

# Sommaire

<b>Wolfgang Bufe, Hans W. Giessen</b> Des langues et des médias: une introduction .....	5
--	---

## PREMIÈRE PARTIE

<b>Clara Ferrão Tavares</b> Quelle place pour la télévision dans la classe de langue? .....	19
--	----

<b>Wolfgang Bufe</b> Du multilinguisme chez ARTE à la didactique du plurilinguisme, illustré par des exemples de l'allemand, du français, de l'italien et du portugais .....	35
---	----

<b>Virginie Viallon</b> Des anciens aux nouveaux médias: complexité technologique <i>versus</i> complexité de l'apprentissage .....	67
---	----

## DEUXIÈME PARTIE

<b>Dominique Martineau</b> TV5 monde: un dialogue novateur entre télévision et éducation .....	77
--	----

<b>José Déniz</b> Interactive Language Learning: Old and New .....	81
---	----

<b>Hanspeter Hauke</b> Didaktisches Design einer multimedialen Lernumgebung: Das Multimedia-Paket « Wizadora » des SWR .....	91
--	----

**TROISIÈME PARTIE**

<b>Carmen Compte</b>	
Les oppositions institutionnelles et la spécificité du média .....	99
<b>Maria Emilia Ricardo Marques</b>	
Travail, cultures, langages en formation ouverte et à distance .....	119
<b>Hans W. Giessen</b>	
Conditions requises pour l'emploi des « nouvelles technologies » dans l'instruction (en tenant compte particulièrement de l'enseignement des langues étrangères) .....	133
<b>Christian Puren</b>	
Environnements numériques et cohérence didactique .....	149
<b>Gerhard von der Handt</b>	
Zur Begründung einer differenzierten Lernorganisation mit einem systematischen Verbund von selbstgesteuerten und angeleiteten Phasen .....	163
<b>Catherine Kellner</b>	
La médiation par le cédérom ludo-éducatif .....	181

**QUATRIÈME PARTIE**

<b>Marie-Paule Herrmann</b>	
Multimédia: effet de mode ou aide à l'apprentissage des langues? .....	197
<b>Manuel Esteve, Antonio Hervás, Carlos Palau, Juan Carlos Guerri</b>	
Open Distance Learning over the Internet .....	211
Participants .....	225

Clara Ferrão Tavares

---

## **Quelle place pour la télévision dans la classe de langue ?**

L'objet de cette communication est de mettre en évidence les « zones de proximité » entre deux lieux où il semble possible d'apprendre des langues et qui généralement se tournent le dos: la classe de langue proprement dite et la télévision<sup>1</sup>. J'essaierai de montrer pourquoi la télévision me semble une voie pour le développement de la compétence communicative des apprenants et des enseignants. Je commencerai par définir cette compétence dans la ligne des travaux du Conseil de l'Europe, en montrant qu'il est important de la considérer dans une perspective élargie comprenant des aspects sémiotiques diversifiés. Dans une deuxième partie, je présenterai rapidement quelques conclusions d'une recherche sur les pratiques de la télévision à l'intérieur de la classe. Finalement, j'essaierai de démontrer le rôle de la télévision dans la formation des enseignants.

Je pose, donc, sans détour, la question: Est-ce que la télévision peut aider à développer une compétence plurilingue et pluriculturelle?

Il me semble possible d'affirmer d'emblée qu'il est possible de développer une compétence plurilingue et pluriculturelle chez les apprenants à partir de la télévision. Mais, comme le soulignait déjà F. Mariet, en 1989, « c'est l'école qui rend la télévision éducative ». Cette responsabilité est donc impartie à l'école et développer des compétences de lecture de l'écran me semble une tâche nécessaire qui contribue à la formation d'un citoyen « métis » à l'école et à l'école parallèle.

Évidemment, il s'impose d'essayer de préciser ce que l'on entend par compétence plurilingue et pluriculturelle pour pouvoir montrer que la télévision peut jouer un rôle important dans son développement.

---

1. Cette désignation de « zones de proximité » est construite « en palimpseste » à partir de la désignation de « zone proche de développement » de Vigotski et prétend constituer un défi pour l'école qui peut contribuer au développement des apprenants et des enseignants, si elle tient compte de l'environnement médiatique, si elle regarde l'écran.

