

LE CINEMA EN TANT QUE DOCUMENT AUTHENTIQUE DANS  
L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ORAL

Canan Karadağ

Université de Hacettepe  
Institut des Sciences Sociales

Thèse de doctorat préparée d'après le règlement de l'Institut  
des Sciences Sociales pour le Département  
de l'Enseignement de la Langue Française

Ankara, 2009

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

02.02.2009

---

Canan KARADAĞ

## **REMERCIEMENTS**

Je tiens en tout premier lieu à adresser mes plus profonds remerciements à Madame Ayşe Kiran de m'avoir accordé son temps précieux et de m'avoir encouragée au cours de ce travail.

J'adresse également mes remerciements à tous les professeurs du Département de l'Enseignement du FLE, et tout particulièrement à Madame Havva Özçelebi pour ses aides amicales et à Mademoiselle Ece Korkut qui a lu ce travail avec une grande attention et a contribué, avec ses suggestions avisées, à son élaboration.

## ÖZET

KARADAĞ, Canan. Fransızca Sözlü Dil Öğretiminde Özgün Ders Malzemesi Olarak Sinema, Doktora Tezi, Ankara, 2009.

Fransızca yabancı dil öğretim sürecinde, öğrencilerin belli iletişim durumlarında iletişim kurabilmelerini sağlamak amacıyla, sözlü ve yazılı anlama ve anlatım becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. İletişimsel yöntemlerin en önemli ilkelerinden biri, öğrencilerin iletişim edincini geliştirmektir. Sözlü iletişim becerileri ise, iletişim edincinin kazanılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin sözlü dili sınıf dışındaki iletişim ortamlarında yeterince etkili kullanamadıkları genel olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle, dilin dilsel, bileşeni yanında sosyal, kültürel, edimsel boyutları da öğretim/öğrenim sürecine dahil edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin güdümlenmesini artırmak için, özgün ve görsel-işitsel ders malzemelerinin kullanılmasının da yararlı olduğu kabul edilmektedir. İletişim edincini geliştirmek için, sınıf ortamında gerçeğe benzer iletişim durumları oluşturmak gerektiği de ifade edilmektedir. Bu açıdan, hem özgün hem de görsel-işitsel malzeme olması nedeniyle Fransız filmlerinin güdümlenici ve etkili bir ders malzemesi olduğu düşünülebilir. Ayrıca dilin ayrılmaz bir parçası olan kültürün incelenmesi ve öğretiminde de zengin bir ders malzemesi olan Fransız filmleri yararlı olacaktır.

Bu çalışmamızda öncelikle Fransızca sözlü dilin özelliklerine, yazılı ve sözlü dil ayrımına değindikten sonra, sinemanın ders malzemesi olarak yabancı dil sınıfında kullanımı üzerinde durduk. Daha sonra dili farklı boyutlarıyla ele alan söylem çözümlemesi, söyleşim çözümlemesi ve göstergebilimsel çözümleme yöntemlerini açıklamaya çalıştık.

Son olarak da, Fransızca film örnekleriyle hazırladığımız ders malzemelerini değerlendirmek amacıyla öğrencilere verdiğimiz anketin sonuçlarını değerlendirdik ve Fransız filmleri ile geliştirilen ders malzemelerinden

örnekler vererek, bu malzemenin Fransızca sözlü dil öğretiminde kullanımını açıklamaya çalıştık.

### **Anahtar Sözcükler**

Fransızca öğretimi, sözlü dil becerileri, sinema, özgün ders malzemesi, görsel-işitsel ders malzemesi.

The teaching of the French Foreign Language aims at developing the learner's oral and written skills of the understanding and the expression, so that they can communicate in a effective way in given situations of communication. One of the most important principles of the communicative approaches is the acquisition of the competence of communication. The control of the oral skills plays an important role in the acquisition of this last one.

We know that the learners meet difficulties concerning the usage of the oral language in situations of communication outside the class. It is necessary thus that the process of teaching / learning takes into account not only the linguistic constituent of the language, but also those sociolinguistic, discursive, and pragmatic. Besides, it is allowed that the insertion of the authentic and audiovisual documents contribute to motivate the learners. To make acquire the competence of communication, it is necessary to create in class the situations of communications close to those said authentic. In this perspective, seen that the French films are authentic and audiovisual materials, we think that they are a source of motivation and an actual support for the teaching of the French Foreign Language.

Besides, the French films which represent diverse situations of communication, allow the study of the social and cultural aspect of the language - culture.

Within the framework of this work, we studied at first the specificities of the oral language, the differences between the oral and the paper, then, we explained the cinema as the learning material and the reasons of its insertion in the class of language. Afterward, we tried to explain the methods of discursive, interactive and semiotic analysis, which processes each the language, with a different point of view.

Finally, we commented on the investigation prepared to estimate the teaching equipment which we elaborated with the extracts of film and we gave examples of educational activities with the extracts of the French films, to illustrate better the use of these.

Key Words: Teaching of the French Foreign Language, oral skills, cinema, authentic documents, audiovisual documents.

## RÉSUMÉ

L'enseignement du FLE vise à développer les compétences de la compréhension et de l'expression orales et écrites des apprenants afin qu'ils puissent communiquer d'une façon efficace dans des situations de communication données. L'une des plus importantes principes des approches communicatives est l'acquisition de la compétence de communication. La maîtrise des compétences orales joue un rôle important dans l'acquisition de cette dernière. Nous savons que les apprenants rencontrent des difficultés portant sur l'usage de la langue orale dans des situations de communication hors de la classe. Il est nécessaire donc que le processus d'enseignement /apprentissage prenne en compte non seulement la composante linguistique de la langue mais aussi celles sociolinguistique, discursive, et pragmatique. En outre, il est admis que l'insertion des documents authentiques et audiovisuels contribue à motiver les apprenants. Afin de faire acquérir la compétence de communication, il est nécessaire de créer en classe des situations de communications proches de celles dites authentiques. Dans cette perspective, vu que les films français sont des matériels authentiques et audiovisuels, nous pensons qu'ils sont une source de motivation et un support effectif pour l'enseignement du FLE. Les films français qui représentent diverses situations de communication, permettent également l'étude de l'aspect social et culturel de la langue-culture étrangères.

Dans le cadre de ce travail, nous avons d'abord étudié les spécificités de la langue orale, les différences entre le code oral et celui écrit, ensuite, nous avons expliqué le cinéma comme matériel d'enseignement et les raisons de son insertion dans la classe de langue. Par la suite, nous avons essayé d'expliquer les méthodes d'analyse discursive, conversationnelle et sémiotique, qui traite chacune, la langue, avec un point de vue différent.



Finalement, nous avons commenté l'enquête préparée afin d'évaluer le matériel pédagogique que nous avons élaboré avec les extraits de film et nous avons donné des exemples d'activités pédagogiques avec les extraits des films français, pour mieux illustrer l'utilisation de ceux-ci.

**Mots Clés** : Enseignement du FLE, compétences orales, cinéma, documents authentiques, documents audiovisuels.

## TABLE DES MATIÈRES

	Page
Kabul ve Onay.....	i
Bildirim.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
RÉSUMÉ .....	viii
TABLE DES MATIÈRES.....	x
ABRÉVIATIONS.....	xiii
INDEXE DES TABLEAUX.....	xiv
0. INTRODUCTION.....	1
1. LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET COMMUNICATIONNELLES.....	6
1.1. La distinction de l'oral et de l'écrit .....	8
1.2. La priorité : oral ou écrit .....	15
1.3. Les processus de la compréhension et de l'expression .....	18
1.3.1. Qu'est-ce que comprendre ? .....	21
1.3.1.1. Les aspects psycholinguistiques de la compréhension .....	22
1.3.1.2. Les aspects pragmatiques de la compréhension .....	26
1.3.2. Qu'est-ce qu' exprimer ? .....	33
1.4. La communication orale .....	39
1.4.1. La syntaxe de l'oral .....	42
1.4.2. L'enseignement de la prononciation et de l'intonation de la langue étrangère .....	56
1.5. Les registres de langue .....	59
1.6. La situation de communication .....	66
1.7. La communication en classe de FLE .....	71
1.8. Les supports audiovisuels dans l'enseignement du FLE .....	78
1.9. La compétence de communication .....	91

2. LE CINEMA COMME MATÉRIEL D'ENSEIGNEMENT DU FLE .....	98
2.1. La composante socio-culturelle .....	105
2.1.1. Les variations culturelles .....	108
2.1.2. L'analyse des représentations.....	113
2.1.3. Les stéréotypes.....	114
2.2. Les critères de choix de film à exploiter dans la classe de FLE.....	117
2.3. Les aspects techniques du cinéma.....	119
2.3.1. Le vocabulaire du cinéma at la lecture de film.....	120
2.4. Les aspects culturels du cinéma.....	126
2.5. Le langage cinématographique et le langage verbale : ressemblances et dissemblances.....	129
3. L'ANALYSE DE FILM.....	134
3.1. L'analyse sémiotique.....	137
3.1.1. La composante morphologique.....	140
3.1.2. La composante syntaxique.....	143
3.1.3. Un exemple d'analyse sémiotique de film.....	150
3.2. L'analyse discursive.....	159
3.2.1. La subjectivité.....	164
3.2.1.1. Les marqueurs d'embrayage.....	164
3.2.1.2. Les marqueurs de modalité.....	165
3.2.2. La pragmatique lexicale.....	168
3.3. La grammaire textuelle .....	170
3.3.1. Les facteurs d'unification du texte (cohérence et cohésion).....	170
3.3.2. La progression thématique.....	171
3.4. L'analyse conversationnelle.....	176
3.4.1. Les règles permettant la gestion de l'alternance des tours de parole.....	179
3.4.2. Les règles régissant l'organisation structurale de l'interaction.....	180
3.4.2.1. L'organisation du niveau global.....	180
3.4.2.2. L'organisation du niveau local.....	181
3.4.2.3. Les règles concernant la relation interpersonnelle.....	185

4. LE FILM FRANÇAIS DANS LA CLASSE DE FLE.....	189
4.1. Le plan de travail.....	189
4.1.1. L'hypothèse.....	192
4.1.2. L'enquête.....	203
4.2. Quelques propositions d'activité filmique.....	227
4.2.1. Les rapports image-son.....	227
4.2.2. Les types d'activité.....	231
4.2.2.1. Les activités de compréhension orale.....	232
4.2.2.2. Les activités d'expression orale.....	236
4.2.2.3. Les activités centrées sur le "culturel".....	237
4.3. L'évaluation et le contrôle des acquis linguistiques et culturels.....	240
4.4. La question de progression.....	243
4.5. Un exemple d'étude de film integral en classe de FLE.....	247
5.CONCLUSION.....	250
BIBLIOGRAPHIE.....	257
ANNEXE.....	270
ÖZGEÇMİŞ.....	279

**ABRÉVIATIONS**

L.E.	: Langue étrangère
L.M.	: Langue maternelle
FLE	: Français langue étrangère
C.E.	: Conseil de l'Europe
C.E.C.R.	: Cadre Européen Commun de Référence
L.	: Locuteur

## INDEXE DES TABLEAUX

Tableau1 : Les registres de la langue orale.....	61
Tableau2 : Les niveaux de l'analyse sémantique.....	140
Tableau3 : Le tableau général de séquence narrative.....	150
Tableau4 : Le tableau 1a (CO) le résultat de la 1 <sup>ère</sup> question.....	206
Tableau5 : Le tableau 1b.....	207
Tableau6 : Le tableau 2a (CO) le résultat de la 2 <sup>ème</sup> question.....	208
Tableau7 : Le tableau 2b.....	209
Tableau8 : Le tableau 3a (CO) le résultat de la 3 <sup>ème</sup> question.....	210
Tableau9 : Le tableau 3b.....	211
Tableau10 : Le tableau 4a (CO) le résultat de la 4 <sup>ème</sup> question.....	212
Tableau 11 : Le tableau 4b.....	213
Tableau 12 : Le tableau 5a (CO) le résultat de la 5 <sup>ème</sup> question .....	214
Tableau 13 : Le tableau 5b.....	215
Tableau 14 : Le tableau 6a (CO) le résultat de la 6 <sup>ème</sup> question.....	216
Tableau 15 : Le tableau 6b.....	217
Tableau 16 : Le tableau 7a (EO) le résultat de la 1 <sup>ère</sup> question (2 <sup>ème</sup> partie).218	218
Tableau 17 : Le tableau 7b.....	219
Tableau 18 : Le tableau 8a (EO) le résultat de la 2 <sup>ème</sup> question (2 <sup>ème</sup> partie).....	220
Tableau 19 : Le tableau 8b.....	221
Tableau 20 : Le tableau 9a (EO) le résultat de la 3 <sup>ème</sup> question (2 <sup>ème</sup> partie)222	222
Tableau 21 : Le tableau 9b.....	223
Tableau 22 : Le tableau 10a (EO) le résultat de la 4 <sup>ème</sup> question (2 <sup>ème</sup> partie).....	224
Tableau 23 : Le tableau 10b.....	225
Tableau 24 : Le tableau récapitulatif des résultats en C.O. ....	225
Tableau 25 : Le tableau récapitulatifs des résultats en E.O. ....	226



## 0- INTRODUCTION

Apprendre une langue étrangère est un long processus qui implique d'une part l'acquisition des règles du système langagier, d'autre part l'usage effectif de celles-ci afin de réaliser un objectif précis. Les savoirs linguistiques doivent être complétés par les savoir-faire qui relèvent de la maîtrise procédurale dans l'exécution d'une action, les savoir-être qui permettent aux usagers d'une langue donnée, de se poser en tant qu'acteur social d'un échange, et les savoir-apprendre qui consistent à " 'savoir/être disposé à découvrir l'autre', que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles" (Conseil de l'Europe 2000: 17).

Précisons que la communication est considérée comme la plus importante, mais non la seule fonction de la langue. La maîtrise de celle-ci exige l'acquisition de la compétence communicative qui est une combinaison de diverses composantes; la composante linguistique (les règles grammatico-syntaxiques), la composante socio-culturelle (les règles d'emploi d'une langue dans la société où elle est parlée), la composante pragmatique/discursive (les règles d'organisation et de structuration des discours).

Par "apprendre une langue étrangère", nous comprenons en général, "être capable de parler cette langue" mais non "être capable d'écrire en cette langue" ni "être capable de comprendre". Ce n'est pas parce que le rôle de l'écrit et de la compréhension est négligé, mais parce que "parler" est plutôt conçu comme la réalisation immédiate et productive de la langue. C'est la première raison pour laquelle nous avons opté, dans le cadre de notre travail, pour la compétence orale. La deuxième raison, quant à elle, est due à la difficulté des apprenants de langue en ce qui concerne l'apprentissage de la compétence orale, qu'il s'agisse de la compréhension ou de l'expression.



De nos jours, l'enseignement des langues étrangères s'est beaucoup enrichi des apports d'autres disciplines telles la psychologie, la sociologie, l'éthnographie de la communication, l'analyse de discours, les théories de l'énonciation, la pragmatique. Surtout avec l'apport des approches communicatives, les méthodes d'enseignement de langue ont beaucoup plus évolué. Elles mettent l'accent sur les stratégies d'apprentissages et les capacités intellectuelles de l'apprenant, elles prennent en compte sa langue maternelle, ses acquis antérieurs et la dimension sociale et interactive de la communication.

Il faudrait constater que les réflexions théoriques portant sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, posent quelques problèmes lorsqu'il s'agit de leur mise en pratique en classe. Le processus d'apprentissage dans un milieu institutionnel entraîne certaines contraintes, étant donné que les conditions de réalisation diffèrent de celles de l'acquisition naturelle des langues. Premièrement, le processus d'enseignement/apprentissage doit suivre une progression afin de réaliser les objectifs précisés. Autrement dit, les savoirs et les savoir-faire seront acquis en une durée limitée et selon un certain ordre, considéré comme du plus facile au moins facile. Deuxièmement, dans un milieu exolingue, l'apprenant n'a pas de contact direct avec la langue étrangère. Il est donc indispensable de l'exposer à celle-ci, à travers des supports, des documents authentiques et/ou pédagogiques. Ces derniers, lorsqu'ils sont insérés dans la classe de langue, perdent leur fonction réelle d'utilisation et se transforment en support d'étude de divers aspects de la langue étrangère. En effet, la classe n'est pas un lieu qui permet d'utiliser la langue d'une façon effective, comme il l'est en dehors de la classe, mais d'une façon plutôt simulée. L'enseignant ainsi que les apprenants sont conscients qu'ils ont comme objectif principal l'étude de la langue pour l'enseigner/apprendre.

Dans cette perspective, le document utilisé en classe joue un rôle important puisqu'il permet à l'apprenant d'être exposé à des aspects de l'usage

langagier et de se faire une idée de la langue qu'il est en train d'apprendre. Il est donc important que le document représente la langue comme une entité vivante, telle qu'elle est utilisée par les membres de la communauté linguistique. D'où la nécessité de l'insertion et de l'exploitation du document authentique en classe de langue.

Par ailleurs, le document authentique sert à éveiller la curiosité de l'apprenant et à le motiver par des échanges réels. Comme le dit Bérard, "un apprenant au niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels: l'utilisation de documents authentiques se justifierait donc au niveau de la motivation" (Bérard 1991 : 50). Selon Bérard, grâce au document authentique, l'apprenant peut réinvestir en dehors de la classe les stratégies de travail développées en classe, même dans un milieu non francophone; "c'est le seul contact avec les médias (presse écrite, radio, cinéma) qui leur (les apprenants) permettra de prolonger l'enseignement reçu dans la classe et qui reconstituera en quelque sorte l'environnement linguistique inexistant" (Bérard 1991 : 51). En résumé, l'insertion du document authentique dans classe de langue étrangère, permet de travailler non seulement sur les aspects linguistiques mais aussi sur les aspects pragmatique et social de la langue enseignée/apprise.

On notera cependant que l'utilisation des documents authentiques pose certains problèmes pour les enseignants, en ce qui concerne le choix du document, de sa disponibilité, de son utilisation, de son insertion dans le programme d'ensemble pédagogique. Le recours aux documents authentiques à tout prix ne présente pas beaucoup d'intérêt. Il est nécessaire que l'enseignant sache comment les utiliser, pour quel objectif, à quel moment de la progression prévue. "L'authentique, qu'il soit ou non littéraire, ne saurait être conçu ni comme objectif ni comme contenu, ni comme moyen de l'enseignement du FLE. Il n'a de sens que pris dans un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place" (Coste 1973 in Bérard 1991 : 53).

Comme le document authentique, le document audiovisuel constitue un support considéré comme motivant pour les apprenants, en ce qu'il émet des messages reçus par le canal auditif et visuel. Il sert à créer donc la vraisemblance des échanges réels, en les représentant dans leur condition de production. Autrement dit, les données fournies par l'image contribuent à établir la relation entre les énoncés et la situation de communication dans laquelle ceux-ci sont produits. Cette fonction situationnelle des documents audiovisuels permet d'intégrer le linguistique avec l'extralinguistique et l'aspect socioculturel et pragmatique de la langue enseignée.

Dans cette perspective, la vidéo apparaît comme un moyen favorable à insérer dans l'enseignement, des échantillons vraisemblables des usages linguistiques, la variété des échanges linguistiques, des locuteurs, des discours et des situations de communication. Nous pensons que tout type de document audiovisuel et authentique peut être utile à condition que l'enseignant sache le mettre au service des objectifs de l'enseignement/apprentissage.

Nous avons opté pour l'exploitation des films de fiction parmi d'autres documents audiovisuels, qui présentent sûrement eux aussi, de divers intérêts pédagogiques. Nous pensons que l'utilisation des films comme support pédagogique offre des avantages importants, de notre point de vue ; d'abord, ils sont attractifs et motivants pour les apprenants, ensuite, ils intègrent la culture et la langue avec des scènes montrant la diversité culturelle et les différents registres de langue, le non-verbal au verbal (en montrant les gestes et mimiques des interlocuteurs), puis la plupart s'adressent à tout public, enfin, ils permettent de saisir le sens global des messages, ce qui permet aux apprenants de faire des inférences sur le contenu linguistique des messages.

À notre avis, les films/les extraits de film français constituent un excellent support dans l'enseignement de la compétence orale. Car à partir d'une séquence de film, il est possible d'étudier les différents actes de parole et d'envisager diverses activités de production orale : raconter, résumer l'histoire,

décrire les lieux, les personnages, les décors, faire des hypothèses, imaginer la fin du film, rapporter les paroles, argumenter, exprimer son avis, discuter sur un thème donné, caractériser les actions, demander/donner des renseignements et éventuellement donner ses impressions et ses interprétations. Il reste à savoir pour l'enseignant de FLE comment exploiter les films français, quels extraits/films choisir, pour quels objectifs précis et comment intégrer ces activités dans la progression. Il est également indispensable de prendre conscience des inconvénients éventuels de l'insertion des films français en classe de FLE. Dans le cadre de notre travail, notre objectif est d'élucider un peu ces points-ci et d'étudier les spécificités de la langue orale et ses modalités d'enseignement.

## 1. LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET COMMUNICATIONNELLES

L'acquisition d'une langue étrangère (L.E.) comme moyen de communication consiste à comprendre et à produire des discours oraux/écrits. Il s'agit d'une part de deux modes différents de l'actualisation de la langue enseignée: l'oral et l'écrit, d'autre part, de deux activités qui relèvent de processus différents: la compréhension et la production. La compétence est définie par le Conseil de l'Europe comme "l'ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir" (Conseil de l'Europe 2000:16). En didactique des L.E., la distinction des quatre compétences n'est pas récente, elle est devenue même traditionnelle depuis un certain temps; compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. On s'y réfère fréquemment lors de la définition des objectifs d'un cours de langue ainsi que lors de l'évaluation des acquis, en particulier dans celle des savoirs et savoir-faire linguistiques. À ce stade, il faudrait également rappeler les activités de classe définies par rapport à ces quatre compétences : les activités/exercices de production orale/écrite et ceux d'expression orale/écrite.

Cette distinction des compétences nous paraît présenter certaines conséquences pratiques et utiles dans l'organisation du processus d'enseignement/apprentissage d'une L.E. Il est évident que le système d'une langue donnée est multidimensionnel et présente des aspects très variés pour être perçus en une seule fois par l'apprenant. Il semble donc nécessaire que celui-ci se concentre sur un de ces aspects lors de la réalisation d'une activité ou d'une tâche langagière. Selon le Conseil de l'Europe (C.E),

"(...) dans toute intervention d'apprentissage et d'enseignement, il peut y avoir focalisation particulière quant à l'objectif et donc quant à l'évaluation, sur telle ou telle dimension ou tel sous-ensemble de dimensions (les autres dimensions étant alors considérées comme moyens par rapport aux objectifs, ou comme à privilégier à d'autres moments, ou comme non pertinentes en la circonstance)" (Conseil de l'Europe 2000 : 16).

On notera que dans des situations de communication authentiques, la compréhension peut être suivie de l'expression, et l'écrit, de l'oral ou vice versa.

Lors d'une conversation, on écoute celui qui parle puis on parle, lors d'une conférence, on écoute les conférenciers, on prend des notes et à la fin on peut poser des questions. Il est donc difficile d'isoler l'usage de ces compétences dans la vie réelle. C'est d'ailleurs la tendance des nouvelles méthodes d'enseignement de faire travailler l'ensemble de ces compétences dans une séance, sans tracer des limites précises entre elles.

Force est de constater que l'apprentissage et l'usage d'une langue donnée ne peuvent pas être réduits à l'accomplissement des tâches purement langagières. L'acte de communication, considéré comme un lieu d'interaction entre deux ou plusieurs sujets (interactants), exige une certaine souplesse du sujet parlant en tant qu'acteur social. Celui-ci doit, par conséquent, mettre en œuvre une compétence plus générale qui englobe aussi les stratégies affectives et cognitives.

