

DIALOGUES ET CULTURES

59

Usages pédagogiques du site de **TV5MONDE**



www.fipf.org

FIPF
FÉDÉRATION INTERNATIONALE
DES
PROFESSEURS DE FRANÇAIS
2013

DIALOGUES ET CULTURES

Revue de la Fédération internationale des professeurs de français

Adresse de la revue : Dialogues et Cultures (FIPF)
Luc Collès - Chaussée de Charleroi 258
B-1060 Bruxelles - Belgique - Tél. et fax : 32 (0)2 537 94 47

Rédacteur en chef honoraire : Roland Delronche (1931-2011)
Rédacteur en chef : Luc Collès
Secrétaire de rédaction : Michèle Ducheny
Coordinatrices du numéro : Geneviève Briet et Evelyne Pâquier
Collaboratrice : Colette de Pierpont

Comité scientifique présidé par Jean-Pierre Cuq (président de la FIPF, Université de Nice-Sophia Antipolis) - Courriel : jean-pierre.cuq@courrier-fipf.org

Luc Collès (Université catholique de Louvain-la-Neuve) - Courriel : luc.colles@skynet.be

Monique Lebrun-Brossard (Université du Québec à Montréal)

Courriel : lebrun-brossard.monique@uqam.ca

Julian SERRANO (Espagne) : président de la Commission de l'Europe de l'Ouest (CEO)

Courriel : julian.serrano@uclm.es

Elda DAGNINO (Argentine) : présidente de la Commission de l'Amérique latine et des Caraïbes (COPALC)

Courriel : eldadagnino@fibertel.com.ar

Doina SPITA (Roumanie) : présidente de la Commission de l'Europe centrale et orientale (CECO)

Courriel : doinaspita@yahoo.com

Viviane YOUX (France) : présidente de la Commission du français langue maternelle (CFLM)

Courriel : vivianeyoux@gmail.com

Jean-Benoît ALOKPON (Bénin) : président de la Commission de l'Association des professeurs de français d'Afrique et de l'Océan indien (APFA-OI)

Courriel : jeanbenoitelokpon@yahoo.fr

Marilyn LAMBERT-DRACHE (Canada) : présidente de la Commission de l'Amérique du Nord (CAN)

Courriel : mlambert@yorku.ca

Noriyuki Jean NISHIYAMA (Japon) : président de la Commission Asie-Pacifique (CAP)

Courriel : jnn@lapin.ic.h.kyoto-u.ac.jp

Samir MARZOUKI (Tunisie) : président de la Commission du Monde arabe (CMA)

Courriel : sammarzouki@yahoo.fr

Couverture : TV5MONDE

Conception, mise en pages : Studio Vanhemelryck

Impression : Imprimerie Lannoo (Belgique)

ISSN : 0226-6881

Dépôt légal :

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Bibliothèque royale Albert I^{er} de Belgique

Bibliothèque nationale de France

**Usages pédagogiques
du site de
TV5MONDE**

SOMMAIRE

Dossier : Usages pédagogiques du site de TV5MONDE

Introduction

Geneviève BRIET et Evelyne PÂQUIER 7

Francophonie

Alexandra VAN LIERDE, *Le cinéma sur tv5monde.com... miroir des sociétés francophones?* 10

Maha GAD EL HAK, *Paris, Le Caire et São Paulo à travers le site de TV5MONDE* 17

Françoise BERDAL-MASUY, *TV5MONDE Afrique: un autre regard* 35

Démarches pédagogiques : compréhension orale et éducation aux médias

Claudia FERREIRA et Natália ALVES, *Ressources en ligne contemporaines pour un cours de FLE au Portugal* 56

Fabienne HONNAY, Aphrodite MARAVELAKI et Caroline LAURENT, *L'utilisation d'un outil nomade (iPod©) et TV5MONDE en classe de FLES pour la compréhension orale: quelles adaptations aux stratégies d'écoute?* 66

Monique MARNEFFE, *TV5MONDE «7 jours sur la planète», vu et écouté de Flandre (Belgique): un média «pas comme les autres» au centre d'un dispositif didactique* 77

Slávka BERTOVÁ, *Interagir en classe de FLE au départ d'émissions musicales francophones proposées par TV5MONDE* 90

Michel BOIRON, *Le rôle des médias et de TV5MONDE dans le renouvellement de la pédagogie du français* 100

Démarches pédagogiques : jeux et compétences

Rana KANDEEL, *Apprendre, communiquer, agir en s'amusant avec les jeux en ligne sur tv5monde.com* 107

Haydée SILVA, *Jouer... et apprendre le français langue étrangère grâce à TV5MONDE* 118

Entretiens

Jean-Marcel MORLAT et Jérôme RAMBERT, *Rencontre avec Jérôme Carujo, TV5MONDE* 130

Emmanuelle ALVES DA SILVA, *Entretien avec Cécile Pinson, TV5MONDE* 133

Conclusion

Claude BOURGEOIS, *Ceci n'est pas la France* 139

Varia

Luc COLLÈS, *Itinéraire d'un professeur de littérature (1968-2012)* 145

Julien VAN BEVEREN, *Quelle place pour les littératures françaises périphériques dans la formation littéraire en Communauté française de Belgique?* 150

Carla SERHAN et Cynthia EID, *Les Tice sont-elles toujours des adjuvants de l'apprentissage du FLS? Le cas du système verbal à l'Université de Balamand, Liban* 157

Introduction

En présentant un numéro spécial consacré aux « Usages pédagogiques du site de TV5MONDE », *Dialogues et Cultures* veut arpenter ce portail qui, en un clic, plonge l'internaute dans la francophonie, offre des documents audiovisuels d'actualité en temps réel, propose à l'enseignant une méthodologie ainsi que des ressources pédagogiques, séduit et captive par la diversité des rubriques et des documents proposés.

À côté de ses émissions et de son site web généraliste, TV5MONDE offre des exercices pour un apprentissage en autonomie du niveau A1 au niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* édicté par le Conseil de l'Europe ainsi que des ressources pédagogiques pour les enseignants à partir de documents authentiques actuels et extrêmement variés.

Ce trésor de documents audiovisuels, extraits courts issus de fictions, de chansons, de magazines culturels ou reportages d'actualité, séduit assurément les enseignants à la recherche d'une méthodologie qui puisse aider leurs élèves à trouver l'aisance dans la compréhension orale comme nous l'expliquent Natalia Alves et Claudia Ferreira ou encore Monique Marneffe, qui s'est appuyée sur le dispositif interactif le plus emblématique d'« Apprendre et enseigner le français avec TV5MONDE », « 7 jours sur la planète », honoré en 2012 par le « Label des Labels¹ », pour construire un portfolio de développement de la compétence réceptive orale.

TV5MONDE, issue du service public, est le premier média global mondial en français, dont les programmes proviennent de 10 chaînes : France 2, France 3, France 4, France 5, France O', ARTE France, RTBF, RTS, Radio-Canada et Télé-Québec. Ayant pour mission de faire rayonner la francophonie dans le monde, TV5MONDE privilégie la qualité, l'innovation, la découverte dans le choix et la conception de ses programmes. Alexandra Van Lierde observe le regard original de la chaîne, les contenus universels, porteurs de sens, et les valeurs humanistes manifestés par le cinéma francophone présenté sur tv5monde.com.

Mélange de peuples, francophones et francophiles des cinq continents, le public de TV5MONDE tisse et métisse sa langue et sa culture. Le concept de culture se comprend ici comme marque de distinction, point de ralliement et d'unité : le cinéma, la musique, le théâtre, la bande dessinée, les dessins animés, les arts bien sûr, mais aussi l'économie, les sciences, la cuisine, le

football, le Tour de France et les jeux. Quelle est l'image que la France se donne dans le monde et se donne du monde ? Claude Bourgeois et Maha Gad El Hak évaluent et interrogent le regard que posent les Français sur TV5MONDE ainsi que la francophilie et l'image de la francophonie véhiculée par la chaîne. Les productions web, les reportages, les courts métrages, les bandes-annonces et les clips vidéo présents sur tv5monde.com nous montrent-ils une image d'Épinal ou reflètent-ils la société d'un XXI^e siècle qui se cherche ? Comment les présenter et/ou les décoder en classe ?

TV5MONDE consacre également un portail au continent africain, TV5MONDE+ Afrique, dont le slogan est «*Regarder l'Afrique autrement*» et qui fait la part belle aux domaines suivants : cinéma, séries, documentaires, info, musique, société, sport, découverte, art et culture. Toutes ces facettes permettent-elles une vision exacte de l'Afrique actuelle ? Comment participent-elles à l'objectif de la chaîne de porter les valeurs d'humanisme et de démocratie «*forgées dans l'histoire des pays francophones*» ? Qu'en pensent les enseignants d'ici et d'ailleurs ? Quel serait l'intérêt de parcours pédagogiques plus thématiquement africains, destinés à des publics européens ou asiatiques ? Françoise Berdal-Masuy s'attache à présenter la vitalité des émissions africaines et l'intérêt de ces documents très diversifiés pour travailler la parole en interaction.

TV5MONDE a créé une démarche pédagogique originale, qui met en œuvre l'esprit de coopération, d'ouverture, d'esprit critique. Dans celle-ci, primauté est accordée à l'expression de l'individu, à la multiplicité des réponses possibles, et à l'extrême diversité des tâches à proposer à partir d'un même document : Slàvkà Bertovà, Rana Kandeel et Haydée Silva nous rappellent l'évidence d'exploiter «*pédagogiquement*» clips vidéo ou jeux pour permettre aux apprenants d'en profiter comme le feraient des natifs. L'apprenant est une personne qui agit et interagit de façon véritable et sensible dans sa nouvelle langue, le français. En vingt ans, la démarche pédagogique a évolué avec son temps, car elle entend privilégier un contact authentique avec le média, rappelle Michel Boiron. Emmanuelle Alves da Silva, quant à elle, s'entretient avec Cécile Pinson, l'une des conceptrices pédagogiques pour TV5MONDE, sur les enjeux de la didactisation de documents audiovisuels destinés à être mis en ligne et sur la prise en compte des recherches en didactique du FLE.

L'accès libre à ces ressources authentiques, «*brutes*» ou «*pédagogisées*», est assurément un avantage indéniable pour l'enseignant de français langue étrangère. Cette offre se décline également en différents supports de diffusion : iPhone, iPad, plateforme de vidéos à la demande, tableaux numériques interactifs. De quoi trouver une formule qui puisse s'adapter à chacun des contextes socio-économico-culturels ? Tandis que Fabienne Honnay, Aphrodite Maravelaki et Catherine Laurent relatent une expérimentation menée avec une valise iPod en contexte scolaire, Jean-Marcel Morlat et Jérôme Rambert interrogent Jérôme Carujo, l'un des chefs de projets multimédia pédagogiques de TV5MONDE sur tous ces supports de

diffusion et les compétences attendues pour participer au développement de tels projets.

Finalement, tv5monde.com, à tout prendre, qu'est-ce? L'auberge espagnole de l'enseignant, qui y trouve en tant qu'apprenti du «prêt-à-adapter/adopter» ou un «Oupémédia», sorte d'ouvrage de pédagogie des médias, dans lequel innove des maîtres-praticiens qui y partagent leurs expérimentations intuitives ou balisées par un protocole scientifique? Une chose est sûre: *Ça bouge à tv5monde.com!*

Geneviève Briet

*Maitre de langue principal à l'Institut des langues vivantes
de l'Université catholique de Louvain*

Evelyne Pâquier

*Directrice adjointe en charge de la promotion et de l'enseignement
du français à la Direction de la francophonie, de la promotion du français
et des relations institutionnelles de TV5MONDE*

Coordinatrices du numéro

Ce texte applique l'orthographe rectifiée recommandée par l'Académie française.

¹ Décerné par l'Agence Europe-Éducation-Formation-France, le «Label des Labels» récompense les méthodes pédagogiques les plus innovantes en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères, parmi toutes celles qui ont reçu le «Label Européen des Langues» (initié par la Commission européenne) depuis 10 ans. «7 jours sur la planète» avait reçu le «Label Européen des Langues» en 2006, un an après son lancement.

Le cinéma sur tv5monde.com... miroir des sociétés francophones ?

ALEXANDRA VAN LIERDE

Professeur de français et d'art à l'École britannique de Manille, Philippines

Les films francophones font partie intégrante de la scène internationale du septième art. Ils sont présents dans la plupart des festivals, et souvent remarqués par les critiques, voire primés par les jurys. Ces films permettent au public de découvrir une autre vision du monde, de voyager. Ils partagent non seulement la langue française, mais aussi le fait qu'ils ouvrent une fenêtre sur des peuples et des cultures différents. Grâce au cinéma, ces cultures sont revendiquées ou parfois même sorties de l'ombre.

Cependant, une fois les festivals finis, il n'est pas toujours facile de se procurer ces courts ou longs métrages. Les salles préfèrent souvent les films à gros budget, attirant un public plus large. Heureusement, tv5monde.com offre un magnifique répertoire de cinéma francophone en ligne. Une sélection soignée et variée, des bandes-annonces, des fiches de films comprenant interviews, critiques..., tv5monde.com propose une batterie d'outils qui raviront non seulement les enseignants soucieux d'utiliser le cinéma dans leurs cours de FLE, mais aussi tout amateur de cinéma ou cinéphile. À travers des films francophones de tous horizons et disponibles sur le site tv5monde.com, tels que *Mout Tania, la deuxième mort* (Ivan Boccara, 2000), *Rendez-vous à Houndodji* (Pierre Barré, 2002), *La Haine* (Mathieu Kassovitz, 1995), *Nha Fala* (Flora Gomes, 2002), *Baoré* (Maurice Kabore, 1992), *Miel et cendre* (Nadia Fares, 1996), *De l'histoire ancienne* (Orso Miret, 1999), *Indigènes* (Rachid Bouchareb, 2006) ou encore *Au temps du Ramadan* (Mustapha Hasnaoui, 2001), nous verrons que le cinéma affiche son pouvoir de représentation de différentes cultures de la Francophonie, en étant le miroir de leurs habitats, leurs habitudes, leurs religions, leurs conflits, leur Histoire, leurs valeurs ou leurs pratiques. Une belle source à découvrir pour soi-même, à partager ou à exploiter en classe. Découvrons-en les différentes facettes !

Le décor, c'est la vie !

Lors d'une interview faite au Festival de Cannes 2011, Monique Dagnaud, directrice de recherche au CNRS, affirme que « le cinéma reflète presque toujours une culture, une identité nationale ou régionale. Lorsqu'on regarde un film, même sans le son, on retrouve une signature très identitaire »¹. Cette signature provient des acteurs, des lieux du tournage, mais aussi de l'équipe technique qui se trouve derrière les caméras, qui donne le rythme et les lumières du film. « Car le plus souvent, ce dernier dénote un regard, une esthétique qui portent l'empreinte d'un contexte sociogéographique : il exprime une société particulière. »² Les films présentés sur tv5monde.com sont des voyages en eux-mêmes. Par exemple, *Mout Tania, la deuxième mort* (Ivan Boccara, 2000). Ce film retrace la vie quotidienne d'une famille berbère, dans cette montagne aride et minérale d'où elle tire ses principales ressources en luttant contre les forces de la nature.³ Ivan Boccara, réalisateur, témoigne de l'influence que le décor a eue sur lui, ainsi que de la rencontre avec le futur personnage principal : « J'ai rencontré Hammadi, le personnage de *Mout Tania*, en 1992, au cours d'un séjour dans l'Atlas, dans une région isolée située en amont de la petite ville d'Azilal, à environ deux cents kilomètres de Marrakech. J'ai été frappé par le personnage et son environnement. J'ai senti en lui un profond désir de transmettre son savoir et de laisser quelque chose derrière lui. Un jour, je lui ai demandé s'il

serait possible de venir chez lui un certain temps et de faire un film sur lui et sa famille, il m'a dit : « Bienvenue à toi ». »⁴

Certains films sont en eux-mêmes un itinéraire. C'est le cas de *Rendez-vous à Houndodji* (Pierre Barré, 2002). Film documentaire, périple de deux mois et demi, étalonné sur 11 000 km, il nous entraîne à travers la France, l'Espagne, le Maroc, le Sahara occidental, la Mauritanie, le Mali, le Burkina Faso et le Bénin. Au bout de cette piste se situe Houndodji, près de Cotonou. C'est là que Dominique Haumont, metteur en scène, a décidé de s'installer pour commencer un projet fou. Une aventure proche de l'irréel ; difficile, mais passionnante...⁵

Révéléateur des problèmes de société?

Au-delà d'un décor et d'un paysage, le cinéma traite aussi des problèmes de société, et permet d'éclairer des réalités ou des événements qui demeureraient méconnus, ou mal connus, du public. Par exemple, les tensions raciales et sociales existant dans les banlieues parisiennes se retrouvant dans *La Haine* (Mathieu Kassovitz, 1995) illustrent la cruelle réalité de quelques jeunes banlieusards en quête d'identité et de vie, et tentent d'arrêter les stigmatisations et les raccourcis dangereux. Kassovitz se rend compte du miroir qu'est le cinéma, et cela le force à faire certains choix. Il explique : « Dans *La Haine*, il y avait expressément trois mecs de trois communautés différentes : pour attirer l'attention sur les banlieues, pas sur une frange de la population. (...) dans mon travail, je fais très attention. Parce que j'ai conscience que dans un film, ce qu'il y a sur l'écran représente 100% du réel. (...) »⁶ Quinze ans plus tard, Kassovitz parle de l'origine de *La Haine*, inspiration tirée du monde autour de lui : « Je parlais des bavures policières il y a quinze ans, parce que j'en ai été victime ou que des amis à moi en ont été victimes et que je suis convaincu qu'il est essentiel que les gardiens de la paix soient exemplaires. Depuis, un ministre de l'Intérieur est devenu président après avoir réussi à faire se soulever des centaines de cités, avec des milliers de bagnoles brûlées et il y a toujours la même incompréhension vis-à-vis de cette jeunesse. Tu crois que tu peux tourner un film là-dessus une fois et puis c'est tout ? Non, quand tu fais un film comme *La Haine*, c'est un engagement à vie. »⁷

Tableau d'identités culturelles

De même, à travers le cinéma francophone, sont véhiculés les traditions et les modes de vie de certains pays. On retrouve régulièrement des scénarios où sont interrogées les valeurs morales de la société traditionnelle et contemporaine. La catégorie « Cinéma d'Afrique » que le site tv5monde.com propose est riche en rencontres et en témoignages de différences culturelles !

Les exemples sont multiples, citons-en un repris par tv5monde.com, *Nha Fala* (Flora Gomes, 2002), qui révèle une société empreinte de croyances particulières et de musique. Au Cap-Vert, tout se fait en chansons : mariages et enterrements, rencontres et ruptures, élections et inaugurations. Seule la jeune Vita n'a pas le droit de chanter. Dans sa famille, une légende ancestrale promet en effet la mort à celle qui s'y essaiera. Flora Gomes, la réalisatrice, a voulu nous montrer une société portée par la musique, représentante de l'Afrique entière : « L'idée d'une comédie musicale m'est venue parce que j'avais envie de raconter une histoire résolument optimiste. On parle beaucoup d'une manière négative de l'Afrique : les guerres, la famine, les maladies. Je voulais montrer l'extraordinaire vitalité de ce continent. Il y a entre autres des musiciens extrêmement talentueux et actifs. Or, la musique est le meilleur moyen d'expression que possèdent les Africains. Elle est présente au quotidien, annonce les bonnes et mauvaises nouvelles et permet d'extérioriser ses états d'âme. Bien que tout ne soit pas rose, le maître-mot du film, c'est l'espoir. Bien sûr, sous la joie des danses et de la musique, je parle des problèmes qui se posent aux

jeunes aujourd'hui dans mon pays, notamment le chômage. Une des chansons dit cela : "Ici, personne n'est à sa place, le médecin doit faire le taxi le soir, le professeur d'université cire les chaussures..." »⁸ Un autre exemple de film représentant d'une société, se retrouvant sur le site de tv5monde.com, *Baoré* (Maurice Kabore, 1992) : ce film traite du mariage forcé des jeunes filles au Burkina Faso. C'est l'histoire de cette jeune fille, Baoré, promise en mariage depuis de longues années à un homme qu'elle n'aime pas, et qui a fui en ville avec la complicité de son amant. Par cette conduite, elle rompt la promesse liant sa famille à celle de Yerbanga, son futur mari. Ce dernier ne peut l'admettre, car il y va de son honneur. Il décide alors de la retrouver et de la ramener au village. Mais il n'ose pas avouer le motif de son voyage à ses deux premières épouses qui éprouvent un grand respect pour lui. Mariages arrangés, polygamie, honneur et vengeance... Identités culturelles d'un pays africain.⁹

Cinéma témoin de l'évolution des mentalités

Dans cette même lignée, les rencontres culturelles et identitaires coexistant au cœur d'un même pays sont une thématique que l'on retrouve dans de nombreux films francophones, car elles font partie de leur quotidien. Des débats à avoir avec ses apprenants, eux-mêmes parfois en questionnement identitaire, y trouveront leur source.

Miel et cendre (Nadia Fares, 1996) traite de la place de la femme dans le monde musulman. Ce film retrace la rencontre de trois Maghrébines, Leila, Amina et Naima, d'âges et d'origines sociales différents, mais qui sont toutes trois victimes des formes modernes et subtiles que peut revêtir de nos jours l'esprit du harem.¹⁰ Toutes les trois se rebellent et tentent d'y échapper. Ce film nous montre la difficulté d'être une femme musulmane dans une société parfois extrême et étouffante.

L'Histoire fait son cinéma!

Tv5monde.com offre une grande sélection de films francophones historiques. *La Marseillaise* (Jean Renoir, 1937) ou encore *Lumumba* (Raoul Peck, 1999) sont devenus des classiques dont les titres parlent d'eux-mêmes. Tout film historique a pour but de montrer l'Histoire, mais aussi les conséquences de celle-ci sur notre époque contemporaine et nos sociétés francophones. Comprendre son passé, c'est mieux interpréter le présent. Le cinéma, à nouveau, nous permet d'entrer dans l'esprit des citoyens francophones de notre époque, en nous posant des questions sur leur passé. Un exemple est *De l'histoire ancienne* (Orso Miret, 1999), qui utilise la thématique de la Résistance, à travers l'héritage de deux enfants dont le père en a été un héros. Il dresse le portrait lancinant d'une famille hantée par la grande et la petite Histoire. Orso Miret explique son inspiration historique et son travail de recherche : « J'ai eu l'idée de faire une fiction autour de ce sujet en 1989. J'avais fait un documentaire sur les fusillés du Mont-Valérien, les différentes commémorations, les monuments, le cimetière d'Ivry. J'avais réfléchi sur ce qui restait de cet événement, la part de manipulation et de récupération, ce qu'on retenait de tout cela. Après le documentaire, j'avais envie de retravailler sur le sujet, mais par l'intermédiaire d'une fiction. »¹¹ Émile Breton, journaliste de *L'Humanité* : « Telle est l'assez extraordinaire force de ce film que, réflexion générale sur l'Histoire, sur le passé, et leur poids sur les vivants, il est d'abord, au présent, une empoignade avec le concret le plus immédiat. (...) le réalisateur à tout instant rappelle que la vocation du cinéma est de montrer, pas de discourir. Et par là de suggérer, sollicitant en retour le travail du spectateur. (...). D'arrêt sur image en retour en arrière, il fait comme tous les chercheurs : il travaille sur le passé. »¹²

Utiliser l'Histoire est également un moyen de dénoncer, comme *Indigènes* (Rachid Bouchareb, 2006) qui a mis au jour la collaboration des Africains dans

l'armée française lors de la Deuxième Guerre mondiale, et surtout leur oubli, dont souffrent encore de nombreuses familles aujourd'hui. Le jour de la présentation du film en France, le 27 septembre 2006, le gouvernement de Dominique de Villepin a annoncé que les 80 000 anciens combattants de l'Empire français encore vivants percevraient les mêmes retraites que leurs compagnons d'armes français. Le cinéma a aidé la communauté actuelle à réaliser ses souhaits et à retrouver la reconnaissance qui lui manquait. Jacques Morice, de *Télérama*, écrit : «... un film de guerre réaliste et poignant, une sorte de Soldat Ryan à la française. (...) La sagesse de Bouchareb est de vouloir éclairer tout un pan d'histoire en cherchant moins à accuser qu'à pacifier.»¹³ Ces films historiques impliquent un investissement encore plus grand des réalisateurs, qui passent de longs mois à se documenter avant même de commencer la réalisation du film. Rachid Bouchareb (*Indigènes*) explique : « Avec mon scénariste Olivier Lorelle, nous avons fait des recherches pendant plus d'un an. Nous avons commencé par écumer le service de documentation des armées. J'ai même trouvé des documents du ministère de la Défense aux noms de Nacery et de Debbouze, les ancêtres de ceux que nous connaissons tous. Nous avons aussi travaillé en bibliothèque, mais surtout, nous sommes allés à la rencontre de ceux qui ont vécu cette période. Nous voulions écouter ce qu'ils avaient à dire. Nous nous sommes donc rendus à Bordeaux, à Marseille, à Nantes, mais aussi au Sénégal, au Maroc, en Algérie. Nous nous sommes nourris de leurs expériences, de leurs sentiments. C'est à cette période que je me suis dit que le film ne pouvait pas être l'histoire d'un seul homme. Il fallait ouvrir sur le continent africain.»¹⁴

Films d'auteur versus films commerciaux

Le côté technique de la production d'un film est également le miroir d'une réalité qu'il ne faut pas négliger. Lors de certains festivals de films francophones est souvent débattue la difficulté de financement à laquelle se trouvent confrontés les réalisateurs du Sud. Selon Denise Epoté, journaliste camerounaise travaillant pour TV5MONDE, « Chaque projet de film nécessitant quatre années voire plus de préparation, on ne comprend que mieux la faiblesse de production annuelle sur le continent, et tout le mérite qui revient à ceux qui réussissent avec brio cet épuisant parcours du combattant ».¹⁵ D'où le sentiment de fierté qui se dégage de ces films ; ce qui reflète tout à fait le caractère de ces peuples qui vivent difficilement au jour le jour, mais qui arrivent à mener des projets. En effet, le cinéma joue ou a joué un grand rôle dans les processus d'affirmation nationale, surtout face à « l'impérialisme » culturel d'Hollywood. De nombreux pays francophones utilisent le cinéma comme instrument de l'identité nationale et de son rayonnement culturel. Tous les films à découvrir sur le site tv5monde.com en sont des témoignages directs.

Concernant le financement de films dont nous parlions plus haut, contrairement aux pays francophones du Sud, la France octroie des aides multiformes afin d'aider « les films d'auteur », opposés aux films « commerciaux » qui tentent d'atteindre un public plus large. Mais « on peut se demander si *Bienvenue chez les Ch'tis* (Dany Boon, 2008), qui relève de la deuxième catégorie, n'est pas porteur de l'identité nationale davantage que de nombreux autres films d'auteur ».¹⁶ En effet, ce film s'inscrit dans une histoire collective – l'opposition entre le Nord et le reste de la France – et dans un milieu social – les rapports entre collègues dans un lieu de travail comme la poste. L'image absurdement négative que le Nord-Pas-de-Calais porte en lui dans l'esprit des Français a été complètement retournée par ce film à grand succès. Il n'y a donc pas que les films d'auteur qui sont représentatifs de leur société !

De plus en plus réel !

À côté de la fiction, le film documentaire a de plus en plus sa place sur la scène francophone et permet au réalisateur de s'engager davantage en nous entraînant dans

son récit. Chaque documentaire est un point de vue sur le monde où la fiction n'a pas sa place, et donc, bien sûr, le film documentaire est encore plus le miroir de son époque. Tv5monde.com en répertorie de nombreux. Nous avons déjà parlé de certains. En voici un autre exemple : *Au temps du Ramadan* (Mustapha Hasnaoui, 2001) : la première génération d'immigrés vivait le ramadan dans le silence et la discrétion. Pour les générations suivantes, le ramadan est devenu l'occasion d'affirmer leur culture, leur origine. La fête n'est plus seulement familiale. La famille immigrée n'est plus une cellule repliée sur elle-même, exilée dans un lieu considéré comme indifférent ou hostile. Les musulmans de la deuxième ou troisième génération sont nés en France et y sont chez eux. Ils revendiquent leur identité culturelle d'origine transmise par leurs parents et tentent de l'adapter au mode de vie français. Ce documentaire analyse cette différence de pratiques entre les générations et essaie de comprendre comment un phénomène qui se pratiquait autrefois dans la discrétion et le silence s'affiche aujourd'hui publiquement.¹⁶

Exploitations pédagogiques

Après cet aperçu de la richesse du cinéma francophone à travers le monde, l'enseignant n'a que l'embarras du choix pour ses exploitations en classe. Choisir un extrait, visionner le film entièrement, écouter ou lire l'interview d'un réalisateur ou d'un acteur : il se retrouve face à une panoplie de documents authentiques à utiliser en classe. Tv5monde.com offre de nombreuses fiches pédagogiques qui donnent à l'enseignant des pistes d'exploitation, à utiliser à souhait, avant ou après visionnage. Pour tous les niveaux, d'A1 à C2, les activités sont multiples. Des activités dont le but peut être communicatif, telles qu'identifier et présenter les éléments d'une situation de communication, faire des hypothèses, exprimer son opinion, rapporter des propos de personnages, rédiger différents types de scénarios de films ou encore faire la critique d'un film. Au niveau linguistique, l'apprenant a bien sûr l'occasion d'enrichir le vocabulaire lié au cinéma ou au sujet du film, d'utiliser le discours indirect ou encore de poser des questions et y répondre dans le cadre d'un dialogue. L'interculturel se développera grâce à des activités telles que découvrir et présenter une personne célèbre du monde du cinéma, ou une autre région du monde. Finalement, l'apprenant enrichira sa connaissance des médias, en analysant la fonction des plans dans une scène de film, en étudiant le rôle des composants sonores dans une scène, ou en déterminant les plans utilisés dans une séquence.

Concrètement, voici un résumé de listes d'activités développées sur le site de tv5monde.com :

1. Analyser l'affiche d'un film

Niveaux : A2, B1, B2

Compétences : production écrite, production orale

2. Décrire et qualifier quelqu'un

Niveaux : A2, B1, B2

Compétences : analyse de codes audiovisuels, compréhension non verbale, réception écrite, réception orale, lexicale, production orale

3. Imaginer les dialogues d'une scène

Niveaux : A2, B1, B2

Compétences : réception orale, interaction orale, production écrite, production orale

4. Rapporter les propos des protagonistes

Niveaux : B1, B2

Compétences : réception orale, production écrite, production orale

5. Identifier et décrire le lieu d'une action

Niveaux : A2, B1, B2

Compétences : production orale

6. Faire des hypothèses sur le scénario

Niveaux : A2, B1, B2

Compétences : production orale

7. Analyser une scène en fonction des échelles de plans

Niveaux : B1, B2

Compétences : analyse de codes audiovisuels, réception écrite, lexique

8. Analyser une scène en fonction des composants sonores (musique, bruits, voix)

Niveaux : A2, B1, B2

Compétences : analyse de codes audiovisuels, réception orale, production orale

9. Rédiger un scénario

Niveaux : A2, B1, B2

Compétences : production écrite

10. Effectuer des recherches sur la biographie et la filmographie d'une personne célèbre

Niveaux : A2, B1, B2

Compétences : réception écrite, production écrite, production orale

11. Rédiger un article de presse

Niveaux : A2, B1, B2

Compétences : production écrite

12. Rédiger un fait divers

Niveaux : B1, B2

Compétences : production écrite

Sur le site de TV5MONDE, chaque piste est expliquée en détail, avec des activités propres à chaque niveau d'apprentissage.¹⁷ Une source intarissable !

Le cinéma francophone... fenêtre ouverte sur l'autre...

En conclusion, il ne fait aucun doute que le cinéma est un réel miroir de nos sociétés francophones actuelles et que tv5monde.com en offre une sélection variée et remarquable. Sa force visuelle et les émotions qu'il dégage, à travers la musique, les personnages, le scénario, font de lui le premier témoignage d'une société qui l'entoure. Que ce soit dans une fiction ou un documentaire, les thématiques qui animent le quotidien des francophones se retrouvent sur le grand écran : les problèmes socio-économiques, les incompréhensions dues à la langue ou la religion, le racisme ou l'acceptation de l'autre sont des difficultés retrouvées dans de nombreux pays francophones, surtout en Afrique. Ces thèmes sont la base de nombreux films issus de ces pays. Les réalisateurs utilisent aussi le grand écran pour dénoncer la place des individus dans la famille et les injustices liées aux mariages forcés ou à certaines traditions. Le mélange culturel qui se retrouve dans les pays francophones, le métissage et les rapports Nord-Sud font partie du quotidien et ils constituent une des premières sources d'inspiration de ces films. Les films historiques, qui a priori ne représentent pas la société d'aujourd'hui, sont en fait une clé pour mieux la comprendre et accepter le ressenti de la génération actuelle, notamment celle issue de l'immigration. Les Français et les francophones sont fiers de leurs nations et les revendications nationales qui les animent ont trouvé une place importante sur la scène internationale, grâce au cinéma. Regarder un film francophone permet de découvrir des peuples avec lesquels nous partageons la même langue et une certaine culture, mais surtout empreints de particularités et différences enrichissantes. Nos apprenants y trouvent une source de documents authentiques enrichissants et exploitables dans de nombreuses directions. Merci, tv5monde.com, de nous permettre de voyager et de nous aider à forger un plus grand respect de l'autre, par la différence, le dialogue et la compréhension.

-
- ¹ Dagnaud M., directrice de recherche CNRS à l'Institut Marcel Mauss à Paris, interview pour le journal du CNRS (2011), « Les nations montent les marches », <http://www2.cnrs.fr/journal/4318.htm>
- ² Dagnaud M., directrice de recherche CNRS à l'Institut Marcel Mauss à Paris, interview pour le journal du CNRS (2011), « Les nations montent les marches », <http://www2.cnrs.fr/journal/4318.htm>
- ³ http://www.tv5.org/cms/cinema/p-779-Les_cinemas_d_afrique.htm?&position=50&search=films&recherche=famille&categorie=0&genre=0&annee=&pays=0&action=ok&lettre=&cfid=779&pagin=1&page=3&posTop=570
- ⁴ <http://www.africultures.com/php/index.php?nav=film&no=422>
- ⁵ http://www.tv5.org/cms/cinema/p-779-Les_cinemas_d_afrique.htm?&position=50&search=films&recherche=famille&categorie=0&genre=0&annee=&pays=0&action=ok&lettre=&cfid=779&pagin=1&page=3&posTop=570
- ⁶ Haddad, L. (entretien réalisé par), *Technikart* (octobre 2008, numéro 126), « Kasso a la haine », <http://www.commeaucinema.com/a-lire/kasso-a-la-haine-dans-technikart,134297>
- ⁷ Haddad, L. (entretien réalisé par), *Technikart* (octobre 2008, numéro 126), « Kasso a la haine », <http://www.commeaucinema.com/a-lire/kasso-a-la-haine-dans-technikart,134297>
- ⁸ http://www.trigon-film.org/fr/movies/Nha_Fala
- ⁹ <http://www.tv5.org/cms/cinema/p-779-Bal-poussiere.htm?ficheId=1590&position=24&search=films&recherche=&pays=0&categorie=0&genre=0&annee=&page=2&action=ok&lettre=&cfid=779>
- ¹⁰ <http://www.cinemed.tm.fr/cgi-bin/film/film.cgi?id=1060&festi=17>
- ¹¹ Miret, O., entretien réalisé le 15 février à Paris par Philippe Beer-Gabel, <http://www.objectif-cinema.com/interviews/031.php>
- ¹² Breton, E., in *L'Humanité*, <http://www.universcine.com/films/de-l-histoire-ancienne>
- ¹³ Morice, J., in *Télérama*, <http://www.universcine.com/films/indigenes>
- ¹⁴ Bouchareb, R., article « Ne s'appuyer que sur des éléments authentiques », <http://www.universcine.com/articles/rachid-bouchareb-ne-s-appuyer-que-sur-des-elements-authentiques>
- ¹⁵ Epote, D. (2009), « TV5MONDE partenaire du FESPACO », http://www.tv5.org/TV5Site/publication/publi-195-TV5MONDE_partenaire_du_FESPACO.htm (consulté le 9 juin 2010)
- ¹⁶ Sellier, G., « Dictionnaire des mots/critique de l'identité nationale, Cinéma français », http://www.dictionnaire-identitenationale.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=167:cinema-francais&catid=52:langue-et-culture&directory=62
- ¹⁷ http://www.tv5.org/cms/cinema/p-779-Les_cinemas_d_afrique.htm?&position=0&search=films&recherche=&categorie=0&genre=0&annee=&pays=0&action=ok&lettre=&cfid=779&pagin=1&page=2&posTop=798
- ¹⁸ http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-65-Films_et_fictions.htm

Paris, Le Caire et São Paulo à travers le site de TV5MONDE

MAHA GAD EL HAK
Université du Caire, Égypte

«(...) concevoir la ville comme un ensemble d'interrelations
et d'interactions entre les sujets et les objets.»

A. J. Greimas

«La diversité culturelle est l'enjeu politique majeur
de la mondialisation.

Si chacun veut bien participer à un monde ouvert,
c'est à condition de conserver ses racines.

Pas de mondialisation sans respect des identités,
au premier rang desquelles les aires linguistiques
qui traversent les continents, les pays riches
et pauvres, du Nord au Sud, de l'Est à l'Ouest.»

D. Wolton

«Les Cités du monde» est une collection présentée par TV5MONDE sur Internet, qui «permet de découvrir gratuitement une multitude de témoignages, de documents d'archives et de parcours pédagogiques». C'est par ces mots que la série est présentée à l'internaute.¹

Dans le site de l'éditorial, Claude Vittiglio, journaliste reporter multimédia à tv5monde.com, décrit les raisons de la création du site : «Nous vivons une époque paradoxale où le monde n'a jamais paru aussi accessible dans ses plus lointains confins tout en restant réfractaire à la compréhension individuelle [...]. Seraient-ce les effets insidieux d'une mondialisation qui nous signifierait un chez nous partout alors que le chez soi n'est nulle part ? [...]» Parlant des objectifs de cette collection, il ajoute : «Il ne s'agit pas de saisir à tout prix les profondeurs subtiles des différentes cultures, mais plutôt de garder une juste distance entre ce que nous sommes dans un nouveau contexte et ce que nous pensons être aux yeux des autres.» Ici, la notion d'«altérité» est claire, mais on note également une importance donnée à l'image de soi, celle de la France dans le miroir des autres. Nous y reviendrons par la suite.

«À la découverte d'une ville du monde» : c'est sous ce titre que TV5MONDE offre à l'internaute trente métropoles du monde où la langue française compte ou devrait compter. Il est à noter que ces cartes postales multimédias n'ont pas été conçues toutes ensemble.

Nous avons choisi d'analyser trois de ces villes, Paris, Le Caire et São Paulo², à travers l'étude approfondie de quelques représentations iconographiques et textuelles.

Nous nous interrogeons sur la fonction de ces documents : le site joue-t-il le rôle d'un guide ? À travers la quantité considérable d'images, de textes, de documents sonores et vidéo choisis pour présenter la ville, quelle est l'image donnée ? Quelle représentation est privilégiée ?

Paris

La page d'accueil du site: tout en symboles



Figure 1

Le site de la Cité du monde Paris s'amorce par cette page (figure 1).

Trois entrées principales sont proposées à l'internaute :

«24 heures / Une journée à Paname»

«Portraits en capitale / Les gens»

«La ville»

Comme on peut le remarquer, il s'agit là d'une représentation de la ville sous diverses formes, au niveau d'une certaine durée temporelle, «une journée», dans laquelle plusieurs personnalités sont introduites : «Portraits en capitale». ³ Sur tout le site, le visible et le lisible se tressent en une parfaite harmonie.

Comme nous le voyons, la page d'accueil comporte trois personnages, et plusieurs «lieux de mémoire», pour emprunter la célèbre expression de Pierre Nora. Au premier plan, bien au centre, apparaît une femme au sourire charmant, portant une robe légère de couleur blanche et un grand chapeau; elle se retourne pour regarder le lecteur/spectateur de cette page. Cette belle femme avec un chapeau pourrait représenter la mode, domaine où la France excelle et jouit d'une renommée mondiale. À sa droite, un peu en bas, se trouve un homme d'un certain âge, vêtu d'une veste marron et d'une chemise à carreaux. Il porte le traditionnel béret français et tient à la main droite son manteau replié. À sa droite, un peu en arrière, se tient un homme, habillé de bleu. Tel un acrobate, il se tient en équilibre sur une main: ce jeune homme fait du hip-hop qui, comme nous le savons, est une danse des rues faisant partie des danses introduites en France avec la mondialisation.

L'isotopie ⁴ du mouvement est parfaitement claire dans la volte-face de la femme et la gestuelle de l'homme danseur, alors que l'homme d'un certain âge est immobile; néanmoins, ce dernier nous regarde, signe de l'existence d'une certaine communication.

Trois personnages, trois couleurs (bleu-blanc-rouge), et des lieux de mémoire français tels que la Tour Eiffel, le Centre Pompidou et la place de la Bastille avec son ange doré, le génie de la liberté.

Construite à l'origine pour l'Exposition universelle de 1889 pour commémorer le centenaire de la Révolution, la Tour Eiffel suscita différentes réactions: attraction à ses débuts, la Tour fut ensuite symbole de la modernité, puis on l'associa à Paris, pour devenir finalement le symbole mondial de la ville, ce qui explique sa présence sur la carte postale.

Le choix du Centre Pompidou est représentatif, car c'est un lieu où défilent des expositions donnant à voir différentes cultures du monde entier. Ce site a été conçu comme un espace de dialogue de cultures, un lieu concrétisant l'un des objectifs primordiaux de la francophonie. Un panorama des quais de Seine avec l'Hôtel-Dieu et le Palais de justice (sur l'île de la Cité) apparaissant à l'arrière-plan clôt cette représentation spatiale horizontale.

Au premier plan, presque au même niveau que la femme, le génie de la Bastille. Celui-ci, représenté par l'ange doré situé en haut de la colonne (se trouvant au milieu de la place de la Bastille), ne fait que mettre en avant l'idée dominante de tous les espaces français déjà repérés à l'arrière-fond. Point de départ, de passage ou d'arrivée de très nombreuses manifestations sociales, politiques ou syndicales, la place de la Bastille constitue un lieu de mémoire important pour les Français : c'est là que le peuple détruit la prison de la Bastille en 1789.

Cette répartition ne permet pas seulement une meilleure compréhension de l'espace, mais également un certain message que l'on peut comprendre à travers l'analyse de l'image. Tous les espaces présentés comportent une isotopie, celle de la liberté : Paris, espace par excellence de la Liberté.

L'impression que l'on a, en regardant la page, est une certaine clarté, une certaine luminosité provenant de la répartition de la couleur blanche comme couleur de fond. Couleur blanche et luminosité naturelle reprises par l'éclat doré de la statue, mise en relief de la lumière. « Paris, pour tous ceux qui voient dans la ville lumineuse les feux de l'art de vivre, témoins de l'histoire, la ferveur populaire et l'éclat des valeurs humanistes. »⁵ L'isotopie de la « Ville lumière » sera investie à fond par le site. On peut d'ailleurs y lire des énoncés tels que « Paris, plus que n'importe quelle autre ville, mérite une visite nocturne. Dès que la lumière tombe, la capitale s'illumine et se pare de mille feux qui donnent un nouveau relief aux façades des immeubles, aux rues et aux ponts historiques. On peut alors admirer les éclairages travaillés des principaux monuments, contempler le scintillement altier de la Tour Eiffel, se faire surprendre par l'illumination de la Seine par un bateau-mouche. »⁶ « Ville lumière », n'est-ce pas là l'image la plus connue, la plus véhiculée de Paris ? Quant au bleu, c'est la couleur dominante, ce qui est normal puisqu'il s'agit de la couleur de la ville de Paris.

L'importance de cette page n'est pas uniquement dans ce qu'elle montre : c'est plutôt au niveau de l'autoreprésentation qu'elle est révélatrice. L'image reflète en quelque sorte la manière dont les Français représentent leur ville et la façon dont ils se représentent, puisqu'elle peut être également lue à partir de ce qui est mis sur le devant de la scène (par exemple, le statut de la femme en France).

*Des « Mémoires de Paris » aux « Archives de la ville » :
quelle image donner du passé ?*

Sur la même page d'accueil, un premier menu horizontal, de couleur bleue, offre de parcourir la ville à travers plusieurs thématiques :

« Mémoires de Paris » (INA)

« Musique d'aujourd'hui »

« Courts métrages » (8 courts métrages réalisés durant l'université d'été de La Femis, entre 2004 et 2006)

« Les Archives de la ville ».

Passons en revue le contenu de ces rubriques.

Suivons l'ordre du menu bleu et commençons par « Mémoires de Paris ». On y trouve quatre films tirés des « Actualités françaises »⁷ présentés par l'INA.⁸ « Grève aux Halles », « La vie à Paris : circulation, Américains à la Tour Eiffel », « À la Sorbonne, à l'Odéon, la révolution permanente des étudiants » et « Première du film *Julie de Carneilhan* au cinéma l'Hermitage à Paris ». Ces quatre vidéos dont la durée ne dépasse pas les deux minutes, traitent de thèmes étroitement liés à la ville

parisienne (grève, révolution de 1968, libération et cinéma) et constituent un bon corpus pour étudier les interactions entre l'habitant et la ville.⁹

Daté du 15 septembre 1944, le très court métrage «Circulation, Américains à la Tour Eiffel» enregistre la vie à Paris après sa libération. On y observe les changements survenus, pendant la guerre, dans le quotidien français (utilisation d'omnibus à chevaux, de bicyclettes pour se déplacer dans l'espace de la ville...). Comme nous le savons, ce sont les Américains qui, en août 1944, ont libéré la France de l'occupation allemande.

Le court métrage présente ce quotidien, à travers différentes images agréables, en offrant des vues d'ensemble permettant de voir l'expression des visages humains dans le décor urbain.

Une musique sympathique accompagne la voix du commentateur. Tous ces détails contribuent à mettre en scène la réaction des Français vis-à-vis des Américains et l'expression de leur gratitude.

La deuxième rubrique, «Musiques d'aujourd'hui», aborde le côté musical des habitants de la ville de Paris et on s'aperçoit que, là également, il n'y a pas qu'un seul type de musique/chanson, mais divers genres. «Les Pistes» présentent dix exemples, dotés d'un texte introductif, donnant des informations utiles à la parfaite réception; ils permettent ainsi d'écouter les échantillons de musiques existant aujourd'hui en France, venant des quatre coins du monde et dont la durée varie de 3'04 à 11'04. Encore une fois, mise en relief du côté multiculturel des habitants de Paris.

Les «Archives de la ville», dernière rubrique qui achève le menu, présentent notamment les transformations de la ville sous le Second Empire. Les travaux du célèbre architecte français Haussmann y sont exposés à travers des photos qui datent du XIX^e siècle.

Il s'agit d'une partie importante qui regroupe, à travers un grand nombre d'images fixes, des photos de la capitale française où l'on voit des exemples concrets de l'ancienne ville qu'on détruit pour construire d'autres bâtiments, plus adéquats à l'ère moderne. La plupart des images représentent le spatial: ce qui est logique puisqu'ici ce sont les métamorphoses de la ville qui constituent le thème principal de cette intéressante partie.

Il va de soi que chaque photo est pourvue d'une légende présentant des informations utiles à l'identification de la partie urbaine et de ses changements. Sur une totalité de dix-huit photos, seules trois comportent des personnages. La photo n° 6, par exemple, montre «Le percement de l'avenue de l'Opéra». Sur cette «vue prise vers les maisons de la rue d'Argenteuil, vers 1877»¹⁰, on voit, à gauche, des ouvriers apparaissant de profil dans le chantier, tenant pelles et pioches, qui posent et se reposent, le temps de la photo, en regardant le photographe (ou le spectateur). D'autres, à droite, mais de face, le regardent également. À côté d'eux, des passants (leurs habits nous permettent de les identifier comme tels) sont debout, et font de même. Les rapports images/ville y sont clairement présents: ici, la photo fait office de document.

La lecture du menu horizontal contribue à ce que l'internaute prenne connaissance de certains aspects, moins connus, moins stéréotypés de Paris. Après avoir abordé la ville selon les points forts «mode» et «liberté», la capitale française est offerte, dans cette partie, à travers des éléments moins connus de l'espace urbain parisien, tels que son histoire, et ce, par le truchement de courts métrages et de photos historiques qui présentent son passé. La musique contribue, quant à elle, à introduire le multiculturalisme qui représente une des composantes essentielles de la société française.

Le multiculturalisme présenté comme une richesse



Figure 2

La page d'accueil de la partie « Les gens » (figure 2) est formée d'un ensemble de rectangles verticaux, où apparaissent des personnages dont la physionomie est différente. Treize rectangles qui présentent chacun une personne : un Asiatique, un Africain, un Maghrébin, ainsi que des Français dont certains sont issus de l'immigration forment cette page, composant ensemble une sorte de puzzle. Chaque personne est présentée en fonction de sa relation avec la ville de Paris, puis interviewée. Dans cette partie, la xénophobie, le malaise des jeunes des banlieues, la discrimination positive et bien d'autres sujets épineux sont abordés en toute objectivité.

Chaque personne interviewée présente son parcours personnel et professionnel : quels que soient son origine et les obstacles qu'elle a rencontrés, son parcours est couronné de succès. « Paris, la cité de tous les possibles » : phrase proférée par Rachida Dati, d'origine marocaine, nie en quelque sorte le stéréotype de la ville xénophobe qui refuse l'étranger. Outre le côté multiculturel, il s'agit là d'une autre facette de la ville française, c'est le Paris espace de réussite qui est présenté par les différents témoignages.¹¹

Le « Paris multiculturel » a également droit à toute une partie dans la section consacrée à « la ville » où les sites importants sont indiqués par un gros point rouge.



Figure 3

On y discute aussi de la francophonie à travers des entretiens avec des Français issus de l'immigration, venus des quatre coins du monde pour vivre à Paris. En guise d'exemple représentatif de leur discours, on peut citer la partie intitulée : « J'aime deux choses, ma ville et Paris »¹² qui met à la disposition de l'internaute quatre vidéos présentant cinq lycéennes (une Hindoue, une Italienne, une Américaine, une Portugaise et une Roumaine). Invitées par la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français), chaque étudiante pose son regard sur la ville et exprime son amour pour la ville de Paris.

Si le multiculturalisme est « la coexistence de cultures diverses au sein d'un même pays », Paris, dans ce site, est représenté à travers des visages qui montrent le monde : les concepteurs de ce site voudraient-ils insinuer que Paris équivaldrait, en quelque sorte, au monde entier ?

Le Caire

La ville orientale



Figure 4

Créé en 2001, le site du Caire (figure 4) présente cette ville d'une tout autre manière que celle que nous venons d'aborder : au fil des années, le dispositif a bénéficié d'évolutions techniques et Le Caire fait partie des toutes premières cités de la collection. Les cartes postales réalisées entre 2001 et 2003 et présentées sous cette forme ont été les premières à être créées par TV5MONDE.¹³

Il est clair que la première page de ce site est beaucoup plus restreinte que celle de Paris, n'utilisant que la partie centrale de l'écran. Elle est également plus traditionnelle, tant au niveau formel qu'au niveau du contenu. Contrairement à la page d'accueil de Paris, elle n'incite pas vraiment à une découverte de la ville au fil des clics, mais elle est plutôt orientée par la présence d'un menu à gauche de l'écran. Là aussi, la page d'accueil est présentée aux couleurs du drapeau égyptien : noir, blanc et rouge.

La répartition des différentes rubriques est donc beaucoup plus traditionnelle que celle de Paris : à ville traditionnelle, répartition traditionnelle – formant une liste de termes et/ou expressions tels que :

- « La vie »
- « Les gens »
- « Les lieux »
- « Dossiers »

« Ressources »

« Les plus ».

Divisée en six parties, cette liste occupe la première partie à gauche comme toute liste sur une page d'ouverture.

Dans les cartes postales plus récemment réalisées, les entrées sont nettement plus hiérarchisées et on y observe une mise en valeur des trois rubriques principales (les gens, la ville, 24 h). Les « ressources », « les plus » se retrouvent dans le menu horizontal, le plus bas.

Ce qui disparaît dans les nouvelles cartes, ce sont les « dossiers » ; leurs contenus se trouvent présentés dans un menu horizontal (cf. pour Paris : Archives, etc.).¹⁴

À droite du menu, quatre minarets se profilent sur un fond bordeaux tapissé de dessins d'arabesques, allusion au travail que l'on peut voir sur les parois extérieures des mosquées.

On observe, sur la droite, une image qui montre plusieurs personnages regroupés, formant une foule souriante et épanouie, composée d'hommes, de femmes et d'enfants. Une remarque importante s'impose ici : l'homme est mis en relief par son emplacement sur le devant de la scène, mais également par la taille qui lui est consacrée. On se trouve ici face à la représentation d'une société traditionnelle, à référence religieuse – islamique, copte – où l'homme est le chef. Par ailleurs, on remarque transcrit le nom du célèbre café de Khan El Khalili : « El Fishawi ».

La partie inférieure de l'image est divisée en trois sections : un dessin animé, une partie intitulée « musique », et une dernière présentant une carte de l'Égypte, munie d'une flèche indiquant l'emplacement du Caire.

La couleur est utilisée en rapport avec le contenu : pour la rubrique « la vie », les concepteurs du site ont choisi la couleur sable, en fonction de la couleur dominante du sol égyptien. Pour « les gens », la couleur rouge est utilisée... et ainsi de suite.

La francophonie, un atout pour l'Égypte

La rubrique « les lieux » présente, entre autres, les marchés de bouquinistes qui offrent de nombreux livres, reflet de la culture française.

Quant à la rubrique « La vie », elle est composée de plusieurs entrées :

« L'Histoire »

« La danse orientale »

« L'Égypte en chiffres »

« Le Caire au féminin »

« Le Caire d'hier et d'aujourd'hui »

« Le Caire des enfants »

« Le Caire en français »

« Le Caire en taxi ».

« Le Caire en français » regroupe plusieurs titres, dont « une librairie itinérante Eldorado des écoles francophones ». Agnès Debiage, sa propriétaire, lui choisit une raison d'être assez particulière.

« Pas de magasin, pas de vitrine, mais une idée : se déplacer là où sont les franco-phones. Et l'endroit où l'on a le plus de chance de rencontrer plusieurs Égyptiens parlant français, dans un pays où la première langue étrangère étudiée est l'anglais, ce sont bien sûr les écoles. La ville du Caire compte une trentaine d'écoles franco-phones. Eldorado s'est installée dans l'une d'entre elles pour une semaine, à l'école Sainte-Anne. »

Quatre reportages complètent le texte qui présente la librairie itinérante : l'un sur le journal *Al Ahrām Hebdo*, le deuxième sur « la francophonie, amour toujours », le troisième sur « les fillettes de l'école Sainte-Anne », et le dernier, intitulé « le français langue de vocabulaire mécanique ». Ces reportages attestent de la présence du français en Égypte ainsi que l'indique la figure 5, présentant des enseignes en français se trouvant dans les rues égyptiennes.

En effet, les rapports de l'Égypte à la langue française sont assez particuliers puisque cette dernière fut autrefois parlée par l'élite égyptienne du XIX^e siècle, dès le règne de Méhémet Ali. Celui-ci s'est essentiellement inspiré des Français pour conduire le pays à la modernité.

Et c'est sur cette histoire commune, sur l'interculturel, que s'appuya l'ex Secrétaire général de l'Organisation internationale de la francophonie, Boutros-Ghali, pour associer le pays à la communauté francophone.



Figure 5

La partie qui a pour titre « la vie » apparaît sur un fond jaune sable (couleur du Caire) où des motifs pharaoniques sont dessinés. Un des thèmes présentés est « la danse orientale » qui vante la mode en Europe de cette danse : des écoles sont ouvertes, telle « El Gawazi », à laquelle le site consacre une partie.

Ne peut-on parler ici d'interculturel puisque l'interculturel se définit en tant qu'échange de certains éléments culturels ?

La rubrique « Les gens » présente quatre personnalités par le biais d'un texte et d'une photo :

Le photographe Nabil Boutros. « Il préfère donner à voir des lieux habités plutôt que des lieux visitables. Ses personnages, artisans, jeunes mariés ou danseuses font corps avec le monde qui les entoure. Un monde qu'ils offrent à ce photographe qui sait recevoir et donner à son tour avec autant de distance que de complicité. »

L'écrivain Naguib Mahfouz. « Ses livres, eux, parlent d'un Caire vécu, celui de son enfance et de son adolescence : les quartiers du Vieux-Caire, de Gamaliya, d'El Hussein, avec leurs ruelles et leurs impasses dont certaines deviennent célèbres grâce à Mahfouz, ses cafés. »

L'écrivain Robert Solé. « Né égyptien, sans une goutte de sang français dans les veines, Robert Solé a mis vingt ans avant de revenir dans le pays; un pays transformé, une ville devenue tentaculaire et bien différente du Caire cosmopolite et sous forte influence française qu'il avait connu gamin. Le Caire de Robert Solé en effet, c'est une ville où la culture française attire, où le souvenir des Français célèbres reste fort : Champollion, Auguste Mariette, Ferdinand de Lesseps... »

Le réalisateur Yousry Nasrallah. « Son dernier film, *La Ville*, a été couronné en 1999 au très réputé festival de Locarno en Suisse. »

Les images sont informatives et fonctionnelles : l'image joue tantôt le rôle d'illustration, d'ancrage ou de relais au texte, tantôt celui d'introduction. Les photos comportent des légendes qui guident l'internaute vers une lecture logique de l'image, mais celles-ci peuvent aussi ne pas posséder de légende.¹⁵

Comme nous pouvons le deviner à partir de ces extraits, Naguib Mahfouz et Robert Solé abordent principalement Le Caire appartenant au passé, un Caire révolu, un Caire qui n'est plus. Pour Solé, on peut même parler d'un paradis perdu, puisqu'une certaine nostalgie transparaît à travers ses phrases.

Nabil Boutros et Nassrallah, quant à eux, tantôt admirent, tantôt critiquent la ville d'aujourd'hui, par le truchement de leurs images fixes ou mobiles, et mettent parfois à nu les comportements étranges de ses habitants. «La ville a le pouvoir de présenter un condensé saisissant, violent parfois, d'un pays tout entier. Minorités ethniques, groupes culturels, folklores, traditions, pratiques, tendances et profils socio-économiques divers jusque dans les disparités les plus extrêmes, s'y croisent sans se voir, se frôlent sans se toucher, s'affrontent parfois ou bien au contraire tendent à fusionner dans une reconnaissance mutuelle.»¹⁶

Tous les quatre ont ainsi travaillé sur Le Caire. Boutros est un excellent photographe, c'est lui qui est d'ailleurs l'auteur de la photo de l'ouverture. Mahfouz a écrit la trilogie qui présente trois quartiers importants du Caire. Et Robert Solé a rédigé plusieurs livres sur Le Caire cosmopolite, Le Caire d'autrefois tels que *Le Tarbouche*. Nasrallah a, comme le texte le cite, réalisé le film *La Ville*. Mais ce n'est – sans doute – pas là le seul critère de choix de l'auteur de la cité. Tous ont été primés par l'Occident : Boutros fut lauréat du prix Albert Londres¹⁷ en 2004, Mahfouz reçut le prix Nobel de littérature en 1988, Solé a été décoré par la France (prix Méditerranée en 1992), et Nasrallah au Festival de Locarno en 1999.

Dessin animé: une vision de l'Égypte sur fond de stéréotypes



Figure 6

La rubrique « les plus » contient un dessin animé (figure 6), essentiellement conçu pour les enfants, qui constitue un corpus intéressant à analyser. Trois personnages T, V, et 5, à l'allure sympathique, prennent le satellite (comme s'ils prenaient le train) et se dirigent directement vers la grande pyramide qu'ils utilisent comme pente pour arriver au Caire. Les deux premiers atterrissent, suivis du troisième qui tombe violemment et change de sens. T et V traversent le désert, suivis de 5, le retardataire du trio. Leur traversée est accompagnée d'une musique qui commence par un jeu de mizmar (genre de flûte), très adéquat d'ailleurs au contexte désertique, puis sont introduits deux autres instruments de musique, le tabla et le req, instruments égyptiens à rythme, pour finir sur un air connu accompagnant d'habitude la danse orientale. À l'horizon, les minarets du Caire apparaissent, formant la partie gauche de l'image.

Changement d'espace : T et V arrivent en courant dans une rue sur le mur de laquelle est écrit en arabe TiVi5.¹⁸ La rue est bondée de voitures qui roulent à toute vitesse et klaxonnent. T et V sont complètement ahuris par le bruit des voitures. 5 apparaît, marchant dans l'autre sens. Les deux premiers font marche arrière pour se

diriger, toujours en courant, vers une ruelle bordée d'un café où un homme est assis, fumant la chicha.¹⁹ On aurait pu le prendre pour une statue immobile, si ce n'était le mouvement de ses lèvres. Les deux personnages semblent chercher quelque chose, ils interrogent l'homme ; celui-ci répond en indiquant du doigt un espace devant lui. Les deux personnages s'en approchent, et l'on peut voir un étalage de poteries de différentes tailles. Sur le mur, bien au centre, le nom de la chaîne française est clairement inscrit en arabe, on peut le lire aussi sur l'une des poteries. T et V sont extrêmement contents de voir leurs noms, ils se mettent à danser devant les lettres qui, on le remarque, ont des mains qui reprennent la gestuelle de la danse pharaonique. Les deux personnages s'en vont aussi rapidement qu'ils sont venus.

Séquence suivante : 5 apparaît complètement renversé, bondissant et retombant, sur un espace élevé comme s'il était mû par un ressort (le bruit aussi indique ce mouvement). Petit à petit, un chameau apparaît et remplit l'espace de l'image. Un poste de télévision est posé sur le sol : les trois personnages y entrent, regagnent leur logis, et le chameau reproduit avec sa tête le mouvement rapide des personnages.

Deux idées peuvent être dégagées de cet amusant dessin animé : dans la simulation des gestes, le 5 tombe à la renverse, il est en retard, alors que le chameau simule la rapidité des personnages. Pourrait-on parler là, en quelque sorte, d'interculturel ? Outre le fait que ce dessin animé constitue une publicité pour la chaîne francophone, la présence du nom de la chaîne TV5, sous forme de lettres personnifiées ajoutant un brin d'humour, ne fait qu'insister sur le fait que T et V cherchaient leur propre image en Égypte. Comprendre le sens de cette joie de T et V peut être expliqué par le fait que c'est cet effet de miroir qui les flatte : comme si les Français aimaient, en Égypte, l'image qu'elle leur projette d'eux-mêmes. Cet espace est indubitablement relié à une période où la France a brillé par ses succès en égyptologie.

Le dessin animé semble également véhiculer un certain nombre de stéréotypes attachés à la ville cairote : Le Caire des pyramides, Le Caire aux mille minarets, ville assourdissante, ville orientale avec ses chameaux...

L'absence de toute représentation de femmes présente aussi l'image stéréotypée d'une ville orientale où la femme est absente, signe d'oppression. Image faussée, puisque les rues cairottes regorgent de femmes qui, à l'image des hommes, se déplacent en toute liberté. L'image de l'autre n'est-elle pas parfois erronée ? « Les pistes du voyage sont souvent brouillées par des ornières de préjugés, des talus de clichés et des culs-de-sac d'incompréhension. »²⁰

São Paulo et Rio de Janeiro

L'espace brésilien : un espace euphorique

Cette partie s'intéressera aux discours portant sur deux villes brésiliennes, São Paulo et Rio de Janeiro, discours qu'on peut dégager à travers deux représentations : verbale et iconique. Nous verrons que le Brésil n'est pas uniquement visé en tant qu'espace, et que la représentation faite dépasse largement celle du spatial.

Sur la page introductive de ces cités, on peut lire ce paragraphe important :

« São Paulo et Rio : à l'occasion de l'année de la France au Brésil, les deux villes phares du Brésil contemporain se prêtent à une exploration intuitive au gré des médias. Interviews, portraits vidéo, reportages photographiques, sons : rencontres avec des acteurs de la francophonie et des représentants de la culture brésilienne. »²¹ Ce texte nous apprend que la raison principale de la création d'une cité du monde consacrée à ces deux villes brésiliennes réside dans l'inauguration de l'année de la France au Brésil en 2009, en réponse à celle du Brésil en France qui eut lieu en 2005. Le but politico-économique à l'origine de ce genre de manifestation revêt une forme culturelle, celle de la francophonie ; nous y reviendrons plus tard.

La cité du monde « Rencontres au Brésil. De São Paulo à Rio de Janeiro » s'amorce par cette page (figure 7).



Figure 7

Comme nous le voyons, l'image est répartie en trois grandes parties délimitées par des contours jaunes, dont deux espaces situés à gauche et à droite. Le premier représente une image de la ville de São Paulo, prise d'en haut, et de côté, montrant des gratte-ciels. La photo a été prise de nuit, la ville est habillée d'une couleur rouge parsemée de petites lumières dorées.

De l'autre côté de cet espace, et surplombant une autre ville, Rio de Janeiro, «un lieu de mémoire» aide à l'identification de l'espace en question : la statue du Christ rédempteur, dont le bras droit semble attirer les regards vers l'emplacement central de l'image où figurent deux couples. Le premier, qui est au premier plan, représente une jeune fille «blanche» et un jeune garçon «métis», dansant ensemble. La jeune fille porte une jolie robe jaune-vert à motifs, reprenant ainsi les couleurs du drapeau brésilien.

Ils sont en train de danser en souriant, ce qui nous rappelle que la danse fait partie du quotidien dans ce pays de la samba... Et comme toile de fond un espace vert-jaune aux motifs du globe terrestre rappelant également le drapeau brésilien; à droite, des palmiers verts et jaunes peuvent être facilement distingués (allusion et redondance sur les plages).

Au second plan, bien au centre, apparaissent deux femmes se tenant par la taille, une Noire et une Blanche, la première ayant droit à une plus grande place dans l'espace de l'image.

Elles sont toutes les deux habillées de maillots verts et jaunes (référence aux plages brésiliennes?). Origines africaine et européenne : deux composantes de la société brésilienne.

Les deux jeunes femmes sont montrées de face. Elles nous regardent en souriant dans une véritable position de contact et de communication. Le premier contact est donc établi grâce à ces très accueillantes jeunes filles. «Vue de face, appelée vision frontale, cette vision a une fonction de contact. Elle donne l'impression que le personnage représenté s'adresse directement au spectateur ou au lecteur.» (Cadet, 1996, p. 20)

À droite de l'écran, on voit un paysage où apparaît un plan d'eau, la mer : il s'agit bien de Rio de Janeiro, représentée en bleu et identifiable grâce à son Pain de Sucre (bleu à cause du fleuve Rio).

Cette image peut être également lue de manière à montrer les deux villes opposées : la première, São Paulo, ville moderne et la seconde, Rio de Janeiro, gardant une plus grande nature primitive. Deux aspects différents de l'espace brésilien.

L'on peut facilement repérer des couples de contraires, basés sur une symétrie binaire, tels que :

Terre vs eau
Ville moderne vs ville naturelle
Espaces habités vs habitants
Mâles vs femelles
Personnes immobiles vs personnes dansant
Personnes de face vs personnes de profil
Profane vs sacré

Les pages d'accueil sur le site des villes de TV5MONDE peuvent être porteuses de l'isotopie de l'euphorie, ici parfaitement claire : le Brésil signifiant gaieté et harmonie, dans la diversité et le multiculturalisme.

Ceci est repris par le sourire des deux couples. Mais il faut avouer que la page du Brésil est indubitablement la plus euphorique de toutes les cités. Et pour cause, il s'agit du pays du Carnaval...

Espace brésilien : habitants et habités



Figure 8

De nouveau, trois entrées principales sont proposées à l'internaute :

- «24 heures à São Paulo»
- «Les gens : Portraits de Paulistes et de Cariocas»
- «La ville : Les lieux»

En bas de la page, sur une même ligne, sont inscrits :

- «La nouvelle musique brésilienne»
- «L'aventure pédagogique».