J'emprunte la définition proposée à un outil de référence pour l'enseignement des langues et des cultures, élaboré par le Conseil de l'Europe: *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. CE. 1996 (CECR).

Dans ce document, on considère que le citoyen européen doit avoir une compétence plurilingue et pluriculturelle qui est définie comme: « 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 ». Cette conception « pose qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (p. 101). Cette compétence est évolutive et elle est le résultat de l'interaction de l'école et de l'école parallèle; elle s'acquiert aussi bien à l'école que dans la vie quotidienne.

J'aimerais, par ailleurs, souligner que cette compétence n'est pas seulement d'ordre verbal, mais qu'elle implique la lecture d'autres codes. En effet, cette compétence comprend aussi bien la langue maternelle que les langues étrangères, mais aussi la capacité de traiter les nouveaux langages d'ordre analogique et digital. Ainsi on ne peut que parler d'une compétence communicative ou sémiotique élargie quand on parle de compétence de communication. Savoir traiter des langages hybrides, faire le traitement en simultané de données d'ordre non verbal, d'ordre iconique, d'ordre symbolique, gérer la concentration du temps, gérer la multicanalité ou la multisensorialité me semble autant de capacités que l'école doit se charger de faire acquérir.

Or, il semble consensuel d'affirmer que la télévision:

- est un excellent support comme moyen 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.

En conclusion, il semble précisément que la télévision permet le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Alors on peut se poser les questions suivantes: Comment la télévision est-elle déclinée à l'intérieur des pages des manuels scolaires et dans les pratiques des enseignants? Est-ce qu'elle est considérée comme un support pour le développement de la compétence pluricomcommunicative des apprenants?

Dans le cadre d'un programme européen, j'ai intégré une équipe qui a mené une étude sur les déclinaisons de la télévision dans les instructions officielles et dans les pratiques des professeurs de langues de quatre pays. Dans le cadre de cette communication, je ne présenterai que quelques conclusions de l'analyse de quelques manuels portugais, malgré les risques de tenir un discours caricatural.

Quel rôle la télévision joue-t-elle à l'intérieur des méthodes utilisées par les enseignants qui ont participé à notre recherche? Dans les manuels portugais *La Bande Vedette* et *Nouveau Moustique* la télévision apparaît intégrée dans la première unité didactique. La programmation publiée dans une revue et une B.D. sont les documents de départ. Les différents documents sont regroupés en fonction de critères thématiques: tests, témoignages, transcription d'interviews, photos de journalistes, statistiques, textes informatifs. Les apprenants doivent lire, répondre à des questions, donner leur opinion sur leur programme préféré. Ils remplissent des trous avec les pronoms réciproques, les démonstratifs, les verbes au passé composé, imparfait, futur, conditionnel, présent subjonctif. La négation, l'hypothèse, la cause... L'énumération met en évidence que la télévision ne fonctionne que comme prétexte. Les exercices de grammaire sont proposés au hasard sans tenir compte de leur usage. Des stratégies de lecture interactive sont rarement sollicitées puisque l'on demande toujours aux apprenants de lire d'abord le texte. Des formes de lecture globale, sélective sont rarement proposées. On veut que les élèves lisent tout, on leur présente un vocabulaire épars qu'ils ne sont pas convoqués à réutiliser afin de le mémoriser.

Une petite parenthèse pour affirmer que dans les manuels français analysés, les propositions d'utilisation vont un peu plus loin. La télévision sert de prétexte thématique et correspond à la visée « pédagogiquement correcte » de faire entrer les médias à l'école. Par ailleurs, à travers la télévision, l'actualité semble entrer en classe. C'est probablement cette raison qui mène les auteurs à choisir la télé en tant que cadre physique des premières leçons. La télévision est un espace moderne, mythique. Le concours qui permet de gagner est censé plaire aux adolescents et les motiver pour l'apprentissage. Le présentateur est un acteur social valorisé auquel s'identifient les jeunes adolescents.