Selon le C.E., les compétences générales individuelles de l'apprenant sont basées sur **les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre**. On entend par **les savoirs** "des connaissances résultant de l'expérience sociale (savoir empirique) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques)" (Conseil de l'Europe 2000 : 16). Puisque toute communication est caractérisée par un partage de la connaissance du monde, les savoirs concernant la société et la culture de l'autre, les événements politiques, culturels, historiques jouent un rôle essentiel dans la communication. Quant aux **savoir-faire**, ils relèvent de la maîtrise procédurale, d'un enchaînement quasi automatique des procédures, telles jouer du violon, conduire la voiture... Dans l'apprentissage d'une L.E., une certaine aisance dans la prononciation ou dans la conjugaison des verbes peut être considérée comme équivalente aux savoir-faire nécessaires pour conduire. Les **savoir-être**, désignent "des dispositions individuelles, des traits de personnalités, de dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale" (Conseil de l'Europe 2000 : 17). Une manière d'être propre à une culture ou un

groupe social, peut avoir une valeur tout à fait différente dans une autre culture ou groupe social. Par exemple, un signe de sincérité et d'hospitalité d'une culture orientale, peut être perçu soit comme un manque de respect soit comme un comportement impoli dans une culture occidentale. Enfin, les **savoir-apprendre**, constituent une combinaison à différents degrés, des savoirs cités ci-dessus. Ils concernent la disposition personnelle face à une autre culture, une autre personne ou une nouvelle connaissance. Par exemple, certaines personnes sont plus motivées que d'autres, pour connaître les nouveautés et vivre différentes expériences comme goûter un plat régional ou monter sur un éléphant pour la première fois. À notre avis, il en est de même en ce qui concerne l'apprentissage des L.E. Selon nos expériences, en général, les apprenants ayant un esprit ouvert et curieux peuvent s'adapter plus facilement aux nouvelles situations et par conséquent aux nouveaux modes de conception qu'exige l'apprentissage des langues.

Enfin, c'est la notion de compétence de communication qui englobe toutes les composantes linguistiques, socioculturelles et discursives de la communication. Nous en parlerons en détail à la fin de cette partie (dans 1.8.). De même, les compétences socioculturelles qui relèvent des règles d'emploi des savoirs linguistiques, seront ultérieurement expliquées en détail dans la deuxième partie (dans 2.1.).

Par ailleurs, la nature de la langue écrite et celle de l'oral, les spécificités des processus de compréhension et d'expression méritent, à notre avis, d'être mieux analysées afin de pouvoir considérer les caractéristiques de la langue enseignée sur lesquelles se fonde l'enseignement/ apprentissage de cette dernière.

## **1.1. LA DISTINCTION DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT**

Avant de mener une réflexion sur la priorité que la didactique des langues donne à l'un ou à l'autre de ces deux modes d'expression, il nous

paraît important de les comparer afin de mieux situer l'un par rapport à l'autre et de mieux comprendre la spécificité de chacun.

L'oral est défini par Peytard comme "un message produit par un enchaînement de phonèmes<sup>1</sup> et perçu auditivement" et l'écrit est défini comme "un message produit par un enchaînement de graphèmes<sup>2</sup> et perçu visuellement" (Peytard 1990 : 34).

Lorsque l'on pense à la distinction de l'oral et de l'écrit, la première chose qui nous vient à l'esprit, c'est la différence de support matériel qu'utilise chacun. L'écrit se réalise avec des graphèmes et l'oral avec des phonèmes. Mais il existe, bien sûr, d'autres caractéristiques de chacun.

Le tableau suivant nous permettra d'illustrer d'une manière comparative les spécificités de l'oral et de l'écrit:

<b>L'Oral</b>	<b>L'Écrit</b>
- enchaînement de phonèmes	- enchaînement de graphèmes
- perception auditive et visuelle	- perception seulement visuelle
- non retour en arrière	- retour en arrière possible
- verbal+ traits prosodiques	- absence de traits prosodiques
- dimension temporelle	- dimension spatiale
- interaction réciproque (immédiate)	- interaction non réciproque (diférée)

Nous allons à présent essayer d'expliquer brièvement les points qui distinguent l'oral et l'écrit.

### **- enchaînement de phonèmes / enchaînement de graphèmes**

<sup>1</sup> Le phonème est différent du son matériel. Il est l'unité minimale distinctive, dépourvue de sens, au niveau de première articulation.

<sup>2</sup> "Ensemble minimal de lettres transcrivant un phonème (p. ex. *en, an, em* pour /ã/) ou ayant une fonction morphologique (p. ex. *s* du pluriel) ou étymologique (p. ex. *p* et *s* dans *temps*) (d'apr. R. Martin, ds Mél. Lanly (A.), Nancy, 1980, pp.485-490)(<http://www.cnrtl.fr/definition/graphème>).



Le discours oral est constitué par l'enchaînement des sons émis par un locuteur. Les sons produits l'un après l'autre, dans un ordre temporel constituent les signes (unités) linguistiques, de même, ces unités enchaînées constituent les propositions (énoncés) et finalement, par l'enchaînement de celles-ci se constitue le discours. Il conviendrait de rappeler ici la définition faite par Saussure, du signe linguistique comme la combinaison du "signifiant" (l'image acoustique) et du "signifié" (le concept). À l'oral, les sons émis par un locuteur constituent le signifiant qui permet à l'auditeur d'identifier le signifié correspondant et de construire ainsi la signification du message. Selon Saussure, le signifiant est indissociable du signifié et l'un appelle l'autre. Par exemple, lorsqu'un locuteur qui utilise le code de français produit les sons /ʃa/, dès que le récepteur perçoit ces sons, les identifie avec le signifié qui est la notion d'un animal domestique de la famille des félidés (voir Saussure 1973 : 99).

Par contre, le discours écrit est composé de signes graphiques, des graphèmes (les lettres) qui s'enchaînent l'un après l'autre sur du papier ou sur une autre matière. C'est à partir de la succession des signes graphiques que le récepteur construit la signification du message. Prenons le même exemple donné ci-dessus, le signe (mot) "chat" ; la combinaison dans cet ordre des graphèmes (lettres) c, h, a, t, fait appel au signifié qui est la notion de "chat". À l'écrit, le signifiant est visuel alors qu'à l'oral, il est auditif.

### **- l'ouïe / la vue**

Dans le discours oral, les sens de l'ouïe et de vue sont mis en jeu en même temps. Car il s'agit d'un décodage par l'auditeur, du verbal et du non-verbal à la fois. Autrement dit, le message linguistique est accompagné des gestes et des mimiques du locuteur et il est produit avec telle ou telle intonation. Ces éléments para-verbaux et non verbaux peuvent plus ou moins faciliter l'accès au sens du message de la part de l'auditeur. Or, dans le discours écrit,

seulement les éléments visuels entrent en jeu dans le décodage du message, puisque l'auditeur n'a que les graphèmes sous les yeux. Le message linguistique n'est donc pas supporté par d'autres moyens comme les éléments prosodiques (l'intonation, la prononciation, l'accentuation...) ou les gestes et les mimiques, l'expression du visage. Comme le précise Lebre-Peytard,

“dans le domaine du scriptural, l'absence des traits prosodiques est, en partie, compensée par la ponctuation qui permet d'isoler les unités d'un discours, mais la segmentation de l'écrit et celle opérée à l'oral par l'utilisation de traits prosodiques (en particulier les pauses) ne sont pas équivalentes” (Lebre-Peytard 1990 : 34).

En outre, à l'écrit, le récepteur (lecteur) ne trouve pas la possibilité de vérifier s'il a bien compris le message. Mais à l'oral, il est souvent guidé par son interlocuteur qui peut interpréter un signe visuel, par exemple un regard, comme un problème dans la transmission du message. Il a donc la possibilité d'éviter un malentendu éventuel. Car on sait que la réaction de l'interlocuteur joue un rôle spécialement important dans la communication orale.<sup>3</sup> C'est par rapport à celle-ci que le locuteur organise son discours.

### **- non retour en arrière / retour en arrière possible**

Lors de la réalisation d'un discours oral, le retour en arrière n'est pas possible, sauf si le discours a été enregistré. Même si on demande au locuteur de répéter ce qu'il vient de dire, la situation d'énonciation des énoncés produits ne seront pas identiques à celle des énoncés précédents. Or, dans le discours écrit, le fait que le récepteur (lecteur) ou le locuteur (écrivain) a souvent sous les yeux le texte complet, lui permet de retourner aux énoncés précédents et de les changer, les corriger, bien que les conditions d'énonciation soient différentes. Pensons à l'exemple d'un lecteur qui, à un moment donné de sa lecture, ressent le besoin de relire le début du texte afin de rappeler les informations précédemment données ou bien simplement, afin de mettre en relation celles-ci avec les énoncés dernièrement lus/écrits. Or dans le discours

---

<sup>3</sup> Pour l'interaction, voir chapitre 3.3. l'analyse conversationnelle.

oral, pour retourner aux échanges passés, l'auditeur ne peut avoir recours qu'à des données enregistrées dans sa mémoire et il n'est pas possible de mettre en arrière le dialogue. La reprise d'un énoncé par le locuteur ne doit pas être considérée comme un retour en arrière mais comme la recherche d'une meilleure formulation (voir chapitre 1.5.3. la syntaxe de l'oral)

### **- présence / absence de traits prosodiques**

“La prosodie, qu'on peut définir comme une étude de l'intonation au sens large, étudie ce qui précisément dépasse le niveau de l'unité, qu'il s'agisse de phénomènes d'accentuation, de rythme, de hauteur vocale, etc.” (Siouffi, Van Raemdonck 1999 : 186). Les traits prosodiques comme l'intonation, l'accent, le ton ont un rôle très important pour l'auditeur dans le décodage du message verbal. Ils sont encore plus importants pour déchiffrer les implicites, les intentions de communication, les mots ou parties du discours accentués, les allusions.

"Dans la plupart des langues, les phénomènes d'intonation jouent un rôle capital dans la transmission de l'information à l'oral. L'intonation permet parfois de dissiper des ambiguïtés ou, au contraire, d'en installer de nouvelles." (Siouffi, Van Raemdonck 1999 : 187).

Or dans le discours écrit, les éléments prosodiques ne viennent pas aider le récepteur dans l'interprétation du message reçu. Bien que la ponctuation remplace en partie la fonction des traits prosodiques, elle demeure insuffisante pour exprimer une hésitation, un mot accentué ou un ton moqueur.

Si l'on pense à un dialogue (forme de base de l'oral), le locuteur a la possibilité d'ajouter à son énoncé des valeurs ou des connotations différentes telles l'ironie, l'exagération, l'allusion, la distance, l'hésitation... Ainsi, à partir de ces éléments prosodiques utilisés par son interlocuteur, le récepteur peut tirer une conclusion sur son état d'âme, ses sentiments non exprimés verbalement dans ses énoncés. Or dans un texte écrit, l'auteur ne peut insérer que

partiellement ces nuances dans son discours et il le fait bien sûr en utilisant les moyens propres à l'écrit comme la ponctuation et/ou la typographie.

### **- dimension temporelle / dimension spatiale**

"Le signifiant, étant de nature auditive, se déroule dans le temps seul et a les caractères qu'il emprunte au temps : a) il représente une étendue, et b) cette étendue est mesurable dans une seule dimension : c'est une ligne." (Saussure 1973 :103)

Comme l'indique Saussure, le signifiant a un caractère linéaire; ses éléments se présentent l'un après l'autre et ils forment une chaîne. Le discours oral se caractérise par l'enchaînement des phonèmes qui constitue les signes et ceux-ci constituent les énoncés dans un ordre chronologique. Autrement dit, à l'oral, les sons sont émis l'un après l'autre et la longueur d'un discours oral se mesure par les unités temporelles comme une seconde, une minute ou une heure. Par contre, le discours écrit est constitué par l'enchaînement des signes graphiques (graphèmes), l'un se place après l'autre sur la surface d'une matière comme du papier. Par exemple, lorsque nous parlons de la lecture ou de l'écriture d'un texte, il s'agit de la dimension spatiale (nous disons, "j'ai lu/écrit quarante pages"), lorsqu'il s'agit d'un échange oral, nous parlons de la dimension temporelle (nous disons "il parle depuis vingt minutes"). Ce qui nous explique le rôle de la dimension temporelle à l'oral et ce de la dimension spatiale à l'écrit.

Rappelons pourtant les cas de deux lettres ou graphies qui se superposent à l'écrit pour des raisons artistiques, dans la publicité ou les arts graphiques par exemple. À l'oral aussi, il y a des situations où les paroles de deux ou plusieurs locuteurs se chevauchent, surtout lors des débats. Mais un seul locuteur n'est pas capable de produire plusieurs sons en même temps.

### **- interaction réciproque / non réciproque**

Le fait que les locuteurs et les auditeurs sont présents lors d'un échange verbal en face à face, permet d'établir une communication interactive et idéale. Le locuteur a la possibilité de vérifier la compréhension de son message par l'auditeur et de continuer son discours par rapport à la réaction de celui-ci. Le recours à des procédés phatiques et régulateurs<sup>4</sup> par les interlocuteurs marque d'ailleurs l'existence d'une interaction entre ces derniers. Le locuteur, afin d'attirer l'attention de son interlocuteur et de savoir s'il suit son discours, utilise des procédés phatiques tels "écoute !", "tiens", "tu comprends ?", "tu vois ?". L'auditeur à son tour, afin de montrer qu'il est intéressé par le discours du locuteur et qu'il le suit, a recours à des procédés régulateurs tels "ah bon !", "c'est vrai ?", "voilà !" ou les regards et les mimiques qui jouent le rôle de signe d'écoute. Or cette interaction réciproque n'est pas possible dans le discours écrit. Il ne permet une telle interaction que si l'écrivain d'un texte est présent lors de sa lecture, ce qui est, comme on le sait bien, un cas assez rare. La réaction du lecteur/récepteur du texte écrit peut être transmise à l'auteur mais ce n'est pas en général d'une façon directe et immédiate.

L'opposition oral/écrit est basée essentiellement sur la différence des supports de transmission utilisés par chacun. Afin de pouvoir lire ou écrire en français, il est nécessaire de connaître, en plus des règles syntaxico-grammaticales, les règles d'orthographe, les accords, les marques de genre et de nombre, la conjugaison des verbes. Afin de pouvoir parler ou comprendre à l'oral, il est nécessaire d'être capable d'identifier et de produire les sons (et parfois les syllabes), les types d'intonation et d'accentuation. Les compétences exigées à l'oral et à l'écrit ne sont donc pas du même ordre.

Selon Saussure, l'objet d'étude de la linguistique est essentiellement la langue parlée qui est représentée par l'écriture.

"Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est

---

<sup>4</sup> Ces procédés seront expliqués dans 1.5.1. La communication orale.

l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même" (Saussure 1973 : 45).

L'oral et l'écrit sont certes deux modes de réalisation d'une même langue. Mais précisons que l'écrit n'est pas une simple transcription de l'oral et que chacun a des règles de fonctionnement différentes de celles de l'autre. Dans certaines sociétés où la pratique de l'écrit s'impose avec ses normes, l'écrit et l'oral peuvent entrer en conflit au point de remettre en cause l'unité de la langue. Pour certains, c'est le cas du français par exemple, qui a des normes strictes de l'écriture et une certaine souplesse à l'oral.

"Aujourd'hui, tout locuteur étranger apprenant le français sait qu'il lui faudra apprendre presque deux langues différentes : l'une d'usage exclusivement écrit, l'autre d'usage exclusivement oral. De nombreuses formes, telles que le passé simple, ou le participe présent, ne s'emploient quasiment jamais à l'oral. À l'inverse, indépendamment des locutions familières, l'oral dispose de nombreux tours propres comme l'ordre sujet-verbe dans la question, par exemple, du type : "Il est venu ?" (Siouffi, Van Raemdonck 1999 : 118).

## **1.2. LA PRIORITÉ : L'ORAL OU L'ÉCRIT**

Auparavant, en didactique des langues, on avait l'habitude d'imaginer en combinaison "parler-écouter" et "lire-écrire". Or, la didactique moderne des L.E. se préoccupe moins du principe d'acquisition ordonnée des compétences que de la réalisation des objectifs d'enseignement fixés par rapport aux besoins des apprenants.

Certes, les conditions de nos sociétés modernes exigent une bonne maîtrise de l'oral et de l'écrit à la fois, de la langue que l'on apprend. Bien que nous jugions théoriquement indispensable la maîtrise des deux codes, la pédagogie moderne ne considère ni l'un ni l'autre comme privilégié à priori, mais c'est par rapport aux objectifs d'enseignement que l'on peut décider de la priorité que l'on doit donner à l'oral ou à l'écrit. "Parce que les objectifs sont déterminés en raison des besoins spécifiques des apprenants, non en vertu de considération relevant de l'acquisition et du fonctionnement des langues en

général” (Galisson 1980 : 17). Nous pensons que le processus d’acquisition des langues est aussi à prendre en compte dans leur enseignement/apprentissage.

Il est naturel que les objectifs d’enseignement/apprentissage se fixent selon les besoins spécifiques des apprenants. En effet, pour un universitaire ou scientifique qui doit lire et comprendre des ouvrages dans son domaine, c’est l’écrit qui doit être privilégié, alors que pour un employé qui travaille dans le secteur du tourisme et qui se trouve souvent dans des situations de communication en face à face avec des natifs, c’est la maîtrise de l’oral qui sera prioritaire.

Les approches communicatives, bien qu’elles mettent l’accent plutôt sur les compétences orales, veulent intégrer l’écrit qui retrouve une fonction importante dans l’enseignement. Car on croit à la nécessité de prendre en compte la compétence de l’écrit que les apprenants ont déjà acquise lors de leurs expériences antérieures, soit dans leur langue maternelle, soit dans une autre L.E.

Dans les méthodes d’enseignement actuelles, l’écrit et l’oral semblent trouver une place proportionnelle. La maîtrise des deux codes paraît indispensable dans la mesure où dans les situations de communication authentiques (en dehors de la classe), nous communiquons aussi bien à l’écrit qu’à l’oral. Il faudrait pourtant préciser que le développement de la compétence orale est souvent jugé comme primordial par rapport à celui de l’écrit. Ce qui s’explique d’une part, par le fait que l’oral précède l’écrit dans l’acquisition naturelle de la langue maternelle (L.M.), d’autre part, par la plus grande quantité des échanges oraux dans la vie quotidienne. Il est vrai que les situations de communication réalisées à l’oral sont généralement plus fréquentes que celles réalisées à l’écrit.

On notera également que les personnes ne sachant ni lire ni écrire dans leur L.M., peuvent parfaitement la pratiquer à l’oral. Bien qu’il soit un cas plus

rare, le contraire est aussi tout à fait possible : une personne qui maîtrise bien le code écrit peut éprouver des difficultés dans des situations où il doit communiquer à l'oral, surtout si elle n'a pas assez de possibilité afin de pratiquer la langue qu'elle apprend. Pensons par exemple au cas des apprenants qui ont très peu de contacts avec les natifs de la langue qu'ils apprennent dans un cadre scolaire. Ils expriment d'ailleurs souvent leur difficulté en ce qui concerne la spontanéité lors d'un échange verbal, bien qu'ils réussissent sans problème à leur examen écrit.

Dans l'enseignement de l'oral, la plupart des enseignants se posent des questions afin de trouver une meilleure solution aux difficultés des apprenants dues aux spécificités de l'oral. L'enseignant se trouve face à des problèmes concrets en ce qui concerne aussi bien les activités d'oral à réaliser que l'évaluation des acquis.

"Il est évident que la compréhension orale est une habilité complexe qui s'apparente à une tâche de résolution de problèmes durant laquelle les compétences sollicitées vont de la perception des sons, à travers un stimulus oral, jusqu'à leur représentation mentale dans un processus de reconversion en unités de sens." (Cornaire 1998 : 195,196).

Le caractère complexe de l'oral qui rend plus difficile son enseignement, doit être très bien analysé et maîtrisé avec habilité par l'enseignant. Celui-ci, afin de faciliter l'acquisition par les apprenants, doit déterminer avec minutie les démarches à suivre qui pourraient tenir compte des processus de la compréhension et de l'expression, des stratégies d'apprentissage, des traits prosodiques et phonétiques de la langue enseignée et de la L.M. des apprenants. Précisons également que les apprenants turcs dont il s'agit dans ce travail, n'auront pas les mêmes difficultés de compréhension/expression que ceux chinois ou arabes, en raison de la différence de leur L.M.

Afin d'enseigner les compétences de la compréhension et de l'expression, il est indispensable d'en connaître les spécificités et les différences.



### 1.3. Les Processus de la Compréhension et de l'Expression

Il est évident que la compréhension et l'expression sont des compétences qui relèvent des processus différents. Par ailleurs, il va de soi que lors d'un échange verbal, la réussite de la communication dépend de la compréhension et de l'expression à la fois. Autrement dit, parler sans comprendre les paroles de l'interlocuteur ou bien les comprendre sans être capable d'y répondre n'assure sans doute pas les conditions d'une communication réussie. Car l'émetteur d'un message, avant de continuer son discours, a besoin de vérifier si son message est bien reçu et interprété par le récepteur. Dès que ce dernier commence à parler, il assume à son tour le rôle de l'émetteur et son interlocuteur devient récepteur. C'est ce changement de rôles mutuel qui assure la progression du dialogue entre deux ou plusieurs interlocuteurs.

Dans l'histoire de l'enseignement des langues, en général, on avait tendance à considérer la compréhension comme une tâche passive, comme un simple transfert du message, et l'expression au contraire était vue comme une tâche active, réalisée par le locuteur qui organise l'encodage du message à transmettre. Or les résultats des recherches récentes dans le domaine de psycholinguistique et les données cognitives prouvent que les étapes de la compréhension et celles de l'expression ne sont pas identiques. C'est la raison pour laquelle ces deux processus font l'objet d'approches didactiques plus ou moins disjointes. Il nous paraît donc indispensable de mieux analyser les itinéraires d'accès au sens dans l'acte de compréhension et les étapes suivies dans le processus d'expression.

Contrairement à la communication écrite, un acte de communication orale en face à face, implique l'interaction de deux interlocuteurs au minimum. Il ne s'agit pas seulement de réception ou de production mais d'un échange réciproque entre les interlocuteurs. Car "ce qui est dit dépend de la compréhension de ce qui a été dit d'autre dans le cadre de l'interaction"

(Widdowson 1998 : 71). La réception du message joue donc un rôle ni moins ni plus important que la production, elles constituent en complémentarité un échange verbal.

Widdowson distingue l'usage et l'emploi de "parler". Dans l'usage de parler, on "met en jeu la réalisation, soit du système phonologique, soit du système grammatical, soit encore des deux" (Widdowson 1981 : 71). Autrement dit, dans l'acte de parler, les variations phonologiques et grammaticales sont à la fois mises en jeu.

Dans le sens de l'emploi, "parler" désigne "la manifestation physique de système abstrait" (Widdowson 1981 : 71). Lorsque l'on parle d'une écriture illisible par exemple, il s'agit de la manière dont le système graphique de la langue est réalisé.

L'acte de parler n'est pas seulement associé au support oral mais aussi au visuel, puisqu'il "met en jeu non seulement la production de son mais aussi l'utilisation de gestes, voire de mouvements des muscles faciaux, de tout le corps" (Widdowson 1981 : 71).

Selon Widdowson toujours, "parler" et "dire" ne sont pas identiques; l'un n'inclut pas l'autre. De même, il faut distinguer "écouter" et "entendre". "On peut énoncer une phrase sans rien dire et on peut entendre une phrase sans écouter, c'est-à-dire sans prêter attention à sa dimension communicative" (Widdowson 1981 : 72). C'est sur l'axe parler/entendre que l'usage de la langue se réalise à un niveau élémentaire. Or c'est à un niveau plus élevé, sur l'axe dire/écouter où la dimension communicative est mise en jeu, qu'il s'agit de converser. Il faudrait constater que dans un cours de L.E., il ne suffit pas d'enseigner/apprendre à parler/entendre, il est surtout nécessaire de fixer comme objectif l'acquisition de la capacité de communication.

Puisque dans l'enseignement des langues, on considère que la compréhension et l'expression relèvent des mécanismes différents, il convient d'envisager diverses approches didactiques concernant l'acquisition de la première et celle de la seconde. Pour l'apprenant, les difficultés de compréhension et celles d'expression peuvent avoir de multiples sources. Afin de pouvoir l'aider, Il est donc indispensable que les didacticiens et les enseignants procèdent en se basant sur des connaissances qui éclairent le fonctionnement des ces deux processus.

Même s'il vaudrait mieux envisager l'acquisition de la compréhension et de l'expression en complémentarité, on constate qu'à travers l'histoire de l'enseignement des langues, certaines méthodes ont attribué une place privilégiée à la compétence de compréhension. Il convient de citer par exemple l'approche naturelle qui place la compréhension au premier plan en l'envisageant comme préalable à la compétence d'expression, par analogie au processus d'acquisition de la L.M. (Voir Cornaire 1998).