Dans la rubrique «La ville», une carte, toujours aux couleurs du drapeau brésilien, montre deux grands ensembles désignant l'emplacement des deux villes : São Paulo et Rio de Janeiro. Chaque ville est parsemée de petits points rouges, désignant les sites les plus importants. Il suffit de cliquer sur l'un des points pour avoir à sa disposition tout un ensemble de photos et de témoignages vidéo.

Une troisième entrée «francophones et francophiles» apparaît en bas de la carte à droite : elle donne accès à dix photos ayant un certain rapport avec la langue française ou la France, dont neuf portraits qui présentent chacun un Brésilien.

La rubrique intitulée «24 heures à São Paulo» mène l'internaute vers une page sur laquelle s'affichent quinze petites photos, variant entre des images verticales –

montrant une action, ou horizontales – désignant une perspective plus narrative. Disposées les unes à côté des autres, elles forment une seule et même image. La page propose, comme son titre l'indique, un programme de 24h à São Paulo qui se répartit de la manière suivante :

- 8h: Promenade canine dans le jardin Paulista
- 9h: Parcours sportif dans la ville
- 10h: Sous l'œil de la sécurité
- 11h: Métro-vélo
- 12h: Sur le pouce au Mercado Municipale
- 14h: Chanter sa foi dans les gares
- 15h: Lèche-vitrine climatisé
- 16h: Dans les méandres de la ville
- 17h: Football sur terre battue
- 18h: Petite pause au salon de beauté
- 19h: Livraria cultura
- 20h: Point de vue sur la ville
- 21h: Bella Paulista
- 22h: Soirée slam à La Cooperifa
- 00h: Cachaça au Caipirinha

Les activités de ce programme sont celles de la vie quotidienne. Chaque action est investie d'une dimension qui pose la ville et ses habitants dans une sphère sociale, appartenant à une catégorie d'individus de classe plutôt aisée (promenade canine, sport, lèche-vitrine climatisé, salon de beauté et autres). São Paulo est la plupart du temps présentée comme une ville d'élite à quelques exceptions près (l'image des chanteurs dans les stations de métro et celle du slam). La violence dans la ville est suivie de près par les forces de la sécurité (troisième image qui est présentée pour attester de la vigilance de la sécurité devant le taux de criminalité).

Une remarque amusante, l'image « Dans les méandres de la ville », est placée au beau milieu de cette mosaïque d'images. Un pur hasard ? Apparemment non, puisque nous sommes face à une parfaite symbiose : centre de la ville, centre de l'image.

La partie intitulée « Les gens : Portraits de Paulistes et de Cariocas » présente les photos de quatorze personnes, toutes de face et souriant (à quatre exceptions près). Ces clichés forment une sorte de puzzle, composé majoritairement d'intellectuels : journaliste, institutrice, danseuse, professeur, musicien, écrivain, présentateur vedette, réalisatrice, architecte. Ce dernier se distingue de ses prédécesseurs : la photo de l'architecte et professeur *Ciro Pirondi* tranche par sa différence, au niveau de la forme, comme au niveau du fond. La pose du personnage, son sérieux, son visage montré de profil, tourné vers la gauche, dans une attitude de réflexion, tous ces éléments contribuent à le distinguer du reste des personnes présentées de face. Les fenêtres d'un bâtiment apparaissent comme toile de fond. *Pirondi* témoigne du passé et du présent de São Paulo. Il commente l'inscription de la société dans l'espace et présente la lecture de cette société à travers l'espace (*Zeitoun*, 1979, p. 15).

Deux vidéos lui sont consacrées : la première est intitulée « la ville et la violence : de Rio à São Paulo ». Pour lui, la violence dans les deux villes est la conséquence logique de la misère qui sévit. Mais il différencie la nature de la violence dans les deux espaces, Rio étant plus violente en raison de la présence des favelas. La première vidéo le montre dans une bibliothèque, il se tient debout, en train d'expliquer sa vision de la ville et de la violence... « Un triple discours sur le beau, le bien et le vrai (...) où l'esthétique, le politique et le rationnel » (*Zeitoun*, 1979, p. 20) attestent des problèmes de la ville et prouvent la présence de l'axe de la dysphorie, contraire à celui de l'euphorie de la page d'accueil.

La seconde vidéo a pour titre : « Le développement de São Paulo ». La caméra montre d'abord les mains de l'architecte, lequel expose le développement de São

Paulo, puis la caméra monte, petit à petit, vers son visage, simulant ainsi une construction et une croissance qui rappellent sa profession...

Comme nous l'avons vu, «habitants/habités» constitue le pôle essentiel autour duquel tourne cette partie importante présentée par ce site.

Francophonie et francophones



Figure 9

La rubrique ayant pour titre «Francophones, francophiles» partage la page en compartiments (figure 9): neuf carrés facilement repérables introduisant l'exemple de huit personnes qui s'intéressent à la langue et à la culture françaises. Ces carrés apparaissent sur un fond rectangulaire vert et jaune, incrusté de motifs circulaires, simulant la palette chromatique du drapeau brésilien. Autrement dit, le message véhiculé attire l'attention sur le fait que, dans le cadre de l'espace brésilien, ces personnages ont acquis cette culture fortement influencée par la France.

Un texte introductif de trois lignes accompagne ces photos. On y lit: «Ils sont professeur, étudiant, artiste, historien, chanteur, écrivain, commissaire d'exposition. Ils sont de passage au Brésil ou enracinés dans leur ville... Ils ont en commun la passion de la langue et de la culture françaises.» L'énoncé et l'image traitent donc de personnes de sexes, d'origines, de formations et de professions différents, regroupés autour d'un seul but, le français. Ici, une opposition peut être relevée: diversité vs unicité, mettant en relief l'importance de la langue française comme point unificateur.

Il nous faut remarquer que ces personnes font partie d'une élite culturelle. Les pays faisant partie de la francophonie se répartissent selon trois catégories: ceux où le français est langue officielle, ou bien langue maternelle, ou encore langue de culture. Si le Brésil tient une place dans la francophonie, c'est parce qu'il fait partie des pays de cette dernière catégorie.

Et le neuvième carré? Il ne présente pas une autre personne, mais propose un état des lieux de la langue française au Brésil.



Figure 10

L'image qui introduit celui-ci (figure 10) montre une table sur laquelle se dressent deux drapeaux : le premier est celui de la France, posé à côté d'un globe terrestre (sur lequel apparaissent les deux Amériques et une partie de l'Europe), le second est le drapeau brésilien. S'ajoutent à ces objets un perforateur et un bloc de papier vide : signe des liens entre le politique et le culturel ?

Dans le cadre de cet article, l'analyse d'un seul exemple de francophile, celui de l'historien Julio Bandeira, s'avère être représentative de l'ensemble de ces « amoureux de la France » et du français :



Figure 11

Si l'on clique sur le deuxième carré, on obtient une page divisée en six parties (figure 11).

À gauche, un texte qui introduit la personne choisie, au centre une grande photo qui la présente, et à droite, le portrait de Bandeira, dans une taille beaucoup plus restreinte, et quatre vidéos, dont trois dans lesquelles Bandeira parle et témoigne. Le dernier témoignage est différent.

Arrêtons-nous un peu sur le portrait de cet homme. Il est montré de buste. Visage ouvert, il nous regarde aimablement, ce qui est normal puisqu'il est chargé d'établir une communication et de nous convaincre. Très bien habillé – foulard en soie, chemise et veste, portant un monocle, signe d'un certain attachement au passé (puisque'il

lui est associé de par sa spécialisation) et également signe de richesse, l'historien se dégage sur un fond végétal touffu. On y repère les deux plantes principales : un genre de cactus et une autre plante au feuillage plus dense. À y bien regarder, on remarque que celle-ci se trouve exclusivement derrière l'historien : serait-elle signe d'une certaine richesse, celle de la culture française ?

Le texte, comme nous venons de le dire, est placé à gauche. L'internaute est donc, en quelque sorte, obligé de lire le texte avant de regarder la photo. Julio Bandeira est présenté en tant qu'« historien », « cultivé », « féru d'art », « personnage incontournable de la ville de Rio ».

Tout en narrant l'Histoire, l'interview met en relief l'historien lui-même, et présente quelques illustrations. La première, dans un format vidéo, est celle d'un paysage qui montre l'arrivée d'un navire européen au Brésil. Il s'agit de l'un des « moments-clés de l'histoire France-Brézil : les origines ». Bandeira raconte que la première langue européenne parlée au Brésil était le français. Il revient à la ville de Rio et cite les personnages historiques qui ont influencé la ville à ses débuts. Le récit historique est ponctué d'images qui viennent comme pour attester de la véracité des paroles, pour les conforter en quelque sorte.

Dans la deuxième vidéo, Bandeira traite de l'influence de la France au XIX^e siècle sur la Cour brésilienne, fortement francophile. La troisième vidéo présente les apports français au XX^e siècle (ceux de l'anthropologue français Claude Lévi-Strauss, auteur du célèbre *Le cru et le cuit*, rédigé au Brésil, et de l'historien français Fernand Braudel ont contribué à la fondation de l'Université de São Paulo). L'architecture brésilienne est inspirée de l'architecture française : l'Opéra est construit sur le modèle de l'Opéra de Paris.²² Bandeira nous apprend également que l'avenue Rio Branco a été construite à l'image des Champs-Élysées...

La quatrième vidéo montre les rapports franco-brésiliens actuels : l'inauguration de l'année France-Brézil à Rio, la ville la plus francophone du pays. Les techniciens français parlent de cet événement-clé en ces termes : « Rencontres entre l'eau et le feu ».

L'isotopie de la continuité de la présence française au Brésil est fortement mise en relief. La France est perçue comme une entité politico-culturelle qui a laissé des traces importantes au Brésil et qui continuera sa mission. « La francophonie, un vestige du passé ? Non, elle est la jeunesse et l'avenir. La solidarité et la diversité culturelle en actes. La possibilité de conjuguer autrement culture, économie, démocratie et société. » (Wolton, 2006, p. 195)

Conclusion

Avant de conclure, il nous faut mentionner qu'une partie pédagogique est mise à la disposition de l'internaute : sur trente villes présentées par TV5MONDE, dix-sept ont été didactisées. Des exercices de langue à trois niveaux, un travail également à partir des documents iconographiques et des documents oraux (débutant, moyen et avancé), les questions tournant autour des informations qui sont données, tout cela permet à l'étudiant-internaute d'évaluer ses compétences en matière de compréhension orale ou écrite. Cette partie pédagogique mériterait, à elle seule, une étude indépendante.

Les images reproduites dans le présent article expriment insuffisamment le travail important effectué par TV5MONDE. « Reproduction photographique de captures d'écran, ces pages figées ne rendent pas compte des sons, des interactivités, des imbrications d'images fixes, mobiles et de textes. » (Gervereau, 2007, p. 248)

Pourtant, nous les avons utilisées, en espérant néanmoins qu'elles aient participé à une meilleure compréhension des idées directrices de cet intéressant site, dont les discours textuels et iconiques sur les villes contribuent à promouvoir une image positive de la francophonie. Celle-ci cherche à explorer un thème dans différents

endroits du monde, à faire prendre conscience des différences et similitudes dans les espaces francophones pour ensuite permettre à l'internaute de regarder autrement son propre environnement : TV5MONDE constitue bien une application concrète de la devise du site de la francophonie qui présente celle-ci comme « la voix de la diversité ».

¹ Les cités du monde : www.cites.tv. Créé en 1984, TV5MONDE est un média global francophone à vocation généraliste et mondiale qui présente aujourd'hui une sélection de programmes de France 2, France 3, France 4, France 5, France Ô, ARTE France, INA, RTBF.be, RTS, Radio-Canada et Télé-Québec.

² Le Caire et São Paulo ne sont pas des villes francophones. Il nous a semblé néanmoins intéressant d'étudier la représentation qui en est faite à travers le site de TV5MONDE, afin de voir un aspect de l'image véhiculée du culturel.

³ Jeu de mots qui met en relief les deux éléments composant toute ville : habitants et espace habité.

⁴ Greimas dans sa *Sémantique structurale* (1966) définit le terme sémiotique « isotopie » par ces mots : « récurrence de signes identifiables dans un même texte » (terme recouvrant le sens du mot « thème »).

⁵ Introduction de la Cité du monde Paris : <http://www.cites.tv/citesdumonde/destinations.php?idDest=30>

⁶ Claude Vittiglio dans l'éditorial du site tv5monde.com, *op.cit.*

⁷ Presse filmée qui commence en 1946 et s'achève en 1969, « les Actualités françaises » étaient projetées dans les cinémas.

⁸ L'Institut national de l'audiovisuel a pour rôle d'archiver les productions radiophoniques et télévisuelles françaises (www.ina.fr).

⁹ Vu la quantité de documents, on se contentera d'un exemple pour chaque type de rubrique.

¹⁰ Légende.

¹¹ Il est important de mentionner le fait que les témoignages prononcés par les personnes interviewées sont également transcrits sous forme de textes, permettant ainsi à l'internaute de revenir aux paroles et de les relire.

¹² Cet énoncé est le titre associé à la dernière photo de la série « Paris multiculturel » se trouvant dans la rubrique « la ville ».

¹³ Nous remercions Évelyne Pâquier et Geneviève Briet pour cette information.

¹⁴ Ces détails aussi nous ont été présentés par Évelyne Pâquier et Geneviève Briet. Nous leur en sommes gré.

¹⁵ Élément qui pourrait être exploité en pédagogie pour permettre aux étudiants de s'exprimer, en commentant ces photos non légendées.

¹⁶ Claude Vittiglio dans l'éditorial du site tv5monde.org, *op.cit.*

¹⁷ Créé en 1932, ce prix est donné au « Meilleur reporter de la presse écrite », français ou francophone, puis, à partir de 1985, au « Grand reporter de l'audiovisuel » du même genre.

¹⁸ TiVi5 est le programme de la chaîne TV5MONDE adressé aux enfants.

¹⁹ Variation égyptienne du narghilé.

²⁰ Vittiglio, *op.cit.*

²¹ Introduction de la Cité São Paulo : <http://www.cites.tv/citesdumonde/destinations.php?idDest=35>

²² Il serait intéressant de faire un parallèle avec l'Égypte : vers la moitié du XIX^e, le khédive Ismail fit un voyage à Paris. Ébloui par les changements effectués par Hausmann dans la ville, il voulut faire du Caire « une partie de l'Europe ». Tout un ensemble de bâtiments, essentiellement au centre-ville, furent construits sur le modèle parisien.

Bibliographie

- C. CADET *et al.*, *La communication par l'image*, Paris, Nathan, 1996.
- L. GERVEREAU, *Images. Une histoire mondiale*, Paris, Nouveau Monde, 2007.
- A. J. GREIMAS, *Sémiotique de l'espace*, Paris, Éditions Denoël, 1979.
- D. WOLTON, *Demain la francophonie ? Pour une autre mondialisation*, Paris, Flammarion, 2006.
- D. WOLTON, *Internet et après ?*, Paris, Flammarion, 1999.
- J. ZEITOUN, *Sémiotique de l'espace*, Paris, Éditions Denoël, 1979.

TV5MONDE Afrique : un autre regard

FRANÇOISE BERDAL-MASUY
Université catholique de Louvain, Belgique

Introduction

« Regarder l’Afrique autrement », tel est le slogan de la web TV consacrée au continent africain sur TV5MONDE. TV5MONDE+ Afrique met en ligne des ressources inattendues, nombreuses et variées dans les domaines tels que le cinéma, les séries télévisées, les documentaires, les magazines d’information, la musique, la société, le sport, les arts et la culture. Par ces ressources destinées à tous les francophones d’Afrique et d’ailleurs, TV5MONDE porte un regard différent sur ce continent, souvent victime d’un déficit d’image en Occident, et nous propose de découvrir une autre Afrique, joyeuse, légère, pleine de « panache »¹.

Nous souhaitons faire une présentation synthétique, mais relativement exhaustive, des multiples ressources présentes sur le portail en mars 2012 afin d’aider les enseignants de français langue étrangère à sélectionner les documents pertinents pour leur classe, avant de passer à quelques « coups de cœur » pour lesquels des exploitations pédagogiques seront proposées, adaptées aux différents niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Au préalable, rappelons les enjeux de cette démarche : l’importance de soumettre l’oreille à la variation phonétique et la nécessité de provoquer le questionnement interculturel.

Les enjeux

Soumettre l’oreille à la variation phonétique

Si, en classe, on enseigne un français souvent standard, unifié et homogène, les apprenants sont confrontés dans la vie réelle à la fois aux multiples variétés de français qui peuplent l’espace francophone et au français tel qu’il est parlé par des sujets non francophones résidant dans des pays francophones.

Il est donc intéressant d’introduire très rapidement, à côté de la voix du professeur ou de la voix bien standardisée des méthodes, une pluralité de réalisations phonologiques d’une même réalisation linguistique.

Si l’on souhaite préparer les étudiants à interagir verbalement avec des locuteurs de telle ou telle communauté linguistique francophone, on doit être en mesure de leur présenter ces grandes caractéristiques non seulement de manière déclarative (« Au Québec, il y a de l’assibilation... »), mais aussi de manière « procédurale », en leur faisant écouter, de manière raisonnée, les données sonores en question, et ce afin de développer chez eux un certain degré de familiarité avec les variétés considérées. (Detey 2009, p. 11)

De récentes études ont montré que de nombreux stimuli à haute variabilité avec une pluralité de locuteurs s’exprimant dans une pluralité de contextes différents conduisent à une meilleure généralisation et à un meilleur apprentissage de la phonologie du français « puisque la variabilité d’une part fournit des informations au sujet des indices qui sont les plus robustes et d’autre part entraîne les individus à ignorer la variation non pertinente » (*ibid.*). C’est un peu le même principe que lorsque vous présentez à un enfant plusieurs photos représentant des canards différents ; lorsque cet enfant voit un canard en plastique, il peut identifier cet objet comme représentant un canard. Faire écouter des documents avec un haut degré de variabilité phonétique (pluralité de locuteurs et pluralité de contextes) offre un complément utile aux situations de classe traditionnelles dans lesquelles seule la voix de l’enseignant est entendue.

Intégrer les variantes dans le cours de FLE pour familiariser les apprenants aux différences linguistiques, diminuer le sentiment d'inquiétude face à l'altérité est donc une nécessité pédagogique.

Provoquer le questionnement interculturel

Confronter l'apprenant à des documents mettant en avant d'autres systèmes de références l'oblige à se décentrer par rapport à sa culture maternelle et le sensibilise à l'arbitraire de son propre système de références (Abdallah-Preteuille, 1999). Il prend ainsi conscience que ce qui lui paraît «évident» est une construction du monde qui relève de son entourage (Collès, 2006) et relève des «représentations du monde», autant de façons d'organiser une connaissance de la réalité construite socialement et directement liée à l'appartenance à une communauté (Zarate, 1993). Luc Collès met en avant le processus de décentration qui permet de «faire un travail de réflexion sur certains présupposés qui nous paraissent des évidences, soit parce qu'ils sont considérés comme des données scientifiques, soit parce qu'il en a toujours été ainsi» (Collès 2006, p. 55).

L'enjeu est ici de mettre en relation les principes distinctifs de la culture maternelle et de la culture cible, de prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible et d'apprendre à les manipuler pour éviter les malentendus qui surgissent dans des rencontres entre personnes de cultures différentes. L'apprenant est donc invité à analyser d'autres expériences, à guetter ses propres jugements de valeur et à éviter les phrases à la forme négative quand il croit décrire, en vue de comprendre le système de communication de l'autre et développer ainsi une compétence communicative interculturelle.

Les documents du portail Afrique de tv5monde.com

La rubrique Afrique², aussi dénommée «Portail Afrique», offre d'emblée l'accès à la web TV Afrique et met en avant la nouveauté du mois.



Elle présente ensuite une rubrique information avec le «Journal Afrique» dont il est possible de consulter les archives et parallèlement les «dernières dépêches» de l'Agence France Presse concernant le continent africain.

Plusieurs productions multimédias traitent ensuite du cinquantenaire des indépendances africaines (1960-2010): un dossier de la rédaction de TV5MONDE regroupe de nombreux reportages, des articles et des témoignages; un webdocu-

mentaire coproduit avec ARTE³ donne la parole à quinze pays francophones qui se racontent 50 ans après leur indépendance. Une «carte interactive» permet également un accès direct par pays à ces mêmes ressources ainsi qu'à des archives de l'INA⁴.

La deuxième partie de la page d'accueil comprend divers contenus répartis en trois colonnes. La colonne centrale répertorie les dossiers et les émissions de la chaîne. Les dossiers abordent des contenus culturels (Exposition Vaudou, Écrivains d'Afrique, des Caraïbes et des Antilles), sociétaux (Des femmes d'affaires africaines sur les bancs de l'ENA ou Ces jeunes qui font bouger l'Afrique), sportifs (Jouez avec African Football Dream Team), etc. (cf. annexe 1)

Les émissions de la rédaction, disponibles par ailleurs dans d'autres parties du site, se retrouvent également dans le portail Afrique lorsqu'elles concernent le continent. Remarquons que ces magazines traitent principalement de sujets d'actualité :

- «Et si vous me disiez toute la vérité?» (26 minutes, bimensuel)

Denise Epoté, journaliste camerounaise et directrice marketing Afrique de TV5MONDE, aborde avec son invité/e les questions brûlantes d'une Afrique en pleine mutation⁵.

- «Continent noir» (26 minutes, bimensuel)

L'actualité économique, culturelle et politique du continent africain défrichée par Lise-Laure Etia, journaliste camerounaise à TV5MONDE⁶.

- «Afrique Presse» (26 minutes, hebdomadaire)

Chaque semaine, les journalistes de la presse africaine et internationale viennent débattre de l'actualité du continent. L'émission est organisée autour de trois sujets d'actualité, choisis parmi les thèmes les plus forts de la semaine⁷.

Enfin, sous la rubrique musique, on trouve «Stars Parade», l'émission du voyage musical à travers l'Afrique et les Antilles, présentée par Boncana Maïga, le maître musicien.

Dans la deuxième partie de l'écran, à gauche, sont regroupées des informations sportives et culturelles. En football, l'internaute peut découvrir les résultats des championnats africains. Les trois entrées suivantes renvoient vers des contenus pérennes.

- L'entrée «Arts contemporains» propose un panorama de l'art contemporain en Afrique grâce à «Africa Remix», une sélection d'œuvres de 85 artistes issus de 25 pays. On peut voir les portraits d'artistes et d'intervenants (textes écrits + photos) ainsi que quelques interviews en vidéo (avec la transcription)⁸.

- Le bloc «Encyclopédie du film africain» présente les cinémas d'Afrique au travers des festivals qui ont lieu chaque année dans de grandes villes du monde. On y trouve 356 fiches qui contiennent les biographies de réalisateurs africains et des fiches descriptives de films classées par ordre alphabétique (résumé du film, équipe, palmarès, production, distribution). Un moteur de recherche permet en outre de sélectionner ces fiches en croisant différents critères : films, pays, catégorie (court, moyen ou long métrage), genre, année. Une recherche par mot(s)-clé(s) est également possible⁹.

- Dans les «cartes postales multimédia», on trouve un lien vers les «Cités du monde» et, plus précisément, vers celles d'Afrique : la ville de Dakar, au Sénégal, celle de Bamako au Mali et Ouagadougou au Burkina Faso¹⁰.

Les partenaires Afrique, comme le journal *Le Messager* ou le festival Nyamina de 2008 sont également signalés.

Dans la partie droite de l'écran se trouvent un encart publicitaire, un lien vers la page Facebook et deux carrousels «Vidéos» et «TV5MONDE+DOCU» qui, chaque semaine, mettent en avant des sélections de documents.

Les blogs africains sont également recensés : deux sont particulièrement mis en avant tandis qu'un lien renvoie vers une page contenant «tous les blogs africains».

Des «quiz Afrique» permettent de découvrir des expressions imagées africaines, de tester ses connaissances sur les festivals de cinéma africains, ou encore sur le

Togo, le Sénégal, la Somalie, etc. Pour parfaire ses connaissances géopolitiques, il faut consulter les « géofiches », véritables cartes d'identité des pays africains. Il suffit de sélectionner un pays pour avoir toutes les informations sur le pays : carte géographique avec les principales villes, pays frontaliers, chef de l'État, langues usuelles, données chiffrées sur la population, la superficie, etc. La « météo du continent » est enfin accessible en bas de page à droite.

La rubrique la plus importante du Portail Afrique et qui occupe le plus d'espace visuel est la web TV Afrique. Située tout en haut du portail Afrique, elle est également accessible directement à l'adresse suivante : www.tv5mondeplusafrique.com.

Nous allons maintenant passer en revue son contenu.

La web TV Afrique

Mise en ligne en mai 2010, la web TV Afrique¹¹ propose neuf rubriques dans lesquelles se trouvent des documents représentatifs de la réalité multiple du continent africain et facilement exploitables en classe de langue : cinéma, série, documentaire, info, musique, société, humour, art et culture. À ces catégories s'ajoutent des onglets « à voir absolument » et « ma sélection ».



L'internaute peut accéder aux programmes qui l'intéressent en priorité ou regarder en direct une série de programmes présélectionnés par TV5MONDE. D'une durée de 2 à 3 heures, cette boucle de programmes est modifiée chaque jour.

Signalons que le visionnage en plein écran est d'une qualité technique remarquable et fort agréable pour la classe. En cas de connexion à Internet difficile, une version en bas débit autorise néanmoins le visionnage des documents.

Cinéma

Sous le titre « cinéma » sont regroupés à la fois des films ou téléfilms, courts, moyens ou longs métrages. Ces films sont proposés en télévision de rattrapage ; ils sont donc d'abord diffusés sur TV5MONDE Afrique puis mis à disposition dans la web TV Afrique 15 jours après chaque diffusion antenne. Il est donc préférable pour l'enseignant de ne pas se lancer dans une didactisation approfondie d'un support qui risque de disparaître d'un moment à l'autre, mais de proposer plutôt un visionnage hors classe avec une feuille de route simple (Décrivez en quelques mots le contenu

du film : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ?) ou un visionnage pour le plaisir (Sur une échelle de 0 à 10, quelle note donneriez-vous à ce film ? Pourquoi ?).

En annexe 2 se trouve la présentation de quelques fictions proposées par la chaîne en mars 2012 (films, téléfilms et courts métrages).

Séries¹²

Une vingtaine de séries sont proposées. Disponibles en général 24 mois, elles peuvent être regroupées en fonction du genre et du public visé. On retrouve les séries sentimentales à l'attention d'un public principalement féminin (« Au cœur de l'amour », « Noces croisées »), les séries policières pour tous (« Au-delà de tout soupçon », « Quand les éléphants se battent », « L'avocat des causes perdues ») ou les séries mêlant deux genres (sentimental et policier avec « Signature », sentimental et médical avec « Docteur Boris »). Certaines séries sont spécialement destinées aux adolescents et décrivent le parcours de jeunes étudiants (« Class A », « Teenager »). D'autres, plus sociologiques, mettent en scène la vie en couple et en famille (« Sah Sandra », « Dou », « Le testament »). Certaines sont adressées tout particulièrement aux enfants, elles racontent des histoires d'amitié ou les aventures d'un enfant en Afrique (« L'as du lycée », « Les aventures de Wambi », « Moko, enfant du monde »). Signalons des séries atypiques, présentant des thèmes liés à des réalités plus spécifiques comme celui des enfants soldats (« Petit sergent ») ou celui de l'immigration (« Les immigrés »). Une présentation plus détaillée de ces séries est faite en annexe 3.

En cours de français, il serait intéressant de mettre en perspective des séries issues d'univers culturels différents et de discuter sur les points communs et les différences : les adolescents sont-ils décrits de la même façon sur les différents continents ? Les séries de type « Docteur House » ou « Docteur Boris » fonctionnent-elles sur les mêmes ressorts ? Comment est présentée la femme séduisante par excellence dans les séries sentimentales ? Les attitudes de séduction sont-elles similaires ?

Outre cette approche de type comparatif, l'enseignant pourrait également privilégier une thématique parmi d'autres, comme, par exemple, celle de l'immigration, et choisir un épisode qui peut déclencher une discussion en classe.

L'aspect le plus intéressant mis en œuvre dans ces fictions est la présence de nombreuses situations d'interactions (dialogues, utilisation des pronoms je/tu) concernant des sujets de la vie de tous les jours (les relations entre individus, les aspects sociétaux et culturels de la vie en groupe). Contrairement aux reportages ou aux interviews, les fictions offrent ainsi de nombreux dialogues qui peuvent être joués, simulés et adaptés en classe de langue.

Signalons enfin que des jeux concours sont organisés au moment où un programme est lancé à l'antenne et dans la web TV Afrique. Les internautes doivent répondre à une question en lien avec la série et peuvent gagner des DVD de la série. Une occasion de faire participer les élèves.

Documentaire

Les émissions de type documentaire s'adressent plus spécifiquement à des locuteurs qui ont déjà une bonne maîtrise de la langue (niveaux B1 et B2). En effet, elles traitent soit de personnalités africaines célèbres (issues du monde politique africain avec « Les précurseurs »), du cinéma avec « Regards d'Afrique »), soit de thèmes liés à l'écologie et l'environnement (« Afrikologie », « La guerre du sable »). Quelques documents n'entrent dans aucune de ces catégories et présentent des documentaires sur des réalités économiques (« Des déchets à valeur d'or »), culturelles (« Annie Flore Batchielillys », « Meet me at the river », « Je suis né griot », « Sharp shap »), sportives (« African football dream team – best of ») ou sociales (« Tu vois le jeu ? ») (voir descriptif dans l'annexe 4). Selon le public auquel on s'adresse et ses centres

d'intérêt (politiques, culturels, environnementaux, sportifs ou anthropologiques), il sera possible d'exploiter ce type de document en classe.

Info

Outre le Journal Afrique (13') et le Journal International de 8 h du matin (12'), la web TV comporte des magazines produits ou coproduits par TV5MONDE, dont :

- « Afrique Presse », émission-débat de TV5MONDE et de RFI (26 minutes) sur l'actualité africaine et internationale.
- « Continent noir » (26 minutes). Magazine d'information qui analyse avec des invités les principaux sujets d'actualité économique, politique et culturelle africaine : les événements, les expositions, les spectacles, les actualités du cinéma et de la musique sur le continent africain.
- « Et si vous me disiez toute la vérité ? » (26 minutes). Entretien avec une personnalité africaine (écrivain, politicien, artiste, humoriste).
- « Internationales » (45 minutes). Trois journalistes de RFI, de TV5MONDE et du journal *Le Monde* interrogent un invité de marque, un président d'un des États africains.
- « Journée mondiale contre les mutilations sexuelles ». Émission spéciale pour comprendre, faire un état des lieux de la question et donner la parole à ceux qui proposent des solutions positives pour les abolir.
- « Kiosque » (52 minutes). Émission hebdomadaire consacrée à l'actualité de la semaine commentée par les éditorialistes en poste à Paris.
- « Maghreb Orient Express » (26 minutes). Émission hebdomadaire accueillant des personnalités du monde culturel, politique, économique et médiatique au cœur de l'actualité du monde arabe.
- « XXI^e siècle » (25 minutes). Émission mensuelle comportant deux reportages sur des sujets à portée universelle pour lesquels l'ONU s'engage (violation des droits humains, combat pour la dignité des peuples, environnement et changements climatiques, condition des femmes, etc.).

Musique

Sous cette rubrique de la web TV Afrique se trouvent à la fois les émissions diffusées chaque semaine sur TV5MONDE (« Acoustic », « Stars Parade ») et des programmes ponctuels comme des comédies musicales (« Cocody Johnny », production ivoirienne), des concerts (« Hymne à la liberté » en Tunisie, « Concert pour la tolérance »).

- « Acoustic », émission hebdomadaire consacrée à l'actualité musicale. Un artiste invité alterne les morceaux « in live » et les réponses aux questions posées par le présentateur, Sébastien Folin. La web TV propose les émissions qui mettent à l'honneur un artiste africain.
- « Stars parade ». Éditions 2011 et 2012. Émission musicale hebdomadaire consacrée aux artistes africains et à leur culture. En privilégiant les rencontres et les genres, « Stars parade » permet à la musique africaine de s'exprimer et de se faire connaître à travers le monde grâce à sa diversité culturelle et à la richesse de ses mélodies.

Société

Sont regroupées sous la rubrique « Société » les émissions traitant de la santé (« Quoi de neuf, doc ? », « Toi-même tu sais »), des droits des enfants (« C ma planète ») et des magazines d'actualité économique (« Wari »). (voir annexe 5 pour le descriptif)

- « Arte Reportage » (52 minutes). Magazine pour « regarder le monde en face et tenter de comprendre les grands enjeux de la planète ». L'émission est proposée

dans la web TV Afrique lorsque l'un des trois reportages qui la constituent porte sur le continent africain.

- «C ma planète» (26 minutes). Émission pour les enfants sur les droits des enfants, présentée par un animateur belge du journal pour les enfants. Chaque émission est introduite par une voix off attribuée à un petit robot sympathique, qui présente tout d'abord la carte d'identité du pays avant d'interroger les enfants.
- «Quoi de neuf, doc?» (8 minutes). Émission santé composée de trois séquences : un reportage, le geste qui sauve et la question du jour.
- «Toi-même tu sais» (8 minutes). Fiction de prévention concernant la santé des Africains en France.
- «Wari 2011» (27 minutes). Magazine économique africain.

Sport

Toutes les informations sur le sport en Afrique : football, boxe, basket, marathon, rallye. L'internaute y trouvera l'émission quotidienne «African football dream team», la bimensuelle «Afrobasket» (saisons 2011 et 2012), mais aussi les résumés de compétition comme le Rallye Aïcha des gazelles du Maroc, Sultan Marathon des sables, le Tour du Faso 2010 ou Triathlon d'Agadir.

Des collections peuvent compléter cette offre. En mars 2012, la web TV faisait découvrir «Football version africaine», de courts clips (1'30) qui expriment la passion du football en images, en musique et des joueurs africains évoluant dans la championnat français dans de courts «Portraits de ligue 1» (1'29).

Humour

C'est sans doute sous cette rubrique que se trouvent les documents les plus intéressants d'un point de vue culturel. On découvre un humour à l'africaine, à partir d'épisodes tirés de la vie quotidienne («Gohou show», «Karim et Dussou», «Où on est là?», «Zem») ou de films d'animation («C Kema»). Signalons également la possibilité de visionner le premier festival international d'humour de Marrakech en 2011. (voir annexe 6 pour le descriptif)

- «C Kema» (Côte d'Ivoire, film d'animation, 2008-2009, 1 minute). Document extraordinaire : court et efficace ! Les paroles sont prononcées par un Africain francophone et sous-titrées. Le document est donc accessible dès le niveau débutant. La fin est très humoristique.
- «Drôles de cultures» (Québec, entre 1 et 2 minutes). Posant avec philosophie, poésie et sagacité son regard sur les différentes facettes de l'immigration, du choc des cultures, de l'intégration et du racisme, l'humoriste Boucar Diouf, immigré au Québec, bouscule les certitudes et lève les barrières.
- «Et si vous me disiez toute la vérité?» (26 minutes). Mamane, humoriste, fondateur de la république très très démocratique du Gondwana, propose une rétrospective de l'année 2011.
- «Gohou show» (comédie, Côte d'Ivoire, 2010, 8 minutes, sous-titré). La vie d'un petit salon de coiffure chic, dans un quartier d'affaires d'Abidjan. Gohou en est le gérant.
- «Karim et Dussou» (Mali, comédie, 6 minutes). Le quotidien de Karim et Doussou, la trentaine, un couple moderne ordinaire vivant à Bamako. Cette série très réussie (entre tradition et modernité) est l'équivalent africain de «Un gars et une fille».
- «Marrakech du rire 2011» (109 minutes). Premier festival international d'humour de Marrakech en juin 2011 qui a pour vocation de réunir les principaux humoristes francophones et arabophones du moment.
- «Où on est là?» (comédie, Côte d'Ivoire, 2-3 minutes, sous-titré). Une satire sociale inspirée de la vie quotidienne qui montre les petits défauts des uns et des

autres, le caractère absurde ou insolite de certaines situations de la vie. «Avertissement: Si votre histoire ressemble à celle-ci, sachez que c'est un pur hasard. C'est pour rire seulement.»

- «Zem» (Togo/France, comédie, 2010, 3 minutes). Trois amis gagnent leur vie en conduisant des taxis-motos. Ayant chacun une personnalité très différente, ils se retrouvent chaque jour pour parler de leurs mésaventures, tant professionnelles que privées. L'accent est assez marqué pour les oreilles d'un francophone européen.

Art et culture

Toute l'actualité du cinéma, de l'art, de la littérature est présente en ligne à travers des portraits, des interviews d'écrivains ou d'artistes («Afrik'art»). De manière générale, on trouve dans cette rubrique des extraits des émissions de TV5MONDE qui reçoivent des personnalités en lien avec le domaine artistique.

Cinéma

- «Abderrahmane Sissako, une fenêtre sur le monde» (France, 2010, 55 minutes). Conversation entre deux réalisateurs sur le mode de la causerie africaine.
- «Afrik'art» (28 minutes). Le magazine culturel qui invite à un voyage au cœur de la création contemporaine. Portraits d'artistes.
- «Continent noir» (26 minutes). Spéciale cinéma.
- «Et si vous me disiez toute la vérité?» (26 minutes). Entretien avec une personnalité africaine (écrivain, politicien, artiste, humoriste). Didier Awadi, musicien, fondateur du groupe de hip-hop sénégalais Positivie Black et réalisateur sénégalais.
- «L'invité» (26 minutes). Malika Laïchour Romane (réalisatrice algérienne), Nabil Ayouch (cinéaste franco-marocain), Abderrahmane Sissako (cinéaste), Roschdy Zem (acteur), Hafsia Herzi (actrice), Nadia El Fani (réalisatrice tunisienne), Tahar Rahim (comédien), Marwan Hamed (réalisateur égyptien).
- «Regards d'Afrique». Portraits de cinéastes africains.
- «Y a du monde à Namur» (3 minutes). 26^e festival du film francophone à Namur en 2011.
- «Y a du monde à Ouagadoudou» (3 minutes). FESPACO, festival du cinéma panafricain à Ouagadoudou.

Littérature

- «Continent Noir» (4 minutes). Émission consacrée à la littérature contemporaine africaine. Rencontre avec des auteurs, lecture de textes et musique¹³.
- «L'invité» (8-9 minutes). Slima Ghezali (journaliste algérienne), Abd Al Malik (rappeur poète français), Tarik Ramadan (islamologue suisse), Slimane Zeghidour (journaliste algérien), Yasmina Khadra (écrivain d'origine algérienne).
- «Librairie du Sud», consacrée à une rencontre littéraire au Salon du livre à Paris en 2011.

Art

- «Afrik'art» (25 minutes). Le meilleur de la création artistique afro (nombreux épisodes).
- «Et si vous me disiez toute la vérité?». Un seul épisode consacré au pavillon africain à l'exposition universelle 2010 à Shanghai.
- «Continent Noir» (26 minutes). Art contemporain, cinéma, expositions (un épisode est consacré à Jean-Michel Basquiat).
- «L'invité» (25 minutes). Commissaire de l'exposition «Exhibitions» au musée du Quai Branly, forum sur «Comment investir dans la culture entre l'Europe et le Maghreb?».

• « Vaudou », Fondation Cartier pour l'art contemporain. Petits épisodes de 2 minutes présentant l'exposition et le vaudou.

Danse

- « Danse l'Afrique danse ». Solos et pièces collectives.
- « Afrikart ».

Mode

- « Afrik'art » (3 épisodes).
- « Tendances A » (saisons 1 et 2). Émission sur la mode, les créateurs et le mannequinat africain. Portraits.

Découverte

- « 13 minutes au naturel ». État des lieux de la relation entre l'homme et la nature, l'émission nous amène sur les cinq continents, du Burkina Faso en Italie, en passant par le Québec et les Philippines (Burkina Faso, Centre Afrique, Congo, Cameroun, Niger, Sénégal – Karabane, Égypte – Nubie).
- « 13 minutes en famille ». État des lieux du statut de la femme et des structures familiales sur les cinq continents (en Afrique : Burkina Faso, Centre Afrique, Congo, Cameroun, Niger, Sénégal – Karabane, Égypte – Nubie).
- « Chacun sa terre » (4 minutes). Émission sur les productions de la terre dans les différents pays.
- « Fenêtres sur le monde » (2 minutes). Du marché péruvien de Cuzco au désert jordanien de Wadi Rum en passant par New York, le musée de l'Ermitage de Saint-Petersbourg ou par la forêt primaire de Madagascar, « Fenêtres sur le monde » est un voyage sans fin vers la couleur, le mouvement et la diversité (le marché de Podo, Carnaval et traditions en Guadeloupe, Sainte-Catherine, un monastère au cœur du Sinaï, Saint-Louis et ses belles maisons, Louxor et le Nil, le parc animalier du Djoudj, le brûlage de la canne à sucre, les bergers de la savane, retour de pêche, les souks de Tunis, le pays des lémuriens, le marché de la rivière, la cité des pousse-pousse).
- « Itineris » (12 minutes). Présentation d'une ville dans le monde à partir d'un habitant célèbre (Tunisie, Algérie, Maroc, Mali).
- « Maison d'ici et d'ailleurs » (9 minutes). Présentation de somptueuses demeures.
- « Maisons méditerranéennes » (9 minutes). Présentation d'élégantes demeures du Sud.
- « Rêves d'hôtels » (7 minutes). Présentation d'un bel hôtel.
- « Terres d'échanges » (Canada, 2009, 23 minutes). Des émigrés canadiens en Afrique et/ou un émigré québécois dans un pays d'Afrique posent leur regard sur le pays qui les accueille (Haïti, Côte d'Ivoire et Tunisie).

L'internaute retrouvera aussi dans les différentes rubriques de la web TV Afrique les interviews de personnalités africaines invitées dans les magazines de la chaîne : magazine d'actualité politique (« Internationales » 52', « Kiosque » 52') et entretien quotidien avec un invité au cœur de l'actualité politique, économique, culturelle... (« L'Invité » 8')

Ma sélection

L'internaute peut sélectionner tout programme l'intéressant pour constituer sa propre liste de lecture.

Ces documents sont alors classés dans « ma sélection » et peuvent être vus et revus à tout moment.

Pistes d'exploitation pédagogique par niveaux

Les documents disponibles sur TV5MONDE présentent tous un intérêt certain, mais il ne faut pas perdre de vue que leur présence sur le site est souvent limitée dans le temps. Il est donc inutile de se lancer dans une didactisation approfondie d'un support qui risque de disparaître prochainement. Mieux vaut privilégier une approche globale (visionner les images sans le son ou écouter le son sans voir les images, formuler des hypothèses, visionner et confronter les hypothèses au document) ou une approche ludique (regarder les 30 premières secondes du document et poser ensuite les questions suivantes : « Avez-vous envie de voir la suite ? Pourquoi ? ») ou regarder un extrait de 3 minutes et demander de donner une appréciation en l'expliquant).

Pour s'y retrouver dans la multitude de documents proposés par TV5MONDE + Afrique, il est impératif de choisir des critères de sélection. La durée, le thème du document et sa compréhension plus ou moins aisée (présence ou non de sous-titres en français) par des apprenants de tous les pays sont pour nous déterminants dans le choix du document à exploiter.

Rappelons¹⁴ qu'il est essentiel de communiquer aux apprenants l'objectif poursuivi par l'écoute : va-t-on écouter le document pour s'informer (connaître des faits, événements, idées, etc.), pour apprendre (analyser, rendre compte, etc.), se distraire (imaginer, avoir des émotions, du plaisir, etc.) ou pour agir (prendre des notes, utiliser un appareil, cuisiner, faire un mouvement, réagir à des propos tenus, etc.) ? (Carette 2001)

Selon le but poursuivi par l'écoute et le type de document écouté, l'apprenant va mobiliser une modalité d'écoute précise (Ferroukhi 2009, p. 277) : une écoute en mode veille (ne pas réellement comprendre, mais être prêt à écouter activement lorsqu'un élément du discours est jugé pertinent), une écoute sélective (identifier les éléments nécessaires à la réalisation de l'activité ou de la tâche, et ne pas entendre ce qui n'est pas pertinent), une écoute détaillée ou intensive (comprendre au sens étymologique, prendre tous les éléments d'un extrait donné, d'une durée variable), une écoute globale ou extensive (découvrir les éléments pertinents du discours pour en dégager la signification générale), une écoute réactive (utiliser ce qui est compris pour faire quelque chose).

L'enseignant doit donc toujours avoir clairement en tête l'objectif de l'écoute et la modalité d'écoute qu'il va demander de mobiliser.

Au niveau débutant (A1 et A2)

La série « C Kema » (Web TV/humour/film d'animation /1 minute) présente des documents très courts qui ont l'avantage d'être sous-titrés. Dès lors l'oreille s'habitue facilement à des réalisations phonologiques africaines tout en rendant possible la compréhension dès les premiers pas de l'apprentissage. Cette série présente des thèmes de la vie quotidienne et se termine toujours par une fin qui prête à rire. Ce document est agréable et facile à exploiter en classe de FLE.

Ainsi, on peut utiliser au niveau A1 l'épisode « Et Papa alors » pour travailler la façon de poser des questions, utiliser le vocabulaire de la famille et l'emploi des déterminants possessifs. Pour le niveau A2, l'épisode intitulé « Oui, mon amour » traite des événements de la vie et permet d'utiliser les temps du passé.

« Fenêtre sur le monde », émission de 2 minutes (Web TV Afrique/découverte) est une invitation à découvrir un lieu magique de son pays. Il peut être l'occasion de présenter un lieu qui tient à cœur, en quelques mots et en images.

Sur le même modèle, avec un public multiculturel ou un public d'enfants, on peut partir de l'émission de 3 minutes « Que sera demain ? Animal » (Web TV Afrique/découverte) pour présenter un animal caractéristique d'un pays ou l'animal domestique propre à un enfant.

Dans la même optique que les deux émissions précédentes, pour la fin d'un niveau A2, on pourrait proposer l'émission « Chacun sa terre », de 4 minutes, qui présente un produit de la terre typique de chaque pays en demandant de présenter, en mots et en images, un produit typique du pays, de la région ou du terroir des apprenants.

Le film d'animation sur les phénomènes naturels, « Moko, enfant du monde » (Web TV Afrique, séries, 5 minutes), présente l'avantage d'avoir une voix off, aisément compréhensible par des allophones. Néanmoins, comme le récit se fait au passé simple, le travail avec Moko se fera principalement en compréhension orale globale et en travaillant essentiellement à partir des images, d'une grande finesse et très évocatrices.

La série « Karim et Doussou » (Web TV/humour) présente durant 6 minutes la vie quotidienne d'un couple moderne vivant à Bamako. Cette fiction traite de thèmes connus (Saint-Valentin, Doussou veut sortir, les invités) et d'autres, plus spécifiques au mode de vie africain (la tontine, deuxième épouse, mouton de Tabaski). Les apprenants de niveau débutant peuvent deviner la situation de communication (qui ? quoi ? comment ? où ?) et donner quelques caractéristiques des personnages mis en scène. À un niveau intermédiaire, les thèmes présentés dans cette série peuvent toujours être le point de démarrage de comparaisons entre différentes façons de vivre une réalité commune (pour les grands adolescents ou les adultes).

La série « C ma planète », produite par la RTBF, est une émission pour les enfants sur les droits des enfants en Afrique (Web TV Afrique/société). D'une durée de 26 minutes, elle se divise en plusieurs parties, directement exploitables en classe de FLE (carte d'identité du pays, présentation de la situation, interview d'un enfant). On peut demander aux apprenants de présenter une carte d'identité de leur pays et de comparer la situation présentée dans l'un des épisodes avec la situation chez eux.

Dans la série « Quoi de neuf, doc ? » (Web TV Afrique /société), la partie intitulée « le geste qui sauve » (qui dure 1 à 2 minutes) peut être exploitée pour donner des conseils ou pour travailler le thème du corps et de la santé.

Nous suggérons également d'utiliser les « Géofiches » du portail¹⁵ sur les pays africains dès lors que l'on introduit en classe un reportage d'actualité par exemple. La géofiche permet de fixer des connaissances géographiques en français.

Au niveau intermédiaire

Au niveau intermédiaire (B1), on peut traiter des questions de société plus générales et demander aux apprenants d'exprimer leur opinion sur un thème donné. Se prêtent bien à ce type d'exploitation les documents qui évoquent la place de la femme dans les sociétés (« Que sera demain Femme », 4 minutes, Web TV Afrique/découverte), la structure de la famille (« 13 minutes en famille », Web TV Afrique/ découverte), les questions liées à l'environnement dans différents pays du monde (extraits de « 13 minutes au naturel », Web TV Afrique/découverte), le thème de la santé quand on vit dans un pays étranger, à partir des problèmes de santé rencontrés par des Africains vivant en France (« Toi-même tu sais », Web TV Afrique/société) et, notre coup de cœur, les malentendus interculturels lorsqu'on vit dans un pays aux mœurs et coutumes autres que ceux auxquels on fait habituellement référence (« Drôles de cultures », 1 à 2 minutes, Web TV Afrique/humour).

Pour un public de jeunes, il peut être intéressant de voir la façon dont on présente les « teenagers » d'Afrique, grâce à la série du même nom (Web TV Afrique/cinéma/séries/Teenagers). On pourrait proposer de visionner le générique de la série et de caractériser les jeunes tels qu'ils sont présentés dans le générique. Les apprenants peuvent ensuite faire des hypothèses sur le type de scénario qui pourrait être joué dans la série, en s'inspirant du titre de l'épisode. Ils regardent ensuite le début du téléfilm et vérifient leurs hypothèses. Une étape ultérieure serait de demander aux

jeunes de choisir un personnage et de simuler une interaction entre plusieurs « teenagers » de la série.

« Itineris » offre une version plus longue de « Fenêtre sur le monde » puisqu'il propose la description d'une ville par l'un de ses habitants, une vision de l'intérieur. Une fois repéré le lexique et les structures grammaticales utilisés pour faire cette description, on peut demander aux apprenants de s'inspirer de cette présentation pour décrire leur quartier, leur ville, seul ou à plusieurs, et de le partager ensuite devant le groupe. Une autre possibilité serait de présenter la même ville que celle proposée dans le document, mais par un autre habitant dont les caractéristiques seraient choisies par le(s) groupe(s). Cette activité peut se faire en sous-groupe pour varier le profil des habitants qui témoignent.

Au niveau avancé

À un niveau plus avancé (B2), on peut visionner des documents plus longs et sur des thèmes plus complexes. Il est possible de travailler sur les émissions d'informations et de comparer le générique et/ou le sommaire entre des émissions africaines et des émissions françaises qu'on trouve ailleurs sur le site de TV5MONDE, non seulement en termes de contenu (quelles sont les informations sélectionnées ?), mais en termes de présentation.

Pour cette exploitation, les fiches génériques de la rubrique « Enseigner le français de tv5monde.com »¹⁶ sur le site peuvent être utilisés.

Toutes les émissions thématiques qui peuvent facilement être découpées en plusieurs parties, telles que « Continent noir » (Portail Afrique/émission de la rédaction) ou « L'Invité » (Web TV Afrique/rubriques cinéma, société, musique), peuvent être exploitées à ce niveau pour travailler la capacité à exposer et à débattre. Dans les émissions d'actualité, signalons « Internationales » (Web TV Afrique/info), émission emblématique pour illustrer la façon dont peut se dérouler un débat sur des questions d'actualité pointues.

« Terres d'échange » (Web TV Afrique/art et culture/découverte) présente le point de vue contrasté de plusieurs émigrés dans des pays du Nord et du Sud. Ce peut être le point de départ d'un échange d'expériences entre les apprenants venant d'horizons divers.

À ce niveau, les apprenants peuvent sans problème visionner en dehors de la classe des documents très longs et très complexes. Dans la rubrique « Côté-court » (Web TV Afrique/cinéma) se trouvent de nombreux courts métrages, très efficaces, à la réalisation soignée et qui peuvent être exploités de multiples façons : susciter un débat, jouer le rôle des personnages dans une situation similaire, imaginer une autre fin, élaborer une critique du court métrage, rédiger un texte de fiction qui reprend l'intrigue du court métrage, etc. Ils traitent en général de sujets brûlants, propices à la discussion.

Pour traiter de sujets très pointus, il est possible de visionner le portrait d'hommes célèbres d'Afrique, cinéastes avec « Regards d'Afrique » (Web TV Afrique/cinéma), hommes politiques avec « Les précurseurs » (Web TV Afrique/société), ainsi que des interviews de personnalités du moment avec « Si vous me disiez toute la vérité » (Web TV Afrique/info).

On peut demander aux étudiants de repérer, hors classe, les éléments thématiques importants qui apparaissent dans ce type d'émission et de suivre cette trame pour présenter une personnalité qu'ils admirent ou apprécient. Par ailleurs, il est également possible d'exploiter les particularités linguistiques liées à l'interview en faisant repérer le type de questions posées et l'amorce de réponse donnée à chaque question par la personne interviewée, afin de réutiliser ces formules pour une interview sur un autre thème (comme, par exemple, interviewer un camarade sur ses goûts cinématographiques ou littéraires).

Conclusion

Après avoir précisé l'enjeu de la démarche et l'importance de préciser les objectifs ainsi que les modalités d'écoute, nous avons tenté de faire un relevé complet de toutes les ressources disponibles sur le portail Afrique (tv5monde.com/afrique) pour proposer ensuite une sélection personnelle de documents adaptés aux différents niveaux du CECRL, accompagnés de quelques pistes d'exploitation pédagogique.

Le plus grand apport de la web TV Afrique consiste à proposer de nombreuses fictions sur des thèmes variés, susceptibles d'intéresser un large public, où sont mises en scène de nombreuses situations d'interactions sur des sujets de la vie de tous les jours. Les dialogues (en « je » et « tu ») se veulent les plus proches de la vie réelle et peuvent être reproduits tels quels par les apprenants ou modifiés, selon le niveau de maîtrise. À nous, enseignants, de « plonger » dans l'univers fictionnel offert sur TV5MONDE+ Afrique pour découvrir les extraits qui pourraient être vus et joués en classe, pour le plus grand plaisir de tous.

Au terme de ce parcours, nous pouvons affirmer que le portail Afrique du site de TV5MONDE offre un outil formidable à la fois aux enseignants d'Afrique, pour utiliser des documents qui « parlent » à leurs apprenants, et aux enseignants des autres parties du monde, pour ouvrir l'oreille à la variation linguistique et culturelle.

Confronter l'oreille de l'apprenant à des locuteurs variés dans des contextes pluriels est une nécessité pédagogique fondée sur le plan scientifique puisqu'elle permet une meilleure réalisation et un meilleur apprentissage de la phonologie du français en renforçant les indices robustes tout en ignorant la variation non pertinente. Il est donc important de proposer des documents intégrant la variation linguistique dès le niveau débutant, uniquement en termes de réception (documents similaires en contenu et en forme linguistique à ceux qui sont proposés au cours dans un français standard) afin d'appivoiser la variation dès le début de l'apprentissage.

De plus, la découverte de documents mettant en scène des réalités autres que celles auxquelles l'apprenant est habitué permet de sensibiliser à la variation des normes culturelles, de réfléchir sur sa propre culture, sur ses propres comportements et valeurs (démarche miroir), de prendre conscience des différences culturelles pour préparer la rencontre interculturelle.

Le portail Afrique est donc fait non seulement pour les Africains qui peuvent enfin apprendre le français tel qu'il est pratiqué dans leurs pays et non pas tel qu'il est parlé à Paris, mais aussi pour les francophones non africains, désireux de développer une compétence communicative interculturelle. C'est bien là, sur le continent africain, que se joue l'avenir de la Francophonie.

Ouverture d'esprit et respect de l'altérité, telles sont les deux valeurs que TV5MONDE nous invite à vivre, enseignants et apprenants d'Afrique et d'ailleurs. Belle découverte à tous.

ANNEXE 1

Les dossiers de tv5monde.com (mars 2012)

« Jouez avec African Football Dream Team ! »

Gagnez un T-shirt en répondant correctement à la question: qui est l'entraîneur de l'African football dream team ?

« Apprendre & Enseigner »

Apprenez le français avec les émissions de la chaîne et les documents en ligne sur tv5monde.com .

«Exposition Vaudou»

Entrez dans l'univers fantasmagorique de l'exposition Vaudou actuellement à la Fondation Cartier de Paris.

«L'Afrique, le football et les indépendances»

Cette manifestation multimédia inédite était à découvrir dans les établissements culturels français de quatorze pays d'Afrique jusqu'au 31 mars 2011.

«Viols massifs en République démocratique du Congo»

200 000 cas recensés depuis 1996, la RDC est impuissante face à ces pratiques barbares.

«Ces jeunes qui font bouger l'Afrique» (article court illustré par un extrait audio de 5 minutes)

Ils sont nés après l'indépendance de leur pays. Ils sont partis étudier et travailler à l'étranger, mais veulent revenir chez eux. Rencontre de quatre jeunes Africains qui croient en leur continent.

«Paul Kagamé, dix ans après»

Paul Kagamé a été reconduit avec succès dans ses fonctions au terme de l'élection présidentielle du 9 août 2010. Retour sur dix années de présidence.

«Des femmes d'affaires africaines sur les bancs de l'ENA»

18 femmes africaines chefs d'entreprises ont été formées sur les techniques de gestion en juillet 2010, à l'École nationale d'administration en France.

«Ils parlent de TV5MONDE+ Afrique»

Tiken Jah Fakoly, Bertrand Amoussou, Passi... ils étaient présents lors de la soirée de lancement de TV5MONDE+ Afrique. Écoutez leurs témoignages et leurs encouragements!

«Écrivains d'Afrique, des Caraïbes et des Antilles»

De Boniface Mongo-Mboussa à Venance Konan, entretiens vidéo avec sept auteurs emblématiques de la littérature francophone.

ANNEXE 2

La rubrique «cinéma» de la web TV (mars 2012)

Les films

Si le vent soulève des sables – Au village, le puits est à sec et la guerre menace. Tous les habitants partent peu à peu vers le Sud, sauf Rahne. Seul lettré, celui-ci décide de partir avec Mouna, sa femme, et leurs trois enfants vers l'Est. Leur seule richesse: quelques brebis, des chèvres et un chameau. (Marion Hänsel, Belgique/France, drame, 2006. Ce film a reçu plusieurs récompenses dont le prix Image de femmes au Festival Vues d'Afrique à Montréal, 92 minutes)

Mariage à trois visages – Jeune paysanne, Sokoda voit son quotidien bouleversé quand son cousin tente de lui arranger un mariage par internet avec un Blanc. Il espère ainsi partir en France avec elle. Mais à l'arrivée de son prétendant, Sokoda multiplie les maladresses... (Côte d'Ivoire/Burkina Faso, 2010, comédie dramatique, 95 minutes)

Un Africain en hiver – Malik, un Camerounais de 26 ans, étudie les sciences économiques à l'Université de Genève. Alors qu'il termine son cursus, il apprend que

l'office cantonal de la population le menace d'expulsion. Déterminé à obtenir son diplôme malgré tout, le jeune homme entame un parcours difficile... (Cameroun/France/Suisse, drame, 2011). Ce film est inspiré d'histoires vraies.

Les téléfilms

Les rois de Segou – Au XVIII^e siècle, dans la région de Ségou, les villages bambaras sont en proie à des attaques de plus en plus fréquentes. Ce téléfilm raconte l'histoire du conflit entre les deux fils d'un roi. (Mali, 2010, téléfilm historique, 76 minutes)

Les courts métrages

« Scénarios d'Afrique » (courts métrages sur les relations entre les hommes et les femmes)

Essie – Victime d'un viol, Essie se confie à son amie qui l'aide à faire les démarches nécessaires pour revivre après le cauchemar. (Nigeria, 18 minutes)

Tigre et tigresses – Un homme volage s'écroule lorsqu'il se retrouve dans un monde dominé par les femmes. Tous les comportements masculins sont adoptés par les femmes et le résultat est assez surprenant. (Burkina Faso, 17 minutes)

« Sud Côté court » (20-25 minutes)

L'or blanc (2010). Deux frères burkinabés quittent leur pays pour rejoindre l'Europe. Durant la traversée du désert, l'un d'eux meurt de soif.

Nola (2010). La vie après la prison d'une détenue fraîchement libérée.

Dakar-Bel air/L'huissier (France, 2010). À Dakar, un jeune homme se penche sur la tombe de son père, une balade poétique entre la France et le Sénégal, l'islam et la chrétienté, les vieux et les jeunes, les vivants et les morts...

Hasaki Ya Suda (Les arbres) (France, 2011). L'exode massif lié à la sécheresse provoquée par le réchauffement climatique bouleverse l'ordre mondial.

Tinye So (France/Mali, 2010). Dans la tradition des Bambaras, ce sont les ancêtres qui guident les vivants sur la voie de la connaissance. Ils parlent une dernière fois pour se taire à jamais (sous-titré en français).

Moussa (2009). Moussa est malien et vit en France en situation irrégulière.

Dina (Mozambique, 2010). Dina, 14 ans, est enceinte. Son père est violent et bat sa mère. Elle intente un procès contre lui.

Ali le millionnaire (2010). Un homme d'affaires en faillite gagne à la loterie et demande à Ali, un porteur d'eau, de se faire passer pour le gagnant afin de ne pas être harcelé.

La femme qui passe (France, 2010). Au cimetière, un vieil homme rencontre une femme âgée et ils se racontent des histoires. Un jour, la femme ne vient pas.

Il était une fois/Le dernier (Belgique, 2010). Un clown désabusé, une femme malade et un magicien hystérique forment un trio de rêveurs.

Autres sélections vues en février 2012, mais qui n'étaient plus visibles en mars 2012 :

Clandestin (France, 2003, Grand prix au festival d'Amiens 2003)

Ma mère est mon enfant (2009)

Fiches racines (France, 2011). Une femme accueille sa mère cardiaque.

Jusqu'au bout (2010). Court métrage sur le thème des femmes battues.

Khalid midi (Maroc, 2010)

ANNEXE 3

La rubrique « séries » de la web TV (mars 2012)

« Au cœur de l'amour » (Cameroun, comédie dramatique, 2011). Rowena Nana a perdu sa mère très jeune et ne connaît pas son père. À 26 ans, elle est engagée par la

société SO.TR.PALM. Elle est rapidement intégrée par ses collègues de bureau, qui l'apprécient beaucoup. Mais la fille du PSG lui rend la vie impossible.

«Au-delà de tout soupçon» (Cameroun, téléfilm policier, 2011). Série policière.

«Class A» (Abidjan, Côte d'Ivoire, 2007-2009). Le parcours d'un groupe d'étudiants inscrits en classe préparatoire en vue de leur entrée à l'université.

«Dou» (La famille) (Mali, 2008). La vie d'une famille polygame à Bamako. Entre les co-épouses, les querelles sont fréquentes.

«Docteur Boris» (Côte d'Ivoire, comédie, 2008). Un docteur «House» à l'africaine...

«L'as du lycée» (Burkina Faso, 2008, 12 minutes). L'amitié entre Ismaël, un enfant doué, mais issu d'un milieu pauvre, et Fanny, une jeune fille aisée qui fréquente le même lycée. Ce téléfilm a reçu de très nombreux prix dont celui de l'UNICEF (Prix des Nations unies des droits des enfants).

«L'avocat des causes perdues» (Burkina Faso, fiction société, 2009). Histoire d'un jeune avocat qui défend les causes perdues... Ce téléfilm comporte trois saisons.

«Le testament» (Burkina Faso, comédie dramatique, 2010). Un homme d'affaires très riche apprend que ses jours sont comptés et décide de rédiger son testament. Une guerre d'héritage est déclenchée.

«Les aventures de Wambi» (Burkina Faso, 2003, 17 minutes). Un enfant de 12 ans quitte le village dans l'espoir de retrouver ses parents et vit de nombreuses aventures.

«Les immigrés» (France/République centrafricaine/République démocratique du Congo, 2010). Le quotidien à Paris de migrants en provenance d'Afrique. Cette série met l'accent sur les difficultés d'insertion de ces personnes qui, pleines d'illusions à leur arrivée, sont rapidement confrontées à une réalité beaucoup plus sombre.

«Moko, enfant du monde» (2008, 5 minutes): «Le soleil effacé», «Le sel de la mer», «Le secret des étoiles», «Les monts de la terre ronde». Très beau film d'animation court, sur les phénomènes de la nature.

«Noces croisées» (Burkina Faso, comédie dramatique, 2011). Deux amis d'enfance, Hamed et Marcel, cherchent à se marier.

«Petit sergent» (Burkina Faso, drame, 2007). Un enfant assiste à l'assassinat de ses parents lors d'une attaque déclenchée par l'armée. Voulant les venger, il s'engage avec les rebelles et se met à chercher son frère, enlevé par les soldats.

«Quand les éléphants se battent» (Burkina Faso, 2006). Série policière mettant en scène la police nationale, l'armée et des rebelles.

«Sah Sandra» (Côte d'Ivoire, comédie dramatique, 2009). La vie d'un couple dynamique à la tête d'une entreprise agro-industrielle.

«Signature» (Côte d'Ivoire, comédie sentimentale, 2008). Cette série met en scène diverses affaires véreuses, de chantage.

«Teenager» (Côte d'Ivoire, comédie sentimentale, 2010-2011). Vie et aventures d'adolescents ivoiriens.

ANNEXE 4

La rubrique «documentaires» de la web TV Afrique (mars 2012)

«African Football Dream Team – best of» (France/Guinée équatoriale, 2011, 53 minutes).

«Afrikologie» (Canada, documentaire éducatif, 22 minutes). Chaque épisode présente deux sujets sur les thèmes de la santé, de l'écologie, de l'environnement.

«Afrique plurielle» (France, 1996, 60 minutes). En collaboration avec le CIRTEF (Conseil international des radios et télévisions d'expression française), TV5MONDE présente une émission sur des personnalités célèbres du monde littéraire. L'une de ces

émissions est consacrée à l'écrivain martiniquais Édouard Glissant (45') et est suivie de l'émission « Franc-parler » qui présente une interview de Clémentine Faïk-Nzuji (docteure en lettres, professeure émérite de l'Université catholique de Louvain).

« Annie Flore Batchielillys » (Gabon/France, 2010, 80 minutes). Ce documentaire retrace le parcours d'une chanteuse gabonaise depuis son village natal jusqu'à la prodigieuse salle de l'Olympia.

« Chacun sa terre » (4 minutes). Émission sur les productions de la terre dans les différents pays :

Dada le guérisseur (Île Maurice)

Les potiers de Nabeul (Tunisie)

Le rhum (Martinique)

Compétition de bœufs (Guadeloupe)

La fragile mangrove (Guadeloupe)

Tambour et musique antillaise (Antilles)

Le vin du cap Bon (Tunisie)

La Matanza (pêche ancestrale) (Tunisie)

Les thermes de Korbous (Tunisie)

Les sabots dans le sable (Île Maurice) (entraînement des chevaux dans le sable)

Les salines en sursis (Île Maurice)

La capture de l'épervier (Tunisie)

« Des déchets à valeur d'or » (Burkina Faso, 2008, 51 minutes) Documentaire sur la commercialisation de la ferraille.

« Je suis né griot » (52') (France, 2007, 52 minutes, sous-titré). Reportage sur les griots au Mali. Piliers de la société traditionnelle, dépositaires de la tradition orale, les griots ont vu leur position fragilisée par l'entrée de l'Afrique dans la modernité. En effet, le développement des médias et de l'industrie musicale fait qu'ils n'ont désormais plus le privilège du verbe, du chant et de la musique.

« La guerre du sable » (France/Niger 2011). Le fleuve Niger est menacé par l'avancée du Sahara, dont les sables envahissent peu à peu les rives.

« Les précurseurs » (2010, 27 minutes). Portraits d'hommes politiques africains précurseurs :

Émile Derlin Zinsou, l'incompris (Bénin)

Lamine Gueye, doyen des hommes politiques sénégalais (Sénégal)

Laurent Aké Assi, le génie de la brousse (Côte d'Ivoire)

Mongo Béti, l'écrivain engagé

Barthélémy Bagonda, l'élé du peuple centrafricain

Rabiattou Serah Diallo, la passionaria du changement (Guinée)

« Meet me at the river » (France, 2010, 44 minutes). Chants, rythmes et musiques d'Afrique du Sud lors d'un festival de musiques du monde à Toulouse en 2010.