La télévision joue un rôle dans la structuration des séquences pédagogiques. À partir de situations et de personnages qui peuvent réapparaître dans plusieurs leçons est créé une sorte de fil narratif. Pourtant, les personnages de la télé sont très peu « consistants » d'un point de vue psychologique ou social. Ils ont un prénom, quand ils ne sont pas désignés simplement comme « le présentateur » ou « le journaliste », ils s'habillent de façon moderne. Ils présentent les candidats et ils posent des questions. Leur présence est donc d'ordre « fonctionnel ». Le choix d'un tel cadre permet l'actualisation d'actes de parole que l'on introduit généralement dans les débuts des manuels, comme par exemple: se présenter, présenter quelqu'un, exprimer ses goûts, décrire des personnes.

En revanche, la télévision n'est traitée ni en tant que thème ni en tant que média, ni en tant que support d'activités pédagogiques. On trouve rarement dans les méthodes destinées à des débutants des consignes pour l'observation de programmes en langue maternelle ou en langue étrangère ou des propositions d'usage du satellite ou du câble ou, encore, des sites des chaînes sur Internet.

Ce plan des méthodes obtenu, il me semble important de braquer la caméra sur la classe. À titre d'exemple, je présenterai ce que quelques enseignants portugais disent qu'ils font à partir de la télévision:

- des conversations sur les habitudes, sur les intérêts des élèves;
- lecture de textes;
- compréhension de textes;
- lecture sélective de grilles de programmation;
- exercices lexicaux et grammaticaux à partir des manuels utilisés;
- observation de programmes;
- compréhension/conversation;
- lecture d'autres textes;
- compréhension;
- exercices...;
- version-thème;
- production de textes écrits;
- débat.

Pour ce qui est des contenus, l'argumentation semble le mode d'organisation du discours privilégié. La modalisation, pourtant, n'est citée que par une enseignante (qui réfère les adverbess de manière, les verbes d'opinion, les relatifs comme catégories travaillées). Les autres parlent de « l'expression d'opinion » et de catégories qui semblent avoir surgi au hasard d'une occurrence dans l'un des textes (pronoms réciproques, noms, adjectifs...). Le choix des items grammaticaux suit de près les manuels adoptés.

La télévision ou les documents extraits de la presse écrite sur la télévision sont au service, le plus souvent, de la structuration pédagogique. La télévision ne semble souvent qu'un prétexte pour attirer l'attention des élèves.

Malgré les différences de style et de profil pédagogique des enseignants interrogés, ces études de cas font apparaître des convergences qui s'expliquent en partie par les propositions contenues dans les manuels et par la formation reçue.

On peut donc se poser les questions :

- Est-ce que l'on peut parler de complémentarité entre l'école et la télévision?
- Est-ce que les démarches pédagogiques proposées permettent aux apprenants de contextualiser des connaissances, de les hiérarchiser, de structurer la culture « mosaïque » de la télévision?

Apparemment, les apprenants ont surtout « pratiqué », comme ils le font habituellement en classe. La télévision ne semble pas avoir contribué à changer les pratiques. On regarde rarement l'écran et les textes de la presse écrite sur la télévision sont soumis au même type de démarche adoptée pour les textes littéraires ou fabriqués. Il n'est pas tenu compte de la spécificité du média. On peut encore poser une autre question: est-ce que la télévision est inscrite à l'intérieur du parcours de formation de ces enseignants ou des enseignants en général? Un seul des professeurs interrogé a répondu positivement à cette question.

Je passe à la troisième partie de mon exposé avec un zoom sur l'interaction entre la culture scolaire et la culture télévisuelle, sous l'angle de la formation des enseignants.

Mon intérêt professionnel pour la télévision a été déclenché par trois constats :

- Premier constat: comme je l'ai souligné, il existe un écart entre le discours théorique et les pratiques des enseignants concernant la télévision.
- Deuxième constat: en situation de formation, les enseignants, ou les futurs enseignants, éprouvent beaucoup de difficulté à prendre du recul vis-à-vis de leurs pratiques.
- Troisième constat: les pratiques des professionnels de la télévision ressemblent souvent fortement à des pratiques des enseignants. La télévision semble donc se présenter comme un bon observatoire.

À partir de ces constats, deux voies se dessinent: 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.