Il faudrait également parler des apports de la théorie élaborée par Krashen qui attribue une place importante à la compréhension et qui a, malgré ses défauts, considérablement contribué à dynamiser la compréhension dans l'enseignement des L.E. Selon la théorie Krashenienne, "l'intrant compréhensible" (comprehensible input) explique la progression dans l'acquisition d'une langue par le fait de "comprendre" le sens d'un message. Selon cette hypothèse, pour pouvoir avancer d'un stade au suivant, l'apprenant doit comprendre l'intrant qui contient de nouvelles connaissances et pour ce faire, il doit se concentrer sur le sens et non sur la forme du message. Afin de comprendre le message, celui-ci n'utilise pas seulement sa compétence linguistique mais aussi ses connaissances portant sur le contexte et sur le monde extra-linguistique (Krashen 1982 : 21).

Une autre approche axée sur la compréhension, désignée sous le nom de "méthode par le mouvement" (total physical response), accorde une place

importante à la compréhension. Selon cette approche, l'apprenant doit exécuter les ordres donnés par l'enseignant. Si l'ordre est correctement exécuté, on admettra que le message est compris (Cornaire 1999 : 23).

Quant à l'approche communicative, elle ne paraît pas privilégier spécialement une des quatre compétences. Pourtant le fait qu'elle prône les échanges authentiques et la négociation du sens, souligne la place donnée à la compréhension et à la production des échanges oraux. Selon Coste (1980, Bérard 1991 : 30), "l'approche communicative correspond à un public de débutants, donne la priorité à l'oral et traite l'aspect communicatif de la langue à travers les actes de paroles" .

Par ailleurs, l'insertion des documents authentiques dans l'enseignement, l'accent mis sur les règles d'emploi de la langue considérée comme instrument d'interaction sociale, nous amènent à penser que l'importance accordée à la compréhension n'est pas moins grande que celle accordée à l'expression. Pour reprendre Galisson,

"dans un autre ordre d'idées, les pratiques pour l'accès à la compréhension et à l'expression sont autant que possible différentes, parce qu'on tient compte du fait, constaté depuis longtemps, que la compétence de compréhension s'acquiert plus vite que la compétence d'expression" (Galisson 1980 : 92, 93).

Vu l'ordre dans le processus de l'acquisition des langues naturelles, il nous paraît logique que dans l'enseignement des L.E. aussi, l'acquisition du code oral précède celle du code écrit et la compréhension précède l'expression, sauf si les besoins des apprenants et les objectifs de l'enseignement ou de la méthode choisie exigent le choix d'une autre démarche.

Enfin, il reste à éclairer les spécificités du processus de compréhension et ensuite de l'expression.

### **1.3.1. Qu'est-ce que Comprendre?**

### 1.3.1.1. Les Aspects Psycholinguistiques du Processus de Compréhension

Selon Gremmo et Holec (1990: 31), deux modèles différents qui expliquent la construction du sens peuvent éclairer le processus de compréhension : **le modèle sémasiologique** et **le modèle onomasiologique**.

Le modèle sémasiologique qui suit un circuit de la forme vers le sens passe par les quatre phases suivantes :

- **phase de discrimination** : il s'agit de l'identification des sons par l'apprenant.
- **phase de segmentation** : l'apprenant délimite les mots, les phrases.
- **phase d'interprétation** : il associe un sens à ces mots et aux phrases.
- **phase de synthèse** : il construit la signification globale du message.

On peut le schématiser cela ainsi ;

mots + groupes de mots + phrases = le discours total.

Ce modèle accorde la priorité à la perception des formes (signifiants) du message. Les signifiants non discriminés ou mal segmentés par le récepteur peuvent l'amener aux vides de sens, c'est-à-dire non-sens ou contresens. Par exemple, le syntagme "un des astres" peut être entendu comme "un désastre" ou "les quatre cents visages" comme "les quatre sans visages". Il existe plusieurs découpages possibles d'un même syntagme; " –ce qu'il a pris/ ce qui l'a pris/ ce qu'il apprit" (Blanche-Benveniste 2000 : 27). Dans l'enseignement du FLE, lors d'une activité d'écoute, bien de problèmes de compréhension sont liés à l'identification des sons et des syllabes. C'est une étape qui est essentielle puisque l'interprétation de l'énoncé dépend d'elle. Comme le dit Blanche-Benveniste, "ce que nous entendons est un compromis entre ce que nous fournit la perception elle-même et ce que nous construisons par l'interprétation" (Blanche – Benveniste 2000 : 27).

Comme l'explique très bien ce modèle, le récepteur n'est pas du tout passif lors de l'acte de compréhension. Car il essaie sans arrêt de thésauriser,

selon le terme de Gremmo et Holec, c'est-à-dire d'accumuler des informations afin de construire le sens du message transféré.

Précisons que le modèle sémasiologique reste insuffisant pour pouvoir expliquer certains phénomènes psycholinguistiques. Par exemple, selon une recherche de Warren en 1970, citée par Gremmo et Holec, quand on remplace certains sons d'un énoncé par les bruits, les sujets récepteurs, dans leur quasi-totalité, peuvent comprendre le sens de l'énoncé sans remarquer l'élosion des sons (Voir Gremmo et Holec 1990).

Le modèle onomasiologique, quant à lui, admet que le récepteur part du sens pour aller vers les formes, en passant par les étapes suivantes :

Il (le récepteur) établit des hypothèses sémantiques en se fondant sur ses connaissances concernant la situation de communication : qui s'adresse à qui, quand, où, quelle est l'intention de communication des interlocuteurs... Ces hypothèses servent à anticiper la signification du message.

Au niveau général, la signification reste globale, imprécise et floue. Au niveau restreint, le récepteur identifie diverses unités de sens, des unités formelles. Les hypothèses se construisent donc selon ces attentes formelles. À partir des hypothèses formelles, le récepteur utilise ses connaissances concernant les structures des signifiants de la langue parlée. Par exemple, l'auditeur qui connaît les règles syntaxiques du français, doit attendre qu'un article est toujours suivi par un groupe nominal ou encore, un sujet doit être suivi par un verbe et un objet si celui-ci est transitif. Par exemple, en français, la structure sujet + objet + verbe n'est possible que si l'objet est un pronom mais pas un complément. Ensuite, il s'agit d'une vérification des hypothèses établies, de les confirmer ou d'infirmer. Par exemple, dans les énoncés suivants "la fille a mangé la pomme rouge" et "la pomme rouge est sur la table", le récepteur peut faire quelques hypothèses sur le syntagme nominal "la pomme rouge" : a- il peut avoir le rôle de sujet au début de la phrase ou le rôle de complément

quand il est placé après le verbe. b- L'adjectif est toujours placé après le nom. Finalement, les hypothèses confirmées s'intègrent dans la construction de la signification et les hypothèses infirmées sont éliminées. Puis, de nouvelles hypothèses s'établissent par le récepteur qui a recours également à la procédure sémasiologique et au texte conservé en mémoire immédiate. Dans le cas échéant, il abandonne la construction de signification. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, il suspend la construction de signification jusqu'à l'arrivée (réception) d'autres indices qui aideront à confirmer ou ajuster celles-ci.

Selon Gremmo et Holec, la "signification se construit par une interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information donnée par le texte" (Gremmo, Holec 1990 : 33). Cette information apportée par le récepteur dépend de son niveau de connaissance qui relève de différentes composantes de l'acte de communication. Mieux le récepteur maîtrise le système de la langue parlée, moins il aura besoin de l'information apportée par le texte (le message). Les connaissances qu'il possède pour anticiper la signification du message sont les suivantes :

- **connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication** : connaissance des règles de communication en face à face ou au téléphone. Par exemple, pour demander le chemin ou une adresse, on doit savoir comment aborder une personne dans la rue, les expressions telles ; "pardon Madame", "excusez-moi", "s'il vous plaît", "pourriez-vous me dire où est la gare ?".

- **connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message** : l'état psychologique du locuteur d'un énoncé joue un rôle important dans l'interprétation de celui-ci. L'énoncé suivant "ce week-end, il va pleuvoir", peut être interprété comme "c'est dommage, on ne pourra pas aller pique-niquer", s'il est prononcé par une personne qui aime le soleil et le beau temps. Mais s'il est prononcé par un agriculteur, il peut être interprété comme "tant mieux, je ne dois pas arroser les légumes". De même, le même énoncé peut avoir des significations différentes selon le statut du locuteur et la situation de

communication. Par exemple, dans un établissement où on commence à travailler à 8h.30, si le directeur dit à un employé qui arrive à 9h. : “il est neuf heures”. Cela signifiera “vous êtes en retard”. Mais un enfant qui ne veut pas aller se coucher va dire à sa mère “il est neuf heures”, qui sera sans doute interprété comme “c’est encore très tôt pour se coucher”.

- **connaissances discursives sur le type du discours concerné** : ce type de connaissance sert d’indice pour le récepteur afin de construire la signification d’un énoncé. S’il s’agit par exemple d’un discours publicitaire ou d’un discours politique, le récepteur pensera immédiatement qu’il s’agit d’une argumentation pour le convaincre.

- **connaissances linguistiques sur le code utilisé** : lorsque le récepteur ne connaît pas le sens d’un mot qui est placé juste après un article, il peut deviner que c’est un substantif. Un autre exemple, quand on sait que le préfixe “re-” donne le sens de répétition à un verbe, on peut déduire le sens de “redire” comme “ répéter ce que l’on vient de dire”.

- **connaissances référentielles sur la thématique invoquée** : dans un discours où on parle de la résistance, les connaissances sur l’histoire de la France permettent au récepteur d’induire qu’il s’agit de la période de la seconde guerre mondiale et de la résistance contre l’occupation allemande.

- **connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message** : les connaissances sur la religion, le mode de vie, les habitudes alimentaires, les rituels, le type des relations interpersonnelles propre à une communauté à laquelle appartient le locuteur facilitent l’accès au sens d’un énoncé ou d’un discours pour le récepteur. Par exemple, quand une personne de la religion musulman dit qu’il ne boit pas d’alcool, son interlocuteur de religion non musulmane, peut penser que c’est à cause de l’interdiction de sa religion mais ce n’est pas parce qu’elle n’en boit pas pour des raisons de santé.

Ainsi comprendre le sens littéral d’un énoncé n’est-il pas suffisant pour l’interpréter. Encore faut-il avoir recours à des éléments situationnels et



contextuels dans lesquelles est produit celui-ci, pour bien reconstruire la signification.

### **1.3.1.2. Les Aspects Pragmatique de la Compréhension**

L'acte de compréhension est un comportement réalisé par un auditeur concret, c'est-à-dire une personne déterminée par les conditions physiques, socio-culturelles et langagières. Pour reprendre Gremmo et Holec, "l'auditeur n'est pas uniquement défini par son rôle dans l'interaction. C'est un individu psychologiquement, socialement et culturellement déterminé" (Gremmo, Holec 1990 : 35). Selon ces auteurs, dans l'acte de compréhension, il s'agit premièrement d'une personne qui écoute. L'état psychologique et physique du récepteur est donc important ; est-il stressé, fatigué, ému, mal entendant ? La relation récepteur-locuteur y joue aussi un rôle essentiel. Car la distance spatiale entre ceux-ci se définit par rapport au degré d'intimité de leur relation. Lors d'une conversation avec un interlocuteur peu connu, en général, on ne se tient pas tout près de lui et on ne se permet pas (ou très peu) de contact physique tel mettre le bras sur son épaule ou autre signe d'intimité. Un autre facteur important est l'idéologie du récepteur qui commente les informations reçues, en fonction de son point de vue et dans les limites de sa conception du monde. Les connaissances antérieures du récepteur seront également mises en jeu dans l'acte de compréhension. Finalement, il faudrait citer le rôle du type de discours dans lequel le message est produit. Selon qu'il s'agit d'un cours, d'un séminaire, d'un débat, ou bien selon la source du message (téléphonique, radiophonique, visuel-expression faciale-), le récepteur s'appropriera des procédures d'écoute différentes.

En résumé, comme le disent Gremmo et Holec, "l'activité de compréhension varie en fonction de qui écoute, de ce qu'il écoute, dans quelles conditions, ainsi que des raisons pour lesquelles il écoute" (Gremmo, Holec 1990 : 35).

Précisons également que le type du décodage dépend en partie du type d'encodage. Les spécificités de la situation spatio-temporelle ont une certaine incidence sur l'écoute. Par exemple, dans un lieu comme l'aéroport, à cause de nombreux bruits venant de différentes sources, il faudra écouter plus attentivement afin de comprendre les informations annoncées, au fur et à mesure que celles-ci nous intéressent, surtout en L.E.

On notera que le récepteur doit avoir une bonne raison pour écouter quelque chose dans une situation d'écoute précise. En L.E. comme en L.M., on n'écoute pas pour écouter mais pour des objectifs spécifiques. En effet, l'objectif de la compréhension détermine la manière dont le récepteur va écouter le message. Gremmo et Holec (1990: 35) distinguent 4 types d'écoute selon les objectifs :

- **écoute sélective** : le récepteur sait ce qu'il cherche et où il peut le trouver. Alors il n'écoute que cette partie du message. Par exemple, une personne qui veut savoir les prévisions météorologiques pour le week-end, annoncés à la fin du bulletin, il ne fera pas attention à son début ou il écoutera seulement la température prévue de la ville où il habite.

- **écoute globale** : lorsque le récepteur veut comprendre la signification globale du message, il ne s'intéresse pas à une information particulière mais au texte intégral. Quand on parle d'un attentat à la radio par exemple, le récepteur voudra savoir le lieu, le temps, les conditions et les acteurs de l'attentat mais pas les détails.

- **écoute détaillée** : lorsque le récepteur a pour objectif de reconstituer le texte, il doit écouter et comprendre la totalité de celui-ci. C'est le cas pour une chanson que l'on écoute afin de l'apprendre.

- **écoute de veille** : c'est le type d'écoute, par exemple, quand on écoute la radio en travaillant. Il ne s'agit pas d'une écoute consciente mais à tout moment, un élément peut attirer l'attention consciente du récepteur. C'est donc une écoute en veilleuse.

Quant aux activités d'écoute en L.E., il faudrait rappeler que l'apprenant de L.E. est un auditeur spécifique et qu'il doit atteindre un niveau seuil minimal de compréhension pour prendre en charge le rôle de récepteur.

Dans l'enseignement du français oral, la spécialisation des activités semble plus importante que la séparation des compétences. Il est possible de distinguer deux grands types d'activités : les activités de systématisation et les activités de communication. Les premières servent à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire nécessaires. Elles se concentrent sur les unités formelles comme l'intonation, la prononciation... Quant aux activités communicatives, elles permettent à l'apprenant d'utiliser ces savoirs dans une situation de communication donnée où ce dernier peut assumer son rôle de récepteur, en choisissant une stratégie d'écoute adaptée à la situation. Aussi peut-on dire que fixer l'objectif de compréhension préalablement à l'activité d'écoute peut aider l'apprenant à développer des stratégies d'écoute adaptées à chaque situation.

Les habitudes perceptives d'un apprenant de L.E. sont marquées, dès son enfance, par le système phonétique et rythmique de sa L.M. Selon le modèle de "crible phonologique" développé par l'incontournable Troubetzkoy,

"le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seulement restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente" (Troubetzkoy 1986 : 54).

Lors de l'écoute de la L.E., l'apprenant aura recours consciemment ou non, pour analyser ce qu'il entend, au crible de sa L.M. qui ne correspond pas à la nouvelle langue. Ce qui est, en général, à l'origine de nombreuses erreurs perceptives. Il paraît donc indispensable que l'apprenant acquière, lors des activités d'écoute, de nouvelles habitudes qui lui permettent de percevoir correctement les sons et les groupes rythmiques de la L.E. Autrement dit, les

activités d'écoute en L.E. doivent également aider à éveiller chez l'apprenant la conscience perceptive en L.E.

Selon la notion de paysage sonore élaborée par Lhote, chacun d'entre nous construit un paysage sonore de sa (ses) L.M. à partir de l'écoute de diverses personnes à la voix différente, dans de nombreuses situations de communication. "Chaque auditeur a "un comportement d'écoute" qui est lié aux paysages qui lui sont familiers, ceux de sa langue, de son dialecte, de sa région, de son groupe social et de sa famille" (Lhote 1995 : 23).

Il paraît que la notion de paysage sonore qui allie deux types de perception, la vue et l'ouïe, est applicable à l'enseignement des L.E. Cette notion vise à intégrer divers éléments sonores comme le rythme et l'intonation, dans une seule représentation mentale. Les habitudes perceptives d'un auditeur sont déterminées par sa L.M. qu'il entend depuis sa naissance. Lorsque celui-ci veut comprendre une autre langue, il doit donc développer de nouvelles habitudes et stratégies d'écoute propices à la compréhension de cette langue.

Dans l'acte de réception, l'apprenant reçoit des unités phonétiques comme des sons, des syllabes, des groupes rythmiques. Ensuite, il essaie de les associer avec du contenu, c'est-à-dire, il leur donne du sens. La première phase de la compréhension consiste à identifier et à découper la chaîne entendue. Dans la seconde phase, il s'agit d'interpréter les formes reçues. Comme l'indique Lhote, "toute écoute de parole consiste à établir des relations entre des éléments perçus et des significations connues" (Lhote1995 : 26).

La tâche de rattacher les formes inconnues à du connu constitue pour un apprenant une des plus importantes difficultés dans le processus d'apprentissage de L.E. De plus, l'apprenant doit prendre conscience des variations acoustiques liées à la psychologie du locuteur, à la situation de communication, au type de discours, en vue de développer, avec le temps, le paysage sonore de la L.E.

Lorsqu'il a des difficultés de compréhension provenant souvent de sa méconnaissance du système linguistique, l'apprenant-récepteur, pour pouvoir anticiper le sens du message, fera appel à d'autres sources, telles les éléments situationnels (la connaissance du thème abordé, les savoirs concernant le locuteur...), paralinguistiques (les gestes, les mimiques) et langagiers (certains indicateurs lexicaux comme *si*, *parce que*, font penser à l'idée de condition ou de cause-conséquence).<sup>5</sup> "Dans un échange oral, l'auditeur est sollicité par des indices qui appartiennent à la fois à l'individu, à la langue, au code langagier et à la situation de communication" (Lhote 1995 : 14).

Ainsi l'apprenant de L.E., face à des discours oraux qu'il a du mal à comprendre, aura recours à certaines stratégies facilitant sa tâche. Voici les six stratégies les plus souvent utilisées par l'apprenant selon Cornaire :

- "1- l'utilisation des connaissances antérieures ;
- 2- l'utilisation de l'inférence ;
- 3- l'utilisation du contexte;
- 4- l'utilisation de la prédiction ou de l'anticipation ;
- 5- l'utilisation de l'analyse et du jugement critique ;
- 6- l'utilisation de l'objectivation (contrôle de l'activité par le sujet)" (Cornaire 1998 : 67).

La compréhension en L.E. exige également du récepteur une écoute active "qui met en jeu le double fonctionnement de la perception de la parole, c'est-à-dire un traitement en parallèle selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique" (Lhote 1995 : 51). Selon toujours Lhote, la perception globale allant du tout vers les parties, relève de l'hémisphère droit du cerveau, tandis que la perception analytique, allant des parties vers le tout, affecte l'hémisphère gauche du cerveau. Ainsi la musique, l'intonation de la langue et les émotions sont traitées par l'hémisphère droit, les éléments linguistiques,

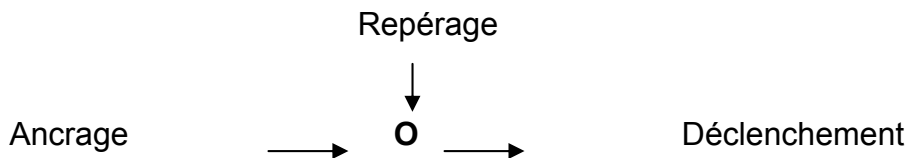
---

<sup>5</sup> Nous avons expliqué ci-haut les facteurs qui facilitent la compréhension du message.

phonétiques et cognitifs sont traités par l'hémisphère gauche. Lors de l'activité d'écoute, ces deux types de traitement sont mis en jeu, parfois l'un qui domine, parfois l'autre, selon le cas, mais les deux sont nécessaires pour une écoute active.

L'apprenant-récepteur en situation d'écoute peut avoir certaines difficultés à traiter en parallèle ces deux aspects de la langue. Selon Lhote, le traitement peut être facilité par deux fonctions qui s'exercent en même temps et qui déclenchent (ou non) la compréhension : les fonctions d'encrage et de repérage. Voyons ci-dessous le modèle d'écoute active à trois fonctions, proposé par Lhote (1995 : 53):

O : objet



Dans la conception paysagiste de l'écoute, il s'agit de traitement simultané des éléments que l'on entend. Ce traitement est

“analogue à celui opéré par un observateur en haut d'une montagne, qui voit et associe d'un coup d'œil circulaire les reliefs enneigés et colorés par le couchant, les villages assombris dans la vallée, le skieur isolé sur une pente voisine..., les éléments qui ne trouvent vie dans son esprit que par les liens qu'ils entretiennent entre eux (les uns par rapport aux autres : proches /lointains, sombres /lumineux...)” (Lhote 1995 : 53).

“Le groupe rythmique” est défini comme “un mécanisme naturel d'organisation du discours oral qui est lié, d'une part, à des contraintes des systèmes respiratoire et phonatoire, d'autre part, à la physiologie de l'écoute” (Lhote 1995 : 138). Afin de rendre intelligible leur discours, les locuteurs d'une langue donnée segmentent leurs énoncés en petits groupes de mots ayant un sens (le groupe rythmique).

Prenons l'énoncé “Les vacances d'été ont commencé lundi”. Il sera prononcé en deux groupes rythmiques :

Les vacances d'été                      ont commencé lundi



Il n'y a pas de pause entre deux groupes rythmiques. Dans le premier groupe, le ton s'élève vers la fin et le second commence par un ton haut qui descend vers la fin.

Écouter et comprendre une langue donnée exige également une certaine familiarité avec le système rythmique, accentuel et intonatif de cette langue. Car chaque langue a son propre système. Par exemple, le système d'accentuation du français est différent des autres langues. En français, à la différence des langues comme l'allemand et l'anglais, l'accent n'affecte pas les mots lexicaux mais les groupes de mots, et l'accentuation ne se fait pas par l'augmentation de l'intensité vocale mais par l'allongement de la durée. "En français, tout mot de plus d'une syllabe et tout groupe rythmique est réalisé en affectant la dernière syllabe d'une durée au moins égale au double de celle des autres syllabes" (Lhote 1995 : 28). Dans les exemples fictifs ci-dessous, les syllabes accentuées sont celles qui sont soulignées :

Il part.

Il part demain.

Il part demain matin.

Il part demain matin à huit heures.

Dans ces exemples-ci, l'accent porte sur la dernière syllabe du groupe rythmique qui doit être plus allongée. Contrairement au français, en turc, l'accentuation se fait par une augmentation de l'intensité et elle affecte tant bien le mot que tout l'énoncé. L'accent de mot porte en général sur la dernière syllabe (pour certains mots sur la première), alors que dans un énoncé, c'est l'élément qui précède le prédicat qui est accentué. Ex. "Çiçek" (la fleur), "arkadaş" (l'ami), "Serpil yarın Istanbul'a gidecek" (Demain, Serpil va partir pour

<sup>6</sup> La flèche ascendante est utilisée pour symboliser l'intonation ascendante (protase). La flèche descendante symbolise l'intonation descendante (apodose).

Istanbul), “Serpil İstanbul’a yarın gidecek” (C’est demain que Serpil va partir pour İstanbul).<sup>7</sup>

Le locuteur natif de français aura l’habitude de régler son souffle pour avoir assez d’énergie à la fin de l’énoncé. Mais un apprenant turc qui a l’habitude de baisser le ton vers la fin de l’énoncé, doit s’adapter à ce changement rythmique et lors de l’écoute et lors de la production orale.

En L.M., le récepteur ne doit pas faire un grand effort pour écouter mais ce n’est pas le cas du récepteur en L.E. L’apprenant-récepteur doit adapter son écoute selon les éléments de la situation de communication qui façonnent l’écoute ; le type de conversation (face à face ou au téléphone), les relations entre les interlocuteurs (la communication entre apprenants et entre enseignant et apprenants n’est pas identique), le type de discours et le lieu de communication (écouter une annonce à la gare, écouter le bulletin d’information à la radio, écouter le discours d’un homme politique...), et l’intention du récepteur (écouter pour capter un renseignement spécifique ou écouter pour comprendre mot par mot tout le message).