« Regards d'Afrique » (Burkina Faso/France, 2010, 27 minutes). Une série de portraits de cinéastes africains :

Timite Bassory

Souleymane Cissé

Ferid Boughedir (Tunisie)

Bassek Ba Khobio

Moussa Sene Absa

Roger Gnoan M'Balla

Idrissa Ouedraogo

Balufu Bakupa Kanyinda

« Sharp shap », (France, 2009, 52 minutes). Le film raconte comment, à l'occasion de résidences croisées, des artistes d'Île-de-France et d'Afrique du Sud ont transformé en spectacle une partition musicale composée pour des instruments créés à partir de déchets de la vie courante.

« Tu vois le jeu ? » (France/Burkina Faso, 2009, 71 minutes). Rencontre avec le sculpteur machiniste Pierre Kaboré, dit Pita. Atteint de polio, il ne passe jamais inaperçu avec son « chopper » à trois roues orné d'une tête sculptée chassant les mauvais esprits. Il nous fait découvrir son « Univers des Arts », où il façonne des œuvres en bois et en ferraille.

ANNEXE 5

La rubrique «société» de la web TV Afrique (mars 2012)

«C ma planète» (26 minutes):

Droit à une vie pleine pour les enfants handicapés (Sierra Leone)

Droit à l'information (Afrique du Sud)

Droit à la santé (Congo)

Droit à l'éducation aussi pour les filles (Maroc)

Droit de ne pas être victime de la traite (Bénin)

Droit de manger à sa faim (Burkina Faso)

«Quoi de neuf, doc?» (8 minutes). Émission sur la santé composée de trois séquences: un reportage, le geste qui sauve et la question du jour. Voici quelques-uns des thèmes abordés dans les émissions des deux saisons proposées en ligne:

La santé par les plantes

La médecine traditionnelle: bienfaits ou risques?

Prévention VIH au Bénin

Faux médicaments au Cameroun

La drépanocytose au Togo

La polio au Niger

Grossesse au Niger

Le VIH au Cameroun

Le choléra au Bénin

Infertilité au Cameroun (crise d'épilepsie)

Lutte anti-tabac au Niger

Diabète au Mali

Dépistage du VIH au Togo

La santé dentaire au Cameroun

Peste à Madagascar

Vivre avec le sida en Afrique (ingestion de produits toxiques)

Dépistage du cancer du col de l'utérus (Niamey) + préservatif masculin

Le paludisme: moyens de lutte et de prévention

La lèpre, prise en charge et lutte contre l'épidémie (Madagascar)

Cataracte: dépistage et traitement

Mobilisation contre l'excision

Accès à l'eau potable

La dépigmentation de la peau

Le cancer du sein

Le repassage des seins

«Toi-même tu sais» (8 minutes). Fiction de prévention concernant la santé des Africains en France.

«Wari 2011» (27 minutes). Magazine économique africain.

ANNEXE 6

La rubrique «humour» de la web TV (mars 2012)

«C Kema» (Côte d'Ivoire, film d'animation, 2008-2009, 1 minute). Document extraordinaire: court et efficace! Les paroles sont prononcées par un Africain francophone et sous-titrées. Le document est donc accessible dès le niveau débutant. La fin est très humoristique.

L'énigme japonaise

Une affaire de chien

Qui c'est, ma fiancée?

Conquête spatiale

Leçon de français

Bus londonien

Le compliment
Maman cannibale
Causeries dans les toilettes
Et papa alors
Chasse à l'homme
Le génie en herbe

« Drôles de cultures » (Québec, entre 1 et 2 minutes). Posant avec philosophie, poésie et sagacité son regard sur les différentes facettes de l'immigration, du choc des cultures, de l'intégration et du racisme, l'humoriste Boucar Diouf, immigré au Québec, bouscule les certitudes et lève les barrières.

Bingo
Somewhere over the rainbow
Tu aimeras ton prochain mari comme tu aimes ton mari
Une vision des couleurs
Les flics n'aiment pas le tam-tam
Quand on était enfants, les bancs de neige étaient plus hauts
S'adapter à *l'hiber
Chicane de couple
Pas facile de skier
L'immigrant rêve d'ubiquité
Le parler québécois est le plus efficace de la francophonie
École d'hier et d'aujourd'hui

Survivre à la famille
Le père Noël n'est pas bronzé

La polygamie fait fantasmer

J'ai grandi au Sénégal et grossi à Montréal
Le soleil continue de briller

L'employabilité
S'intégrer, c'est comme lire un livre plusieurs fois

« Et si vous me disiez toute la vérité » (26 minutes). Mamane, humoriste, fondateur de la république très très démocratique du Gondwana, propose une rétrospective de l'année 2011.

« Gohou show » (comédie, Côte d'Ivoire, 2010, 8 minutes, sous-titré). La vie d'un petit salon de coiffure chic, dans un quartier d'affaires d'Abidjan. Gohou en est le gérant. Voici les titres des épisodes en ligne : vêtement prêtés, préservatifs, portable volé, permission, Mad 1, Mad 2, les 50 miles, la voiture de Gohou, la cliente, harcèlement, funérailles, le grand frère, le livreur de pizza, le voyage, nomination, le portefeuille, le jean volé, la femme de ménage, le braquage, Mr James, le casting.

« Karim et Dussou » (Mali, comédie, 6 minutes). Le quotidien de Karim et Doussou, la trentaine, un couple moderne ordinaire vivant à Bamako. Voici les titres des épisodes en ligne : Karim se révolte, l'enfant de Karim, vie associative, le cadeau de chaton, la tontine, la nièce, deuxième épouse, l'accident, alcool, le grin, la voiture de Foune, la nouvelle voiture, Doussou veut sortir, Foune, mouton de Tabaski, Saint-Valentin, le retour, la cousine s'installe, les invités, soupçons, le patron, visite surprise, voyage de noce, mauvaise surprise, N'terini, la cousine, la voiture, l'enfant,

Les déserts
Gare au voleur
L'évasion
Oui, mon amour
La liste de présence
Feu/Flamme

Moi mes souliers
Des livres sur des tablettes

La polygamie, ça ne marche pas
Erreur sur la signification
Garder la tête froide

Hiver adaptation
Le noir dans la langue française
Mon grand-père et la technologie
L'hybride identitaire
On ne mange pas la même chose

Le temps des uns et le temps des autres
Les Africains aiment les femmes rondes, oui !!

Comparaison de proverbes (I et II)
Choc culturel. Pas de censure pour les enfants

Augmenter la natalité pour réduire l'immigration

Le choc thermique
Quand commence le jour et quand finit la nuit
Une famille métissée serrée

telenovela, la belle-sœur, le ménage, la bonne, la belle-mère, le mariage de la fille, coup pour coup, les cauris.

«Marrakech du rire 2011» (109 minutes). Premier festival international d'humour de Marrakech en juin 2011 qui a pour vocation de réunir les principaux humoristes francophones et arabophones du moment.

«Où on est là ?» (comédie, Côte d'Ivoire, 2-3 minutes, sous-titré). Une satire sociale inspirée de la vie quotidienne qui montre les petits défauts des uns et des autres, le caractère absurde ou insolite de certaines situations de la vie. «Avertissement : Si votre histoire ressemble à celle-ci, sachez que c'est un pur hasard. C'est pour rire seulement.» Voici les titres proposés : le boucher, le bon prétexte, le bip, la syllabe, la standardiste, la révision, la raison du plus fort, la proportion, la promesse, la posologie, la ponctualité, la plume, date d'expiration, la mauvaise leçon, la logique, le collectionnaire, la grande bagarre, la gourmande (le double sens du verbe «aimer» en français), la facture, la démonstration, la clé, la carte de bus, la bonne orthographe, la balance, l'heure, l'éponge, l'arracheur de dents, l'argent vite vite, l'apprenti cuisinier, faux et usage de faux, erreur sur la personne, douceur canine, confession, cyberlivraison, comme un bébé, chez le dentiste, cervelle sans valeur, building éclair, top secret, sinon quoi, l'anniversaire, à Cotonou.

«Zem» (Togo/France, comédie, 2010, 3 minutes). Trois amis gagnent leur vie en conduisant des taxis-motos. Ayant chacun une personnalité très différente, ils se retrouvent chaque jour pour parler de leurs mésaventures, tant professionnelles que privées. L'accent est assez marqué. Voici les titres des épisodes mis en ligne : Saint-Valentin, féticheur, la plage, l'argent, la banque, le couple, les Chinois, essence locale, village, éclaircissant, l'hôpital, les clients, les bureaux, le dentiste, le paludisme, la moto, canal horizon, technologie, couple, administration, le contrôle, l'accident, le rapatrié, le foot.

¹ Edmond Rostand définit ainsi le panache : «Le panache, c'est l'esprit de bravoure. Oui, c'est le courage dominant à ce point la situation qu'il en trouve le mot [...]. Plaisanter en face du danger, c'est la suprême politesse, un délicat refus de se prendre au tragique; le panache est alors la pudeur de l'héroïsme, comme un sourire par lequel on s'excuse d'être sublime.» (discours de réception à l'Académie française, le 4 juin 1903, source : <http://www.edmond-rostand.com/discours.html>)

² <http://www.tv5monde.com/afrique>

³ Chaîne de télévision généraliste franco-allemande de service public créée en 1990.

⁴ INA: Institut national de l'audiovisuel qui archive toutes les productions radiophoniques et télévisuelles françaises.

⁵ http://www.tv5mondeplusafrique.com/#serie_info_et_si_vous_me_disiez_toute_la_verite

⁶ http://www.tv5mondeplusafrique.com/#serie_info_continent_noir_2_11_2_12

⁷ http://www.tv5mondeplusafrique.com/#serie_info_afrique_presse

⁸ <http://www.tv5.org/TV5Site/publication/publi-14-.htm>

⁹ http://www.tv5.org/cms/cinema/p-779-Les_cinemas_d_afrique.htm

¹⁰ <http://www.cites.tv>

¹¹ <http://www.tv5mondeplusafrique.com>

¹² La plupart des séries ont de nombreux épisodes et durent environ 26 minutes. Si l'épisode est plus court, la durée est indiquée entre parenthèses.

¹³ Libar M. Fofana : méthode pour écrire un roman; Libar M. Fofana : entretien (l'écrivain présente son roman *Le Diable dévot*); entretien avec Lansine Kouyaté (balafon) et David Nerman (vibraphone); entretien avec Koffi Kwahulé (*Monsieur Ki*); entretien avec Fabienne Kanor qui nous présente son roman *L'Anticorps*.

¹⁴ Les deux paragraphes suivants sont inspirés de l'article écrit conjointement avec Geneviève Briet sur les stratégies d'écoute (Berdal-Masuy et Briet, 2011).

¹⁵ http://www.tv5.org/TV5Site/info/geo_pays.php?id_continent=2&id=2

¹⁶ http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-801-Le_journal_Afrique.htm

http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-69-Le_journal_international.htm

Bibliographie

- M. ABDALLHA-PRETCEILLE, *L'éducation interculturelle*, Paris, P.U.F, 1999.
- F. BERDAL-MASUY et G. BRIET, «Stratégies pour une écoute efficace», *Dialogues et Cultures*, n° 58, 2011.
- E. CARETTE, «Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère», in *Le Français dans le monde*, Recherche et application, 2011, p. 128-132.
- L. COLLÈS, *Interculturel: des questions vives pour le temps présent*, Belgique, E.M.E. & InterCommunications, 2006.
- S. DETEY, «Normes pédagogiques et corpus oraux en FLE: le curseur apprenabilité/acceptabilité et la variation phonético-phonologique dans l'espace francophone», in Olivier, B. & Schaffner, I. (éds.), *Quel français enseigner? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Paris, Éditions de l'École Polytechnique, 2010, p. 155-168.
- K. FERROUKHI, «La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^e année moyenne en Algérie», in *Synergies*, 2009, p. 273-280.
- G. ZARATE, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.

Ressources en ligne contemporaines pour un cours de FLE au Portugal

CLAUDIA FERREIRA

Centre de Langues et Cultures, Université d'Aveiro

NATÁLIA ALVES

Université d'Aveiro

Contexte de l'étude

L'expérience à la base de la présente étude a pour cadre les « cours libres » de français langue étrangère proposés par le département de langues et cultures de l'Université d'Aveiro, destinés à un public varié. En effet, le français n'est plus choisi, à l'heure actuelle, par de nombreux élèves des écoles portugaises, ce qui implique que beaucoup d'étudiants arrivant dans l'enseignement supérieur n'ont pas de formation en FLE ou en ont une de faible niveau (dépassant rarement le niveau A2 défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues).

Par ailleurs, sans vouloir entrer dans un débat qui sortirait du cadre de cette étude et qui mériterait sans nul doute une réflexion de fond, la projection de la langue française et des cultures francophones n'est aujourd'hui plus au niveau où elle se trouvait il y a près de deux décennies, ce qui a des conséquences sur la motivation et les connaissances extra-curriculaires que pourraient posséder les étudiants. Ceci explique par exemple que les chaînes françaises et francophones, bien présentes au Portugal, ne soient pas regardées spontanément par la population portugaise, à l'exception des personnes, nombreuses il est vrai, qui ont un passé étroitement lié à la francophonie et à la langue française (cas des anciens émigrants, par exemple, revenus vivre au Portugal).

Tout ceci explique l'hétérogénéité du public de cours du soir tel que celui qui a participé aux séquences d'apprentissage décrites ci-après : un groupe englobant des étudiants de l'enseignement supérieur, dont des étudiants ayant la claire intention d'aller travailler dans un pays francophone, une fois leur diplôme obtenu, une retraitée, une enseignante, un directeur d'entreprise et des salariés travaillant en relation directe avec la France. Ces cours, appelés « cours libres » au Portugal, sont donc destinés à un public élargi et non pas uniquement aux étudiants de l'université, permettant ainsi l'acquisition d'une langue étrangère à tout public intéressé. Ils fonctionnent en tant que cours du soir (à partir de 18 h) précisément afin de donner la possibilité à toute personne de les fréquenter.

Notre étude vise l'observation des acquis des apprenants concernant la langue française en tant que langue étrangère, mais également la perception de leur apprentissage par le biais de supports diversifiés, disponibles sur le site de TV5MONDE. Bien que pour certains d'entre eux l'expérience n'ait pas été nouvelle, pour d'autres ce fut le premier contact avec le site de TV5MONDE.

Conception des « cours libres » de français

L'expérience que nous nous proposons de présenter ici, et l'analyse qui en résulte, s'est déroulée pendant les « cours libres », à raison de deux cours par semaine, ayant une durée de 2 h 30 chacun, soit 60 heures au total, et est basée sur un groupe restreint de onze apprenants inscrits au second semestre 2011/2012 et fréquentant le niveau A2.2, à qui nous avons proposé des activités existant sur le site de TV5MONDE (www.tv5monde.com). Soulignons également que plusieurs de ces élèves avaient déjà fréquenté ces cours du soir au premier semestre 2011/2012 (au

niveau A2.1) et qu'ils avaient déjà eu un premier contact avec ce portail. Nous avons en effet utilisé divers exercices d'exploitation à partir de contenus tels que «Ça bouge en France», «Acoustic» et des fiches pédagogiques «Paroles de clip».

Ainsi, les premiers cours du second semestre ont porté sur diverses activités développées auprès du public de niveau A2, qui allaient de la compréhension orale d'un reportage ou d'un flash d'information, à la compréhension du texte d'une musique, et étaient accompagnées de supports variés (images, musiques, vidéos, entre autres).

Du point de vue didactique, il faut souligner que la langue majoritairement utilisée pendant les cours est le français, qui par ailleurs est la langue maternelle de l'enseignante, mais que les apprenants ont toute liberté d'utiliser le portugais dans les échanges communicatifs avec l'enseignante.

Expérience des cours

Exploitation du corpus et des ressources pédagogiques utilisées

Les activités développées auprès de ce public portaient sur des fiches ou des suggestions d'exploitation de tv5monde.com (langue française/enseigner le français) et étaient menées en parallèle avec des exercices élaborés d'après les thématiques sélectionnées.

Ainsi le premier cours a-t-il eu pour objectif le visionnement d'un flash informatif, dans le but d'effectuer une activité de compréhension orale à partir de la thématique de l'actualité. Nous nous sommes basées sur la fiche pédagogique «Flash»¹ dans la rubrique «Information/Les JT», comportant des grilles récapitulatives et visant l'analyse de certains critères sous-jacents dans le reportage, à savoir «les informations visuelles, les sons que l'on entend, les informations sur l'événement transmises dans le commentaire», ainsi que des indications diverses (où, quand, qui et quoi). Nous avons en outre inséré des exercices en vue de travailler les quatre compétences. Ce cours a été introduit par un remue-méninges autour du mot «information», ce qui a permis aux apprenants de prendre la parole en français et de prendre conscience du vocabulaire déjà acquis.

Le cours suivant s'est articulé autour d'une conversation avec les apprenants à partir d'une dépêche observée durant le cours précédent et traitant de la vague de froid en Europe. Les apprenants devaient identifier les personnes touchées par ce phénomène et faire le rapprochement avec la situation précaire des SDF. Nous avons utilisé la fiche pédagogique figurant dans la rubrique «Paroles de Clip, langue française/enseigner le français», sur la chanson «Éblouie par la nuit» de Zaz². Nous n'avons repris que certaines questions suggérées dans la fiche de niveau B1 et adapté les exercices au niveau A2.

Ensuite, nous avons commencé le troisième cours par un bref récapitulatif de la thématique abordée, puis demandé aux apprenants de parler de leurs goûts musicaux, mais également de leurs préférences concernant la lecture, dans le but d'aboutir au thème du jour: la bande dessinée. Nous nous sommes appuyées sur le reportage de la rubrique «BDmix!»³, concernant le dessinateur Zep et son héros Titeuf. Nous avons exploité les activités suggérées (textes à trous), et nous avons ajouté un exercice dont l'objectif était de répondre par «vrai ou faux» aux affirmations proposées ainsi que de corriger les affirmations fausses. Pour parfaire les connaissances des apprenants, nous avons jugé pertinent de leur faire découvrir deux planches de la bande dessinée «Titeuf», et, en parallèle, nous leur avons montré l'adaptation de ce personnage à la télévision avec le dessin animé «Avec les filles». Finalement, une description détaillée de Titeuf a été réalisée en interaction avec les apprenants (description physique, émotions/sentiments, langage et comportement), puis chacun a rédigé individuellement un texte à ce sujet.

Le cours suivant a été consacré aux aspects culinaires de certains pays francophones et, en nous inspirant de la devinette suggérée sur la fiche pédagogique de la rubrique «7 jours sur la planète», nous avons introduit le thème de la marque française Bel, plus précisément le fromage «La vache qui rit»⁴. Par la suite, les apprenants ont regardé le reportage «La vache qui rit aux États-Unis», puis ils ont rempli la fiche pédagogique de niveau A2 alors proposée sur tv5monde.com. Pour sensibiliser les apprenants à l'impact de la publicité concernant les marques de fromage en France, voire même en Suisse et en Belgique, nous avons sélectionné celles qui nous semblent être les plus diffusées sur les chaînes françaises, entre autres «La vache qui rit, Babybel, Kiri, Apéricube, Comté, le gruyère suisse, etc.». Grâce à un diaporama conçu par nos soins, les apprenants ont découvert les régions de France et les fromages représentatifs de chacune d'elles. Pour parfaire leurs connaissances, une petite dégustation de plusieurs fromages français leur a été proposée en fin de cours.

Le dernier cours pris en compte dans cette étude a eu pour objet l'exploitation d'une information de l'actualité hebdomadaire présentée dans le «7 jours sur la planète» du 21 janvier 2012: un reportage sur le film français *The Artist*⁵. La thématique étant d'actualité, la première activité a permis de rassembler les connaissances des apprenants sur la remise des Oscars: les étudiants pouvaient ainsi recourir à leurs connaissances culturelles et actuelles pour parler du triomphe du film français muet aux Oscars. Les apprenants ont ensuite visionné le reportage puis ils ont réalisé des exercices qui consistaient à répondre à des questions de compréhension. Pour qu'ils complètent leurs connaissances, nous avons montré la bande-annonce du film, et, par le biais de la conversation, nous avons mis en évidence les caractéristiques sous-jacentes de *The Artist*. Cette activité a permis d'introduire le vocabulaire nécessaire pour répondre à quelques questions et écrire un texte résumant le film (l'époque, l'histoire, les particularités, etc.). Finalement, dans le but de révéler une autre facette de l'acteur Jean Dujardin, nous avons visionné un épisode de la série «Un gars, une fille» et suscité un échange sur leurs impressions.

Aménagements nécessaires

Les activités réalisées visaient à insérer les supports pédagogiques et techniques disponibles sur le site de TV5MONDE (fiches pédagogiques, reportages, etc.). Notre objectif était de sensibiliser les apprenants aux événements d'actualité survenus en France et dans le monde francophone, de les confronter à la réalité des Français d'aujourd'hui.

Par ailleurs, nous avons choisi d'introduire en parallèle d'autres exercices afin de réduire la difficulté de certaines activités, mais également pour diversifier les thématiques et les supports, à partir de documents oraux ou écrits contemporains, si possible ludiques (planches de bande dessinée, dessins animés, publicités, bande-annonce de film, cartes de France, etc.)

Pour plus de clarté, nous reprenons les détails des ressources utilisées sous forme du tableau à la page suivante :

Ressources du portail TV5MONDE		Activités de production			
Supports			Activités pédagogiques		
	Ressources du site TV5MONDE	Genre du support complémentaire	Savoirs	Savoir-faire	Compétences
Cours 1	« Flash Info » – Fiche pédagogique	Programmes d'information portugais	Connaissance du monde	Comparer	Lire Parler
Cours 2	Chanson de Zaz – Fiche pédagogique	Répertoire d'associations de solidarité aux SDF portugaises	Connaissance du monde	Comparer	Parler
Cours 3	– Reportage sur Zep et « Titeuf » – Fiche élaborée d'après exercices en ligne	Planches de BD Dessin animé	Connaissance du héros à travers des supports diversifiés	Comparer	Lire Parler Écouter
Cours 4	– Reportage « La vache qui rit » – Fiche pédagogique	Diaporama de produits fromagers de France et des régions françaises ; clips publicitaires	Connaissance du monde : industrie alimentaire et production publicitaire	Découvrir des saveurs nouvelles (ici, plutôt un savoir être)	Lire Parler Écouter
Cours 5	– <i>The Artist</i> , reportage de « 7 jours sur la planète »	Série TV « Un gars, une fille » fiction, humour	Connaissance de la production audiovisuelle en français	Comparer Donner son opinion	Écouter Parler

Analyse des cours/questionnaires remplis par les étudiants

Expérience au long des cinq cours

Tout au long de ces cours, nous avons pris en considération les suggestions des apprenants et tenu compte de leurs incertitudes, de leurs lacunes, des obstacles rencontrés dans le développement des quatre compétences (compréhension orale/écrite, expression orale/écrite).

Dès le premier cours, nous nous sommes aperçues des nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants de niveau A2, notamment au cours du visionnement des reportages d'actualité, mais également d'autres programmes. En effet, le langage parlé est plus exigeant, voire problématique à saisir dans la mesure où il requiert une

connaissance vaste du point de vue non seulement du vocabulaire, mais également du langage courant, du registre peu formel, parfois même familier.

De ce premier cours à partir du flash informatif du 21 février 2012, les apprenants ont eu de nombreuses difficultés de compréhension orale et, d'après eux, le présentateur du reportage parlait trop rapidement. Il est vrai, la structure du programme résume les informations en deux minutes trente ; celles-ci sont donc annoncées de façon très succincte et rapide, ce qui demande aux apprenants une grande concentration. Plusieurs visionnages sont donc nécessaires, dont certains avec pauses séquentielles/repérages ciblés. De plus, le manque de vocabulaire lié à la thématique de l'actualité (par exemple, des mots tels que « scrutin de vote », « garde à vue », « proxénétisme ») a mené à ce que les apprenants ressentent une difficulté supplémentaire. L'atmosphère du cours a donc été ressentie comme stressante et la fiche d'activités s'est révélée trop longue : certains des apprenants ne sont pas parvenus à la terminer dans les délais requis, ce qui a entraîné une certaine démotivation au sein du groupe.

En ce qui concerne l'audition et le visionnement de la musique de la chanteuse Zaz, les apprenants ont souligné que le support écrit des paroles de la chanson a facilité la compréhension orale. Toutefois l'obstacle, cette fois-ci, était de ne pas connaître les expressions du registre familier (par exemple, « bagnole », « paumée », « fumette », etc.). Le vocabulaire sollicité par les apprenants pour réaliser les activités du document était divers, dans la mesure où il leur était entre autres demandé de décrire les personnages et le décor du clip vidéo. Précisons, cependant, que les apprenants ont également ressenti le besoin de colmater leurs lacunes en expressions à employer pour exprimer leur point de vue. Suite à ce cours, nous avons jugé plus adapté de diminuer la quantité des exercices prévus pour chaque cours à venir, et d'accorder de plus longs moments de conversation, de dialogue, ce qui permettait aussi de varier les compétences.

Pendant le cours sur la bande dessinée, tous les documents utilisés se sont avérés problématiques pour les apprenants, pour diverses raisons : dans un premier temps, le reportage sur le dessinateur Zep comportait de nombreux passages qu'ils ne comprenaient pas, d'où la difficulté à répondre correctement aux exercices de la fiche ; ensuite, les deux planches de bande dessinée sur Titeuf abondaient en expressions familières, inconnues des apprenants ; enfin, les dialogues du dessin animé n'ont pas été compris par manque de connaissances lexicales.

Le reportage observé durant le quatrième cours sur l'impact de « La vache qui rit aux États-Unis » s'est révélé plus accessible pour les apprenants, car de nombreuses informations écrites et chiffrées apparaissaient sur l'écran au cours du reportage. Précisons que les activités de la fiche étaient plus simples (remplir des grilles, cocher vrai ou faux, choisir parmi plusieurs possibilités de réponse). Seul l'exercice de reconstruction de phrases s'est avéré difficile, à nouveau par manque de vocabulaire des apprenants.

Les activités du dernier cours se sont réalisées sans grande difficulté ; nous avons observé que le vocabulaire est, une fois de plus, le point faible des apprenants, d'où l'importance d'aborder des thèmes variés et diversifiés pour améliorer ce point.

En général, les apprenants ont mentionné comme principaux facteurs de difficulté, d'une part, le fait que les intervenants des divers documents audiovisuels s'exprimaient de manière trop rapide pour leur permettre de comprendre leur discours, et d'autre part que ces derniers n'articulaient pas suffisamment pour qu'ils parviennent à les identifier. Les apprenants ont dû faire preuve d'un grand effort de concentration pour réaliser les activités conçues, développées et adaptées dans le cadre de ces cours et ils ont dû visionner plus d'une fois tous les documents audiovisuels pour pouvoir en extraire les informations nécessaires. Ajoutons, également, le besoin exprimé par chacun d'entre eux d'approfondir les acquis en langue, principalement du point de vue du vocabulaire.

*Perception par les étudiants de leur acquis en langue française
et en culture francophone*

Arrivées au terme de notre exploitation, nous avons demandé aux apprenants de remplir un questionnaire afin d'évaluer leurs acquis concernant la langue, la culture générale et la culture francophone, mais aussi leurs lacunes, les difficultés rencontrées et surtout leur perception de cette expérience.

Ainsi, dans un premier temps, en réponse à notre première question « Connaissez-vous la chaîne de télévision TV5MONDE ? Si oui, comment en avez-vous eu connaissance et combien de fois avez-vous eu un contact avec la TV? », tous ont prétendu la connaître, voire même y avoir accès par câble ou par satellite, mais aucun d'entre eux ne la regarde. Parallèlement, les résultats sont divisés au sujet du site tv5monde.com dans la mesure où certains connaissaient déjà le portail (la grande majorité) alors que d'autres l'ont découvert par le biais de cette expérience.

Le tableau ci-dessous récapitule les supports utilisés ainsi que les atouts de chacune des fiches d'après la perception personnelle des apprenants en regard des différents champs sémantiques identifiés par les enseignants.

Les supports d'exploitation		Atouts des fiches	
Composants	Ressenti	Préférence	Champs sémantiques
« Flash Info » Actualité Compréhension linguistique (orale et écrite) et culturelle autour de thèmes d'actualité	– Le journaliste parle trop vite – Vocabulaire difficile – Thème plus sérieux	—	– Langage de l'information
« Paroles de Clip » Musique Compréhension culturelle et linguistique	– Interprétation du texte de la musique difficile – Difficulté due aux mots nouveaux, et à la présence de mots et expressions du registre familier	– Thème libre qui permet de laisser libre cours à l'inspiration – Thème intéressant, car aborde un aspect culturel : la musique française	– Langage familier – Expressions idiomatiques
« BDmix! » Bande dessinée et interview Compréhension culturelle et linguistique	– Grande difficulté en ce qui concerne la compréhension orale	– Thème intéressant – Art graphique de la BD – Goût des jeunes pour la BD	– Expressions caractéristiques des plus jeunes – Langage familier
« 7 jours sur la planète » Secteur alimentaire français et exportation Compréhension socioculturelle et linguistique	– Compréhension orale plus accessible	– Thème intéressant – Artisanat, production de fromages	– Langage lié à l'économie (consommation/production) – La publicité

« 7 jours sur la planète » Cinéma et télévision français Compréhension culturelle et linguistique	– Compréhension orale et écrite accessible	– Film intéressant – Acteur Jean Dujardin – Série française	– Expressions du quotidien, les injures – Langage familier
---	--	---	---

Il est intéressant de souligner qu'à la question « Après l'expérience en salle de cours, pensez-vous consulter le site dès à présent pour parfaire l'apprentissage de la langue française ? », tous ont répondu positivement et considèrent qu'il s'agit d'un outil pédagogique qui permet de développer des compétences et des connaissances spécifiques à la langue française, très utile et pertinent pour leur apprentissage dans la mesure où les documents disponibles sont variés, diversifiés et surtout actuels :

« Oui bien sûr, parce que à mon avis les exercices sont très intéressants et on peut au même temps connaître plus de la culture française. »

« Oui, j'essaierai de le consulter pour améliorer le français, car c'est important d'écouter les Français en parlant la langue française au quotidien. »

« ... je pense qu'est une bonne forme d'améliorer mon français. »

Par ailleurs, concernant la question « Parmi les documents présentés, lesquels ont été les plus difficiles à comprendre ? Pourquoi ? », les résultats divergent selon les apprenants. En général, les inconvénients évoqués font essentiellement référence à la compréhension orale des supports audiovisuels authentiques. Les fiches que les apprenants ont le moins appréciées sont surtout celles qui leur ont posé le plus de difficultés de compréhension orale et écrite, et deux ont été particulièrement signalées : le flash info et la musique. Soulignons, cependant, que d'un point de vue général, les apprenants ont marqué leur intérêt pour toutes les thématiques abordées ; seul l'un d'entre eux a tenu à préciser que le cours sur le « Flash Info » s'est avéré plus sérieux.

Cette expérience met donc en évidence que la compétence la plus problématique pour ces apprenants de français langue étrangère est incontestablement la compréhension orale et à différents niveaux : la perception du document oral, le décodage du vocabulaire inconnu et l'interprétation de l'information transmise dans ce même document.

Rappelons que les cours de français sont donnés au niveau A2 essentiellement en langue française, car, comme le soulignent Berdal-Masuy et Briet (2010, p. 18), « l'apprenant en langue étrangère doit beaucoup écouter pour apprendre à "régler son oreille" sur la bonne fréquence de la langue qu'il découvre ». Une écoute régulière est, de fait, fondamentale pour parfaire et enrichir l'acquisition de la langue et le recours à la langue maternelle des apprenants pour faciliter une meilleure compréhension nous semble important.

Dès le premier cours, nous nous sommes aperçues que les apprenants éprouvaient de grandes difficultés à réaliser les exercices proposés et nous avons décidé d'adapter notre méthodologie pour minimiser leurs difficultés d'écoute. Nous leur avons donc proposé, en complément des documents sélectionnés sur le site, des activités diversifiées pour introduire, d'une part, la thématique respective au cours ainsi que le vocabulaire nouveau avant le visionnement du document audiovisuel et, d'autre part, des supports écrits relatifs aux textes entendus pour faciliter leur perception. Pour le visionnement des documents, nous avons non seulement multiplié les lectures, mais encore procédé à des arrêts sur image, et à des repérages ciblés afin de faciliter le repérage des idées principales, en interaction avec les apprenants. La réalisation des exercices s'en est trouvée facilitée.

Du point de vue de la méthodologie suivie pour travailler l'écoute, les phases exploitées dans le cadre de cette expérience correspondent aux modalités d'écoute définies par Ferroukhi (cité par Berdal-Masuy et Briet, 2010, p. 25). En effet, le premier moment d'exploitation était toujours consacré à l'écoute globale, dans le but de permettre aux apprenants d'avoir une perception générale de la thématique. Par la suite, les activités utilisées visaient, en alternance, l'écoute détaillée (à travers l'arrêt sur les passages vidéo permettant spécifiquement de répondre aux questions de la fiche) et l'écoute sélective (grâce aux repérages ciblés).

Pour en revenir au point de vue des apprenants, ceux-ci ont tous indiqué que le matériel utilisé à chaque cours s'est révélé très intéressant et pertinent et que les objectifs à atteindre dans les fiches étaient présentés de manière claire, facilitant ainsi la réalisation des diverses activités. De même, les outils pédagogiques et techniques de TV5MONDE qu'ils ont découverts et utilisés étaient, d'après eux, intéressants, pertinents, actuels et efficaces pour leur apprentissage du français langue étrangère. Les apprenants en ont conclu que cette expérience leur a permis de parfaire leur compréhension et leur expression orales et écrites, d'approfondir leur connaissance générale de la culture française, mais également de prendre conscience du langage courant, voire familier, des Français.

Le bilan des cours est donc positif selon l'opinion des apprenants. Nous avons regroupé les atouts en langue et en culture qu'ils considèrent avoir acquis sous forme de tableau :

Atouts des cours en termes d'acquis	Description
LANGUE	Vocabulaire divers Registre de langue (courant, familier) Expressions idiomatiques
CULTURE	Les chaînes françaises/La télévision La musique La bande dessinée La gastronomie (fromages) Les régions de France Le cinéma français

Synthèse et élargissement

L'étude que nous nous sommes proposé de réaliser afin d'illustrer un type d'exploitation possible du site de TV5MONDE a essentiellement permis de démontrer l'intérêt des documents disponibles pour un public d'apprenants portugais de niveau A2, tant au niveau des activités linguistiques qu'au niveau des apports culturels, moyennant quelques « aménagements ». En effet, face aux difficultés ressenties par les apprenants, malgré une méthodologie de travail basée en grande partie sur une communication bilingue et la comparaison entre les cultures portugaise et française, la nécessité de compléter les activités des fiches du portail s'est rapidement imposée à nous. L'inclusion d'activités et de documents diversifiés en complément des supports de TV5MONDE a contribué à une plus grande compréhension générale. La diversité typologique des documents exploités et leurs caractéristiques souvent ludiques ont participé à la motivation des apprenants et facilité la réalisation des activités proposées. Il est important d'ajouter qu'il s'agit là de la perception des apprenants eux-mêmes, mais que ceci est corroboré par la plus grande correction des réponses obtenues pour les fiches des deux derniers cours en particulier.

L'adéquation des activités de tv5monde.com à la réalité culturelle et linguistique du pays où celles-ci sont exploitées, mais aussi à des typologies différenciées de publics cibles semble ainsi inévitable et le rôle de l'enseignant est déterminant dans ce processus. Des modules pédagogiques complémentaires, provenant ou non des contenus de TV5MONDE, pourraient être élaborés et mis en ligne sur tv5monde.com .

Dans le cas particulier de l'expérience décrite dans cet article, nous envisageons plusieurs pistes à explorer pour obtenir des données plus précises et complètes en vue de produire d'éventuels modules. D'une part, il conviendrait de mener une expérience d'exploitation des activités et documents de tv5monde.com sur un plus long terme, de façon à pouvoir mieux comprendre les centres d'intérêt des apprenants et à pouvoir ainsi réajuster les propositions d'exploitation, tant pour le degré de difficulté que pour le contenu thématique. Une expérience plus étendue dans le temps permettrait également aux apprenants d'avoir une certaine distance par rapport à TV5MONDE, de réagir aux propositions avec un certain recul et d'émettre des opinions plus pondérées et critiques. D'autre part, il serait important d'élargir les thématiques abordées à la francophonie, même et peut-être surtout auprès d'un public particulièrement intéressé par la France pour des raisons professionnelles. L'introduction de thématiques francophones, élargissant ainsi leur horizon, permettrait d'affiner l'analyse au niveau culturel.

Finalement, et en tenant compte du contexte socioculturel et linguistique des apprenants de cette expérience, il serait pertinent que les fiches proposées sur le site soient adaptées pour pallier les lacunes lexicales. C'est pourquoi une fiche de vocabulaire pour introduire le thème traité en classe permettrait aux apprenants de français langue étrangère d'avoir un appui supplémentaire pour réaliser au mieux les activités. Ceci serait d'autant plus pertinent s'il s'agit de documents dont le contenu est spécialisé (informations économiques et financières ou scientifiques), ou de documents comprenant des expressions du registre familier comme les interviews. Cette mise à disposition d'outils terminologiques (glossaires ou autres) pourrait par ailleurs être renforcée par le recours aux sous-titres en français. La familiarisation du public portugais avec les programmes sous-titrés (puisque'il s'agit de la principale modalité de traduction audiovisuelle utilisée dans ce pays) justifie d'autant plus ce recours. Toutefois, il faudra dans ce cas veiller à ne pas systématiser son usage, puisque'il est attesté que « Les éléments visuels de la séquence sont [...] moins bien traités dès lors que les sous-titres sont présents à l'écran » (Lavaur, 2008, p. 119).

Ces deux apports complémentaires atténueraient les difficultés ressenties par les apprenants lors des activités de compréhension orale à partir de documents authentiques.

¹http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-83-Le_flash.htm

²http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-2717-Eblouie_par_la_nuit.htm?artiste=&chanson=&keywords=

³ Certains exercices de la séquence 4, sur <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/dossier-133-Personnages.htm>

⁴ « La vache qui rit », n° 286 de « 7 jours sur la planète », 23 février 2012, www.tv5monde.com/7jours

⁵ *The Artist*, n° 280 de « 7 jours sur la planète », 21 janvier 2012, www.tv5monde.com/7jours

Bibliographie et sitographie

- M.H. ARAÚJO e SÁ, C. FERREIRA, S. MELO-PFEIFER, « Insertion curriculaire de l'intercompréhension dans un cours de français à l'université: le point de vue des étudiants », in D. ÁVAREZ, P. CHARDENET, M. TOST, *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Paris, AUF/Union Latine, 2011, p. 311-330.
- C. ARNAUD, « L'implication de l'apprenant en langue étrangère », Mélanges CRAPEL, n° 26, 2001, http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/26_arnaud.pdf.
- F. BERDAL-MASUY, G. BRIET (2010), « Stratégies pour une écoute efficace », *Le français de demain: enjeux éducatifs et professionnels*, Sofia, CREFECO, 2010, p. 16-38.
- J.-M. LAVAUUR, (2008), « La compréhension des films sous-titrés », in J.-M. LAVAUUR et A. SERBAN, *La traduction audiovisuelle*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p.113-129.
- C. PARPETTE, E. CARETTE, R. DUDA, F. CARTON, J.-M. MANGIANTE, « Table ronde : faut-il aménager les documents authentiques en vue de l'apprentissage ? », Mélanges CRAPEL, n° 31, 2009, http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/16_table_ronde.pdf

L'utilisation d'un outil nomade (iPod©) et TV5MONDE en classe de FLES pour la compréhension orale : quelles adaptations aux stratégies d'écoute ?

FABIENNE HONNAY

Collège Saint-Guibert, Gembloux, Belgique

APHRODITE MARAVELAKI

Henallux¹, Belgique

CAROLINE LAURENT

Certnef², Belgique

Problématique et hypothèses de l'étude

Construire un cours qui soit à la fois attrayant pour les apprenants et efficace pour leur apprentissage, tel est le but de tout enseignant. En français langue seconde, la multiplicité des publics, l'urgence permanente de leur faire acquérir le plus vite possible une langue indispensable à leur intégration et la nécessité d'être en phase avec un monde en perpétuel changement rendent le défi particulièrement intéressant, mais également très ardu, tant pour les enseignants que pour les apprenants. C'est pourquoi l'apparition de nouveaux outils est toujours accueillie avec un vif intérêt ; elle apporte avec elle l'espoir d'un enseignement plus efficace, plus performant, mais aussi plus agréable.

Cependant, un outil ne sera jamais efficace par lui-même ; il est indispensable de se pencher autant sur la manière (méthodologie) que sur la matière (contenu) de son utilisation afin d'éviter qu'il ne soit uniquement un gadget supplémentaire.

L'iPod que nous avons utilisé – tout comme les autres outils nomades : iPad, iPhone, tablettes, etc. – n'a pas été conçu spécifiquement pour l'apprentissage des langues.

Pourtant, dès sa prise en main, l'enseignant peut deviner son intérêt : avec cet appareil, l'on peut consulter à tout moment photo, image, son, vidéo, texte, de manière individuelle et autonome.

Mais il ne suffit pas de disposer de ces médias, il faut encore savoir comment les utiliser à des fins pédagogiques.

Dans ce but précis, nous avons mené un premier travail de recherche destiné à poser les bases d'explorations futures. Notre objectif didactique était de proposer en classe des activités de compréhension orale à des apprenants par le biais de l'iPod et d'observer si l'utilisation de cet outil en classe favoriserait la compétence d'écoute.

Nous avons formulé deux hypothèses comme base de travail. La première est qu'un tel outil, de par sa nature même, permettant d'écouter des documents de bonne qualité sonore et offrant la possibilité de les manipuler individuellement, devrait faciliter la compréhension orale et motiver les élèves. La seconde, qui découle de la première, est que la manipulation en autonomie du support d'écoute devrait modifier aussi bien les stratégies d'écoute que la méthodologie de l'enseignement.

(Voir tableau 1 à la page suivante)

Tableau 1 : *Les hypothèses*

1 ^{re} hypothèse : l'utilisation de l'iPod faciliterait la compréhension orale	2 ^e hypothèse : l'utilisation de l'iPod changerait la méthodologie à mettre en place en classe
<p>Explication</p> <p>L'iPod permettrait à l'apprenant la compréhension de documents de bonne qualité audiovisuelle. Ceci favoriserait la perception des sons de la langue.</p> <p>Le fait que l'apprenant peut manipuler l'outil de façon individuelle permettrait de s'arrêter et de revenir à un passage qui pose des difficultés.</p> <p>La qualité sonore des documents et cette manipulation en autonomie permettraient de réduire la difficulté de compréhension pour les apprenants de niveau débutant.</p>	<p>Explication</p> <p>Dans des classes traditionnelles de langue qui ne sont pas équipées d'ordinateurs, la compréhension orale se fait de façon collective. L'enseignant manipule l'outil et fait écouter le document sonore à deux ou trois reprises.</p> <p>Souvent, faute de moyens, les apprenants n'ont pas accès aux sites web les plus intéressants pour la compréhension orale comme TV5MONDE ou YouTube.</p> <p>Avec l'utilisation de l'iPod, la méthodologie d'enseignement et les stratégies d'écoute des apprenants changeraient puisque ce n'est plus l'enseignant qui manipule l'outil mais l'apprenant.</p>

La genèse du projet

Ce projet est né au département pédagogique de Malonne. Le Certnef, en collaboration avec des professeurs et des étudiants, futurs enseignants, a mené un projet innovant intitulé : « Intégrer la technologie du Podcast dans les activités d'enseignement » consistant en l'utilisation d'un outil nomade en classe. Les enseignants et les étudiants en didactique du français comme langue étrangère ont été accompagnés dans leur démarche par une personne-ressource en nouvelles technologies. Malgré les réticences, dues à l'aspect « gadget » de l'outil, enseignants et étudiants ont été conquis par ses potentialités.

Tous les étudiants en 2^e année³ ont consacré plusieurs heures d'atelier de formation pratique à l'exploration des exploitations possibles de cet outil. Par groupes, ils ont téléchargé divers documents principalement à partir de tv5monde.com et créé des questionnaires de compréhension orale pour trois niveaux (A1, A2 et B1) pour un même document audiovisuel qu'ils ont ensuite présenté aux autres étudiants.

Les premières constatations ont été très encourageantes. D'abord, la qualité de l'image et du son était infiniment supérieure à ce que l'on peut obtenir avec une télévision ou même un vidéoprojecteur. Ensuite, la possibilité de télécharger à peu près tout ce qui se trouve sur le web dans une qualité suffisante pour permettre son utilisation en classe ouvrait la porte à une infinité de possibilités d'exploitation de documents authentiques. Enfin, l'iPod, d'une grande facilité d'utilisation grâce à son interface très conviviale et intuitive, avait un côté indéniablement ludique et amusant, susceptible d'être un facteur de motivation supplémentaire, particulièrement chez les jeunes apprenants.

Les premiers essais en classe ont également révélé les différents changements que l'utilisation de l'iPod pouvait induire dans le déroulement d'une séance d'écoute en classe. La compréhension à l'écoute deviendrait une activité individuelle, contrôlée par l'apprenant (rythme d'écoute, arrêts, retours en arrière), rendrait accessibles les documents authentiques également à des niveaux débutants (A1 et A2) et ne nécessiterait pas de laboratoires chers ou de salles informatiques bien équipées.

Cette première expérience *in situ* a soulevé une multitude de questions auxquelles nous avons voulu répondre par une « vraie » expérience en classe. Pour ce faire, nous avons collaboré avec une classe-passerelle où le français est enseigné comme langue étrangère, dans la région de Namur en Belgique francophone.

L'iPod touch, un outil nomade, multimédia et individuel



L'iPod se range dans la catégorie de ce que l'on appelle aujourd'hui « les outils nomades ». On entend par là un appareil qui permet de télécharger un certain nombre d'informations, sous forme de fichiers, et de les consulter à tout moment, de n'importe quel endroit. Lorsque l'on branche l'appareil sur un ordinateur, les contenus sélectionnés dans l'ordinateur y sont automatiquement téléchargés; ce processus porte le nom de synchronisation. Aujourd'hui, ces appareils se diversifient de plus en plus et offrent des fonctionnalités de plus en plus variées. L'iPod touch, proposé par la société Apple, possède un écran tactile de 9 cm. Tous les médias y sont disponibles : photo, image, son, vidéo et texte. De plus, la connexion wifi permet à l'utilisateur de naviguer sur le web.

Le Certnef dispose de dix-huit iPod touch qui sont interconnectés et placés dans une valise pour en faciliter le transport et l'utilisation partout (écoles, bureaux). De cette manière, il n'est pas nécessaire de brancher chaque appareil individuellement pour télécharger les fichiers ou recharger les iPod. Il suffit de raccorder la valise à l'ordinateur et la synchronisation s'opère sur tous les appareils en même temps. Ce procédé simplifie donc considérablement le processus de téléversement sur les dix-huit iPod; on imagine en effet difficilement le professeur obligé de brancher les iPod un par un pour téléverser les supports nécessaires à son cours.



La compréhension orale, une compétence difficile à développer, mais indispensable

Toute personne qui a tant soit peu voyagé (même uniquement pour des vacances) s'accordera à dire que la compréhension orale est une compétence d'une grande

utilité en pays étranger. En effet, il ne sert pas à grand-chose d'être capable de formuler une demande dans la langue du pays si on ne dispose pas de la capacité de comprendre la réponse. Ainsi, s'il n'est pas très compliqué de demander, dans n'importe quel pays : « Où est la gare ? », il peut s'avérer beaucoup plus ardu de décoder et de retenir les informations qu'un autochtone nous indique.

En français, la perception des sons, du débit, des accents, les enchaînements de sons issus de lettres – d'habitude muettes – au sein du groupe rythmique posent de nombreux problèmes. Or, souvent, dans les classes, la compétence de compréhension orale n'est pas travaillée de manière systématique, notamment faute de matériel et de connaissance des ressources disponibles.

Pourtant, cette compétence est indispensable à celui qui veut pouvoir comprendre le monde qui l'entoure. En effet, comprendre ce qui se dit autour de soi dans des émissions de télévision ou dans des conversations auxquelles on ne prendra pas forcément part nous ouvre des perspectives plus larges.

Les activités menées avec l'iPod se situent dans le domaine de la compréhension sans interaction, c'est-à-dire sans la possibilité de dire qu'on ne comprend pas, soit la plus difficile à acquérir. L'utilisation des supports vidéo ne permet évidemment pas l'interaction avec les locuteurs ; cependant, le fait que chaque apprenant dispose de son support individuel sur lequel il peut effectuer une pause ou un retour en arrière qui le rende davantage « acteur » de son écoute, comme s'il faisait répéter, devrait faciliter la compréhension.

Les apprenants qui utilisent l'iPod pourraient être dans une « bulle » qui les coupe des autres bruits parasites et leur donne également une meilleure chance de percevoir les éléments non verbaux des images. Nous le faisons de façon naturelle lorsque nous sommes en situation quotidienne ; si nous voulons écouter ce que quelqu'un nous dit et qu'il y a du bruit aux alentours, nous nous concentrons, nous n'entendons plus le reste et nous fixons notre interlocuteur en oubliant le décor ambiant. Ici, cette « coupure » du monde se fait de façon artificielle, mais elle a néanmoins le même effet de plonger l'auditeur dans ce qu'il écoute.

De plus, cette écoute individuelle en « cocon », qui permet les retours en arrière, est à la base de l'hypothèse que la compréhension orale serait facilitée par l'utilisation de l'iPod. Quel type de documents proposer aux apprenants ? L'iPod permet de télécharger et de diffuser à loisir tous les supports : des fichiers téléchargés sur Internet, des DVD, ou même des CD. L'enseignant peut utiliser des documents conçus pour l'apprentissage (documents didactiques), des documents conçus pour l'apprentissage, mais qui imitent le plus possible les documents réels (documents semi-authentiques) ou des documents non conçus au départ pour l'apprentissage (documents authentiques). Il faut donc choisir parmi toutes ces possibilités.

Le choix de documents

L'approche communicative, en cherchant à mettre l'apprenant dans la situation de communication la plus authentique possible, a mis à l'honneur l'utilisation de documents authentiques. Cuq (2003) définit le document authentique en ces termes : « Tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle [...] tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. »

On trouvera donc le document authentique dans tous les domaines de la vie. L'enseignant est invité à faire preuve de créativité et à aller puiser dans la vie autour de lui les supports qu'il proposera à ses apprenants. Il faut naturellement garder à l'esprit que, même lorsque le document choisi est parfaitement authentique, il va

cependant, de par son utilisation en classe de langue, perdre de son authenticité. En effet, l'enseignant, par les choix méthodologiques qu'il opère, va « didactiser » le document. Il va en choisir une partie, va le faire écouter plusieurs fois, va attirer l'attention des apprenants sur tel ou tel point linguistique qu'il veut enseigner... À cet égard, la démarche de tv5monde.com est exemplaire, qui propose des documents audiovisuels respectant tout à fait ces conditions d'authenticité.

En travaillant avec l'iPod, lors des essais en classe de la Haute École, nous avons évidemment tout de suite pensé aux immenses possibilités d'utilisation de documents authentiques que cet outil nous offrait. En découvrant le résultat de cette recherche, il était clair que c'était le choix le plus approprié. Les tests en classe-passerelle ont donc été construits uniquement sur la base de documents authentiques. Les documents ont été téléchargés d'Internet via un logiciel gratuit, disponible en ligne « Realplayer© »⁴; ce logiciel permet de copier un grand nombre de vidéos que l'on trouve sur le web, notamment sur des sites comme tv5monde.com, YouTube.com ou Dailymotion.com. L'option a été prise de proposer aux apprenants des supports variés; de cette manière, il était aussi possible de voir si certains documents paraissaient plus faciles ou étaient plus motivants pour eux.

Une première séance a été consacrée au visionnage de plusieurs versions de la même publicité; la deuxième séance proposait deux bandes-annonces d'un même film et la troisième séance a eu pour support deux extraits d'interview, dont un un peu décalée dans laquelle l'intervenant faisait « des blagues » à la journaliste.

Cette manière de procéder visait à ne pas décourager les élèves qui, passé l'enthousiasme que l'on pouvait espérer face à un nouvel outil, risquaient de trouver répétitif et finalement assez fastidieux d'enchaîner des activités de compréhension orale sans qu'il n'y ait, pour eux, d'autre objectif que celui de faire l'activité. En effet, idéalement, et comme on l'a vu dans le CECR, l'acte de compréhension orale est destiné à motiver une action, comme par exemple réagir face à ce qu'on vient de voir ou encore prendre des informations pour accomplir une tâche. Or, dans le cas des tests, il n'était pas question de construire toute la leçon qui pouvait être donnée autour de ce support, mais bien d'observer les pratiques des apprenants lors de l'activité de compréhension orale de manière à pouvoir proposer des stratégies adéquates pour le bon déroulement de ces activités.

Méthodologie

Recherche-action qualitative et exploratoire, notre expérimentation consiste d'une part à chercher à valider ou à infirmer nos hypothèses de départ et d'autre part à faire des essais de modifications des pratiques didactiques. La vérification de la validité des hypothèses s'opère au travers d'échanges libres avec les apprenants au terme d'une série d'activités. Nous profitons des essais pour observer les pratiques des apprenants avec l'outil et la manière dont ces pratiques peuvent modifier les stratégies d'écoute. Dans la classe-passerelle où nous avons mené notre expérimentation, les apprenants étaient en train d'acquérir le niveau A2. À ce niveau, la compréhension orale sans possibilité d'interaction paraît difficile aux apprenants.

Les apprenants, au nombre de 15 (8 filles et 7 garçons), étaient âgés de 14 à 16 ans et d'origines diverses : Europe de l'Est, Afrique, Moyen-Orient et Asie ; ils avaient tous suivi une scolarité normale dans leur pays d'origine et aucun d'entre eux n'avait été déscolarisé pendant une longue période. En accord avec le professeur de français de la classe, il a été décidé d'informer les élèves du but de la recherche et du côté pilote de l'expérience. L'objectif était d'obtenir la coopération des élèves en leur montrant l'importance de leur rôle dans ce travail de recherche qui ne pouvait s'effectuer sans eux. Afin de répondre à nos hypothèses de départ, nous avons utilisé quatre sources de données en classe :

Activités de compréhension orales avec l'iPod

Écoute dirigée par des consignes et par un questionnaire de compréhension (avec des items variés : questionnaires à choix multiple, tableaux à compléter, associations images-son ou mots-son, vrai/faux, questions semi-ouvertes et ouvertes).

Entretiens avec les apprenants pour confirmer ou infirmer l'hypothèse de facilitation de la compréhension

Nous avons questionné les apprenants au terme des premières activités et à la fin de chaque séance en leur demandant s'ils confirmaient leur première impression.

Essais de changement méthodologique qui utilisent les fonctionnalités de l'iPod tout en donnant aux apprenants de bonnes habitudes d'écoute

Nous avons proposé des consignes d'écoute différentes dont le but était d'inciter les apprenants à écouter la vidéo en entier et à tenter d'en comprendre le sens global dans le but de contextualiser leur écoute avant de recourir aux fonctions que l'iPod leur offre.

Observations « en temps réel » lors des activités d'écoute des apprenants

Nous avons gardé un carnet de bord détaillé où nous notions tout ce qui se passait en classe lors du passage des activités.

Résultat des observations réalisées

Le bilan des observations en classe relève de nombreux points positifs :

- Les apprenants aiment manipuler l'outil, cela les motive pour l'activité.
- Le plaisir qu'ils manifestent est visible durant la classe.
- Les fonctions (arrêt, retours en arrière, volume) de l'iPod permettent à l'apprenant d'accéder à une compréhension plus fine.
- Les apprenants trouvent qu'il est plus facile de répondre aux questionnaires de compréhension orale avec l'iPod.
- Les apprenants trouvent la réponse à davantage de questions lorsqu'ils peuvent manipuler l'outil. Ils évoquent pour cela le fait qu'ils ne sont pas distraits par l'extérieur, qu'ils peuvent mieux se concentrer, que le son avec les écouteurs est bien meilleur que ce qu'ils peuvent distinguer avec la télévision et, bien entendu, qu'ils peuvent mettre en pause le temps de répondre à une question, réécouter un passage qui pose problème, etc.
- L'ambiance du groupe est préservée. L'écoute « en cocon » ne nuit pas à la bonne entente de la classe ; les apprenants échangent leurs impressions dès la première écoute.
- Lorsque la vidéo est drôle, ils rient en même temps et s'échangent des regards, ceux qui n'ont pas compris réécoutent le passage et le manifestent aux autres dès qu'ils ont compris.

Les quelques bémols relevés lors des observations sont faciles à retravailler avec la classe...

- Dans un premier temps, nous avons eu l'impression de passer notre temps à guetter les élèves pour qu'ils n'utilisent pas les pauses, puis à intervenir en disant : « Pas maintenant ! Non ! D'abord, on écoute en entier ! » Nous avons arrêté de le faire très rapidement, car nous avons réalisé assez vite que les apprenants finissaient, de manière très sympathique par ailleurs, par en faire une sorte de jeu. Nous pensons que ce n'est pas là le rôle d'un enseignant. Il faut savoir que les élèves utiliseront probablement les fonctionnalités de l'iPod et nous devons en tenir compte dans le temps imparti pour effectuer l'exercice.

– Il serait aussi préférable de proposer des consignes d’écoute qui n’incitent pas l’apprenant à tricher. Par exemple, poser oralement les questions de compréhension globale lors de la première écoute et ne donner le questionnaire qu’après cette première écoute.

– Une fois le questionnaire distribué, le plus intéressant est de laisser la liberté à l’apprenant de manipuler la vidéo à sa guise ; dans le cas contraire, le rapport enseignant/élève est modifié et l’enseignant perd son rôle de « coach » pour devenir un garde autoritaire, ce qui n’est pas l’option méthodologique visée. Notons également que les réactions des apprenants peuvent varier selon les publics. Il est donc nécessaire d’adapter également cette méthodologie au public concerné.

Ces observations nous ont amenées à distinguer deux types de méthodologies ; la première avec un support classique, la deuxième avec un outil nomade.

Tableau 2 : *Changements méthodologiques observés*

La compréhension orale avec un support classique	La compréhension orale avec l’iPod
<p>L’activité est collective : le rythme de l’écoute est le même pour tous. L’enseignant fait observer la vidéo en entier sans le son. L’enseignant fait écouter la vidéo en entier avec le son. L’enseignant fait écouter une ou deux fois supplémentaires. La longueur des vidéos varie en fonction du niveau des apprenants. Les types de questions et leur nombre varient en fonction du niveau des apprenants. Nous proposons des questions plus nombreuses et plus précises aux apprenants des niveaux plus avancés.</p>	<p>L’apprenant écoute de manière individuelle. Il règle le son à sa convenance. Il écoute le document en entier ou fait des pauses et des retours en arrière. L’apprenant peut travailler un document plus long. Nous pouvons poser plus de questions et des questions de compréhension plus fines, même avec des niveaux débutants. Nous pouvons appliquer très facilement une pédagogie différenciée (en variant les questionnaires ou en variant les supports vidéo).</p>

C’est dans la nature même du support de permettre à l’apprenant de gérer l’activité comme il l’entend.

En ce qui concerne le réglage du son, on pourrait dire qu’il suffit de donner comme consigne « Écoutez la vidéo sans le son » pour que les apprenants le fassent, mais nous avons vu que ce n’est pas toujours aussi simple. Comme l’apprenant peut faire des pauses et réécouter juste les passages qui lui posent problème ou dans lesquels il doit rechercher de l’information, on pourra lui proposer des documents plus longs.

On pourra poser des questions de compréhension plus fines toujours grâce à cette possibilité qu’a l’apprenant de manipuler la vidéo. Les outils nous conduisent donc à des changements méthodologiques, lesquels par la suite amènent à un changement de centration de la compétence de l’écoute de l’enseignant à l’apprenant : l’apprenant devient donc acteur de son apprentissage en accord aussi avec la perspective actionnelle (CECR, 2001).

(Voir tableau 3 à la page suivante)

**Tableau 3 : Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant
lors de la compréhension orale**

Méthodologie avec support classique : L'enseignant est le maître du support	Méthodologie avec l'iPod : L'apprenant est le maître du support
<p>L'enseignant dirige l'écoute en diffusant la vidéo le nombre de fois qu'il fixe lui-même.</p> <p>En règle générale, l'enseignant fait écouter la vidéo en entier.</p> <p>L'enseignant a la possibilité de donner les consignes au fur et à mesure et de vérifier immédiatement leur application. C'est lui qui choisit le moment où il laisse du temps pour répondre aux questions.</p>	<p>L'apprenant décide du nombre d'écoutes en fonction du temps dont il dispose.</p> <p>L'apprenant peut manipuler la vidéo à sa guise et notamment utiliser la pause et le retour en arrière.</p> <p>L'apprenant reçoit les consignes au début de l'activité et les applique en autonomie, l'enseignant n'a que peu de moyens de vérifier leur application.</p>

Conclusions de l'expérience

En guise de conclusion, nous aimerions commenter les résultats qui confirment nos hypothèses de départ : l'utilisation de l'iPod facilite la compréhension orale et l'utilisation des documents authentiques avec des groupes débutants (A1-A2), mais il faudrait proposer une pédagogie adaptée à l'outil.

Tous les apprenants participant à l'expérience ont trouvé que leur écoute était facilitée pour les mêmes raisons que celles pressenties : qualité de l'image et du son ; isolement et facilitation de la compréhension de par la nature de l'outil (individuel) et possibilité de manipuler l'outil ainsi que pour le contenu authentique, non scolaire, des vidéos.

Nous avons pu valider également nos hypothèses par les réponses aux questionnaires : lorsque l'apprenant écoute deux ou trois fois la vidéo sans utiliser les fonctions de l'iPod, il répond à moins de questions que lorsqu'il peut les utiliser.

Il est illusoire d'essayer d'avoir le contrôle sur ce que les apprenants font avec l'iPod une fois qu'ils y travaillent. Il faut tenir compte de cette autonomie des apprenants et prévoir des activités en fonction de leur niveau, de leur motivation et donner un temps précis pour ces activités. Ne pas les laisser trop longtemps face à l'outil.

Des pistes à explorer

L'expérience que nous avons menée était très concluante, mais très limitée. Plusieurs pistes pour des recherches à venir s'ouvrent devant nous, toutes intéressantes à explorer :

- Comparer les progrès en compréhension orale de groupes utilisant des outils différents sur un plus long terme. Les apprenants qui utiliseront l'iPod et qui travailleront donc une compréhension plus fine des supports vont-ils, à terme, avoir progressé plus que les apprenants utilisant les supports et stratégies classiques ?

- Utiliser l'iPod dans le cadre d'un enseignement différencié dans des classes hétérogènes.

- Utiliser les autres fonctionnalités de l'iPod pour diversifier les activités d'apprentissage.

- Varier les stratégies : travailler par groupe, en autonomie ou avec le professeur sur un point de matière ; ou avec un même support et des questionnaires différents.

- Rechercher des informations sur Internet. L'iPod est quasi un petit ordinateur de poche ; avec lui, plus besoin de disposer d'un local informatique pour faire des activités mêlant vidéo, audio, texte, recherche sur Internet.

– Utiliser la baladodiffusion pour suivre des émissions particulières ou mettre des exercices en ligne.

– Utiliser la fonction d'enregistrement du son ou la caméra.

L'enseignant doit rester disponible et sentir l'ambiance de la classe. L'avantage de l'iPod est qu'étant libéré de la contrainte d'être le « presse-bouton » du support classique, il est dorénavant disponible pour les élèves qui ont plus de difficultés tandis que les autres élèves peuvent avancer à leur rythme.

L'iPod est un outil performant, qui offre de nombreuses possibilités, mais il reste un outil. La pertinence des activités qu'il permet sera toujours fonction de la manière dont l'enseignant les aura conçues.

¹ Haute École de Namur, Liège et Luxembourg, Belgique.

² Centre Européen de Ressources et Technologies Nouvelles pour l'Éducation et la Formation, Belgique.

³ 2^e année du baccalauréat de l'enseignement secondaire inférieur en français-français langue étrangère du département pédagogique de Malonne, Henallux, Belgique.

⁴ <http://france.real.com/realplayer/>

ANNEXE : Fiche technique

Nous reprendrons ci-dessous les différentes étapes préalables au visionnage de vidéos sur des iPod par les apprenants.

Utiliser des documents authentiques existant sur Internet

Des fichiers vidéo sont téléchargés avec le logiciel Real Player à partir de sites de partage de vidéos (tels que YouTube, DailyMotion) ou à partir de sites de télévision (tels que la RTBF ou TV5MONDE).

Convertir ces vidéos en fichiers lisibles sur l'iPod

Le logiciel Real Player permet de convertir les vidéos (vidéo.flv) au format compatible iPod (vidéo.m4v).

Copier la vidéo sur l'ordinateur connecté aux iPod

Si ce n'est pas le cas, les vidéos sont copiées sur l'ordinateur auquel les iPod sont reliés (à l'aide d'une clé USB par exemple). Les vidéos sont glissées (ou importées) dans le logiciel iTunes (gratuit et multiplateforme).

Synchroniser les iPod

Les iPod sont ensuite reliés à l'ordinateur. Le transfert du contenu se fait de manière automatique à partir du logiciel iTunes.

Utilisation des iPod en classe

Les vidéos sont disponibles en classe sans connexion Internet. Les apprenants peuvent arrêter la vidéo, répéter certains passages à un moment particulier le nombre de fois qu'ils le souhaitent.

Il est utile de signaler qu'une valise permettant le rechargement et la synchronisation de plusieurs iPod en même temps a été conçue afin de faciliter l'utilisation de ce matériel.

Cet article applique l'orthographe rectifiée recommandée par l'Académie française.

Bibliographie

- J. AUSTIN, *How to do Things with Words*, Oxford, OUP, 1962.
- C. CHAUVET, *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du cadre européen commun*, Paris, CLÉ international, 2008.
- N. CHOMSKY, *Aspect of the theory of Syntax*, The Hague, Mouton, 1965.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues*, Paris, Didier, 2001.
- C. CORNAIRE, *La compréhension orale*, Paris, CLÉ international, 1998.
- J. COURTILLON, *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- J.-P. CUQ (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ international, 2003.
- C. GERMAIN, *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLÉ international, 1993.

- P. GUBERINA, *La méthode audio-visuelle structuro-globale*, Revue de phonétique appliquée, 1965.
- T. LANCIEN, *De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques*, Paris, Hachette, 2004.
- M. LIONS-OLIVIERI et Ph. LIRIA (Éds), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: onze articles pour faire le point*, Espagne, Maison des langues, 2009.
- P. MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 1996.
- S. MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1962.
- F. NOËL-JOTHY et B. SAMPSONIS, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 2006.
- L. PORCHER, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette éducation, 1995.
- M. VANDERWALLE et A. VERDONCK, *Apprends à apprendre les langues*, Bruxelles, Van In, 2001.
- C. VELTSCHEFF et C. HILTON, *L'évaluation en FLE*, Paris, Hachette, 2003.

Sitographie

- S. BONKOWSKI, *et al.*, *Le français en classe passerelle* [en ligne], http://www.segec.be/Documents/Fesec/Accompagnement/Francais_referentiel_classes_passerelles_2006_25.pdf. (page consultée le 20 mai 2011)
- Chaire de français de l'université d'Arménie, *Enseignement de la compréhension orale/expression orale à la chaire de français UFAR* [en ligne], http://www.chaire-defrancais-ufar.am/index.php?option=com_content&task=view&id=18&Itemid=9 (page consultée le 15 avril 2011)
- C. GALLIEN, *Documents d'écoute et débutants: compte rendu d'une étude empirique* [en ligne], http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=72 (page en ligne consultée le 20 mai 2011)
- J.-M. MORLAT, *La problématique du document authentique dans le cadre du programme de langue B du Baccalauréat International* [en ligne], <http://www.edufle.net/La-problematique-du-document#nb3> (page consultée le 20 mai 2011)
- Ch. PUREN, *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques », 1994* [en ligne], <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf> (page consultée le 20 avril 2011)
- SEGEN, *Les programmes et les documents d'accompagnement* [en ligne], <http://www.segec.be/fesec/Programmes/index.htm> (page consultée le 20 mai 2011)
- R. WEISS-LAMBROU, H. ANDRÉ, L. CARONIA, *La baladodiffusion en éducation: mythes et réalités des usages dans une culture mobile* [en ligne], <http://www.ritpu.org/spip.php?article141> (page consultée le 10 avril 2011).