Je m'intéresse tout d'abord au dispositif de formation. La vidéo-formation est la méthodologie dans laquelle s'inscrivent les interventions que j'essaie de développer et que je présente de façon à contextualiser ma recherche et ma démarche de formation. Utilisant l'enregistrement comme support, la vidéo-formation emprunte quelques voies au microenseignement<sup>2</sup>, mais elle s'en éloigne de par les présupposés théoriques, de par les objectifs, de par la démarche elle-même. Il s'agit en effet d'une démarche dynamique, de découverte, procédant par la formulation d'hypothèses, par vérification, par « rectifications », dont le mot clé est celui de « distanciation » (en opposition à celui de « modélisation », mot-clé du microenseignement).

Pour que les formés développent leur compétence communicative et qu'ils sachent développer celle de leurs apprenants, pour qu'ils puissent diversifier leur style, il faut leur donner les moyens d'apprendre à repérer leur idiolecte multicanal. Autrement, s'ils s'observent eux-mêmes, ils ont tendance à voir ce qu'ils aimeraient voir, alors qu'en observant les autres, ils voient tous les aspects qui leur déplaisent dans leur propre pratique. Ils construisent souvent un discours normatif basé sur des inférences, tandis que leur échappent des aspects de l'observation proprement dite.

Il m'a donc fallu construire des outils qui visaient la « distanciation ». Et c'est la réflexion sur cette distanciation qui m'a conduite vers l'usage d'« échantillons » de la télévision. J'ai proposé aux futurs enseignants et aux enseignants en formation continue 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...

---

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



Dans la lignée des travaux de D. Schön (1983), professeur d'études architecturales du MIT, qui défend la thèse selon laquelle en formation 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, j'insiste donc sur l'observation d'échantillons de communication médiatique dans la formation de façon à rendre les enseignants conscients de la multimodalité de la communication. Une compétence communicative, dans un sens large, me semble une composante fondamentale du profil d'un professeur et surtout d'un professeur de langues.

Avoir une compétence communicative implique de disposer d'« un répertoire langagier » qui permette l'alternance, des passages d'une langue à l'autre, d'un registre à un autre. Cela signifie une compétence « à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». Je reprends la définition proposée par le CECR. Et l'interaction implique l'acceptation d'un certain nombre de règles, de la négociation d'un contrat entre l'enseignant et les apprenants. Or, le spectateur établit avec la télévision un contrat de communication. Selon P. Charaudeau, le contrat de communication médiatique repose sur une visée de « faire savoir », de « sérieux » et une visée de « faire ressentir », ou « visée de captation » (Charaudeau, 1997, 73).

Je dirai brièvement que ce ne sont pas seulement les médias ou plus précisément la télévision qui respectent un double contrat de communication; ce contrat existe également dans la situation pédagogique. Ainsi, si le spectateur est attiré par ce double aspect: il est attiré par la séduction du dispositif ou de l'animateur et en même temps par la crédibilité de l'information, de même, ce double contrat devrait caractériser la communication pédagogique. 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.

Il importe alors que l'on s'interroge sur les procédés de mise en scène. De façon très rapide, je me propose de reformuler les règles d'écriture de l'information médiatique dégagées par P. Hocq (1995) à savoir: « la révélation, l'anecdotalisation, la scénarisation, la dramatisation, la schématisation » en les adaptant à la situation de la classe de langue.

<p><i>La révélation:</i> en télévision, l'accent est mis sur le secret. Les grilles de programmation sont cachées jusqu'au dernier moment. Chaque chaîne cherche à montrer ce que l'autre n'a pas encore montré. On montre plus qu'on ne démontre ou qu'on explique. On trouve souvent dans le discours des journalistes les termes « secret », « caché », « surprise », « révélation ».</p>	<p>Comment peut-on formuler ces règles vis-à-vis de la classe?</p> <p>De mon point de vue, la règle de la révélation permet de formuler autrement la question de la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères et de la motivation en classe de langue. Comme je l'ai développé ailleurs, la langue étrangère à l'intérieur de l'école permet le voyage, permet l'accès à un paysage exotique (Ferrão Tavares, 1999). Or très souvent l'école continue à ignorer cette dimension. C'est la dimension « fonctionnelle » qui est valorisée aussi bien dans le choix que dans les démarches pédagogiques qui sont proposées aux élèves. La télévision peut renforcer cette dimension « exotique ».</p>
<p><i>L'anecdotalisation ou l'exemple:</i> À la télévision, on recourt souvent à l'exemple, au témoignage. Surtout quand il n'y a pas d'événements importants, comme c'est souvent le cas pendant les vacances, la télévision quitte le plateau et va interviewer l'homme de la rue, s'intéresser à son quotidien en le dramatisant.</p>	<p>La règle de l'exemple dans le discours journalistique reprend la question de l'exemple en pédagogie. Savoir donner des exemples, savoir les intégrer dans un exposé, disposer d'un « répertoire » d'exemples prêt à l'emploi, constitue des opérations discursives qui ne sont pas évidentes pour tous les enseignants, surtout en début de carrière. La télévision, non seulement présente des exemples en langue étrangère que l'enseignant peut utiliser en classe, mais elle fournit encore des échantillons de conversations à partir desquels l'enseignant peut réfléchir.</p>