Pour conclure, il est utile de préciser que, contrairement à ce que l’on croit, l’acte de réception en L.E. n’est pas une activité passive et la compréhension du message ne va pas de soi. Dans l’enseignement des L.E., l’enseignement du français oral en l’occurrence, on doit prendre en compte toutes les caractéristiques concernant le système de la langue enseignée afin d’aider les apprenants à s’adapter mieux à ce nouveau système, différent de celui de leur L.M.

### **1.3.2. Qu’est-ce qu’Exprimer?**

On notera tout d’abord la distinction entre le terme de production et d’expression. Le premier renvoi à l’émission des énoncés linguistiquement

---

<sup>7</sup> [http://www.turkceciler.com/forum/forum\\_posts.asp?TID=1303](http://www.turkceciler.com/forum/forum_posts.asp?TID=1303)



corrects mais isolés d'un certain contexte, le seconde inclut l'idée d'engagement du locuteur dans un échange avec tous ses aspects communicatifs. Dans le cadre de ce travail, nous avons opté pour le second.

Dans l'acte d'expression, le mécanisme de compréhension que nous avons essayé d'expliquer ci-dessus fonctionne à l'inverse. Le locuteur qui a un message à transmettre, doit associer le sens (le contenu) à des formes appropriées de la L.E. À ce stade, le problème essentiel pour l'apprenant est de sélectionner la bonne forme qui correspondrait le mieux au contenu à transférer. Il faudrait préciser que seule la connaissance des règles syntaxico-grammaticales de la L.E. ne suffit pas à réaliser un échange dans une situation de communication donnée. Car à l'instar de l'acte de réception, lors de l'expression orale, les différentes composantes de la communication telles discursive, situationnelle, socioculturelle, ont leur rôle à jouer. Précisons également qu'à l'origine de certaines perturbations communicatives se trouve une lacune liée non seulement au contenu linguistique mais aussi à une ou plusieurs de ces composantes.

Il est évident que l'acte de parler ne peut pas être réduit à l'émission des énoncés par un locuteur donné. On ne parle pas pour parler mais on parle généralement d'un sujet, à une ou des personnes précises pour transmettre un message. C'est-à-dire, quand on parle, on s'adresse à quelqu'un (interlocuteur) afin d'accomplir un acte de langage tels demander une information, donner une explication, s'excuser ou encore afin d'exercer une influence sur l'autre (convaincre, persuader). Ainsi est-il nécessaire d'avoir quelque chose à dire (le message), de s'adresser à quelqu'un (le destinataire), de viser un objectif souvent précis (parler pour convaincre, pour demander quelque chose) avec une intention de communication.

L'expression orale relève tant bien du contenu à exprimer que de la façon dont on l'exprime. Comme le dit Tagliante, "elle est composée de ce que l'on dit (le fond) et de la façon de le dire (la forme)" (Tagliante 2001 : 100). Que

comprenons-nous par le fond et la forme de l'expression ? Selon cet auteur, le fond est constitué ;

- **des idées** : le locuteur donne des informations, exprime ses opinions personnelles et ses sentiments, le plus clairement possible, en adaptant le contenu à son interlocuteur dont l'âge, le statut social, le rôle et les points d'intérêt jouent un rôle important.
- **des illustrations orales** : le locuteur enrichit sa production avec des exemples qui concrétisent ses idées.
- **de la structuration**: lorsqu'on parle, on doit présenter ses idées d'une façon structurée et bien organiser l'enchaînement des énoncés. Les transitions d'une idée à la suivante doivent se faire par des connecteurs logiques, afin que l'interlocuteur puisse suivre la progression du discours.
- **du langage** : le discours produit par le locuteur, doit être compréhensible et adéquat à la situation de communication et aux conditions socioculturelles dans lesquelles il est produit.

Quant à la forme, elle est constituée ;

- **de l'attitude générale** : l'expression verbale est souvent accompagnée des gestes et mimiques et l'expression du visage du locuteur.
- **de la voix** : le locuteur doit adapter le volume de sa voix à la distance entre lui et son interlocuteur. Il doit également attacher de l'importance à l'articulation et au débit ainsi qu'à l'intonation ayant une fonction expressive spécialement importante à l'oral.
- **des regards, des pauses, des silences** : le regard est si important dans la communication qu'il contribue à l'établissement et au maintien du contact entre les interlocuteurs. Les pauses et les silences aussi sont significatifs dans la mesure où ils marquent les hésitations, les recherches du bon vocabulaire ou les implicites. Par exemple, un long silence du locuteur, s'il est suivi d'une proposition de son interlocuteur, peut être interprété soit comme un refus soit comme une acceptation.

Comme le montre ce qui précède, l'expression orale implique non seulement une maîtrise du contenu linguistique (ce que l'on veut dire) mais aussi celle des éléments prosodiques. Il paraît utile d'examiner à présent ces éléments suprasegmentaux.

**La hauteur** : "On appelle hauteur d'un son la fréquence physique de la vibration de ce son" (Siouffi, Van Raemdonck 1999 : 186). Dans certaines langues comme le chinois, un mot peut avoir différents sens selon la hauteur à laquelle il est prononcé. Comme les phonèmes, les oppositions de hauteur (aiguë ou grave) et d'intonation font partie, dans bien de langues, du système des oppositions langagières.

**L'intonation** : "On appelle plus précisément intonation la courbe mélodique qui accompagne la réalisation orale d'un énoncé depuis son début jusqu'à son terme" (Siouffi, Van Raemdonck 1999 : 186). En français, l'intonation d'un énoncé assertif est descendante, celle d'un énoncé interrogatif est montante comme le montre l'exemple suivant;

" il vient"                      "il vient ?"



Le ton montant désigne quelque chose d'inachevé et engendre chez l'interlocuteur une attente de la suite d'énoncé ou de réponse, alors que le ton descendant marque la fin. Les exemples suivants illustrent les principaux types de l'intonation en français :

"

—

—

—

—                      —

il est mi- di vingt

(un seul groupe, ton affirmatif)

—

—

—

—  
il est con- tent ?  
(un seul groupe, ton interrogatif)

— — —  
— —  
— —  
Je n (e) tiens pas à l (e) savoir  
(deux groupes, le premier ascendant, le deuxième descendant)” (Malmberg 1968 : 95).

La diversité intonative permet au locuteur d’exprimer ses sentiments, son état d’âme et de modifier ses énoncés selon diverses situations. “C’est grâce à des différences mélodiques qu’on peut exprimer toutes sortes d’états psychiques et de sentiments (satisfaction, mécontentement, étonnement, déception, mépris, haine, etc.)” (Malmberg 1968 : 94). Il serait donc utile pour l’apprenant de prendre conscience, dès le début de l’apprentissage, de ces moyens d’expression si primordiaux pour la communication.

**L’accent (d’intensité)** : comme nous l’avons indiqué au sujet de la compréhension orale, dans un énoncé prononcé, certaines unités (syllabes, mots) sont mises en relief aux dépens des autres, elles sont articulées avec plus de force et par conséquent, elles sont plus sonores que les autres. “Si la mise en relief de certaines parties de la phrase se fait à l’aide de la mélodie, on parle d’*accent musical* ou d’*intonation*” (Malmberg 1968 : 91). En français, c’est la dernière syllabe du groupe rythmique qui est accentuée. La variation de hauteur (l’alternance des syllabes accentuées et inaccentuées) et les intervalles créent la mélodie d’une langue.

**L’accent (d’insistance)** : elle “implique la mise en relief d’une autre syllabe que celle qui porte normalement l’accent” (Malmberg 1968 : 93). Elle est utilisée pour exprimer l’emphase ou l’affectation. Par exemple, quand on dit “c’est épouvantable” l’accent porte normalement sur la syllabe “-tab”. Mais si l’on veut

mettre un accent affectif, on peut le mettre aussi sur “-pou” (que l’on allonge); “épouventable”. Ainsi, on peut distinguer à travers l’accent, une simple constatation et une expression affective.

Notre conception d’une langue donnée, tout comme celle d’une société, tend à la considérer comme homogène, ce qui ne reflète aucunement la réalité. Lorsque nous parlons de la langue française par exemple, nous l’imaginons comme s’il existait un seul français parlé par toute la communauté francophone. Or nous savons très bien que le français parlé par un Marseillais n’est pas le même français que parle un Alsacien. De même, le parler d’un Québécois est bien distinct de celui d’un Belge.

On notera que chaque langue présente des variations, d’une région géographique à l’autre, d’un groupe social à l’autre et d’une personne à l’autre.

“Un individu a une façon de parler propre, considérée en ce qu’elle a d’irréductible à l’influence des groupes auxquels il appartient, un *idiolecte*. Il peut employer un *dialecte régional* à l’intérieur d’une nation où domine officiellement un autre parler, ou un *dialecte social*, système de signes et de règles syntaxiques utilisé dans un groupe social donné ou par référence à ce groupe, ou encore la *langue nationale*, la langue officielle à l’intérieur d’un État. Il peut en tant que membre d’un groupe socio-professionnel, apporter des modifications au lexique et à la prononciation de cette dernière, ce qui peut aboutir à un *jargon*, à un *argot*” (Baylon, Mignot 1991 : 225).

Il est certain que cette diversité linguistique rend plus difficile l’enseignement d’une langue précise. Lequel de ces différents parlers doit être accepté comme modèle ? Quelles variations doivent être prises en considération et quelles autres ne prendront pas place dans l’enseignement ? Face à des questions concernant les variations linguistiques d’une langue, l’enseignement des L.E. reconnaît une de ces variations comme langue de référence, considérée comme le modèle correct, qui est appelée *langue standard*. Certains écarts linguistiques sont donc définis comme tels par rapport à cette dernière.

Il faudrait également rappeler les registres de langue, définis comme différents types de langue qu’utilise un locuteur donné, en fonction de la

situation de communication, des caractéristiques de son interlocuteur et du type de relation qu'il a avec ce dernier. "On parlera différemment selon que l'on se trouve sur son lieu de travail, en famille ou encore dans une séance académique" (Siouffi, Van Raemdonck 1999 : 98). De même, on ne parle pas de la même façon avec son copain, un enfant, le caissier au supermarché et le directeur d'une école. En langue française, on distingue en général quatre registres : le français soutenu, le français standard, le français populaire et le français vulgaire (l'argot) (qui seront traités dans 1.5. les registres de langue).

Il est évident que la plupart de la durée disposée dans l'enseignement d'une L.E. est consacrée à l'étude de la langue standard, puisqu'elle est reconnue comme modèle par le plus grand nombre de la communauté linguistique. Qu'en est-il donc le cas des écarts régionaux ou sociaux ? Pour l'apprenant, il ne s'agit pas, bien évidemment, de pratiquer tous les dialectes de la langue qu'il est en train d'apprendre. Pourtant, il est indispensable d'être capable de reconnaître les différents registres de langue et d'utiliser celui qui est le plus approprié à la situation de communication où on parle.

"On ne peut évidemment viser à faire, en classe, le tour de toutes les variétés d'oraux mais, dans la mesure où il ne s'agit pas de préconiser mais d'alerter les élèves de la diversité de ces oraux, quelques illustrations peuvent suffire : elles éviteront le déroutement quand ils seront confrontés au langage de la rue, du stade, du supermarché... et ils ne seront pas pour autant incités à imiter, à faire leurs, les formes les plus marginalisées de l'outil linguistique dans la mesure où ils pourront les repérer comme telles" (François in Bertocchini, Costanzo 1989 : 85).

#### 1.4. LA COMMUNICATION ORALE

Afin d'analyser la communication orale en face à face, il est nécessaire de prendre en compte ses caractéristiques. Selon Kerbrat-Orecchioni (1996 : 4), elle implique :

- **allocution** : existence du destinataire physiquement distinct du locuteur.
- **interlocution** : échange de mots, réponse immédiate.
- **interaction** : les participants (interactants) qui exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles.

Il est évident que pour pouvoir parler d'un échange en face à face, un locuteur doit s'adresser à un allocataire qui pourra donner une réaction verbale ou non verbale aux énoncés du locuteur en assumant à son tour le rôle de ce dernier. Or, seul cet échange mutuel des énoncés entre deux locuteurs (allocataires) n'assure pas les conditions d'un échange communicatif. Selon Kerbrat-Orecchioni,

“pour qu'il y ait échange communicatif, il ne suffit pas que deux locuteurs (ou plus) parlent alternativement ; encore faut-il qu'ils se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient tous deux “engagés” dans l'échange, et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de validation interlocutoire” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 4).

Bien que le langage oral occupe une place importante dans la vie quotidienne et qu'il précède l'écrit lors de l'acquisition des langues naturelles, il n'a pas été paradoxalement l'objet d'étude direct de la linguistique pendant longtemps.

“C'est bien en effet par rapport à l'écrit admis comme norme qu'ont été effectuées la plupart des descriptions syntaxiques, comme en témoigne l'attitude des grammaires traditionnelles envers les différents types de connecteurs et des régulateurs , dont le rôle est pourtant fondamental à l'oral (...)” (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 39).

Contrairement aux approches traditionnelles qui ont souvent considéré l'oral comme un produit secondaire du langage, l'approche interactionniste<sup>8</sup> aide à prendre conscience que la langue orale a ses propres structures de fonctionnement. Ainsi, elle donne la “priorité aussi aux discours oraux et dialogués, considérées comme la forme primordiale de réalisation du langage” (Kerbrat-Orecchioni 1996 :14). L'analyse de la langue orale doit donc prendre en compte les bafouillements, les bégaiements, les lapsus, les phrases inachevées, les constructions incohérentes, les répétitions, les reformulations, les rectifications, les marques d'hésitations, et aussi tout l'ensemble des

---

<sup>8</sup> Précisons que l'analyse des interactions prend en compte les tours de parole, la prise de parole, bref tous les facteurs qui ne concernent pas directement la langue. Alors que l'analyse conversationnelle ne s'intéresse qu'aux aspects linguistiques, à l'organisation structurelle des conversations.

phatiques et des régulateurs que l'on nomme des **procédés de validation interlocutoire**.

“Ces divers phénomènes sont en effet représentés massivement dans les conversations naturelles, ce qui tient en partie au fait que, s'exprimer à l'oral dans l'urgence et l'improvisation, les locuteurs ne parviennent pas toujours à maîtriser au mieux l'ensemble des opérations cognitives qu'exige la production d'un discours cohérent” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 24).

Ces procédés qui permettent d'établir et de poursuivre la communication en vérifiant l'écoute et l'intérêt du destinataire relèvent de toute sorte de rituels communicatifs.

- **Des procédés phatiques** : utilisés par l'émetteur, ils servent à “maintenir l'attentive écoute de l'allocutaire” (Kerbrat-Orecchioni 2000, Korkut 2004 : 77). Des signaux verbaux ; “hein”, “n'est-ce pas”, “tu sais”, “tu vois”... Des signaux non verbaux ; le regard, les mimiques du destinataire.

- **Des régulateurs** : Ce sont “des contributions langagières produites par le récepteur souvent en réponse aux sollicitations du locuteur” (Kerbrat-Orecchioni 2000, Korkut 2004 : 77).

**Verbaux** : salutations, “hmm”, “oui”, “d'accord”, “ah bon”...

**non verbaux** : regard, hochement de tête, froncement de sourcils, petit sourire, léger changement de posture...

Il est évident que le recours à ces procédés par les allocutaires est aussi important que le contenu linguistique de la communication. “La production régulière de ces signaux d'écoute est indispensable au bon fonctionnement de l'échange : des expériences ont prouvé que leur absence entraîne d'importantes perturbations dans le comportement du locuteur” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 5).

Comme on vient de le constater, la communication orale en face à face est un phénomène assez compliqué qui présente trois aspects :

**Le matériel verbal** : les unités phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques.



**Le matériel paraverbal** : les unités transmises par le canal auditif ; intonations, pauses, intensités articulatoires, débit, particularité de la prononciation, caractéristique de la voix...

**Le matériel non verbal** : les unités transmises par le canal visuel. Les signes statiques; l'apparence physique des participants, a- les cinétiques lents : la distance, les postures, b- les cinétiques rapides : jeu de regard, des mimiques et des gestes. (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 23)

On peut conclure de ce qui précède que la communication en face à face n'inclut pas seulement un échange de mots ou d'énoncés, mais tout signe audio ou visuel a une fonction dans l'ensemble de l'interaction. L'enseignement de la langue orale doit donc intégrer au verbal, le matériel paraverbal et non verbal qui ont un rôle aussi important que le premier dans la communication orale. En tant qu'enseignant, il nous arrive parfois de nous sentir mal à l'aise devant les questions des apprenants concernant les mots de remplissage tels "ah bon !", "oh là là !", "tiens !", "dis donc !". D'un point de vue interactionniste, il semble donc plus facile d'expliquer non le "sens" mais la fonction communicationnelle de ces mots considérés dans une interaction précise.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une L.E., l'intégration de ces procédés au cours, joue un rôle crucial. Car lorsqu'il y a un décalage entre le besoin de communication et les capacités de communication potentielles de l'apprenant, il utilise à ces procédés tant dans la classe que dans une situation de communication réelle.

#### **1.4.1. La syntaxe de l'oral**

À l'époque moderne, chaque enfant apprend à lire et à écrire dès le jeune âge, quelques années après qu'il apprend à parler sa L.M. À la suite de cette rencontre avec l'écrit, sa conception langagière se construit petit à petit. Car l'écriture peut lui donner la possibilité de réfléchir sur les formes de la langue. À l'oral, les difficultés dans le découpage des unités linguistiques

peuvent créer certaines ambiguïtés. Afin de les éviter, les locuteurs (lettrés) ont souvent recours à la représentation graphique de la langue qu'ils parlent, comme l'illustre l'exemple suivant :

“- C'est bien une plaque à vent qui s'est détachée. Plaque à vent en trois mots” (Blanche-Benveniste 2000 : 12).

Dans cet exemple, le locuteur, soucieux des difficultés de discrimination auditive, précise la forme écrite de son énoncé en disant “en trois mots”. Car “une plaque à vent” pourrait être entendue soit comme une “plaque avant” opposée à une “plaque arrière”, soit comme une “placavant”. Ce qui causerait évidemment des problèmes dans l'interprétation de l'énoncé par l'auditeur, encore plus par un auditeur n'ayant pas un niveau élevé en français.

Il est vrai que l'écriture est plus fiable que la langue parlée afin de vérifier la stabilité des formes morphosyntaxiques et des règles grammaticales. C'est la raison pour laquelle on a souvent tendance à décrire la langue parlée à partir du modèle fourni par l'écriture. “Parler correctement” se rapproche souvent de parler comme il est écrit. On dit également, dans notre culture lettrée qu'on n'écrit pas comme on parle. Par exemple, “en français, les *on, quand, parce que* du parlé deviennent des *nous, lorsque, car, par écrit*” (Blanche-Benveniste 2000 : 9).

Certains phénomènes de l'oral sont plus ou moins reflétés par des marques de ponctuation comme la virgule, le point d'exclamation, la parenthèse, les guillemets, la typographie, les majuscules, les formes démesurément grandes ou déformées, italiques ou en gras. Dans le sens inverse, à oral, on a même recours, à quelques-unes de ces formes graphiques lorsqu'on prononce un mot “entre parenthèses”, “entre guillemets”, avec la première lettre en majuscule ou souligné. Cependant la grande diversité expressive de l'oral est loin d'être représentée par des marques graphiques ou typographiques dans la langue écrite. Par exemple l'allongement ou

l'accentuation d'une syllabe ou d'un syntagme, le ton ironique ou incertain, les changements de débit, de ton et tant d'autres faits sont difficilement et incomplètement transposables à l'écrit. Il est donc indispensable de se servir des procédés permettant de prendre en compte toutes les spécificités propres à la langue orale.

Une de ces spécificités importantes est la répétition des éléments syntaxiques ou la reprise d'une construction, qui ne paraît pas possible à l'écrit (sauf dans les brouillons). À l'écrit, les éléments d'un énoncé s'enchaînent l'un après l'autre, sur l'axe syntagmatique qui est représenté par une ligne horizontale. Les éléments suivent un déroulement linéaire (ou vertical selon les langues), de gauche vers la droite (ou bien le contraire, selon les langues) comme dans la disposition syntaxique simple de français : sujet + verbe + complément. La répétition de la même catégorie grammaticale par deux éléments différents ne paraît pas acceptable, surtout en langue standard: “\*Marie ma mère aime la musique”<sup>9</sup>. Un énoncé ne peut avoir qu'un sujet et qu'un verbe. Mais dans la langue poétique, l'énumération lexicale est un procédé volontairement utilisé en vue de produire un effet stylistique comme le vers suivant de Victor Hugo : “Ami, dit l'enfant grec, dit l'enfant aux yeux bleus” (Blanche-Benveniste 2000 : 21).

Dans la langue orale, la répétition lexicale est un phénomène fréquemment utilisé, non seulement pour produire des effets stylistiques comme dans les paroles de chanson, mais aussi dans la langue standard, dans les conversations quotidiennes: “Elle est pas là, ta voiture?”<sup>10</sup>. Selon Blanche-Benveniste, “l'entassement paradigmatic, qu'il fasse ou non un effet de réussite stylistique, est une des caractéristiques importantes de la production orale” (Blanche-Benveniste 2000 : 21).

---

<sup>9</sup> \* désigne l'énoncé qui n'est pas conforme aux règles grammaticales.

<sup>10</sup> Cette réplique est tirée d'un dialogue du film “À bout de souffle” de J. L. Godard.

Quant à l'axe paradigmatique, selon Saussure, c'est "l'axe mémoriel des séries potentielles, série lexicale pour cabane, hutte, maison, bicoque et série grammaticale pour habitait, habite, habitera, habiterait" (Blanche-Benveniste 2000 : 16). Saussure précise le caractère latent des éléments de cet axe qui ne peuvent jamais survenir en même temps. Le scripteur (le locuteur) doit choisir dans cette liste un seul élément parmi les autres possibilités. "Au moment où nous prononçons la phrase : " que *vous* dit-il ?", nous faisons varier un élément dans un type syntagmatique latent, par exemple "que *te* dit-il ?" - "que *nous* dit-il ?.", etc., et c'est par là que notre choix se fixe sur le pronom *vous*" (Saussure 1973 : 179,180).

Or à l'oral, il arrive souvent que le locuteur énumère plusieurs mots afin d'en trouver le bon. En effet, lors de la recherche du bon mot, le locuteur n'a pas la possibilité de gommer les premiers. Ainsi, tous les mots prononcés l'un après l'autre, prennent place sur l'axe syntagmatique (enchaînement temporel des phonèmes l'un après l'autre), autrement dit, les éléments de l'axe syntagmatique et ceux de l'axe paradigmatique se trouvent forcément sur la même ligne alors que les énumérations lexicales ne font pas avancer le discours. La représentation de ces éléments sur deux axes (ligne verticale et ligne horizontale) permet de voir plus clairement le phénomène, comme dans l'exemple de Blanche-Benveniste :

"dans ce-  
dans ce – camping  
dans ce  
cet hôtel" (Blanche-Benveniste 2000 : 17).

En même temps qu'ils cherchent le bon mot, les locuteurs commentent cette difficulté en disant "je sais pas si c'est bien le mot", " je sais pas si c'est le bon mot", "j'arrive pas trouver le mot" ou ils demandent l'aide de leur interlocuteur afin de trouver le mot, "comment on dit ?", "comment on appelle ça ?", "si c'est le bon mot", " j'ai le nom sur les lèvres".

Dans le cas où le locuteur donne une explication et/ou fait un geste pour expliquer le mot qu'il cherche, c'est son interlocuteur qui vient parfois le dépanner. Par exemple, un locuteur qui n'arrive pas à trouver le mot "pistolet", fait un signe ou mime comme s'il tirait avec un pistolet. Ainsi, son interlocuteur cite les mots "pistolet", "révolver" ou "arme à feu" afin de trouver le bon.

Il faudrait préciser que, ces répétitions lexicales, jusqu'à un certain nombre, sont considérées comme une caractéristique de la langue orale, dans la mesure où elles ne perturbent pas le processus de la communication. Mais "les observateurs estiment que, au-delà de sept, on arrive dans les zones dites pathologiques, où la perte du mot est traitée par le secteur médical des troubles de la parole" (Blanche-Benveniste 2000 : 19, 20).