TV5MONDE «7 jours sur la planète», vu et écouté de Flandre (Belgique): un média «pas comme les autres» au centre d'un dispositif didactique

MONIQUE MARNEFFE

Chargée de cours de français à la Lessius (Anvers)

*Département Langue et Communication (Subfaculteit Taal en Communicatie)
de la KU Leuven (Katholieke Universiteit Leuven)*

Le propos que nous développerons ici se décline en deux temps. Tout d'abord, nous décrivons l'expérience didactique menée depuis 2009 avec nos étudiants flamands de première année en baccalauréat académique en linguistique appliquée. Cette expérience s'appuie sur un dispositif « mixte » alliant à la fois un support médiatique (TV5MONDE «7 jours sur la planète»... et RFI depuis 2010) et un portfolio de développement de la compétence réceptive orale. Dans une seconde partie, nous tenterons de décoder par le biais de différentes enquêtes réalisées successivement en 2009, 2010 et 2011 les perceptions qu'ont les étudiants à la fois du dispositif didactique et du support médiatique exploité.

Le dispositif

Le dispositif défini comme « un ensemble de moyens disposés conformément à un plan » (*Le Petit Robert*) nous semble un terme particulièrement approprié pour désigner un emploi d'« outils » au service d'objectifs préalablement définis. Les « outils », « le premier média global mondial en français », et un portfolio (voir ci-dessous), se déploient dans un contexte particulier dont l'objectif consiste à développer la compétence réceptive orale.

Contexte didactique et recherche-action

Les apprenants sont des étudiants flamands de la Lessius (Anvers) inscrits en première année de baccalauréat académique en linguistique appliquée. Au sortir du secondaire, force est de constater l'hétérogénéité des étudiants en compréhension orale. Cet état de fait s'explique par différents facteurs : la section choisie dans le secondaire (enseignement général ou enseignement technique ou artistique), le nombre d'heures de cours de français selon l'option choisie, la méthodologie appliquée par l'enseignant, les méthodes suivies (manuels avec CD exercices audio et/ou exploitation de documents authentiques)...

Normalement, les élèves du secondaire général devraient avoir à la fin du secondaire le niveau B1 du cadre européen et les élèves du technique, le niveau A2. Le test de niveau (test ou « diagnostic » que nous faisons en début d'année) révèle que 50 % de nos étudiants n'ont pas acquis le niveau B1 au début de la première année de baccalauréat académique (bien que la grosse majorité de nos étudiants soient issus de l'enseignement secondaire général). Comme toutes les matières relatives au français se donnent dans cette langue (qu'il s'agisse des contenus, de la terminologie ou des consignes de travail), il est important que les étudiants plus faibles puissent combler rapidement leur retard en compréhension orale.

Par ailleurs, il est désormais communément établi que l'input de compréhension est capital pour l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère : voir à ce propos l'hypothèse de l'input de Krashen dans Berdal-Masuy, Briet et Pairon (2003, p. 42).

Or, en ce qui concerne notre curriculum académique, il n'est prévu qu'une seule heure de contact par semaine (soit 26 heures à l'année) pour développer la compétence orale, ce qui est peu pour les trois aptitudes visées : la compréhension, la production et l'interaction. La question de notre recherche-action est donc la suivante : comment motiver les apprenants à développer leurs aptitudes réceptives (le pluriel est voulu) et ce de manière régulière et en dehors des heures de contact ? C'est ici que le site de TV5MONDE se révèle être un atout de taille. Entre parenthèses, l'entraînement à l'écoute à la maison permet également de libérer un temps précieux pour la production et l'interaction orale en classe (exposés, animations de débats, improvisation sur des thèmes d'actualité à partir de mots-clés, etc.).

Le site de TV5MONDE

Comme le niveau B1 du CECR (Cadre européen commun de référence) mentionne (entre autres) qu'à ce stade, l'apprenant peut « comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité, le journal « 7 jours sur la planète » (<http://www.tv5.org/TV5Site/7-jours/>) nous paraissait particulièrement approprié. Cet outil pédagogique multimédia est conçu notamment pour l'autoformation et les activités du site sont « calibrées CECR » (A2/B1/B2); la navigation permet des parcours d'une grande flexibilité et offre à l'apprenant la possibilité de gérer en toute liberté son approche du reportage sélectionné. Pour ne citer qu'un exemple, la possibilité de revoir la séquence est offerte pour chacun des exercices des différents niveaux, ce qui contribue à stimuler la réécoute, si nécessaire. Le caractère planétaire des informations permet (aussi) d'aborder le français dans le cadre élargi de la francophonie. Le niveau A2 présente des exercices vérifiant la compréhension globale et superficielle, comme placer des images du reportage dans les « cases » thématiques correspondantes, ou épingler des propositions comme « vraies » ou « fausses »; le niveau B1 propose des réorganisations de contenus selon le déroulement chronologique du reportage, des textes lacunaires à compléter; le niveau B2 propose des activités plus pointues nécessitant une connaissance précise du vocabulaire. Les commentaires de correction et d'évaluation donnés en ligne sont extrêmement bien faits. En cas de non-réussite (partielle ou totale), le commentaire qui apparaît à l'écran encourage toujours l'apprenant à refaire l'exercice tout en lui donnant des consignes de travail précises. L'affichage de la solution ne se fait que lorsque l'apprenant le demande lui-même. L'internaute a accès au texte intégral du reportage (voix on/off) et à un résumé. La navigation sur le texte intégral permet une consultation d'un dictionnaire traductif en ligne. Dans le cadre d'une autonomisation telle que définie par Holec (1988), il restait à mettre en œuvre *les moyens pour apprendre* en jouant notamment sur la *motivation*, les *capacités cognitives*, les *représentations*, etc. : Berdal-Masuy, Briet et Pairon (2003, note 9, p. 54). Un portfolio visant une démarche formative *motivante* et centré sur une prise de conscience (*représentations*) des attitudes à développer pour améliorer les aptitudes réceptives (*capacités cognitives*) nous paraissait pouvoir cadrer avec ce projet d'autonomisation inscrit comme central dans le Cadre européen.

Un portfolio de développement de la compétence réceptive centré sur les stratégies métacognitives

Le principe du portfolio, tel que nous l'avons conçu, consiste à placer l'apprenant au centre de son apprentissage. Les progrès sont auto-évalués, non par rapport au groupe, donc, mais relativement à l'apprenant lui-même ; les difficultés sont répertoriées par catégories (vocabulaire, débit, accent, référent inconnu, autre) afin que soient mieux cernés les obstacles à franchir dans une activité souvent perçue par les étudiants faibles comme un « tout » (parfois indéchiffrable, avec tous les blocages –

filtres affectifs – que cela peut entraîner); l'accent est mis non sur l'évaluation du résultat de l'écoute (en termes de réussite ou d'échec par rapport à des exercices de compréhension), mais sur la capacité de mieux comprendre son propre processus cognitif à l'œuvre dans l'activité « écoutante »; c'est donc essentiellement la prise de conscience du chemin à parcourir entre ses propres attitudes (habitudes) d'écoute et le correctif à mettre en place pour en faire de *bonnes* attitudes d'écoute qui est dynamisée. Autrement dit, les stratégies métacognitives liées aux *représentations* de l'activité « écoutante » vont se révéler capitales. Pour mettre en œuvre ces stratégies « méta », il faut préalablement être conscient des stratégies cognitives qui seront utiles dans une activité de compréhension orale.

La synthèse très documentée de Claudette Cornaire et de Claude Germain (1998) est en fait à la base de notre réflexion. Ces auteurs relèvent non seulement la complexité des processus psycho-cognitifs mis en œuvre dans une activité de compréhension orale (l'attention, la mémoire à court terme ou mémoire de travail, le stockage), mais également la diversité des modèles explicatifs (langue maternelle/langue étrangère, auditeur inexpérimenté/expert) et la quasi-impossibilité de comparer des résultats de recherches empiriques menées selon des protocoles d'investigation très diversifiés. Pas de modèle unique, donc, loin de là, mais une réflexion sur les stratégies à mettre en œuvre dans l'activité d'écoute. À gros traits, « (...) le bon auditeur est celui qui sait adapter son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser, en détectant ses propres difficultés et en y apportant des solutions grâce à la mise en œuvre de stratégies ». (p. 65)

La recherche fait également état de l'importance de la mémoire à court terme pour gérer le traitement de l'information qui doit mener à la compréhension. Il apparaît que la mémoire à court terme est plus limitée en langue étrangère qu'en langue maternelle et que l'empan mnémonique augmente en fonction de la compétence linguistique. Un sujet qui connaît peu de vocabulaire « s'arrête » au traitement détaillé des mots. Il part d'unités micro pour atteindre le niveau macro (le sens). Ce traitement détaillé engorge la mémoire à court terme, les informations ne sont pas assimilées et elles se perdent. Le sujet bloque (voire panique, en situation d'examen), se décourage et arrête d'écouter. En langue maternelle, un auditeur va s'appuyer sur le contexte (le niveau macro) et déduira le sens des mots qu'il ne connaît pas en se basant sur ce qu'il a compris. Il fera appel à des stratégies d'inférence et d'anticipation. Il aura également plus de temps pour exercer son esprit critique et analyser si ce qu'il a compris a du sens, ou s'il y a contresens et donc nécessité de réorienter l'interprétation.

En début d'année, nous consacrons un peu de temps à expliquer ce que sont les bonnes attitudes d'écoute. Nous illustrons notre propos en recourant à l'exemple suivant, emprunté au décodage de l'écrit. Si la stratégie de lecture s'appuie sur la globalité, le texte est décodable assez rapidement. Si on s'arrête aux détails, cela paraît incompréhensible et fastidieux.

UN B34U JOUR D'373, J'37415 SUR L4 PL4G3 37 J3 R3G4RD415 D3UX
J3UN35 F1LL35 JOU4N7 D4N5 L3 54BL3. 3LL35 CON57RU15413N7 UN
CHÂ734U D3 54BL3, 4V3C 7OUR5, P4554G35 C4CH35 37 PON7-L3V15.
4LOR5 QU'3LL35 73RMIN413N7, UN3 V4GU3 357 4RR1V33 37 4 7OU7
D37RU17, R3DU154N7 L3 CH4734U 3N UN 745 D3 54BL3 37 D'3CUM3...

L'appui sur les connaissances acquises en matière de typologie de texte permet de reconnaître assez vite qu'il s'agit d'un texte narratif. L'imparfait, comme temps d'arrière-plan, en alternance avec le passé simple ou passé composé (comme temps de l'avant-plan) s'impose assez vite. Dès qu'on a identifié « j'étais/j'37415 » (7^e item), « je regardais/R3GARDA415 » (13^e item) est identifiable de suite sans passer par l'analyse des terminaisons. On peut aussi anticiper : à la mer, on construit des châteaux de sable ; les châteaux sont généralement constitués de pont-levis, de passages cachés, etc. On voit donc bien comment, en faisant jouer sa connaissance

typologique des textes et des discours et ses connaissances référentielles, on parvient à « deviner » le sens du texte, même si, à première vue, ce dernier paraît abscons.

À l'oral, ce n'est pas différent. Les stratégies d'inférence et de calculs référentiels qui sont exploitées en langue maternelle doivent être progressivement transposées en langue étrangère. Le transfert se fera d'autant plus facilement que l'apprenant est amené à prendre conscience des bonnes façons de procéder. C'est du moins l'hypothèse que nous formulons en nous basant sur les travaux de Tardif (1992). Tout l'intérêt de la réflexion didactique de Cornaire et Germain (réflexion nourrie en partie par Tardif) est d'envisager les stratégies d'apprentissage dans une triple dimension : le cognitif, le métacognitif et le socio-affectif. C'est en fait le deuxième aspect, la métacognition, qui a retenu toute notre attention pour l'élaboration du portfolio. Dès 1992, Tardif insistait sur le rôle de la métacognition :

« La métacognition a été décrite comme une composante essentielle permettant de différencier les apprenants qui réussissent de ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage ; elle conduit à mettre l'accent sur le rôle de la conscience, sur l'évaluation et la gestion de soi en reliant nécessairement les connaissances et les facteurs cognitifs et affectifs. En somme, il y a deux niveaux importants dans la métacognition, celui de la connaissance et celui du contrôle. »

Bien entendu, l'apprentissage s'appuie sur les trois stratégies : le « méta » orchestre la prise de conscience qui s'articule sur des catégories cognitives (vocabulaire, connaissance du monde), le tout guidé, stimulé par la stratégie socio-affective (l'appui du groupe et du coach).

Ces considérations théoriques ont guidé la rédaction des fiches que doivent compléter les étudiants chaque semaine.

Les fiches du portfolio

Les étapes telles que proposées aux apprenants apparaissent en romain ; les commentaires ajoutés pour concrétiser le propos d'un point de vue didactique sont en italique.

Objectifs : Constituer un tableau des progrès, passer de A2/B1 à B2 (portfolio européen), progresser vers C1 et stimuler l'auto-apprentissage		
Nom/prénom :	Année d'étude :	Niveau du test de départ :

Étape 1 :

J'ai écouté le document vidéo « 7 jours sur la planète » de TV5MONDE intitulé..... du JJ/MM/AAAA.

Pour pouvoir répondre aux questions niveau B1 de manière satisfaisante (réussite à 80 %), j'ai écouté :

1 2 3 4 5 6 fois (entourez ce qui convient)

Cette étape 1 permet à l'apprenant de mesurer l'effort nécessaire pour pouvoir répondre aux questions. Il y a ainsi une trace objective de l'effort. Il n'est pas rare qu'en début d'année, les étudiants écoutent 5 à 6 fois ; à la fin de l'année, ils peuvent mesurer leurs progrès s'ils n'écoutent plus que 3 à 4 fois.

Les principales difficultés que j'ai rencontrées sont : (entourez le ou les chiffres)

1. Vocabulaire inconnu
2. Débit trop rapide
3. Difficulté due à l'accent ou à la prononciation
4. Manque de connaissances par rapport au sujet
5. Autre : précisez...

Ici l'étudiant doit analyser en quelque sorte ce qui a freiné la compréhension. Notre enquête de 2009 (voir plus bas) montre que c'est le vocabulaire qui est pointé du doigt en premier lieu. Cette prise de conscience peut déboucher sur une motivation pour encourager l'apprentissage du vocabulaire. Vient ensuite le débit; les apprenants sont renvoyés aux modèles de compréhension langue maternelle/langue étrangère/empan mnémorique et prennent conscience du fait que l'exercice d'entraînement régulier pourra les aider à relativiser cette impression de rapidité qui correspond davantage dans les faits à un empan mnémorique saturé. Enfin, le point 4 incite les apprenants à développer leur « connaissance du monde ».

Étape 2 :

Je sélectionne 5 items de vocabulaire que je juge intéressants (mot, expression idiomatique, variation de registres, emploi métaphorique), j'indique *le contexte* (copié-collé du texte intégral et items soulignés) et je recherche la traduction en néerlandais (et paraphrase)/je me sers du dictionnaire en ligne de manière critique.

La reprise de tout le texte du reportage permet à l'étudiant d'apprendre des mots en contexte, de saisir l'ironie, les métaphores, le sens figuré. Sans contexte, cette démarche n'est pas possible. De cette façon, l'étudiant conserve une trace de son activité audio. La paraphrase est demandée au deuxième semestre.

Étape 3 :

Je sélectionne quelques mots-clés et à partir de ces mots-clés, je m'efforce de résumer oralement le propos du reportage. Je compare mon résumé avec celui de TV5MONDE.

Le résumé proposé pour le reportage de TV5MONDE :

Copié-collé : ...

Je compare mon résumé oral avec celui proposé dans le reportage de TV5MONDE.

J'ai restitué : 50 % - 75 % - 100 % du contenu.

Mon vocabulaire pour pouvoir exprimer l'essentiel est suffisant/insuffisant.

Cet exercice me paraît plutôt facile/plutôt difficile.

Cette étape permet à l'étudiant d'exploiter « la stratégie de rappel », autre stratégie employée par les auditeurs experts pour vérifier s'ils ont compris les grandes lignes du reportage. Par ailleurs, cet exercice de reformulation dynamise un réemploi du vocabulaire découvert dans le reportage, ce qui facilite l'assimilation. Enfin, ce travail de production met l'accent sur la différence qui existe entre une connaissance passive et une connaissance active et permet de « décloisonner » l'activité de réception pour en faire un exercice de communication.

Notons que les « bons » apprenants ne sont pas ici ceux qui déclarent n'écouter que deux fois et avoir restitué 100 % du contenu, mais ceux qui s'appliquent pour l'exercice : ils analysent leur démarche et notent des conseils qu'ils se prodiguent à eux-mêmes. Ce faisant, ils mettent en place des réflexes d'auto-analyse procédurale facilitant l'apprentissage/acquisition.

Lors de nos enquêtes (voir plus bas), nous avons également recueilli des informations sur la façon dont les apprenants procédaient à la maison. Nous avons été très étonnée de constater que les représentations que se faisaient les étudiants en termes de temps à investir pour que l'exercice porte ses fruits donnaient des réponses allant de 5 minutes à 2 heures. 9 % des étudiants sondés consacrent 5 à 10 minutes par reportage, ce qui est très peu si on veut faire les exercices correctement. 70 % disent consacrer 20 à 30 minutes, ce qui nous paraît assez raisonnable. Le reste du groupe consacre de 1 à 2 heures, ce qui nous paraît beaucoup. Suite à cette enquête, nous

conseillons à nos étudiants, à titre indicatif, de consacrer de 30 à 50 minutes par reportage.

Le coaching

Le principe suivi étant l'évaluation formative, les apprenants reçoivent en retour tous les deux mois des commentaires constructifs de l'enseignant. De nouvelles exigences sont progressivement introduites selon le rythme d'évolution de chacun : passer aux niveaux B1/B2, si c'est possible, proposer également des paraphrases en français... Le seul contrôle exercé par l'enseignant consiste à vérifier la continuité des écoutes : ce n'est pas la « performance », mais en quelque sorte « l'endurance » qui est valorisée. Apprendre une langue, c'est développer une attitude « marathonnienne », un apprentissage au long cours. Les encouragements relèvent de la stratégie socio-affective.

De manière plus concrète, la remise en fin d'année d'un portfolio respectant les consignes formatives permet aux étudiants de gagner un bonus qui complétera la note de l'épreuve de compréhension en fin d'année. La régularité de l'effort est récompensée.

Enquêtes et analyses

Pour mesurer l'efficacité du dispositif, nous avons interrogé les étudiants sous forme de questionnaires anonymes. Cinq enquêtes ont été réalisées auprès des apprenants : trois en 2009 (une centaine de sondés), une en février 2010 (57 sondés) – Marneffe (2009) et une en mai 2011 (74 sondés). L'objectif était en 2009 et 2010 de recueillir un certain nombre de données permettant de mesurer l'efficacité du « portfolio » et de proposer des ajustements pour mieux répondre aux attentes des étudiants. L'enquête de 2011 visait plus spécifiquement à mieux cerner les perceptions des étudiants par rapport à TV5MONDE (principalement) et à RFI (de manière plus anecdotique).

Évaluation du portfolio comme moteur de développement de la compétence visée

Les apprenants (en 2009 et en 2010) se déclarent en progrès pour 80 % des personnes consultées. 66 % disent avoir renforcé leur confiance en eux lorsqu'ils écoutent les locuteurs natifs parler ; ils considèrent qu'ils s'adaptent mieux au débit des prises de parole et à la diversité des accents.

La dimension affective entre en ligne de compte : les sondés se déclarent plus à l'aise à la maison, heureux de pouvoir planifier l'écoute quand ils en ont envie, de réécouter autant de fois qu'ils le souhaitent le reportage de leur choix. Ils apprécient d'être encadrés par rapport à eux-mêmes et pas par rapport aux autres. Mais ils insistent sur la nécessité d'un encadrement régulier du coach.

Les apprenants développent des stratégies métacognitives en déclarant eux-mêmes avoir appris à mettre en œuvre des stratégies cognitives (recherche de vocabulaire, appui sur les connaissances référentielles).

En 2010, nous avons encore demandé aux étudiants (57 sondés) de qualifier l'expérience du dispositif (TV5MONDE/portfolio) en cochant la ou les case(s) de leur choix : c'est ennuyeux, inutile, efficace, fatigant, amusant, motivant, c'est (autre)...

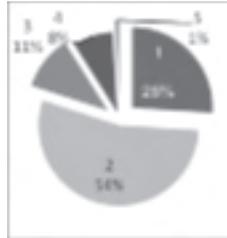
Les résultats obtenus étaient très encourageants : l'adjectif « efficace » l'emporte haut la main et les qualifications négatives sont minoritaires (21 %) :

- qualifications positives : efficace : 37 % / motivant : 27 % / amusant : 15 %
- qualifications négatives : fatigant : 8 % / ennuyeux : 7 % / inutile : 6 %.

Les résultats de 2011 corroborent les perceptions des étudiants des années précédentes. Les questions ont été posées autrement. Il s'agit ici de se positionner sur un

axe de 1 à 5: (1) tout à fait d'accord, (2) plutôt d'accord, (3) neutre, (4) plutôt pas d'accord, (5) pas du tout d'accord.

À l'affirmation suivante : «Le portfolio m'a aidé(e) à développer ma compétence réceptive», 26% sont tout à fait d'accord (1), 54% plutôt d'accord (2), contre une minorité qui n'a pas d'avis ou qui estime que cela n'a pas aidé au développement – 11% de réponses neutres (3), 8% de (4) et 1% de (5). En ce qui concerne «la minorité», nous supposons qu'il s'agit d'étudiants francophones flamands dont la compétence réceptive est bien entendu d'un niveau très supérieur aux locuteurs néerlandophones.



Les médias exploités : TV5MONDE et RFI

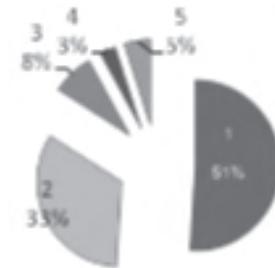
Comme déjà annoncé, nous souhaitons connaître les perceptions que se font les étudiants des médias qu'ils exploitent. Nous les avons d'abord interrogés sur « 7 jours sur la planète » de TV5MONDE en leur demandant, comme pour la question précédente, de se positionner sur un axe de (1) « tout à fait d'accord » à (5) « pas du tout d'accord ».

TV5MONDE «7 jours sur la planète»

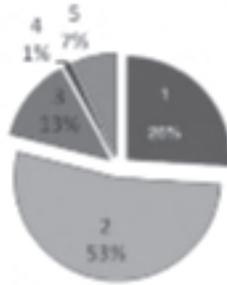
Nous évoquons ici successivement l'appréciation des thèmes qu'abordent les reportages, l'image que véhicule TV5MONDE, et la réception des accents de la francophonie par nos étudiants flamands de niveau B1/B2.

La diversification des thèmes et l'intérêt des sujets abordés sont majoritairement appréciés comme l'indiquent les graphiques suivants :

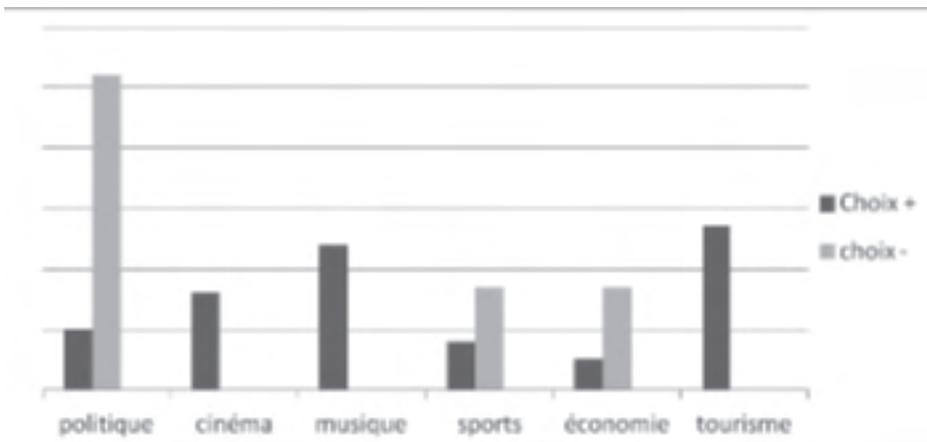
Les thèmes proposés pour les reportages sont diversifiés :



Les thèmes proposés pour les reportages sont intéressants :



Nous avons proposé une liste de thèmes en demandant de sélectionner le thème préféré (un parmi la liste) et le thème rejeté. Les items étaient les suivants : la politique, le cinéma, la musique, autre expression artistique (précisez), les sciences, l'économie, le tourisme, les sports, la gastronomie, autres (et précisez) :

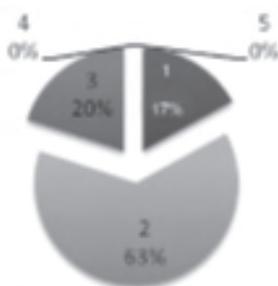


Thème	Estimé le plus intéressant	Estimé le moins intéressant
Tourisme	27 %	—
Musique	24 %	—
Cinéma	16 %	—
Politique	10 %	52 %
Sports	8 %	17 %
Économie	5 %	17 %
Sciences	5 %	9 %
Gastronomie	—	5 %
Arts (peinture)	5 %	—

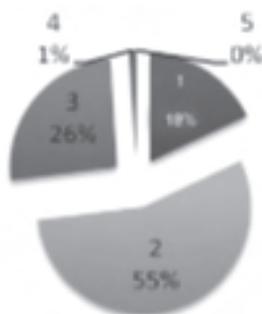
Il est intéressant de relever que les trois premiers thèmes sélectionnés (respectivement le tourisme, la musique et le cinéma) n'ont pas de « pendant négatif », contrairement à la politique, le sport et l'économie, davantage représentés dans la colonne négative que positive.

Si nous additionnons les items (1) (tout à fait d'accord) et (2) (plutôt d'accord), l'image véhiculée par TV5MONDE vue de Flandre est positive : ouverture (80%), dynamisme (73%), multiculturalité (84%) sont numériquement bien représentés, comme l'attestent les graphiques suivants :

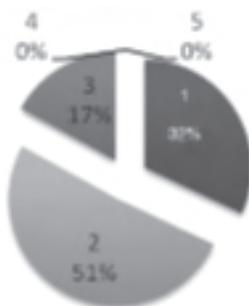
TV5MONDE véhicule une image d'ouverture :



TV5MONDE véhicule une image dynamique :



TV5MONDE véhicule une image multiculturelle :

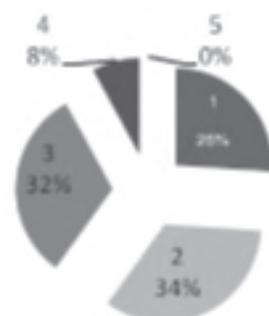


La fréquentation de TV5MONDE permet, selon la majorité des étudiants – et en accord avec le Cadre européen – de se familiariser avec la diversité prosodique du français. L'identification de l'origine des différents accents est relative à l'accent lui-même, comme l'indique le 3^e graphique :

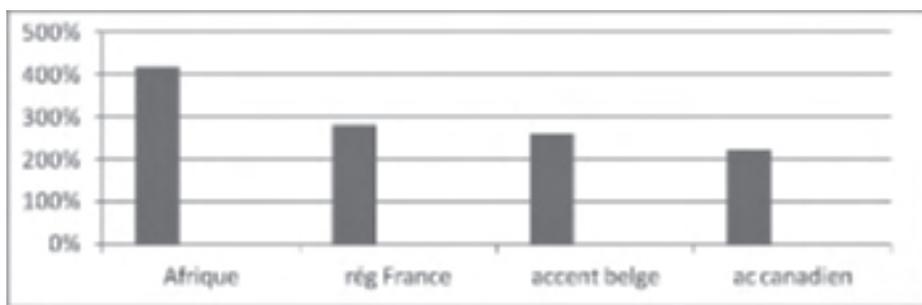
L'écoute de TV5MONDE m'a permis de prendre conscience de la diversité des accents de la francophonie :



À ce stade de ma compétence, la diversité des accents constitue un avantage pour le développement de ma compétence réceptive :



Nous souhaitons également savoir si les étudiants étaient capables, selon leurs représentations, d'identifier les différents accents de la francophonie. Nous avons proposé les postes suivants : accent régional français ; accent canadien ; accent africain ; accent belge ; accent suisse ; autre accent...



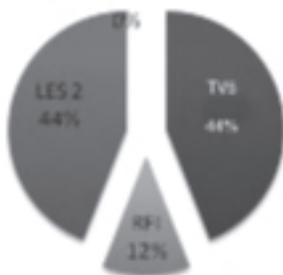
Alors que l'accent dit « africain » – nous sommes consciente du côté réducteur de l'appellation qui vise plus de 30 pays d'Afrique – est perçu comme reconnaissable à 84%, l'accent suisse n'est sélectionné que par 4% des étudiants; 1,3% mentionne l'accent des banlieues (56% disent reconnaître l'accent régional français, 52% l'accent belge et 46% l'accent canadien). Il est clair que la contextualisation des reportages par l'image facilite l'identification de l'origine des accents. Il n'empêche, cette ouverture sur la diversité prosodique du français constitue bel et bien une des caractéristiques essentielles du média apprécié par nos étudiants.

TV5MONDE versus RFI

L'ouverture à deux médias différents nous paraissait intéressante parce qu'elle mobilisait des stratégies différentes, TV5MONDE présentant à la fois des images et du son, RFI uniquement du son. Nous avons donc proposé aux étudiants qui le souhaitaient d'écouter en alternance (de février 2011 à mai 2011) des reportages de TV5MONDE et de RFI (www.rfi.fr/lffr/pages/001/accueil_exercice_ecoute.asp).

Nous avons voulu savoir si le mode de présentation de l'information était perçu comme influençant la réception du message. Les réponses sont difficilement interprétables : 62 % sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord pour dire que l'image et le son permettent de comprendre plus facilement, mais 56 % estiment (items 1 et 2) que le son seul permet une meilleure concentration sur le contenu. En fait, 67 % relèvent que la compréhension dépend d'autres facteurs que la simple mise en forme (image et son ou bande sonore seule). Un avantage reconnu par la majorité des étudiants à la présentation image/son (72 % items 1 et 2), c'est que l'image permet de mieux découvrir des univers culturels différents.

Enfin, à la question de savoir si les sondés préfèrent écouter TV5MONDE « 7 jours » (uniquement), RFI (uniquement) ou les 2, nous obtenons ceci :



Les justifications (propos ajoutés librement par les sondés) touchent principalement aux contenus (variété, actualité), à la présentation sémiotique, aux types d'exercices, aux modes de concentration requis. Nous n'entrerons pas dans le détail, puisqu'en l'occurrence les justifications sont livrées pêle-mêle et qu'il conviendrait de structurer un questionnaire contraignant (type échelle d'appréciation 1 > 5 pour affiner l'analyse. Il en ressort en tout cas qu'une très petite minorité souhaite « se passer de » TV5MONDE.

Conclusion

En guise de « préliminaire à la conclusion », nous reprenons ici ce que l'une de nos étudiantes (Sofie Ver Donck) écrit comme « conclusion personnelle » à son portfolio (juin 2011) :

« Je trouve que ce portfolio est une grande aide pour améliorer ma capacité d'écoute. Au début de l'année, j'éprouvais plus de difficultés qu'à la fin. Je devais écouter les extraits plus que maintenant pour comprendre de quoi il s'agit, parfois il y avait un débit trop rapide... »

J'ai aussi appris beaucoup. J'ai essayé de travailler avec différents accents. J'ai fait des exercices différents (avec chaque fois leur propre degré de difficulté) : vrai ou faux, remplir des trous, mettre les phrases dans l'ordre chronologique...

L'aspect le plus positif est que j'ai découvert des changements dans ma vie quotidienne. Maintenant, je suis capable de mieux comprendre les programmes français à la télé, j'ai appris de nouveaux mots, donc mon vocabulaire est vraiment « étendu ».

On peut conclure que ce portfolio est un outil très utile pour améliorer la capacité d'écoute.»

Ce témoignage personnel synthétise assez bien les objectifs que nous nous sommes fixés et qui visent avant tout un processus de maturation vers l'autonomie passant préalablement par une autonomisation encadrée. Les étudiants qui continuent en Bac 2 et Bac 3 ne devront plus être «coachés» de manière «externe», parce qu'ils auront appris à «se coacher» eux-mêmes. De «scolaire ou académique», l'enseignement dynamise un apprentissage personnalisé, source de *changements dans la vie quotidienne*.

Ce relais possible entre le cadre institutionnel et l'apprentissage autonome est inscrit dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000, p. 110) :

«L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère “qu'apprendre à apprendre” fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources.»

L'Internet permet de faire des choix de qualité et il serait bien dommage de ne pas profiter de ces sources et ressources de développement personnel. Parmi celles-ci, TV5MONDE occupe très certainement une place de qualité comme l'atteste le sondage d'opinion réalisé auprès de nos étudiants flamands qui en soulignent les qualités d'ouverture au monde, tant dans la diversité des thématiques abordées que dans la variété prosodique des prises de parole. Le caractère de graduation des exercices – A2-B1-B2 – est également extrêmement positif dans la mesure où il permet aux étudiants plus faibles de «prendre le train en marche» tout en respectant «leur propre vitesse de croisière»; moyennant un effort soutenu et régulier, et «parrainés» de manière appropriée, ils ont l'espoir d'atteindre une destination bien avancée dans un parcours où le terminus, de toute façon, n'existe pas...

Dans le cadre d'une recherche descriptive menée en qualité de chercheur affilié à la KU Leuven, nous nous proposons de décrire les pratiques pédagogiques liées au développement de la compétence réceptive orale en français à la fin du secondaire; l'objectif est de faire des propositions concrètes permettant de faciliter la transition enseignement secondaire/enseignement supérieur. La recherche est en cours et il est donc prématuré de livrer ici des résultats. Cependant, nous pouvons déjà avancer comme hypothèse de travail que le temps consacré à l'entraînement à l'audition en fin de secondaire est assez réduit. Par ailleurs, il semble que des documents didactiques seraient encore exploités à ce stade. Un des atouts de TV5MONDE consiste justement, nous semble-t-il, à plonger l'apprenant dans de l'*authentique* (avec tout ce que cela comporte comme *difficultés* inhérentes à la communication : bruits extérieurs, accents régionaux, débit «non trié sur le volet», articulations variables en fonction des locuteurs). Cette «plongée» dans l'*authentique* accompagnée d'exercices aux difficultés graduées permet un développement de la confiance en soi face à la découverte de *l'autre*. Sofie Ver Donck ne dit pas autre chose lorsqu'elle signale que «cela [le dispositif mixte] a introduit des changements dans sa vie quotidienne et que maintenant elle est capable de mieux comprendre les programmes français à la télé».

Forte de ces constats, nous ne pouvons qu'encourager l'emploi de dispositifs autonomisants dès le secondaire, dispositifs exploitant à la fois un média approprié (TV5MONDE et/ou RFI ou...) et un portfolio adapté au niveau des apprenants.

Bibliographie

- F. BERDAL-MASUY, G. BRIET et J. PAIRON, « Apprendre seul à son rythme et encadré », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n° 1, juin 2003, p. 39-55.
- C. CORNAIRE et C. GERMAIN, *La compréhension orale*, Paris, CLÉ international, 1998.
- H. HOLEC, *Autonomie et apprentissage dirigé*, Conseil de l'Europe, Hatier, 1988.
- M. MARNEFFE, « Quelques réflexions didactiques à partir d'un portfolio d'auto-apprentissage en compréhension orale ou comment solliciter davantage la métacognition », Reims, Cyberlangues, septembre 2009.
<http://www.cyber-langues.asso.fr/spip.php?article127>
- M. MARNEFFE, « Enseignement du français langue seconde et génération “ clic zapping ” ... ou comment “ booster ” la compréhension orale ? », *Recherche pédagogique*, n° 14-15, 2010, Association marocaine des enseignants de français.
- J. TARDIF, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions logiques, 1992.
- Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2000 (consulté en ligne : <http://www.dead-feed.org/~overmann/glossaire/Cadreurpeenapprendreenseignerevaluer196p.pdf>)

Interagir en classe de FLE au départ d'émissions musicales francophones proposées par TV5MONDE

SLÁVKA BERTOVÁ¹

*Étudiante (master en langues modernes à finalité français langue étrangère)
à l'Université catholique de Louvain, Belgique*

Lors d'un cours de didactique, le professeur pose la question : « Que peut-on faire avec une chanson dans la classe de langue ? » Quelques voix brisent le silence : « Le texte à trous. » Le professeur hoche la tête en signe d'approbation et après une petite pause, il lance : « Et encore ? » Silence. Est-ce vraiment la seule manière dont un professeur peut exploiter la chanson en classe de langue ? Mais qu'est-ce qu'une chanson ? Uniquement des paroles ? Selon la définition du *Petit Robert*, la chanson est un « texte mis en musique [...] ». Pourtant, il semble que la dimension musicale de la chanson est souvent oubliée ou négligée dans la classe de langue. Les enseignants ne travaillent qu'avec les paroles. Or, si on me demandait d'expliquer à un extraterrestre ce qu'est une chanson, je ne lui montrerais certainement pas les paroles d'une chanson. Je lui ferais écouter une chanson. J'irais même plus loin. Je lui ferais regarder un clip vidéo parce que, comme le dit Martin Meissonnier, « [l]e son sans l'image est un concept du siècle dernier. Tout cela marche ensemble » (Mondomix, 2007, p. 10).

Le but du présent article est double. Premièrement, il s'agit de présenter les rubriques du site de TV5MONDE dédiées à la musique. Deuxièmement, je proposerai quelques activités pour exploiter ces rubriques en classe de FLE. Je me concentrerai sur les niveaux A1/A2, dans la mesure où les débutants sont souvent privés de musique sous prétexte que les documents authentiques sont difficiles pour eux. Les chansons seront considérées dans leur globalité et c'est ainsi que les activités exploiteront non seulement les paroles, mais aussi l'image et le son. En ce qui concerne la pédagogie, je suivrai les recommandations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) qui privilégie la perspective actionnelle². Dans cette optique, les activités proposées seront essentiellement des tâches à accomplir afin de permettre aux étudiants de garder leur rôle d'acteur social et d'agir en français comme s'ils agissaient dans leur langue maternelle.

Où peut-on trouver de la musique sur le site de TV5MONDE ?

Le site de TV5MONDE offre un gros bouquet de ressources de musique et autour de la musique. On trouve des ressources musicales dans trois rubriques dont la principale s'intitule « Musique » et figure dans le menu principal « Divertissement » du site de TV5MONDE³. Ensuite, la rubrique TV5MONDE+Afrique⁴ est incontournable pour parler de la musique sur ce continent. Enfin, la troisième, « Paroles de clip »⁵, est destinée aux enseignants de FLE et offre des fiches pédagogiques conçues à partir de clips vidéo.

Musique

La rubrique « Musique » contient sept sous-rubriques : « Les Chats », « Les Talents Acoustic », « Acoustic », « Franche Connexion », « Planète Musique », « Les quiz musique », « Tous les artistes ».

« Les Chats »

Dans « Les Chats »⁶, les internautes postent des questions destinées à un interprète francophone et l'animateur d'« Acoustic », Sébastien Folin, pose ensuite ces

questions à son invité. Ces chats d'une durée de 40 minutes environ sont intégralement archivés sur le site. En cliquant sur une question postée dans le forum, on accède directement à l'endroit dans la vidéo où l'animateur reprend cette question et où l'interprète y répond. Il est donc facile de consulter uniquement les questions/réponses qui nous intéressent sans devoir écouter l'émission entière et, grâce à cette fonction interactive, l'enseignant peut sélectionner rapidement des contenus pertinents pour ses objectifs.

Chaque « chat » est accompagné d'un concours, de quelques photos et parfois aussi de la biographie et d'un clip de l'interprète. L'enseignant peut encourager les élèves à tenter leur chance dans le concours. C'est une des manières de motiver les élèves à consulter le site de TV5MONDE hors de la classe.

« Les Talents Acoustic »

Dans « Les Talents Acoustic »⁷ se trouvent les vidéos des participants au concours musical du même nom. Ces derniers viennent de pays différents et leurs chansons appartiennent à des styles musicaux variés. Leur point commun est leur talent musical et le fait qu'ils chantent en français. Chaque année, le « Talent » sélectionné par les internautes et les téléspectateurs est mis à l'honneur dans une émission « Acoustic » diffusée sur TV5MONDE. En plus des vidéos, les profils des Talents contiennent des liens vers les sites officiels des interprètes.

« Acoustic »

Dans la rubrique « Acoustic »⁸ sont archivées toutes les émissions du même nom ainsi que les finales des « Talents Acoustic ». Les émissions « Acoustic » présentent des interprètes du monde entier et peuvent être regardées en direct sur tous les signaux, dans le monde entier. Sur le plateau, les artistes s'entretiennent avec l'animateur, Sébastien Folin, et chantent cinq chansons extraites de leur dernier album. Chaque émission dure vingt-six minutes et est découpée en sept parties correspondant à cinq chansons et à deux entretiens. En bonus, TV5MONDE ajoute encore sur le site une vidéo d'environ dix minutes, « Dites-nous... ». Il s'agit d'interviews menées après l'émission et dans lesquelles les artistes parlent en général de leur relation à la langue française et à la musique.

Les finales des « Talents Acoustic » gardent, en principe, la même structure que les émissions « Acoustic ». Cinq finalistes s'y présentent brièvement et chantent chacun une chanson. Sébastien Folin donne alors la parole à un des jurés afin qu'il ou elle résume le concours. Le site contient également une vidéo bonus où les finalistes expliquent pourquoi ils participent au concours et répondent à quelques questions de l'animateur.

Toutes les émissions « Acoustic » sont archivées sur le site et fragmentées en plusieurs séquences : chaque chanson est accessible directement, ainsi que chacune des deux parties de l'interview. Ceci permet à l'enseignant de visionner et d'utiliser très facilement l'extrait de l'émission qui l'intéresse. Il est à noter que pour certaines émissions, seules les interviews sont encore en ligne.

Des concours, des liens vers les biographies et les sites officiels des interprètes complètent encore ce site « Acoustic ».

Ce type d'émission a, selon moi, un grand potentiel d'attraction pour les apprenants, car elle ressemble à des émissions très populaires du genre de « La Nouvelle Star ».

« Franche Connexion »

« Franche Connexion » nous offre « le rendez-vous mensuel sans langue de bois avec les artistes de la francophonie musicale. On y parle, un peu, de leur carrière et de leur dernier album. On évoque, beaucoup, le rapport qu'ils entretiennent avec la langue française dans le texte de leurs chansons. Puis on plonge au creux des mots, des sonorités et des thèmes d'un de leurs morceaux, avant de nous laisser enchanter

par un petit moment d'intimité musicale ». (TV5MONDE, 2012a) Chaque rencontre dure à peu près dix minutes et est présentée par quelques mots. Si ces rendez-vous de dix minutes vous donnent envie d'en savoir plus sur les interprètes, TV5MONDE vous propose des liens externes vers les sites officiels des artistes.

« Planète Musique »

« Planète Musique » coopère avec le site de Mondomix⁹ et présente des musiciens de tous les styles en brèves vidéos d'environ sept minutes.

« Les quiz musique »

La rubrique « Les quiz musique »¹⁰ contient des quiz en ligne (dix questions à choix multiple) à propos d'interprètes majoritairement francophones, mais on y trouve aussi des quiz sur John Lennon, Michael Jackson ou Bob Marley, par exemple.

« Tous les artistes »

La rubrique « Tous les artistes »¹¹ répertorie par ordre alphabétique des artistes et des chansons majoritairement francophones. Un clic sur le nom d'un interprète donne accès à sa biographie, sa discographie, les paroles de ses chansons ayant été diffusées sur TV5MONDE et parfois le clip vidéo correspondant. Un clic sur le titre d'une chanson permet d'obtenir les paroles de la chanson. Notons qu'une zone de recherche (par interprète ou par titre de chanson) est accessible à tout moment dans la rubrique « Musique ».

TV5MONDE+Afrique

La web TV TV5MONDE+Afrique est consacrée à la vie en Afrique. Étant donné que la musique joue un rôle important dans les cultures africaines, il n'est pas étonnant que le site TV5MONDE nous offre des émissions consacrées spécialement au monde musical africain. Ainsi, dans la sous-rubrique « Musique » de la web TV, sont classés des concerts africains ou pour l'Afrique ayant fait l'objet d'émissions télévisuelles, des spectacles et les émissions « Stars Parade » qui présentent les interprètes africains et la culture de leur pays d'origine.

« Paroles de clip »

En février 2012, nous comptons quatre cents fiches pédagogiques à partir de clips¹², élaborées par les collaborateurs pédagogiques de TV5MONDE.

Pour accéder à celles-ci, il faut choisir la rubrique « Langue française/Enseigner le français » à partir du menu principal puis « Paroles de clip ». Les fiches sont indexées selon l'artiste, la chanson ou les mots-clés et gratuitement téléchargeables en format PDF. Toutes les fiches adoptent la même structure : présentation des thèmes, des objectifs, du vocabulaire et des notes (principalement culturelles), puis suivent des suggestions d'activités diversifiées : mise en route, avec le clip, avec les paroles, expression orale, expression écrite, pour aller plus loin. Les activités sont en majorité destinées aux niveaux A2 à B2. Comme la structure des fiches pédagogiques l'indique, les activités vont beaucoup plus loin que les simples exercices à trous. Elles exploitent les sujets des chansons, les champs lexicaux, l'image et le son de la chanson et mènent les élèves de la perception et de la compréhension à l'expression. En plus des fiches pédagogiques, on trouve dans cette rubrique des liens vers les paroles, la biographie de l'artiste, le clip si celui-ci est disponible sur le site de TV5MONDE et le mode d'emploi des fiches pédagogiques.

La diversité des ressources concernant la musique proposée par le site de TV5MONDE prouve que la musique ne se réduit pas aux paroles de la chanson. Le tableau ci-dessous résume les types de documents qui ont un lien avec la musique.

Types de ressources dans les rubriques traitant la musique

	Vidéoclip	Entretien-vidéo	Paroles	Photos	Biographie	Concours
« Les Chats »	√	√	—	√	√	√
« Les Talents Acoustic »	√	—	—	√	√	—
« Acoustic »	√	√	—	√	√	√
« Franche Connexion »	√	√	—	—	√	—
« Planète Musique »	√	√	—	—	—	—
« Les quiz musique »	—	—	—	√	—	—
« Tous les artistes »	√	—	√	√	√	—
« TV5MONDE+ Afrique »	√	√	—	—	—	—
« Paroles de clip »	√	—	√	√	√	—

Quels sont les avantages des documents du site de TV5MONDE ?

Comme nous avons pu le remarquer, le site de TV5MONDE propose une grande diversité de styles de chansons. Ainsi, chacun peut y trouver ce qui plaît à son oreille. Les documents sont attirants, car ils sont audiovisuels, courts, interactifs et régulièrement mis à jour. Un autre avantage, surtout pour les enseignants, est la diversité des origines des interprètes. Ils viennent des quatre coins du monde et ils sont unis par le fait qu'ils chantent en français. Ceci permet à l'enseignant d'introduire dans son cours le terme de « francophonie », de l'expliquer et de l'illustrer pour éventuellement sensibiliser les élèves aux différents accents de la langue française. Toutes les ressources mentionnées ci-dessus sont des documents authentiques, qui n'ont pas été créés pour les apprenants de français.

Mais cette authenticité ne devrait pas empêcher les enseignants d'utiliser ces documents dans la classe de FLE. Au contraire, leur utilisation devrait être d'autant plus encouragée car, de toute façon, le but est d'apprendre une langue et de s'en servir dans la vie réelle et non de réussir un examen. Il faut juste trouver comment aborder ces chansons pour que les élèves ne soient pas frustrés par la difficulté de celles-ci et qu'ils en profitent au maximum. Les fiches pédagogiques sont conçues dans cette optique et je ne peux que vous conseiller de vous en inspirer. En plus des fiches pédagogiques analysant les clips, TV5MONDE propose une fiche pédagogique pour travailler avec les émissions « Acoustic »¹³ et une fiche générique pour travailler avec les clips¹⁴. Le seul inconvénient du site de TV5MONDE est parfois l'absence de clips. Si l'enseignant veut travailler avec les fiches pédagogiques, il doit souvent trouver une autre source pour le clip¹⁵. Néanmoins, si vous cherchez des ressources pour apporter de la musique dans votre classe de FLE, je pense que le site de TV5MONDE a beaucoup à offrir.

Après avoir fait l'inventaire des ressources proposées par le site de TV5MONDE en chansons, émissions, biographies et fiches pédagogiques, je développerai dans le point suivant huit activités qui feront agir les apprenants débutants au départ des ressources présentées.

Faire agir les débutants au départ des chansons

Même si la chanson a trouvé son chemin dans l'enseignement des langues étrangères, son utilisation reste souvent réservée aux apprenants de niveau élevé. L'argument des enseignants est que les apprenants de niveaux A1/A2 ne sont pas capables de comprendre la langue authentique à l'oral. Or, nous pouvons apprécier une chanson sans en comprendre les paroles. Prenons le cas des enfants. Les enfants aiment les chansons, même s'ils n'en comprennent pas les paroles. Ils aiment la musique. Parfois, pour masquer leur ignorance, ils inventent leurs propres paroles pour compléter les vraies paroles. Les adultes aussi peuvent apprécier les chansons sans en comprendre les paroles. Le commentaire qui se trouve sur un site Internet au-dessous du clip de la chanson «Je dis non» du chanteur ivoirien Tiken Jah Fakoly en est une illustration : «Je regarde cette chanson en boucle... et je n'ai aucune idée de quoi elle parle. Mais j'aime la musique, la langue et les gens aussi... Je me demande quel beau pays est l'Afrique. Tiken Jah Fakoly, tu es mon préféré. Bisous de Kerala.»¹⁶ En conséquence, je propose d'envisager des tâches avec la chanson dès le niveau débutant, mais en privilégiant l'aspect musical et visuel de la chanson. Si les apprenants de niveaux A1/A2 ne sont pas encore prêts à la compréhension orale fine des documents authentiques, nous nous concentrerons davantage sur l'expression orale et écrite à partir de la chanson. La chanson et surtout la musique et le clip de la chanson nous serviront de force inspiratrice pour l'expression. La première activité travaillera la perception des sons et de l'intonation de la langue française. Les cinq activités suivantes exploiteront l'émission «Les Talents Acoustic» et inciteront les apprenants à exprimer leur opinion sur les chansons et les interprètes. Une sixième activité «chanson et vie quotidienne» invitera les apprenants à associer des chansons à leurs routines quotidiennes. Enfin, dans la dernière activité, je proposerai une compréhension orale des paroles.

À quoi ressemble le français selon les élèves débutants ?

Vous êtes-vous déjà posé la question de savoir à quoi ressemblait le français pour vos élèves débutants ? Je vous propose de le découvrir avec l'activité suivante. Demandez à vos élèves de regarder un court extrait d'entretien avec Axelle Red¹⁷. Les élèves doivent ensuite refaire le dialogue, mais ne peuvent pas répéter les mots. Il s'agit d'inventer une langue artificielle composée des sons qu'ils ont entendus. On s'intéresse ainsi au fait de savoir si les élèves remarquent la gesticulation, l'intonation, la vitesse et le travail des lèvres. À partir de cette activité, vous pouvez aussi présenter les caractéristiques phonétiques de la langue française et expliquer que la parole est toujours accompagnée d'une intonation, de changement de rythme et de gestes. Par exemple, quand les Slovaques imitent les Français, ils parlent très rapidement avec la bouche très arrondie, ce qui n'est pas du tout typique de la langue slovaque. Dès lors, on peut constater que la langue française paraît aux Slovaques comme une langue rapide avec beaucoup de sons arrondis, ce qui est vrai. Et vos élèves, comment perçoivent-ils la langue française ?¹⁸

«Les Talents Acoustic» pour épanouir les talents linguistiques

Comme je l'ai déjà mentionné auparavant, je pense que l'émission «Les Talents Acoustic» a un grand potentiel d'attraction pour les apprenants, car son format est similaire aux concours très populaires aujourd'hui comme «La Nouvelle Star». De plus, c'est la rubrique musicale de tv5monde.com qui contient le plus de vidéos. Pour ces raisons, je vous propose cinq activités à faire avec vos élèves à partir de cette rubrique.

Que le jury parle

La rubrique «Les Talents Acoustic» offre une grande variété d'artistes qui participent à un concours musical. Si nous faisons de nos élèves les jurés de ce

concours ? Ils auront la tâche suivante : « Vous êtes un des jurés du concours “Les Talents Acoustic” ». Malheureusement, vous n’avez pas assez de temps pour écouter tous les participants. Vous pouvez écouter trois participants au maximum. Vous en choisissez un pour la finale. Vous expliquez votre choix. »

Dans un premier temps, les élèves doivent présélectionner deux ou trois candidats uniquement à partir des photos et des prénoms des participants (la liste des participants avec leur photo se trouve dans la rubrique « Les Talents Acoustic »). Deuxièmement, ils élisent leurs finalistes sur la base de l’écoute de trois chansons. Les clips sont également disponibles sur le site de TV5MONDE. Dans la mesure où nous nous adressons à des apprenants de niveaux A1/A2, nous n’attendons pas de raisonnements complexes. Selon le CECR, les apprenants devraient être capables au niveau A1 de « produire des expressions simples isolées sur les gens et les choses » et au niveau A2 de « décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu’on aime ou pas, par de courtes séries d’expressions ou de phrases non articulées. [...] décrire en quoi une chose lui plaît ou déplaît » (2001, p. 49). Conformément à ces descriptions, l’enseignant peut s’attendre au type de production suivant : « J’aime son prénom. Elle a une guitare. Elle joue de la guitare. J’aime bien la guitare », « Il est noir. Il est peut-être africain. Il chante peut-être des chansons africaines. J’aime bien le style africain », « Il a l’air fou. Il mange le piano sur la photo. Ses chansons sont peut-être folles », « Il est beau. Son prénom est original ». Etc. Si les élèves n’ont pas d’idées pour expliquer leur choix, l’enseignant pourra les aider en leur demandant : « Que pensez-vous de son “look” ? À quel style de musique associez-vous ce participant ? »

Après avoir écouté les trois participants de leur choix, les élèves choisissent une chanson et expliquent pourquoi ils ont opté pour celle-là. De nouveau, nous solliciterons des arguments simples comme « J’aime la musique soul », « J’aime le saxophone », « Il fait un bon show ».

La même activité peut être menée avec les apprenants de niveaux B1/B2 qui exprimeront leurs raisonnements par des phrases complexes. Des discussions et des débats pourront également être introduits : « Est-ce que, selon vous, le “look” des interprètes est important ? Est-ce que dans les concours comme “Les Talents Acoustic” et “La Nouvelle Star”, le talent musical est plus important que le “look” ? Pourquoi certains styles de musiques sont-ils plus populaires que d’autres ? Si vous étiez un chanteur/une chanteuse, en quelle langue choisiriez-vous de chanter et pourquoi ? »

Associer le son à l’image

Après que les apprenants ont joué leur rôle de juré, ils pourront regarder la finale de l’émission « Les Talents Acoustic » pour voir qui a été réellement sélectionné. En effet, la présentation des finalistes se prête bien à un travail sur la compréhension orale : chaque finaliste se présente brièvement avant d’interpréter une chanson. Certains finalistes parlent avec une diction très claire et ne donnent que des informations basiques ; donc même les élèves de niveaux A1/A2 peuvent comprendre ce qui est dit. Quant aux chansons, au lieu de simplement les écouter, on les abordera en privilégiant l’imagination et le sens de la mélodie des élèves. D’abord, ils regarderont les clips vidéo sans le son. Ils devront imaginer le rythme des chansons et les présenter aux autres en se basant sur les mouvements et la mimique des interprètes et sur les instruments de musique dont ils jouent. Cette activité ne marchera pas si les élèves sont très timides. Dans ce cas-là, ils essaieront de décrire la musique avec des adjectifs. Une autre activité visant le même objectif peut être mise en place : d’abord, les élèves regarderont les chansons sans le son. Ensuite, ils écouteront les chansons sans image et ils devront associer l’image avec le son. Ils devront justifier leur choix avec des arguments comme : « C’est un(e) homme/femme/duo /groupe », « On entend la guitare », « La mélodie correspond à la danse », etc.

Je donne mon vote à...

Afin de travailler l'expression écrite, on peut faire voter les élèves pour leur «Talent Acoustic» préféré. L'enseignant fabriquera un simple document où les élèves compléteront leurs coordonnées, marqueront leurs préférences pour les candidats et, éventuellement, répondront à une question ouverte «Pourquoi préférez-vous cet artiste?» ou ajouteront un commentaire ou un message pour leur interprète préféré.

Créer une page de fans sur Facebook

Les réseaux sociaux font désormais partie de la vie contemporaine. Le site de TV5MONDE s'inscrit dans cette tendance et permet aux internautes de partager ses ressources grâce aux boutons Facebook, Twitter, Google+ et autres. Les internautes peuvent également écrire sur le mur de la page officielle de TV5MONDE sur Facebook. Ainsi, les apprenants pourront non seulement agir, mais aussi interagir avec les autres internautes dans des interactions authentiques. Pour aller un peu plus loin et tenter l'écriture créative, une autre tâche pourrait être de créer une page pour son «Talent Acoustic» préféré sur Facebook afin de promouvoir sa musique. Le CECR dit que les apprenants au niveau A1 devraient être capables d'«écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font». (2001, p. 52) Les niveaux A2 sont même capables d'écrire de brèves biographies. Dès lors, les élèves ne devraient pas avoir de problèmes pour créer une page de site autour d'une brève biographie de l'interprète et des caractéristiques de sa musique. La page pourra aussi comporter des liens externes vers d'autres sites avec des informations sur l'interprète, des vidéos et des photos de celui-ci. Outre les compétences d'expression écrite, les aptitudes et les savoir-faire des élèves dans le domaine informatique seront aussi développés.

Chanson et émotion

L'une des caractéristiques de la chanson est qu'elle nous accompagne dans de nombreuses activités de la vie quotidienne. On écoute de la musique en déjeunant, en allant au travail ou à l'école, parfois aussi au travail, en faisant du sport, en faisant le ménage, avant de s'endormir, etc. Elle a le pouvoir d'influencer notre humeur et d'évoquer des émotions.

Par exemple, le matin, on a envie d'écouter une chanson vive, dynamique, afin de se réveiller, tandis que le soir, on préfère une chanson douce pour mieux s'endormir. Si on a le cafard, on a envie d'écouter une chanson joyeuse afin de se requinquer le moral ou, au contraire, on aura tendance à écouter des chansons mélancoliques. Faites un petit test pour savoir ce que vos élèves font avec les chansons, pour savoir ce qu'ils écoutent et à quel moment. La rubrique «Les Talents Acoustic» propose des chansons de tous les styles. Choisissez-en quelques-unes, idéalement bien différentes au niveau du rythme et posez à vos élèves les questions suivantes : «Qu'avez-vous envie de faire en écoutant cette chanson ? À quel moment de la journée avez-vous envie d'écouter cette chanson ? Pouvez-vous décrire la mélodie et le rythme de la chanson ? Pouvez-vous décrire la voix de l'interprète ? Quels instruments de musique entendez-vous/voyez-vous ?»

Pour chaque question, proposez une liste de mots. Par exemple, pour la première question : «En écoutant cette chanson, j'ai envie de sauter, crier, danser, courir, conduire, chanter, dessiner, dormir, etc.» Cette liste pourra être facilement illustrée. Je suggère de consulter les listes de mots qui se trouvent dans la fiche pédagogique «Paroles de clip» (TV5MONDE, 2012b) et dans le livre *La clé des chants* (1993, p. 23-26) et d'y choisir, parmi les adjectifs, ceux qui sont les plus pertinents pour les débutants. Par exemple, pour la mélodie et le rythme, on proposera la liste suivante : «répétitif, rapide, lent, monotone, violent, exotique, harmonieux, vif». Remarquons qu'il n'est pas nécessaire d'écouter chaque fois les chansons entières pour faire ces exercices. Pour finir, s'il y a dans la classe des élèves qui jouent d'un instrument de

musique et veulent partager leur talent avec les autres, n'hésitez pas à organiser «Les Talents Acoustic de la classe».

Chanson et vie quotidienne

Comme je l'ai déjà mentionné ci-dessus, nous écoutons de la musique en faisant des choses différentes. Nous ne choisissons pas la musique au hasard. Il faut que la musique corresponde à l'activité en question. Malheureusement, dans la vie réelle, il est quasiment impossible que la musique nous accompagne tout au long de la journée et qu'elle «colle avec» l'activité qu'on est en train de faire. Mais savez-vous où cela est possible ? Dans les films. Pourquoi alors ne pas demander aux élèves d'imaginer le synopsis d'un clip vidéo sur le thème de leurs activités quotidiennes ? Chaque activité sera accompagnée d'une chanson francophone lui correspondant. On pourra proposer les exemples suivants : «Le matin, je me lève. On entend [...]. La musique est dynamique, joyeuse ; elle me réveille.» Les niveaux A1/A2 justifieront leurs choix par des phrases simples à l'indicatif, mais il est possible de faire la même activité avec les niveaux plus élevés en leur demandant d'utiliser le conditionnel : «Si je pouvais écouter une chanson en rentrant à la maison, j'écouterais... parce que...» Les chansons peuvent être trouvées dans les rubriques «Les Chats», «Les Talents Acoustic», «Acoustic», «Franche connexion», «Planète Musique» ou encore «TV5MONDE+Afrique». Plusieurs variantes à cette activité sont envisageables : par exemple, on peut demander aux élèves un clip uniquement sur la routine quotidienne, c'est-à-dire les activités comme «se réveiller, se brosser les dents, déjeuner, etc.», ou uniquement les sports ou les travaux domestiques.

Reconnaître les mots dans une chanson

La dernière activité que je proposerai est celle de la compréhension orale. Je pense qu'il est nécessaire de cultiver les oreilles des apprenants dès le début de l'apprentissage. Afin que les apprenants gagnent en confiance, on se focalisera sur la reconnaissance à l'oral des mots déjà connus et donnés auparavant à l'écrit. Appliquons cette démarche à la chanson «Le jour après la fin du monde» de Corneille disponible sur le site de TV5MONDE (TV5MONDE, 2012c). Pour commencer, présentez brièvement aux élèves l'interprète et le titre de la chanson. Demandez-leur de lister les mots qui pourraient apparaître dans cette chanson. Ensuite, faites écouter la chanson en leur demandant de repérer le plus de mots possible et d'essayer de vérifier si ceux qu'ils ont suggérés apparaissent dans la chanson. Puis, distribuez une liste des mots qui apparaissent dans la chanson avec quelques intrus. Les mots de la liste doivent être déjà connus des élèves et dits d'une manière très claire dans la chanson. Pour la chanson de Corneille, je suggère la liste suivante : «crédit, argent, homme, radio, télévision, vérité, personne, chose, vivez vos rêves, danser, chanter, arrêter le temps». Avant de réécouter la chanson, lisez la liste avec les élèves pour s'assurer qu'ils connaissent la bonne prononciation des mots.

Voici donc quelques idées pour exploiter les ressources musicales de TV5MONDE. Pour plus d'idées, naviguez sur le site de TV5MONDE, consultez les fiches pédagogiques dans la rubrique «Paroles de clip» et surtout regardez autour de vous et inspirez-vous de la vie quotidienne en vous demandant ce que l'on fait réellement de la musique dans la vie.

Ne boudons pas notre plaisir

En conclusion, je voudrais insister sur deux faits. Premièrement, je désire souligner que les chansons nous accompagnent dans la vie quotidienne et pas uniquement par leurs paroles ; c'est souvent grâce à la musique, qui a un effet stimulant sur nos sens. Ne privons donc pas nos élèves du plaisir d'écouter de la musique en nous

limitant à la compréhension des paroles de la chanson. Découvrons avec eux la mélodie, les images de la chanson et les effets qu'elles ont sur nous. Deuxièmement, ne privons pas les élèves débutants des chansons sous prétexte qu'elles ne sont pas accessibles à leur niveau. Écouter des chansons francophones dès le début de l'apprentissage du français a pour but de montrer aux élèves que les chansons populaires existent aussi en langue française et que ce ne sont pas uniquement les Français qui chantent en français. Par ailleurs, cela peut être une bonne occasion pour voyager, l'index sur la carte, en cherchant les origines des interprètes et introduire le terme de « Francophonie ».

¹ Slávka Bertová est slovaque.

² La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (CECR, 2001,15).

³ www.tv5monde.com/musique ou sur tv5monde.com, cliquer sur « Divertissement » puis « Musique ».

⁴ www.tv5mondeplusafrique.com ou sur tv5monde.com, cliquer sur « TV5MONDE+ » puis « +Afrique ».

⁵ www.tv5monde.com : cliquer sur « Langue française » puis « Musique : Paroles de clip » dans le menu de gauche.

⁶ <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Musique/Les-chats/p-18932-Chat-video-Axelle-Red.htm>

<http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Musique/Les-chats/p-14886-Chat-video-Grand-Corps-Malade.htm>

⁷ <http://www.tv5.org/TV5Site/talent-acoustic-2011/index.php>

⁸ <http://www.tv5monde.com/acoustic>

⁹ www.mondomix.com est un site internet dédié aux musiques et cultures dans le monde. Trois versions de ce site sont disponibles : une version en langue française, une anglaise et une italienne. On y trouve des vidéos, des MP3, des articles, des reportages, des articles, des blogs, des concours et beaucoup plus.

¹⁰ <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/jeunesse/Multi-quiz/quiz-1-5647-musique.htm>

¹¹ <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Musique/p-14240-Tous-les-artistes.htm>

¹² De nouvelles fiches sont régulièrement ajoutées.

¹³ <http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-85-Acoustic.htm>

¹⁴ http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-72-Paroles_de_clips.htm

¹⁵ Les internautes peuvent facilement accéder aux clips via les sites de partage de vidéos tels que www.youtube.com ou www.dailymotion.com.

¹⁶ Commentaire à propos de la chanson « Je dis non » de Tiken Jah Fakoly – le texte original : « I keep watching this song for countless... and I have no idea what this song is about. But I like the music, the ? language and the people too... I wonder that what a beautiful place AFRICA is. Tiken Jah Fakoly, you are my favorite. Greetings from KERALA. » <http://www.youtube.com/watch?v=iEC-8005oXM>

¹⁷ L'entretien est accessible sur <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Musique/Les-chats/p-18932-Chat-video-Axelle-Red.htm>

¹⁸ Voici deux exemples de « fake languages » : *Can you speak Fake English? Please Respond!* <http://www.youtube.com/watch?v=6C5EZmyJ9ik> et *Joey trying to speak French* <http://www.youtube.com/watch?v=DqwzvtjeYBQ>

Bibliographie

- F. ARCHAMBEAU et col., *La clé des chants*, Namur, Erasme, 1993.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- Le Petit Robert en ligne*, <http://lerobert.demarque.com/fr/fr/dictionnaire-en-ligne/> (consulté le 9 février).
- « Les mots du métier », *Mondomix, la musique en couleur*, 23/2007, p.10.
- TV5MONDE (2012a), « Franche Connexion », <http://www.tv5.org/cms/chaine-franco-phone/Musique/dossiers/Franche-connexion/p-19472-Franche-connexion-Imany.htm> (consulté le 28 février 2012).
- TV5MONDE (2012b), « Paroles de clip », http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/fiche-72-Paroles_de_clips.htm?fromsearch=1&fromliste=1 (consulté le 28 février 2012).
- TV5MONDE (2012c), « Acoustic », Corneille, <http://www.tv5.org/cms/chaine-franco-phone/Revoir-nos-emissions/Acoustic/Episodes/p-18938-CORNEILLE.htm> (consulté le 28 février 2012).

Le rôle des médias et de TV5MONDE dans le renouvellement de la pédagogie du français

MICHEL BOIRON

Directeur du CAVILAM¹

Dans le cadre de l'apprentissage/enseignement des langues, les médias représentent avant tout une source inépuisable de documents et de lieux de rencontre avec la langue cible. Ils permettent d'accéder à des connaissances autres que linguistiques et de trouver des supports d'apprentissage en lien étroit avec les objectifs et les intérêts thématiques de chaque groupe d'apprenants. Les médias constituent un accès direct aux pratiques culturelles d'une société donnée et permettent une approche systématique des différents aspects qui la constituent. Récemment, en intégrant des liens avec les réseaux sociaux, ils sont aussi devenus un lieu d'interaction et d'échange avec les usagers et entre les usagers eux-mêmes.

