième question .....   | 281        |
| – Troisième question.....   | 282        |
| – Quatrième question .....  | 282        |
| <b>b) Deuxième volet.....</b>   | <b>283</b> |
| – Objectifs .....   | 283        |
| – Première question .....   | 283        |

|   |            |
|---|------------|
| – Deuxième question .....   | 284        |
| – Troisième question .....  | 285        |
| – Quatrième question .....  | 286        |
| <b>c) Troisième volet.....</b>  | <b>287</b> |
| – Objectifs .....   | 287        |
| – Première question .....   | 288        |
| – Deuxième question .....   | 289        |
| – Troisième question .....  | 292        |
| <b>V. 2.2.1.2. Deuxième type.....</b>                                     | <b>293</b> |
| – Objectifs .....   | 293        |
| – Première question .....   | 293        |
| – Deuxième question .....   | 295        |
| – Troisième question .....  | 296        |
| <b>V. 2.2.1.3. Troisième type.....</b>                                    | <b>299</b> |
| – Objectifs.....  | 299        |
| – Première question .....   | 299        |
| – Deuxième question .....   | 301        |
| – Troisième question .....  | 302        |
| – Quatrième question .....  | 303        |
| – Cinquième question.....   | 306        |
| – Sixième question .....  | 308        |
| <b>V. 2.2.2. Questions fermées : Un type unique (Q.F. 1).....</b>         | <b>309</b> |
| – Objectifs.....  | 309        |
| – Première question .....   | 310        |
| – Deuxième question .....   | 312        |
| <b>V. 3. Analyse du manuel de français de la 3e année secondaire.....</b> | <b>316</b> |
| <b>V. 3. 1. Analyse macro-structurale du manuel de langue,</b>            |            |
| <b>selon la grille de Bertolletti.....</b>                                | <b>317</b> |
| <b>V. 3. 1. 1. La fiche signalétique.....</b>                             | <b>318</b> |
| <b>V. 3. 1. 2. La préface du manuel.....</b>                              | <b>319</b> |
| <b>V. 3. 1. 3. Matériel complémentaire.....</b>                           | <b>320</b> |
| <b>V. 3. 2. Le contenu du manuel.....</b>                                 | <b>321</b> |