Dès le début de l'apprentissage, les apprenants du FLE, ayant un niveau de connaissance élémentaire, se sentent limités lors de l'expression orale. Ainsi est-il important de leur fournir d'autres moyens qui compenseraient leur lacune lexicale. Cette recherche lexicale peut être facilitée par le moyen de quelques procédés comme le recours à un hyponyme, hypéronyme ou synonyme du mot recherché, donner une explication ou définition du mot, reformuler l'énoncé. Par exemple, lorsqu'il ne connaît pas le nom d'une fleur, le locuteur peut utiliser un hypéronyme : il peut dire des "fleurs" au lieu de dire des "tulipes" ou des "coquelicots". Apprendre à exprimer autrement le même contenu, est également primordial dans l'apprentissage d'une L.E. Car il permet à l'apprenant-locuteur d'élargir ses limites de manœuvre. S'il ne connaît pas le mot "boulangerie" par exemple, il peut l'expliquer ou bien le décrire : "la boutique où on vend/achète du pain".

Il se peut que le locuteur, après avoir commencé à produire son énoncé, revienne en arrière soit pour le compléter, soit pour le modifier. Dans l'exemple suivant, le locuteur reprend un syntagme nominal pour y ajouter l'adjectif "mécanique" :

“Il a pour but de donner, euh de créer des systèmes nouveaux, des systèmes mécaniques nouveaux” (Blanche-Benveniste 2000 : 21).

Ce type de reprise de l'énoncé ou du syntagme n'est pas très gênante pour l'interlocuteur dans la mesure où il suit bien le déroulement de l'énoncé. Précisons également que la reprise d'un syntagme n'est possible que pour l'énoncé que le locuteur est en train de produire mais pas pour les énoncés qui le précèdent.

Une autre spécificité de l'oral est le fait que le locuteur peut facilement insérer des éléments lors d'un discours. Ces énoncés insérés dans le discours, que l'on nomme les “incidentes”, fonctionnent comme des précisions entre parenthèses à l'écrit. “Il est étonnant de voir comment les locuteurs peuvent interrompre le fil syntaxique de leur discours, mettre en mémoire la partie déjà dite, placer des incidentes, et reprendre le fil” (Blanche-Benveniste 2000 : 22). Dans l'exemple suivant, l'incidente est écrite entre parenthèse, sinon il serait difficile de l'identifier :

“Il y avait sur la Plaine, le Majestic, (il me semble qu'il s'appelait le Majestic), et le Mondain sur le boulevard Chave” (Blanche-Benveniste 2000 : 22).

Une incidente peut se trouver dans une autre. Il faudrait noter que l'usage de plusieurs incidentes donne l'impression d'entrecroisement des énoncés, produit des tentacules syntaxiques, ralentit la progression linéaire du discours et enfin peut créer une complexité sémantique. Face aux incidentes, l'apprenant du FLE peut éprouver des difficultés lors d'une activité de compréhension orale. Il est donc à éviter au début de l'apprentissage, les productions orales authentiques comportant des incidentes très longues qui tiennent en suspens la partie initiale de l'énoncé.

Selon Blanche-Benveniste, “les “bribes”, hésitations, répétitions amorces ou corrections, si caractéristiques de la mise en place des discours, ne sont pas

la syntaxe de la langue. Ce sont des propriétés, (...) de mode de production de la langue parlée” (Blanche-Benveniste 2000 : 87). Pour elle, les répétitions d’un syntagme produites par un locuteur ne peuvent pas être considérées comme une suite syntagmatique construite par l’enchaînement de ces morceaux, mais plutôt “comme des surcharges écrites au même endroit dans un brouillon de langue écrite” (Blanche-Benveniste 2000 : 22). Si l’on énumère ces répétitions dans le sens vertical, comme dans l’exemple suivant, on voit bien qu’il ne s’agit pas d’une incohérence ni simplement d’une maladresse du locuteur.

“mais j’obs-

je constate simplement

je euh

que malheureusement Martine ben elle a jamais fait son travail” (Blanche-Benveniste 2000 : 88).

Il est vrai que ce type d’hésitation dans le choix de forme langagière trouve sa source dans le fait que le locuteur mène une réflexion en même temps qu’elle parle, afin de trouver la meilleure formule exprimant ses idées. Nous savons que chaque locuteur se sent plus ou moins obligé de faire des anticipations sur l’effet éventuel provoqué par son discours sur son interlocuteur. Ces hésitations, reprises ou autocorrections semblent donc nécessaires et fonctionnelles, vu les limites subtiles entre ce que l’on dit et ce que l’on veut dire.

Les descriptions linguistiques qui se limitaient à l’étude de la phrase ou des propositions ont connu des difficultés quant à l’explication de certains phénomènes supraphrastiques et des relations interphrastiques. C’est ainsi que les analyses de discours se sont orientées vers d’autres concepts qui puissent permettre de prendre en compte les règles d’organisation du discours. Bien qu’il existe de nombreuses analyses de texte écrit, les études portant sur le discours oral datent de quelques décennies. Les recherches sur la langue orale se sont multipliées avec la contribution importante de l’enseignement des L.E. qui

faisaient appel aux théories de l'énonciation, de la pragmatique et de l'analyse conversationnelle.

Les règles syntaxiques au niveau de la phrase, tant à l'écrit qu'à l'oral, restent insuffisantes pour expliquer les phénomènes de l'organisation du discours. Par exemple, "comment rendre compte du lien entre trois constructions verbales successives qui ne sont ni subordonnées, ni coordonnées, mais dont on a le sentiment précis qu'elles forment un ensemble ? :

-[(on réduit) (on réduit)] (il arrive un moment où on ne peut plus réduire)" (Blanche-Benveniste 2000 : 112).

Dans cet exemple, le redoublement "on réduit on réduit" construit un ensemble, bien qu'il n'y ait aucun signe grammatical qui les regroupe. Alors, certains linguistes contemporains utilisent le terme de **macro-syntaxe** qui désigne un niveau d'organisation qui "porte sur des énoncés de grande extension comme les **périodes**<sup>11</sup> classiques ou de petite envergure, comme *on réduit, on réduit*" (Blanche-Benveniste 2000 : 112).

Selon l'équipe du GARS (Groupe Aixoïse de Recherche en Syntaxe), l'unité centrale de la macro-syntaxe est le prédicat ou le rhème que celle-ci préfère appeler le **noyau**.

"C'est l'unité qui, dans un énoncé, est dotée d'une autonomie intonative et sémantique. Le noyau peut faire un énoncé à soi seul, alors que les autres parties, si on les isole, donnent l'impression d'un énoncé laissé en suspens" (Blanche-Benveniste 2000 :113).

Dans l'exemple suivant, la réponse "depuis six ans et demi" constitue le noyau :

---

<sup>11</sup> "La période composée de deux ou plusieurs membres tient l'esprit en suspense, ou ne le tient pas : celle qui tient l'esprit en suspens est la principale, parce qu'elle est soutenue; et d'ailleurs tenant l'esprit de l'Auditeur en suspens, elle le rend attentif, si la période n'est point trop longue et que le retour achève bientôt le sens; et si la fin de cette période tombe en cadence, l'oreille de l'Auditeur en reçoit plus de satisfaction" (Brunot, *Histoire de la Langue Française* ;1145, Blanche-Benveniste 2000 : 111).



“-Vous êtes sans doute inscrite à l’ANP? – Ouais depuis six ans et demi”  
(Blanche-Benveniste 2000 : 113).

Les termes exprimant la modalité négative ou positive comme “oui”, “non”, “bien sûr”, “d’accord”, “pas du tout”, “exactement” sont considérés comme des énoncés réduits à un seul noyau. L’expression d’une modalité suffit donc à faire un énoncé, puisqu’elle correspond à un acte de langage interprété dans la situation de communication comme l’affirmation, la question ou l’assertion. Par exemple, dans les échanges suivants, les réponses “oui” et “non” ont une fonction affirmative (L : locuteur).

Ex.1 : “L1- Anna, c’est vous?”

L2- Oui.”

Ex.2: “L1- Ça vous dérange pas non ?

L2- Non.”<sup>12</sup>

Dans la classe de langue, ce type de réponse courte produite par les apprenants est souvent jugé par l’enseignant insuffisant et même incorrect. Car ce dernier, surtout lors des exercices structuraux, demande à l’apprenant de faire des phrases complètes afin de vérifier s’il est capable de le faire. Or on sait que dans une vraie situation de communication, les interlocuteurs ont souvent la tendance à diminuer le rôle du langage verbal. Dans l’exemple 2 ci-dessus par exemple, le locuteur 2 se contente de répondre seulement par “oui” qui remplace un énoncé virtuel “ça (ne) me dérange pas”. Il est donc indispensable de créer dans la salle de classe, des situations de communication les plus vraisemblables possibles, afin de permettre à l’apprenant d’intérioriser le fonctionnement naturel de la L.E..

Certains phénomènes linguistiques de l’oral sont analysés différemment au niveau macro-syntaxique. Par exemple, le complément différé, non enchaîné au verbe mais rajouté un peu après, est considéré syntaxiquement comme

---

<sup>12</sup> Ces exemples sont tirés des dialogues du film “Je t’aime Paris”.

dépendant du verbe qui le précède, alors qu'au niveau macro-syntaxique, il est traité comme un noyau indépendant. À l'écrit, un point séparerait le complément du verbe.

“- Il dépensait. Tout ce qu'il avait”

Chaque partie de cet énoncé, “il dépensait” et “tout ce qu'il avait”, est considérée comme une unité que rendent autonome la prosodie et la ponctuation. Un effet de syncope<sup>13</sup> qui est fréquemment utilisé dans la langue de presse, naît de la séparation de deux unités.

Ex: “J'ai l'impression de vivre une autre vie. Sur une autre planète” (Blanche-Benveniste 2000 : 114).

Il est vrai que la production de cet énoncé sans interruption entre la première partie et la seconde aurait une valeur différente de celle qui rajoute la seconde partie “après-coup”.

Une autre spécificité de l'oral est la fréquence des tournures avec antéposition du complément : “à la caisse ils se pèsent”. C'est souvent le complément d'objet direct qui est antéposé dans les réponses : “Ah oui, des pralines, je vais acheter” (Blanche-Benveniste 2000: 115). Dans cet exemple, le complément antéposé “des pralines” est le thème sur lequel la partie prédicative, le rhème (propos) va être appliquée.

Sous un angle syntaxique, ce phénomène est traité comme une dislocation à gauche, mais l'élément antéposé (disloqué) “L'Amazonie” dans l'exemple suivant est répété par le pronom “elle”, dans la suite de l'énoncé :

“L'Amazonie, si elle était dévastée, le climat du monde entier serait transformé” (Blanche-Benveniste 2000 : 67).

---

<sup>13</sup> “Métraplasme par suppression (ou absorption) d'un phonème, d'une lettre ou d'une syllabe à l'intérieur d'un mot” (Mounin 1974).

Dans les dislocations à gauche, la préposition exigée par le verbe est généralement absente. Dans une construction sans dislocation, on dirait : “Je fais confiance à ces femmes”, mais avec la dislocation à gauche, on trouve “les femmes je leur fais pas confiance” (Blanche-Benveniste 2000 : 68).

“L’absence de préposition est significative. Les éléments disloqués à gauche ont la même forme, sans marque de dépendance, qu’ils soient associés à un sujet ou à un complément prépositionnel. Ils représentent une relation syntaxique particulière, non réductible à celles de sujets ou compléments” (Blanche-Benveniste 2000:68).

Un autre phénomène qui caractérise le discours oral est l’incise, définie comme “un morceau qui vient se loger à l’intérieur d’un énoncé, comme un parasite qui n’aurait pas de relation syntaxique avec son hôte” (Blanche-Benveniste 2000 : 121). Il est parfois difficile d’identifier les incises, car elles ne sont pas marquées par une baisse de l’intonation. Dans l’exemple suivant l’identification de l’incise serait assez difficile sans les parenthèses :

“L’été quand il fait beau, (ils ont une grande terrasse et quand il fait beau, elle a ou ses enfants ou les petits enfants, n’importe) ils mangent sur cette terrasse” (Blanche-Benveniste 2000 : 122).

L’organisation des textes oraux, comme celle des textes écrits consiste essentiellement à répéter un élément de l’énoncé (souvent la partie qui correspond au rhème) dans l’énoncé suivant. À partir d’un élément déjà connu, le locuteur ajoute un nouveau. Ainsi la répétition d’un élément de l’énoncé précédent assure la progression du texte, de même que le nouvel élément (information inconnue) en assure la progression. Aussi se construit-elle la cohérence du texte, quel que soit le type de texte (argumentation, description, narration). Comme le dit Moirand,

“la progression et la cohésion d’un dialogue reposent donc sur des réseaux d’argumentations grammaticale et sémantique qui rebondissent d’un locuteur à l’autre. Mais la logique du monde auquel chacun se réfère entre également en jeu : si elle diffère entre les interlocuteurs, alors surgissent des ratés dans

l'intercompréhension, des nécessités d'ajustement dans l'intercommunication"  
(Moirand 1990 : 124).

Cette logique du monde porte sur les connaissances souvent implicites sur la situation de communication et sur les règles socio-culturelles communicatives. C'est sur la base de ces connaissances partagées par les interlocuteurs que ceux derniers construisent un dialogue. Comme le montre l'exemple suivant donné par Moirand, il n'est pas nécessaire de tout dire mais juste ce qui est indispensable :

Exemple :

"1a- Bonjour je voudrais du moka

2b - Oui je vous en donne combien ? 250 grammes ?

3a- Oui c'est ça et moulu s'il vous plaît

4b - C'est pour une cafetière électrique ?

5a- Oh non une italienne vous savez le genre lessiveuse le café remonte

6b - D'accord je vous le moule à 6 alors" (Moirand 1990 : 124).

Dans le dialogue ci-dessus, il s'agit de l'achat du café qui se passe dans une brûlerie à Paris, entre le vendeur et un client. Les deux interlocuteurs connaissent par expérience le fonctionnement d'un achat. Après la salutation, *a* exprime une requête, *b* l'accepte en disant "oui" et il demande la quantité désirée, puis il fait une estimation (250 grammes ?). Car c'est probablement la quantité usuelle de café qu'on achète. Dans l'énoncé 3, *a* confirme (Oui c'est ça) et ajoute qu'il veut du café moulu. Ensuite, dans l'énoncé 4, *b* demande une précision sur le type de cafetière. Dans l'énoncé 5, *a* lui répond. Finalement *b* déclare ce qui correspond à la cafetière de *a*. Le locuteur *b* (le vendeur) pose des questions dans la logique de ses habitudes, sur la quantité du café pour le peser, sur sa forme (moulu ou non) et sur la grosseur de la moulure pour régler sa machine. Ce dialogue est basé sur ces connaissances implicites partagées par les interlocuteurs : "*a* et *b* sont dans une brûlerie à Paris, *a* et *b* sont dans un pays où co-existent différents modèles de cafetière (et où il existe des cafetières et des brûlerie !). L'un et l'autre savent que la grosseur de la moulure dépend du type de cafetière (...)" (Moirand 1990 : 124).

Outre les règles de cohérence, des textes oraux se construisent selon certaines structures comme la répétition du lexique, l'utilisation des oppositions lexicales et syntaxiques, texte à plusieurs voix. Dans l'exemple suivant, le texte est construit selon un contraste assez explicite entre "eux" et "nous" d'un côté et "on trouvait" et "on trouvait pas", de l'autre :

"on trouvait pas grand chose  
mais ce qu'on trouvait on le gardait pour les petits  
c'était eux qui étaient quand même les plus malheureux  
nous on mangeait n'importe quoi  
mais eux il leur fallait du lait  
il leur fallait du sucre" (Blanche-Benveniste 2000 : 131).

Il se peut aussi que lors d'une conversation, les interlocuteurs se complètent l'un l'autre. Le dialogue se construit par la contribution de deux ou de plusieurs interlocuteurs. Il s'agit donc d'une collaboration afin de co-construire la conversation. Dans l'exemple suivant, on voit la collaboration de cinq interlocuteurs qui se complètent:

L1- Et pourquoi vous les embêtez?  
L2- Hé!  
L3- Parce qu'elles sont en sous nombre!  
L2- On domine, c'est pour ça!  
L1- Et là, on en revient à la question: pourquoi elles viennent pas dans le club, les filles?  
L4- Parce qu'il ya plus de garçons.  
L5- Et pourquoi elles s'amuse pas pareil? Parce que les garçons... enfin...enfin..., ils prennent plaisir à se réunir... je sais pas comment dire." (Blanche-Benveniste 2000 : 50).

Ou encore, un seul locuteur construit son texte à deux voix comme s'il jouait le rôle de son interlocuteur. Lorsqu'il pose des questions auxquelles il répond lui même: "- Qui est-ce qui fait le montage ? La journaliste" (Blanche-Benveniste 2000 : 51). Ce procédé est fréquemment utilisé dans les discours didactiques et politiques.

Lors d'une conversation, les locuteurs modifient leurs énoncés par rapport aux réactions de leur interlocuteur qu'ils essaient d'anticiper. Pour

reprendre Moirand, “se mettre en texte lors d’une conversation suppose de tenir compte de l’autre, et de ses réactions immédiates, plus ou moins prévisibles selon les degrés de connaissance que l’on a de lui et de la situation” (Moirand 1990 : 68). Dans l’exemple suivant, le locuteur, avant de formuler sa requête que son interlocuteur peut refuser, préfère donner des justifications qui préparent l’acte principal (la demande) :

“Papa, j’sais pas comment faire j’ai plein de bouquins à ramener de Paris, samedi, c’est assez lourd... tu peux me prêter la voiture ?” (Moirand 1990 : 129).

Toutes les spécificités de la langue orale dont nous venons de citer quelques-unes, doivent être intégrées à l’enseignement de l’oral afin de sensibiliser les apprenants à ces phénomènes et de créer chez eux une certaine conscience linguistique portant sur la L.E. Ainsi l’enseignant doit-il proposer des tâches qui obligent les apprenants à mettre en jeu leur compétences linguistiques et communicatives, dans des situations les plus proches de celles dites authentiques.

Rappelons que l’enseignement des L.E. se fixe comme objectif général à long terme, enseigner à “parler comme parlent les natifs”. Pourtant, les pratiques d’enseignement en classe de langue nous montrent que les apprenants s’efforcent de parler le plus “correctement” possible. Dans la source de ce souci se trouve, à notre avis, d’une part leurs habitudes scolaires qui engendrent la peur de faute, d’autre part, les méthodes adoptées qui donnent plus d’importance à la maîtrise des énoncés isolés mais pas suffisamment à celle de discours avec toutes ses composantes, sans parler des limitations institutionnelles.

En ce qui concerne l’enseignement/apprentissage de l’oral, les difficultés de prononciation et d’intonation occupent une place très importante. Nous

allons à présent essayer d'étudier cet aspect épineux de l'enseignement du FLE.

#### **1.4.2. L'Enseignement de la Prononciation et de l'Intonation de la Langue Étrangère**

L'apprenant du FLE, en même temps qu'il essaie de parler avec le moins d'erreurs possible, doit faire un effort afin de bien prononcer les mots, les énoncés. Une des difficultés importantes que rencontre l'apprenant est liée à la prononciation et à l'intonation. Car la mauvaise prononciation des mots ou l'intonation non adaptée, comme une question au ton assertif que l'on rencontre fréquemment chez nos apprenants, peut perturber la communication aussi bien en classe de langue que dans une vraie situation de communication. Selon nos expériences de classe, il ne paraît pas possible que l'apprenant acquière la bonne prononciation et l'intonation, au fur et à mesure qu'il progresse dans l'apprentissage. Ce qui n'est pas impossible bien entendu, mais précisons que la maîtrise de ces aspects de la langue implique une certaine prise de conscience par l'apprenant qui doit s'entraîner pour développer ses organes articulatoires. Sans cela, l'enseignement de la langue orale resterait incomplet. Comme le dit Lauret (2007 : 25), "acquérir une nouvelle prononciation nécessite toujours de l'entraînement même pour les personnes douées (...). L'esprit, l'oreille et la voix doivent s'ouvrir positivement à la nouvelle langue et s'entraîner".

Pour l'apprenant de L.E., la bonne prononciation des mots de la L.E. cause des problèmes. Car certains sons de celle-ci diffèrent de ceux de la L.M. de l'apprenant. La production de ces sons exige premièrement de l'entraînement physique des organes articulatoires qui n'ont pas l'habitude de les produire. Ensuite, la prononciation des phonèmes isolés n'étant pas suffisante pour l'enchaînement des mots et des groupes de mots, il est également indispensable de faire un travail portant sur l'intonation. Car le système intonatif de la L.M. de l'apprenant ne présente pas les mêmes

caractéristiques que celles de la L.E. Il est donc normal que surtout au début de l'apprentissage, le parler de l'apprenant soit marqué par l'accent de sa L.M. et par celui des autres L.E. Par exemple, dans le cadre de l'enseignement du FLE dans les universités turques, les apprenants de français ont un niveau moyen en anglais qu'ils étudient au collège et au lycée. C'est donc l'influence de l'anglais qui peut être au moins aussi présente que celui de leur L.M. (le turc) et qui marque également leur prononciation lors de l'expression orale en français. Au fur et à mesure que cet accent (causé par l'influence des autres langues connues) ne constitue pas un obstacle pour la communication, il peut être considéré comme un petit écart qui se rapprochera de la norme en faisant des progrès en L.E..

Une autre difficulté importante dans la production orale provient de la différence entre les sons et leurs réalisations graphiques. Le fait que chaque système langagier utilise ses propres formes graphiques pour représenter à l'écrit un certain son, constitue pour l'apprenant une tâche supplémentaire. Même si certains sons de sa L.M. ressemblent à ceux de la L.E., il a à les associer avec des formes graphiques différentes. Surtout en français, le fait qu'un même phonème correspond à différentes formes écrites, cause des difficultés pour l'apprenant turc. Par exemple, -ez, -er, -ai, -é, -ait, -et, se prononçant /e/,<sup>14</sup> ce dernier confond "manger", "mangez", "mangé", "mangeais", soit lors de l'expression soit lors de la compréhension orale.

Comme le précise Lauret, "l'orthographe du français étant si phonétique et le découpage rythmique n'étant pas visible à l'écrit, d'énormes difficultés surgissent immédiatement. L'œil contrarie l'oreille et la bouche" (Lauret 2007 : 29).

---

<sup>14</sup> Certes ce problème ne se pose qu'au moment de rencontre avec des textes écrits, mais puisque la pédagogie moderne des L.E. envisage l'enseignement de l'écrit et de l'oral en complémentarité, il semble occuper une place importante dans l'enseignement des compétences orale et écrite.



Faisons remarquer que l'enseignement de la prononciation constitue un aspect peu présent dans les manuels et dans les programmes d'enseignement. Dans cette sous-valorisation de la prononciation, divers facteurs sont mis en jeu. Premièrement, citons le manque de formation suffisante des enseignants, ensuite le fait que la prononciation, étant considérée comme une matière difficile à enseigner, surtout à évaluer, est souvent négligée. Bien que les approches communicatives mettent l'accent sur les aspects communicatifs, elles n'impliquent pas l'enseignement systématique de la prononciation et de l'intonation. "Les aspects suprasegmentaux pourtant unanimement considérés comme les plus importants pour la communication, ne sont pas particulièrement développés par les approches communicatives des manuels généralistes" (Lauret 2007 : 35,36).

Selon Lauret (2007), certains principes dans l'enseignement de la prononciation du FLE sont à prendre en compte par l'enseignant. Par exemple, il doit veiller à

- faire entendre la langue le plus souvent possible par des natifs.
- inciter à jouer à la française (à imiter le parler des Français).
- inciter l'apprenant à jouer seul.
- apprendre à ne pas se moquer de l'autre mais apprendre à le critiquer.
- apprendre à aimer la langue.

Comme l'évaluation, la progression à suivre dans l'enseignement de la prononciation est une autre problématique face à laquelle l'enseignant se sent en général mal à l'aise. Ce dernier doit suivre une progression,

- de la perception vers la production
- de l'auditif au linguistique,
- de l'oral vers l'écrit,
- du plus contraint au moins contraint,
- des oppositions phonologiques aux oppositions de timbres,
- des structures syllabiques simples aux structures complexes,
- du plus accentué au moins accentué,

- du plus favorisant au moins favorisant,
- du plus utile au moins utile (voir Lauret 2007).