<p><i>La scénarisation:</i> Les événements s'encadrent dans des « scénarios », c'est-à-dire dans des catégories relativement fixes et prévisibles comme les mariages sociaux, les inaugurations, les catastrophes, les grèves, les élections. À partir du repérage de quelques indices, le spectateur classe les informations dans des formats qu'il a en mémoire. Par ailleurs, un certain nombre de rôles emblématiques sont joués par différents acteurs, selon le moment. Ainsi l'ascension et la chute caractérisent-ils le parcours de certains hommes politiques ou de certains hommes d'affaires.</p>	<p>La règle de la scénarisation est elle aussi très importante. La classe présente des récurrences fortes, des miniscénarios, comme le quotidien ou le journal télévisé. La compréhension de ces scénarios de la part de l'élève, des « praxéogrammes » développés par l'enseignant permet à l'élève de se situer, de savoir ce qu'on attend de lui. D'autre part, le repérage de ces récurrences à l'intérieur des programmes que l'on observe permet de mobiliser des stratégies d'anticipation et de mieux comprendre ces mêmes programmes.</p>
<p><i>La dramatisation et la schématisation:</i> Les programmes de la télévision adoptent fréquemment des formats narratifs ou dramaturgiques mettant en évidence des oppositions binaires. Le mode d'organisation explicatif du discours n'est pas le plus fréquemment adopté en télévision et, même des programmes, qui à première vue ont pour fonction de faire savoir comme c'est le cas des documentaires, adoptent le mode narratif. Les personnages du monde politique, les cyclones ou la dioxine jouent souvent le rôle d'« opposants », tandis que d'autres personnages ou d'autres éléments sont déclinés en termes d'« adjuvants ». Petit à petit, les explications se succèdent et le mystère initial se dévoile, les complications trouvent des résolutions...</p>	<p>La dramatisation et la narrativisation sont évidemment liées aux dimensions précédentes. Connaître des « histoires » en langue étrangère et savoir les raconter sont deux dimensions importantes d'un profil de professeur de langue, que seuls de rares enseignants maîtrisent. Même au niveau du « récit » de la classe, l'observation met en évidence la difficulté que les enseignants ressentent quand il s'agit de structurer leur « texte » et surtout pour exhiber cette structuration de façon à guider la compréhension des élèves. Les « raccords » sont souvent inexistantes et l'élève se rend difficilement compte que l'enseignant a changé d'activité pédagogique et lui demande alors de réagir différemment.</p>

Enfin, je voudrais soulever la question de la disproportion entre les moyens technologiques des deux situations. La contraction du temps et la multimodalité caractérisent le dispositif médiatique, dès lors que le journaliste ou le présentateur disposent d'une richesse de moyens pour mettre en scène l'information. En revanche, le dispositif pédagogique en est extrêmement démuné. Mais, l'enseignant est lui aussi un communicateur, et comme le soulignait déjà G. Hendrix, en 1964 :

« Maintenant quand nous étudions des films et travaillons à partir de ces enregistrements, nous nous rendons compte que beaucoup de choses qui étaient considérées inchangeables, puisqu'elles faisaient partie de la personnalité de l'enseignant sont en fin de compte paralinguistiques et kinésiques. » (Sebeok, 1964, 190).