|  |     |
|--|-----|
| V. 3. 2. 1. Analyse systémique et notionnelle des éléments<br>Iconographiques.....   | 322 |
| V. 3. 2. 2. Analyse systémique et notionnelle des éléments textuels.....   | 324 |
| V. 3. 2. 2. 1. La mise en relief des textes exemplificateurs.....  | 324 |
| – Sur le plan conceptuel.....  | 324 |
| – Sur le plan de l'ancrage énonciatif .....  | 325 |
| – Sur l plan linguistique.....   | 325 |
| V. 3. 2. 3. Analyse du contenu lexiculturel.....   | 326 |
| V. 4. Conclusion du cinquième chapitre.....  | 329 |
| <b>VI. SIXIÈME CHAPITRE :</b>  |     |
| <b>RÉSULTATS DU DEUXIÈME VOLET ANALYTIQUE RELATIF AUX PROCÉDÉS</b>   |     |
| <b>DIDACTIQUES DE LA TÉLÉVISION EN COMPRÉHENSION ORALE .....333</b>  |     |
| VI. 1. Procédé analytique du corpus choisi.....  | 334 |
| VI. 2. Arguments analytiques et nature du corpus.....  | 334 |
| VI. 3. Première fiche analytique : mise en évidence<br>lexico-sémantique des faits civilisationnels dans le discours contemporain..... | 337 |
| VI. 3. 1. Présentation du document exemplificateur d'appui (1/1),<br>selon l'objectif didactique.....                                  | 338 |
| VI. 3. 2. Processus inférentiel.....   | 339 |
| VI. 3. 2. 1. Robespierre le révolutionnaire.....   | 339 |
| VI. 3. 2. 2. Robespierre le tribun et l'incorruptible.....   | 340 |
| VI. 3. 2. 3. Robespierre l'antireligieux.....  | 341 |
| VI. 3. 2. 4. Robespierre le sanguinaire.....   | 342 |
| VI. 3. 2. 5. Le déclin de Maximilien de Robespierre.....   | 343 |
| VI. 4. Deuxième fiche analytique : mise en évidence lexicosémantique<br>des faits socioculturels dans le discours contemporain.....    | 344 |
| VI. 4. 1. Présentation du document exemplificateur principal,<br>selon l'objectif didactique.....                                      | 344 |
| VI. 4. 2. Transcription intégrale du support sonore.....   | 345 |
| VI. 4. 3. Le processus inférentiel.....  | 349 |
| VI. 4. 3. 1. La notion de " <i>grève perlée</i> ".....   | 350 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>VI. 3. 3. 1. 1.</b> Transcription du fragment textuel .....  | 350 |
| <b>VI. 4. 3. 1. 2.</b> Processus inférentiel, selon les marqueurs informatifs textuels.....                                 | 352 |
| <b>VI. 4. 3. 1. 2. 1.</b> Document exemplificateur d'appui pour accéder<br>à "grève perlée".....                            | 356 |
| <b>VI. 4. 3. 1. 2. 2.</b> Présentation du document exemplificateur<br>d'appui (1/2), selon l'objectif didactique.....       | 356 |
| <b>VI. 4. 3. 1. 2. 3.</b> Transcription du support sonore.....  | 357 |
| <b>a)</b> Premier fragment vidéo (FV1) : 00' 01" à 00' 15".....   | 357 |
| <b>b)</b> Deuxième fragment vidéo (FV2) : 00' 25" à 00' 31".....  | 357 |
| <b>VI. 4. 3. 2.</b> Processus inférentiel, selon le principe de la<br>symétrie audiovisuelle du document d'appui (1/2)..... | 359 |
| <b>VI. 4. 3. 2. 1.</b> Compréhension inférentielle du secteur touché<br>par la "grève perlée".....                          | 359 |
| <b>a)</b> Dans le premier fragment (FV1), selon le tableau N° 07.....   | 362 |
| <b>b)</b> Dans le deuxième fragment (FV2), selon le tableau N° 08 .....   | 362 |
| <b>VI. 4. 3. 2. 2.</b> Compréhension inférentielle de la siglaison lexiculturelle " <i>CGT</i> " .....                      | 366 |
| <b>VI. 4. 3. 2. 2. 1.</b> Présentation du document exemplificateur<br>d'appui (2 / 2), selon l'objectif didactique.....     | 367 |
| <b>VI. 4. 3. 2. 2. 2.</b> Transcription du support audio.....   | 367 |
| <b>VI. 4. 3. 2. 2. 3.</b> Processus inférentiel, selon le principe<br>de la symétrie audiovisuelle.....                     | 368 |
| <b>VI. 5.</b> Troisième fiche analytique : les siglaisons lexiculturelles.....  | 374 |
| <b>VI. 5. 1.</b> L'inférence des siglaisons lexiculturelles : le cas du vocable " <i>ZAD</i> " .....                        | 374 |
| <b>a)</b> Première tâche inférentielle :<br>les circonstances événementielles des vocables évoqués par l'auteure.....       | 375 |
| <b>b)</b> Deuxième tâche inférentielle : le vocable ambigu "zadistes".....  | 376 |