Un autre problème qui préoccupe tant les enseignants que les didacticiens est l'hétérogénéité de la langue à enseigner. Pour le cas du français, même si l'on vise à enseigner seulement le français parlé en France, sans penser aux autres pays francophones, chercher une réponse à la question "quel français enseigner ?" nous paraît important, dans la mesure où l'enseignement du français doit prendre en compte les différents registres de la langue française.

### 1.5. LES REGISTRES DE LANGUE

Nous avons en général la tendance à considérer une langue donnée comme si elle était homogène et la même pour tous les locuteurs. Or, dans le cas du français par exemple, nous sommes plus ou moins conscients que le français parlé à Paris et celui parlé à Marseille ou dans une autre région française présentent des différences soit lexicales, soit syntaxiques, soit intonatives, des différences qui s'expliquent souvent par les substrats des dialectes.

"Les Français parlent des français régionaux, typiques au niveau acoustique (exemple : les accents régionaux), décelables à certaines structures syntaxiques et morphologiques: *l'homme que je t'ai parlé* dira le Lillois, *tu l'as vu à cet homme*, dira le bordelais, tandis que le Lyonnais attend des *nouveaux* (= des nouvelles) de ses enfants" (Cocula, Peyrouet 1978 : 17).

Il s'agit ici des écarts par rapport à un français standard considéré comme le référence, sans doute utile et indispensable tant pour la description que pour l'enseignement de la langue française. Car ces écarts régionaux qui peuvent très bien faire l'objet d'études linguistiques, sont en général exclus des programmes d'enseignement du français (s'ils ne font pas partie des objectifs). Ceux-ci donnent la priorité au français standard qu'ils acceptent comme le plus représentatif et neutralisé des variations.

Outre ces différences régionales, le même locuteur peut employer différents registres selon la situation de communication où se déroule l'échange. Dans la sélection du registre adapté, différents facteurs jouent un rôle. Premièrement, le contexte de la communication précise le registre à utiliser. On ne parle pas de la même manière dans la poste, dans son lieu de travail et à la maison, en famille. Le deuxième facteur porte sur l'interlocuteur dont l'âge, le statut social et le rôle interviennent dans la sélection du registre. Lorsque nous parlons avec un enfant, nous avons recours à un registre plutôt familial, nous tutoyons par exemple, mais avec une personne plus âgée, nous essayons en général de choisir un langage soit standard soit soutenu, comme signe de respect envers cette dernière. De même, lors d'un dialogue avec notre chef ou le directeur d'un établissement, nous savons tous par notre expérience que nous devons utiliser un registre soutenu (le vouvoiement au moins). Finalement, nous parlons différemment à une personne avec qui nous sommes très proches dans la vie quotidienne selon la situation de communication; lors d'une conférence ou auprès des étrangers, lors d'une réunion familiale... Par exemple, un couple de professeur n'utilisera pas le même registre pendant un séminaire et pendant le dîner chez eux. Leur rôle sera changé, chez eux, ils ont le rôle d'époux et d'épouse mais au lieu de travail, ils joueront (éventuellement) le rôle de deux collègues.

Un autre facteur important est le type de relation entre les interlocuteurs. Deux amis et deux inconnus n'employeront pas normalement le même registre. De même, le sujet dont nous parlons avec nos amis n'est pas le même lorsque nous parlons avec des gens peu connus. Par exemple, dans certaines cultures, il ne convient pas de parler de sa vie privée à une personne que l'on connaît à peine.

Il est possible de penser que le registre de langue change selon le code utilisé : l'oral ou l'écrit. Nous pouvons à tort supposer que la langue orale a souvent recours au registre populaire ou familial et que la langue écrite au registre plutôt soutenu. Pourtant les exemples contredisent cette supposition.

Nous connaissons des textes oraux très soutenus comme certains discours politiques et vice versa, des textes écrits empruntant le registre populaire ou vulgaire par souci de créer un effet de style.

Cocula et Peyrouet distinguent cinq niveaux de la langue orale, expliqués dans le tableau suivant (Cocula, Peyrouet 1978 : 20) :

Tableau1 : Les registres de la langue orale

<b>Différents niveaux</b>	<b>Caractéristiques</b>	<b>Exemples d'utilisation</b>
Oratoire	Recherches d'effets stylistiques.	Discours, sermons.
<b>Soutenu</b>	Recherches de précision et d'originalité dans le vocabulaire et la syntaxe.	Conférences, communications savantes, cours à l'université ou au lycée.
<b>Médian</b>	Langue commune, français standard : vocabulaire et syntaxe usuels sentis comme corrects.	Radio, télévision, conversations sérieuses, entretiens.
<b>Familier</b>	Langue peu surveillée qui se permet des écarts par rapport à la syntaxe <i>correcte</i> et au vocabulaire neutre. Régionalismes.	Conversations entre amis et <i>copains</i> .
<b>Relâché</b>	Langue non surveillée qui se permet tous les écarts par rapport à la syntaxe <i>correcte</i> . Emploi de termes argotiques et de tournures dialectales.	Conversations entre <i>copains</i> .

Ces différents types de langues sont appelés par certains linguistes les *registres de langue* et par d'autres les *niveaux de langue*. En français, en général quatre registres sont distingués : le registre soutenu, le moyen (standard), le populaire (familier) et le vulgaire (argotique). L'exemple suivant

donné par le linguiste Olivier Soutet illustre bien le passage d'un registre à l'autre :

- “1- L'adjudant, très attaché à la discipline, ne voulait pas que les soldats fussent ivres (soutenu).
- 2- L'adjudant, sévère, ne voulait pas que les soldats soient ivres (moyen).
- 3- Le juteux, plutôt réglo question discipline, voulait pas que les bidasses soyent saouls (populaire).
- 4- C'te vache de juteux, i voulait pas qu'les bidasses s'pètent la gueule (vulgaire).” (Siouffi, Van Raemdonck 1999 : 98).

Dans les quatre énoncés ci-dessus, bien que le contenu sémantique reste le même, on observe des changements au niveau lexical (l'adjudant / juteux), morphologique (ne...pas / pas), syntaxique (subjonctif imparfait /subjonctif présent) et au niveau de la prononciation (c'te, soient / soyent).

Dans les nouvelles méthodes d'enseignement du FLE, les différents registres de langue trouvent plus de place qu'à celles d'auparavant. Pourtant le français standard reste souvent au centre de l'enseignement et les autres registres (soutenu, familier, argot) se limitent par certains exemples de vocabulaire et de forme syntaxique. Par exemple, pour illustrer l'acte de langage “donner des conseils”, on peut trouver les énoncés : “Je vous conseille de voir un dentiste sans attendre”, “ Couche-toi plus tôt”, “ Ce serait intéressant pour vous de voir le Sud de la France”, “Écoute, je serais toi, je ne répondrais pas”, “Pour l'Opéra, vous feriez mieux de prendre le bus”. <sup>15</sup>Ainsi la méthode donne à l'utilisateur un petit éventail du même acte de parole, c'est à l'apprenant de choisir parmi ces possibilités celle qui convient à la situation de communication où se passe l'échange.

En effet, afin qu'il maîtrise bien la langue étrangère qu'il apprend, l'apprenant doit être capable de formuler différemment le même contenu selon la situation de communication, à l'instar du locuteur natif qui demande au dîner

---

<sup>15</sup> F. Cicurel, E. Pedoya, R. Porquier (1991) *Communiquer en Français*, Paris : Didier, 53.

en famille “Tu prends quoi comme dessert ?” et “Quel dessert préférez-vous ?” lors d’un déjeuner avec son supérieur.

Nous sommes convaincus que les extraits de films français comme documents authentiques constituent un bon support afin d’insérer dans l’enseignement les exemples d’utilisation de différents registres. Dans le film “À Bout de Souffle” de j.-L. Godard, le langage plutôt familier ou relâché parlé surtout par le personnage principal, Michel, permet d’étudier ce registre avec divers exemples. En voici quelques-uns :

- 1- “L- Après tout, **merde**, elles sont très **moches**”
- 2- “L- J’étais **fauché**”
- 3- “L- Je suis **vachement** en retard.” (l’amie de Michel)
- 4- “L- (...) eh bien ça **gazait** absolument pas.”
- 5- “L- Si vous n’aimez pas la mer, si vous n’aimez pas la montagne, si vous n’aimez pas la ville, **allez vous faire foutre!**”
- 6- “L- Tu **fais chier.**”
- 7- “L- Toute la beauté du quartier est **fichue** maintenant.”

Au niveau du vocabulaire, les adjectifs “moche”, “fichue” et “fauché”, l’exclamation “merde”, l’adverbe “vachement”, les verbes “gazer”, “faire foutre”, et “faire chier” sont des signes indiquant le langage familier. Dans l’exemple 5, “allez vous faire foutre” peut être considéré comme une expression argotique. Comme on l’a précisé ci-dessus, il n’est pas toujours facile de préciser nettement les limites entre les registres de langue très proches l’un de l’autre comme l’argot et le familier, ou l’argot et le vulgaire.

L’étude du langage utilisé par le personnage “Michel” (le registre explicitement familier et certaines expressions argotiques), permettent à l’apprenant-spectateur d’établir un lien entre le langage et les autres facteurs socioculturels ; le niveau d’éducation (Michel n’a pas fini le lycée, il ne connaît pas les écrivains, ce qui nous amène à penser qu’il n’a pas un niveau

intellectuel très élevé), le statut social (il ne travaille pas régulièrement, on ne sait pas exactement ce qu'il fait), la personnalité (il n'hésite pas à voler des voitures et il vole même l'argent de son amie, il tue un policier). Toutes ces données que fournit le film, dessinent le portrait d'un voyou avec son apparence physique, ses comportements et son langage. Un autre aspect fort intéressant chez Michel, est le fait qu'il a une certaine sensibilité langagière bien qu'il parle sur un registre souvent familier, même argot. Dans l'exemple suivant, lors d'un dialogue avec sa copine, il corrige sa phrase éronnée :

L1 : la copine de Michel

L2 : Michel

“L1 - (...), tu t'en rappelles?”

L2 - “tu t' **le** rappelles ! “Tu t'en souviens” mais pas “tu t'en rappelles” ”.

Il accentue le mot, le pronom complément direct “le” sur lequel se porte sa correction. C'est un procédé très souvent utilisé par les enseignants lorsqu'ils corrigent les fautes des apprenants ; reprendre l'énoncé en accentuant la partie ou le mot éronné.

Il serait également intéressant de comparer le registre familier avec d'autres types de langage plus soutenus dont se servent, dans le film, les employés ou les policiers.

Une autre observation importante porte sur le parler de Patricia, l'autre personnage du film. C'est une américaine qui vit à Paris et qui ne maîtrise pas bien le français, spécialement elle a du mal à comprendre les mots ou les expressions du langage familier. Elle demande des explications à Michel à chaque fois qu'il prononce un mot familier, comme le montre les exemples suivants :

Ex.1 :

“L1- Je te le rends. Y a pas d'horoscope.

L2- Qu'est-ce que c'est l'horoscope ?

L1- L'horoscope, c'est l'avenir. J'ai envie de savoir l'avenir, pas toi ?”

Ex.2 :

“L1- j’ai couché avec deux filles depuis qu’on s’est vu, eh bien ça gazait absolument pas.

L2- “gazer” qu’est-ce que c’est ?

L1- Elles étaient très jolies, mais ça gazait pas, ça marchait pas, c’était triste.”

Ex.3:

“ L1- (...) J’ai plaqué.

L2- Qu’est-ce que c’est “plaquer” ?

L1- J’ai fait autre chose.”

Les réponses explicatives données par Michel sont également semblables à des explications des enseignants, soit par des paraphrases soit par des explications supplémentaires sur le contexte. Dans le 1er exemple, “l’horoscope, c’est l’avenir”, il ne donne pas le synonyme du mot à expliquer mais l’explique brièvement au lieu de dire “l’horoscope, c’est quelque chose qui sert à savoir ce qui se passera dans l’avenir”. Dans le 2ème exemple, il explique la situation mais aussi il donne l’équivalent plus courant de son énoncé “ça gazait pas, ça marchait pas”. Finalement dans le 3ème exemple, il a recours à une paraphrase “J’ai fait autre chose”.

Dans la perspective de l’enseignement du FLE, les dialogues du film présentent une source assez riche pour l’enseignant. Par exemple, ce dernier peut demander aux apprenants de définir le registre de langue à partir d’un inventaire non exhaustif de mots ou d’expressions entendus dans différentes séquences. Il serait également utile de faire repérer aux apprenants les éléments de la situation de communication où se déroule l’échange étudié, afin de sensibiliser ceux-ci à la corrélation entre le linguistique et l’extralinguistique (le contexte situationnel). L’activité consiste à demander aux apprenants d’imaginer la situation de communication possible pour chacun des énoncés-exemples produits dans différents registres (argot, familier, standard, soutenu).



Une autre activité qui nous paraît efficace est la traduction d'un registre à l'autre. Il s'agit donc pour l'apprenant de trouver l'équivalent en langue familière ou soutenue, d'un énoncé ou d'un mot de langue standard. Précisons que bien d'autres activités sont envisageables à partir des extraits de film.

Dans le film, le personnage féminin est dans une situation semblable à celle des apprenants ayant un certain niveau de français. Ils sont capables de communiquer dans la mesure où la communication se réalise sur le registre standard, mais dès qu'il y a un écart linguistique, des problèmes de compréhension se posent. De ce point de vue, pour les apprenants, le personnage Patricia est un bon modèle à qui ces-derniers peuvent facilement s'identifier.

Il est utile de préciser que le langage familier (les mots, les expressions) n'est pas figé et il présente des différences d'une époque à l'autre. Autrement dit, l'évolution diachronique du système de la langue est aussi valable au niveau des registres. Il est tout à fait possible que certaines formes du langage soutenu soient remplacées par d'autres, ou encore, certains mots du langage familier considérés auparavant comme vulgaires, ne le soient plus. Précisons donc que les mots familiers d'il y a dix ou quinze ans ne sont pas tout à fait ceux d'aujourd'hui. Lors de l'analyse des dialogues du film "À Bout de Souffle", il faudrait rappeler surtout aux apprenants que le langage familier employé dans le film est celui des années soixante où le film a été tourné.

## **1.6. LA SITUATION DE COMMUNICATION**

Dans les années 60, avec le renouvellement méthodologique, on s'est rendu compte de l'importance de la situation et de la relation qu'elle entretient avec la communication. Il paraît donc indispensable de définir la communication avant de parler de la "situation de communication". Selon Moirand, "il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non

verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur du message” (Moirand 1990 : 9,10). Cette définition qui inclut les signes non verbaux, renvoie aux aspects interactionnel et social de la langue.

De nos jours, il est admis que la situation et le langage sont étroitement associés et solidaires. Le rôle de l’extra-linguistique dans l’enseignement/apprentissage des langues paraît donc reconnu et la relation linguistique-extralinguistique gagne plus d’importance. Certaines recherches dans différentes disciplines vont spécialement dans la direction de l’étude de celle-ci.

Le fameux schéma de Jakobson qui considère la communication comme un phénomène de transmission de message, rend compte des éléments de la communication suivants; destinataire, destinataire, code, contact, message et contexte. De ce point de vue, la communication sera réussie si le message du destinataire est transmis au destinataire. Autrement, on dit qu’elle est ratée.

Certains trouvent cette conception assez simple et réductrice (voir Kerbrat-Orecchioni 2002), pourtant elle a sûrement contribué au développement des réflexions portant sur les différents aspects du processus de la communication.

L’étude de la situation de communication joue un rôle primordial dans l’enseignement/apprentissage des L.E. Car la signification d’un énoncé donné dépend en grande partie de la situation de communication où celui-ci a été produit. Alors qu’est-ce que l’on doit comprendre par la situation de communication ? Il est vrai que selon les théories linguistiques, différentes expressions sont utilisés pour désigner plus ou moins le même contenu (environnement linguistique/extralinguistique). Il nous semble utile de distinguer d’abord le “contexte” et la “situation”. Selon Charaudeau, le contexte “est interne à l’acte de langage et toujours configuré d’une certaine façon (texte

verbal, image, graphisme, etc.), alors que la situation est externe à l'acte de langage tout en en constituant ses conditions de réalisation" (Charaudeau 1992 : 637). Précisons maintenant les éléments (composantes) de la situation de communication qui sont d'ailleurs présents dans la définition de la communication ; les interlocuteurs, les circonstances spatio-temporelles (le lieu et le temps de l'échange) et l'intention de communication (le but).

**Les interlocuteurs:** les caractéristiques des interlocuteurs précisent la nature de leur relation, laquelle détermine l'(les) énoncé(s) produit(s). Selon Charaudeau, les caractéristiques des interlocuteurs sont les suivantes :

**"- caractéristiques physiques:**

(les partenaires)

sont-ils présents physiquement l'un à l'autre, ou non ?

sont-ils uniques ou multiples ?

sont-ils proches ou lointains l'un de l'autre, et comment sont-ils disposés l'un par rapport à l'autre ?

(le canal de transmission)

-est-il oral ou graphique ?

-est-il direct ou indirect (téléphone, médias) ?

-quel autre code sémiologique est utilisé (image, graphisme, signaux, gestuel, etc.) ?

**caractéristiques identitaires des partenaires :**

- sociales (âge, sexe, race, classe,...)

- socio-professionnelles (médecin, écrivain, publicitaire, employeur/employé, homme politique...)

- psychologique (inquiet, nerveux, serein, froid, spontané, aimable, agressif, naïf,...)

- relationnelles (les partenaires entrent en contact pour la première fois ou non; ils se connaissent ou non; ils ont des rapports de familiarité ou non).

**caractéristiques contractuelles :**

- Échange/non échange : Le contrat admet un échange interlocutif (comme dans les conversations et dialogues du quotidien) ou au contraire n'admet pas l'échange (comme dans une conférence, du moins dans sa partie "exposé du conférencier") (...)

- Les rituels d'abordage : Ceux-ci constituent les contraintes, les obligations, ou simplement conditions d'entrée en contact avec l'interlocuteur. (...)

- Les rôles de communication : Il s'agit de comportements discursifs que doivent réaliser les partenaires de l'échange, du fait du contrat qui les relie" (Charaudeau 1992 : 337,638).

Par exemple, dans la classe, l'enseignant a des rôles de questionner, donner

des consignes, animer la classe, et l'apprenant a des rôle de répondre, de lire, d'écouter...

**Les circonstances spatio-temporelles :**

**le cadre spatial** : constitue l'aspect physique où se déroule l'échange (le lieu public ou privé, fermé ou ouvert) et la fonction du lieu (la mairie, le palais de justice, l'hôpital...)

**le cadre temporel** : c'est-à-dire le moment de l'échange est aussi important dans la production/interprétation des énoncés. Ceux-ci sont-ils énoncés au début, à la fin ou au milieu d'une conversation ? À quel moment de l'année, de la journée ? Par exemple, l'énoncé "Et bonnes fêtes de Noël !" ne peut être adéquat que s'il est prononcé peu avant Noël. Sinon son interprétation par l'interlocuteur ne serait possible que dans une situation de communication différente.

**l'intention de communication (le but)** : Quel est le but du locuteur qui produit un certain énoncé ? Veut-il s'excuser, demander des informations ou simplement établir un contact avec son interlocuteur ? Bien que l'intention de communication fait partie de l'acte de langage, elle peut être prévue à partir des éléments physiques de la situation de communication. Autrement dit, la connaissance sur le lieu, le temps ou les interlocuteurs peut donner une certaine idée sur l'intention de communication du locuteur. Par exemple, avec les éléments de la situation de communication ; le rôle des interlocuteurs (un vendeur/une cliente), le lieu (dans un magasin), le temps (dans la journée), il est possible d'établir une relation entre l'intention de communication ; acte d'achat/demande de prix.

Il serait également utile de distinguer *la situation de communication* de la *situation de discours* et de la *situation de l'énonciation*. Comme l'indique sa définition, *la situation de communication* est réservée "aux cas où l'on s'intéresse surtout aux phénomènes de transmission des messages (...) et où l'on tient compte des éléments non-verbaux de la communication (domaine du paralinguistique, de la kinésique et de la proxémique, de l'iconique)" (Moirand

1990 : 13). *La situation de discours* qui dériverait pour certains des théories étant à la base des analyses de discours, réfère aux éléments verbaux, à la relation entre les énoncés et leurs conditions de production et d'interprétation. Quant à *la situation d'énonciation* qui évoque les théories de l'énonciation, elle est employée "lorsqu'on cherche à retrouver dans le linguistique les traces d'opérations énonciatives sous-jacentes, c'est-à-dire des indices renvoyant aux (co)énonciateurs et aux dimensions spatio-temporelles (circonstances)" (Moirand 1990 : 13). Rappelons la théorie de l'énonciation élaborée par Benveniste, qui explique la situation d'énonciation par la formulation suivante : *ici* (le lieu de l'énonciation), *je* (l'énonciateur /l'énonciataire) et *maintenant* (le moment de l'énonciation).

Il est vrai que le contexte dans lequel est produit un énoncé aide beaucoup l'apprenant dans l'interprétation de ce dernier. Même au début de l'apprentissage, les éléments contextuels auxquels aura recours l'apprenant pourraient l'aider dans l'accès au sens des énoncés. À notre avis, qu'il s'agisse des énoncés écrits ou oraux, dans l'enseignement du FLE, il est utile de faire repérer aux apprenants, pour chaque situation d'énonciation, les interlocuteurs (qui parle à qui ?), le lieu (où ?), le temps (quand ?), et l'objectif ou l'intention de communication du locuteur (pourquoi ?). À ce sujet nous partageons les idées suivantes de Moirand :

"Rien ne me paraît plus opératoire, pour décrire et analyser une situation de communication en didactique des langues, que de se poser, à chaque fois, les éternelles questions des praticiens de la communication: Qui parle ? À qui ? Qui communique ? En présence de qui ? À propos de quoi ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles sont les relations entre qui et qui ? Entre qui 1 et quoi, qui 2 et quoi ? Entre quoi et où ? etc." (Moirand 1990 : 14).

### **1.7. LA COMMUNICATION EN CLASSE DE FLE**

Force est de constater qu'une des particularités importantes de l'expression orale est le fait qu'elle est marquée par la "spontanéité". L'apprenant doit "prendre son temps pour mettre ses pensées en ordre et trouver les formes langagières qui les représenteraient le mieux" (Korkut 2004 : 75). Il s'agit de produire des énoncés grammaticalement correctes en une

durée relativement courte par rapport à l'expression écrite qui présente l'avantage d'organiser et de rajuster le contenu avant de l'exprimer. Autrement dit, selon nos observations, l'apprenant se sent souvent obligé de faire un choix entre l'expression spontanée mais plus ou moins erronée et l'expression conforme aux règles syntaxico-grammaticales, en prenant le risque de faire attendre son interlocuteur, voire parfois d'une rupture dans la communication.

D'autre part, dans la communication orale, ce qui est important, ce n'est pas seulement le verbal mais aussi le paraverbal et le non verbal. Car l'expression paraverbale et non verbale (mimo-posturo-gestuel) (Traverso 1999) indiquent l'état affectif des participants. Les gestes et les mimiques dont la signification change d'une culture à l'autre, d'une époque à l'autre, enrichissent d'une part la communication orale et d'autre part, facilitent le décodage du message par le récepteur.

Une erreur dans l'interprétation de ces procédés peut entraîner un malentendu et/ou une incompréhension dans la communication. Il est également possible de rencontrer les situations de communication où le locuteur/apprenant étranger qui parle avec un natif ne parvient pas à transmettre son message seulement à travers le verbal. Il a donc souvent recours aux gestes et mimiques qui renforcent, voire remplacent, dans certaines situations, le message verbal. Enfin, le verbal assure en grande partie la fonction référentielle de la communication alors que le paraverbal et le non verbal permettent de remplir les fonctions expressive et phatique (expression des émotions par la voix, les regards, proximité/distance entre les interlocuteurs...) ( voir Kerbrat-Orecchioni 1996).

Il est vrai que le recours à ces procédés paraverbaux et verbaux est autorisé et légitimé dans la mesure où il est toléré par le contrat social entre les interlocuteurs. Pourtant le locuteur attentif aux normes admises sait presque intuitivement veiller à ne pas abuser cette souplesse. Sinon son comportement langagier risque de constituer un écart par rapport à la norme.