La presse, la radio et la télévision ont, par définition, des composantes à la fois textuelles, sonores et visuelles qui, associées à leurs modes de diffusion respectifs, contribuent étroitement à la création des messages et du sens. La langue utilisée revêt les caractéristiques de l'authenticité, c'est-à-dire qu'elle est employée dans un contexte donné, à un moment donné, conformément aux codes et règles de ce cadre.

Hors contexte pédagogique, les médias annoncent, informent, distraient, éduquent, modèlent les opinions, aident à vendre. Ils remplissent aussi une fonction d'identification à un groupe d'appartenance : le destinataire se retrouve, se reconnaît dans son média favori qui appartient souvent à une habitude quotidienne, se réveiller avec la radio par exemple. Pour une chaîne de télévision comme TV5MONDE, l'usager peut associer le média comme le lieu de rattachement à son pays, sa langue, sa culture d'origine ou le lieu de matérialisation rituelle de sa francophilie.

Les pratiques pédagogiques associées à ces documents ont une multitude de tâches et d'angles d'approche qui conduisent l'apprenant à viser et mettre en action plusieurs objectifs : perfectionner ses connaissances linguistiques dans les quatre domaines de compétence – compréhension orale et écrite, expression orale et écrite –, acquérir des connaissances factuelles et, enfin, réfléchir au fonctionnement même des supports utilisés. Travailler avec les médias contribue simultanément à une réflexion interculturelle, une dimension réflexive sur la/les culture(s) d'origine de l'apprenant et à une éducation aux médias.

Le défi, l'enjeu pédagogique de l'utilisation de documents télévisuels ou issus d'autres médias consiste à faire entrer chaque document dans les classes en conservant sa fonction d'origine. L'étude d'une émission de télévision en langue étrangère ne peut pas se résumer à l'élaboration d'une liste du vocabulaire nouveau rencontré dans le document.

Quelques réflexions sur les médias

Le monde des médias est en pleine mutation et traverse de nombreuses turbulences. Il doit s'adapter à des (r)évolutions à la fois technologiques, éditoriales, rédactionnelles, de diffusion et de stockage. Il doit également redéfinir des modèles économiques.

Sous le vocable « médias », on regroupe en général la presse écrite, la radio et la télévision. Internet quant à lui serait plus un vecteur qu'un média en tant que tel, mais son évolution a contribué à faire apparaître de nouveaux producteurs et diffuseurs de contenus qui n'ont pas d'existence directe hors Internet, mais jouent aujourd'hui un rôle important dans la diffusion d'informations, le débat d'idées et les échanges entre usagers. Ainsi en est-il d'organes de presse comme www.slate.fr,

www.rue89.fr ou encore www.mediapart.fr; de web radios comme www.canalacademie.com, www.arteradio.com ou de web TV. Ces nouveaux venus viennent s'ajouter à l'offre des grands médias traditionnels comme www.lemonde.fr, www.lefigaro.fr, www.radiofrance.fr, www.tf1.fr, ou encore www.lesoir.be, www.rts.ch, www.radio-canada.ca, par exemple, pour les médias francophones et à l'innombrable liste des publications en ligne spécialisées : art, médecine, technique, sport, etc. D'une manière générale, on assiste à une multiplication des titres, une diversification exponentielle des sources de documents (images, sons, témoignages, etc.) et à une transmission immédiate, presque en temps réel, de l'information.

En quelques années, la relation avec les usagers a profondément changé. Autrefois, des journalistes de métier et des agences de presse communiquaient et commentaient les événements; aujourd'hui, n'importe quel citoyen peut être à l'origine d'une information. Presque tout le monde possède un téléphone portable et peut photographier, filmer ou enregistrer à tout moment, puis diffuser le document. L'interaction avec les usagers s'est, elle aussi, considérablement développée : commentaires sur les articles, prise de position, partage sur les réseaux sociaux, etc. S'il est possible de le faire en langue maternelle, il est aussi possible de le faire en langue cible.

De même, les frontières entre les différents médias se sont partiellement brouillées. Ainsi, sur Internet, que ce soit sur les sites de la presse écrite, de stations radio ou de télévisions, va-t-on retrouver des documents visuels : photos, graphiques, dessins humoristiques, etc. ; des articles écrits, des textes; des vidéos et des documents sonores. Partout aussi, les usagers sont invités à exprimer leur point de vue, à dialoguer avec les auteurs des articles, à échanger avec d'autres internautes, à apporter leur témoignage sur une manifestation ou un événement vécu : on se rappellera par exemple le nombre impressionnant de vidéos amateurs présentant des images du tsunami au Japon en 2011 ou les images des téléphones portables présentant les manifestations en Égypte ou en Syrie...

Les chaînes de télévision elles aussi ont dû faire face à de nouvelles concurrences. La cérémonie de la grand-messe française du journal télévisé suivi à 20 heures par une bonne partie des téléspectateurs est sérieusement mise à mal : le satellite, le câble, la télévision numérique terrestre (TNT), Internet, l'accès immédiat par des applications pour tablettes aux chaînes et l'entrée d'autres médias comme la radio et la presse écrite dans l'univers de la diffusion d'images ont révolutionné la conception même de la programmation. Nous sommes passés de quelques chaînes généralistes à une multitude de chaînes spécialisées.

Le concept de « média global » a fait son apparition et s'impose de plus en plus. La diffusion à grande échelle des tablettes numériques et des smartphones transforme à nouveau les comportements des consommateurs. Nous sommes en permanence et partout en lien direct avec l'ensemble des médias disponibles. On ne regarde plus forcément l'émission (ou la partie d'émission) au moment où elle est diffusée à l'antenne, mais au moment où on en a envie ou besoin via les sites Internet des chaînes ou des sites spécialisés. Et de nouveaux acteurs de diffusion sont apparus qui concurrencent les télévisions traditionnelles : www.youtube.com, www.dailymotion.com, www.myspace.com, etc. Là, les documents en nombre considérable sont accessibles à la demande et les modes de navigation se multiplient : recherche par référence exacte du titre connu, mots-clés, recherche par thème ou genre, visionnage d'un document puis d'un autre recommandé par le site, etc.

Enfin, au-delà de l'information ou du divertissement, les médias, et donc TV5MONDE, proposent des services : convertisseur de devises, dictionnaires en ligne, informations aux voyageurs, jeux, vente de produits, etc. qui redéfinissent le périmètre des activités du média lui-même. La connexion directe des téléviseurs aux services Internet accentue encore la tendance à l'individualisation des programmes, le téléspectateur ne choisissant plus une chaîne, mais une émission à la demande.

Apprendre et enseigner le français aujourd'hui

Plusieurs changements majeurs marquent le passé pédagogique récent pour les enseignants de langue. D'une part, l'arrivée massive de la presque religion du *Cadre européen commun de référence pour les langues* a fait évoluer les conceptions d'enseignement, d'apprentissage et de l'évaluation; d'autre part, l'accessibilité nouvelle à de très nombreuses sources d'information, de documentation et de partage d'idées implique l'intégration d'activités nouvelles pour les apprenants et une posture différente pour les enseignants. Il est aujourd'hui facilement possible de passer d'une communication simulée qui était la règle autrefois à une communication authentique en classe de langue et hors classe.

Grâce à Internet, l'apprenant a facilement accès aux mêmes sources et aux mêmes informations factuelles que l'enseignant et il maîtrise souvent mieux les outils de communication que celui-ci. Grâce à des objets de la vie quotidienne : téléphones, caméras de poche, appareils photo, tablettes numériques, il est de plus en plus aisé de produire soi-même ou en petits groupes des documents sonores, visuels ou audiovisuels et de les publier presque instantanément sur des sites de partage (YouTube, Dailymotion, etc.), sur des blogs (via wordpress.com, par exemple) ou des réseaux sociaux (Facebook, Twitter, Viadeo, etc.) ou encore de les diffuser sur grand écran via la vidéoprojection ou un tableau numérique dans la classe ou dans un auditorium à l'attention des autres élèves et des parents.

La *perspective actionnelle* introduite dans la continuité des approches communicatives par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* conduit à sortir du quotidien de la classe pour réaliser des tâches plus complexes qui combinent à la fois des compétences linguistiques et des savoir-faire extralinguistiques. La tâche proposée mène à un résultat concret et tangible.

On retrouve ici des idées défendues depuis longtemps par des pédagogues illustres. Pour ne citer que les plus connus, J. Pestalozzi (1746-1827), G. Steiner (1861-1925), M. Montessori (1870-1952) ou encore C. Freinet (1896-1966) ont placé l'élève au centre de l'action pédagogique, de la découverte des connaissances, et défini des tâches complexes dont la finalité dépassait le cadre de la classe pure et simple. Dans la création du célèbre journal scolaire de Freinet par exemple, les savoir-faire mobilisés étaient multiples et les lecteurs n'étaient pas seulement les élèves. Mais ces pratiques sont aujourd'hui grandement facilitées par les moyens techniques à disposition. Elles s'installent et sont dorénavant revendiquées par l'enseignement institutionnel.

Côté apprenant, il n'est plus possible d'attendre dans un coin que le temps passe et de laisser aux trois bons élèves extravertis le soin d'occuper le professeur pendant que l'on fait autre chose. Être apprenant aujourd'hui, c'est participer, agir, être partie prenante, prendre en main son apprentissage, bref travailler.

L'intégration dans l'enseignement quotidien de documents issus des médias a justement pour objectif de contribuer à la motivation en mettant en valeur les apprenants, en proposant des tâches qui représentent un enjeu, un défi. Parallèlement, la pédagogie choisie doit également mettre en valeur l'enseignant par des pratiques à la fois réalistes et originales. L'enseignant aussi doit avoir plaisir à enseigner.

L'intérêt des médias en classe de langue

L'offre médiatique est immense, inépuisable, et touche tous les sujets, tous les domaines d'activité et de nombreux genres, de l'actualité à la fiction. Le premier intérêt des médias est justement cette *diversité* et cette *accessibilité* permanentes qui permettent d'enrichir et de varier sensiblement les supports et les contenus proposés aux apprenants.

Les documents des médias sont fabriqués pour attirer et séduire des usagers. Ils racontent des histoires et le font de façon à être remarqués, lus, regardés, écoutés,

suivis. L'attrait est indispensable pour réussir la diffusion. Un article ou une émission qui ne sont ni lus, ni entendus, ni vus n'existent pas. Les mass médias impliquent par définition un public cible très nombreux, des moyens techniques et financiers très importants. L'attractivité est renforcée par la notoriété du média source, le côté actuel, événementiel. Cette *attractivité des supports* va être mise au service de l'enseignement.

Pour apprendre une langue, nous partons du postulat qu'il faut multiplier les *rencontres de la langue cible actuelle non transformée à des fins pédagogiques* et cela dès le début de l'apprentissage ; il faut fréquenter la langue. On peut d'ailleurs dire avec un certain humour que le français est une langue très fréquentable. Les médias proposent justement de rencontrer des situations de communication très diverses avec des locuteurs de tous âges, toutes professions, origines sociales et géographiques.

Le rôle de l'enseignant consiste à mettre en scène ces contacts avec le matériau linguistique et culturel et à contribuer à en faciliter l'accès au sens pour les apprenants.

Apprendre avec les médias

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* offre une présentation caricaturale de l'utilisation des médias : le document sonore ou audiovisuel est presque exclusivement mentionné comme étant destiné à la compréhension orale et la presse écrite à la compréhension écrite... alors qu'à notre avis, les pistes pédagogiques sont multiples et essentiellement centrées sur l'expression orale et écrite.

Les documents média sont avant tout des déclencheurs d'activités, de tâches, des sources de réflexion... Quelques règles d'or : ne pas limiter la compréhension à la compréhension linguistique... justement, les médias véhiculent des informations par d'autres moyens : l'image et le son ; ne pas utiliser un document média pour aller y chercher des mots ou expressions nouvelles, mais justement au contraire, pour y rechercher des informations reconnaissables et compréhensibles ; en simplifiant, il s'agit d'aller d'abord chercher ce que l'on comprend avant de s'intéresser à ce que l'on ne comprend pas ; enfin, toute découverte demande un effort, la fréquentation régulière des médias et l'accoutumance joueront un rôle important pour faciliter le décodage.

Comme les supports utilisés en cours sont accessibles hors cours, les apprenants peuvent continuer leur travail en autonomie et s'investir davantage dans leur apprentissage. La classe est un lieu d'entraînement. Les apprenants et les enseignants vont pratiquer régulièrement des activités réutilisables dans de nombreuses autres situations d'apprentissage.

La classe est définie comme une succession d'activités destinées à apprendre à :

- observer, repérer, identifier des éléments constitutifs d'un document et développer la capacité à désigner, à nommer ces éléments en langue cible ;
- émettre des hypothèses sur le contenu d'un document à partir d'un extrait ou d'un des éléments constituants de ce document (par exemple, imaginer le contenu d'un article de presse à partir d'une photo, ou d'un reportage à partir du visionnage sans le son) ;
- présenter fidèlement le document à un groupe qui ne l'a pas lu, vu ou entendu ;
- réagir, prendre position, exprimer une opinion par rapport à un document ;
- créer des images, des textes, des objets, des jeux de rôles, à partir d'un document ;
- imiter ou parodier le document dans une création collective ;
- simuler la création du même type de document : création d'une fiction, d'un journal, etc. ;

- faire des recherches documentaires pour en savoir plus sur le thème, l'événement ou le sujet traité dans un document ;
- comparer le document avec des documents de même type issus de son propre milieu culturel.

Ces différentes activités peuvent s'inscrire dans un projet de communication externe à la classe : échanges avec d'autres classes partenaires, publication des résultats sur un blog ou sur un site Internet, projet d'exposition dans le cadre scolaire ou extrascolaire, intégration des travaux dans un spectacle, participation à un concours, etc.

Pour l'enseignant, l'utilisation de documents média actuels constitue une véritable chance professionnelle. Il se trouve associé à ses élèves dans la compréhension des documents qu'il va présenter. Le cours n'est pas un cours standard, il est fait pour les élèves présents en tenant compte de leur personnalité, de leur âge, de leurs intérêts et aussi d'un projet d'acquisition de connaissances linguistiques et extralinguistiques.

Il n'est plus nécessaire d'argumenter pour prouver que le français est une langue vivante, c'est un fait. C'est du vécu. La posture de l'enseignant est déplacée. Il se trouve à côté de ses élèves pour guider et accompagner la découverte. Il accepte de se situer lui-même dans un parcours dans lequel il continue à perfectionner ses connaissances. Enseigner, c'est apprendre.

Apprendre et enseigner avec TV5MONDE

La démarche « Apprendre et enseigner avec TV5 » puis « Apprendre et enseigner le français avec TV5MONDE » est née en 1995 sous l'impulsion d'Hubert Lafont, alors directeur du développement de la chaîne, et elle sera développée ensuite systématiquement en coopération avec de nombreuses institutions pédagogiques : le CAVILAM, le CLEMI, le réseau des Alliances françaises, le CIEP, l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, la CCIP, ainsi que des formateurs indépendants.

La chaîne TV5 avait souhaité initier un dialogue permanent et utile avec les enseignants de français.

Ceux-ci ne constituaient pas en soi une audience significative en nombre, mais dès que la chaîne était menacée de disparaître d'un distributeur, la communauté des enseignants de français se mobilisait, la plupart du temps avec succès, pour défendre sa présence dans le pays concerné.

Après avoir fait participer les enseignants à des concours, la chaîne a tenté de développer une vraie démarche pédagogique prospective. En effet, il ne s'agissait plus d'utiliser les émissions diffusées antérieurement, mais de prévoir et planifier l'utilisation d'émissions non encore diffusées.

La démarche est née d'une analyse systématique des émissions. En effet, chaque émission appartient à un genre : le journal télévisé, les jeux, les émissions culinaires, les documentaires, les fictions, les adaptations littéraires, la météo, etc. Chaque émission est construite sur un concept et un conducteur.

Si, par exemple, chaque émission de reportages paraît différente en apparence, car les sujets traités ne sont pas les mêmes, le générique de l'émission, la présentation, l'habillage, la durée des reportages sont identiques. Chaque bulletin météo est différent, mais tous les bulletins météo de la chaîne ont la même durée, la même construction ; on y retrouve les cinq continents dans le même ordre, le même ton dans les commentaires, des chiffres et des nombres, des noms de villes et de pays, etc.

Ainsi, petit à petit est née l'idée que l'on pouvait prévoir à l'avance le déroulement de chaque émission et donc créer des fiches génériques utilisables pour les émissions passées, mais aussi celles à venir.

Quelques principes simples ont été définis qui ont marqué l'ensemble de la pédagogie de la démarche :

– On peut utiliser le même document à plusieurs niveaux de connaissance linguistique et dès le niveau débutant, c'est ce qui est demandé à l'apprenant qui définit le niveau plutôt que le document.

– On s'intéresse d'abord aux informations non linguistiques (ce que l'on voit, ce que l'on entend, ce que l'on lit) avant de se concentrer sur ce que l'on comprend des messages linguistiques qui ne constituent qu'une petite partie du message global.

– Les supports télévisuels sont avant tout des supports d'expression orale et écrite avant d'être des documents utilisés pour entraîner la compréhension orale.

– Les supports proposés sont associés à une réflexion critique et permettent d'exprimer des opinions, de comparer avec son propre vécu, de développer une conscience interculturelle.

– Apprendre le français avec les documents de TV5MONDE constitue une rencontre du français d'aujourd'hui, vivant, en mutation. Au-delà des connaissances linguistiques, cela permet d'acquérir des connaissances factuelles sur le monde. Apprendre le français sert à découvrir le monde, à acquérir des savoirs factuels ou disciplinaires.

L'arrivée du « média global » via Internet et tous les supports de diffusion permet aujourd'hui d'accéder aux documents à tout moment et donc de planifier des activités bien à l'avance. Les deux sites Enseigner.TV et Apprendre.TV constituent des mines de documents et d'activités pour l'auto-apprentissage ou le face à face pédagogique. Les applications pour téléphones et tablettes sont des prolongements de cette pédagogie en quête permanente d'innovation.

Depuis 2004, la chaîne produit non seulement des activités basées sur ses programmes, mais propose aussi des univers uniquement accessibles en ligne : « les cités du monde », « Africa Remix », « BDmix ! », « Lettres d'Haïti »² etc.

Éducation aux médias

La volonté de développer chez l'élève un regard critique, de susciter le doute, d'interroger la connaissance et les sources du savoir est une pratique ancienne dans les principes pédagogiques. L'objectif de l'éducation aux médias est d'aider les élèves à porter un regard conscient sur leur environnement et de les conduire à questionner les supports qu'ils rencontrent quotidiennement pour mieux les comprendre en identifiant leur fonctionnement et leurs codes.

Ainsi, l'éducation aux médias conduit-elle à développer chez l'apprenant un certain nombre d'aptitudes, de savoir-faire et de connaissances. Notre pensée fonctionne par associations successives d'idées qui brouillent les notions de temps et d'espace... Les médias organisent la pensée et proposent à l'utilisateur un monde compréhensible. Le discours médiatique organise, ordonne, présente, construit pour être compris, pour attirer et conserver l'attention de l'utilisateur. Il ne peut présenter la réalité... mais élabore une narration de la réalité.

Pour aborder ces documents, les activités d'éducation aux médias doivent entraîner l'apprenant à :

- être capable d'identifier les éléments constitutifs d'un document ;
- identifier la source, l'origine du document ;
- apprendre à percevoir ce que l'on entend, ce que l'on voit, ce que l'on lit ;
- être conscient de ce que l'on n'entend pas et de ce que l'on ne voit pas ;
- identifier l'aspect collectif de la création d'un document (plusieurs métiers sont en action : cadreur, preneur de son, journaliste, monteur, etc.) ;
- connaître les métiers qui contribuent à la création d'un document ;
- comprendre comment un document véhicule une information ;
- reconnaître un point de vue, un angle, la différence entre un fait et une opinion ;
- reconnaître les éléments qui montrent que l'événement décrit n'est pas la réalité, mais la présentation de cette réalité.

Dans le cadre de l'éducation aux médias associée à l'apprentissage d'une langue, la fréquentation de médias d'origine géographique et culturelle différentes de celle de l'apprenant permettra une réflexion sur son propre environnement en favorisant la comparaison avec les médias locaux.

TV5MONDE, une référence pour l'apprentissage

Presque trente ans après la création de la chaîne, TV5MONDE est vraiment plus qu'une chaîne de télévision francophone diffusée dans le monde entier, c'est pour le monde de l'enseignement une référence associée à la recherche constante de l'innovation pédagogique. La démarche « Apprendre et enseigner le français avec TV5MONDE » est devenue une méthodologie aux multiples facettes qui permet aux enseignants de diversifier sans cesse leurs pratiques pédagogiques et d'être eux-mêmes au contact permanent avec le français actuel. On parle souvent de méfiance entre le monde des médias et celui de l'éducation. La chaîne a construit un positionnement intéressant puisqu'elle fournit au monde éducatif des aides concrètes et des outils pour construire à la fois l'acquisition de savoirs et une réflexion critique sur le média lui-même.

¹ mboiron@cavilam.com, www.leplaisirdapprendre.com

² « Les cités du monde » : www.cites.tv ; « BDmix ! » : www.tv5monde.com/bdmix ; « Africa Remix » : www.tv5monde.com/africaremix ; « Lettres d'Haïti » : www.tv5monde.com/lettres-haiti

Apprendre, communiquer, agir en s'amusant avec les jeux en ligne sur tv5monde.com

RANA KANDEEL

Chef de département des langues modernes, Université du Yarmouk, Irbid-Jordanie

La richesse de la Toile et l'abondance des sites pour le grand public permettent l'exposition à la langue étrangère dans son authenticité pour mettre en œuvre des courants méthodologiques de référence marqués par la centration sur l'apprenant. L'approche communicative et la perspective actionnelle préconisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) sont privilégiées dans l'utilisation d'Internet à travers l'exploitation des documents authentiques, les échanges, les projets et l'action réelle.

TV5MONDE constitue un site grand public avec des ressources riches à exploiter dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Il présente l'intérêt d'en proposer deux types. Les ressources brutes comme celles proposées dans les rubriques musique, cultures, cinéma, théâtre, documentaires, jeux et les ressources pédagogiques classées dans « Enseigner.TV » et « Apprendre.TV » pour les niveaux allant du A1 au C1 correspondant au CECRL. Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'apprentissage ludique de la langue française, qu'il est possible d'effectuer par le biais des jeux proposés sur le site de TV5MONDE. En premier lieu, nous précisons les apports des jeux en ligne à la didactique des langues. Nous présentons ensuite une analyse descriptive et didactique d'un jeu intitulé « Drôles de cartes », et nous proposons enfin une description du parcours pédagogique de l'exploitation de ce type de ressources.

Les jeux en ligne dans l'apprentissage des langues, quel intérêt didactique?

La didactique des langues s'intéresse aux ressources visant un apprentissage, mais avec une plus grande interactivité. Les jeux sur la Toile en constituent un exemple qui correspond en même temps à des paradigmes théoriques cognitivistes et socioconstructivistes de l'acquisition d'une langue.

Le paradigme cognitif

Pour les cognitivistes, l'apprenant effectue des processus internes afin de réaliser des activités d'aide à la construction des connaissances (Legros, Maître De Pembroke et A. Talbi, 2002, p. 28); il ne s'agit pas de reproduire des connaissances transmises par l'enseignant. La cognition est constituée de processus de « haut niveau » comme le raisonnement et le traitement de l'information provenant de l'environnement ainsi que de processus élémentaires de « bas niveau » comme la perception et les opérations mentales telles que la mémorisation (Cuq, 2003, p. 44). La structuration sémantique, la cohérence textuelle, la portée pragmatique et l'organisation des discours représentent les éléments de « haut niveau » dans l'apprentissage de langue.

Les processus de « bas niveau » se rapportent aux aspects phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques de la langue (Pendanx, 1998, p. 63). Les activités ludiques en classe de langue qui s'intéressent au code représentent ce niveau des processus et les jeux de lettres, tels que les mots mêlés, le dico-mot et les mots maxi sur le site de TV5MONDE permettent de mettre en œuvre ces processus de bas niveau¹. Par exemple, « Dico-mot » est un jeu de lexique dans lequel l'apprenant doit trouver le mot dont la définition lui est donnée en proposant des lettres sur le clavier virtuel du

jeu, ou « Les jeux de lettres interactifs »², classés par thématiques : grammaire, vocabulaire, orthographe, syntaxe, etc. Pour la grammaire, l'apprenant peut faire cinq jeux : la conjugaison avec ou sans contexte, le genre des mots, les participes passés et les pluriels particuliers. Les jeux apportent une dimension intéressante dans le développement des différents niveaux de la cognition parce que l'apprenant d'une langue est encouragé à mobiliser des représentations conceptuelles et linguistiques ainsi qu'à traiter de l'information. Cette information peut être cognitive, affective, sociale ou sensorielle (Cyr, 1998, p. 104). L'information cognitive permet à l'apprenant d'avoir une interaction avec la langue, de la manipuler mentalement ainsi que de trouver des occasions pour réfléchir tant à la langue qu'à son utilisation. L'information socio-affective consiste à présenter un contenu sollicitant des démarches d'apprentissage aidant à se détendre et à coopérer en interagissant avec les autres. La présentation visuelle et auditive des lettres ou des mots rend plus efficace l'acquisition de la langue.

Les jeux disponibles sur différents sites amènent l'apprenant à l'observation, à la découverte, à la perception, à la réflexion et à la résolution des problèmes. Le site tv5monde.com propose quinze jeux d'entraînement cérébral en ligne qui peuvent stimuler la mémoire, la découverte, la concentration, le langage, la logique et la perception visio-spatiale. Par exemple, le jeu de découverte « Tour du monde en 80 voyages »³ consiste à découvrir un circuit touristique et à partir pour une série de voyages dans le monde entier. L'apprenant peut découvrir, mémoriser les étapes du voyage et se souvenir des noms des villes, des lieux ou des monuments. Le jeu de réflexion et de résolution de problèmes « Mots pour mot » combine le raisonnement et le vocabulaire. L'apprenant doit trouver un mot mystère en plusieurs étapes qui le conduisent à progresser vers la solution : une liste de mots lui fournit des indications sur l'identité et les positions des différentes lettres du mot au fur et à mesure de l'évolution dans le jeu. L'internaute est par exemple invité à résoudre une énigme, à découvrir des éléments linguistiques en écoutant les témoins d'un fait divers dans un récit policier sur d'autres sites. Les opérations essentielles développant les connaissances procédurales et conceptuelles sont ainsi sollicitées.

Mais il faut souligner qu'il est important de proposer des jeux qui ne se limitent pas au traitement de l'information. L'action doit être privilégiée, car, comme le dit Puren, « le fait de vouloir équilibrer et articuler le mieux possible, en DLC⁴, les activités de compréhension et les activités d'expression, amène sans doute mécaniquement à privilégier les situations de découverte de l'inconnu aux dépens des situations de gestion du connu, qui sont précisément celles où la question de la "maîtrise de l'information" s'impose avec le plus d'évidence ». (Puren, 2009, p. 8) En effet, Puren évoque deux formes d'action possible dans la mise en œuvre de l'approche communicative. La première est une forme d'action réciproque qui produit une relation sociale entre les partenaires dans le déroulement d'un acte de communication : les actes de parole sont un bon exemple de cette forme d'action. La deuxième est une forme d'action commune qui se produit au sein même de la communication entre deux interlocuteurs et c'est ce qu'on appelle l'interaction.

Le paradigme socioconstructiviste

Les orientations constructivistes qui s'intéressent au contexte social dans lequel se déroule l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère accordent une importance particulière aux interactions sociales. Le savoir acquis est considéré comme l'effet d'une co-construction entre les individus et les groupes, l'accent étant mis alors sur le contexte socioculturel de la cognition. Haize et Pican soulignent une diversité des pratiques lors de la mise en réseau des jeux vidéo de simulation à travers une étude qualitative menée dans quatre pays (Japon, États-Unis, Grande-Bretagne, France). Les apports sociaux des jeux interactifs en ligne concernent la communication, l'interaction et la collaboration. « L'arrivée du jeu en ligne étend plus encore le

champ des possibles. Le réseau offre effectivement de nouvelles perspectives, que ce soit en permettant la compétition entre joueurs, en offrant des possibilités de communication ou de formation d'équipes.» (Haize et Pican, 2003, p. 54) Selon ces auteurs, l'interaction à distance et la collaboration entre les joueurs font du réseau un grand terrain de jeux. Les joueurs utilisent un outil de communication extérieur au jeu pour discuter, échanger ou coordonner des actions d'équipe. Mais il faut dire que ce type de jeux n'est pas encore très étendu aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères, bien qu'il soit utile pour proposer un apprentissage contextualisé des situations de la vie courante tout en gardant un aspect ludique.

Au-delà de l'interaction, nous insistons sur l'action comme élément central inhérent à la pratique. Du point de vue pédagogique, les rallyes⁵ et le scénario pédagogique constituent des pistes d'intégration des TICE dans une perspective actionnelle sous une forme ludique. Les apprenants effectuent un parcours basé sur des documents authentiques sur Internet pour faire la recherche d'informations. Ils participent à des activités de productions écrites et orales, à des discussions avec les autres afin de réaliser des actions communes, «ce qui correspond proprement à la notion de "tâche". Celle-ci peut être d'ordre linguistique ou culturel, ou bien conjuguer les deux». (Catroux, 2006, p. 10) L'organisation d'une fête ou la préparation d'un séjour à l'étranger sont des actions réelles. De ce fait, on peut sans doute évoquer ce type d'activités dans le cadre des jeux éducatifs relevant de la théorie du «*learning by doing*» dont l'un des principes est de réaliser un apprentissage centré sur l'action.

L'apport du paradigme socioconstructiviste à l'apprentissage ludique est qu'il permet à l'apprenant de se rendre compte de l'intérêt que représente pour lui son apprentissage et de le motiver. Sur le plan de la motivation, le plaisir, la distraction et la détente sont des effets de la pratique des jeux qui créent une ambiance rendant l'apprentissage attrayant. Jouer consiste à amuser les apprenants, à les motiver à aborder des sujets même sérieux, à appliquer des savoir-faire, voire à tenter de communiquer dans un espace sans danger sur Internet. Le perfectionnement des savoirs linguistiques (lexique, prononciation, syntaxe) ainsi que le fait d'éviter le sentiment de découragement possible face à la difficulté de la langue étrangère apprise semblent être particulièrement des enjeux didactiques de l'utilisation des jeux en ligne.

Considérés comme des sources d'épanouissement et d'apprentissage, les jeux multimédias sérieux favorisent l'autonomie de l'apprenant parce qu'il prend en charge son propre apprentissage et peut y consacrer un temps supplémentaire en dehors des contextes institutionnels (Mangenot, 2000, p. 40; Hirschsprung, 2005, p. 55; Kennewell et Morgan, 2006, p. 267; Whyte, 2009, p. 268). Cependant, certains chercheurs estiment que le potentiel le plus valorisé dans le jeu comprend l'attitude particulière d'un apprenant face à une tâche proposée. L'implication dans une activité ludique induit naturellement l'engagement et l'auto-initiation de l'activité de jouer sans se concentrer sur le résultat (Kennewell et Morgan, 2006, p. 267). Ce sont les raisons pour lesquelles les jeux parviennent à intéresser les élèves à un point où leur implication génère une meilleure compréhension des concepts en raison de la navigation personnelle et de la possibilité de tester différentes hypothèses. Dans le domaine des langues, les jeux sérieux favorisent l'attitude de la prise de distance par rapport au contenu langagier et d'implication dans l'apprentissage, bien qu'ils proposent des simulations donnant à l'utilisateur la sensation du jeu. Ce sont des systèmes qui créent l'enthousiasme dans la réalisation des activités grâce à la façon dont ils sont conçus. Étant donné leur rôle dans le développement des savoirs linguistique et disciplinaire, les jeux favorisent l'acquisition des quatre compétences (CO, EO, CE, EE) à partir des éléments interactifs, en développant la pratique du fonctionnement d'une langue. On voit aujourd'hui l'offre d'une panoplie de jeux en français sur des sites pédagogiques et des sites grand public.

Les activités ludiques sur les sites grand public nécessitent une didactisation consciente et une formation à ce processus, à l'inverse des ressources pédagogiques vouées plus spécifiquement à la classe de FLE. Ces dernières sont développées dans le but de permettre un enrichissement du vocabulaire avec des images, des sons et des animations. Des modules thématiques et des activités de communication orale sont aussi proposés par certains sites. Les exemples de jeux d'écriture sont nombreux (jeux de langue, jeux de mots) mais ils ne réservent pas un espace important à l'apprenant pour jouer. Il s'agit de consulter sous forme textuelle les informations sur les types de jeux et de proposer à l'enseignant des pistes d'exploitation dans la classe. Pour toutes ces raisons, l'apprentissage d'une langue étrangère à partir des jeux en ligne revêt une importance à la fois théorique et didactique. Mais il faut avouer que les études scientifiques sur les effets de l'utilisation des jeux en ligne sont peu explorées en didactique des langues.

«Drôles de cartes», un jeu pour apprendre le français langue étrangère

Logique du choix fondé sur une grille d'analyse scientifique

«Drôles de cartes» est un jeu multimédia de divertissement disponible en ligne, entre autres, dans la rubrique «Divertissement/Les jeux»⁶ sur le site de TV5MONDE. Cf. ci-contre la figure 1.



Cette ressource est un support intéressant dans l'apprentissage du français langue étrangère pour les utilisateurs apprenants/enseignants. L'analyse didactique de ce jeu met l'accent sur ses points forts. Notre analyse s'appuie sur

l'utilisation d'une grille, que nous proposons ci-dessous, en fonction des éléments principaux à prendre en compte dans le choix des jeux numériques centrés sur le point de vue de l'utilisateur et évoqués dans une étude qualitative (Haize et Pican, 2003).

Grille d'analyse des jeux en ligne pour la classe de langue	
Critères matériels	Critères didactiques
Qualité informatique	Niveau visé
Durée d'installation/d'utilisation	Type de jeu (jeu de rôle, simulation, jeu d'action, jeu d'aventures)
Prix	Compétences visées (CO, EO, CE, EE)
Navigation (imposée, libre)	Facilité d'apprentissage du jeu
Type de données (texte, image, audio, vidéo)	Théories d'apprentissage
Qualité de l'environnement graphique, sonore, visuel	Méthodologies d'enseignement à mettre en œuvre
Nombre possible des participants au jeu	Activités d'usage proposées à l'apprenant
Équipement/configuration nécessaire	Aides proposées (aides culturelle, linguistique, conceptuelle, traduction)
Qualité de l'assistance client/Interactivité	Évaluation (obligatoire, facultative, absente)
Univers du jeu (scénario, monde)	Utilisation pédagogique (autonomie, guidée)
Authenticité des données du jeu	Conception de la langue (objet d'apprentissage, moyen de communication, outil d'action)

La grille inclut aussi des critères adoptés par les didacticiens et les spécialistes en (multi)média et langues pour évaluer les ressources en ligne pour une classe de langue en termes de didactique et pas seulement en termes de caractéristiques multimédias comme la multicanalité, l'hypertextualité et l'interactivité (Lancien, 1998, p. 35 ; Mangenot, 2000, p. 40). Elle constitue un outil pour la sélection des jeux en fonction de l'apprentissage visé et des objectifs fixés.

Analyse du jeu «Drôles de cartes»

Spécificités matérielles

Ce jeu s'adresse au grand public et permet de réaliser gratuitement des cartes virtuelles animées pour différentes occasions (anniversaire, invitation, naissance, etc.). Il n'est pas spécifiquement conçu pour l'apprentissage des langues vivantes, bien que l'interface et les pages soient disponibles en trois langues (français, anglais et espagnol). «Drôles de cartes» est directement accessible sur le site TV5MONDE sans avoir besoin d'équipements spécifiques pour l'installer ou de temps pour le télécharger. Il suffit d'un simple clic pour entrer dans l'univers du jeu. En général, l'interface et l'univers sont conviviaux, le matériel est attirant dans sa globalité et bien conçu, c'est-à-dire les règles du jeu sont claires, la langue est simple et les illustrations sont nombreuses et animées. Tous ces aspects contribuent à favoriser l'attitude ludique permettant de s'engager dans l'activité.

La structure générale du jeu représente des phases linéaires faisant suivre les règles constituées de cinq pages. La page d'accueil présente les possibilités offertes par le jeu pour faire une carte : des outils d'aide à la fonctionnalité du jeu, une galerie pour l'exposition des cartes réalisées et une brève présentation des potentialités de la ressource telles que la multicanalité, la personnalisation du travail et l'envoi de cartes. « Vous pouvez personnaliser votre carte en téléchargeant images et décors de votre choix : ajoutez-y un texte et une musique et la carte créée laissera un souvenir unique. Amusantes et gratuites, les “Drôles de cartes” TV5, c'est drôlement original... » Les deux personnages caricaturaux y ajoutent la présence des dimensions socio-affectives d'hospitalité, d'accueil et d'aide.

La deuxième page est une page d'entrée sur laquelle apparaissent les thèmes à choisir par l'utilisateur pour préparer sa carte. À partir du choix opéré, ce dernier peut accéder à l'espace de travail où l'on retrouve tous les outils-ressources permettant de préparer une carte : décor, personnages, objets, bulles, musiques, visages. Il est possible d'utiliser des éléments prêts à l'emploi, de personnaliser son travail (comme le téléchargement du décor ou du visage à partir d'un fichier personnel ou la modification des visages proposés). L'espace réservé à l'envoi des cartes par courrier électronique est présent dans une page où l'utilisateur peut saisir le texte de son message en choisissant de l'envoyer directement ou à une date donnée. On y retrouve aussi la possibilité de conserver la carte dans la galerie.

Les données d'arrière-plan sont constituées des textes de présentation, des photos authentiques pour des paysages ainsi que des personnages caricaturaux. La qualité des photos et des fichiers sonores de musique à insérer dans les cartes est bonne. Pourtant, la navigation est imposée dans la mesure où l'utilisateur doit respecter les règles du jeu dans toutes les phases de la réalisation.

Il est permis, dans ce cas, suite à tous les éléments présentés, de conclure que «Drôles de cartes» possède des caractéristiques matérielles qui constituent une contribution à de nouvelles modalités d'enseignement/apprentissage du français. Avant de proposer l'exploitation de cette ressource, attachons-nous à définir ses potentialités didactiques dans un cadre conceptuel et réflexif.

Potentialités didactiques

L'utilité de ce jeu doit être définie en vue de l'acquisition du français, de son développement tant du point de vue de son apprentissage que des habiletés dont les

élèves ont besoin pour comprendre, communiquer et agir dans cette langue. Aborder cet outil de manière rigoureuse nous amène à décrire l'usage que l'on en fait. La description de l'usage consiste à « relever ce que font des usagers avec des outils ou des produits numériques, ce que font des apprenants et des enseignants avec des outils dédiés ou non à l'enseignement des langues » (Le Bray, 2002, p. 38). Dans une perspective didactique, il est convenable de comprendre autant les processus cognitifs sollicités, les compétences à développer chez un apprenant, l'apprentissage à réaliser, que les pratiques à mettre en œuvre par l'enseignant. En d'autres termes, il s'agit d'examiner les différentes propriétés de cet outil, clé pédagogique en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères.

Sur le plan de l'apprentissage, l'intérêt des activités à faire réside dans la prédominance de l'aspect ludique : au-delà de la production finale linguistique représentée par l'écriture d'un message, l'apprenant utilise les outils proposés pour la création artistique d'une carte. C'est tout d'abord un moyen de divertissement qui permet d'adopter une démarche créative. La motivation de l'apprenant est mobilisée puisqu'il éprouve un plaisir aussi bien à créer qu'à apprendre.

Le contexte d'apprentissage animé constitue un autre facteur de motivation grâce à la multicanalité présentant sur l'écran différents supports (texte, image, animations). Les supports proposent des aides textuelles et visuelles (règles du jeu, consignes) fournissant des indications et des explications, ce qui permet d'enrichir le champ lexical. Quant aux aides imagées, elles présentent des indices pour la compréhension des éléments textuels. Les éléments illustratifs ont davantage une influence directe sur le traitement de l'information et l'établissement des connexions signifiantes entre la forme et le contenu, tout en diminuant le coût cognitif de l'accès à l'information. En outre, l'apprenant met en œuvre des activités cognitives, des types de raisonnement et des stratégies diverses d'apprentissage telles que l'analyse, la réflexion et l'interaction pour opérer des choix différents.

Le rôle que joue l'apprenant dans son propre apprentissage est décisif. Du point de vue de l'approche communicative, la spécificité de ce jeu en tant qu'outil de communication peut être appréhendée quand l'apprenant gère son apprentissage en développant l'habileté à communiquer. La communication authentique est un point fort dans la didactique des langues puisque c'est seulement quand on communique authentiquement qu'on apprend à communiquer (Bange, 2006, p. 63-67). L'authenticité d'une situation de communication en dehors d'une classe de langue peut être abordée selon l'usage et dans une approche interactionnelle qui fait de l'apprenant un utilisateur de la langue dans des interactions sociales réelles. Rédiger une carte et l'envoyer à des amis est une pratique réelle et non une simulation. C'est une tâche inscrite dans une véritable interaction sociale qui dépasse l'activité langagière simple dans l'apprentissage de la langue. Il s'agit de mettre l'apprenant dans une situation concrète (Nouvel An, mariage, rendez-vous, Noël) face à laquelle il est amené à réagir, à s'exprimer. L'apprenant devient un usager et il n'est plus demandé de faire comme s'il était un usager. Des comportements langagiers se produisent dans la réalité, ils portent sur des objets immédiatement présents sur lesquels l'apprenant produit une action.

En recevant un courrier comprenant par exemple des félicitations, l'usager récepteur est placé dans un cadre interactionnel d'échange en langue étrangère, en classe ou hors classe, contribuant à la construction de ses connaissances linguistiques et culturelles. Un environnement socioconstructiviste encadre l'apprentissage du français qui est acquis à partir d'un processus ancré dans l'emploi instrumental, voire interactif, de cette langue.

Sur le plan linguistique, l'apprenant fait une production écrite ouverte permettant la créativité et l'expression libre qui s'éloignent de l'écriture conditionnée par des contraintes techniques comme c'est le cas dans les produits multimédias fermés (logiciels, cédéroms). L'avantage de ce produit est qu'il donne une souplesse dans

l'expression écrite, qu'il ne propose pas de réponses parce que l'enseignant « récepteur » corrige la production. On surmonte les obstacles rencontrés dans des jeux multimédias fermés qui peuvent refuser la contribution de l'utilisateur pour une erreur minime d'orthographe ou de conjugaison dans la réalisation des activités. De plus, l'apprenant est encouragé à développer des activités et des stratégies métacognitives pour produire de nouvelles phrases sans limiter la langue aux formes linguistiques appropriées. L'attention portée à la signification du message dans la production, l'élaboration soignée de la langue écrite, la révision et l'autocorrection des erreurs sont les avantages de ce type de communication écrite.

Aux trois dimensions ludique, cognitive et communicative du jeu s'ajoute l'action réelle qui, dans le cas le plus fréquent, est de l'ordre des perspectives actionnelle et interactionnelle d'apprentissage des langues. L'élément privilégié ici est l'action, en ce qu'elle donne aux apprenants la possibilité de devenir des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches. Les tâches accomplies sont conjointement langagières et sociales. En effet, l'utilisateur réalise une activité langagière (écrire un message) qui s'inscrit à l'intérieur d'actions en contexte social (féliciter à l'occasion d'un mariage ou une naissance, souhaiter le Nouvel An, etc.). C'est ce qui correspond au concept de « tâche » défini par le CECRL comme une action faite par un sujet qui y mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé (Conseil de l'Europe, 2005, p. 15). Puren précise le rapport qu'entretient la tâche avec l'action en proposant des modèles de relations tâches-actions en classe de langue. Les tâches sont définies en terme d'agir d'apprentissage et les actions sont considérées comme un agir d'usage (Puren, 2010, p. 56). Pour ce didacticien, on parle de la classe comme d'un lieu de simulation d'actions dans la mise en œuvre de l'approche communicative quant à la perspective actionnelle. La classe devient un lieu d'action et de préparation aux compétences langagières et culturelles qui devront être mises en œuvre dans les actions sociales ultérieures favorisant l'interaction.

Le jeu « Drôles de cartes » constitue une mine d'or pour des enseignants adoptant les dimensions communicative et actionnelle dans leurs pratiques, car il reprend bien certaines tâches proposées par le CECRL ou les méthodes d'enseignement du français (écrire une courte carte postale simple pour le niveau A1, puis des messages simples et courts pour le niveau A2) (Conseil de l'Europe, 2005, p. 26). Mais il s'efforce de les présenter autrement que les contenus des programmes traditionnels, la dimension multimédia et l'étayage de la réflexion de l'apprenant sur la langue étant les marques de cette originalité. La créativité que permet ce jeu favorise ainsi le renforcement de l'apprentissage par des activités extrascolaires qui dépassent un apprentissage grammatical de la langue centré sur la forme.

Les potentialités évoquées font de ce jeu un outil de grand intérêt pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Les enseignants peuvent l'utiliser dans la classe de langue et orienter leurs élèves vers un usage extrascolaire. Il semble intéressant de proposer son utilisation en cohérence avec les séquences d'apprentissage d'une façon réfléchie et consciente.

Description du parcours pour l'exploitation pédagogique de « Drôles de cartes »

Pour que le jeu en ligne justifie l'acquisition du français, il faut proposer une exploitation qui contribue au développement des méthodologies d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Pourtant, la diffusion des jeux ne passe pas seulement par un enrichissement de l'offre en termes de contenus ainsi que des services d'accompagnement, mais également par la didactisation de ces ressources. L'enseignant doit aussi faire preuve d'une capacité créative, sans laquelle il ne saurait véritablement optimiser l'exploitation.

La nécessité de la didactisation du jeu

Didactiser le jeu comprend une contextualisation pour justifier sa cohérence avec les séquences pédagogiques. Autrement dit, on est censé montrer concrètement les modalités de l'utilisation du jeu et les présenter dans un contexte pédagogique parce que, comme le souligne Catroux, « il n'en reste pas moins qu'en matière d'enseignement ou autre, les moyens techniques n'engendrent pas naturellement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace et que des scénarios didactiques appropriés doivent être mis au point afin de tirer parti de toutes leurs fonctionnalités » (Catroux, 2006, 7). La didactisation constitue pour l'apprenant une aide réalisée par l'intervention didactique de l'enseignant et peut être aussi considérée dans le sens donné au terme « aide » comme tout « guidage, accompagnement, étayage ou médiation » (Demaizière, 2007, p. 6). Selon cette auteure, la médiation comprend tout ce qui vise à faciliter l'apprentissage en matière pédagogique, scientifique et technique, comme le souligne Demaizière : « On peut considérer qu'apparaissent plusieurs niveaux de médiation et donc d'aide. Il y a médiation au moment de la construction des ressources, de la mise au point du scénario ou de la tâche puis des formes de "re-médiation" qui viennent compléter cette première médiation lors de la mise en œuvre par le biais des interventions de tutorat, de l'animation des forums [...] Médiations et re-médiations doivent rester en cohérence. »

La médiation implique des choix didactiques forts et des hypothèses conscientes. Les activités proposées et les types d'apprentissage dépendent des principes théorique et méthodologique de référence faisant appel aux apports du courant cognitiviste, des théories socioconstructivistes. L'apprenant est considéré comme responsable de l'interaction sociale parce qu'il doit prendre des initiatives pour communiquer. En effet, nous nous concentrons sur la communication parce que les résultats de notre recherche sur les nouvelles technologies et les pratiques des enseignants du FLE ont montré que l'usage que font ces enseignants des ressources en ligne est centré sur l'apprentissage de la forme (Kandeel, 2009, p. 6). Dans cette perspective, nous proposons de présenter « Drôles de cartes » dans le cadre du scénario pédagogique contextualisant les tâches à effectuer lors de son utilisation dans un parcours d'apprentissage. L'intégration de ce jeu à une unité didactique abordant le thème des fêtes en France ou faisant travailler les apprenants sur l'écriture de cartes postales dans une méthode de français assure une certaine cohérence pédagogique. Son avantage est d'éviter un apprentissage des aspects fabriqués dans le manuel et de permettre la pratique de la langue dans une situation communicative réelle.

Contextualisation de « Drôles de cartes » dans l'apprentissage langagier

Nous présentons ici la partie concernant la vingtième leçon de la méthode *Taxi 1* (Girardet et Pécheur, 2002, p. 58-59) utilisée dans une université jordanienne (l'Université du Yarmouk), sur les souvenirs des fêtes en France. Notre proposition a pour objectif l'appropriation de certains savoirs (linguistiques, socioculturels) et savoir-faire (raconter par écrit un bon souvenir ou une description de ce qu'on fait dans les fêtes). Dans le scénario d'apprentissage, les étudiants travaillent sur l'expression écrite et ils sont invités à réaliser des tâches fermées sur la découverte de ces événements importants. L'enseignant les renvoie vers des sites présentant les dates, l'origine et les caractéristiques ou les activités caractérisant chacune des occasions (cérémonies, messes, défilés, concerts, décorations).

Il semble important de se focaliser ici sur la tâche ouverte concernant l'écriture d'une carte postale. Il est demandé aux étudiants d'utiliser le courrier électronique en tant qu'outil de communication mis aussi à la disposition des utilisateurs du site. Pourtant, ce travail est représentatif de la compétence d'écriture qui s'exprime selon les descripteurs de compétences du CECRL en termes de capacités. Savoir ce que l'apprenant sait faire ou est capable de faire n'est possible qu'au niveau pratique à

partir d'une production valorisée. L'activité de l'apprenant est prise en compte dans l'usage, ce qui constitue une dimension plus large que l'apprentissage. Les étudiants doivent ainsi choisir la fête ou l'occasion parmi celles proposées par le jeu, fabriquer leur propre carte postale à l'aide des outils disponibles (cf. figure 2), écrire un message comprenant un petit texte sur cette carte (cf. figure 3) et enfin l'envoyer à certains destinataires.



Figure 2 : carte fabriquée pour une naissance



Figure 3 : espace réservé à l'écriture des textes sur les cartes

Le destinataire peut être un ami ou n'importe quelle personne dans la famille ou la société, mais nous demandons aussi aux étudiants de nous envoyer cette carte sur notre adresse électronique pour la corriger, car la correction reste le travail de l'enseignant (cf. figure 4).

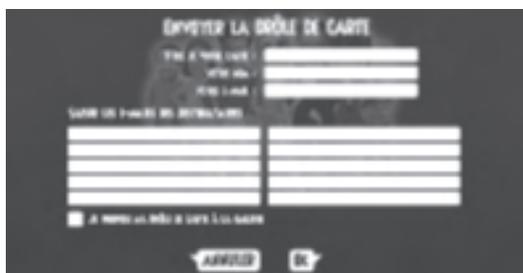


Figure 4 : espace d'envoi du message

La réception de cette carte se fait sur l'adresse du destinataire qui reçoit un message l'informant que la lecture de la carte envoyée peut se faire en cliquant sur un lien. Le lien renvoie le récepteur à une page où on peut lire le titre du message et connaître son émetteur avant d'accéder directement à la carte animée. La production écrite apparaît à droite sous l'indication « lire le message » (cf. figure 5).



Figure 5: le message reçu par l'utilisateur/récepteur

La tâche est considérée comme discursive au niveau langagier dans la mesure où une compétence de communication est constituée de l'ensemble des compétences linguistiques, discursives et stratégiques : «L'apprenant met en œuvre sa compétence langagière qui est une démarche complexe et comporte des composantes linguistique, organisationnelle et illocutionnaire. Ses habiletés discursives associées à la composante organisationnelle en production écrite sont ici activées.» (Kandeel, 2010, p. 95)

Cette proposition montre que l'accès aux aspects socioculturels devient plus intéressant dans l'exploitation des ressources authentiques sur la Toile, mais aussi comment ce jeu multimédia peut être à la fois un objet de formation et un moyen de communication incitant à l'action réelle en français. C'est son usage concret qui en fait une ressource avec des enjeux didactiques et sociaux particulièrement évidents.

Conclusion

Nous avons essayé de montrer comment «Drôles de cartes» peut être bénéfique à différents niveaux, culturel, langagier et social. C'est un outil permettant à chacun des utilisateurs d'entrer en communication avec d'autres personnes dans un contexte où l'agir social reste le but essentiel. Les raisons pour lesquelles ce jeu peut être didactiquement préconisé et socialement justifié sont nombreuses : établir des liens sociaux avec les autres, mettre l'apprenant/utilisateur dans des situations d'interactions sociales réelles et variées puis dépasser le stade de la simulation.

Le «faire jouer» avec un grand nombre d'apprenants est une pratique d'innovation dans l'acquisition du français langue étrangère dans un contexte non francophone. Ce jeu simple, même s'il reste un loisir, a la valeur de contribuer au développement langagier de l'utilisateur dans un contexte réel de communication.

¹ www.tv5monde.com, rubrique «Langue française /Découvrir le français »

² Jeux conçus par le centre collégial de développement de matériel didactique CCDMD, <http://www.ccdmd.qc.ca/>

³ <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/sciences/Jeux-d-entrainement-cerebral/Les-jeux/p-17881-Le-tour-du-monde-en-80-voyages.htm>

⁴ DLC: didactique des langues-cultures.

⁵ «Les cités du monde » dans la rubrique « enseigner le français » propose ce type d'activités.

http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/rubrique-6-Les_cites_du_monde.htm?id_col=45

⁶ <http://www.tv5.org/TV5Site/carte/ecard3/FR/accueil.php>

Bibliographie

- P. BANGE, «Les conditions internes et externes de l'apprentissage des langues étrangères», in M. Faraco (dir.), *La classe de langue, théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2006, p. 47-70.
- Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2005.
- J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International, 2003.
- P. CYR, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLÉ International, 1998.
- J. GIRARDET et J. PÉCHEUR, *Taxi 1: méthode de français*, Paris, CLÉ International, 2002.
- R. KANDEEL, «Pour une nouvelle perspective d'apprentissage: l'approche par les tâches dans un cours de français langue étrangère (FLE) à l'Université du Yarmouk en Jordanie», *Revue d'arts de l'association des universités arabes*, 7 (2), 2010, p. 85-98.
- T. LANCIEN, *Le multimédia*, Paris, CLÉ International, 1998.
- J.-E. LE BRAY, «Description de l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues», *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, 2002, p. 37-44.
- D. LEGROS, E. MAÎTRE DE PEMBROKE et A. TALBI, «Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias», in D. Legros, J. Crinon (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin, 2002, p. 23-39.
- F. MANGENOT, «L'intégration des TIC dans une perspective systémique», *Les Langues Modernes*, 1, 2000, p. 38-44.
- M. PENDANX, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, 1998.
- S. WHYTE, «La motivation pour la langue étrangère à l'école primaire: apprentissage en autonomie à l'ordinateur», *Les Cahiers de l'Acedle*, 6 (1), 2009, p. 267-293.

Sitographie

- M. CATROUX, «Perspective co-actionnelle et TICE: quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité», site du département Langues et cultures de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, 2006, <http://www.languesvivantes.ubordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf> (consulté en 2011).
- F. DEMAIZIÈRE, «Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage», *ALSIC*, 10 (1), 2007, <http://alsic.u-strasbg.fr> (consulté en 2011).
- J.-F. HAIZE et N. PICAN, «Le réseau comme terrain de jeux», *Les cahiers du numérique*, 4 (2), 2003, p. 47- 62, <http://lcn.e-revues.com/accueil.jsp> (consulté en 2011).
- R. KANDEEL, «De la conception des supports informatiques à la conception des dispositifs didactiques», *Informations, savoirs, décisions et médiations (ISDM)*, 2010, 37, http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm37/NEDEP_ISDM_Kandeeel.pdf (consulté en 2011).
- S. KENNEWELL et A. MORGAN, «Factors influencing learning through play in ICT settings», *Computers & Education*, 46 (3), 2006, p. 265-279, <http://www.sciencedirect.com/science/journal/03601315> (consulté en 2011).
- C. PUREN, «Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle», site personnel de Christian Puren, 2010, <http://www.christianpuren.com> (consulté en 2012).
- C. PUREN, «Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle», site personnel de Christian Puren, 2009, <http://www.christianpuren.com> (consulté en 2012).

Jouer... et apprendre le français langue étrangère grâce à TV5 MONDE

HAYDÉE SILVA

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique et CIEP

Le site web de TV5MONDE propose plus d'une centaine de jeux dont l'exploitation pédagogique en classe de français langue étrangère offre d'intéressantes perspectives. Dans cet article, nous commençons par présenter brièvement le corpus ludique disponible sur TV5MONDE. Nous posons ensuite quelques principes de base pour une utilisation optimale de ces jeux en classe de langue. Nous fournissons aussi des éléments de réflexion sur les objectifs pédagogiques potentiels, en fonction des compétences générales et langagières sollicitées et/ou visées, et nous donnons des pistes pour ajuster le niveau de langue requis et pour faire face aux aléas techniques. Nous terminons par quelques propositions concrètes pour la classe.

Le temps où la télévision était synonyme de passivité devant l'écran serait-il bel et bien révolu ? Aujourd'hui, la notion d'interactivité gagne chaque jour du terrain ; sans aller nécessairement vers l'hégémonie des applications web 2.0, la plupart des chaînes ont mis en place un dispositif d'accompagnement en ligne de leurs émissions. C'est a fortiori le cas de TV5MONDE, qui se présente comme la « première chaîne mondiale de télévision en français » et dont la mission est justement d'offrir « un espace d'expression plurielle [qui] revendique des contenus universels, porteurs de sens et de valeurs humanistes, et privilégie la qualité, l'innovation, la découverte dans le choix et la conception de ses programmes ». (TV5MONDE, 2011a) À ce jour (octobre 2011), le site de TV5MONDE (www.tv5.org) propose une centaine de jeux, dont nous souhaiterions faire un bref bilan avant de passer à la réflexion sur leur exploitation pédagogique en classe de langue, et notamment en classe de français langue étrangère.

Les jeux et les divertissements sur TV5MONDE : une offre pléthorique

La rubrique « Divertissements/Les jeux » du site de TV5MONDE présente 58 activités différentes :

- « Tout le monde veut prendre sa place », jeu-concours de connaissances, inspiré du jeu télévisé éponyme, où « le joueur doit répondre dans un temps limité [...] à des questions posées par le présentateur pour accumuler le maximum de points » (TV5MONDE, 2011b).
- « Cartoquiz », jeu de connaissances géographiques, où le joueur dispose de « 3 minutes pour placer 10 villes sur le planisphère le plus précisément et le plus rapidement possible » (TV5MONDE, 2011c).
- « Zigmo », jeu de lettres de la famille du Boggle, où il faut « trouve[r] un maximum de mots en un minimum de temps » (TV5MONDE, 2011d).
- « Jeux d'entraînement cérébral », « 15 exercices d'entraînement cérébral en ligne conçus pour faire travailler [les] neurones tout en s'amusant [...] en partenariat avec Happyneuron » (TV5MONDE, 2011e).
- « Questions pour un champion », jeu-concours de connaissances, inspiré du jeu télévisé éponyme, où les participants « progress[ent] par étapes jusqu'à la finale [avec un temps] limité pour répondre à chacune des questions » (TV5MONDE, 2011f).
- « Jeux de lettres interactifs du CCDMD », « plus de 35 jeux de lettres conçus par le [Centre collégial de développement de matériel didactique] et classés par théma-

tiques : orthographe, grammaire, syntaxe, vocabulaire [...] pour apprendre, se perfectionner ou s'entraîner » (TV5MONDE, 2011g).

- « Lettris », jeu de lettres inspiré du jeu Tetris où il faut « forme[r] un maximum de mots d'au moins quatre lettres [au] fur et à mesure que les lettres de l'alphabet tombent du haut de l'écran » (TV5MONDE, 2011h).
- « Multi-quiz », 369 tests de culture générale « en 10 questions-réponses sur des thèmes variés » (TV5MONDE, 2011i).
- « Drôles de cartes », service grâce auquel il est possible de créer des cartes personnalisées « en téléchargeant images et décors de [son] choix », puis d'y ajouter texte et musique (TV5MONDE, 2011j).
- « Trotteurs de globe », jeu-concours désormais clos, ayant fait appel « aux connaissances, à la créativité et à la rapidité des internautes francophones du monde » (TV5MONDE, 2011k).

Dans la rubrique « Langue française/Découvrir le français », outre « Zigmo », « Jeux de lettres interactifs », « Lettris » et « Multi-quiz », déjà cités, TV5MONDE offre une dizaine de nouvelles propositions :

- « Taxi brousse », « le jeu des expressions d'Afrique » (TV5MONDE, 2011l), sous forme de questions à choix multiple, où il faut trouver le sens des expressions idiomatiques proposées.
- Des mots croisés, avec 36 grilles à double niveau (débutant ou confirmé), et 24 grilles thématiques.
- Des mots fléchés, avec 13 grilles thématiques, 12 grilles junior et 12 grilles senior.
- Des puzzles, avec 5 grilles thématiques sous forme de mots mêlés à découvrir, avec ou sans chronomètre.
- Des télégrilles, 8 grilles à dominante littéraire où « la première colonne de la grille cache le nom de l'auteur et le titre de l'œuvre dont un extrait est à découvrir » (TV5MONDE, 2011m).
- 24 grilles de « Moji Doku » ou « sudoku des lettres » (TV5 Monde, 2011n).
- « Dico-mot », version en ligne du célèbre jeu du pendu, en partenariat avec Mediadico (www.mediadico.com).
- « Mots-maxi », jeu d'anagrammes où il faut « tape[r] le maximum de mots à partir des dix lettres proposées » (TV5MONDE, 2011o).
- « Mots mêlés », version interactive de ce jeu, où il s'agit de « tape[r] les mots qui sont cachés dans la grille de lettres pour les faire disparaître » (TV5MONDE, 2011p).
- « Crypto-phrase », jeu consistant à « retrouve[r] la citation célèbre proposée en tapant des couples de lettres » (TV5MONDE, 2011q).

Enfin, dans la rubrique « TiVi5 » (TV5MONDE, 2011r), destinée aux enfants, on trouve 25 activités supplémentaires :

- 7 « jeux casse-tête » : « Memory », « Liens », « 7 erreurs », « Labyrinthe », « Pendu », « Intrus », « Détail ».
- 7 « jeux d'action » : « Tennis », « Slalom », « Course automobile », « Triordi », « Transformations extrêmes », « Code Lyoko », « Frelion Attack ! ».
- 3 « jeux d'adresse » : « Casse-brique », « Tvtris », « Chute d'éléments ».
- 2 « jeux créatifs » : « Coloriage », « Dessin ».
- 3 « puzzles » : « Multipuzzle », « Combinaison », « Puzzles ».
- « Pitt & Kantrop », où le joueur peut « créer [s]es mélodies en utilisant les instruments mis à [s]a disposition » (TV5 Monde, 2011 s).
- « La course autour du monde », jeu d'épreuves d'après la série « Les TV5 autour du monde » (TV5 Monde, 2011t).
- « Studio d'animation », service de création de cartes animées (TV5MONDE, 2011u).

Soit, en tout, 103 options (plus ou moins ludiques)¹ à ce jour. Or, s'il est vrai que le site de TV5MONDE met à disposition du public en général et des professeurs en particulier une large gamme de ressources ludiques, ces jeux et divertissements ne sont pas régulièrement accompagnés de suggestions d'exploitation pédagogique. En tant que professeur de français langue étrangère, comment tirer profit de cette mine sans s'y perdre ? C'est la question à laquelle nous allons tâcher de répondre à présent.

L'exploitation potentielle des jeux de TV5MONDE dans la classe de français langue étrangère

Nous avons ici un triple objectif : en premier lieu, rappeler quelques règles de base pour une utilisation optimale du jeu en classe, en nous appuyant sur le corpus que nous venons de présenter ; en deuxième lieu, discuter des objectifs qu'il est possible d'assigner à une activité incluant une composante ludique inspirée de l'offre de TV5MONDE, en fonction des compétences générales et langagières sollicitées et/ou visées ; en troisième et dernier lieu, donner des pistes pour ajuster le niveau de langue requis et pour faire face aux aléas techniques.

Quelques principes pour une exploitation pédagogique optimale

Les jeux proposés sur le site de TV5MONDE ont été conçus par des professionnels et offrent donc une bonne garantie de fiabilité autant du point de vue linguistique que de celui de leur fonctionnement ludique. Autrement dit, le matériel et les structures ludiques fournis sont de qualité, et la tâche de l'enseignant s'en voit considérablement facilitée, d'autant plus qu'une large part des activités proposées sollicitent des compétences langagières de communication et notamment des compétences linguistiques, à des degrés divers. Cependant, il revient au professeur de bien connaître ce matériel et les règles du jeu, puis de décider s'ils conviennent à son public et s'adaptent à ses objectifs.

En effet, l'introduction de ces ressources dans la classe devrait à notre avis suivre dix principes de base (voir Silva, 2008, p. 187-189) :

- 1) Analyser et donc connaître aussi en détail que possible la situation d'enseignement/apprentissage spécifique dans laquelle le jeu sera mis en œuvre.
- 2) Formuler des objectifs d'apprentissage clairs et cohérents pour l'exploitation ludique, dûment intégrés à la séquence pédagogique.
- 3) Articuler théorie et pratique, en laissant de côté le consumérisme pédagogique, synonyme de passivité de la part de l'enseignant.
- 4) Exercer une autocritique permanente et bienveillante.
- 5) Contribuer à la diversification raisonnée et à la diffusion des pratiques de classe efficaces, en enrichissant et surtout en partageant les outils ludiques à disposition.
- 6) Rester ouvert et disponible pour explorer toute la richesse de l'univers ludique.
- 7) S'intéresser aussi bien au matériel qu'aux règles du jeu et à la création d'une atmosphère ludique, afin de favoriser l'émergence d'une attitude ludique : c'est en effet à la très particulière disposition d'esprit des joueurs que sont associés la plupart des avantages aujourd'hui attribués au jeu pédagogique.
- 8) Éviter de faire du jeu une simple ruse pédagogique, destinée à « dorer la pilule » d'un apprentissage jugé par ailleurs rébarbatif, voire dénué de sens.
- 9) Respecter à tout moment les participants afin d'en faire des « jouants » et non des « joués ».
- 10) Ne pas idéaliser le jeu, qui reste une option pédagogique parmi d'autres.

Dans le cas de l'exploitation des jeux et divertissements sur TV5MONDE, ces différents principes nous semblent particulièrement pertinents. Nous tâcherons d'expliquer pourquoi dans les lignes qui suivent².

En effet, il conviendra de commencer par identifier les paramètres du contexte d'enseignement/apprentissage choisi. Il faut notamment cerner avec précision le profil du public cible et déterminer ses besoins, ses goûts et ses intérêts pour choisir le(s) jeu(x) susceptible(s) de mieux s'y adapter. Les lectures qu'il est possible de faire des caractéristiques de tel ou tel public sont multiples, mais l'essentiel est que le choix soit fondé et contextualisé³ et qu'il tienne compte de l'ensemble des paramètres de la situation⁴.

Nous souhaiterions nous arrêter ici plus en détail sur la question du dispositif de travail, dans la mesure où il a un impact autant sur les conditions spatio-temporelles que sur les interactions qui s'y nouent et sur l'évolution de la tâche à réaliser. Ces jeux ont été conçus pour être joués en ligne, soit individuellement, soit sur un mode multi-joueurs. Le professeur doit donc aussi définir le dispositif de travail le plus adapté à ses objectifs. Si l'enseignant choisit le mode de jeu individuel, il est important de définir si il y aura compétition entre les participants ou si chacun jouera pour soi, en solitaire. Bien que cette seconde solution ne semble pas d'emblée être l'option la mieux adaptée pour une exploitation pédagogique, elle peut convenir à certaines situations d'enseignement/apprentissage et/ou à certaines étapes d'une séquence pédagogique.