| <b>VI. 5. 1. 2.</b> Présentation du document exemplificateur d'appui (3/2).....   | 377 |
| <b>VI. 5. 1. 3.</b> Transcription du texte audio.....   | 377 |
| <b>VI. 5. 1. 4.</b> Processus inférentiel, selon le principe de la symétrie audiovisuelle.....                              | 379 |
| <b>VI. 5. 1. 5.</b> Le vocable <i>ZAD</i> : un phénomène de palimpseste.....  | 386 |
| <b>VI. 6.</b> Quatrième fiche analytique : nouvelle dilatation métaphorique<br>du vocable " <i>ZAD</i> " .....              | 388 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>VI. 6. 1.</b> Présentation du document exemplificateur d'appui (4/2).....             | 389 |
| <b>VI. 6. 2.</b> Transcription du texte audio.....                                       | 389 |
| <b>VI. 6. 3.</b> Processus inférentiel.....  | 391 |
| <b>VI. 7.</b> Cinquième fiche analytique: les anthroponymes.....                         | 398 |
| <b>VI. 7. 1.</b> Présentation du premier document exemplificateur d'appui (5/2).....     | 399 |
| <b>VI. 7. 1. 1.</b> Transcription du texte audio.....                                    | 400 |
| <b>a)</b> Premier fragment du document d'appui (5/2).....                                | 400 |
| <b>b)</b> Deuxième fragment du document d'appui (5/2).....                               | 401 |
| <b>VI. 7. 1. 2.</b> Processus inférentiel.....   | 401 |
| <b>VI. 7. 2.</b> Présentation du deuxième document exemplificateur d'appui (6/2).....    | 402 |
| <b>VI. 7. 2. 1.</b> Transcription du document audio.....                                 | 403 |
| <b>a)</b> Le premier fragment du document d'appui (6/2).....                             | 403 |
| <b>b)</b> Le deuxième fragment du document d'appui (6/2).....                            | 404 |
| <b>VI. 7. 2. 2.</b> Processus inférentiel.....   | 404 |
| <b>VI. 7. 3.</b> Présentation du troisième document exemplificateur d'appui (7/2) .....  | 405 |
| <b>VI. 7. 3. 1.</b> Transcription du texte audio.....                                    | 406 |
| <b>VI. 7. 3. 2.</b> Processus inférentiel.....   | 407 |
| <b>VI. 8.</b> Sixième fiche analytique : la dimension homonymique :                      |     |
| anthroponymes / noms communs.....  | 408 |
| <b>VI. 8. 1.</b> La compréhension inférentielle du premier énoncé (a).....               | 410 |
| <b>VI. 8. 1. 1.</b> Présentation du premier document exemplificateur d'appui (1/6) ..... | 410 |
| <b>VI. 8. 1. 2.</b> Transcription du texte audio (1/6).....                              | 410 |
| <b>VI. 8. 1. 3.</b> Le processus inférentiel.....  | 411 |
| <b>VI. 8. 2.</b> La compréhension inférentielle du deuxième énoncé (b).....              | 412 |
| <b>VI. 8. 2. 1.</b> Présentation du deuxième document exemplificateur d'appui (2/6)..... | 413 |
| <b>VI. 8. 2. 2.</b> Transcription du commentaire audio (2/6).....                        | 413 |
| <b>a)</b> Premier fragment : 00' 10" à 00' 17".....                                      | 413 |
| <b>b)</b> Deuxième fragment : 01' 15" à 01' 20".....                                     | 413 |
| <b>VI. 8. 2. 3.</b> Processus inférentiel.....   | 414 |
| <b>VI. 9.</b> Conclusion du sixième chapitre.....  | 416 |
| <b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....   | 418 |
| <b>SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....  | 425 |
| <b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....  | 436 |

**ANNEXES**.....452

**Annexe N° 01** : Modèle du questionnaire global.

**Annexe N° 02** : Couverture du manuel de la 3. AS.

**Annexe N° 03** : Arrêté ministériel N°1074 du 09 aout 2016, portant mise en conformité de la licence de français au sein du domaine des lettres et langues étrangères.

**Annexe N° 04** : Arrêté ministériel N° 500 du 29 juillet 2013, fixant les programmes du socle commun de la licence de langue.

**Annexe N° 05** : Éléments définitoires du document télévisuel, tels que définis par la plateforme de TV5 Monde.

**Annexe N° 06** : Critères méthodologiques quant au choix des documents audiovisuels calqué sur le modèle du documentaire.