Lors de l'expression orale, le locuteur qui cherche à formuler ses idées, avant de trouver les formes adéquates, recourt à certains procédés tels que des hésitations, des pauses, des répétitions, des corrections, des mots allongés ou des signaux qui servent à gagner du temps pour réfléchir la suite de la parole comme "euh", "comment dirai-je", "enfin", "comment ça s'appelle ?", "si tu veux/si vous voulez", comme dans l'exemple suivant : "- cette crèche pourrait servir peut-être à un coin – un comment dirais-je– un pied-à-terre si vous voulez" (Tempel, Roubaud 1988 : 68).

Afin de remplir la place lexicale vide, le locuteur natif fait souvent appel aux termes imprécis tels "truc", "machin", "chose". Il dispose également d'un éventail de tournures approximatives qui permettent d'exprimer le contenu imparfaitement, comme "une sorte de", "une espèce de", "des choses comme ça", "et tout", "n'importe quoi", "ceci...cela", "ci...là". Ainsi est-il possible que le sens exprimé globalement soit éclairé par le contexte ou qu'il reste brouillé, comme l'illustrent les exemples suivants :

Ex. 1 : "-Je n'ai pas envie de prendre un journal ni de lire tel article ou tel machin tout ça"

Ex. 2 : "- on a fait la grande fête et tout"

Ex. 3 : "- tout le monde dit on perd des voix on perd ci on perd là" (Tempel, Roubaud 1988 : 69).

Quant à l'apprenant de L.E., lors de l'expression orale, il ne sait pas trop comment gérer le temps qu'il lui faut pour trouver la bonne forme exprimant ses idées. Son discours est marqué en général par des interruptions ou des silences qui ralentissent la fluidité de la parole. Il paraît donc indispensable de sensibiliser d'abord l'apprenant à ces procédés d'hésitation et d'approximation dont se sert souvent le locuteur natif. Ensuite, il est important d'insérer en classe de langue des activités qui lui permettraient d'approprier ces données qui jouent un rôle primordial dans le développement de la fluidité d'expression.

“En intégrant les moyens appropriés à son discours, l'apprenant arrivera à mieux dominer ses pannes lexicales” (Temple, Roubaud 1998 : 68).

Nous savons que dans les méthodes actuelles, on met l'accent sur l'importance de la compétence de communication. Pourtant les observations des pratiques de classe présentent un certain décalage entre la théorie et sa mise en œuvre. Selon nos expériences, il est possible de constater que l'enseignant, dans les activités de classe, demande à l'apprenant d'étudier un texte, d'écouter un dialogue, de raconter une histoire, souvent sans préciser le but communicatif et le message à transmettre. Par conséquent, ce type d'activité ne met pas en jeu l'engagement personnel de l'apprenant. “Le professeur croit qu'il [apprenant] pratique la communication, mais en réalité il ne fait que développer la faculté de compréhension ou d'expression chez l'élève” (Clark cité par Bertocchini, Costanzo 1989 : 95).

Afin de faire acquérir la compétence de communication, il ne suffit pas d'étudier divers exemples d'utilisation de la L.E., mais il est indispensable de donner à l'apprenant la possibilité de la pratiquer en classe. Pour ce faire, l'enseignant doit créer des situations de communication semblables à celles authentiques. Ainsi est-il important de mettre en marche la performance communicative de l'apprenant.

“Pour qu'il y ait “performance communicative” il faut un trou d'information entre interlocuteurs, où l'un est obligé de s'adresser à l'autre pour le combler” (...). Dans la communication les interlocuteurs (présents ou absents) ont des buts à atteindre, qui surgissent, se développent, se transforment et se réalisent à mesure que les échanges se déroulent. Les interlocuteurs s'engagent dans ce qui se passe. Ce qui importe, c'est la transmission des messages et non pas la correction des formes” (Clark cité par Bertocchini, Costanzo 1989 : 93).

En résumé, comme l'indique les paroles de Clark citées par Bertocchini et Costanzo, la communication réelle doit contenir, les interlocuteurs, un (des) trou(s) d'information, un but à atteindre, un message à transmettre et l'engagement personnel. Afin de créer les conditions d'une communication réelle, la communication réalisée en classe doit donc réunir tous ces éléments



auxquels il faudrait ajouter, selon nous, l'intention de communication du (des) locuteur(s).

Les expériences vécues avec les apprenants montrent qu'ils ne sont pas souvent à l'aise quand ils communiquent à l'oral. Apparemment, c'est la crainte de faire des fautes qui est à l'origine de leur malaise. Ils doivent parler et en même temps évaluer ce qu'ils produisent pour l'ajuster immédiatement. Il est donc nécessaire qu'ils développent leurs capacités métalinguistiques et métadiscursives qui permettent de contrôler leurs productions. Celles-ci sont définies comme suit par Banon ;

“La conscience épilinguistique : la capacité de s'auto-évaluer grâce à une conscience focalisée sur le morphosyntaxe (grammaire et lexicale)” (Banon 2001 cité par Korkut 2004 : 52).

“La conscience épiscursive : le contrôle sur le plan discursif. L'apprenant doit s'écouter et écouter l'autre au niveau de la langue et au niveau des rituels conversationnels” (Banon 2001 cité par Korkut 2004 : 52).

La communication dans la classe de langue est souvent marquée par le schéma canonique ; la question de l'enseignant - la réponse de l'apprenant - la réaction (l'évaluation de l'enseignant). Dans un cours qui se veut même audiovisuel, l'enseignant a son rôle à jouer. Il pose des questions, donne des consignes, corrige les fautes, évalue, essaie de faire parler les apprenants.

Il paraît que l'insertion des documents authentiques si prônés par les approches communicatives n'est pas suffisante pour assurer un échange communicatif proche du réel. Ce qui paraît le plus important, c'est la façon dont l'enseignant exploite le matériel utilisé. L'enseignant qui pose des questions pour faire parler l'apprenant afin de savoir s'il a compris ou s'il sait dire ce qu'il savait déjà en L.M., ne fait que contrôler la compétence linguistique. Comme le montre l'exemple suivant :

Enseignant- "Que veut la cliente?"

Apprenant- "Elle veut acheter de la laine" (Moirand 1990 : 74).

La classification traditionnelle des activités de classe selon les quatre compétences (compréhension écrite/orale, expression écrite/orale) ne semble plus opératoire du point de vue interactionniste. Elle désigne plus la façon d'actualisation de la langue que les stratégies mises en œuvre par l'apprenant. Le caractère des activités de classe révèle si le cours est focalisé sur le système linguistique ou sur la communication. Il est vrai que les deux types d'activités sont nécessaires pour l'acquisition d'une L.E. donnée. Mais on constate souvent qu'à partir d'un document authentique, l'enseignant propose des activités de repérage et de prise de conscience, pour développer la compréhension au lieu d'une activité communicative (voir Moirand 1990).

Bérard (1991 : 56) distingue trois types d'activité d'expression :

- Les activités à partir de documents écrits, visuels (dessins, photos, collages, film...);
- Les jeux (permettant à l'apprenant d'exercer ses possibilités d'expression en jouant avec la L.E.);
- Les simulations et les jeux de rôle.

On peut citer les simulations et les jeux de rôle parmi les activités les plus proches des échanges interactionnels. Selon Moirand (1990), en réalisant ce type d'activité, l'apprenant se trouve engagé dans une double situation ; il joue en même temps le rôle de M/Mme X qui réagit dans une situation donnée, et lui-même, réalisant une activité dans la classe avec ses camarades et sous le contrôle de l'enseignant. Puisque dans une communication réelle, les interlocuteurs personnellement engagés dans un but à atteindre, cherchent à combler, grâce à leurs échanges, des trous d'informations, dans une activité communicative aussi, l'objectif de l'échange doit être fixé comme un échange d'informations ou d'idées.

Dans la classe de L.E., lors des activités de communication simulée, l'enseignant donne certaines informations à l'un des interlocuteurs, et d'autres informations à l'autre, demande ensuite de réaliser une tâche en commun exigeant l'échange mutuel de ces informations. Par exemple, lors de la réalisation, en classe, des transactions entre client et commerçant, (acheter qqch, demander le prix...), voyageur et employé (se renseigner sur les heures de train), il existe tous les éléments d'une communication réelle sauf le vrai engagement personnel. Car la tâche est simulée et non réelle. C'est la raison pour la quelle, dans les dernières années, on a tendance à s'éloigner de ce type d'activité de classe au profit des activités mettant en jeu également l'engagement personnel des participants.

La tendance plus récente dans l'enseignement des L.E. consiste à insérer les actions réelles dans la classe de langue. C'est l'approche qu'adopte le Conseil de l'Europe (C.E.), dans le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR), selon lequel, "communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet" (Conseil de l'Europe 2000 : 19). Le modèle proposé par le C.E. est une approche "**actionnelle**" qui prend en considération d'un côté les différentes stratégies auxquelles aura recours l'acteur (l'apprenant), d'un autre côté, les spécificités des tâches à réaliser dans une situation donnée. Dans l'approche actionnelle, la conception de la tâche qui ne se limite pas à la seule réalisation des tâches langagières, englobe l'achèvement d'une action dans son ensemble. Ainsi,

**"est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe" (Conseil de l'Europe 2000 : 16).

Il nous paraît que contrairement aux approches communicatives qui mettent l'accent sur la compétence communicative de l'apprenant, l'approche actionnelle privilégie la performance réalisée à travers des tâches non seulement linguistiques mais de toute sorte d'activité de la vie quotidienne mettant en jeu les stratégies de l'apprenant. Autrement dit, l'apprenant d'une L.E. est considéré comme l'utilisateur de cette langue afin de mener à bien une tâche donnée, en ayant recours à des stratégies adaptées. Celles-ci qui font partie intégrante de cette approche sont définies comme

“le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis” (Conseil de l'Europe 2000 : 48).

Lors de l'exécution d'une tâche donnée dans une situation d'enseignement /apprentissage, il est donc nécessaire, selon le C.E., de prendre en compte les compétences de l'apprenant (les compétences langagières communicatives - linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques - et les attitudes individuelles), les conditions et les contraintes de la tâche (le temps, le but, la prévisibilité, les participants, les conditions matérielles) et les stratégies utilisées par l'apprenant afin d'adapter ses compétences et ses sources à la nature de la tâche à réaliser.

Il nous semble que les activités ayant comme support le film intégral ou l'extrait de film français, constituent des tâches proches de celles de l'approche actionnelle ; donner son avis sur un film ou sur un personnage du film, faire des commentaires sur son contenu, discuter avec les autres participants pour mettre en commun certains aspects, raconter, résumer l'histoire du film, faire des hypothèses sur la séquence précédente ou suivante, deviner la fin (ou le début) du film, critiquer le film, choisir un film pour regarder en groupe. Lors de la réalisation de toutes ces tâches, l'apprenant utilisera la L.E. (le français) afin d'atteindre un but précis. Il s'engagera donc dans ses activités langagières. Car au lieu de jouer le rôle d'une autre personne, il sera lui-même l'acteur qui réagit

en son nom, en fonction de ses objectifs, dans une situation de communication vraisemblable.

Il sera également proposé des activités de type plutôt pédagogique portant sur la forme de la langue, sur le vocabulaire, l'intonation, les registres de langue, la syntaxe et des activités de simulation comme jouer le rôle d'un personnage du film, jeux de rôle à partir d'une situation offerte par le film.<sup>16</sup>

### **1.8. LES SUPPORTS AUDIOVISUELS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE**

Il faudrait rappeler que dans l'enseignement d'une L.E., on a besoin d'une médiatisation qui permet de représenter la langue et la culture à enseigner et de mettre celles-ci en contact avec l'apprenant. Alors toute sorte de textes, de dialogues écrits, les images fixes et animées, les enregistrements sur des cassettes ou des CD, servent de support pour illustrer la L.E. et l'insérer dans l'enseignement. C'est à partir de ces supports que le cours de langue se construit et les activités se réalisent. C'est la définition du support d'ailleurs selon le dictionnaire *Petit Robert* : "ce qui soutient une chose, l'objet sur lequel elle pose".

Puisqu'on prend appui sur un support afin d'élaborer un cours de langue, le choix de ce dernier nous semble assez important. Lorsque l'enseignant suit une méthode de langue composée d'un livre de l'élève et des cassettes et/ou des CD audio ou audiovisuels, il ne dispose pas d'une grande liberté dans le choix du support à utiliser. Or s'il a la possibilité de compléter la méthode par d'autres matériels, il pourra faire un choix selon les caractéristiques du public visé et les conditions d'enseignement. Dans ce cas, l'âge et les centres d'intérêt des apprenants, les objectifs à faire acquérir, les contraintes institutionnelles, les moyens techniques/technologiques disponibles (magnétophone, magnétoscope, poste de télévision, ordinateur, projecteur...) joueront un rôle dans le choix du support.

---

<sup>16</sup> Les types d'exercice, d'activité ou de tâche seront expliqués dans la 4ème partie.

Il s'agit de support soit audio, soit visuel, soit audiovisuel selon qu'il s'adresse à de différents sens comme l'ouï, la vue ou les deux à la fois. En classe de langue, le principal support audio est en général la voix (le discours) de l'enseignant et le magnétophone. Le discours de l'enseignant permet à l'apprenant d'écouter et de voir les gestes et les mimiques. Pourtant, le magnétophone ne s'adresse qu'à l'ouïe. Les supports visuels qui ne comportent pas de son, activent seulement la perception visuelle du récepteur/apprenant : une image, une photographie, un schéma, un dessin, un croquis, les couleurs et les différentes formes sur une page constituent les supports visuels. Quant aux supports audiovisuels, ils fournissent à l'apprenant des éléments auditifs et visuels à la fois.

Selon Bourrissoux et Pelpel, cités par Termonia,

“l'audiovisuel trouve son origine dans la “lanterne magique” qui existe jusqu'au début du XXème siècle. Il s'agit d'instruire, d'informer, de faire comprendre en montrant. Il s'agit de frapper l'imagination, de provoquer un choc émotionnel, d'inspirer la crainte, le respect ou l'admiration : c'est la composante affective de l'audiovisuel. Il s'agit, en outre, de persuader, de convaincre, d'entraîner l'adhésion. C'est la composante “médiatique” de l'audiovisuel” (Bourrissoux, Pelpel 1995 cité par Termonia 2003).

Nous savons que l'insertion de tous les objets du monde dans la classe n'est pas possible et qu'il est nécessaire de faire appel à des moyens qui les représentent. Surtout, dans le cas où les apprenants n'ont que très peu de possibilités d'échange dans des situations de communication en dehors de la classe, le recours à des supports audiovisuels peut partiellement combler ce vide, en représentant les objets absents. Comme le dit Termonia, “c'est ici principalement l'iconicité de l'image qui en justifie l'usage, sa capacité à pouvoir représenter des objets absents, rares ou difficilement accessibles et sa conformité au modèle...” (Termonia 2003).

Les supports audiovisuels, à côté de leur fonction de représenter ce qui est absent, servent à stimuler l'apprenant en s'adressant à plus d'un sens. Il est admis aujourd'hui que la multicanalité (envoyer le message par plusieurs

canaux) permet de faciliter la perception dans le processus d'apprentissage. Car la quantité d'information apportée par différents canaux peut aider l'apprenant à décoder le message reçu. Par exemple, lors du décodage d'un énoncé, une ambiguïté de sens causé par le message auditif (les énoncés) peut être plus facilement enlevée grâce aux gestes et mimiques du locuteur ou aux éléments situationnels/contextuels fournis par le document visuel.

Il faudrait pourtant noter que seul le recours aux supports audiovisuels ne résoudrait pas les problèmes de compréhension dans l'enseignement des langues. Car on sait que le support ne remplace pas l'enseignant mais il ne peut qu'enrichir l'enseignement et susciter l'intérêt des apprenants. Ce que dit Termonia au sujet de l'enseignement des autres matières est valable aussi, à notre avis, pour l'enseignement des L.E. :

“L'audiovisuel ne remplace pas le cours, mais il y contribue ; il peut s'agir d'un document brut (un reportage ou un film) qui ne comporte pas lui-même de structure didactique et qui doit donc être intégré dans une démarche pédagogique dont le professeur et les élèves gardent l'initiative. Le bénéfice escompté se situe donc à deux niveaux : celui de l'enrichissement, de la diversification et de l'actualisation du contenu de l'enseignement, et celui de la recherche de l'intérêt et de la motivation des élèves, qui résulte tant de la qualité du document que de la technique utilisé” (Termonia 2003).

Après la méthode directe qui valorisait la compréhension, c'est la méthodologie audiovisuelle qui a mis l'accent sur l'emploi des supports audiovisuels et spécialement de l'image fixe dans l'enseignement des L.E.. Les images utilisées comme support d'enseignement, ont suivi une évolution parallèlement à celle des méthodes structuro-globale audiovisuelles (SGAV) : l'image codée, l'image illustration, l'image situation, l'image authentique. Selon Tagliante, les méthodes SGAV, dites de première génération, utilisaient l'image codée. La leçon audiovisuelle commençait par l'écoute d'un dialogue dont les répliques étaient illustrées par une image. Celle-ci permettait de

“faire visualiser les relations entre ce que disait la bande son et ce que montrait l'image codée, par un repérage de réalités (objets et personnages) et des gestes et mimiques et par-là même de faire comprendre le sens du dialogue et saisir les formes linguistiques nouvelles” (Tagliante 2001: 160)

Les images codées utilisées étaient sans décors, sans arrière-plan et par conséquent sans contexte socioculturel. Elles ne permettaient donc pas de représenter ni les implicites et les intentions de communication, ni les concepts abstraits. Le code utilisé était aussi assez simpliste ; “un croix pour la négation (X), un point d’interrogation pour le questionnement (?), des flèches pour le mouvement (...> □ <....), le soulignement en gras de la silhouette du personnage qui parle...” (Tagliante 2001 : 160). Avec ce code simple, l’accès au sens des énoncés n’étant pas toujours simple, des problèmes d’interprétation se posaient. Premièrement, à une image correspondaient plusieurs énoncés, ensuite, le code ne prenait pas en compte le fait que la signification des gestes et mimiques changent d’une culture à l’autre. En outre, l’image codée, même si elle n’empêchait pas la créativité, ne l’encourageait pas non plus.

L’utilisation de “l’image illustration” qui présente un décor assez riche, permet d’introduire le contexte socioculturel et la situation de communication des échanges. Les implicites et les intentions de communication trouvaient ainsi une plus grande place dans les dialogues. On a même tenté une démarche (la nouvelle pédagogie de *Vive Voix*) consistant à chercher des énoncés à partir d’une image. “Il s’agissait, à partir de l’image, de faire définir par les élèves les situations d’énonciation et de communication, puis de leur faire produire les énoncés correspondants en respectant le statut et le rôle des interlocuteurs présents à l’image” (Tagliante 2001 : 162).

Avec l’avènement des approches communicatives, l’image est considérée toujours comme un support fournissant des informations situationnelles, mais également comme un moyen qui suscite l’envie et le besoin de communiquer chez l’apprenant (voir Tagliante 2001). L’exploitation de l’image permet donc à celui-ci d’utiliser les formes verbales de la L.E. afin d’expliquer la situation présentée par l’image. Elle suscite également la créativité.



Finalement, l'image authentique que l'on trouve dans les manuels actuels n'est pas créée à des fins pédagogiques. Accompagnée ou non de texte, elle représente la vie réelle ; elle est une source de motivation pour l'apprenant car elle lui offre des possibilités d'expression assez riches, à condition que l'on sache l'interpréter. "Image fixe isolée ou associée à d'autres, image fixe accompagnée d'un texte, image animée des documents audiovisuels, autant d'images qui requièrent des approches différentes" (Tagliante 2001 : 164).

Du point de vue sémiotique de l'École américaine, l'image peut être considérée comme signe puisqu'elle tient lieu d'autre chose qu'elle-même. Mais elle peut avoir une valeur indépendante de ce qu'elle représente. Selon Peirce,

"un signe, ou representamen, est quelque chose qui, pour quelqu'un, tient lieu d'autre chose, à certains égards et dans une certaine mesure. Il s'adresse à quelqu'un, c'est-à-dire qu'il crée dans l'esprit de cette personne un signe équivalent ou un signe plus développé. Ce signe qu'il crée, je l'appelle l'interprétant du premier signe. Le signe tient lieu de quelque chose d'autre que lui-même, son objet. Il tient lieu de cet objet, non à tous égards, mais en référence à une sorte d'idée que j'ai quelques fois appelée le fond (the ground) du representamen" (Peirce 1965 cité par Besse 1974 :28).

Pour Peirce, toute image peut devenir signe et entrer dans la catégorie de l'icône car il s'agit d'une relation de ressemblance entre le signe et l'objet qu'il représente. Il est vrai que les signes iconiques reproduisent certaines conditions de la perception de l'objet et que celles-ci sont sélectionnées selon des codes et des conventions culturels, perceptifs... (voir Besse 1974).

Les images audiovisuelles sont utilisées pour faciliter l'accès au contenu sémantique des énoncés en L.E. Selon Benveniste, il est possible de concevoir la langue de deux points de vue : 1- comme sémiotique, 2- comme sémantique. La conception sémiotique de la langue est définie ainsi : "Chaque signe se définit par le réseau des relations et des oppositions qu'il entretient avec les autres signes de la langue" (Besse 1974 : 42). La sémiotique est intralinguistique. "Être distinctif, être significatif, c'est la même chose" (Benveniste 1966 : 94, 95, Besse 1974 : 42). Pour Benveniste, "le sens de la phrase implique référence à la situation de discours, à l'attitude du locuteur"

(Benveniste 1966: 96). Il s'agit d'une relation entre ce que veut dire le locuteur à travers l'énoncé produit et les éléments extralinguistiques. Pour exprimer la même idée, les locuteurs d'une langue donnée disposent d'une assez grande variété d'expression. Il s'agit des opérations qui permettent de convertir la pensée en discours et cette conversion est assujettie à l'organisation formelle de la langue dans laquelle on veut tenir ce discours. Dans ce cas, le contenu sémantique correspond au sens linguistique des signes.

Quant à la conception sémantique de la langue, selon toujours Benveniste, c'est "le domaine de la langue en emploi et en action ;... dans sa fonction de médiatrice entre l'homme et l'homme, entre l'homme et le monde, entre l'esprit et les choses" (Benveniste 1969 : 42). Elle tient compte des phénomènes extralinguistiques du discours tels l'intention de communication des interlocuteurs, leur statut et la nature de leur relation, les implicites et les sous-entendus... Le contenu sémantique d'un énoncé n'est pas équivalent à l'enchaînement des signes mais à la signification née d'une interrelation de tous les éléments intralinguistiques et extralinguistiques.

Il est à constater que dans l'enseignement des langues, bien qu'il soit indispensable de connaître le sens des signes, il n'est pas suffisant de les étudier isolément de leurs contextes d'utilisation. Car le sens d'un signe n'étant pas unique, se précise par rapport à d'autres éléments de la situation de la communication. Il s'agit alors de la signification d'un énoncé qui est tout à fait différente du sens de chaque signes qui le constituent. "Tout en comprenant le sens individuel des mots, on peut très bien, hors de la circonstance, ne pas comprendre le sens qui résulte de l'assemblage des mots" (Besse 1974)

Ce que dit Besse à ce sujet nous paraît assez important:

"seule une pédagogie portant sur les significations dans leur dépendance, d'une part avec l'extra-linguistique, d'autre part avec les formes linguistiques qui peuvent les traduire, nous paraît pouvoir répondre aux exigences spécifiques de l'apprentissage d'une langue étrangère" (Besse 1974 : 43).

Précisons que le courant audiovisuel a voulu prendre l'image comme un substitut du réel. Il est vrai que la lecture de celle-ci "demande donc un apprentissage moins long –différent surtout– de celui qu'exige le code linguistique par exemple" (Jacquinot 1974 : 78). Metz aussi parle de la différence dans l'apprentissage des deux codes : "La perception visuelle de ces icônes est certes un fait culturel et social, mais elle varie moins radicalement, d'une culture à une autre, que ne le font les symbolismes linguistiques..." (Metz 1970, Besse 1974 : 30).

Il faudrait admettre que cette intention de "donner à voir directement, sans détour, ce que le discours ne livrerait que d'une façon très médiatisée" (Jacquinot 1974 : 79) paraît assez logique et utile dans l'enseignement des langues.