Il est également important de définir si l'activité sera présentée, soit telle quelle pendant une séance collective dans la salle d'informatique (pour un jeu individuel ou par équipe ; dans ce cas, le plus souvent, le jeu se fera par petites équipes de deux ou trois joueurs pour éviter les problèmes de gestion de l'espace devant l'ordinateur, mais il est possible de prévoir des règles d'alternance devant l'écran au sein de chaque équipe), soit dans une salle de classe sans connexion. Dans ce dernier cas, l'enseignant doit apporter des adaptations permettant de jouer en classe, hors ligne. Il est également possible de prévoir un jeu individuel en ligne dans le cadre d'un dispositif pédagogique semi-présentiel ou entièrement à distance.

La première solution (travail collectif en salle d'informatique) exige le moins d'adaptations, mais reste cependant la moins facile à mettre réellement en œuvre dans de nombreux contextes d'enseignement/apprentissage. La troisième option (travail semi-présentiel ou à distance) est encore relativement peu fréquente. La seconde solution (travail en salle de classe, sans connexion) est peut-être la meilleure dans de nombreux contextes où l'équipement technologique reste modeste ou peu accessible, mais elle requiert un travail de préparation parfois long, qu'il convient donc de réaliser avec soin pour être en mesure de réutiliser les supports ainsi obtenus. Dans l'idéal, c'est une tâche à mener collectivement, afin que le produit pédagogique ainsi obtenu convienne et profite à un plus grand nombre d'enseignants.

Dans tous les cas (jeu en ligne, jeu hors ligne en classe, jeu hors classe), la préparation devra en principe inclure au moins 4 étapes : prise en main, analyse, adaptation et mise en jeu.

- Prise en main de l'activité afin d'en connaître les règles, le déroulement, les mécanismes ludiques, le niveau de difficulté du jeu, la durée moyenne d'une partie, le niveau de langue exigé, les compétences générales et langagières sollicitées. Il convient donc que l'enseignant joue lui-même plusieurs fois ; et que, dans la mesure du possible, il voie jouer quelqu'un d'autre⁵ en l'observant d'un œil critique afin de pouvoir passer à l'étape suivante, celle de l'analyse.
- Analyse détaillée de l'activité à partir des données obtenues lors de l'étape précédente, afin de déterminer les ajustements nécessaires et le mode de passation le plus adapté à un contexte d'enseignement/apprentissage précis et à des objectifs pédagogiques clairement formulés. De préférence, cette analyse doit être intégrée à une fiche pédagogique détaillée, grâce à laquelle il sera possible de conserver la trace de la réflexion ainsi menée et d'y apporter d'éventuels ajustements.
- Adaptation de l'activité suite aux résultats de l'analyse, qu'il s'agisse de simplifier ou modifier les règles, de transformer un jeu en ligne en une activité hors ligne,

d'élaborer des supports papier pour substituer ou compléter les ressources ludiques disponibles, etc. Cette étape permettra de finaliser une première version complète de la fiche pédagogique.

- Mise en jeu, pendant laquelle l'enseignant surveillera d'un œil critique le déroulement afin de décider si de nouveaux ajustements sont nécessaires ou si d'autres variantes sont possibles. Cette nouvelle information fera partie aussi de la fiche pédagogique.

On le voit, cette préparation vise autant à faciliter la formulation d'objectifs clairs et cohérents (nous en reparlerons plus bas) qu'à favoriser une bonne articulation entre théorie et pratique, depuis une perspective critique. Le but est de ne pas tomber dans la tentation du consumérisme pédagogique, celui du professeur facilement séduit par le « prêt-à-enseigner » et qui en vient à ne plus se soucier du potentiel réel d'apprentissage des activités conçues par autrui. Ces activités standardisées qui, par conséquent, n'ont pas été calibrées en fonction de leur situation réelle d'exploitation, sont rarement applicables telles quelles.

Contextualiser et personnaliser ne veut nullement dire cloisonner. Bien au contraire, les possibilités d'une exploitation pédagogique réussie devraient s'accroître grâce à la confrontation à d'autres regards, d'autres voix, d'autres manières de percevoir et d'agir. Dans ce sens, les résultats de l'effort réalisé en vue d'adapter les jeux proposés par TV5MONDE seront idéalement partagés avec des collègues, qu'il s'agisse de collègues directs (même établissement ou même association de professeurs, par exemple lors de réunions pédagogiques) ou de collègues du monde entier (à travers les moyens de diffusion « classiques », telle la publication dans une revue spécialisée, ou à travers les outils aujourd'hui disponibles grâce à la technologie, dont les réseaux sociaux, les blogs et les wikis... voire le site même de TV5MONDE). L'offre de TV5MONDE est tellement diversifiée qu'elle devrait permettre un nombre très élevé d'adaptations pour la classe : une fois la première expérience réussie, il devrait être possible de l'élargir à d'autres ressources francophones en ligne, ludiques ou non.

Les objectifs potentiels en fonction des compétences générales et langagières sollicitées et/ou visées

Afin de déterminer les objectifs potentiellement visés lors d'une exploitation pédagogique d'un jeu destiné à la classe de langue, il nous semble prioritaire de commencer par distinguer les compétences générales et langagières sollicitées des compétences générales et langagières visées (Conseil de l'Europe, 2001, p. 81). En effet, un jeu peut faire appel à telle ou telle compétence sans forcément contribuer de manière significative au développement de celle-ci, alors qu'une autre compétence apparemment secondaire pendant le déroulement peut être placée au cœur de la séquence ludopédagogique.

Tel serait le cas, par exemple, de l'exploitation de « Cartoquiz » : en situation réelle de jeu, aucune activité langagière de production n'est mobilisée, tandis que la réception est réduite à son expression minimale : il suffit d'écouter et/ou de lire la très courte règle du jeu, puis de lire le nom des villes à trouver. La compétence générale privilégiée est donc celle associée à la culture générale, et plus précisément au savoir de localisation géographique, avec une pointe de savoir-faire (exprimé autant dans la vitesse de réponse grâce à la maîtrise de la souris de l'ordinateur qu'aux stratégies mises en œuvre face aux réponses douteuses ou inconnues).

Pourtant, une séquence ludopédagogique développée dans le cadre d'un cours de langue pourrait mettre l'accent sur des éléments totalement absents du jeu, celui-ci n'ayant pas toujours d'emblée un but précis d'apprentissage. Il serait par exemple possible de mettre l'accent sur la compétence linguistique grammaticale, et de commencer par la conceptualisation des règles pour l'emploi des prépositions devant les noms de ville et de pays. On pourrait alors laisser le jeu « Cartoquiz » pour la phase

de réinvestissement : le professeur deviendrait alors l'opérateur technique de la machine, qui obéirait aux consignes données en suivant les indications si et seulement si la préposition utilisée est correcte : tout le groupe regarderait ensemble l'écran de jeu projeté au tableau ; un ou deux représentants se placeraient près du tableau pour signaler avec une baguette le point de localisation proposé ; les apprenants prendraient la parole à tour de rôle pour dire le plus vite possible et en utilisant obligatoirement une phrase complète dans quel pays se situe la ville affichée par l'ordinateur.

Mais il serait également possible d'aborder une compétence linguistique lexicale, pour travailler les prépositions de lieu et le vocabulaire des points cardinaux : avec une mappemonde affichée au tableau, et en reprenant l'une des listes de dix villes proposées, on demanderait alors aux apprenants d'aider l'un de leurs camarades à positionner un signal sur l'emplacement de la ville correspondante : ils le guideraient avec des phrases telles que « plus au nord », « à gauche », « entre X et Y », « juste sous Z ».

Dans ces deux adaptations, l'objectif a été associé à la compétence linguistique, mais était également sollicitée la production orale, absente dans la version usuelle de « Cartoquiz ». Pour renforcer la dimension orale et introduire le savoir-apprendre, une autre adaptation possible serait de faire jouer une première fois les apprenants par équipe, de déterminer à partir de leurs résultats le score à battre, puis de leur demander de réviser ensemble, toujours par équipe, leurs connaissances géographiques, en développant ensemble des stratégies pour mieux réussir.

Une fois admis le principe selon lequel la ou les compétences sollicitées dans la version d'origine ne sont pas nécessairement les compétences à travailler dans la version pour la classe moyennant traduction des jeux en activités pédagogiques, il est possible de postuler que le corpus de jeux proposé sur TV5MONDE permet de viser pratiquement toutes les compétences, qu'elles soient générales ou langagières. Le tableau ci-dessous indique d'une part quelles sont à notre sens⁶ les compétences sollicitées dans une sélection de 12 jeux⁷ et, d'autre part, les compétences potentiellement visées dans ces mêmes jeux.

Tableau des compétences prioritairement sollicitées (●) et potentiellement visées (◆) dans douze des jeux proposés sur TV5MONDE

	« Cartoquiz »	« Crypto-phrase »	« Dico-mot »	« Jeux d'entraînement cérébral »	« Jeux interactifs du CCDMD »	« Liens »	« Mots-maxi »	« Mots-Mêlés »	« Multi-quiz »	« Questions pour un champion »	« Taxi brousse »	« Zigno »
COMPÉTENCES GÉNÉRALES												
Savoir												
Culture générale	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆
Savoir socioculturel	◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	◆	◆	● ◆	● ◆	● ◆	● ◆	◆
Prise de conscience interculturelle	◆	◆	◆	◆	◆	◆			◆	◆	● ◆	◆

Aptitudes pratiques et savoir-faire	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Aptitudes et savoir-faire interculturels	◆	◆	◆		◆	◆	◆		◆	◆	◆	
Savoir-être	◆	◆	◆	●	●	●	◆	●	◆	●	●	●
Savoir-apprendre												
Conscience de la langue et de la communication	◆	●	●	●	●	◆	●	●	◆	●	●	●
Conscience et aptitudes phonétiques		◆	●	◆	◆		◆	◆	◆		◆	●
Aptitudes à l'étude		◆	◆	●	◆	◆	◆	◆	◆	◆	●	◆
Aptitudes heuristiques	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES												
Compétences linguistiques												
Compétence lexicale	●	●	●	●	●	◆	●	●	◆	●	●	●
Compétence grammaticale	◆	●	●	●	●	◆	●	●	◆	●	◆	●
Compétence sémantique	◆	●	●	●	●	◆	●	●	◆	●	●	●
Compétence phonologique	◆	●	●	●	●	◆	●		◆		◆	◆
Compétence orthographique	◆	●	●	●	●	◆	●	●	◆	●	◆	●
Compétence ortho-épique	◆	●	●	●	●				◆		◆	◆
Compétences sociolinguistiques												
Marqueurs des relations sociales					◆					◆	◆	
Règles de politesse					◆					◆	◆	
Expressions de la sagesse populaire		●			●	◆	◆			◆	◆	●
Différences de registre		◆			◆					◆	◆	
Dialecte et accent					◆							◆
Compétences pragmatiques												
Compétence discursive		●		●	◆	◆				◆	◆	◆
Compétence fonctionnelle				●	◆	◆				◆	◆	◆

On le voit, les compétences générales sont largement sollicitées, notamment en ce qui concerne la culture générale (la connaissance du monde facilitant la réussite ludique dans ces activités), les aptitudes pratiques (dans la mesure où, pour jouer en ligne, certains savoir-faire informatiques sont requis) et les aptitudes heuristiques (la capacité à observer et à formuler des hypothèses étant très utile pour développer une stratégie gagnante). Sont également appelés à intervenir dans la plupart des cas la conscience de la langue et de la communication, le savoir socioculturel et, dans une moindre mesure, le savoir-être. Par contre, la prise de conscience interculturelle ainsi que les aptitudes et le savoir-faire interculturels sont faiblement présents, tout comme la conscience et les aptitudes phonétiques et les aptitudes à l'étude. L'enseignant devra donc prévoir des adaptations susceptibles de permettre la prise en compte de ces derniers paramètres, si tel est son objectif.

Pour ce qui est des compétences communicatives langagières, les compétences linguistiques sont nettement dominantes, soit dès la version d'origine, soit parfois dans les versions à prévoir pour la classe. Par contre, à la lumière de cette première analyse, et hormis quelques exceptions identifiables sur le tableau ci-dessus, ce corpus de jeux semble peu propice au travail sur la compétence sociolinguistique dans ses diverses manifestations ou sur les deux compétences pragmatiques. Des adaptations sont néanmoins envisageables pour réintroduire ces dimensions dans des séquences ludopédagogiques incluant l'un ou l'autre de ces jeux.

Le passage à la mise en jeu

En sus des considérations préalables sur les principes d'une exploitation ludopédagogique réussie et sur les objectifs à prévoir en fonction des compétences générales et langagières, l'utilisation de ce corpus ludique en classe appelle deux autres réflexions incontournables : celle sur le niveau de langue requis et celle sur les questions techniques.

Le niveau de langue requis

La question du niveau de maîtrise linguistique requis par le jeu occupe à l'évidence une place centrale lors d'une exploitation en classe, d'autant plus que ces jeux semblent conçus en priorité pour des usagers natifs surtout, mais non exclusivement, dans le cas de jeux inspirés de jeux télévisés. Cela ne devrait pas constituer néanmoins un écueil insurmontable, dans la mesure où de nombreuses stratégies permettent de le contourner. Nous évoquerons ici trois grandes séries de propositions, classées par ordre croissant de travail à fournir de la part de l'enseignant.

Pour permettre à des apprenants de jouer à la plupart de ces jeux, avec une préparation minimale, nous avons identifié au moins neuf solutions, à utiliser seules ou combinées, en fonction des caractéristiques de chaque activité spécifique :

- Proposer l'activité à des apprenants de niveau avancé (B2 ou plus).
- Lorsque le jeu le permet, ajuster le niveau de difficulté (cela est possible par exemple pour les « Jeux d'entraînement cérébral » ou pour la plupart des « Jeux de lettres interactifs du CCDMD »).
- Lorsque le jeu le permet, recourir au mode « entraînement » (par exemple pour jouer à « Zigmo »).
- Lorsque le jeu le permet, adapter la règle afin de réduire la difficulté, en allouant par exemple un temps de jeu plus long. Cela est facilement réalisable en imprimant des grilles pour jouer hors ligne, sans contrainte de temps.
- Privilégier le jeu par équipe au jeu individuel.
- Autoriser, voire encourager, l'utilisation des aides ou des jokers déjà prévus dans le jeu.
- Fournir de l'aide linguistique, socioculturelle ou technique en cours de jeu.
- Prévoir la possibilité de consulter des outils de référence, en ligne ou en version papier.

- Proposer le jeu dans sa version hors ligne (« Zigmo » est inspiré du jeu Boggle, disponible en plusieurs versions sur le marché; « Questions pour un champion » a donné lieu à un jeu de société éponyme).

Ces stratégies peuvent être associées à d'autres qui requièrent une préparation encore relativement faible, à savoir :

- Lorsque le jeu le permet, choisir au préalable les grilles de jeu à soumettre au groupe en fonction des objectifs visés et du niveau de langue requis (il faut donc prendre connaissance de l'ensemble des grilles disponibles et faire son choix).
- Préparer et fournir des indices supplémentaires afin de guider les joueurs vers la réponse attendue.

Finalement, on peut envisager un temps de préparation plus long, afin de :

- Concevoir des versions simplifiées des jeux choisis.
- Préparer des outils d'aide spécifique à chaque jeu.
- Élaborer des jeux entièrement nouveaux en s'inspirant librement de l'un ou l'autre des jeux du corpus. On peut par exemple préparer un concours de « Questions pour un champion », sur le modèle de l'original, mais avec des questions ciblées en fonction du profil du public visé.

Les aléas techniques

Lorsque l'option de travail en ligne est retenue, l'exploitation ludopédagogique de ce corpus n'exclut pas la possibilité de rencontrer des difficultés techniques de divers ordres : panne d'électricité pure et simple, lenteur du réseau, bogues ou anomalies de fonctionnement des logiciels, incompatibilité de claviers pour jouer en français, etc. Certaines de ces difficultés peuvent être très facilement levées tandis que d'autres seront rédhibitoires. Afin d'éviter les déconvenues, il est fortement conseillé à l'enseignant de :

- Prendre en main le jeu choisi avant de le proposer aux apprenants, afin d'être en mesure de répondre aux doutes techniques des joueurs (comment se déplacer efficacement pendant le jeu ? vaut-il mieux taper les mots sur le clavier ou sur l'écran ? existe-t-il des raccourcis clavier permettant d'améliorer son score ?). Cela suppose, bien entendu, la disposition à accroître en permanence sa maîtrise des technologies.
- Si possible, tester le jeu dans les conditions réelles d'utilisation, pour anticiper d'éventuels problèmes liés à la connexion ou à l'équipement.
- Prévoir systématiquement une activité de remplacement, si possible en lien direct avec l'activité initialement prévue.

Une proposition concrète

Pour conclure, nous aimerions illustrer notre propos par un exemple concret, celui de « Garçon SVP! » qui fait partie des « Jeux d'entraînement cérébral » : « Vous devrez vous mettre dans la peau d'un serveur de restaurant, en essayant de mémoriser le menu choisi par 2, 3 ou 4 convives. Pour davantage de difficulté, vous pourrez choisir que les convives changent de place entre la commande et le rappel des menus. [Chaque] menu comprend 4 éléments : plat, fromage, dessert et boisson. » (TV5MONDE, 2011e) Il s'agit d'une activité sollicitant fortement la mémoire et l'attention.

Le logiciel offre la possibilité de jouer une partie d'entraînement. Il est possible de calibrer la difficulté de l'exercice en choisissant le niveau de sa préférence : le niveau de difficulté augmente lorsque le nombre d'invités autour de la table s'accroît, le temps pour la mémorisation diminue et une tâche intermédiaire non directement liée à la tâche principale vient perturber la concentration. À la fin de la partie, les résultats affichent le score, avec le pourcentage d'exactitude et le temps exact de réponse, ainsi que des graphiques permettant de situer ses résultats dans la médiane et

de savoir si on fait partie ou non des meilleurs 25%. On peut également consulter la solution (ce qui est très pratique pour des exploitations lexicales a posteriori) et lire des commentaires par rapport à sa performance.

On peut proposer ce jeu dès la fin du niveau A1, pour élargir le vocabulaire de l'alimentation, systématiser l'emploi des articles partitifs et introduire une discussion interculturelle sur les plats. Pour la mise en jeu, on peut proposer aux apprenants de travailler par équipe, devant l'ordinateur. Il est également possible d'imprimer les listes de plats pour chacun des convives et de jouer hors ligne, ou encore de concevoir ses propres menus. Les publics dont le niveau de langue est faible auront éventuellement le droit de prendre des notes lorsqu'un niveau de jeu élevé est choisi.

Le jeu «Garçon SVP!» peut intervenir lors des étapes suivantes de la séquence pédagogique, en fonction de l'objectif choisi : sensibilisation (pour explorer les connaissances dans le domaine culinaire d'un public spécialisé de niveau B2 ou plus ; pour lancer une réflexion interculturelle sur l'alimentation) ; systématisation (soit pour l'emploi de l'article partitif, soit pour les actes de parole tels que commander, confirmer une commande, rectifier une commande) ; réinvestissement (pour les mêmes objectifs que la systématisation, mais en donnant le jeu comme modèle pour que les apprenants élaborent ensuite leurs propres listes de mets).

¹ Sur le site de TV5MONDE, l'offre de contenus en général et de contenus ludiques en particulier s'élargit progressivement.

² « Garçon SVP! », « Que d'accros dans cette histoire », « La danse des lucioles », « Déchiffrement », « Le tour du monde en 80 voyages », « Figures enchevêtrées », « Tours de Hanoi », « Videz votre sac », « Le juste mot », « Attention, ça tourne », « Mots coupés », « Tout dépend d'où l'on regarde », « Au bout du compte », « Tiroirs coupés », « Mots pour mot ».

³ Le CCDMD, centre de production de ressources et de documents pédagogiques, se trouve à Montréal. Les jeux sont classés en neuf catégories : Orthographe, Grammaire, Syntaxe, Vocabulaire, Le mot précis, Le bon mot, Jeux spécialisés, Les labyrinthes, Le coin de l'office.

⁴ Le caractère ludique de certaines des activités mentionnées (par exemple, « Drôles de cartes ! » ou « Studio d'animation ») tient plus à leur inclusion dans la rubrique « Jeux » qu'à des caractéristiques intrinsèques permettant de les identifier spontanément comme telles.

⁵ Les trois derniers principes restent à nos yeux valables et essentiels, mais présentent sans doute moins de caractéristiques spécifiques par rapport au corpus choisi.

⁶ Sur la question de la contextualisation, le point de vue et l'historicité, voir par exemple Robillard, 2010, p. 24-26.

⁷ Pour une définition critique de la situation comme ensemble de paramètres et de relations, mais aussi comme composante évolutive de l'activité, voir Chini, 2002.

⁸ Dans la mesure du possible, le joueur observé pendant le pilotage sera un locuteur allophone dont le niveau sera proche de celui des apprenants visés.

⁹ De nombreuses adaptations étant envisageables dans la plupart des cas, chaque enseignant devra revoir avec attention le jeu de son choix afin de décider s'il partage ou non notre point de vue. Celui-ci est fondé autant sur notre expérience personnelle d'enseignement que sur l'ensemble de nos travaux relatifs au jeu en classe de langue (voir Silva, 2011).

¹⁰ Pour des raisons d'espace, il n'était pas possible de présenter un tableau avec les 103 jeux. Toutes les activités n'offrant pas le même potentiel pour la classe de langue, nous avons opéré une sélection. Nous avons ainsi éliminé le jeu auquel il n'est plus possible de jouer (« Trotteurs de globe »), les jeux trop longs et complexes (par exemple, « Tout le monde veut prendre sa place »), les jeux très connus (dont les mots croisés, les mots fléchés ou les puzzles, mais aussi le memory ou le coloriage), les jeux d'action dont la dimension langagière apparaissait réduite (c'est le cas des 7 jeux de cette catégorie sur Tivi5). Cela ne veut pas dire que l'exploitation de ces jeux est impossible ou inutile en classe de langue ; il serait sans doute intéressant de se pencher sur le sujet à un autre moment.

Bibliographie

- D. CHINI, « La situation d'apprentissage : d'un lieu externe à un espace interne », *ASp*, 37-38, 2002, p. 95-108. <http://asp.revues.org/1507>.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.
- D. DE ROBILLARD, « Les vicissitudes et tribulations de "Comprendre" : un enjeu en didactique des langues et cultures ? », in P. Blanchet et P. Chardenet, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2010, p. 21-29.
- H. SILVA, *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLÉ International, 2008.
- H. SILVA, « Mes publications », *Le jeu en classe de langue*, 2011, <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/mes-publications/> (consulté le 25 octobre 2011).
- TV5MONDE, « La chaîne. Présentation », 2011a, <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/footer-niveau-2/tv5monde/La-chaine/p-5857-Presentation.htm>.
- TV5MONDE, « Le règlement, "Tout le monde veut prendre sa place" », 2011b, <http://tlmvpsp.tv5monde.com/go/terms>.
- TV5MONDE, « Cartoquiz », 2011c, <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/jeunesse/p-14809-Cartoquiz.htm>.
- TV5MONDE, « Zigmo », 2011d, <http://www.tv5.org/TV5Site/boggle/index.php>.
- TV5MONDE, « Jeux d'entraînement cérébral », 2011e, <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/sciences/Jeux-d-entrainement-cerebral/p-11202-Jeux-d-entrainement-cerebral.htm>.
- TV5MONDE, « Questions pour un champion », 2011f, http://www.tv5.org/TV5Site/qpuc/qpuc_frameset.html
- TV5MONDE, « Jeux de lettres interactifs du CCDMD », 2011g, <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/lf/p-9489-Jeux-de-lettres-interactifs-du-CCDMD.htm>.
- TV5MONDE, « Lettris-le tetriss des lettres », 2011h ; <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/jeunesse/p-14704-Lettris-le-tetriss-des-lettres.htm>.
- TV5MONDE, « Multi-quiz », 2011i, http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/jeunesse/Multi_quiz/p-5648-Multi_quiz.htm.
- TV5MONDE, « Drôles de cartes ! », 2011j, <http://www.tv5.org/TV5Site/carte/ecard3/FR/accueil.php>.
- TV5MONDE, « Jeu-concours Trotteurs de globe », 2011k, <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/jeunesse/Trotteurs-de-globe-tour-du-monde-avec-la-gagnante/Galerie/p-17959-Retour-sur-les-modalites-du-concours.htm>.
- TV5MONDE, « Taxi brousse », 2011l, http://www.tv5.org/TV5Site/lf/pop_taxi-brousse.html.
- TV5MONDE, « Télégrilles », 2011m, <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Langue-Francaise/p-7174-Langue-francaise.htm>.
- TV5MONDE, « Moji Doku », 2011n, <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Langue-Francaise/p-7174-Langue-francaise.htm>.
- TV5MONDE, « Mots-maxi », 2011o, <http://jeux-de-lettres.tv5.org/jeux/jeu3/index.asp>.
- TV5MONDE, « Mots mêlés », 2011p, <http://jeux-de-lettres.tv5.org/jeux/jeu4/index.asp>.
- TV5MONDE, « Crypto-phrase », 2011q, <http://jeux-de-lettres.tv5.org/jeux/jeu1/index.asp>.

TV5MONDE, « Jeux », « TiVi5 », 2011r, <http://www.tv5.org/TV5Site/tivi5/jeux.php>.

TV5MONDE, « Pitt & Kantrop », 2011s,

http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/jeux/pitt_et_kantrop/.

TV5MONDE, « La course autour du monde », 2011t, http://www.tv5.org/TV5Site/jeunesse/jeux/grand_jeux/TV5.html.

TV5MONDE, « Studio d'animation », 2011u, <http://www.tv5.org/TV5Site/studio/cartooneditor.html>.

Rencontre avec Jérôme Carujo, chef de projets multimédia pédagogiques à TV5MONDE

Un entretien réalisé en février 2012 par

JEAN-MARCEL MORLAT

Conseiller pédagogique chez Graybridge-Malkam à Ottawa, Canada

et JÉRÔME RAMBERT

Professeur et coordinateur pédagogique au Centre culturel français de Milan, Italie

Si les métiers du FLE se déclinent de différentes manières, surtout depuis l'arrivée en force des TICE ces dernières années, il est souvent difficile d'imaginer ce que sont les particularités de certaines professions liées aux TICE. Jérôme Carujo, chef de projets à TV5MONDE, a accepté de répondre à nos questions, nous permettant ainsi de mieux comprendre son travail au quotidien et d'entrer dans les coulisses de TV5MONDE.

Pourriez-vous retracer votre parcours personnel et expliquer ce qui vous a amené à travailler pour TV5MONDE ?

Après mes débuts dans le monde du FLE, en tant qu'assistant de français en Angleterre et lecteur à la Central Missouri State University, aux États-Unis, j'ai obtenu une maîtrise de Français Langue Étrangère à l'Université de Rouen. Suite à cette formation, j'ai eu l'occasion de devenir responsable d'un centre d'apprentissage ouvert pour adultes à Cambridge, au Royaume-Uni. Souhaitant garder un contact avec le monde du Français Langue Étrangère, j'ai alors monté un site permettant aux différents acteurs du FLE à travers le monde de partager pratiques de classe, réflexions pédagogiques et autres expériences : EduFLE.net. De même, un an et demi plus tard, je rejoignais l'Alliance française de Séoul où mes connaissances techniques me faisaient participer aux discussions préliminaires sur la mise en place d'une plateforme de cours en ligne voulue par le délégué général de l'époque. J'ai alors réalisé la nécessité de faire valider mes compétences, acquises en autodidaxie, par un diplôme, ce qui m'a fait revenir en France pour passer le DESS Création d'environnements multimédia pour l'apprentissage des langues à l'Université de Strasbourg.¹ C'est suite à mon stage de DESS que j'ai postulé à TV5MONDE où la chance a voulu qu'ils étaient alors à la recherche d'une personne ayant la double casquette FLE et multimédia pour superviser la mise en place d'un nouveau projet : «7 jours sur la planète». Ce diplôme, ajouté à mes diverses expériences professionnelles, m'a finalement permis d'acquérir les compétences nécessaires pour mener à bien mon métier. Ainsi, si l'on se concentre sur la mise en place de projets multimédia pédagogiques, le besoin à TV5MONDE était alors d'avoir une personne capable de faire l'interface entre les équipes faisant la conception pédagogique et les équipes en charge de la technique, les deux ayant parfois des difficultés à saisir pleinement les enjeux et contraintes de chacun. Mon expérience en tant que professeur faisait que je savais que certains raccourcis souhaités par l'agence web ne devaient pas être pris et mon expérience (modeste) en tant que développeur d'un site me faisait réaliser que certaines fonctionnalités voulues par les concepteurs pédagogiques n'étaient pas envisageables d'un point de vue technique ou simplement budgétaire.

Votre propre formation vous avait-elle armé pour vos responsabilités actuelles ?

En partie seulement. Il y a forcément une différence entre rédiger un cahier des charges, lequel sera relu par son professeur dans le cadre de ses études, et en rédiger

un pour un prestataire technique, sur la base duquel sera établi un budget et qui sera également parfois l'enjeu de négociations.

Et aujourd'hui, pourriez-vous décrire votre équipe de travail et vos tâches au quotidien ?

La direction au sein de laquelle je travaille est de taille très modeste : il y a six personnes en tout. Nous faisons donc essentiellement un travail de coordination de projets en collaborant avec des partenaires pédagogiques variés : l'Université de Louvain qui, après avoir participé à la conception du site « Première classe avec TV5MONDE »², en crée tous les contenus pédagogiques, le CAVILAM de Vichy et l'Alliance française de Bruxelles-Europe qui participent notamment à la réalisation des contenus pédagogiques de « 7 jours sur la planète »³, le CIEP de Sèvres pour le site du TCF⁴, l'Alliance française de Dublin⁵, l'Alliance française de Paris⁶ et des concepteurs indépendants⁷. Ce travail peut être divisé en deux étapes : la définition des besoins et la mise en place de l'infrastructure technique correspondante (plateforme de publication), puis le suivi au quotidien du projet (majoritairement des lectures pédagogiques). C'est cette deuxième étape qui représente l'essentiel de mon travail au quotidien.

Il y a également un volet de promotion du dispositif qui consiste principalement en des interventions, généralement dans le cadre des congrès des associations membres de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français), où nous allons, dès que c'est possible, présenter nos ressources directement aux enseignants lors de conférences plénières ou d'ateliers de sensibilisation. Cette démarche est indispensable pour mieux faire connaître notre offre et ses modalités d'utilisation et pour recueillir des retours d'expériences afin de mieux répondre aux attentes des enseignants.

Quelle est la ligne éditoriale que vous suivez en ce moment ?

Je ne sais pas si nous pouvons parler de ligne éditoriale. Nous essayons plutôt de répondre aux besoins qui nous remontent du terrain, dans la mesure où nos contenus nous le permettent. Ainsi, nous savions depuis longtemps qu'il y avait une demande forte pour des ressources pédagogiques en « français langue précoce ». Mais nous n'avions aucun programme jeunesse ! Ce n'est que relativement récemment que TV5MONDE a repris une programmation jeunesse ambitieuse, avec notamment la création d'une web TV jeunesse⁸, ce qui nous a permis de répondre enfin à cette demande. Nous devons donc composer avec de multiples contraintes (financières, juridiques, organisationnelles) et ce n'est que lorsque « les planètes s'alignent » que nous pouvons lancer de nouveaux projets.

À ce propos, quels sont les nouvelles perspectives et les nouveaux développements pour TV5MONDE au niveau du FLE dans le futur ?

Un premier grand chantier concerne la refonte des rubriques « Apprendre.TV » et « Enseigner.TV ». Leur conception remonte maintenant à plusieurs années et aujourd'hui leur structure n'offre plus un accès aisé vers des ressources toujours plus nombreuses. Pour ce qui est des développements pédagogiques, nous continuons à travailler en étroite collaboration avec le service de l'audiovisuel éducatif, anciennement au ministère français des Affaires étrangères et européennes et maintenant à l'Institut français, à la production de DVD, notamment un deuxième volet de « Acoustic en pointillé »⁹. Nous allons aussi proposer davantage de parcours pour les tableaux numériques interactifs, pour répondre encore davantage aux besoins des

centres et instituts, lesquels se sont équipés massivement dans cette nouvelle technologie. Nous travaillons également en étroite collaboration avec l'Agence Universitaire de la Francophonie dont des enseignants-chercheurs de nombreuses universités ont proposé des cours exploitant des ressources vidéo du site tv5monde.com. Finalement, le site et l'antenne s'enrichissant continuellement de nouveaux contenus, des fiches pédagogiques seront ajoutées régulièrement, comme pour le site « Les Lettres d'Haïti »¹⁰ qui dresse le portrait d'écrivains de cette île. Nous espérons donc ainsi mieux répondre aux attentes des enseignants de français.

En tant que praticien du FLE évoluant dans les TICE, quelles sont les compétences dont devra être doté le professeur de FLE de demain dans le domaine ?

Tout dépendra bien évidemment de l'implication que l'on a avec les TICE. Un professeur souhaitant enrichir ses pratiques d'enseignement en adoptant de nouvelles technologies a essentiellement besoin d'être à l'aise avec celles-ci et de maintenir une curiosité pour ce qui se fait et ce qui pourrait se faire avec des outils qui évoluent en permanence. Pour un chef de projet, et je vais forcément répondre ici à l'aune de mes propres compétences, je crois que d'avoir expérimenté, ne serait-ce qu'en dilettante, ce qu'est le développement web (le couple PHP/MySQL, Flash et ActionScript) permettra de mieux évaluer ce qu'il est envisageable de faire pour partir sur des concepts réalistes et mieux dialoguer avec tous les intervenants, notamment techniques. Ces compétences techniques permettront aussi d'avoir une relative autonomie pour la réalisation de certaines tâches, ce qui est une nécessité dans des contextes budgétaires qui ne sont pas toujours favorables.

Les formations de FLE proposées par les universités françaises, en matière de TICE, vous semblent-elles à la page ?

Il m'est difficile de répondre de manière globale, ne pouvant prétendre à une quelconque expertise sur l'ensemble des formations proposées en France. La formation que j'ai suivie me semblait adéquate, mais posait de nombreux défis à ses responsables qui, ayant choisi un parti pris orienté vers la pratique, devaient l'adapter chaque année : quelles technologies semblaient émerger, qui faire intervenir dessus, comment les intégrer au reste du cursus... Malgré les difficultés pour la mettre en œuvre, cette approche pratique me paraît être la bonne. On ne peut pas appréhender les nouvelles technologies par la théorie seule. Pour reprendre les propos de Jan L. A. van de Snepscheut : « La différence entre la théorie et la pratique, c'est qu'en théorie, il n'y a pas de différence entre la théorie et la pratique, mais qu'en pratique, il y en a une. » C'est particulièrement vrai dans ce domaine !

¹ Voir www.unistra.fr/formations/diplome/fr-me-0673021v-pr-lv805-204

² www.tv5monde.com/premiereclasse

³ www.tv5monde.com/7jours

⁴ www.tv5monde.com/tcf

⁵ Parcours pour tableaux numériques interactifs : www.tv5monde.com/tbi

⁶ Parcours pour « les cités du monde » : <http://www.tv5monde.com> > Langue française > Enseigner le français > Les cités du monde

⁷ Fiches pédagogiques à partir de l'émission « Geopolitis » (www.tv5monde.com/FLEdiplomatie), ressources pour les enfants (www.tv5monde.com/FLEjeunesse) et pour la « Semaine de la presse et des médias dans l'école » (www.tv5monde.com/educationauxmedias)

⁸ Voir <http://www.tivi5mondeplus.com>

⁹ Voir <http://www.diplomatie.gouv.fr> > Enjeux internationaux > Langue française, francophonie et diversité linguistique > Langue française > Enseigner le français > Outils innovants pour enseigner > Audiovisuel éducatif > Apprendre en chansons > Acoustic en pointillé

¹⁰ www.tv5monde.com/lettres-haiti

Entretien avec Cécile Pinson, conceptrice des activités pédagogiques de «7 jours sur la planète» et «Le Bar de l'Europe» sur TV5MONDE¹

Un entretien réalisé par

EMMANUELLE ALVES DA SILVA

Maître de langue

Institut des langues vivantes, Université catholique de Louvain, Belgique

L'Alliance française de Bruxelles-Europe (AFBE) est un partenaire de longue date de TV5MONDE. Son équipe pédagogique didactise en effet des reportages pour différents dispositifs pédagogiques de la chaîne dont «7 jours sur la planète» et «Le Bar de l'Europe».

Produit phare de TV5MONDE, «7 jours sur la planète» a reçu en février 2012 le «Label des Labels»² de l'Agence Europe-Éducation-Formation-France. Depuis 2005, ce magazine d'actualité hebdomadaire, sous-titré en français, présente l'actualité internationale des sept derniers jours en français et propose un accompagnement pédagogique pour les apprenants du monde entier de niveaux A2, B1 et B2. Chaque semaine, sont créés en alternance par le CAVILAM de Vichy et l'AFBE des exercices interactifs en ligne et des fiches pédagogiques pour la classe à partir de trois reportages de l'émission.

«Le Bar de l'Europe» s'adresse, lui, à des apprenants de niveau C1 s'intéressant à l'actualité politique européenne. Les dossiers pour enseignants élaborés par l'AFBE à partir des interviews de Paul Germain avec des femmes et hommes politiques, des grandes figures de la société civile, des militants etc. proposent un large panel d'activités à réaliser en classe sur une ou plusieurs séances de cours. Les activités permettent de travailler en profondeur certaines particularités du discours, ce qui est très utile pour le public de diplomates des Alliances, des Instituts et des ministères à l'étranger notamment.

Comment procédez-vous pour sélectionner les documents audiovisuels à didactiser ?

Pour le «7 jours sur la planète»³, l'équipe de TV5MONDE nous envoie douze sujets d'actualité parmi lesquels nous sélectionnons trois sujets qui se répartissent généralement de la façon suivante : deux sujets sur l'actualité et un sujet dit « magazine », plus léger, dont nous tentons d'évaluer la pérennité.

Il faut rappeler que TV5MONDE a deux objectifs : le premier est de proposer une lecture de l'actualité en français, le second est de profiter de ces supports motivants pour enseigner et apprendre le français. Partant de là, le premier critère à prendre en compte est celui de la pertinence du sujet qui doit informer sur l'actualité immédiate. Le second critère est sa richesse au niveau linguistique et visuel. Nous laissons en effet de côté les documents dont le contenu langagier est trop pauvre pour pouvoir servir de base à de bonnes activités pédagogiques. Nous effectuons également un filtrage « technique » dans la mesure où nous éliminons généralement les sujets trop courts (de moins de 1'20'') et trop longs (plus de 2'15''). Dans le même ordre d'idée, nous privilégions les documents dans lesquels il n'y a pas trop de traductions ou de bruits parasites. Conscients du fait que ces reportages seront visionnés par des apprenants à partir du niveau A2, nous préférons miser sur la clarté.

Pour «Le Bar de l'Europe»⁴, le processus de sélection est assez similaire, mais nous accordons plus d'importance aux thématiques abordées, au choix de l'invité, à son élocution et au registre de langue qu'il emploie.

Quelle est votre démarche pédagogique lorsque vous didactisez un document de «7 jours sur la planète»?

Il me paraît important de souligner que nous sommes plusieurs concepteurs. Cette variété est un grand avantage, car nous n'avons pas tous la même manière de travailler et d'exploiter le reportage, de la même façon que nous n'avons pas tous les mêmes techniques d'enseignement. Cela garantit une diversité et nous permet de faire en sorte que l'apprenant qui utilise régulièrement nos activités (fiches pour la classe ou exercices en ligne) ne tombe dans une routine d'apprentissage. Cet «effet de surprise» est donc essentiel pour maintenir l'intérêt des utilisateurs.

Ma première démarche est de faire la transcription du reportage; celle-ci sert de base de travail pour réaliser ce que j'appelle des «scans mentaux». Pour ma part, je fais d'abord un «scan thématique» en repérant les diverses problématiques abordées dans le document. Je procède ensuite à un «scan lexical» pour rechercher les champs lexicaux liés à la thématique et le vocabulaire complexe afin de lever les obstacles qui pourraient bloquer l'accès au sens. Enfin, j'effectue un «scan grammatical» en repérant les points de grammaire susceptibles d'être intéressants à exploiter ou à réviser. Pour introduire la grammaire en fonction des niveaux linguistiques, je me réfère au CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues). Un apprenant peut souvent faire des exercices structuraux, mais il rencontre plus de difficultés à repérer l'emploi et à comprendre le fonctionnement d'un outil grammatical en contexte, dans un commentaire ou un dialogue. C'est là tout l'intérêt de l'exploitation de documents authentiques pour la conceptualisation.

Comme vous pourrez le constater, chaque fiche pédagogique se compose de cinq activités conçues de manière progressive pour aboutir généralement à l'activité de production orale ou écrite. On retrouve souvent les activités dans l'ordre suivant: vocabulaire, compréhension globale, compréhension affinée, grammaire, production. Pour les activités des niveaux A2 et B1, nous insistons sur le repérage de l'information et sur la reformulation à partir d'éléments donnés ou explicités au préalable. En ce qui concerne le niveau B2, la prise de notes et la restitution de l'information sont plus présentes et approfondies. Il faut également privilégier les activités permettant un enrichissement du vocabulaire comme la recherche des synonymes ou le travail par champ sémantique. C'est aussi à ce niveau que l'on fait travailler l'argumentation dans les productions. Notons que le travail argumentatif sur le traitement de l'information est particulièrement captivant en B2, notamment parce que le bagage linguistique des apprenants permet de se lancer dans une analyse plus fine. Pour créer ce type d'activité, je fais un «scan images» en visionnant quatre ou cinq fois le reportage avec et sans le son. «Y a-t-il adéquation entre le commentaire et les images? Quel est le ton du commentaire et que traduit-il?» sont des questions qui permettent de développer un regard critique sur les médias. Si nous amorçons l'éducation aux médias au niveau A2 dans le cadre d'activités basées sur les indices visuels et les indices sonores sans l'image, nous approfondissons particulièrement ce travail au niveau B2. Il faut donc se garder de considérer la transcription comme le support principal de didactisation au risque de perdre de précieux éléments.

Qu'en est-il pour l'émission «Le Bar de l'Europe» dont les objectifs sont différents de ceux de «7 jours sur la planète»?

«Le Bar» s'inscrit en quelque sorte dans la même logique pédagogique, mais il va plus loin et surtout le public auquel nous nous intéressons est très différent: dans

«7 jours sur la planète», nous nous adressons avant tout aux apprenants⁵ alors que dans «Le Bar de l'Europe», nous nous adressons uniquement à un public expert de professeurs.

À la base, il s'agissait de trouver un matériel susceptible d'être exploité pour le niveau C1 (supérieur).

Il nous fallait un format plus long, plus riche en termes de complexité linguistique et discursive. Les journalistes proposant un sujet d'actualité en quelques minutes disent un texte qu'ils ont écrit au préalable, c'est donc de l'écrit oralisé. Or, ce n'est pas le cas dans «Le Bar» où l'on est dans l'échange oral réel sur un plateau avec tout ce que cela comporte : l'utilisation de différents registres de langue, l'hésitation de la personne qui se sent prise en défaut, l'énervement ou encore la technique de l'évitement de celui qui ne veut pas répondre à une question gênante, les tics de langage et les éléments non verbaux. Autant de choses que l'on peut exploiter, notamment à travers la compréhension détaillée et l'analyse du discours. Lors par exemple d'un long entretien (7'30'') où sont abordés des sujets complexes, l'intervenant fait des digressions, rajoute des incises, des métaphores, des expressions pour préciser son propos, convaincre, rendre son discours intelligible ou marquer les téléspectateurs.

C'est un plaisir d'utiliser ce type de discours en profondeur, de le décortiquer ! À l'activité de compréhension s'ajoutent donc quatre activités d'analyse qui permettent aux apprenants de prendre conscience du fait que le lexique, la grammaire, la syntaxe sont des instruments utilisables dans des situations très différentes. Par le biais des activités suggérées aux enseignants, nous proposons des outils d'appropriation aux étudiants afin qu'ils puissent les mettre ultérieurement au service des messages qu'ils souhaitent eux-mêmes transmettre, l'idéal étant de clore le dossier par une simulation dans laquelle les apprenants sont amenés à réutiliser les stratégies discursives vues précédemment.

TV5MONDE est une chaîne internationale francophone majoritairement financée par la France.

Cela a-t-il une incidence sur la manière de traiter tel ou tel sujet ?

Non. Nous portons un regard de didacticien sur les reportages proposés par TV5MONDE. Si le discours d'une personnalité, quelle que soit son appartenance politique ou idéologique, présente un certain intérêt dans l'actualité et répond à nos critères au niveau linguistique, nous l'exploitons.

Lorsque vous devez effectuer une sélection parmi les documents, certains sujets sont-ils tabous ?

TV5MONDE émet parfois des recommandations, mais il n'y a pas de censure. Quand elle existe, il s'agit d'une autocensure dans la mesure où nous nous efforçons de ne pas choisir de sujets sensibles qui, nous le savons pertinemment, ne seront pas exploités en classe.

C'est le cas de reportages comprenant des images violentes, ceux liés à la sexualité, ou à des questions morales. N'oublions pas que nous nous adressons à un public extrêmement large linguistiquement, mais aussi culturellement. Nous faisons attention de ne pas heurter les utilisateurs du dispositif. Nous sommes donc parfois confrontés à des dilemmes lors de la sélection des sujets... À titre d'exemple, nous avons préféré ne pas didactiser un reportage sur l'excision, même si nous sommes d'avis qu'il vaudrait mieux en parler pour mieux la combattre. Nous devons rester attentifs, veiller à un certain équilibre pour ne pas tomber non plus dans le piège du politiquement correct qui donnerait de la réalité une vision totalement tronquée.

Pensez-vous à la diversité des situations d'enseignement dans le monde quand vous travaillez sur un document ?

Pas vraiment, pour la simple et bonne raison que l'on fait confiance à l'expertise des collègues enseignants qui connaissent mieux que nous le public avec lequel ils travaillent. Libre à eux de choisir les ressources en fonction de leurs besoins et de ceux de leurs apprenants.

Pour éviter les incompréhensions trop fortes au niveau culturel, nous rédigeons beaucoup de commentaires pour les utilisateurs. Ces compléments sont de précieux instruments pour comprendre certains particularismes. Cela permet souvent de resituer l'interview choisie dans son contexte. Par exemple, pour « Le Bar de l'Europe » consacré à la crise politique en Belgique, je me suis longuement penchée sur ses enjeux pour écrire les commentaires du dossier. Cette crise étant particulièrement complexe, il me semblait que les utilisateurs avaient besoin d'un éclairage approfondi pour aborder l'émission. N'étant pas belge, je me trouvais justement dans la position de nombreux utilisateurs potentiels, ce qui facilitait la rédaction d'un commentaire objectif sur la situation.

Nous ne sommes pas à l'abri d'un certain ethnocentrisme ; c'est la raison pour laquelle j'accorde beaucoup d'importance à la relecture et au travail collectif. Cela nous permet de relativiser et de porter un regard critique sur ce que l'on conçoit.

La conception de ces exercices a-t-elle changé vos pratiques de classe ?

Je dirais que cela n'a pas vraiment eu d'impact sur mes pratiques. Cela m'a plutôt confortée dans des stratégies d'enseignement que j'utilisais déjà beaucoup auparavant, étant donné que j'avais l'habitude de concevoir mes cours C1 uniquement sur la base de documents authentiques. Par contre, cela m'a permis de mettre le doigt sur une tendance que nous avons tous en tant qu'enseignants lorsque l'on constate qu'une activité marche bien en cours : la répétition. Il faut se diversifier, ne pas « prendre l'autoroute » systématiquement. Pour éviter cet écueil, j'ai conçu une grille récapitulative de tous les types d'activités proposés pour TV5MONDE. Elle fonctionne un peu comme « une grille de vigilance » à laquelle je me reporte pour vérifier que je varie bien les activités.

Comment définiriez-vous l'apport des activités pédagogiques de TV5MONDE face aux manuels de langue ?

À mon sens, cela fonctionne comme « une bouffée d'oxygène » par rapport aux manuels dans lesquels on trouve encore de nombreux documents fabriqués. Je ne mets pas en question leur vertu pédagogique pour autant, mais le « 7 jours sur la planète » est un moyen de décrochage particulièrement valorisant pour un apprenant : il découvre qu'il est capable de comprendre une « vraie » émission dans la langue qu'il apprend. C'est une motivation extraordinaire ! Si cela ne change pas forcément les pratiques des enseignants, cela permet aux professeurs d'introduire facilement des documents authentiques dans la classe. De plus, cette émission offre une véritable ouverture culturelle, le « 7 jours sur la planète » proposant des reportages de France Télévisions, de la RTBF (Belgique), de la RTS (Suisse), de Radio Canada et bien sûr de TV5MONDE. Par ailleurs, pour un enseignant débutant, je serais tentée de dire que c'est un support rassurant ; en particulier s'il exploite les commentaires de la fiche du professeur. Il peut en effet trouver des pistes de travail, des techniques de visionnage, des conseils permettant de créer des interactions au sein du groupe classe. Rien ne l'empêche de se les approprier en sélectionnant certaines activités, en proposant des compléments ou en « naviguant » entre deux fiches de niveaux différents, tout cela au gré des besoins de ses apprenants.

Avez-vous des «maîtres pédagogiques à penser»?

François Mangenot⁶, puis Christian Ollivier⁷, Christian Puren⁸ et Thierry Soubrié m'ont permis, à travers leurs travaux, d'entamer une réflexion sur la perspective actionnelle. Cela m'a amenée à envisager la conception de certaines activités de façon différente. Le CECRL souligne la pertinence de l'approche actionnelle⁹, dans laquelle on considère l'apprenant comme un acteur social. Or cela n'a de sens que si l'on donne une réelle authenticité aux activités que l'on propose. C'est pourquoi, dans la mesure du possible, nous essayons de proposer des tâches plausibles. Dans le cadre d'une activité du «7 jours», des apprenants de l'Alliance française Bruxelles-Europe ont par exemple réalisé les questions d'un concours publié sur la page Facebook de l'établissement. La tâche étant réelle, l'activité prenait une tout autre dimension. Toutefois, il convient de souligner que nous nous limitons bien souvent aux tâches d'apprentissage, une tâche réelle étant à la fois plus difficile à mettre en place en contexte non francophone et moins pertinente.

Quels seraient les domaines que vous aimeriez creuser davantage ?

Il y aurait sans doute beaucoup à faire sur la phonétique. À mon sens, on sous-exploite le rapport graphie-phonie et l'on pourrait imaginer des activités à partir des sous-titres du «7 jours sur la planète».

Au niveau technique, quelle plateforme utilisez-vous ?

Quelles sont les restrictions au niveau légal ?

Il s'agit d'une plateforme créée spécifiquement pour TV5MONDE. Elle a plusieurs avantages : elle est très facile à manipuler, tant du côté des concepteurs que des utilisateurs, et elle permet de proposer trois types de commentaires, de rétroactions à l'apprenant qui étudie en autonomie grâce à la version interactive. C'est un bon moyen d'encourager, de fournir des explications sur les points difficiles, de renvoyer vers de nouvelles ressources. À l'instar de Nietzsche qui avait expérimenté puis formulé le fait que «nos outils d'écriture participent à l'éclosion de nos pensées», je dirais que l'outil informatique et le format (la plateforme pour la version interactive, la feuille A4 de la fiche apprenant pour la version papier) ont forcément un impact sur ce que nous concevons. Le grand avantage des outils de TV5MONDE c'est que d'un côté, ils nous donnent suffisamment de possibilités pour exprimer notre créativité, et que de l'autre, les formats imposés nous «contraignent» à rester créatifs.

En ce qui concerne l'aspect juridique, les reportages sont accessibles quinze jours après leur mise en ligne. Cela renvoie aux objectifs initiaux de TV5MONDE, à savoir donner accès à une actualité «ponctuelle». Cela dit, il y a désormais la possibilité de s'abonner au flux RSS pour se constituer une vidéothèque.

En parlant de nouveautés proposées par la chaîne, il convient de mentionner l'existence de l'application iPhone, iPad et iPod touch du «7 jours sur la planète» qui permet aux utilisateurs de mémoriser du vocabulaire de façon ludique. Elle remporte un grand succès auprès des apprenants ! Je souhaiterais d'ailleurs souligner que c'est un excellent complément aux activités que nous proposons.

On ne peut que saluer les efforts de la chaîne francophone qui a identifié l'atout majeur que constituent les reportages d'actualité dans l'enseignement-apprentissage du français et a toujours su évaluer le potentiel offert par les technologies émergentes, s'en emparer et les mettre au service des apprenants et des enseignants en proposant des dispositifs à la pointe et des contenus à la page.

¹ Cécile Pinson est conseillère pédagogique, chef de projet TICE à l'Alliance française de Bruxelles-Europe, Centre européen de langue française, Belgique.

² Ce label récompense les méthodes pédagogiques les plus innovantes en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères.

³ www.tv5monde.com/7jours

⁴ www.tv5monde.com/FLEdiplomatie

⁵ Directement avec la fiche « apprenant » et, en partie, par l'intermédiaire de leurs enseignants via la fiche « professeur ».

⁶ F. Mangenot, É. Louveau, *Internet et la classe de langue*, Paris, CLÉ International, 2006; F. Mangenot, « L'intérêt pédagogique des mondes virtuels », in Anis (éd.), *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès, 1999; F. Mangenot, « Multimédia et apprentissage des langues », in Crinon et Gautellier (éds.), *Apprendre avec le multimédia et Internet*, Paris, Retz, 2001, p. 50-74

⁷ C. Ollivier, L. Puren, *Le web 2.0 en classe de langues*, Paris, Éditions Maison des Langues, 2011.

⁸ <http://www.christianpuren.com/>

C. Puren, « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? », in S. Abdelgaber et M.-A. Médioni (dir.), *Les Cahiers Pédagogiques, Collection des HNS hors-série numériques*, n° 18, 2009; « Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen », Paris, CRAP, septembre 2009, p. 87-91.

⁹ C. Puren, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le monde* n° 347, septembre 2006, p. 37-40.

Ceci n'est pas la France

CLAUDE BOURGEOIS*

Directrice de centres de langues et formatrice de formateurs dans l'interculturel

De son tableau «Ceci n'est pas une pipe», datant de 1929, René Magritte s'agaçait en 1956: «Ceci continue de ne pas être une pipe¹, la fidélité des images n'existe pas, l'image d'une pipe n'est pas une pipe.»

Récemment chargée d'enquêter en France sur le plurilinguisme dans le cadre du projet européen «L'Europe riche de ses langues», j'ai été amenée à contacter un haut responsable de l'audiovisuel afin de connaître la place des langues des signes dans les médias de mon pays, plus précisément le bouquet que reçoivent les Parisiens. Il m'a invitée à en mesurer la fréquence exacte à l'aide de *Télérama* ou d'un autre journal télé ainsi qu'on les appelle ici. «Sur toutes les chaînes, TV5MONDE compris donc?» dis-je. «Ah non, pas TV5! TV5, ce n'est pas la France.» Chargée pendant longtemps de la promotion du français à l'étranger, puis en France où j'habite à présent, pour avoir impulsé ou accompagné l'utilisation pédagogique de la chaîne francophone, je n'étais pas sans ignorer que TV5MONDE est l'un des quatre opérateurs de la francophonie au même titre que l'OIF ou l'AUF et que TV5MONDE ne relaye de la France que certains programmes, à hauteur de 30%, ou que les programmes de TV5MONDE ne sont effectivement pas annoncés dans les quotidiens de l'Hexagone. Pourtant, en termes d'images et d'Image, ce «TV5, ce n'est pas la France» me fait sursauter, et cette question qui reste entière sera ici mon propos.

De même, lors des États Généraux du Multilinguisme², en septembre 2008 à la Sorbonne, Philippe Dessaint, alors directeur de l'information sur TV5MONDE, déclare en introduction: «On me reconnaît davantage à l'étranger qu'à Paris, c'est la particularité de TV5 qui diffuse extrêmement dans le monde entier, mais qui n'est pas extrêmement regardée en France.» La chaîne francophone TV5MONDE était pourtant jusqu'en mars 2011, avant le *tousaunumérique*, incluse dans le bouquet de la capitale où j'habite. Serait-elle dorénavant réservée à la seule clientèle d'affaires des hôtels câblés, aux 78 millions de touristes – dont 27 millions à Paris – et payante pour les 64 millions de Français, ou plutôt parmi eux, ceux qui pourraient se l'offrir?

Ceci n'est pas la France

Un regard à 360°

Puisque «TV5, ce n'est pas la France», pourquoi regarder TV5MONDE à Paris ou ailleurs en France? Pour une lectrice assidue de *Courrier international*, la question est pour le moins étrange: car comment savoir, sauf à regarder TV5MONDE, comment la France est vue d'ailleurs ou comment évolue l'image de la France à l'étranger? Comment saurais-je sinon, sauf à me rendre chaque matin au kiosque des Champs-Élysées, lire dans la presse mondiale et ses titres en quatorze langues comment l'actualité française est perçue dans les cinq continents où le français est parlé? Qui d'autre que TV5MONDE peut induire mon regard, m'apprendre à *cerner* et à *discerner* les faits entre les multiples sources d'information et satisfaire ma curiosité du monde? Qui, mieux que TV5MONDE Afrique, peut me dire chaque vendredi ce qui s'est réellement passé place de la Libération au Caire, m'instruire sur l'avancement de la rédaction de la nouvelle Constitution à

* claudette.bourgeois@orange.fr

Tunis, ou au lendemain du Printemps arabe me tenir au fait de la transition démocratique outre-Méditerranée ? Les francophones japonais n'ont-ils pas eux aussi confronté les informations recueillies dans les médias nationaux et dans les médias francophones pour *cerner* et *discerner*, et savoir ce qui se passait à la centrale de Fukushima, ainsi qu'ils s'en sont ouverts lors d'une émission sur France Inter enregistrée au printemps 2011 à l'Institut franco-japonais de Tokyo ?

C'est bien la France vue d'ailleurs qui m'intéresse, en ces temps modernes où l'entreprise privilégie l'évaluation à 360°, ces angles de vue sur la France qu'il me faut analyser afin d'étayer un regard empirique sur « mon » pays : construction du regard critique, éducation aux médias, TV5MONDE a toute sa place dans les salles de classe des lycées de France et, au-delà du Bac, dans les amphis des universités françaises pour proposer ainsi aux étudiants – futurs professeurs de français ou non – un regard hétérogène qui immunise contre l'égoïsme ; et si les moyens pédagogiques ne permettent pas à chaque fois d'aller sur le site télécharger une exploitation pédagogique fine, si les TBI n'ont pas encore remplacé les vieux tableaux noirs où la craie grince sur l'ardoise : peu importe ! Temporairement, il est toujours possible d'installer des « projecteurs » virtuels, d'introniser des « reporters » le temps d'un cours et de charger chaque groupe d'analyser l'actualité française ou l'actualité internationale selon des angles de vue exprimés ailleurs, sur l'un ou l'autre des cinq continents, sur le mode de l'émission « Kiosque » ; d'activer ainsi la compétence socioculturelle (prise de parole, expression de l'opinion, interruptions, articulation des idées, références culturelles, personnalités citées, etc.) pour apprendre, disais-je, à *cerner* et *discerner*.

Pourquoi je regarde souvent TV5MONDE à Paris ?

Certains jours pour échapper à l'omniprésence du fait divers local qui fait de plus en plus souvent la une des chaînes franco-françaises et savoir ce qui se passe ailleurs ; pour échapper aussi à l'omniprésence des séries américaines, parce que je suis une adepte du cinéma français : c'est d'ailleurs sur TV5MONDE que j'ai revu cette année tous les films de Chabrol. Regardé aussi au hasard du zapping une rétrospective sur l'œuvre de l'écrivaine égyptienne Andrée Chédid – disparue en 2011 –, témoin majeure s'il en est de la littérature en langue française.

Ceci n'est pas ma langue

C'est vrai, c'est *Une langue venue d'ailleurs*³, parlée par des faciès d'ailleurs qui, sur mon petit écran parisien, tranchent singulièrement avec la monochromie culturelle et la langue normée des chaînes nationales franco-françaises, qui m'expose à une langue française multiple, parlée avec des mimiques et des gestes d'ailleurs : d'où la nécessité d'inclure des grilles de lecture visuelles décryptant la communication non verbale afin d'aiguiser la compétence interculturelle (expressions, émotions, gestuelle, proxémie, regards, ethnographie de la rencontre, etc.). Pourtant ces visages me sont très familiers, je les connais et reconnais, nous nous rencontrons chaque jour dans les rues de Paris, sur les marchés à la Bastille où j'habite, ou dans le métro joliment mis en scène sur le site TV5MONDE dans ce court métrage d'un Algérien de France⁴.

Accès au monde en français ! Mosaique de langues françaises, « français pluriel ouvert aux quatre vents de la diversité humaine »⁵, polyphonie de la francophonie qui tranche singulièrement avec la monotonie linguistique des chaînes nationales et leur français poli – *polished* or *polite* en anglais – bien éloigné de la diversité linguistique que j'entends autour de moi, monotone comme ce feuilletton que l'on dit tourné à Marseille où ne perce pas la moindre trace d'accent provençal, arménien, grec ou italien ; comme si en ce début de XXI^e siècle, Marius, Fanny, Pagnol, Fernandel et les personnages au français *marqué* des films de Guédiguian habitaient le château de

Blois à l'époque de Vaugelas. Loin des filtres centralisateurs, quel média sinon TV5MONDE permet aux Français de l'Hexagone de se frotter ainsi à la variété sociolinguistique ? À nous qui, à l'école de la République, avons appris LE français du Roy qui n'est autre qu'UN français parmi d'autres, TV5MONDE enseigne LES langues françaises et la diversité des parlers francophones. Et met aujourd'hui à disposition des professeurs de français des outils sociodidactiques, sociolinguistiques et socioculturels inédits. Les pages « Archibald »⁶ sont en la matière un joyau : outils utilisables par des francophones de France ou d'ailleurs pour aller plus loin dans l'apprentissage du Français Langue Maternelle ou Première ou Principale (LSP). Sous réserve, bien sûr, que TV5MONDE fasse irruption dans les écoles de la République, et/ou son utilisation didactique dans les circulaires du ministère de l'Éducation nationale. Ainsi que de l'Enseignement supérieur.

Cette *diversité linguistique-et-culturelle*, de fait, doit nécessairement sous-tendre la dimension sociodidactique de toute utilisation de TV5MONDE : pointer le français de Corse dont la *brochure* fait écho à la *choucrouterie* de Strasbourg, à l'*essencerie* de Dakar ou à l'*épicerie* de mon enfance. Préalable à inclure dans toute exploitation sociodidactique et socioculturelle de TV5MONDE, média authentique, qui parle en 3D. Loin de l'authenticité reconstruite d'une méthode fabriquée en français préfabriqué destinée à des apprenants ou des enseignants de FLE/FLES. *Diversité linguistique-et-culturelle* à mettre en avant et *ne surtout pas gommer* par une exploitation pédagogique seulement axée sur un communicatif qui ne cesse de passer les langues apprises au rabot de la progression pédagogique, au lieu de plonger l'apprenant dès le niveau A1 dans le bain de langues et le bouillon de cultures qui fait « le français de la vraie vie » ; pour mettre court à cette schizophrénie « du français de l'école » et « du français de la vie », nouvelle dichotomie des ateliers pédagogiques. Dans le « Kit pédagogique »⁷ destiné aux professeurs de français, que la direction de la Francophonie de TV5MONDE a édité en 2011, cet argument qui devrait pourtant couler de source apparaît d'ailleurs en mémo : *langue authentique dans son contexte social et culturel*. Preuve, sans doute, que dans une classe de français « qui ne sortirait pas de la classe », on pourrait l'oublier...

Ne jamais perdre de vue non plus les questions préalables de Widdowson et les transposer pour ouvrir les regards et les oreilles des locuteurs et des interlocuteurs à *la diversité du monde* : Qui parle ? D'où ? À qui ? Pour quoi ? Comment ?

Cette *diversité culturelle-et-linguistique* de la langue française, aujourd'hui parlée sur cinq continents, nous pose aussi à nous, passeurs du français, cette question empruntée à une étudiante thaïlandaise qui l'avait posée devant moi au linguiste Louis-Jean Calvet : « en quoi TV5 va-t-elle influencer ou changer LE français ? » Comme, ajouterai-je, Al Jhezira l'arabe du Caire ou CNN l'anglais de Sa Majesté ? Beau sujet de recherche universitaire et de table ronde pour un congrès de la FIPF...

Ceci n'est pas ma France

Oui, bien sûr, dans les salons francophones, j'ai entendu encore récemment Québécois et Suisses le faire, il est parfois « tendance » de décrier TV5MONDE et « sa » France qui n'échappe pas davantage que la Belgique, le Canada, la Suisse au filtrage des images pour l'Image, en l'occurrence celle de la France à l'étranger : mais n'en est-il pas de même des autres pays fondateurs de la chaîne francophone ? Karchérisation des réalités moins roses pour ne garder que l'élégance des façades même décaties qui entretiennent les mythes ? « Morceaux choisis » de France sur TV5MONDE qui serait une vitrine ? Images d'Épinal ? Possible, mais à Paris, ville-musée, les gens de l'extérieur et les gens de passage ne font-ils pas un choix similaire en visitant le Louvre plutôt que Barbès ou en choisissant sur la carte des banlieues Fontainebleau et Versailles plutôt que Clichy et Argenteuil ?

Comment choisir d'ailleurs ce qui représente LA France ?

Certes, c'est vrai, quand je vivais hors de France, je ne regardais sans doute pas autant TV5MONDE que je le fais à présent en France, qui à « mon » gout et de « mon » point de vue d'alors et d'ailleurs ne consacrait pas assez de plages à l'actualité vive – bulletins d'infos et JT –, aux débats de société, aux émissions géopolitiques, scientifiques, économiques et débats d'idées « à la française ». Mais ceci est « ma petite France » comme on dit à Strasbourg, les audimats le confirment : les shows de Jean-Pierre Pernaut sur TF1 décrits dans *La carte et le territoire* par Michel Houellebecq, les multiples émissions qui intègrent les arts ménagers l'après-midi sur France Télévisions, la télé-réalité qui fait rage, les jeux télévisuels qui poussent à se mettre à nu ou en danger pour gagner au risque de tout perdre, le loto, la coupe du monde de football ou de rugby, ce n'est pas « ma » France non plus. Les belles images des films étrangers qu'il est à la mode de tourner à Paris, pas nécessairement celle des associations bénévoles qui dans l'Hexagone luttent pour les droits du citoyen non plus. Car, quand il est *minuit à Paris*, un autre *Paris s'éveille* à Rungis qui n'intéresse que bien peu les faiseurs d'images et d'Image...

Le film à très grand succès *Bienvenue chez les Ch'tis*, qui met en scène avec finesse le(s) choc(s) culturel(s) France du Sud/France du Nord, mais aussi des milieux sociaux éloignés, exemplifie à merveille les tensions culturelles internes à toute culture dite « nationale ». « Ma culture », c'est peut-être la terre où je suis né(e), « mon ADN culturel », mais c'est aussi mon habitat social, ma laïcité ou ma religion, ma langue, mon âge, mon genre. Inné et acquis. Ma capacité de dialoguer avec des cultures autres que la mienne sur mon propre sol, dans « ma » culture d'origine, « ma » France à moi ; c'est d'abord « ma » capacité à *discerner* dans « mon » pays tout ce qui vient d'ailleurs, tout ce qui n'est pas « ma » culture, à reconnaître tout ce qui n'est pas « ma » France, mais est et fait LA France ; à décrypter ce qui est crypté dans l'attitude de mon voisin de palier, de bus ou de TGV, c'est-à-dire non seulement à l'identifier et lui donner toute sa place, mais le reconnaître comme une composante à part entière de LA culture de mon pays. *Recognize* ou *Acknowledge* en anglais. Plus essentiel que jamais en ces temps de scissions, où les fractures sociales s'accroissent : les fractures *local* versus *global*, CAC40 vs PME, *rats des villes* vs *rats des champs*, ruraux vs urbains, Paris vs province, intra-muros et extra-muros, Nord et Sud, banlieues Est et banlieues Ouest, jeunes et moins jeunes, les trop et les pas assez, les avec et les sans.