Il semble donc possible d'apprendre d'autres règles de mise en scène des discours de la classe et d'apprendre à mobiliser et à faire mobiliser de la part des apprenants des stratégies pour faire le traitement cognitif de supports multimodaux.

Je propose que l'on fasse maintenant une entrée par la compétence multimodale, par les actions, par une « approche actionnelle » pour reprendre une désignation clé du document *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. CE 1996.

Quelles actions réalisent les professionnels des médias ?

Ces actions dépendent des rôles que jouent les professionnels de la communication. Ils jouent des rôles de conteurs, d'« explicateurs », d'animateurs. Or, les enseignants semblent jouer des rôles identiques, notamment ceux de conteur, d'explicateur, de médiateur, de gestionnaire de l'imprévisible, d'animateur, de metteur en scène... La « didacticité », au sens fonctionnel que lui donne S. Moirand (1992), semble donc caractériser le profil professionnel de l'enseignant et du journaliste. Les deux agents ont comme fonction de *faire apprendre*. Par ailleurs, tous les deux se trouvent dans une situation où ils sont censés savoir ce que d'autres (le public de spectateurs ou d'élèves) ignorent, ou dans une situation de médiation entre les spécialistes qui possèdent ces savoirs et ces mêmes publics.

Pour un enseignant de langue étrangère, il est important d'acquérir, par le biais de la télévision, le vocabulaire spécifique permettant de travailler des documents authentiques, mais aussi les procédés de mise en discours. Pour apprendre à expliquer, à reformuler, à faire une énumération, le futur enseignant de français a besoin d'acquérir des outils linguistiques qui sont souvent différents de ceux de sa langue maternelle.

Je propose un exemple. J'ai demandé aux enseignants comment ils pourraient bien exploiter un spot publicitaire<sup>3</sup>. Ils m'ont dit qu'ils poseraient les questions suivantes: « Où se passe la scène? Qui sont les personnages? Quel produit fait l'objet de la publicité? » Des questions qui sont loin de prendre en compte la multimodalité du support et qui ne conduisent pas l'apprenant à mobiliser des opérations cognitives de haut niveau. C'est pourquoi, j'ai décidé de les faire travailler sur des activités de classe de façon à maîtriser des consignes qui vont, par exemple, permettre à l'élève de mobiliser différentes opérations cognitives et communicatives. J'ai adapté à la télévision et Internet un tableau élaboré par F. Cicurel (1991, 57), concernant les supports écrits. Ce schéma est devenu une sorte de référentiel de compétences présent dans l'organisation de la formation telle que je la propose. Je présente, à titre d'exemple, quelques consignes en jouant sur la complémentarité des deux écoles.

OBSERVER/RECONNAÎTRE

Que voyez-vous? Personnes, objets? Couleurs? Le noir? Le bleu? Dans quelle partie de l'écran? Lenteur/vitesse des images?

ANTICIPER

On fait la pub à quel produit? Quelles actions peuvent bien se dérouler? Où?

Ces consignes permettent l'activation de schémas qui se traduisent par des « programmes lexicaux » (*cf.* J. Girardet, 1994, 170). Cette étape semble nécessaire à la compréhension. Ainsi, pour comprendre une rencontre amoureuse, le spectateur ne mobilise pas des mots isolés, sa mémoire va plutôt activer un programme narratif qui comprend des actions telles que attendre, rouler vite, accélérer..., un programme descriptif qui se traduit par des dénominations: voiture, place... et un programme « de modulation » qui se traduit par des actes d'appréciation: mal, trop vite, belle femme, décor magnifique... Ces organisations textuelles permettent au téléspectateur de comprendre. Si l'élève dispose de différents schémas d'action, il comprend facilement et rapidement les données que lui présente la télévision.

3. Publicité de la Peugeot 406 (version télé et version dans le site de la marque) construite à partir d'une mise en récit d'une photo de Doisneau (sur la place de l'Hôtel de Ville, à Paris, une rencontre a lieu et la différence par rapport à la photo, une Peugeot 406, en bleu).

## LOCALISER/CONTEXTUALISER

Dans quels pays? Quelle ville? Quelle place? Où? Quand? Est-ce que vous avez l'impression de reconnaître l'image? Photo? De qui?