Vigilance citoyenne que le regard à 360° de TV5MONDE face à ces scissions, qui nous incite à regarder au-delà du mur et à franchir les barrières ; qui décroïssonne l'espace et l'esprit et élargit les champs de vision en nous apprenant à regarder les terriens et *les terriennes*⁸ d'ailleurs autrement. *Culture(s) du monde*. Au même titre que la glocalisation du management⁹ qui vise à équilibrer les forces globales et les forces locales, l'extérieur et l'intérieur, pour lutter contre le nationalisme et le communautarisme qui partout en Europe gagnent du terrain. « La mondialisation favorise à la fois l'intégration et le retour des particularismes. L'érosion de la souveraineté des États-nations, le délitement des États et des territoires vont de pair avec une libération des poussées localistes, particularistes, voire irrédentistes » écrit Bertrand Badie.¹⁰

La vigilance citoyenne est plus que jamais de mise

« Ma France *métissée* » criaient les T-shirts du concert pour l'égalité de ce 14 juillet 2011, c'est bien sur TV5MONDE que j'en retrouve les accents, les noms et les prénoms, les visages, les danses et les musiques, les cultures. Les déchirements aussi entre le *bled* là-bas et ici, les *chez nous d'ailleurs* comme on dit en Tunisie pour désigner les Tunisiens de France¹¹ : ces cultures qui sont la *diversité culturelle-et-linguistique* de la France, ces cultures que je ne sais pas toujours reconnaître dans « ma » propre culture.

C'est bien de décentrage culturel dont il s'agit, pour reprendre le slogan imaginé par Marie-Christine Saragosse: «Le centre du monde est partout.» C'est TV5MONDE, qui au quotidien m'aide à déplacer le centre de gravité et à échapper à cet égocentrisme dont on accuse si souvent les Français, à remettre *L'universel en question*¹², à ajuster mon regard de Française de l'Hexagone, en me pointant du doigt *l'ailleurs en langue française et la France vue d'ailleurs*. Et si ce n'est ni «LA» France ni «ma» France, ce n'est pas non plus «une excroissance française» réservée à l'audiovisuel dit extérieur: la France enrichie d'ailleurs, l'ailleurs en langue française, c'est bien sa langue, c'est bien «ma» langue, «on n'habite pas un pays, on habite une langue», cette *maison de l'être* chère aux écrivains qui choisissent d'écrire en français.¹³ Visitant récemment sur le site de l'oppidum de Bibracte¹⁴ une exposition réservée aux Gaulois et aux Celtes, j'ai relevé cette interrogation: «Peut-on parler d'identité culturelle?», puis vitrine suivante: «Air de Famille plutôt (...). La culture, c'est d'abord une affaire de langue partagée», commentaire que je choisirai pour conclure mes propos. Car TV5MONDE, c'est d'abord une *langue partagée*, un vecteur qui garantit l'application au quotidien de la *Charte de la diversité culturelle*. Et linguistique.

Pour toutes ces raisons, il me paraît plus que jamais essentiel de regarder TV5MONDE en France d'abord, en France aussi, comme vous voudrez, de l'inclure dans «les bouquets» gratuits, de l'inclure dans les programmes télévisuels donnés chaque jour dans nos quotidiens au même titre que ceux de France Télévisions. Impératif de l'intégrer dans notre quotidien et nos lieux de vie ordinaires; d'utiliser dans nos écoles et nos universités le(s) site(s) «Apprendre le français»¹⁵ et tv5monde.com pour éduquer nos regards, et faire des citoyens de France des citoyens du monde à part entière.

Cet article applique l'orthographe rectifiée recommandée par l'Académie française.

¹ Musée Magritte, Bruxelles, commentaire extrait de «La trahison des images», in *Le manifeste des surréalistes*.

² P. Dessaint Philippe, *Actes des États Généraux du Multilinguisme*, Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2008, p. 77, UE2008.fr.

³ A. Mizubayashi, Paris, Gallimard, 2011.

⁴ Khaled Benaïssa, court métrage réalisé en 2006 lors de l'université de la FEMIS. http://www.tv5.org/TV5Site/webtv/video-3191-Ou_Quand_Comment.htm

⁵ Monique Gagnon-Tremblay, 50^e anniversaire de la Délégation du Québec à Paris, 20 juin 2011.

⁶ <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/lf/p-11171-Les-expressions-imagees-d-Archibald.htm> (consulté le 30 avril 2012)

⁷ Kit pédagogique pour une utilisation de documents audiovisuels dans les cours de français (2010), TV5MONDE, RFI, ministère français des Affaires étrangères et européennes, CLEMI – www.tv5monde.com/kitpedagogique

⁸ <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/Terriennes/p-16162-Accueil.htm> (consulté le 30 avril 2012)

⁹ C. Bourgeois, N. Gigandet (Renault-Nissan), V. Merk (TU Eindhoven), «The glocalisation of management», congrès Sietar Europa 2005.

¹⁰ B. Badie, «La mondialisation favorise le retour des particularismes», *La Croix*, 8 juillet 2011.

¹¹ *Journal du dimanche*, 10 juillet 2011.

¹² F. Jullien, Actes du colloque «L'Universel en question», Université de Paris VII, Paris, Hachette, 2008.

¹³ M. Kacimi-El-Hassani, in *Synergies Monde*, 2008, p. 139 et suivantes.

¹⁴ Écouter le monde, Collection permanente du Musée de la civilisation celtique, Oppidum de Bibracte, Bourgogne (France).

¹⁵ <http://www.apprendre.tv> (consulté le 30 avril 2012)

VARIA

Itinéraire d'un professeur de littérature (1968-2012)

LUC COLLÈS
CRIPEDIS, UCL, Belgique

Je revendique ici le droit d'épouser une forme de communication peu orthodoxe dans un colloque*. Mon essai sera en effet écrit en je et prendra la forme d'une auto-réflexion sur mon parcours de professeur de littérature.

Lors de mes études universitaires, j'ai été fasciné par un professeur de littérature qui était un fervent partisan de l'analyse interne à la manière de Leo Spitzer et Tzvetan Todorov (le formalisme russe). J'ai rédigé un mémoire sur Ch.-F. Ramuz où, comme Ricardou l'aurait fait, je montrais que *Terre du ciel*, un des romans de l'écrivain suisse, est avant tout l'aventure d'une écriture plutôt que l'écriture d'une aventure. J'ai enseigné pendant plusieurs années dans le secondaire général, inspiré par le structuralisme (grammaire structurale de la phrase et du texte) et les méthodes d'analyse formelle en plein essor dans les années 70-80 : schémas actantiels et fonctionnels de Greimas, linguistique de l'énonciation de Benveniste, recherche d'équivalences en poésie d'après Jakobson. Cette tendance se poursuit encore aujourd'hui.

Henri Mitterand a en effet radiographié récemment les programmes de français des lycées en France. Il constate que l'apport des grands linguistes du XX^e siècle est en fait galvaudé et « sacrifié à un saucissonnage des œuvres, à un décompte positiviste et desséché de leurs matériaux ». On ne trouve rien sur l'imaginaire, ni sur le rêve, ni sur les idées, ni sur la personnalité de l'auteur, rien sur la relation de l'œuvre à l'histoire, rien sur l'art. « La littérature, ses savoirs, ses découvertes, ses enseignements et ses charmes ? L'immersion du lecteur dans des pages qui l'enchantent ? Hors sujet ! Disséquons plutôt les variantes, les champs lexicaux, les arguments et les tirages... »¹

Au regard de l'actuelle pédagogie par compétences, il devient difficile de justifier la place de la littérature dans l'enseignement. Si on s'intéresse encore à la littérature, c'est pour développer des techniques d'analyse et des savoir-faire discursifs. Un objectif central est affirmé par les programmes, faire acquérir la maîtrise des discours : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif avec toutes leurs combinaisons. Mais la typologie des textes n'est qu'un élément parmi d'autres. L'attention portée aux genres est, elle aussi, primordiale. Cette tyrannie formaliste trouve naturellement son expression dans des manuels de français où les textes ne sont généralement convoqués que pour prouver leur appartenance à un type et à un genre. Dès lors, comment les élèves peuvent-ils s'intéresser à la littérature quand ils doivent presque exclusivement se pencher sur des notions techniques ?²

J'ai moi-même été fasciné par cette approche formaliste jusqu'au jour où un élève m'a interpellé dans un cours de poésie : « Monsieur Collès, on en a marre de vos équivalences ! » Choc psychologique et épistémologique !

Après 14 ans d'enseignement dans le secondaire, j'ai été engagé comme assistant à l'Université de Louvain où j'ai subi l'influence très forte de Pierre Yerlès. Celui-ci a bouleversé ma vision de la littérature et de son enseignement en plaidant pour une approche existentielle et anthropologique des textes. Il a suscité chez moi un esprit critique à l'égard de mes propres pratiques. Je me suis alors souvenu des raisons pour lesquelles j'avais entrepris des études romanes.

* Colloque de Sousse des 19 et 20 avril 2012 : « École, esprit critique et émancipation par le savoir ».

Je m'étais d'abord inscrit en philosophie lorsque j'ai eu l'occasion de louer une chambre chez madame de Trooz, la veuve du professeur de Trooz, décédé prématurément en janvier 1958, dix ans avant mon entrée à l'université. Madame de Trooz m'a donné accès à la fabuleuse bibliothèque de son mari. J'ai découvert *Le magister et ses maîtres* et un recueil d'articles parus dans un ouvrage posthume, *Le concert dans la bibliothèque*. J'ai surtout eu accès à tous les cours d'histoire de la littérature et d'explication de textes que Charles de Trooz avait donnés et que son épouse avait soigneusement dactylographiés. J'ai donc, au sens donné par Danièle Sallenave dans *Le don des morts*³, véritablement dialogué avec un mort, lequel m'a convaincu de changer d'orientation et de faire les romanes. C'est là un acte fondateur dont je ne me souviendrai que plus tard.

Pierre Yerlès m'avait touché pendant mon cursus d'agrégation, mais ses cours étaient relativement modestes à côté des cours de philologie romane. Je n'ai véritablement appris à connaître Pierre que quand il m'a engagé comme assistant à ses côtés. Pierre Yerlès a payé de sa personne pour encourager et soutenir, dans notre faculté, tout ce qui, de près ou de loin, touche à la tâche essentielle de la formation des maîtres, à tous les niveaux.

Sa pédagogie a toujours été une pédagogie de la valorisation, basée sur l'empathie et la confiance dans la personne de l'étudiant. Il pensait que chacun a le droit d'apprendre avec plaisir, de choisir sa manière d'aborder et de traiter un problème, de travailler à son propre rythme, de se tromper, d'exprimer ses sentiments et ses émotions au cours d'une situation de formation, de développer ses compétences et ses talents pour évoluer comme il l'entend, dans le cadre du respect des autres. Durant toute sa carrière, il a fait siennes les paroles du *Prophète* de Gibran : « Le maître qui marche à l'ombre du temple, parmi ses disciples, ne donne pas de sa sagesse mais plutôt de sa foi et de son amour. S'il est vraiment sage, il ne vous invite pas à entrer dans la maison de sa sagesse, mais vous conduit plutôt au seuil de votre propre esprit. »⁴

Je n'oublierai jamais non plus son enthousiasme communicatif et tous les beaux textes qu'il nous a fait découvrir. À l'origine de son art d'enseigner, on trouve en effet un art de lire, un art de vivre. Pour lui, une phrase est un être vivant, une page un témoignage et celle-ci ne saurait vivre et témoigner sans être belle. Sa curiosité ne connaissait pas de répit : elle était large, ouverte à toutes les œuvres. Qu'il s'agisse de textes anciens ou modernes, il les choisissait parce qu'ils autorisent des découvertes fortes, des projections et des identifications, des appropriations désirables.

La didactique du littéraire qu'il a mise en place et dont l'urgence, selon lui, se justifiait autant que celle de la didactique de la langue, est faite de questions vives, de questions transversales qui irriguent la conscience scientifique collective et la relient aux urgences du social. C'est son amour de la littérature qui a dynamisé une bonne part de son investissement professoral, où le pulsionnel pointait souvent l'oreille sous les dehors de l'universitaire.

Il m'a associé à une merveilleuse aventure intellectuelle, mais aussi à une véritable quête existentielle en me montrant que la didactique est d'abord un choix de valeurs, un engagement éthique, et il m'a offert ses qualités d'esprit et de cœur : rigueur, sensibilité, sens du dialogue, humour enfin. Et c'est là que Pierre Yerlès rejoint cet homme et ce maître qu'était Charles de Trooz. Je n'ai fait le rapprochement que lors de mon engagement comme assistant. Je retrouvais la conviction qui m'avait encouragé à entreprendre les études de philologie romane.

L'humour de Pierre Yerlès, comme celui de Charles de Trooz, avait cette forme de légèreté qui permet de garder la bonne distance face aux contrariétés de la vie. Il m'a appris à ne jamais rien tenir pour acquis car la roue de la vie tourne et l'homme, qui n'est pas la mesure de toutes choses, ne peut trouver le bonheur que s'il prend conscience de l'appartenance à l'ensemble de l'univers. D'où l'intérêt de Pierre

Yerlès pour les cultures africaines et orientales qui nous enseignent un art de vivre de nouveaux rapports avec la nature, avec les autres hommes, avec le transcendant. Ce dialogue des civilisations, il l'a d'abord entrepris dans ses propres travaux en ouvrant la didactique du français à l'interculturel, à l'exploration et à la reconnaissance des territoires du français langue étrangère, terrain où je me suis particulièrement illustré.

Dans ce domaine, une fois encore, l'homme et l'universitaire qu'il est ne font qu'un. C'est sa philosophie de l'enseignement qui charge son regard d'émotion face à toute entreprise de rencontre. S'agissant d'êtres de culture différente, son amour du métissage l'amène à tenir des propos qu'il me plaît de rappeler: «Il n'est pas de postérité abondante sans exogamie, il n'est pas de survie à long terme sans métissage. Ce qui est vrai de la famille et du clan l'est de la culture...» (Il s'agit d'un extrait de la préface qu'il a rédigée pour une plaquette consacrée à une étude des contes.)

En poursuivant mes recherches à l'ombre de ce grand maître, j'en suis arrivé à considérer les textes littéraires comme l'expression esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté⁵. J'ai donc pris conscience que, pendant 14 ans, j'avais véhiculé jusque-là une conception étriquée de la littérature, qui la coupait du monde dans lequel on vit et j'ai désormais cherché dans les œuvres de quoi donner sens à mon existence. J'ai fait découvrir cet aspect fondamental à mes étudiants à l'université.

C'est aussi la conviction qui m'a animé notamment dans mes ouvrages *Le récit de vie*, *Le récit de voyage*⁶, *La Fontaine aujourd'hui*⁷, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*⁸, *Interculturel: des questions vives pour le temps présent*⁹, *La littérature migrante dans l'espace francophone*¹⁰, *Islam-Occident: pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*¹¹, *L'immigration maghrébine dans la littérature française: anthologie France-Belgique (1953-2010)*¹². Dorénavant, mes étudiants constatent que la littérature leur permet de s'interroger sur leur identité et sur les rapports qu'ils nouent avec les autres hommes et notre environnement. C'est ainsi qu'ils s'émancipent par le savoir. À la manière de Todorov qui se confesse dans *Devoirs et Délices*¹³, et qui en vient non pas à renier, mais à dépasser sa période formaliste, je pense être devenu aujourd'hui un passeur de frontières... en quête de sens!

Je crois aujourd'hui que le cours de littérature ne propose pas d'abord des connaissances, mais qu'il exerce une capacité à interpréter des formes d'expression humaine. Le premier conseil à donner à l'enseignant est qu'il n'oublie donc pas l'herméneutique anthropologique. Qu'elle le guide jusque dans le choix des textes qu'il proposera à la classe. Car c'est de là qu'il va faire sourdre les questions interculturelles. On sait bien par ailleurs comment la subjectivité des lecteurs est invitée à rencontrer la subjectivité des auteurs. Cultiver cette empathie est le deuxième conseil à donner au médiateur de cette rencontre.

Notre école positiviste privilégie les faits. Selon Evelyne Martini, qui a écrit un magnifique petit ouvrage intitulé *Notre école a-t-elle un cœur?*¹⁴, cette école peine à reconnaître haut et fort l'importance d'une initiation aux trésors symboliques du patrimoine de l'humanité. Nous pourrions donner davantage accès, par la littérature, à la connaissance approfondie des émotions humaines et à la distance intérieure que cette connaissance induit.

J'ai développé ce point de vue dans ma thèse de doctorat et dans les ouvrages ultérieurs dont *Islam-Occident: pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, publié en 2010. Les classes concernées sont spécialement belgo-maghrébines. Cette mini-société expérimentale possède le caractère idéal de «métissage culturel». La classe y a la fonction naturelle d'éduquer par l'expérience: du concret à l'abstrait, de l'observation à l'analyse. Voilà le mode imposé à la pédagogie même: loin du traditionnel cours magistral, c'est le dialogue qui est scolarisé.

Parcourons de préférence les représentations de la littérature, qui est mon outil documentaire privilégié. Priorité à la littérature maghrébine d'expression française. Elle possède en elle-même – discordance entre la langue et l'objet décrit – les outils d'une distance propre au dialogue interculturel. J'y ajoute des morceaux choisis des littératures belge et française, quand elles traitent les questions qui m'intéressent. Et je conseille de les accompagner de quelques textes utiles d'analyses anthropologiques, ethnologiques, sociologiques, psychologiques...

Ce détour par la littérature maghrébine et, plus largement, par les littératures migrantes, m'a amené à découvrir l'importance du référent religieux pour des adolescents musulmans, non pas tant comme signe culturel, mais comme signe culturel : marque d'une revendication identitaire. Je me suis donc penché sur l'islam et sur le fait religieux dans la culture contemporaine. C'est ainsi que j'ai été amené à découvrir l'admirable travail que réalise l'IFER (l'Institut pour l'enseignement et l'étude des religions) au sein du CUCDB (le Centre universitaire catholique de Bourgogne) de Dijon, avec lequel je collabore depuis 1997.

Par ricochet, je me suis intéressé aussi à la Bible, ce grand réservoir de passions universelles. La dénonciation prophétique des injustices, le combat de Job avec le mal, l'irruption de l'Amour sur les chemins de Galilée résonnent bien au-delà des frontières de l'Occident. Selon Evelyne Martini, le récit biblique est premier pour faire entrer dans le tissage symbolique des œuvres d'art et dans la compréhension avertie de l'histoire des représentations mentales, mais aussi pour faire réfléchir sur l'action juste, sur le rapport à soi-même et à autrui, sur les fondements d'une possible « morale commune », indépendante des rattachements confessionnels¹³.

Mon livre *Islam-Occident* est donc un manuel littéraire où les textes sont reproduits, étudiés pour aider les enseignants. L'analyse suit systématiquement les schémas temporel et spatial, public et privé, et s'arrête parfois sur l'espace particulier de l'immigration. Un petit détour dit ce que la notion du temps en France et en Belgique, par opposition à celle du Maghreb, doit à la différence des grammaires arabe et française.

Ce livre est adressé comme un outil aux enseignants de classes belgo-maghrébines. Ils pourront en tirer profit : pour mettre un peu d'anthropologie dans leur enseignement de la littérature, pour adapter leur pédagogie au dialogue interculturel, pour procurer à leurs élèves un espace et des méthodes qui les aideront à constituer leur authentique identité, équilibrée et ouverte.

Mes propos s'inscrivent donc dans une démarche interculturelle de l'enseignement de la littérature à l'école visant, dans la société globalisante d'aujourd'hui, à mener progressivement les élèves vers une ouverture à la culture de l'Autre, condition sine qua non pour accéder à la définition de leur propre identité.

La spécificité de la littérature migrante et surtout les groupes minoritaires qui la créent varient dans les différents pays de l'espace francophone. Ces propos ont été explicités dans un ouvrage que j'ai coécrit avec Monique Lebrun de l'UQAM, *La littérature migrante dans l'espace francophone : Belgique, France, Québec et Suisse*, publié en 2007 aux Éditions Modulaires Européennes. Avant de me focaliser sur la situation de cette littérature dans les différentes aires de la francophonie, j'en repère quelques caractéristiques communes, à savoir son caractère à la fois autobiographique et collectif, l'urgence de l'acte d'écrire qui cherche à récupérer le passé à travers l'écriture et un champ de références très vaste.

En termes d'enseignement et d'appropriation de la culture différente, je mise sur un corpus de textes qui met en question les normes préétablies, des textes issus d'une culture minoritaire qui aident les élèves de la majorité à concevoir leur propre culture par le prisme de l'Autre, et ceux de la minorité à se sentir valorisés tout en étant différents.

Cette littérature est bien à l'image de la diversité qui caractérise l'espace francophone. La pédagogie que je propose régule cette diversité en limitant l'influence des

schémas culturels les plus puissants sur les plus démunis. La francophonie est donc bien pour moi un laboratoire de la diversité culturelle et je considère mon rôle comme celui d'un passeur culturel.

¹ Henri MITTERAND, «Le français au lycée : radiographie des programmes», in *Le Débat*, n°135, Paris, Gallimard, 2005, p. 37-49.

² Luc COLLÈS, «Pour une épistémologie de l'implication au cours de français», in *L'École et le savoir. La question du sens*, Université de Sousse, éd. Sahar, 2008, p. 223-224.

³ Danièle SALLENAVE, *Le don des morts. Sur la littérature*, Paris, Gallimard, 1991.

⁴ Khalil GIBRAN, *Le prophète*, Paris, Casterman, 1956, p. 56.

⁵ Luc COLLÈS, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

⁶ Luc COLLÈS, *Le récit de vie* (1989) (textes pour la classe et vade-mecum du professeur de français) et *Le récit de voyage* (1997), Bruxelles, Didier-Hatier («Séquences»).

⁷ K. KANVAT, L. COLLÈS, J.-L. DUFAYS, *La Fontaine aujourd'hui. Des parcours pour lire, dire, réécrire les Fables en classe de français*, CEDOCEF, Presses universitaires de Namur («Diptyque 7»), 2006.

⁸ Luc COLLÈS, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

⁹ Luc COLLÈS, *Interculturel : des questions vives pour le temps présent*, Fernelmont, E.M.E. («Discours et méthodes»), 2007.

¹⁰ Monique LEBRUN et Luc COLLÈS, *La littérature migrante dans l'espace francophone : Belgique, France, Québec, Suisse*, Fernelmont, E.M.E. («Proximités-didactique»), 2007.

¹¹ Luc COLLÈS, *Islam-Occident : pour un dialogue interculturel à travers des littératures francophones*, Fernelmont, E.M.E. («Proximités-didactique»), 2010.

¹² Luc COLLÈS, *L'immigration maghrébine dans la littérature française : anthologie France-Belgique (1953-2010)*, Fernelmont, E.M.E. («Proximités-didactique»), 2011.

¹³ Tzvetan TODOROV, *Devoirs et Délices. Une vie de passeur*, Paris, Seuil, 2002. Cf. aussi *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

¹⁴ Evelyne MARTINI, *Notre école a-t-elle un cœur?*, Paris, Bayard, 2011, p. 103.

Quelle place pour les littératures françaises périphériques dans la formation littéraire en Communauté française de Belgique?

JULIEN VAN BEVEREN

Service de didactique des langues et littératures françaises et romanes, Université de Liège

« Je vais plus loin : je vous dis qu'il faut regarder tous les hommes comme nos frères. »

VOLTAIRE

Introduction

Le décret du 24 juillet 1997 redéfinissant les missions de l'école en Communauté française de Belgique fait état, en son article 5, de quatre finalités, dans l'énoncé desquelles nous épinglons ceci : « promouvoir (...) le développement de la personne de chacun des élèves ; préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. » Ces visées institutionnelles sont particulièrement importantes compte tenu de l'accentuation des tendances au repli de certains élèves sur leurs communautés et à la revendication communautariste dans une école qui peine de plus en plus à fonctionner comme un creuset où les cultures communautaires de toutes sortes se mélangent et se transcendent vers un humanisme universel.

Le référentiel paru en 1999 et intitulé *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*, document officiel censé tenir compte du décret susdit et sur la base duquel ont été rédigés les programmes de nos quatre dernières années du secondaire, stipule, en sa page 19, que le privilège accordé aux « références culturelles françaises, belges et européennes ne doit surtout pas empêcher les professeurs d'éveiller leurs élèves à la culture littéraire et artistique du monde entier. S'il est normal que les jeunes apprennent en priorité les stéréotypes et les textes fondateurs du lieu où ils vivent, il est essentiel, à l'heure de la société multiculturelle, qu'ils aient également une ouverture sur les autres cultures, en particulier celles liées aux peuples d'Europe et à l'immigration ». On peut considérer que cette recommandation s'inscrit dans le droit fil de la visée de « développement d'une société (...) pluraliste et ouverte aux autres cultures ».

Étant donné ces incitations indirectes à élargir le corpus littéraire et à y accueillir, entre autres, des œuvres de langue française issues d'autres aires de production que la France elle-même, nous avons examiné, d'une part, des programmes du secondaire supérieur des cinquante dernières années, d'autre part, un échantillon assez large de manuels scolaires auxquels les professeurs de français de la Communauté française de Belgique sont susceptibles de recourir.

En faisant part des résultats de ces recherches, nous nous attacherons à repérer les motifs évoqués pour accorder ou non une place plus ou moins large aux littératures francophones « périphériques », tant dans les programmes que dans les manuels. Nous terminerons en évoquant certaines conditions à réunir pour que l'ouverture sur cette francophonie « périphérique » ne renforce pas les tendances au repli communautariste qui affectent notre institution, pour qu'elle ne concoure pas à la babélisation culturelle de l'école, mais pour qu'au contraire, elle contribue, en favorisant le dialogue des cultures, à améliorer la « vie commune ».

Les programmes

Le corpus de programmes que nous avons constitué tente de rendre compte de la configuration du paysage scolaire en Communauté française de Belgique : les deux grands réseaux que sont l'officiel et le libre – très majoritairement catholique – y sont représentés. Ce corpus, rappelons-le, rassemble des programmes du secondaire supérieur (niveau correspondant à peu près au lycée français) qui s'échelonnent des années 1960 à nos jours.

Dans les années 1960, sont assignées à l'enseignement de la littérature deux finalités prioritaires : l'une, morale ; l'autre, patrimoniale. En raison de ces deux finalités, l'École s'est donné pour mission d'éduquer et d'instruire les élèves en les dotant d'une culture scolaire humaniste teintée du principe aristotélicien selon lequel convergent inmanquablement le beau, le bien et le vrai. Paradoxalement, la visée patrimoniale qui est mise en avant ne ménage qu'une place infime – quand elle leur en ménage une – aux lettres belges.

On retiendra que, dans les années 1960, tant dans les programmes du libre que dans ceux de l'officiel, « patrimonial » rime essentiellement avec « hexagonal », l'objectif étant de pourvoir les élèves d'une culture littéraire française, d'esprit humaniste, qui serait commune.

Les années 1970 sont le témoin, avec la mise en place de « l'enseignement rénové », d'un changement radical : les finalités morale et patrimoniale de l'enseignement de la littérature se voient évincées au profit d'une finalité que l'on pourrait dire « techniciste ». Cette modification de paradigme trouve son origine dans la révolution qui a bouleversé les savoirs savants depuis la fin des années 1960 : renouvellement des théories linguistiques, essor de la narratologie, intérêt massif pour la psychanalyse et la sociologie, en un mot, irruption dans les programmes de la pensée structuraliste. Avec l'émergence de ce nouveau paradigme, apparaît progressivement dans les instructions officielles l'intérêt d'un élargissement culturel. Pour ce qui nous concerne, la littérature de langue française qui est produite hors de l'Hexagone acquiert plus nettement droit de cité dans les classes. Dans les faits, les enseignants sont tenus, au moins une fois par an, de faire découvrir à leurs élèves une œuvre belge et une œuvre de langue française hors de France. On notera enfin, eu égard à l'élargissement du corpus, qu'il ne s'accompagne plus d'une volonté explicite de doter les élèves d'un bagage culturel commun.

Dans le courant des années 1980, le paradigme mis en place au cours de la décennie précédente se renforce. Ainsi, dans CAT 79, on ne s'étonnera pas de voir figurer, au nombre des « principes de départ », celui du « respect des différences », directement tiré des théories de Lévi-Strauss. Le tableau des « objets » à aborder dans le cadre de la discipline scolaire « français », constitué de plusieurs axes, prend en considération ce souci de respecter les différences puisqu'un de ses axes est « culture "locale"/culture "étrangère" ». En outre, ce programme fait état de l'apparition d'un « champ nouveau et actuel », celui de francophonie, qui nous semble envisagé sous un angle réducteur : à bien des égards, on est proche des clichés touristiques : « le conte africain, la chanson québécoise, des textes de chez nous ».

Dans le programme de l'officiel, l'ouverture aux œuvres belges est également présente, mais elle n'est pas, cette fois, inscrite dans un mouvement plus vaste qui recouvre la francophonie : la justification qui en est donnée est l'exaltation du sentiment d'appartenance à des communautés régionales. Dans ces programmes, l'évincement de l'intention de pourvoir les élèves d'un bagage culturel commun se conjugue au souci de prendre en considération les particularités individuelles (notamment culturelles) des élèves. Dès la parution de COM87, on insiste sur le fait qu'une des missions principales de l'école est d'accroître, d'élargir les différents contenus culturels auxquels les élèves ont eu l'occasion de se frotter dans leur famille et dans les groupes dont ils sont membres.

Au tournant du millénaire, les concepts d'« interculturalité » et de « diversité culturelle » font leur entrée dans les instructions officielles. On peut ainsi y lire : « en ce qui concerne le prescrit d'ouverture à la diversité culturelle, on veillera à aller à la rencontre de littératures étrangères qui brassent une diversité d'idées, de croyances et de valeurs propice au dialogue et à la tolérance. »

Au terme de ce parcours rapide, il nous semble essentiel de centrer l'attention sur deux points. Le premier concerne la présence ou l'absence des littératures françaises périphériques dans les programmes. Ces littératures sont représentées d'une manière ou d'une autre dans notre corpus : en effet, la place qui leur est accordée et le regard qui est porté sur elles ont évolué quasi constamment au cours des cinquante dernières années. La présence des littératures françaises périphériques est d'abord fort timide et leur rôle, de second plan ; au fil du temps, elles acquièrent droit de cité dans les classes. Les motivations successives de ce gain de légitimité s'ancrent dans le contexte de rédaction des programmes : idéologico-culturel, quand est mise en avant la notion de francophonie, à la fin des années 1970 ; politique, lorsqu'il est fait état de l'exaltation du sentiment d'appartenance à des communautés régionales, dans le cadre du processus de fédéralisation de la Belgique, au début des années 1980 ; politique, à nouveau, au moment où l'adjectif « européen » s'immisce dans les instructions officielles alors que l'Europe se dote d'institutions dans les années 1990 ; socioculturel, quand les notions de diversité culturelle, d'interculturalité et de pluralisme sont convoquées, au début des années 2000, pour rendre compte des mutations qui affectent les nations. Manière de dire, en somme, qu'il convient d'envisager les programmes en tenant compte du contexte dans lequel ils voient le jour.

Le second point sur lequel il est intéressant de se pencher après ce bref parcours est la volonté – ou l'absence de volonté – de pourvoir les élèves d'un bagage culturel commun. Cette volonté est clairement présente dans les années 1960, mais, avec la réforme « démocratique » des années 1970, la prise en compte de la culture originelle des élèves gagne du terrain et l'objectif de doter les jeunes gens qui terminent leur scolarité obligatoire d'un viatique d'œuvres patrimoniales est marginalisé. Dès la fin des années 1980, la centration sur les cultures qu'ont acquises les élèves avant leur scolarisation et sur celles qu'ils acquièrent en dehors du cadre scolaire fait l'objet d'une révision : s'il est légitime que l'école ne dénigre pas ces cultures, il est capital qu'elle veille à entrer sur celles-ci les branches d'une culture humaniste rendue accessible à chacun.

Les manuels scolaires

Notre petit corpus de manuels scolaires est essentiellement constitué d'ouvrages publiés en Belgique. Ce choix s'explique par deux raisons : la première est que la plupart des enseignants belges semblent utiliser ces manuels ; la seconde, qu'il est intéressant de donner ici un aperçu de ces manuels belges. L'examen auquel nous nous sommes livré a trait à deux dimensions : d'une part, la place accordée aux littératures françaises périphériques ; de l'autre, les activités sensibilisant au dialogue des cultures, à la prise en considération de la différence culturelle. S'agissant du premier point, nous nous efforcerons de faire état, s'il s'en trouve, des motivations qui ont amené les auteurs de ces manuels à aborder ces littératures. Il est en effet intéressant, entre autres, de voir si ce sont des spécificités langagières ou génériques de celles-ci qui justifient – pour tout ou pour partie – leur présence dans les manuels.

« Parcours & Références »

Publiée aux éditions De Boeck et dirigée par Karl Canvat, Monique Denyer, Jean-Louis Dufays et Jean-Maurice Rosier, cette collection compte deux référentiels, quatre manuels et deux guides méthodologiques pour l'enseignant.

Très peu de pages du référentiel Littérature 3^e/6^e sont consacrées aux littératures françaises périphériques (une petite dizaine sur trois cents). C'est le cas de la littérature belge de langue française qui est abordée très majoritairement, dans un premier temps, sous l'angle du patrimoine national – une spécificité belge relative au symbolisme est évoquée en quatre lignes –, dans un second temps, sous l'angle du champ littéraire. Est brièvement traitée, sous cette rubrique, la problématique du centre et des zones périphériques, la Belgique francophone jouant ici encore le rôle d'exemple phare bien qu'il soit fait mention de deux autres satellites : le Québec et la Suisse romande. Nous serions resté sur notre faim si les manuels de cette collection ne venaient contrebalancer le traitement succinct réservé aux littératures françaises périphériques.

Dans le droit fil des observations tirées de l'examen du référentiel, les extraits d'auteurs s'étant illustrés dans ces littératures périphériques ne sont proportionnellement pas légion et il s'agit surtout d'auteurs belges. Ces incursions ont lieu quand sont abordés le mouvement symboliste et la veine fantastique. Elles ont également lieu dans le cadre d'un chapitre intitulé « Découvrir différents champs poétiques d'aujourd'hui » où, à côté des poètes belges, prennent place quelques grands noms des littératures d'Afrique noire, du Maghreb et de la France d'Outre-mer ; dans le cadre d'un chapitre permettant de « découvrir la littérature de l'immigration », focalisé sur la production littéraire des Italiens de Belgique ; dans le cadre d'une séquence consacrée au cinéma contemporain et, en particulier, au film *Rosetta*, réalisation des Belges Luc et Jean-Pierre Dardenne, ou encore dans le cadre d'une séquence consacrée au théâtre et axée sur la mise en scène d'*Escorial* de Michel de Ghelderode.

Cette liste, à laquelle on pourrait reprocher un manque d'exhaustivité, donne de prime abord l'impression d'une large ouverture à la diversité culturelle. Il convient toutefois, pour nuancer cette impression, de relever, quand il en est fait état, les raisons pour lesquelles les auteurs se sont livrés à ces incursions. La visée patrimoniale est convoquée pour rendre compte des trois pages consacrées au « fantastique au pays des Belges » : « c'est l'occasion de lire et de découvrir quelques-unes des figures de notre patrimoine. » S'agissant de la découverte de la poésie contemporaine, il est précisé que « l'approche de la poésie en Belgique ouvrira à une réflexion sur la conscience de notre patrimoine culturel ; le voyage dans les marges de la Francophonie à une réflexion sur l'histoire d'autres pays, liée à notre histoire. Dans le vaste monde francophone, nous privilégierons la poésie d'Afrique noire et du Maghreb, régions bien représentées dans la population de nos écoles ».

Épinglons une dernière explication : le détour par les littératures périphériques offre « une meilleure conscience des lieux auxquels nous sommes reliés par la relation très intime d'une langue commune ». Une citation de Ben Jelloun renforce l'intention poursuivie : « La langue française est riche de ses poètes, qu'ils soient nés à Paris, Bruxelles, Rabat, Beyrouth, Dakar, Québec, La Martinique, La Guadeloupe, Haïti ou dans une banlieue d'une de ces grandes villes où l'arabe et le créole font des trous dans la langue française pour la rendre minée de petites étoiles qui crépitent dans la bouche des amants. » Quant à *Escorial*, de Michel de Ghelderode, le choix de la pièce s'explique par le fait qu'elle est assez courte et, dès lors, susceptible de faire l'objet d'une représentation publique.

La plupart de ces propositions sont généreuses et mettent en pratique les instructions légales issues du Décret et appliquées à notre discipline dans le référentiel de compétences. Mais cette générosité n'a guère de conséquence sur les tâches proposées. En effet, plutôt rares sont les questions qui touchent directement à la problématique de la situation périphérique et, plus largement, du dialogue interculturel. Faut-il y voir une incitation à la participation des professeurs à qui il incomberait d'accompagner ces extraits d'activités permettant de rendre perceptible l'intérêt des questions humaines qu'ils véhiculent ?

«Français pour se qualifier»

Cette collection, qui a la spécificité, comme son titre le laisse entendre, d'être destinée à l'enseignement qualifiant, est publiée aux éditions Van In sous la coordination de Michel Liemans. Pour chacune des trois années du secondaire supérieur, sont disponibles un guide pédagogique, un livre-cahier «Ateliers de communication» et un manuel «Documents & Synthèses».

Si les articles extraits de la presse belge francophone sont nombreux, on rencontre, dans cette collection, peu de textes provenant des littératures françaises périphériques. Une chanson de Brel, un poème de Senghor, une planche de Franquin : c'est à peu près tout.

En dépit de cette présence plus que discrète, il convient de signaler qu'à plusieurs reprises, la problématique du dialogue interculturel est abordée. Ainsi, un chapitre intitulé «Le choc des cultures», qui a pour point de mire la rédaction d'un épisode de conte philosophique, propose des textes et des activités en parfaite adéquation avec cet intitulé : un extrait des *Voyages de Gulliver*, de Swift ; un extrait du *Voyage autour du monde*, de Bougainville ; un extrait du *Supplément au Voyage de Bougainville*, de Diderot et deux extraits de *Candide*, de Voltaire. On est loin des littératures françaises périphériques ? Pas aussi loin qu'il n'y paraît dans la mesure où un des objectifs poursuivis est de «conduire [les] élèves à prendre un recul critique par rapport à la culture dont ils sont imprégnés, à remettre en question leurs manières spontanées de voir le monde». Autre corpus, incontestablement, mais manière de sensibiliser les élèves à la diversité culturelle.

Cette sensibilisation, on la retrouve dans différents chapitres des autres volumes : pour la cinquième année, «Des goûts et des couleurs», «Pour ne pas tomber dans le panneau» et «Écrire pour le futur. Rédiger le début et la fin d'un récit de science-fiction» et, pour la quatrième année, «Se raconter pour exister. Écrire un début d'autobiographie». Signalons au passage qu'en ce qui concerne ce dernier chapitre, la justification suivante est avancée par les auteurs pour le choix de textes : «pour que chaque élève ait une chance de se reconnaître dans certains textes, nous avons choisi de faire lire des autobiographies d'espèces très diverses, écrites par des personnes issues de tous les milieux et de toutes les cultures. Les milieux populaires et les cultures étrangères ne sont pas négligés.» Est manifeste la volonté de confronter les élèves à la diversité socioculturelle, ce qui s'inscrit dans le droit fil du décret.

En somme, «Français pour se qualifier» est une collection dans laquelle les littératures françaises périphériques sont assez peu représentées, mais qui, en contrepartie, et de manière de plus en plus sensible au fil des années, propose des tâches et des activités qui invitent à réfléchir au dialogue entre les cultures.

«Un passé pour aujourd'hui»

Cette collection, publiée aux éditions Van In, se compose de six manuels de l'élève et de cinq guides pédagogiques. D'entrée de jeu, sur les premières de couverture, il est signalé qu'«Un passé pour aujourd'hui» se donne pour objectif de combiner l'acquisition de connaissances littéraires et l'apprentissage et/ou le développement de compétences de communication.

À côté d'une présence non négligeable des littératures européennes, un constat s'impose : les littératures françaises périphériques sont assez peu abordées dans cette collection. Un auteur suisse est mentionné ; un extrait d'Amin Maalouf est proposé ; les Belges ne sont pas oubliés et ce sont eux qui apparaissent le plus souvent, sans que cette présence soit massive. Figurent des extraits de Simenon, Lemonnier et Bauchau.

Au terme de cette recension, il est important de souligner que les tâches et les activités qui permettent de comprendre l'intérêt de l'ouverture aux autres cultures ne manquent pas dans les volumes de cette collection, et tout particulièrement dans

ceux intitulés « Des lumières et des ombres ». Pointons, pêle-mêle, l'extrait susmentionné de *Léon l'Africain*, d'Amin Maalouf, un extrait des *Lettres persanes* ainsi que le chapitre 3 de « Des lumières et des ombres II », « La liberté dans les lettres, des "philosophes" aux penseurs contemporains », chapitre dans lequel sont rassemblés des textes porteurs de réflexions sur l'école. On y trouvera, entre autres, des textes de Condorcet qui insistent sur les bénéfices de la transmission d'une culture humaniste caractérisée par une prise en considération de l'altérité culturelle.

Un peu comme dans « Français pour se qualifier », on constate ici une ouverture aux littératures étrangères, les littératures françaises périphériques étant peu représentées, à l'exception de la belge. La sensibilisation à la diversité culturelle passe davantage par des questionnaires portant sur les textes abordés. Et l'on peut dire, globalement, que « Un passé pour aujourd'hui » met en pratique les idées véhiculées par ces textes de Condorcet relatifs à l'éducation, c'est-à-dire, essentiellement, l'intention de doter les élèves d'un bagage culturel humaniste leur permettant de voir plus clair en eux-mêmes, de prendre en considération l'autre, notamment dans sa (ses) différence(s), et de porter un regard critique sur le monde.

L'examen de notre corpus de manuels belges nous amène à tirer deux conclusions : l'une relative à la place réservée aux littératures françaises périphériques ; l'autre, à la présence d'activités concourant à développer et à affermir l'ouverture des élèves à la diversité culturelle.

S'agissant du premier point, un constat global s'impose : le prescrit légal est respecté dans la mesure où une place est accordée aux littératures francophones, mais cet espace est étroit, voire infime. En général, la part belle est faite aux auteurs belges et, la plupart du temps, ceux-ci sont envisagés dans les mêmes contextes : les genres fantastique et policier, les courants symboliste et surréaliste. Eu égard à notre hypothèse de départ, on s'étonne quelque peu de ce que les différences d'ordre langagier ne soient évoquées qu'à un endroit dans un de ces manuels.

S'agissant du second point, on relève davantage de différences. Si « Français pour se qualifier » et « Un passé pour aujourd'hui » proposent plusieurs activités qui visent à susciter la réflexion des élèves à propos du dialogue interculturel, « Parcours & Références » avance des principes généraux qui ont trait à cette réflexion mais qui ne trouvent guère d'application dans les exercices accompagnant les textes, ces derniers n'étant parfois pas accompagnés d'exercices et étant pourtant le plus souvent susceptibles de nourrir la réflexion sur l'altérité culturelle.

Pour conclure: de quelques écueils qu'il convient d'éviter

Les finalités assignées à l'école par le « Décret Missions » sont des garde-fous trop précieux pour qu'ils demeurent lettre morte. Et la discipline scolaire « français », tout particulièrement, dispose d'un espace pour traduire en tâches et en activités la générosité de ces principes. Car, des anciennes « humanité », elle est, cette discipline, un des derniers bastions. Il est donc essentiel que, dans le cadre de leur formation, les futurs professeurs de français soient sensibilisés au danger de s'engouffrer dans la spirale du relativisme absolu, qui ouvre la voie à celle, plus dangereuse encore, du communautarisme intolérant.

À cette sensibilisation concourent les instructions officielles et les manuels scolaires : c'est pourquoi nous nous sommes penché sur ces documents. Mais quel(s) usage(s) de ceux-ci convient-il d'éviter pour ne pas être happé dans la spirale que nous venons d'évoquer ? Sans prétendre à l'exhaustivité, nous en distinguerons trois : l'usage touristique, l'usage réducteur et l'usage docile.

La lecture des textes provenant d'autres cultures que la nôtre au moyen des lunettes qui ont été forgées par notre propre culture nous semble être une manifestation assez courante de l'usage touristique : il s'agit de considérer comme des normes les us et coutumes propres à notre culture pour évaluer des différences culturelles.

En résulte souvent, pour grossir quelque peu le trait, une image de bon sauvage. Sur le plan linguistique, adopter une perspective normative nous semble tout aussi inadapté.

L'usage réducteur consiste à n'aborder ces textes que sur la base d'une série de clichés associés aux cultures dont ces textes proviennent. On se cantonne alors dans des généralités réductrices, sans intérêt. La prégnance de ces clichés s'exprimera, par exemple, dans le fait d'aborder exclusivement le conte lorsqu'on envisage la production francophone d'Afrique, parce qu'on voit, dans le mode de diffusion de ce genre et dans les thématiques qu'il aborde, certaines des caractéristiques généralement attribuées à l'Afrique. Dans cette optique, l'accent sera mis sur la différence culturelle dans ce qu'elle a d'acceptable – car admis et reconnu par le plus grand nombre. Aussi, les questions universelles, celles qui ont trait à l'irréductible humanité de l'homme, risquent-elles d'être évincées. Cette conséquence serait regrettable puisqu'en prenant pour seul foyer les particularismes communautaires et, parfois, en les noyant sous les flots du relativisme ambiant, elle a pour effet de marginaliser, voire de taire, l'humanisme universel. Tzvetan Todorov a distingué trois valeurs qui pourraient être considérées comme les fondements de cet humanisme : « l'autonomie du je », « l'altérité du tu » et « l'universalité des ils ». Une manière d'éviter la dérive que nous avons épinglée pourrait être d'envisager comme *un des* critères de choix des textes leur vertu de susciter la réflexion des élèves à propos de (l'une de) ces trois valeurs universellement partagées... dans le meilleur des mondes. C'est, soit dit en passant, la raison qui nous a poussé, lors de l'examen de notre corpus de manuels, à noter non seulement la présence ou l'absence d'extraits issus des littératures périphériques, mais également les activités susceptibles d'engendrer une réflexion sur la diversité culturelle, problématique en lien étroit avec ces trois valeurs.

On peut enfin rencontrer un troisième usage, l'usage docile, que, l'on pourrait aussi dire « de la bonne conscience ». « Voir » des textes pour balayer l'espace littéraire francophone, en cédant au chant de l'une ou l'autre des sirènes précédemment évoquées, peut s'avérer stérile s'il s'agit exclusivement d'une marque d'obéissance à l'égard des prescrits légaux. Les professeurs « bons petits soldats » sont souvent d'assez mauvais guides des apprentissages. Nous rattacherons à cet usage la propension à aborder les littératures françaises périphériques uniquement parce que sont présents dans les classes des élèves immigrés : certes, le regard de ces élèves pourra nourrir les réflexions, mais il nous semble tout aussi – voire plus – important d'aborder des textes provenant de ces littératures avec des élèves indigènes.

Les Tice sont-elles toujours des adjuvants de l'apprentissage du FLS?

Le cas du système verbal à l'Université de Balamand, Liban

CARLA SERHAN

Université de Balamand, Liban

CYNTHIA EID

*Université Lille Nord de France, UVHC, DeVisu, Valenciennes, France
et Université Antonine, Liban*

Introduction

Faire apprendre, motiver une classe, enseigner des savoirs est une pratique développée par des générations de professeurs. En effet, au cours du XX^e siècle, les méthodologies n'ont cessé de se remettre en question face à un monde en constante évolution et à l'apparition de nouvelles technologies. À titre indicatif et non exclusif, le passage des méthodes structuro-globales aux approches communicatives a été selon Christian Rodier (2009) «un changement paradigmatique important», puisque l'on passait d'une vision de la langue à une autre, de la linguistique structuraliste à d'autres linguistiques, d'une psychologie de l'apprentissage à une autre (behaviorisme vers cognitif), de la place et du rôle de l'apprenant et de l'enseignant à d'autres places et rôles, etc.

Depuis une dizaine d'années, on assiste à une évolution de la méthode communicative. La méthode actionnelle est venue perturber le monde du Français Langue Étrangère. Cette approche est décrite par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) comme suit: «La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent pleine signification.» (CECRL, 2006, p.15)

L'un des outils qui pourraient être au service de cette approche actionnelle est le scénario pédagogique défini par Mangenot et Louveau comme étant «une planification la plus précise possible du déroulement d'un cours ou d'une partie de cours; la métaphore est alors celle du cinéma. [...] Le scénario pédagogique équivaut à une tâche à laquelle s'ajoute un scénario de communication.» (Mangenot et Louveau, 2006, p. 42)

C'est cet outil que les auteurs de cet article ont voulu proposer comme solution aux difficultés qu'ont leurs étudiants libanais francophones dans le maniement du système verbal français. Pourquoi le système verbal? Car il est tout simplement l'un des piliers incontournables de toute expression verbale. Ne pas le maîtriser risque d'affecter la communication à son stade primaire. En effet, Weinrich qualifie les temps verbaux de «signes obstinés», puisqu'ils sont récurrents. Il affirme qu'«en moyenne, si l'on tient compte des différents types de textes [...] il y a environ autant de formes temporelles que de lignes». (Weinrich, 1973, p. 17)

En effet, ce phénomène n'est pas réservé à l'écrit, il est aussi une propriété de l'oral. Partant de la réalité du terrain qui prouve les grandes difficultés qu'ont les étudiants universitaires libanais francophones de l'Université de Balamand au Liban

dans l'utilisation des temps verbaux de la langue française, notre intérêt à cette thématique et à la suggestion de solutions quant à son enseignement/apprentissage s'explique.

C'est ainsi qu'une étude menée auprès de soixante étudiants universitaires de l'Université de Balamand a révélé les difficultés particulières qu'avaient ces derniers dans le maniement du système verbal français. Les méthodes traditionnelles se sont avérées vaines dans la remédiation à ces difficultés. Pourquoi ne pas essayer les nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication adaptées à l'Enseignement (désormais TICE)? De plus en plus de professeurs les exploitent en raison des multiples possibilités pédagogiques qu'elles offrent (un outil pour préparer les cours, des exercices d'auto-apprentissage, et une source de documents authentiques sans cesse renouvelée et facilement accessible).

Par ailleurs, le but des TICE, combiné à l'approche par tâche, est de développer les compétences générales des apprenants. Par ce biais, et croyant qu'une langue est avant tout faite pour parler et communiquer, les auteurs de cet article ont cherché à faire sortir la langue de la classe et à la replacer dans un contexte réel, ou proche du réel, qu'est le scénario pédagogique.

Nous verrons dans la suite de l'article de quelle manière l'interculturel, les TICE et l'approche actionnelle ont enrichi ou pas l'apprentissage du système verbal auprès de ces étudiants et comment l'introduction des TICE à travers un scénario pédagogique a été reçue par les apprenants. Nous présenterons dans un premier temps l'objet de notre recherche, puis nous passerons à la méthodologie de recherche pour ensuite analyser les difficultés qu'ont les étudiants de l'Université de Balamand dans le maniement du système verbal français et enfin, nous nous attarderons sur la manière dont le scénario a fonctionné pour les apprenants, quels objectifs ont été atteints (ou pas)?

Objet de la recherche

Le but de cette étude est de proposer des solutions aux difficultés qu'ont les étudiants universitaires libanais francophones classés selon le CECRL au niveau B2 dans le maniement des temps verbaux. Ces universitaires, âgés entre dix-huit et vingt ans, suivent ensemble des cours de français appelés cours de « techniques de l'expression », alors qu'ils ne sont pas affiliés à un même département, mais à tous les départements francophones de la Faculté de Lettres : la traduction, la littérature française, la psychologie, les sciences de l'éducation et l'éducation physique. Ces étudiants francophones ont le dialecte libanais pour langue maternelle. À l'âge de trois ans, date de leur entrée à l'école maternelle, ils commencent à apprendre le français – leur langue seconde – sous sa forme orale. Deux ou trois années plus tard, l'écrit est introduit dans les deux langues, arabe et française. La troisième langue, la langue anglaise, est introduite dans les trois ou les cinq années – selon les établissements scolaires – qui suivent l'introduction de l'écrit.

C'est ainsi que soixante étudiants niveau B2 ont accompli la rédaction d'une page et demie en moyenne. Une partie avait reçu la consigne de raconter le conte de Cendrillon en utilisant les temps du récit. Une autre partie était conviée à faire un petit commentaire d'un texte de La Bruyère, dans lequel ils étaient censés utiliser les temps du discours.

En effet, l'analyse de notre corpus a souligné la grande difficulté qu'ont les étudiants dans l'utilisation de certains temps du système verbal français, surtout le passé simple, le passé composé et l'imparfait dans le cadre de la rédaction d'un récit.

Il convient de souligner notre conviction que la solution apportée à ce genre de problèmes ne réside pas dans le passage en revue des différents emplois des temps verbaux. Car des enseignements grammaticaux pareils, les étudiants en ont eu pendant longtemps, et les lacunes ont persisté.

Convaincues que d'un côté, l'emploi d'un temps verbal ne peut être saisi qu'en contexte et au cours d'une communication, et non à travers une liste d'emplois, et que d'un autre côté, les TICE pourraient offrir à ces apprenants spécifiques l'opportunité de saisir par eux-mêmes des concepts et des usages difficilement accessibles via les outils traditionnels, nous avons conçu cette étude.

En effet, les TICE présentent à l'apprenant une nouvelle façon d'apprendre moyennant des outils qui favorisent son autonomie et augmentent sa motivation. Il serait donc opportun de suivre le conseil du rapport du Conseil de l'Europe « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » qui est « d'exploiter de façon réfléchie et efficace le potentiel des médias comme moyen d'encourager l'indépendance de l'apprenant et sa coopération au processus d'apprentissage ». (Conseil de l'Europe, 1998, p. 71)

Méthodologie de la recherche

La première étape a consisté en une collecte de données. En effet, et comme susmentionné, soixante étudiants de niveau B2 ont accompli la rédaction d'une page et demie en moyenne. Une partie avait reçu la consigne de raconter un conte en utilisant les temps du récit. Une autre partie avait été invitée à faire un petit commentaire de texte de la même longueur, dans lequel les étudiants étaient censés utiliser les temps du discours. Leurs erreurs relatives à l'utilisation des temps verbaux ont été repérées, classées, et analysées. Selon J.-P. Astolfi, « l'erreur parvient à acquérir un statut nouveau, celui d'indicateur et d'analyseur des processus intellectuels en jeu, ce qui ne ressort absolument pas quand on corrige au stylo rouge. Au lieu d'une fixation (un peu névrotique ?) sur l'écart à la norme, il s'agit plutôt de décortiquer la « logique de l'erreur » et d'en tirer parti pour améliorer les apprentissages ». (Astolfi, 2004, p. 17)

Nous citerons brièvement les confusions que nos étudiants font entre les différents temps verbaux : nous ne prendrons en considération que les temps de l'indicatif, nous écarterons donc les temps jugés difficiles comme les temps du conditionnel et du subjonctif. C'est ainsi que nous avons remarqué que le passé simple a été remplacé à la fois par l'imparfait, le présent, le futur, le passé composé, le plus-que-parfait, le conditionnel présent et le passé antérieur. Il en est de même pour l'imparfait qui a été remplacé par le présent, le passé simple et le passé composé. Ainsi que pour le plus-que-parfait qui a été remplacé par l'imparfait, le passé composé et le passé simple. Des exemples précis seront fournis dans la partie qui suit.

Cet écart à la norme grammaticale a été analysé. C'est ainsi que les difficultés et les besoins des apprenants ont été repérés. À la lumière de cette étude des besoins, un scénario pédagogique – qui sera détaillé dans la quatrième partie – a été élaboré et expérimenté dans une classe de français niveau B2.

Analyse du corpus

La leçon de grammaire relative aux temps verbaux a été et est jusqu'à maintenant une liste d'emplois réservée à chacun des temps verbaux. Ces emplois sont illustrés par des exemples la plupart du temps préfabriqués dans le but de prouver la validité de l'emploi étudié. Mais l'emploi d'un temps verbal ne peut être saisi qu'en contexte. Quand nous parlons de contexte, nous ne faisons pas référence à la phrase, comme dans l'exemple suivant : « La lettre arriva à dix heures du matin », donné par les grammaires traditionnelles pour apprendre aux élèves que le passé simple est ponctuel. Il y aura toujours des contre-exemples dans la langue, comme la fameuse phrase de Victor Hugo : « Il marcha trente jours, il marcha trente nuits. » (Hugo, *Légende des siècles*, t. I, p. 48) Un temps verbal ne peut être considéré que comme faisant partie d'un tout, c'est-à-dire un texte, puisque, comme le déclare Weinrich,

« Un texte n'est pas un pur alignement de signes repliés sur eux-mêmes; c'est au contraire à partir du réseau de leurs déterminations mutuelles qu'il peut se constituer. L'effet d'un signe dans un texte n'est rien d'autre que cette capacité à déterminer d'autres signes de son entourage ». (Weinrich, 1973, p. 16)

Mais devrait-on, en suivant les instructions de Weinrich, étudier les temps verbaux à partir d'un texte écrit par Flaubert ou Hugo ou serait-il préférable de s'appuyer sur les écrits des apprenants pour leur faire découvrir le système verbal français ? C'est la deuxième solution qui nous paraît la plus plausible. Pour cette raison, les étudiants ont été invités à rédiger leur conte ou leur commentaire comme précédemment signalé.

L'analyse du corpus a montré premièrement que certains temps verbaux jugés « difficiles » par nos étudiants comme le subjonctif présent, le conditionnel présent et le conditionnel passé sont systématiquement remplacés par d'autres jugés plus « faciles », comme le présent de l'indicatif, l'imparfait et le passé composé. Mais ce qui est intéressant à noter, c'est que les temps jugés « faciles » sont à leur tour utilisés les uns à la place des autres, et il n'est pas rare que cette inversion relève de l'irrationnel, puisque ces emplois « inventés » par l'étudiant ne correspondent pas du tout à la valeur de ce temps verbal.

Ce qui démontre l'ignorance d'un grand nombre d'étudiants du fonctionnement du système verbal français. Ceci se trouve aussi confirmé par les très fréquentes erreurs dans la concordance des temps.

Des exemples comme « Dès qu'elle arrivait, elle trouva sa fée » (copie 20, ligne 70) et « Pendant qu'elle pleura, une fée apparaissait » (copie 38, ligne 24) prouvent d'un côté le manque de sensibilité vis-à-vis de l'emploi des deux temps verbaux complémentaires et non interchangeables au sein du récit que sont l'imparfait et le passé simple. Notons que dans notre corpus, il y a treize occurrences du remplacement de l'imparfait par le passé simple, contre trente-trois occurrences du cas contraire (utilisation de l'imparfait à la place du passé simple).

Pour passer en revue les différents temps verbaux fréquemment utilisés par nos étudiants, nous dirons que le présent de l'indicatif et le passé composé se sont avérés être les deux formes verbales les moins touchées par les utilisations erronées. Notre corpus a montré que les étudiants ont fait preuve d'une certaine maîtrise des emplois de ces deux temps verbaux. C'est sans conteste le passé simple qui est le temps le plus évité ou le plus méconnu de la part des étudiants. Il s'est trouvé dans notre corpus remplacé par six autres temps verbaux. Ils sont listés par ordre décroissant : l'imparfait, le passé composé, le présent, le plus-que-parfait, le futur et le conditionnel présent. Le conditionnel présent et le futur simple ne se substituent au passé simple qu'une seule fois. Ce sont des usages idiosyncrasiques. D'après Jean-Pierre Cuq, « Une conduite ou un comportement idiosyncrasique renvoie à l'organisation singulière des données linguistiques en fonction des orientations cognitives ou affectives de chaque sujet parlant ». (Cuq, 2003, p. 124). Ces usages-là ne seront pas pris en considération dans cette étude.

Le plus-que-parfait remplace à sept reprises le passé simple : les étudiants ont relaté des événements à l'aide du plus-que-parfait. La confusion entre les deux temps provient de la confusion entre le royaume du passé simple ou « premier plan narratif » défini comme « tout ce qui advient, ce qui bouge, ce qui change » (Weinrich, 1973, p. 176), et « l'arrière-plan narratif ». « Dans le noyau narratif, ceux-ci (imparfait et plus-que-parfait) sont destinés aux circonstances secondaires, aux descriptions, réflexions, et à tout ce que l'auteur désire repousser à l'arrière-plan. » (Weinrich, 1973, p. 115)

Tout comme ce dernier temps, le présent historique remplace le passé simple à sept reprises. Les étudiants ont beaucoup de facilité à utiliser le présent de l'indicatif. « Dépourvu de signifié propre, le présent est en effet apte à apparaître dans les types d'énoncés les plus divers. » (Touratier, 1996, p. 96)

Le passé composé reste l'un des temps qui remplacent le plus souvent le passé simple. Ce fait n'est une surprise pour personne, puisque « la caractéristique positive du passé composé serait peut-être de relever de la langue orale ». (Touratier, 1996, p. 151) Le passé composé est en fait le temps le plus utilisé pour raconter un récit passé à l'oral. Sa substitution au passé simple à l'écrit provient de la facilité de son utilisation qui est d'un côté familière et d'un autre côté plus aisée au niveau de la conjugaison.

Quant à l'imparfait, il est le temps qui se substitue le plus souvent au passé simple. Mais ce qui est remarquable, c'est que cette substitution est réciproque.

L'inversion entre le passé simple et l'imparfait de l'indicatif dénote une ignorance de la valeur de chacun de ces deux temps verbaux et notamment dans le cadre d'un récit. En effet, quoique ces étudiants aient pris des cours de grammaire traitant des temps du récit, ils font preuve d'une confusion entre les signifiés des différents temps verbaux, et par la suite, entre leurs utilisations. Mis à part l'imparfait de rupture qui est une utilisation rarissime de l'imparfait dans le cadre des événements, l'utilisation de ce dernier temps verbal dans « l'énonciation de récit » est limitée – comme nous l'avons signalé plus haut dans le cas du plus-que-parfait – à ce que Weinrich appelle « l'arrière-plan narratif » qui est l'espace où se regroupent les commentaires et les descriptions, et ne peut le dépasser pour apparaître dans le « premier plan narratif » qui, lui, est réservé en général au passé simple.

Quoique le passé simple et le l'imparfait représentent le plus souvent des actions simultanées dans un récit, le remplacement de l'imparfait par le passé simple paraît à première vue étonnant vu les difficultés qu'ont en général les étudiants à utiliser le passé simple. Mais comme la consigne était la rédaction d'un récit à l'aide des deux temps principaux qui sont le passé simple et l'imparfait, la fréquence du passé simple devient compréhensible. Il serait cependant important de signaler que, quoique dans notre corpus l'imparfait et le passé simple soient utilisés l'un à la place de l'autre, la proportion n'est pas la même dans les deux cas. En effet, le passé simple est remplacé par l'imparfait à trente-trois reprises contre seulement treize occurrences dans le cas inverse. La grande fréquence de l'imparfait dans notre corpus provient du fait qu'il est plus facile à manier que le passé simple puisque la conjugaison de ce dernier varie selon l'appartenance du verbe au premier, deuxième ou troisième groupe alors que la conjugaison de l'imparfait est une.

Pourquoi cette confusion entre le passé simple, le passé composé et l'imparfait ?

L'une des raisons de cette confusion provient en grande partie du fait que le système verbal de la langue arabe, langue maternelle de ces étudiants, ne comporte que deux temps verbaux principaux, la forme préfixée appelée communément l'inaccompli « *mudâri* » et la forme suffixée généralement appelée l'accompli « *mâdi* », qui veut littéralement dire *passé*. L'impératif ou « *amr* » n'étant qu'une des multiples manifestations de la forme préfixée. Par contre, une panoplie de temps verbaux se présente à l'étudiant libanais désirant utiliser les temps verbaux en langue française. Il n'a en effet que l'embarras du choix. Cette langue est sans doute très riche en formes verbales, surtout celles du passé, et chacune d'entre elles est spécialisée dans des utilisations particulières. Alors qu'en arabe, « dans le récit, l'accompli fonctionne comme un aoriste ou un narratif, l'inaccompli comme un imparfait. Dans le discours, l'inaccompli est un présent actuel en déroulement, l'accompli est un événement vu comme achevé, mais présent par ses implications sur la situation au moment de l'énonciation ». (Cohen, 1989, p. 93) Le même « *mâdi* » se trouve donc dans le récit et dans le discours, il en est de même pour le « *mudâri* ».

C'est ainsi qu'« une étude de l'emploi strict du “ *mâdi* ” et du “ *mudâri* ” en situation de commentaire ou de récit [...] eût été entachée de vice au départ, pour la seule raison qui tient à l'impossibilité de définir, ici ou là, le *mâdi* comme équivalent du passé simple ou du passé composé, soit de trancher entre récit et commentaire ». (Miquel, 1977, p. 297) La rareté des temps verbaux arabes fait qu'ils apparaissent

des deux côtés du récit, ce qui n'est pas le cas du système verbal français. La solution pour la familiarisation des étudiants libanais avec le maniement du système verbal français est dans leur invitation à l'utilisation de ces temps verbaux dans leurs contextes appropriés. Ce qui les amènerait à mieux saisir leurs différences et leurs particularités d'emploi. Le meilleur moyen pour le faire est la préparation d'un scénario pédagogique adapté à leurs besoins.

Scénario pédagogique: réponse attendue?

Nous participons depuis 2008 au projet Forttice¹, créé et géré par Thierry Soubrié, maître de conférences à l'Université Stendhal, à Grenoble en France.

Les phases du scénario

Le projet Forttice a pour objectif de sensibiliser enseignants et étudiants à l'utilisation des TICE en classe de FLE en les amenant à concevoir de manière concertée des scénarios pédagogiques à distance.

Le projet Forttice de 2011 contient les cinq phases suivantes :

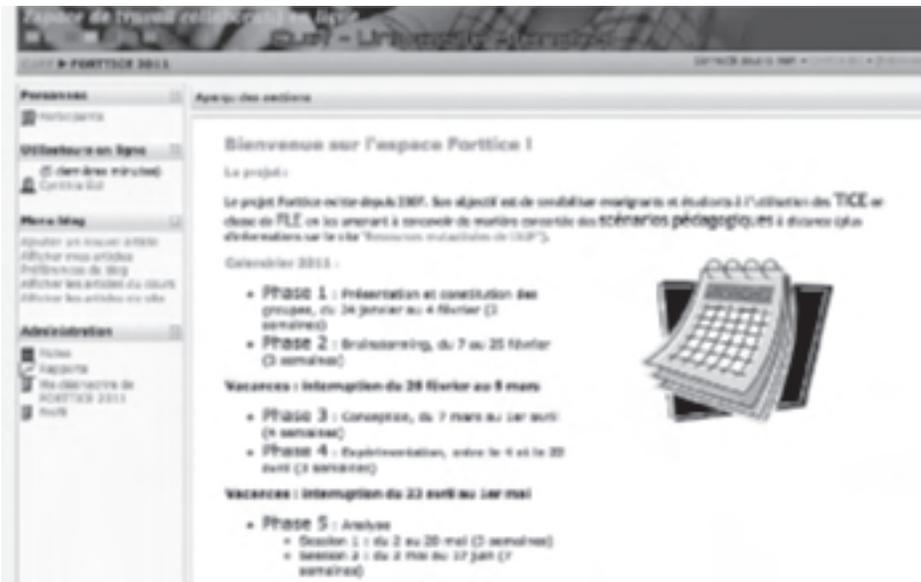


Figure 1. Capture d'écran des cinq phases du projet

Phase 1: Présentation et constitution des groupes, du 24 janvier au 4 février (2 semaines) se déroule entre les enseignants venant de 13 pays² différents et les étudiants qui se présenteront par groupes de 3 ou 4 étudiant(e)s. Une fiche contexte est remplie en détail (cf. annexe 1) et est envoyée aux étudiants en master FLE afin de monter le projet TICE en fonction des besoins de l'enseignante.

Phase 2: Brainstorming, du 7 au 25 février (3 semaines). Cette étape est décisive, car il s'agit de se mettre d'accord sur les grandes orientations des scénarios.

L'échange entre étudiants master et enseignants se fait sur un forum.

Phase 3: Conception, du 7 mars au 1^{er} avril (4 semaines) où la place est accordée à l'écriture proprement dite du scénario. L'échange entre étudiants master et enseignants continue à se faire sur un forum, mais c'est dans cette phase que les étudiants créent le scénario.

Phase 4: Expérimentation, entre le 4 et le 22 avril (3 semaines). Au cours de cette phase, les enseignants expérimentent le matériel pédagogique élaboré par les étudiants de Stendhal et répondent à l'issue de la phase de test à quelques questions qui leur seront posées, soit à l'écrit, par le biais du forum, soit à l'oral, à partir de Skype.

Phase 5: Analyse (du 2 mai au 17 juin) Après une longue période de réflexion, qui s'est passée cette fois-ci en dehors des forums de discussion, les rapports réflexifs sont rédigés. Les étudiants ont travaillé à partir de différentes données (échanges en ligne, production des apprenants, entretien avec l'enseignant, questionnaires, etc.) pour analyser les écarts entre scénario prescrit et scénario réalisé.

Le déroulement du scénario pédagogique et la prise de contact (Oghams, 2010)

À notre demande, et dans la phase 1 du projet «Présentation et constitution des groupes» des étudiants en master FLE, un groupe de trois jeunes filles³ appelé «Oghams» est entré en contact avec les auteurs afin de définir les besoins liminaires des étudiants et de délimiter la forme que prendrait le scénario pédagogique (billets de blog, chronique, publicité, reportage, diaporama, articles, cartes postales sonores, podcasts, exposés, échanges en ligne, prose, poèmes, etc.).

Les Oghams définissent leur mission de créer le scénario pédagogique comme suit: «Notre mission a été de construire un scénario pédagogique en ligne avec et pour un professeur de FLE se trouvant à l'étranger. Notre scénario était destiné à des étudiants de l'Université de Balamand, au nord du Liban. Les apprenants se trouvent dans une situation hétéroglotte. Les six apprenants [qui ont participé au scénario], tous libanais, étaient de niveau B2. Le test du scénario s'est fait à raison de trois séances de 1 h 30 par semaine sur deux semaines.⁴» Six étudiants étaient visés des soixante dans la phase d'expérimentation pré-projet, car ils étaient les seuls à suivre le cours «Récit et temps verbaux» dans le cadre duquel le scénario a été testé.

Les Oghams ajoutent quant aux défis à surmonter dans la création du scénario: «Le Liban nous est totalement inconnu, le challenge a été de se montrer à la hauteur des attentes du professeur, mais aussi de prendre en compte la culture des apprenants et d'avoir une approche actionnelle dans notre scénario. Nous avons gardé ces trois contraintes à l'esprit durant toute la phase de conception.⁵»

Au niveau linguistique, plusieurs points à travailler ont été fixés par les auteurs, à savoir les temps verbaux et plus spécifiquement les temps du passé puisque les apprenants libanais avaient surtout des difficultés à utiliser le passé simple et l'imparfait en plus du subjonctif et du conditionnel.

Avec ce point de départ, les Oghams ont cherché une pratique sociale mêlant les temps du passé. Elles se sont orientées vers l'utilisation des blogs. Ce choix avait le mérite de mettre en exergue l'objectif linguistique dans les articles, d'être axé sur les TIC et de permettre l'interculturel. Les possibilités de travail se sont trouvées agrandies, des activités sur le lexique des blogs, de l'utilisation de marqueurs de l'oral et sur l'opposition entre le passé et le présent ont été mises en place. Ce travail a entièrement été réalisé grâce à des procédés asynchrones, c'est-à-dire qu'à aucun moment les Oghams n'ont parlé de vive voix avec l'enseignant ou avec les étudiants. L'unique moyen de communication a été les échanges de messages sur Moodle.

Catégorie de cours	
Cours interactifs de langue Française	3
Cours de langues et de cultures françaises	
Cours généraux	10
Cours de langues	10
Cours spécifiques	4
Formation à l'enseignement	10
Aide-apprentissage et tutorat	3
Projets	6
Mutualisation	3
Archives 2010-2011	10
Archives 2009-2010	10

Rechercher des cours:

Figure 2. Plateforme Moodle

Le corpus du scénario «Expériences insolites» regroupe sept documents au total et une vidéo. Les textes ont été choisis pour leur caractère authentique et interculturel. L'idée est de calquer les productions des apprenants sur un procédé existant déjà dans la vie réelle.

Pour cela, il a fallu expliquer, décortiquer les textes pour expliciter la tâche attendue. Les textes servent d'exemples. Ici, les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux dont les besoins ne sont pas seulement langagiers. Le fait d'ancrer le scénario, monté par les étudiantes master FLE, dans un contexte social déjà existant qu'est le blog, lui donne une crédibilité et ne constitue pas seulement un amas de textes choisis au hasard.

La tâche à réaliser et qui n'est autre que celle d'écrire un article de blog s'ancre dans une pratique sociale existante. Les activités sur le langage ont pour but d'aider les apprenants à accomplir cette tâche.

Mission: Écrire un article de blog sur une expérience personnelle.

Clique sur étape 1 pour commencer les exercices.

- Étape 1
 - les blogs: exploitation en vidéo
 - Exercices (1)
 - Activité 1
 - Activité 2
- Étape 2
 - HL, H&A, ps vs?
- Étape 3
 - Contour 1: Niche chronologique
 - Aider Contour 1
 - Aider contour 2
- Étape 4
 - Enseignant
 - Exercices (2)
 - Exercices (3)
 - Exercices (4)
 - Exercices (5)
 - Exercices (6)
 - Exercices (7)
 - Exercices (8)
 - Exercices (9)
 - Productions finales

Figure 3. Le corpus du scénario pédagogique créé par les Oghams

En effet, le scénario se compose de quatre étapes visant à préparer l'apprenant à écrire son article. En premier lieu se trouve la présentation des blogs: qu'est-ce que c'est? L'utilisation des blogs par qui et pour qui?



Figure 4. Qu'est-ce qu'un blog?

Ensuite, les Oghams proposent une série d'articles à lire.

À titre d'exemple : Lis les textes suivants et passe à la partie 2 pour faire les exercices.
 Stéphanie, Vacances
 Margaux, Beyrouth
 Margaux, Rentrée à Paris
 Mélodie, Avion
 Mélodie, Arrivée aux U.S.A.
 Mélodie, Journée de cours
 Stéphanie, J'ai eu la peur de ma vie

Elles analysent les fonctionnements et les caractéristiques des textes.

La seconde partie est axée sur l'interculturel, avec plusieurs forums.



Figure 5. La partie interculturelle du scénario

La troisième partie guide les apprenants à écrire des textes à leur tour dans le but de se familiariser avec ce style d'écriture.

À titre d'exemple : «À ton tour d'écrire un article ! Mais avant, on va te guider un peu. Avec les deux ateliers d'écriture ci-dessous, tu vas devenir un champion en rédaction d'article de blog !»
 Atelier d'écriture 1
 Après avoir écrit ton histoire, poste-la sur ce forum :
 Forum Atelier 1
 Puis, passe au second atelier :
 Atelier d'écriture 2

Et enfin, la dernière étape invite les étudiants à écrire leur propre histoire et à la poster sur un vrai blog créé spécialement pour le scénario (cf. annexe 2, production finale des étudiants).

Dernière ligne droite : À ton tour d'écrire un article qui sera posté sur ce blog. [<http://grenoblebalamand.sosblog.fr>]

Pour te connecter, clique sur « connexion », mets ton nom d'utilisateur et ton mot de passe.

Pour poster ton article, va tout en haut de la page d'accueil et clique sur « écrire un nouvel article ».

À toi d'écrire ! Avant de poster ton article, vérifie qu'il remplit bien toutes les conditions requises à l'aide du guide d'auto-évaluation (cf. annexe 3).

Dans la partie qui suit, l'analyse s'appuiera sur les échanges avec le professeur durant toute la conception du scénario, les messages postés sur la plateforme Moodle par les apprenants pendant l'utilisation du scénario, leurs productions intermédiaires et finales et les enregistrements réalisés par les professeurs à la fin du test.

Résultats et évaluation du scénario pédagogique

Un scénario se crée en partenariat avec un professeur qui le testera ensuite en classe. Il sait exactement quels sont les points forts et les difficultés de ses élèves et peut guider les concepteurs afin de répondre au mieux à tous leurs besoins. Par conséquent, le résultat sera adapté aux besoins des apprenants.

Un scénario : la solution adoptée

« Expérience insolite » répondait dans sa phase de création générale aux attentes du professeur, en théorie. Comme le confirme cet échange du 28 mars 2011 : « Le scénario me plaît. Plus d'interactivité et plus de technologie là-dedans. Bravo... »

C'est ainsi que dans le cadre du deuxième atelier d'écriture de la troisième étape du scénario, la consigne était : « Écris un récit à la troisième personne du singulier en utilisant le passé simple et l'imparfait. » Tous les étudiants ont, selon l'exigence de la consigne, utilisé les deux temps verbaux susmentionnés.

Pendant, au cours du test, l'enseignant s'est rendu compte que la dernière étape du scénario n'insistait pas sur la priorité qu'était l'utilisation du passé simple et de l'imparfait : « J'ai lu la réponse des étudiantes de Grenoble et je ne suis pas tout à fait d'accord avec elles quant à leur insistance sur l'utilisation du PC et de l'oral dans la production finale [...] Ce qui leur manque vraiment, c'est l'utilisation du couple passé simple/imparfait. » C'est ainsi que les masterantes ont apporté des modifications en donnant le choix aux apprenants entre l'utilisation du style « littéraire » ou « oral » (voir grille d'auto-correction, annexe 3). Il s'est avéré en fin de compte que deux étudiants sur six ont choisi l'utilisation du passé simple/imparfait alors qu'ils pouvaient parfaitement opter pour le choix qui leur est le plus aisé, celui du passé composé. Rien que ce point montre l'impact positif de ce scénario sur les étudiants.

Et en pratique ?

Après la conception du scénario par les étudiantes Oghams en master FLE, ce même scénario a été testé auprès de six étudiants francophones de Balamand dans le

cadre d'un cours intitulé « Récit et temps verbaux ». À la fin du cours, un entretien semi-directif s'est effectué par les deux auteurs de cet article auprès des six étudiants.

En effet, la lecture des productions finales révèle une maîtrise optimale des temps verbaux par les apprenants (cf. annexe 2): « je ne la connaissais pas de tout, et je les accueillis tout les deux » (étudiant 1); « il m'appela soudain et me demanda où j'étais » (étudiant 2); « nous étions contentes. Soudain, au bout de la route nous rencontrames » (étudiant 3).

L'orthographe est à revoir, mais le passé simple et l'imparfait sont bien employés.

Ceci s'explique par la complémentarité entre le cours en ligne et le cours en présentiel « Récit et temps verbaux ». Cet enseignement hybride a eu lieu entre le moment où la conception du scénario a commencé et le test.

D'après les dires des six étudiants entretenus, ce cours les avait énormément aidés, « on fait maintenant beaucoup moins de fautes », affirmation juste et prouvée par les productions.

Ces mêmes productions révèlent d'autres points faibles des étudiants. Par exemple, l'étudiant 5 a des problèmes avec le conditionnel: « ça veut dire qu'il peut pas téléphoner »; d'autres confondent le lexique: « le temps faisait beau ». Enfin, l'orthographe reste difficile à maîtriser: « sauter d'un toit à un autre » (étudiant 1). Toutes ces erreurs se retrouvent à divers degrés dans les productions.

En effet, « le scénario n'est pas une manière d'apprendre, ça sert juste à mettre en pratique ce qu'on sait déjà ».

Cette remarque de l'étudiant 6 résume la pensée des six autres étudiants. Ainsi, les étudiants connaissaient théoriquement ces temps grâce au parcours scolaire traditionnel.

Les emplois ont été vus à l'université dans le cours sur les temps verbaux. Pour les étudiants, le scénario était un entraînement sur les notions vues tout le long des années précédentes.

Attentes et résultats du scénario pédagogique

Prévoir les résultats précis d'une activité pédagogique n'est pas une science exacte. La variable « apprenants » change constamment. On peut cependant faire des estimations.

La bonne marche de la tâche proposée aux élèves, écrire un article de blog, dépendait de l'intérêt accordé par les élèves. Si tous les étudiants connaissaient ce procédé, le facteur « nouveauté » serait supprimé. Parmi les quatre étapes proposées, la première, très théorique, risquait de ne pas être appréciée. Les forums de la deuxième étape demandaient aux étudiants de s'exprimer sur des sujets personnels, sur leur pays, leur vie. Ici, l'incertitude portait sur la volonté des apprenants de parler d'eux-mêmes.

Ce genre d'exercice serait plus difficile au sein d'une culture réservée. Enfin, les étapes trois et quatre qui mettaient l'accent sur les productions écrites ont eu du succès.

Grâce aux messages échangés durant le test du scénario et les retours des élèves, les attentes du scénario pédagogique et les craintes ont été vérifiées.

Des points faibles du scénario pédagogique...

Premièrement, le logiciel Hot Potatoes est un piège. Il est fascinant au premier abord, mais pose un problème de temps et de pertinence s'il est mal employé. Cet outil de travail est adapté à des niveaux faibles, A1-A2, mais des B2 ont d'autres attentes.

Mots et définitions : noms	
Associe les éléments de gauche à ceux de droite	
	Vérifier
Punaise	Juron, manière de dire un autre mot en atténuant sa grossièreté
Le taf	Assez familier, pas bon du tout
Boulot	Abréviation de « téléphone »
Rigolo	Chose qu'on ne sait pas vraiment qualifier. Synonyme de « truc »
Le tél	Très familier, le travail
Dégueulasse	Quelque chose de drôle, d'amusant
Bidule	Onomatopée exprimant la joie
Bingo	Courant, le travail

Figure 6. Exemple d'exercice sur Hot Potatoes

Ces besoins n'ont pas été anticipés et la séduction par Hot Potatoes a laissé conduire les Oghams dans la création de neuf activités. Trop nombreux, vite lassants, ces exercices n'ont pas fait l'unanimité parmi les étudiants. « Je n'ai pas aimé les listes de mots » dit l'étudiant 6 en référence aux mots à associer. « Hot Potatoes n'était pas clair » d'après l'étudiant 4. « On avait tous les mêmes difficultés à faire les exercices » révèle l'étudiant 5.

Il convient de mentionner que ces remarques nous font prendre conscience de l'inadaptation de ce logiciel à des niveaux poussés. En conséquence, les exercices ont été survolés. Les élèves ne prenaient aucun plaisir à travailler.

Et des points forts du scénario pédagogique...

Dans un second temps, les forums ont été appréciés et utilisés au-delà de nos espérances. Les étudiants se sont complètement appropriés cet outil de travail, allant jusqu'à échanger des messages entre eux, commenter leur production, et même faire des blagues, en français : « travaille la grammaire et le vocabulaire. (étudiant 1) » Comme le dit l'étudiant 5, « c'était agréable de pouvoir lire les productions des autres et de pouvoir les commenter, ça change d'habitude où tout le monde est dans son coin ».

Cet engouement pour les forums s'est retrouvé dans la partie interculturelle. Dans un scénario, l'interculturel peut être implicite ou explicite. Quand il est explicite, une partie y est consacrée et est clairement présentée avec ce but. Nous avons choisi ce cas de figure.

L'interculturel implicite est disséminé à travers tous les exercices et c'est à la fin que les participants réalisent avoir appris quelque chose sur la culture visée.

Nos craintes sur nos forums interculturels se sont révélées infondées. Les étudiants ont saisi l'occasion de pouvoir parler de leur pays. « C'était des sujets intéressants qui nous concernaient, j'aime bien parler de mon pays et de ma langue » dit l'étudiant 5.

Pour les Oghams, concepteurs du scénario pédagogique, le Liban se résumait aux nouvelles des journaux télévisés. Les recherches effectuées, les échanges avec les auteurs et les étudiants, leur ont montré un autre aspect du Liban. Ils ont évoqué leurs vies dans leurs villages, à l'université ou en vacances. L'inverse est également vrai. « L'interaction avec Grenoble était bien, ça apporte quelque chose de nouveau

aux études, c'était motivant» dit l'étudiant 1. Avoir des contacts directs avec la France a motivé cet étudiant en traduction. L'interculturel explicite a bien fonctionné.

Productions écrites: deux types, deux réactions

Deux étapes correspondaient à la production écrite. La consigne de l'étape trois était d'écrire un paragraphe sur une image avec une contrainte de mots à utiliser. Les images, assez insolites, devaient susciter la surprise et donner des idées d'écriture pour un article de blog. Cette écriture guidée n'a pas atteint son but. Certes, les productions ont été réalisées, mais le cœur des apprenants n'y était pas, comme en témoigne cette remarque de l'étudiant 1: «Les images et la consigne de l'étape trois étaient absurdes.» Les productions viennent appuyer cette citation. Les fautes sont nombreuses: «le coup de la vague qu'il lui frappa» (étudiant 1); «un fer de brûlait mes plus beau rêves» (étudiant 6), et les mots sont souvent mal employés: «Fouad était flippé» (étudiant 6); «Le bordel envahissa les spectateurs» (étudiant 2). Les contraintes étaient trop grandes pour des élèves habitués à écrire librement. Cependant, les expressions employées avaient été travaillées dans les activités Hot Potatoes. Ces exercices ayant été survolés, les expressions n'ont pas été assimilées et sont donc mal réemployées dans l'étape trois.

Le deuxième type de production est l'écriture libre de la quatrième étape, la production finale. Ici, pas de difficulté, les six étudiants ont trouvé quelque chose à dire et ont fait de bonnes productions même si les fautes n'étaient, certes, pas celles attendues. Le seul bémol est l'absence de vie du blog. Les articles ont été postés, mais aucun autre n'a suivi, malgré le vif intérêt pour ce mode d'expression comme en témoigne cette citation de l'étudiant 1: «Internet donne une liberté de parole, surtout sur la religion.» Si le blog Grenoble-Balamand ne continue pas sa vie, les étudiants sont tout de même conscients des possibilités offertes par internet et par les TICE.

Les TICE et l'approche actionnelle: des outils à développer

Travailler le français sur ordinateur était une nouveauté pour les élèves. Cette expérience a été appréciée: «c'était bien d'être autonome et de pouvoir chercher des mots sur internet» dit l'étudiant 2; «avec un ordinateur, on est à l'aise, ça nous motive» dit l'étudiant 6. Pour l'étudiant 4, «c'est plus intéressant de travailler avec l'ordinateur».

Motiver les apprenants est au centre des préoccupations des enseignants. Développer les TICE, apporter une nouvelle motivation par la technologie, est une priorité pour aider des étudiants enclins au décrochage scolaire.

L'approche par tâche est un point positif de l'approche actionnelle. Avec un but concret, les apprenants peuvent suivre leur progression dans une langue. «Après avoir fini le scénario, j'étais contente de pouvoir voir les fruits de mon travail» révèle l'étudiant 3. Les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux, ils font quelque chose avec la langue. Cette stratégie est inconnue pour les étudiants, habitués à apprendre par cœur des listes de mots, de modes et des tableaux de conjugaison. Le professeur doit prendre conscience de l'évolution des méthodes d'enseignement et ne pas se focaliser entièrement sur la manière dont il (elle) a appris une langue étrangère.

Le dernier but de ce scénario pédagogique était de faire apprendre les temps du passé. Cet objectif n'a pas été correctement réalisé. Les étudiants ont pensé que le scénario était utile pour utiliser les temps verbaux, mais pas pour les apprendre. «Ce n'était pas très utile pour l'apprentissage des temps verbaux» dit l'étudiant 3; pour l'étudiant 1, «ça sert plus à pratiquer qu'à apprendre»; et enfin, pour l'étudiant 6: «le scénario, ce n'est pas utile, c'est juste pour s'améliorer.» Créer un scénario avec les TICE est une pratique à développer.

Conclusion

La production finale a été correctement réalisée. Son but premier était de faire travailler les temps verbaux. Cet objectif paraît être atteint lors de la lecture des productions : en effet, les erreurs de temps sont minimales par rapport aux fautes de grammaire ou d'orthographe. En conséquence, les parties théoriques portaient sur des sujets que les étudiants connaissaient déjà en théorie, mais hors contexte. Dans le cadre du scénario pédagogique, leur apprentissage des temps verbaux ne consistait pas à travailler sur des exercices de grammaire éparpillés et sans contexte.

Sur les trois objectifs, les trois ont été atteints. Le premier répondait aux besoins des étudiants de travailler les temps verbaux dans un contexte bien déterminé selon leurs rythmes et leurs lacunes. Le deuxième, qui consistait à prendre en compte la culture des apprenants, a été réalisé dans la partie interculturelle, et enfin le dernier, avoir une approche actionnelle, n'a été qu'à moitié atteint. Les exercices de la première étape devraient être revus, améliorés, ou supprimés.

Les TICE ont été très bien utilisées dans le cadre de l'emploi des temps verbaux et appréciées des apprenants. Cependant, ils ne considèrent pas les scénarios pédagogiques substituables à la méthode traditionnelle. Dans un pays très attaché à ses valeurs traditionnelles, l'évolution des méthodes d'enseignement doit se faire petit à petit. Les nouvelles technologies sont un atout pour l'enseignement et doivent être utilisées à bon escient.

¹ Formation en Tandem aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation - Français Langue Étrangère) existe depuis 2007. Son objectif est de sensibiliser enseignants et étudiants à l'utilisation des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) en classe de FLE (Français Langue Étrangère) en les amenant à concevoir de manière concertée des scénarios pédagogiques à distance. Les informations supplémentaires se trouvent sur l'URL suivant [http://www.aidentligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_fortice]

² L'Afrique du Sud, le Canada, Cuba, l'Espagne, les États-Unis, la France, l'Italie, le Liban, le Portugal, la Russie, Taïwan, la Tunisie et la Turquie.

³ Les trois jeunes filles sont Marina Postnikova, Silje Hagen et Caroline François.

⁴ Rapport des Oghams à la fin du scénario testé.

⁵ Rapport des Oghams à la fin du scénario testé.

Bibliographie

- J.-P. ASTOLFI, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Éd. ESF, 2004.
- E. BENVENISTE, « Les relations de temps dans le verbe français », in *Problèmes de linguistique générale*, Éd. Gallimard, 1997, p. 237-250.
- A.-S. BESSE, E. DEMONT et J.-E. GOMBERT, « Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs. portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde », *Psychologie française* n° 52, 2007, p. 89-105.
- R. BLACHÈRE et M. GAUDEFROY-DEMOMBYNES, *Grammaire de l'arabe classique*, Éd. Maisonneuve & Larose, Paris, 1975.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Éd. Didier, 2006.
- D. COHEN, *L'aspect verbal*, Éd. PUF, Paris, 1989.
- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle et Comité de l'Éducation, Cadre Commun de Référence pour les Langues, Édition Didier : http://www.editions-didier.com/files/media_file_3403.pdf
- J.-P. CUQ (sous la direction de), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLÉ international, 2003.
- J.-P. CUQ et F. DAVIN-CHNANE, « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », in *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, M. Verdelhan-Bourgade (dir.), Éd. De Boeck, 2007, p. 11-28.
- C. FRANÇOIS, Rapport des oghams : *Quand un scénario répond à des besoins... inutiles*, scénario « Expériences insolites », rapport rédigé dans le cadre de l'expérience Fortice, 2011.
- F. FRANÇOIS, « Les caractères généraux du langage : conséquences pédagogiques », in *De la théorie linguistique à l'enseignement du français*, J. Martinet (dir.), Éd. PUF, Paris, 1974, p. 9-22.
- J. GARDES-TAMINE, *La grammaire. Phonologie, morphologie, lexicologie*, Éd. Armand Colin, Paris, 1998.
- C. GERMAIN, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Éd. Aubin, 1993.
- F. MANGENOT et E. LOUVEAU, *Internet et la classe de langue*, CLÉ International, 2006.
- M. MARQUILLO, « Corriger les écrits en "classe daqueie" », in *Enseigner le français en classes hétérogènes*, D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss (dir.), Éd. Nathan, 1997, p. 142-167.
- M. MARQUILLO, *L'interprétation de l'erreur*, Éd. CLÉ International, 2008.
- A. MARTINET, « Le parler et l'écrit », in *De la théorie linguistique à l'enseignement du français*, J. Martinet (dir.), Éd. PUF, Paris, 1974 p. 53-71.
- B. MAURER, « De la "pédagogie convergente" à "l'éducation bilingue" », in *Penser la francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques*, Éd. Archives contemporaines, 2004, p. 425-438.
- A. MIQUEL, *Un conte des mille et une nuits*, Éd. Flammarion, Paris, 1977.
- C. OLLIVIER et L. PUREN, *Le web 2.0 en classe de langue : une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*, Éditions maison des langues, 2011.
- M. RIEGEL, J.-C. PELLAT et R. RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, Éd. PUF, Paris, 1994.
- C. RODIER, « La perspective actionnelle : évolution ou révolution ? », Edufle.net, 2009 [<http://www.edufle.net/La-perspective-actionnelle>].

C. TOURATIER, *Le système verbal français*, Éd. Armand Colin, Paris, 1996.

H. WEINRICH, *Le Temps*, traduit de l'allemand par Michèle Lacoste, Éd. Seuil, Paris, 1973.

[http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_fortice]

ANNEXE 1

Projet FORTTICE : Formation en tandem aux TICE - Fiche contexte -

I - Vous

- 1) Prénom et nom :
- 2) En vous référant au référentiel du C2i (Pour tester votre niveau: <http://www.educnet.education.fr/video//c2i/c2i1/autotest/>) quel est votre niveau de compétence dans le domaine des TICE?:

II - Contexte d'enseignement/apprentissage

- 5) Dans quel établissement souhaitez-vous mener cette expérience?
- 6) Quel niveau d'étude (primaire, secondaire, supérieur) et en quelle année?:
- 7) Quel est l'objectif général du cours (FLE, FOS¹, traduction, phonétique, etc.):
- 8) Niveau en langue française des apprenants selon les échelles de compétences du CECR :
En compréhension:
- En production:
- Quelles sont leurs principales difficultés?:
- 9) Âge:
- 10) Nombre:
- 11) Manuel de FLE utilisé:
- 12) Nombre d'heures de cours de français par semaine:
- 13) Durée d'une séance de cours:
- 14) Est-il possible d'enchaîner plusieurs séances de cours? Si oui, combien?:

III - Équipement informatique

- 15) Avez-vous accès à une salle informatique?: oui non
- 16) Nombre de postes:
- 17) Sont-ils tous connectés au réseau Internet?: oui non
- 18) Si oui, quel est le débit?:
- 19) Système d'exploitation (Windows Me, XP, Vista, Linux, Mac OS):
- 20) Navigateur (Internet Explorer, Mozilla), version: Internet Explorer
- 21) Les ordinateurs sont-ils équipés:
- D'une carte son: oui non
- D'écouteurs: oui non
- De micros: oui non
- 22) L'établissement dans lequel vous travaillez met-il à la disposition des enseignants une plateforme de formation en ligne (type Moodle, Dokeos, WebCT, etc.)? oui non
- 23) L'établissement dans lequel vous travaillez pourrait-il mettre à la disposition des apprenants une assistance technique ponctuelle (pour des conversions de formats, des enregistrements sonores, etc.)? oui non

¹ FOS: Français sur Objectifs Spécifiques.

ANNEXE 2

Les productions finales des étudiants

Étudiant 1

J'ai toujours été un averse des expériences complètement folles... exploration des cavernes locales non découvert jusqu'à présent, porter de la viande pour être chassé par un chien errant, combattre des serpents à mains nues, sauter d'un toit à un autre... je ne sais pas si c'est possible d'appeler une de mes expériences « insolites »... néanmoins, j'ai eu une expérience émotionnelle plutôt bizarre... je savais une fille ayant le nom « Sara », elle était en fait ma copine... étant un homme doté d'une grande sagesse, j'étais conscient que l'amour que je portais pour elle était trop exagéré pour mon âge... et j'ai décidé de rompre mon lien intime avec elle un bon mardi... un mardi qui s'était transformé en l'un des jours les plus bizarres de ma vie... je l'ai appelé sur mobile pour venir me rejoindre à la cafétéria « Sourire le matin »... elle avait l'air très excitée à son arrivée et moi sachant le mécanisme de réflexion des femmes, je savais qu'elle s'attendait à une surprise... et dieu quelle surprise je lui ai offert... dans le fond de moi-même, j'avais l'impression que toute ma vie n'avait plus d'objectif, j'étais dans un état de dévastation morale indéniable... mais je savais que c'était la bonne chose à faire... et je lui ai dit ces mots : « c'est fini entre nous » quelques minutes de silence passèrent, puis elle se retira de mon côté sans un seul mot à mentionner... j'ai passé une bonne dizaine d'heures dans le cinéma à regarder des films rigolots, histoire de me réjouir, et à ma surprise, je l'ai vu avec mon meilleur ami entrer dans la salle... apparemment, elle sentit une telle rancune, que sortir avec mon ami étant l'incorporation de son ultime vengeance, et là, j'ai réalisé que je ne la connaissais pas de tout, et je les ai accueillis tous les deux avec un grand sourire... et c'est comme ça que j'ai passé la journée avec la femme que j'aimais le plus au monde et mon meilleur ami qui dorénavant était son nouveau copain... et pour moi, c'était l'un des scénarios les plus imprévisibles que j'ai pu envisagé en me réveillant ce matin.

Étudiant 2

L'été dernier, mes amis et mon frère ont décidé de marcher de Ehden – située à 1500 m – à Qornet al Sawda située à 3083 m. Malgré que personne n'ait accepté et que quelques professionnels les a expliqué que c'est impossible d'y monter à pied, ils ont acheté du chocolat et des bouteilles d'eau pour leur irréalisable marche de lendemain. Ils m'ont dit qu'ils allaient me téléphoner pour les chercher. Le lendemain, en parlant avec ma copine, mon frère m'a applaudi, il me dit que je devais monter les chercher tout de suite. Je pris la voiture et je montai, il m'a applaudi soudain et me demanda où j'étais et que je devrais monter les chercher de la haute montagne. Je me demandais comment peux-tu monter la haute avec une voiture, mais sa voix était très inquiétante, je devrais monter. Sur la route je les rencontrai, ils montèrent dans la voiture. Je leur demande ce qui s'est passé, ils répondirent qu'en route l'un de mes amis, Maroun, a mangé du chocolat qui lui fait vomir, et il n'y avait pas d'autre chose à manger, pour cela il a mangé trois chocolats et il a vomit 5 fois. Il était très fatigué, mon frère lui a mis sur ses épaules pour cent mètres. Il lui mit par terre, et il resta inconscient pour 15 minutes, c'était le moment où ils m'ont appelé. C'était vraiment étrange.

Étudiant 3

L'été passé nous avons décidé mes amis et moi de sortir loin de notre village pour changer d'air et rejoindre nos amis à Beyrouth. c'était la première fois qu'on

quitte le village seuls mais nous voulions sortir de l'ennui quotidien. La soirée est achevée à minuit, en reprenant le chemin de retour, mes amies et moi, trois filles seules dans route, nous étions en train d'écouter de la musique, nous étions contentes. Soudain, au bout de la route nous rencontrâmes une vieille femme toute noire se dressait au milieu de la route, elle nous arrêtait en tapant sur la voiture. Moi qui conduisais tranquille et pleine de joie, je tremblais de peur. Cette femme était ivre elle nous regardait d'une façon bizarre, elle nous disait quelle avait perdu ses filles depuis longtemps et maintenant elle les a trouvées et nous sommes ses filles. Mes amies lui disaient de s'éloigner avant de la bousculer. Nous étions tellement effrayés, nous avons démarré rapidement voulant fuir et arriver à tout prix à la maison. C'était une expérience vraiment insolite puisqu'elle nous a emmenés pour quelques minutes au monde de l'étrangeté et l'horreur.

Étudiant 4

Attention : requin ! Dès mon enfance, mes parents me défendaient de nager dans l'estuaire à cause des requins. Cependant, pour relever un défi lancé par mon moniteur de natation, je m'y aventurai avec mes deux amis Rami et Sami. C'est Sami qui donna l'alarme : « Pastèque ! Pastèque ! » Mon cœur faillit éclater dans ma poitrine. Pastèque. Il y avait un requin tout près. Et l'odeur se rapprochait. Sami avait nagé vers un canot. Rami avait fait demi-tour et cherchait la barque la plus proche pour y monter. Moi seul, je nageais comme un fou. J'entendais Sami me crier quelque chose, et je ne parvenais pas à distinguer ses paroles. Je me mis à prier tout bas : « Mon Dieu, protégez-moi. Je vous promets de ne plus désobéir à mes parents. » Et l'odeur augmentait et se rapprochait. C'était comme si j'étais assis devant une énorme tranche de pastèque. Je sentais mes membres trembler à chaque brasse et l'odeur me poursuivait. Je tentai de me calmer et je réussis à entendre la voix de Sami qui criait : « Nage vite ! Nage vite vers le canot de la police ! Nage ! » Le canot ne m'avait jamais paru aussi loin. Je nageai dans sa direction. Mon cœur battait à me rompre la poitrine. J'approchais. Je regardais avec désespoir la hauteur de ses bords. Même si je parvenais à l'atteindre, jamais je n'aurais la force de m'y hisser. Je ne sais si ce fut la prière ou la peur qui me tenaillait, je ne sais vraiment pas comment je fis. Mes amis s'agrippèrent aux bords et je montai, me jetai dans le bateau. Je restai à plat ventre en regardant l'eau avec une envie de pleurer et de vomir. L'odeur devenait de plus en plus forte. Et devant mes yeux épouvantés, je vis la queue tranchante du requin fendre en faisant de petites vagues. C'était l'affaire d'un instant. Cette queue grise et argentée s'éloigna et disparut. Je me couchai au fond du canot et me mis à trembler. Pas de peur, mais d'horreur. Je tentais de respirer profondément, mais je me sentais glacé. Mes genoux s'entrechoquaient. Mes amis réussirent à m'enlever de l'eau péniblement à cause de la peur qui paralysait mes forces. C'est l'aventure insolite que j'ai vécue à l'âge de 14 ans. Après cette expérience, j'ai compris pourquoi mes parents m'interdisent de nager dans l'estuaire : « Pour protéger ma vie. » Il faut que nous ayons confiance en nos parents, car ils sont des amis qui ne trompent jamais.

Étudiant 5

J'avais 10 ans quand mon père a décidé de m'absenter de l'école, moi et mes frères, pour qu'on aille faire du ski avec mon cousin qui était venu de l'Australie : D si tu trouves que c'est bizarre, attends que je te raconte la suite de l'histoire... tu te demandes peut-être quel temps super beau il faisait qu'on voulait pas rater cette opportunité de skier sous le soleil doux, mais bon n'y pense plus, il était pas aussi beau que ça : S en fait, il faisait plus orageux que jamais !! J'avoue que je j'exagère pas ! Il était torrentiellement pluvieux, troooop sombre et il y avait plus de vent que tu pourrais imaginer ! Ma mère a tant lui en supplié pour qu'il change d'avis ! Mais en

vain... et nous les enfants étaient très ravis qu'on allait plus à l'école ! Pour cette raison, on supportait la décision du père : D'après 2 heures, on arrive aux montagnes de Cedar, avec pas mal de difficulté, puisque la route était assez glissante et en plus, il commençait à neiger... donc une fois là, papa donne la voiture au chauffeur et lui demande de la garer à l'hôtel, parce qu'on va skier de là jusqu'à l'hôtel alors on aurait pas besoin d'elle... et ça se fait tout de suite. On commence le ski avec bien d'enthousiasme, c'était la première fois qu'on ski sous la neige ! Mais après pas plus que 10 minutes on se sent extrêmement épuisé ! Nos pieds ne cessent pas de pénétrer profondément dans la neige : S'alors à la place de skier, on luttait pour qu'ils n'y s'enfoncent pas ! On suppliait papa d'appeler le chauffeur, mais quand il cherche son portable, BAM ! Il ne l'a pas ! OH NOOOOOOO pour l'amour du ciel on peut plus supporter !!! Il a pas son portable ça veut dire qu'il peut pas téléphoner au chauffeur qui veut dire qu'il faut qu'on avance au pas jusqu'on arrive à l'hôtel ! : O on pouvait que succomber à la réalité... mais après quelques minutes, le ciel nous envoie le saveur ! Le chauffeur vient nous chercher ! Il attendait un appel de secours qui ne venait pas alors il est venu vérifier si nous avons besoin d'aide. On pouvait pas s'empêcher de courir vers lui et l'embrasser de toute la force qu'il nous était restée !!! Et voilà pourquoi j'aime plus le ski... dis-donc est-ce que j'ai pas raison ?!

Étudiant 6

Un jour de l'été passé, nous nous promenions à la montagne avec mes parents. Le temps faisait beau. Les arbres verts attiraient notre attention et le gazouillement des oiseaux était charmant. La nature était joyeuse. Tout était merveilleux. Je décidai de marcher un peu avec ma mère avant le déjeuner. En montant la montagne, nous étions émerveillées par une porte d'une grotte. Cette grotte était large. Elle était froide et à l'extérieur il faisait très chaud ! En sortant de la grotte, nous vîmes un renard rouge. Il nous faisait peur. C'était terrible ! Nous courûmes rapidement avant qu'il ne nous voie ! Nous criions ! Nous pleurions, mais personne ne nous entendit ! A cause de la peur, nous oublions la route de laquelle nous étions venues. Nous marchions plus de deux cent mètres dans la montagne. Nous voyions des traces des animaux morts, des déchets des animaux et nous entendions des bruits. Les arbres étaient ramifiés au point où il n'y avait plus une route sur laquelle on pouvait marcher. Nous nous abaissâmes pour pouvoir marcher. C'était vraiment une aventure terrible et dangereuse ! A la fin de cette route, nous retrouvâmes ma famille. Tous mes frères étaient anxieux ! Mon père était allé pour nous chercher ! Mais, c'était une journée inoubliable !!!

Annexe 3

Fiche d'auto-correction

Mon article	Oui	Non	Bof
Est cohérent dans son style d'écriture			
Est cohérent dans son style d'écriture littéraire			
Emploi correct des temps du passé : passé simple, imparfait			
Double négation respectée			
Ou : Style d'écriture oral			
Emploi correct du présent, du passé composé, de l'imparfait			
Marqueur de l'oral : négation simple, lexique			
Raconte un événement			
Utilise des marqueurs de l'oral			
Expose des émotions			

Membres actifs de la FIPF au 17 septembre 2012

AFGHANISTAN

Association des professeurs de français en Afghanistan (APFA)
Besmillah ASKARZADA, président
Courriel : apfa.kabul@gmail.com

AFRIQUE AUSTRALE

Association des études françaises en Afrique Australe (AFSSA)
Bernard DE MEYER, président
Courriel : DeMeyerB@ukzn.ac.za

ALBANIE

Association albanaise des professeurs de français (AAPF)
Albana BEJA, présidente
Courriel : bealb60@yahoo.fr

ALGÉRIE

Association nationale des enseignants de français (ANEF)
Abdelkader ABOUD, président
Courriel : kady_abb@yahoo.fr

Coordination nationale des enseignants de français en Algérie (CNEFA)
Mohand OUTAHAR, président
Courriel : mohand_outahar@yahoo.fr

ALLEMAGNE

Fédération allemande des professeurs de français (FAPF)
Andreas NIEWELER, président
Courriel : Andreas.Nieweler@t-online.de

ANGOLA

Association des enseignants de français d'Angola (AEFA)
José Jacques GUIMBI DEVANH,
président
Courriel : devanhjose@yahoo.fr

ARGENTINE

Fédération argentine des professeurs de français (FAPF)
Griselda FELDMANN, présidente
Courriel : gfeldmann@arnet.com.ar

Société argentine des professeurs de français de l'enseignement supérieur et universitaire (SAPFESU)
Maria Leonor SARA, présidente
Courriel : leonor_sara@yahoo.com.ar

Association pour la diffusion de la civilisation française en Argentine (DICIFRAN)
Alicia SANTANA, présidente
Courriel : amsantana@arnet.com.ar

ARMÉNIE

Association arménienne des enseignants de français (AAEF)
Suzanne GHARAMIAN, présidente
Courriel : s.gharamyan@gmail.com

AUSTRALIE

Fédération des Associations de professeurs de français en Australie (FAPFA)
Colette MROWA-HOPKINS, présidente
Courriel :
colette.mrowa-hopkins@flinders.edu.au

AUTRICHE

Association des professeurs de français en Autriche (APFA)
Mag. Rotraud ROUX, présidente
Courriel : rotraud.roux@chello.at

AZERBAÏDJAN

Association des professeurs de français en Azerbaïdjan (APFA)
Tchémine BAKAKHANOVA, présidente
Courriel : tchemenb@gmail.com

BANGLADESH

Association des professeurs de français du Bangladesh (APFB)
Bipul DEBNATH, correspondant
Courriel : bipul73@yahoo.fr

BÉLARUS

Association des professeurs de français de Bélarus (APFB)
Denis KOJARINE, président
Courriel : denis_kojarine@yahoo.com

BELGIQUE

Communauté flamande :
Belgische Vereniging van de Leraars Frans (BVLFF)
Raymond GEVAERT, président
Courriel : raymond.gevaert@telenet.be

Communauté française :
Association belge des professeurs de français (ABPF)
Christiane BUISSET, présidente
Courriel : d.noul@brutele.be

BÉNIN

Association des professeurs de français du Bénin (APFB)
Jean-Benoît ALOPKON, président
Courriel : jeanbenoitlokpon@yahoo.fr

BOLIVIE

Association bolivienne des professeurs de français (ABPF)
Lilium ÓRTUNO, présidente
Courriel : lilijour@yahoo.com.mx

BOSNIE-HERZÉGOVINE

Association des enseignants de la langue française (AELF)
Jelena RISTANOVIC, présidente
Courriel : jekar78@yahoo.com

BOTSWANA

Association des professeurs de français du Botswana (FTAB)
Alice KBORUPILE, présidente
Courriel : alibkka@yahoo.com

BRÉSIL

Fédération brésilienne des professeurs de français (FBPF)
Rosalina SALES-CHIANCA, présidente
Courriel : rosachianca@hotmail.com

BULGARIE

Association des professeurs de français de Bulgarie (APFB)
Stefka RAYKOVA, présidente
Courriel : stef_raykova@yahoo.com

BURKINA FASO

Association des professeurs de français du Burkina Faso (ANPFB)
Marcellin KABORREO, président
Courriel : ko.marcellin@yahoo.fr

BURUNDI

Association burundaise des enseignants de français (ABEF)
Joseph MUKUBANO, président
Courriel : munojosther@yahoo.fr

CAMBODGE

Association des professeurs de français du Cambodge (ACPF)
Neang MUTH, président
Courriel : neangmuth@yahoo.fr

CAMEROUN

Association camerounaise des enseignants de français (ACEF)
Marie-Madeleine MBONJI-MOUELLE, présidente
Courriel : acefcam@yahoo.fr

Association des enseignants de français du Cameroun (AEFCA)
Daniel OBOMA NKODO, président
Courriel : aefca.association@caramail.com

Union des professeurs de français du Cameroun (UPFC)
Jeanne Christine EKODO MBEM, présidente
Courriel : upfc_02@yahoo.fr

CANADA

Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS)
Michael SALVATORI, président
Courriel : msalvatori@oct.ca
Guy LECLAIR, directeur général
Courriel : guyleclair@caslt.org

Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI)
Alicia LOGIE, présidente
Courriel : cbourdonnais@acpi.ca

Association des professeurs de français des universités et collèges canadiens (APFUCC)
Janice BEST, présidente
Courriel : janice.best@acadiiau.ca

CAP VERT

Association des professeurs de français au Cap Vert (APROF-CV)
Nylton Fernando DOS SANTOS, président

CENTRAFRIQUE

Association des professeurs de français de Centrafrique (APFCA)
Jean-Pierre ROUSSEAU, président
Courriel : pjrosso2007@yahoo.fr

CHILI

Association des professeurs de français du Chili (APFCH)
Miguel Angel GUZMAN
Courriel : miguel.angel.a@gmail.com

CHINE

Association chinoise des professeurs de français (ACPF)
Deming CAO, président
Courriel : demingcao@yahoo.com.cn

CHYPRE

Association panchypriote des professeurs de français (APPF)
Maria CONSTANTINOU, présidente
Courriel : mar.con@cytanet.com.cy

COLOMBIE

Association colombienne des professeurs de français (ACOLPOROF)
Javier REYES, président
Courriel : javierreyes@gmail.com, presidencia@acolprof.org

CONGO (Brazzaville)

Association congolaise des enseignants de français (ACEF)
André Patient BOKIBA, président
Courriel : apbokiba@yahoo.fr

CONGO (République démocratique)

Association congolaise des professeurs de français (ACEF)
Fidèle NGOYI-LEMPEL, président
Courriel : acef2@yahoo.fr

Sauvegarde de la langue française en milieu rural (SAULFRAMIR)
Jean-Marie MITEO KABAMBI, président
Courriel : anc_mit_kab@hotmail.com, saulframir@yahoo.fr

Association de didactique du français de la République démocratique du Congo (ADF-RDC)
Norbert NPOYI CILO, président
Courriel : cilo1fr@yahoo.fr

Association des professeurs de français de la République démocratique du Congo (APF/RDC)
Mulumba KANKU, président
Courriel : apfrdc@yahoo.fr

CORÉE

Société coréenne de langue et de littérature françaises (SCLLF)
Kwon-Hang CHOI, président
Courriel : lsh0717@snu.ac.kr

Association coréenne des professeurs de français (ACPF)
Mingoen KIM, président
Courriel : salutatous@hanmail.net

COSTA RICA

Association costaricienne des professeurs de français (ACOPROF)
Maria Gabriela NUNEZ Q., présidente
Courriel : gabivargas55@hotmail.com

CÔTE D'IVOIRE

Association ivoirienne pour la promotion de l'enseignement du français et des langues nationales (AIPEF-LN)
Marie-Lydie BOUSSOUMA, présidente
Courriel : marielydie1963@yahoo.fr

CROATIE

Association croate des professeurs de français (ACPF)
Mirjana FRANIC, présidente
Courriel : mirjana.franic1@zg.t-com.hr

CUBA

Grupo de Especialistas en Lengua Francesa de Cuba (GELFRA-CUBA)
Felino MARTINEZ, président
Courriel : felino.martinez@enet.cu

DANEMARK

Association des professeurs de français du Danemark (APFD)
Frank Filip OESTERGAARD, président
Courriel : frankf.oestergaard@email.dk

DJIBOUTI

Association des professeurs de français, des enseignants de français (APFEF)
Diraneh Kadar ALI, président

ÉGYPTE

Association égyptienne des professeurs de français (AEPF)
Sawsan KORRA, présidente
Courriel : sawsankorra@yahoo.com

EL SALVADOR

Association salvadorienne des professeurs de français (ASPROF)
Kary Nohemy RODRÍGUEZ, présidente
Courriel : karyro72@yahoo.es

ÉQUATEUR

Association des professeurs de français de Quito (APFQ)
Victor Hugo ROMERO, président
Courriel : vhrmerog@yahoo.fr

ESPAGNE

Fédération espagnole des associations de professeurs de français (AEAPF)
Julian SERRANO, président
Courriel : julian.serrano@uclm.es

Association des professeurs de français de Catalogne (APFC)
Sandra PLA, présidente
Courriel : splagar@gmail.com

ESTONIE

Association nationale des professeurs de français en Estonie (ANPFE)
Katrin MEINART, présidente
Courriel : meinartk@yahoo.fr

ÉTATS-UNIS

Association américaine des professeurs de français (AATF)
Ann SUNDERLAND, présidente
Courriel : mmesunderland@frenchteachers.org
Jayne ABRATE, secrétaire générale
Courriel : abrate@siu.edu

Société des professeurs de français et des francophones d'Amérique (SPFFA)
Clément MBOM, président
Courriel : cmbomsr@gmail.com

ÉTHIOPIE

Association des professeurs de français d'Éthiopie (APFE)
Beniam ZEWDIE, président
Courriel : beniamzewdie@yahoo.com

FINLANDE

Association des professeurs de français de Finlande (APFF)
Sanna KARPPANEN, présidente
Courriel : sanna.karppanen@welho.com, apff@kolumbus.fi

FRANCE

Association française des enseignants de français (AFÉF)
Viviane YOUX, présidente
Courriel : vivianeyoux@gmail.com

Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE)
Fabrice BARTHELEMY, président
Courriel : f.barth@wanadoo.fr

Association des professeurs de lettres (APL)
Romain VIGNEST, président
Courriel : apl@aplettres.org

Association des centres universitaires d'études
françaises pour étrangers (ADCUEFE)
Jacky CAILLER, président
Courriel : directeur.cuef@univ-perp.fr

Société des historiens du français langue
étrangère ou seconde (SIHFLES)
Marcus REINFRIED, président
Courriel : marcus.reinfried@uni-jena.de

Groupement interprofessionnel des organ-
ismes d'enseignement du français langue
étrangère (SOUFFLE)
François PFEIFFER, président
Courriel : francois@accord-langues.com

Association internationale pour la recherche
en didactique du français (AIRDF)
Bertrand DAUNAY, président
Courriel : bertrand.daunay@univ-lille3.fr

Association WEBLETTRES
M^{me} DURAND-DESGRANGES,
présidente
Courriel : cdd@weblettres.net

GABON

Association gabonaise des professeurs de
français (AGEF),
Marie-Louise OBISSA, présidente
Courriel : obissam@yahoo.fr

Union gabonaise des enseignants de culture
francophone (UGEFCF)
Mathieu ENGOUANG, président
Courriel : saint_hallnaut@yahoo.fr

GAMBIE

Association des professeurs de français en
Gambie (APFG-FreTA)
Souleymane DIABY, président
Courriel : diabysolo10@yahoo.fr

GÉORGIE

Association géorgienne des professeurs de
français (AGPF)
Iza JINJIKHADZE, présidente
Courriel : agpfgeo@gmail.com

GHANA

Association ghanéenne des professeurs de
français (AGPF)
Justice SALLAH, présidente
Courriel : sllah45@yahoo.fr

GRANDE-BRETAGNE

Association for Language Learning (ALL)
Bernadette HOLMES, présidente
Linda PARKER, directrice
Courriel : lindap@all-languages.org.uk

GRÈCE DU NORD

Association des professeurs licenciés de
français en Grèce du Nord (APLF-GN)
Mme VRETANIDOU, présidente
Courriel : vretanidou@sch.gr

GRÈCE DU SUD

Association des professeurs de français de
formation universitaire en Grèce du Sud
(APF-FU GS)
Despina MAVROMATAKI, présidente
Courriel : dmavromataki@hotmail.com

GUATEMALA

Association des enseignants de français langue
étrangère du Guatemala (AEFLEG)
David GARCIA-MANZO, président

GUINÉE

Association guinéenne des enseignants de
français (AGEF)
Raymond Georges CAMARA, président

GUINÉE BISSAO

Association des professeurs de français de
Guinée Bissao (APFGB)
André MENDES, président
Courriel : assprofgb@hotmail.com

GUINÉE ÉQUATORIALE

Association nationale des professeurs de
français de la Guinée Équatoriale
(ANPFGE)
José Antonio ESONO ABESO, président
Courriel : anpfge@gmail.com

HAÏTI

Association haïtienne des professeurs de
français (ASHAPROF)
Pierre Junior THIBAUT, président
Courriel : pjthibault2000@yahoo.fr

Association des professeurs de français
d'Haïti (APROFH)
Etienne OREMIL, président
Courriel : eoremil@yahoo.fr

HONDURAS

Association des professeurs de français en
Honduras (APROFAH)
Doris ERAZO-CASTRO, présidente
Courriel : doriserazo@hotmail.com

HONG-KONG (Chine)

Association française de langue étrangère
(AFLE)
Jean-Luc REY, président
Courriel : jeanlucrey@yahoo.com

HONGRIE

Association hongroise des enseignants de
français (AHEF)
Katalin TOROKNE SZILAGYI, présidente
Courriel :
Torokne.dr.Szilagyikatalin@kkfk.bgf.hu

INDE

Association indienne des professeurs de
français (AITF)
K. MADANAGOBALANE, président
Courriel : rvramane@yahoo.com

Association des professeurs de français en Inde (IATF)
Anuradha WAGLE, présidente
Courriel : anuwag@yahoo.com

INDONÉSIE

Association des professeurs de français en Indonésie (APFI)
Joesana Tjahjani TJHOA, présidente
Courriel : joesana98@yahoo.com

IRAK

Association irakienne des professeurs de français (AKPF)
Sadik AZIZ
Courriel : aziz_sadikalmousawi@yahoo.fr

IRAN

Association iranienne de langue et de littérature françaises (AILLF)
Jaleh KAHNAMOUIPOUR, présidente
Courriel : jkahnamoui@yahoo.com

IRLANDE

Association des professeurs de français en Irlande (FTAI)
Joe WALSH, président
Courriel : mrjosephwalsh@eircom.net

ISLANDE

Association des professeurs de français en Islande (APFI)
Sigridur Anna GUDBRANDSDOTTIR, présidente
Courriel : siggan@mh.is

ISRAËL

Association des professeurs de français en Israël (APFI)
Sarah OMID, présidente
Courriel : hellyeth50@hotmail.com

ITALIE

Lingua e Nuova Didattica - section française (LEND)
Silvia MINARDI, présidente
Courriel : silvia.minardi@tiscali.it

Société italienne des enseignants de français (SIDEF)
Aldo Antonio COBIANCHI, secrétaire général
Courriel : coala28@yahoo.it

Association nationale des enseignants en langues étrangères (ANILS)
Gianfranco PORCELLI, président
Courriel : annacrimi@aliceposta.it

Associazione Nazionale Insegnanti Francese (ANIF)
Fiorella CASCIATO, présidente
Courriel : f.casciato@aliceposta.it

JAPON

Société japonaise de didactique française (SJDF)
M^{me} Atsuko KOISHI, présidente
Courriel : akak@sfc.keio.ac.jp

JORDANIE

Association des professeurs de français en Jordanie (APFJ)
Hayel Issa ALAMAT, président
Courriel : hayelalamat@hotmail.com

KAZAKHSTAN

Association des enseignants de français d'Almaty (AEFA)
Camilia FAIZOVA, présidente
Courriel : aicam5@mail.ru

KENYA

Association des professeurs de français au Kenya (KAFT)
Peter OWINO, président
Courriel : powino73@yahoo.com

KOSOVO

Association des professeurs de français du Kosovo (APFK)
Kastriot SADIKU, président
Courriel : kastrioti20@hotmail.com

LETTONIE

Association lettone des professeurs de français (ALPF)
Olga OZOLINA, présidente
Courriel : olgozoli@lanet.lv

LIBAN

Association libanaise des professeurs de français (ALEF)
Sophie NICOLAIDÈS-SALLOUM, présidente
Courriel : snsalloum@yahoo.fr

Association ANEFL

Bouchra Bagdady ADRA, présidente

LITUANIE

Association lituanienne des professeurs de français (ALPF)
Régina SUTKIENE, présidente
Courriel : regina@baitnetas.lt

LUXEMBOURG

Association des professeurs de français du Luxembourg (APFL)
Jean-Claude FRISCH, président
Courriel : jean-claude.frisch@education.lu

Syndicat éducation et sciences (OGB-L)
Monique ADAM, présidente
Courriel : monique.adam@education.lu

MACÉDOINE (République de)

Association des professeurs de français de la République de Macédoine
Irina BABAMOVA, présidente
Courriel : irina_babamova@yahoo.com

MADAGASCAR

Association des professeurs de français dans les écoles secondaires malgaches (FMTF)
Armandine MAMIZARA PRUVOT,
présidente
Courriel : ampruvot@gmail.com

MALAISIE

Association malaisienne des professeurs de français (AMPF)
Sep Neo LIM, président
Courriel : sepneo@fbmk.upm.edu.my

MALAWI

Association malawite pour l'enseignement du français (AMEF)
Willy KALOMBO, président
Courriel : w.kalombo@yahoo.com

MALI

Association malienne des professeurs de langue française (AMAPLAF)
Issiaka A. SINGARE, président
Courriel : issiaka_singare@yahoo.fr

MALTE

Association des professeurs de français de Malte (APFM)
Angèle VELLA LAUWERS, présidente
Courriel : angele_lauwers@yahoo.fr

MAROC

Association marocaine des enseignants de français (AMEF)
Naji CHOUKRI, président
Courriel : n_choukri@menara.ma

MAURICE (île)

Association mauricienne des enseignants de français (AMEF)
Ramanujam SOORRIAMOORTHY,
président
Courriel : ramanujam@intnet.mu

Association des enseignants de français de l'île Maurice (AEFM)
Rada TIRVASSEN, président
Courriel : tirvassen@hotmail.com

MAURITANIE

Association mauritanienne des formateurs et animateurs en langues d'enseignement (AMFALE)
Mohamed EL MOCTAR OULD MED LEMINE, président
Courriel : mohamed.emoktar@voila.fr

Association des professeurs de français en Mauritanie (APFM)
Mohamed Boubacar DIALLO
Courriel : Boubadiallo2@yahoo.fr

MEXIQUE

Association des professeurs de français de langue française au Mexique (AMIFRAM)
Fabiola MALIACHI, présidente
Courriel : amifram2012@gmail.com

MOLDAVIE

Association des professeurs de français de Moldavie (APFM)
Svetlana MANUIL, présidente
Courriel : smanuil54@mail.ru

MONGOLIE

Association mongole des professeurs de français (AMPF)
Buyannemekh GALSANJAMTS,
présidente
Courriel : apmlf@yahoo.com

MONTÉNÉGRO

Association des professeurs de français du Monténégro (APFM)
Milica SCEPANOVIC, présidente
Courriel : milicasc@t.com.me

MOZAMBIQUE

Association mozambicaine des professeurs de français (AMPF)
Maria Cecilia CHISSUMBA, présidente
Courriel : cecilia.ch@netcourrier.com

NAMIBIE

Association namibienne des professeurs de français (ANPF)
Germain MALUMALU, président
Courriel : germalu75@yahoo.com

NIGER

Association des professeurs de français du Niger (APFN)
Abdoussalami ABOUBACAR, président
Courriel : apfn2009@yahoo.fr

NIGERIA

Association nigériane des professeurs de français (NAFT)
Iliya John KIM, président
Courriel : iliyakim@yahoo.fr

Association nigériane des enseignants universitaires de français (ANEUF)
Raufu Adebisi ADEBISI, président
Courriel : raufadebisi@yahoo.com

NORVÈGE

Association norvégienne des enseignants de français (ANEF)
Pierre LEDERLIN, président
Courriel : pierre.lederlin@hiof.no

NOUVELLE-ZÉLANDE

Association néo-zélandaise des professeurs de français (NZAFST)
Sue POMMAREDE, présidente
Courriel : suepnzaft@gmail.com

OUGANDA

Association des professeurs de français en Ouganda (APFO)
Milburga ATCERO, présidente
Courriel :
malgache.acerua2012@gmail.com

PANAMA

Association nationale des professeurs de français de Panama (ANFPF)
Marcela ISAZAS, présidente

PARAGUAY

Association des professeurs de français du Paraguay (APFP)
Ledy Dirma VEGA ALE, présidente
Courriel : vegaledy@hotmail.com,
appfasu@yahoo.fr

PAYS-BAS

Association des professeurs de langues vivantes - section française (APLV)
Aler TREES, président
Courriel : trees.aler@xs4all.nl

PÉROU

Union péruvienne des professeurs de français (UNIPROF)
Isabel BERNUY, présidente
Courriel : isa2960@yahoo.fr

Association nationale des professeurs de français au Pérou (ANAPROFP)
Verónica GÁLVEZ CORDOVA, présidente
Courriel : veronic_g@hotmail.com

PHILIPPINES

Association des professeurs de français aux Philippines (APFP)
Rosalinde Fleur ZAPATA, présidente
Courriel : cinddi_zapata@hotmail.com

POLOGNE

Association des professeurs de français en Pologne (PROF-EUROPE)
Małgorzata PIOTROWSKA-SKRZYPEK, présidente
Courriel : m.skrzypek@profeurope.pl

PORTO RICO

Association portoricaine des professeurs de français (PORTOPROF)
Liselie SOTO, présidente

PORTUGAL

Association portugaise des professeurs de français (APPF)
Cristina AVELINO, présidente
Courriel : crisavelino@sapo.pt

QUÉBEC

Association québécoise des professeurs de français (AQEFLS)
Marc-Albert PAQUETTE, président
Courriel : profpaquette@videotron.ca

Association québécoise des professeurs de français (AQPF)
Suzanne RICHARD, présidente
Courriel : suzanne.richard@usherbrooke.ca

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Association tchèque des professeurs de français (ATPF-SUF)
Helena DLESKOVA, présidente
Courriel : helena.svobodova@centrum.cz

ROUMANIE

Association roumaine des professeurs de français (ARPF)
Cristina GRIGORE, présidente
Courriel : grigorecristina50@yahoo.fr

RUSSIE

Association des enseignants de français de Russie (AEFR)
Jeanne AROUTIOUNOVA, présidente
Courriel : jeannearout@mail.ru

Association des professeurs de français en Russie (APFR)
Yury SOUKHAREV, président
Courriel : ilina@linguaneet.ru

Association des professeurs de français de Saint-Pétersbourg
Anna KROUTCHININA, présidente
Courriel : anna_kroutchinina@rambler.ru

Association des enseignants de français de Nijni Novgorod
Elena PORCHNEVA, présidente

Association des enseignants de français de la région Amourskaya (AEFA)
Olga KUKHARENKO, présidente
Courriel : olga.kukharenko@gmail.com

Association des professeurs de français en Russie de Krasnoyarsk (APFR)
Svetlana PETROVA
Courriel : svetl-scoro-2012@yandex.ru

RWANDA

Association rwandaise des enseignants de français (AREF)
Augustin NGABIRAME BIRABONEYE, président
Courriel : angabirame@yahoo.fr

SÉNÉGAL

Association sénégalaise des professeurs de lettres (ASPL)
Baytir KA, président
Courriel : baytirka4@yahoo.fr

SERBIE

Association des professeurs de français de Serbie (APFS)
Tatjana SOTRA-KATUNARIC, présidente
Courriel : tanja.sotra@gmail.com

SEYCHELLES

Association seychelloise des enseignants de français (ASEF)
Fatima MADELEINE, présidente
Courriel : fcmadeleine@yahoo.com

SIERRA LEONE

Association des professeurs de français de la
Sierra Leone (APFS-SLAFT)
Abu Bakarr TARAWALLIE, président
Courriel : tarawaba@yahoo.com

SINGAPOUR

Association des professeurs de français de
Singapour (APFS)
Isabelle LACOSTE, présidente
Courriel : isabelle.lacoste@gmail.com

SLOVAQUIE

Association slovaque des professeurs de
français (ASPF/SAUF)
Jana BIROVA, présidente
Courriel : jbirova@yahoo.fr

SLOVÉNIE

Association slovène des professeurs de
français (ASPF-SDUF)
Jacqueline OVEN, présidente
Courriel : jacqueline.oven@guest.arnes.si

SOUDAN

Association soudanaise des enseignants de
français (ASEF)
Sundus ABDALLA, président

SRI LANKA

Association des professeurs de français du
Sri Lanka
Kusantha HERAT, présidente
Courriel :
kushherat@yahoo.com, apf.srilanka@gmail.com

SUÈDE

Association des enseignants de français en
Suède (AEFS/LMS)
Françoise SULE, présidente
Courriel : francoise.sule@telia.com

SUISSE

Association suisse des professeurs de français
(ASPF)
Christian ZIMMERLI, président
Courriel : president.aspf@bluewin.ch

TAIWAN

Association des professeurs de français de
Taiwan
Yang SHU-CHUEN, présidente
Courriel : 064510@mail.tku.edu.tw

TANZANIE

Association des professeurs de langue
française en Tanzanie (APLFT)
Gordian KILAVE, président
Courriel : gkilave@yahoo.com

TATARSTAN (Russie)

Association alliance des professeurs de
français de la République du Tatarstan
Valentina VASSILIEVA, présidente
Courriel : intlooffice@mail.ru

TCHAD

Association francophone des enseignants de
français du Tchad (AFEFT)
René ABAKAR, président
Courriel : renekary1@yahoo.fr

THAÏLANDE

Association thaïlandaise des professeurs de
français (ATPF)
Son Altesse Royale
Princesse GALYANIVADANA, présidente
Courriel : phinai@ksc.th.com

TOGO

Association des professeurs de français du
Togo (APFT)
Kossi Souley GBETO, président
Courriel : gbeto@yahoo.fr

TUNISIE

Association tunisienne des professeurs de
français (ATPF)
Samir MARZOUKI, président
Courriel : sammarzouki@yahoo.fr

TURQUIE

Association des professeurs de français de
Turquie (Ankara)
Emin OZCAN, président
Courriel : ozcan@humanity.ankara.edu.tr

Association des professeurs de français de
Turquie (Istanbul)
Hüseyin GÜMÜS, président
Courriel : hgumus@marmara.edu.tr

Association des professeurs de français de
Turquie (Izmir)
Basak CIFTCIOGLU, président
Courriel : Basak.ciftcioglu@ieu.edu.tr

UKRAINE

Association des professeurs de français en
Ukraine (APFU)
Tatiana GEIKO, présidente
Courriel : tagueiko@yahoo.com

URUGUAY

Association nationale des professeurs de
français en Uruguay (ANAPFU)
Susana GHIA SILVA, présidente
Courriel : ssghia@adinet.com.uy

VANUATU (République)

Association vanouataise des professeurs de
français (AVPF)
Jacques GÉDÉON, président

VENEZUELA

Association vénézuélienne des professeurs de français (AVENPROF)
Raquel PIRCA, secrétaire générale
Courriel : rpirca@cantv.net

VIETNAM

Association des professeurs de français au Vietnam (APFVU)
Huu Tho NGUYEN, président
Courriel : dinhvi2002@yahoo.fr

ZAMBIE

Association zambienne des professeurs de français (ZAFT)
Augustin LUMWANGA, président
Courriel : alumwanga@yahoo.fr

ZIMBABWE

Association zimbabwéenne des professeurs de français (ZFTA)
Johnson KINGDOM, président
Courriel : domjohnson2001@yahoo.com

POUR S'ABONNER

Nom																				
Prénom																				
Adresse																				

(n°, rue, code postal, pays, selon l'ordre en usage chez vous)

Je souhaite m'abonner à *DIALOGUES ET CULTURES* (un numéro par an) et je verse la somme de 13,00€ + frais d'envoi (5 € pour la France, 7 € pour l'étranger).

par mandat postal international

par virement bancaire au **compte bancaire de la FIPF :**

IBAN : FR 76 - 3078 - 8001 - 0010 - 2854 - 2000 - 151 - Code BIC : NSMBFRPPXXX à la Banque NEUFLIZE OBC

3, avenue Hoche - 75008 Paris

par virement au **compte postal de la FIPF**

à la Banque postale de la FIPF : **CCP Paris n° 30041-00001-0145353Y020-32** - Code BIC **PSSTFRPPPAR** - La Banque postale - Centre financier - Autorisation 31332 - 75900 Paris cedex 15

par chèque français adressé à la

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS

1, avenue Léon-Journault

F-92318 Sèvres Cedex - FRANCE

Tél. : 33 (0)1 46 26 53 16 - Fax : 33 (0)1 46 26 81 69

ANCIENS NUMÉROS DE *DIALOGUES ET CULTURES*

D'anciens numéros de *Dialogues et Cultures* peuvent être commandés à l'adresse et aux conditions mentionnées ci-dessus :

59 *Usages pédagogiques du site de TV5MONDE*

58 *Présences haïtiennes*

57 *Dites-m'en des nouvelles*

56 *La francophonie en Europe*

55 *Actes du Congrès de Québec, 2008* (3 volumes)

54 *Le cadre européen, une référence mondiale?*

53 *Actes du Congrès de Vienne, 2006*

52 *Le français au cœur des Amériques, une langue en partage*
(et suite du numéro 51)

51 *Didactiques et convergences des langues et des cultures*

50 *Actes du XI^e Congrès mondial de la FIPF* (avec CD)¹ - Atlanta - 2004

¹ Peut être envoyé en fichier pdf.



**La revue de référence du
Français Langue Etrangère
Depuis 50 ans**

- **Au cœur de l'époque**
- **Au cœur de la classe**
- **Au cœur de l'actualité**
- **Le lien indispensable :**

www.fdlm.org



Abonnement Découverte
1 an : **88 €**
6 numéros par an
+ 3 Francophonies du Sud
+ espace abonné en ligne

Abonnement Formation
1 an : **105 €**
6 numéros par an
+ 3 Francophonies du Sud
+ espace abonné en ligne
+ 2 numéros spéciaux

Pour vous abonner :

Tél. 33 (0) 1 72 36 30 67
Adresse : 9 bis rue Abel Hovelacque
75013 Paris, France
courriel : fdlm@fdlm.org

www.fdlm.org