## ÉTABLIR DES RAPPORTS

Qu'y a-t-il de commun entre la photo et le spot? Connaissez-vous d'autres photos de Doisneau? Et des photos de rencontre? Des textes littéraires avec des rencontres... La première rencontre de Flaubert...

## INTERPRÉTER

À quelles conclusions êtes-vous parvenu sur?

Quel sens attribuez-vous à...?

Construction en « palimpseste »? Derrière la Pub on reconnaît la photo de Doisneau. Pourquoi?

Ces consignes permettent la réflexion sur les règles de mise en scène des discours médiatiques: *la révélation* – une rencontre c'est toujours une révélation; *la mise en récit*: une photo a été transformée en séquence filmique, une histoire d'amour; *la scénarisation*: une rencontre obéit à un scénario relativement fixe et donc prévisible; *l'exemplification*: un cas, effet métonymique: Paris en tant que lieu de rencontre; *schématisation*: le passé/la modernité, le cultivé/la culture du quotidien, la lenteur/la vitesse, la simplicité/le luxe.

C'est un exemple de culture « métisse » ou de « tierce culture » qui permet de montrer que « la beauté est éternelle ». La culture joue le rôle de decodeur de la culture savante. Le spectateur attentif reconnaîtra la source s'il ne la connaît pas, lorsqu'il la trouvera sur son chemin, grâce à la forme médiatisée. Source de pédagogie interculturelle.

COMPARER AVEC D'AUTRES SUPPORTS

Comparez les données obtenues avec le traitement donné aux mêmes événements par la presse écrite? Dans quelle page du journal? Quelles photos sont en réalité des montages? Quels titres ont été proposés: Ex. « La beauté échappe aux modes passagères » (photo « Bolides » de R. Doisneau, 1956)? (LOCALISER)?

Quelles différences avez-vous trouvées dans la version en ligne? Comparez les données avec le traitement apporté aux objets par la version en ligne? (ÊTRE EN RELATION/COMPARER)? Quels objets permettent de transmettre les oppositions véhiculées dans le film, dans la version en ligne? (présence d'images de caméras anciennes, par exemple, présentées en *flash*).

Dans quelle rubrique du site Peugeot avez-vous cherché (CLASSER)?

Qui a donné le plus de relief, à l'opposition passé/modernité, selon quels critères (HIÉRARCHISER)?

Comment avez-vous trouvé les informations (LOCALISER)?

Où est le menu par rapport au site (LOCALISER)?

FAIRE DES SYNTHÈSES

Rédigez un texte avec le même titre de la photo. Faites d'autres photos-montages et « déclinez » sous forme visuelle ou écrite d'autres photos de Doisneau, d'autres auteurs...

Travailler avec les futurs enseignants ces supports, non seulement dans la perspective thématique, mais dans la perspective des « actions », au sens large, leur permet de développer leur compétence pluricomcommunicative et de développer leur compétence multimodale. Ils acquièrent des outils pour traiter la multimodalité de l'information, pour aider à leur tour leurs apprenants à contextualiser les connaissances, à les intégrer, à les organiser, à les classer, à les hiérarchiser. Le savoir médiatique est, comme il l'est maintes fois décrit, un savoir fragmenté, juxtaposé, « mosaïque ». Plus l'élève dispose d'outils pour l'intégrer plus il est autonome, mais cette compétence de lecture exige souvent un travail de sélection, de systématisation de la part de l'école.

En conclusion, dans la perspective de la formation des enseignants, 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. Mais, il me semble important de mettre l'accent sur le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'apprendre des techniques. La démarche que je propose insiste surtout sur le développement d'une compétence qui est aussi d'ordre relationnel – par exemple, comment un enseignant peut-il, en regardant la télévision, apprendre à nuancer une appréciation, à aborder un sujet difficile pour son public, à exprimer la politesse (Bento, Ferrão Tavares, 2001) – dimension que l'on affiche comme une priorité en éducation, mais sur laquelle il reste beaucoup de recherches à effectuer.

Bref, développer une compétence communicative implique certes de savoir lire d'autres supports, de savoir mettre en scène d'autres contenus et de savoir, peut-être, de se mettre en scène.

### Références bibliographiques

- Bento T., Ferrão Tavares C. (2001). Marcas de cortesia no discurso público do professor. *Intercompreensão* n° 9. Santarém, Escola Superior de Educação.
- Bufe W. (2000). De la médiation technologique à l'apprentissage interculturel des langues étrangères. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n° 117. Paris, Didier Érudition.
- Chailley M. (1995). Apprendre par la télévision, apprendre à l'école. *Réseaux* n° 74. Paris, CNET.
- Charaudeau P. (1994). Le contrat de communication de l'information médiatique. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Médias, Faits et Effets*. Hachette.
- Charaudeau P. (1997). *Le discours d'information médiatique*. Paris, INA. Nathan.
- Charaudeau P. (dir.) (1991). *La télévision, les débats culturels «Apostrophes»*. Didier Érudition.



- Cicurel F (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Donnay J., Charlier E. (1991). *Comprendre des Situations de Formation*. De Boeck Université.
- Ferrão Tavares C. (1993). Rôles et pratiques des enseignants et des animateurs de la télé: zones de proximité. 3<sup>e</sup> *Colloque International ACEDLE. Les pratiques de classe en langue étrangère*. Paris, ACEDLE.
- Ferrão Tavares C. (1993). Traces de didacticité dans le texte d'un programme de télévision sur la publicité. *Carnets du CEDISCOR*, n° 2. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Ferrão Tavares C. (1995). Télévision/classe de langue: Formes communes de mise en scène. *Le Français dans le Monde*, numéro spécial Médias: Faits et Effets. Paris, Hachette.
- Ferrão Tavares C. (dir.) (1996). *A escola e os media. Intercompreensão* n° 5. Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Ferrão Tavares C. (1998). La télévision et le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles *in* Dourousseau. *Colloque Réception de la télévision*. Institut Français de Copenhague.
- Ferrão Tavares C. (1999). L'observation du non verbal en classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée* n° 114. Paris, Didier Érudition.
- Ferrão Tavares C. (coord.) (2000). Classe de langue/télé: zones de proximité. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n° 117. Paris, Didier Érudition.
- Ferrão Tavares C. (dir.) (2000). *A escola e outros espaços de aprendizagem. Intercompreensão* n°5. Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém.
- Galisson R. (1994). D'hier à demain, l'interculturel à l'école. *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des Langues* n° 94. Paris, Didier Érudition.
- Girardet J. (1994). Apprentissage du lexique et mémoire. *Les cahiers de l'AS - DIFLE* n° 6.
- Hocq P. (1994). L'information comme « construit social ». Les mécanismes de production du discours journalistique. *Éducation et Médias* n°35. Clemi.
- Jacquinet G. (1997). L'implication interactive dans le multimédia. *Intercompreensão* n° 6. Razão e emoção... à procura de outras vias. Santarém, Escola Superior de Educação.

- Jacquinet G., Leblanc G. (coord.) (1996). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris, Hachette.
- Jacquinet G. (1995). La télévision terminal cognitif. *Réseaux* n°74. CNET.
- Lancien T. (1994a). Problématique actuelle de l'usage des médias audiovisuels dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues* n° 94. Paris, Didier Érudition.
- Lancien T. (coord.) (1994b). *Médias: Faits et effets. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*. Paris, Hachette.
- Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*. Projet 2 d'une proposition de Cadre. – Langues vivantes, Strasbourg, 1996 : Conseil de la Coopération Culturelle. Comité de l'Éducation.
- Lochard G. (1989). *Apprendre avec l'information télévisée*. Paris, Ed. Retz.
- Loiseau J. (1992). « Une émission de télévision ne remplacera jamais un cours », Interview avec Jean Loiseau, *Mscope* 3.
- Mariet F. (1989). *Laissez-les regarder la télé*, Calmann-Lévy.
- Moirand S. (1992). Autour de la notion de didacticité, *Les carnets du CEDIS - COR*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Mouchon J. (dir.) (1985). Vidéo, didactique et communication. *Études de Linguistique Appliquée* n°58. Didier Érudition.
- Murray J. H. (1997). Hamlet on le Holodeck. *The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Porcher L. (1994b). *Télévision, culture, éducation*. Armand Colin.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Sebeok T. (1964). *Approaches to semiotics*. London, Paris, The Hague, Mouton.
- Vigotski L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris, Mossidor Éditions sociales.