Pourtant, il faudrait rappeler que l'image ne remplace que partiellement le mot et que le pouvoir d'évocation des deux n'est pas identique. Si l'on reprend l'exemple donné par Besse (1974 : 46), l'icône de rose représente une rose particulière, d'une couleur donnée, un exemplaire de la classe des dénotés possibles du signe "rose". "L'icône de transcodage ne transcoded donc pas nécessairement en toute objectivité le sens des signes linguistiques, mais peut entraîner des particularités ou généralisations qui en font un substitut visuel douteux" (Besse 1974 : 46).

À la lumière de ces constatations, il est possible de conclure que l'image ne peut pas transmettre toutes les significations. Le contexte joue un rôle important et l'image de transcodage ne peut pas les transmettre. Quant à l'image-situation, elle représente une situation de discours dans laquelle les énoncés sont produits. Les images-situations

"permettent d'une part (...) d'aborder les signes étrangers d'un dialogue dans leur valeur de communication, autrement dit, à partir de leurs significations en discours ; d'autre part, en raison de la diversité des paraphrases pouvant reformuler la même intention de communiquer, elles laissent à chaque élève la possibilité de suivre une stratégie d'interprétation et de réemploi qui lui soit propre. Elles ménagent donc une certaine créativité et une certaine individualisation dans les processus d'apprentissage" (Besse 1974 : 54).

Ainsi, l'image-situation fournit à l'apprenant les paramètres sociologiques de l'emploi des énoncés ainsi que des informations sur l'intention de communication des interlocuteurs.

“L'association verbo-iconique permettrait une variation des types d'énonciations à l'intérieur d'une même situation-cadre en fonction de la personnalité et du statut social des interlocuteurs ainsi que des relations psycho-sociologiques qu'ils entretiennent (il s'agirait alors d'une situation de communication.)” (Moirand 1974 : 6).

La déception vécue par ceux qui pratiquent la méthodologie audiovisuelle a montré que les activités/exercices réalisés avec un document audiovisuel n'étaient pas moins importantes que la nature du matériel utilisé. Bien que cette méthodologie ait comme fondement théorique la conception de langue comme un moyen de communication, elle a négligé, paraît-il, tout en utilisant le support audiovisuel, d'intégrer au cours la notion de “communication”. Bien d'autres questions préoccupent alors les didacticiens :

“Mais peu de spécialistes ont essayé d'usage que faisait la didactique du concept de communication et encore moins d'évaluer son incidence sur la conception du matériel d'enseignement (l'association du visuel et du verbal reconstitue-t-elle des situations de communication ?) ainsi que sur la démarche pédagogique dans la classe de langue (le déroulement de la leçon audio-visuel favorise-t-il les interrelations dans le groupe-classe ?)” (Moirand 1974 : 5).

Il est vrai que l'insertion du document audiovisuel en classe de langue présente certaines utilités. Elle aide par exemple l'apprenant à prendre conscience de la relation entre les énoncés et leur condition d'énonciation ou de production. Autrement dit, elle donne les éléments de la situation de communication des énoncés étudiés. Mais est-ce suffisant pour que l'apprenant apprenne à communiquer en L.E. ? Encore faut-il que ce dernier assume le rôle du locuteur/récepteur dans une situation de communication vraisemblable, c'est-à-dire qu'il sache encoder ou décoder des énoncés appropriés à telle ou telle situation de communication. À ce stade, il paraît que la nature des activités réalisées en classe est d'une importance majeure. Celles-ci doivent permettre à l'apprenant de réagir dans une interaction avec les autres participants /apprenants du groupe classe.

Il est tout à fait possible que le cours se déroule d'une manière traditionnelle tout en utilisant un document audiovisuel. Par exemple, après le visionnement d'un document audiovisuel, l'enseignant pose en général, des questions sur le contenu du document. Certains apprenants (souvent les plus motivés) donnent des réponses et l'enseignant évalue à son tour les réponses données. Ce type d'activité repose à évaluer la compréhension et la capacité des apprenants à traduire le visuel aux énoncés linguistiques. Par ailleurs, demander aux apprenants de jouer le rôle d'un personnage vu dans le document, en changeant un des paramètres de la situation de communication (le lieu, le temps, les caractéristiques de l'interlocuteur, le thème...) se veut plus un type d'activité communicative que traditionnelle.

Les images qui permettent de faciliter l'accès au sens des énoncés peuvent poser pourtant quelques problèmes pour l'enseignant, dont parle Besse ci-dessous :

“Ainsi les transcodages visuelles nous paraissent conduire d'une part, bien souvent, à la traduction mot à mot, d'autre part à alourdir le travail du professeur par de nombreuses explications destinée à rendre le code de transcodage compréhensible” (Besse1974 : 45).

Les difficultés sont aussi liées à certaines différences entre codes linguistiques et codes iconiques. L'image peut être considérée comme un signe mais elle est différente du signe linguistique. D'abord, le rapport entre le signifiant et le signifié du signe linguistique est arbitraire. Or dans l'image, ce rapport est analogique, “entre l'objet dénoté et l'image existent des relations spatiales, (l'objet cheval et la photographie ou le dessin du cheval)” (Jacquinot 1974: 79). Cela risque de considérer l'image comme l'objet.

Comme on l'a précisé ci-dessus, le recours aux supports audiovisuels dans l'enseignement ne suffit pas à faire acquérir la compétence de communication en L.E. Il est indispensable que le support utilisé soit intégré à la méthodologie adoptée et qu'il soit adapté aux objectifs du cours afin qu'on

puisse juger son efficacité. “L’examen des moyens reste, on l’admettra sans peine, subordonné à la définition d’une méthodologie, donc en liaison directe avec des objectifs et des finalités.” (Jacquinot 1974 : 75).

Le pédagogue ou l’enseignant dont l’objectif est de faciliter l’acquisition des règles grammaticales ainsi que des règles d’emploi d’une langue étrangère doit

“considérer la panoplie des moyens technologiques dont il est nécessaire de connaître les caractéristiques qui peuvent plus ou moins servir à un projet pédagogique. Chaque moyen a ses limites mais aussi ses vertus qu’on doit explorer afin de ne pas, comme on le fait trop souvent, déclarer inadéquat un instrument dont on n’a pas pu se servir” (Jacquinot 1974 : 75).

Il est évident que l’utilisation de l’image fixe dans l’enseignement des L.E. présente certaines avantages, à condition que l’enseignant sache éviter les inconvénients éventuels. Pour cela, il est nécessaire de bien connaître ses caractéristiques et ses différences avec le langage verbal. Selon Jacquinot, cette différence peut être utilisée soit positivement : l’image

“peut servir à faire produire des énoncés linguistiques qui sont alors autant de réalisations différentes du rapport du discours au réel ; parce qu’elle donne simultanément un ensemble de relations, à chaque image peut correspondre une infinité potentielle d’énoncés” (Jacquinot 1974 : 79,80).

Soit négativement : l’image n’impose pas d’opération de lecture, elle est incapable de faire comprendre un énoncé précis d’une langue que celle-ci soit inconnue ou connue. Une image n’exprimant pas l’énoncé négative, on le reformule avec une croix sur l’image.

D’autre part l’identification par l’apprenant entre le signifiant de l’image et le signifié de sa langue maternelle constitue un autre inconvénient. Car une traduction mot à mot peut amener l’apprenant à s’exprimer en L.E. tout en s’appuyant constamment sur l’organisation syntaxico-sémantique des langues qu’il possède déjà (voir Jacquinot 1974).

Quant à l'image animée (le film), elle donne les éléments de la situation de communication, le statut, les gestes et l'intention de communication des interlocuteurs. Les énoncés peuvent être analysés ainsi dans la situation de communication où ils sont produits, par des locuteurs plus ou moins concrétisés. Ce qui permet à l'apprenant de décoder plus facilement la signification des énoncés grâce à ces éléments de la situation de communication. Aussi sera-t-il accordée une plus grande place à l'enrichissement du vocabulaire et à l'entraînement de la manipulation de la langue.

Le visionnement du film est susceptible de servir de support à l'expression orale ou écrite. Précisons que l'identification de l'apprenant avec le personnage et la répétition des énoncés analysés ne sont pas suffisantes. En effet, à partir du document, l'apprenant doit avoir l'initiative de produire des énoncés, avec une certaine liberté de l'expression personnelle. Pour ce faire, l'enseignant peut avoir recours aux explications des apprenants sur la scène/séquence visionnée. Ce procédé repose sur les paraphrases proposées par les apprenants eux-mêmes et non plus faites par l'enseignant. Les commentaires portent soit sur le contexte des énoncés, soit sur les événements ou les intentions de communication des interlocuteurs, c'est-à-dire des personnages du film.

Par conséquent, il paraît indispensable de prendre en compte la nature des activités à réaliser avec un support audiovisuel, car celles-ci doivent permettre d'établir une interaction parmi les membres du groupe classe et d'activer leur imagination. "Des films plus courts et plus elliptiques, des situations plus complexes auraient au moins permis d'imaginer (...) des suites aux histoires en images" (Moirand 1974 : 19).

L'objectif n'est pas seulement de regarder et de commenter un film, mais aussi de construire les conditions d'une situation de communication les plus vraisemblables possibles. Comme le dit Moirand,

“peut-être ne faudrait-il plus proposer de “leçons” (souvent longues et fastidieuses) mais de petites scènes en images très courtes et ouvertes (non achevées). Si la situation, simplement amorcée par le matériel audio-visuel, présente un problème, un discours à produire..., la simulation pourra alors quitter l’écran pour la classe où, dans des jeux de rôle appropriés, les étudiants prendront en charge la parole inachevée de la scène présentée (avec bien sûr, l’aide non-directive de l’enseignant)” (Moirand 1974 : 23, 24)

Force est de constater que l’utilisation du document audiovisuel implique certaines conditions. Il est d’abord nécessaire que l’enseignant dispose d’un magnétoscope, d’un vidéoscope ou d’un ordinateur accompagné d’un projecteur, et du matériel enregistré (des films, des CD) et qu’il sache utiliser la technologie concernée. Finalement, il doit savoir choisir le document audiovisuel approprié aux objectifs du cours. En dépit de ces contraintes, il faudrait bien avouer que l’insertion du document audiovisuel en classe de langue présente de nombreux avantages pour l’enseignement du FLE.

Selon Termonia, les raisons de l’utilisation du support audiovisuel d’un point de vue pédagogique, sont les suivantes :

- d’abord, la télévision fait partie de l’environnement de l’apprenant :

“le recours à des documents audiovisuels s’inscrit dans une diversification des méthodes pédagogiques. Le fait de changer de support exerce un effet stimulant car il rompt avec l’habitude de travailler sur des supports écrits... L’enseignant peut faire travailler les apprenants sans que ces derniers en aient réellement conscience” (Termonia 2003).

- ensuite, les apprenants n’oublient pas très vite leurs vécus. “L’audiovisuel est un moyen de fixation en profondeur des informations transmises” (Termonia 2002).

- enfin, l’audiovisuel s’adresse non seulement à la raison mais aussi aux émotions des apprenants. “L’apprentissage par l’audiovisuel sollicite fortement l’investissement émotionnel”. “L’on garde mieux en mémoire et que l’on se rappelle mieux les perceptions où l’affect est fortement sollicité” (Chappaz 1992 cité par Termonia 2003).



Comme le prouvent les recherches sur les activités cognitives réalisées par l'apprenant, les données transmises par le canal visuel sont plus efficaces que celles transmises par le canal auditif.

“Ainsi, l'utilisation de l'audiovisuel en classe pourrait permettre aux élèves d'utiliser d'autres moyens de mémorisation que ceux qu'ils utilisent lors d'une séquence de cours plus classique. En effet, le fait d'utiliser un support auditif et visuel à la fois pourrait favoriser l'apprentissage des élèves car cela leur permet de mobiliser leurs différents types de mémoires et ainsi d'optimiser leurs apprentissages” (Termonia 2003).

Cependant, certains problèmes ne manquent pas dans l'utilisation du support audiovisuel en classe. D'abord, les documents exploitables à la disposition des enseignants ne sont pas très nombreux. Certes, ceux-ci ont la possibilité d'en élaborer en utilisant un enregistrement brut mais cette tâche exige une bonne formation de l'audiovisuel et de son utilisation pédagogique. “Pour que l'utilisation de l'audiovisuel soit optimale, l'enseignant doit acquérir un savoir-faire technique et documentaire (...) la compétence pédagogique requiert que l'enseignant connaisse tous les apports possibles de l'audiovisuel dans sa discipline” (Termonia 2003).

D'autre part, comme le support audiovisuel est différent des autres matériels traditionnels, l'enseignant doit veiller à ce que les activités réalisées servent à l'acquisition par l'apprenant des objectifs du cours et que lors de la séance, l'on ne s'écarte pas (trop) de ces objectifs fixés préalablement. Car

“l'image se réfère à l'imaginaire (représentation personnelle à connotation affective susceptible de perturber la fonction didactique du message visuel. L'axe didactique de la pédagogie cherche à contrôler l'information et sa transformation, l'image risquerait de le perturber et de le rendre incontrôlable, imprévisible” (Termonia 2003).

En résumé, le document audiovisuel est utile à plusieurs égards, à condition que l'enseignant sache l'utiliser en fonction des objectifs du cours, plus précisément, afin d'établir une interaction parmi les membres du groupe-classe.

## 1.9. LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

Comme l'histoire de la didactique des langues démontre, la manière dont la langue en général est conçue modifie les méthodes d'enseignement des L.E. Puisque la langue fait l'objet d'étude de différentes disciplines, essentiellement de la linguistique, il est naturel que les résultats des recherches aient des effets directs ou indirects sur ses modes d'enseignement /apprentissage.

Dans les années 60 où la linguistique fonctionnelle a gagné du terrain aux Etats-Unis et en France, la fonction de communication de la langue a été accentuée. Parmi les autres fonctions de celle-ci, A. Martinet mettait l'accent sur la communication dans *les Éléments de linguistique générale*. "La fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication" (Martinet 1960, Moirand 1990).

Cette conception de la langue comme moyen de communication qui sert à échanger des idées, des sentiments et des informations, a vite parue insuffisante. Car elle ne prenait pas en compte la dimension sociologique du langage, la psychologie et l'intention de communication des interlocuteurs. Selon Moirand (1990), les modèles linguistiques sur lesquels repose la didactique des langues, d'abord la linguistique structurale et distributionnelle, puis la linguistique générative et transformationnelle, cherchaient

"soit à décrire le fonctionnement des seuls énoncés linguistiques, soit à construire un modèle théorique abstrait de production des énoncés sous l'angle de leur grammaticalité (et jamais de leur capacité de transmission de la communication, de leur intentionnalité et de leur "effet" sur le récepteur" (Moirand 1990 :14).

D'une part, les descriptions structurales et génératives ne permettaient pas d'expliquer le rôle joué par les éléments extralinguistiques qui sont pourtant importants dans la communication. D'autre part les enseignants étaient déçus des résultats obtenus en ce qui concerne la capacité de communication des apprenants. La didactique des langues s'est donc orientée vers d'autres

champs d'étude de la linguistique qui pourraient mieux éclairer la langue et la communication. Les analyses de discours et la théorie des actes de parole ont été deux sources importantes auxquelles se réfère la didactique des langues.

“D'une part, les recherches qui essayaient de dépasser le cadre de la phrase et qui, étudiant le discours, furent vite obligées de prendre en compte des facteurs socioculturels et idéologiques (Robin 73, Maingueneau 76), d'autre part, les études des philosophes analytiques de l'École d'Oxford sur l'intention de communiquer, les effets de la communication et le langage comme action sur l'autre (Searle 69, Austin 62, Strawson 71)” (Moirand 1990 : 15).

En remarquant le rôle de l'extra-linguistique, de la situation de communication et l'aspect social de la langue, l'enseignement des langues s'est rendu compte que la maîtrise des connaissances linguistiques devait être complétée par d'autres savoirs et savoir-faire d'ordre social et discursif. Ainsi, il a eu recours à certaines notions utilisées par d'autres champs d'étude de la linguistique tels la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, l'anthropologie, la sémantique et la pragmatique. Cette diversité de points de vue a contribué à la considération de la langue non comme un simple moyen de communication mais aussi comme une pratique sociale dont les règles varient d'une culture à l'autre, d'une personne à l'autre.

C'est ainsi que la notion de compétence de communication est empruntée aux sociolinguistes nord-américains, notamment à D. Hymes. (Moirand 1990). Selon elle,

“il semble exister des règles d'emploi (sans lesquelles les règles grammaticales sont inutiles) régulant la production et l'interprétation des énoncés appropriés à la situation dans laquelle ils sont produits. La compétence de communication relèverait de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu et reposerait donc non seulement sur une compétence linguistique (la connaissance des règles grammaticales du système) mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser)” (Moirand 1990 : 15,16).

Ainsi, on constate que lors d'un acte de communication, le rôle des facteurs psycho-socio-culturels est aussi important que la connaissance des règles syntaxico-grammaticales. Cette dernière n'assure pas toute seule la

réussite de la communication. Car il n'est pas possible de produire ou de comprendre des énoncés sans prendre en compte leurs conditions de production. Certains prétendent qu'il s'agit d'une double articulation de la compétence : "une compétence linguistique qui autorise le discours interprété comme "fait de langue" et une compétence générale qui autorise le discours interprété comme "fait social" " (Moirand 1990 : 18).

Selon toujours Moirand (1990 : 20), la compétence de communication reposerait sur les composantes suivantes:

“- **une composante linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue" (Moirand 1990 : 20). Considérée comme un système de signes, toute langue a son propre fonctionnement, une relation spécifique entre le signe et le monde extralinguistique représenté. Il est primordial de connaître, afin d'apprendre une langue étrangère, les règles du code soit à l'écrit, soit à l'oral, comme la conjugaison des verbes, les articles, les traits de pluralité, la structure syntaxique, la prononciation des lettres ou des sons...

“- **une composante discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés" (Moirand 1990 : 20). Cette compétence relève de la maîtrise des divers fonctionnements textuels, des règles d'enchaînement des énoncés (règles de cohésion et de cohérence) permettant de produire des textes argumentatifs, narratifs, descriptifs...

“- **une composante référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relation" (Moirand 1990 : 20). Le signe linguistique renvoie à l'univers qu'il représente. La compréhension du langage passe alors par la connaissance des objets et des faits du monde auxquels celui-ci se réfère. Cette composante relève des connaissances encyclopédiques, culturels, historiques, politiques et géographiques. Elle est

surtout importante dans l'enseignement de la culture étrangère qui comporte souvent des éléments inconnus par les apprenants.

“- **une composante socioculturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux” (Moirand 1990 : 20). Dans la communication sociale, les règles explicites ou implicites changent d'une culture à l'autre. D. Coste évoque lui aussi cette composante, sous le nom de “composante de maîtrise relationnelle” comme “savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part” (Coste 1978 : 27, Boyer 1990 : 50).

La définition des composantes de la compétence de communication présente certaines variations selon les théoriciens. Par exemple, ce que Boyer (1990) cite sous la dénomination d'une composante /compétence sociopragmatique”, semble être proche de la composante socioculturelle décrite par Moirand :

“des savoirs et des savoir-faire, des représentations (en particulier de type évaluatif) concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale: par exemple, comment répondre (par écrit ou oralement, en face à face ou au téléphone) à telle ou telle invitation, émanant de tel ou tel interlocuteur ou correspondant, en telle ou telle occasion” (Boyer 1990 : 50).

Boyer, de son côté, ajoute une cinquième composante sous le nom de “composante ethno-socioculturelle” qu'il explique comme

“la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques...) qui coexistent et s'affrontent (plus ou moins violemment) sur le “marché culturel” ”(Boyer 1990 : 51).

Chez certains auteurs comme C. Tagliante, on trouve aussi une “composante stratégique” définie par cette dernière comme “des stratégies

verbales et non verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour donner plus d'efficacité à son discours" (Tagliante 2001 : 36).

Bien qu'il y ait certaines différences dans la définition des composantes qui constituent la compétence de communication, les didacticiens des langues se convergent vers un point : les autres composantes de la compétence de communication s'acquièrent parallèlement et en complémentarité avec la compétence linguistique. Par exemple, quand un enseignant enseigne les pronoms "tu" et "vous", il doit expliquer également leur règle d'emploi : dans quelles situations ou avec quels interlocuteurs on peut se permettre de tutoyer ou on doit vouvoyer. Pour reprendre Galisson,

"on continue à enseigner "la langue" et non "à propos de la langue", mais on fait mieux la différence entre le système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication). Ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est pleinement reconnue comme pratique sociale" (Galisson 1980 : 14 dans Boyer 1990 : 51).

Les réflexions théoriques sur la compétence de communication posent certaines difficultés lors de leur mise en pratique en classe. Les enseignants se posent alors la question essentielle suivante : comment travailler la compétence de communication plutôt que la compétence linguistique ? Autrement dit, comment intégrer les autres composantes de la communication à l'enseignement de la composante linguistique ? Afin de répondre à cette question, prenons l'exemple, donné par Galisson, d'une pratique scolaire :

"Supposons la situation de dialogue suivant : "au bureau des objets trouvés du terminus d'une ligne de banlieue, Mme Pépin voudrait savoir si le parapluie qu'elle a oublié dans le train, la veille, a été rapporté. L'employé l'interroge sur la provenance et l'heure d'arrivée du dit train en gare, sur la couleur de son parapluie, sur la forme de la poignée, etc. Puis il va chercher une demi-douzaine de parapluies, qu'il pose devant elle, sur le comptoir. Sans hésitation, Mme Pépin montre l'un d'eux et déclare : "Le voilà, c'est le mien!" (Galisson 1980 dans Boyer 990 : 52).

Selon Galisson, une méthodologie qui vise à faire acquérir la compétence linguistique, mettrait l'accent sur les formes (déictiques et

possessifs) et l'enseignant ferait pratiquer des exercices de commutation formelle, comme les suivants :

- “ - “Le voilà, c'est le sien”;
- “Le voici, c'est le leur”;
- “Le voilà, c'est le nôtre”;
- “Le voici, c'est le tien” ” (Galisson 1980 dans Boyer 1990 : 52).

Or, une méthodologie optant pour l'acquisition de la compétence de communication, verrait

“dans cet énoncé des actes de parole pouvant être ainsi paraphrasés : “Je reconnais mon parapluie, puisque c'est le mien, rendez-le-moi” (Reconnaissance-Demande de rendre). Il cherchera alors, par des exercices de variations paramétriques (qui sont aussi des exercices de commutation, mais sociolinguistiques cette fois : changement d'humeur, de statut, de rôle, etc., des interlocuteurs), à montrer comment les mêmes actes de parole peuvent s'actualiser à travers des réalisations verbales et non verbales très différentes. Par exemple :

si la dame est vexée d'avoir subi un interrogatoire en règle, elle dira d'un air pincé, en désignant son parapluie :  
 “Faudrait m'le rendre maintenant !”,  
 si elle est fatiguée par une longue journée de travail, elle bougonnera :  
 “Celui de droite. Quelle affaire pour récupérer son bien !”;  
 si elle craint les foudres de son mari, elle soufflera :  
 “Le rose, au bout c'est bien lui. Ouf !”;  
 si elle est un peu précieuse, elle miaudera :  
 “Tout au bout, dans une housse rose, je crois reconnaître le mien...”;  
 etc.” (Galisson 1980 dans Boyer 1990 : 52).

Comme le montre l'exemple ci-dessus, le même contenu peut correspondre à diverses productions linguistiques et diverses formulations d'un même acte de parole sont possibles, lorsque l'on intègre à l'enseignement, les différentes paramètres de la situation de communication.

Pour conclure, on peut dire que la langue est reconnue depuis un certain temps comme un moyen de communication. Mais les recherches relativement récentes ont montré l'importance de l'aspect social et interactif de la langue. Ainsi cette dernière est-elle considérée comme une pratique sociale et elle fait l'objet d'étude de plusieurs disciplines dont la première est la linguistique. Quant à la didactique des L.E., elle aussi doit prendre en compte tant la

composante linguistique que les composantes discursive, socioculturelle et référentielle.

Dans cette perspective, nous sommes convaincus que, dans l'enseignement de l'oral, l'insertion du cinéma comme matériel d'enseignement authentique, pourrait présenter de nombreux avantages facilitant la tâche de l'enseignant, à condition que celui-ci sache bien en profiter en fonction de ses objectifs. Comme le dit Cornaire :

"Une attitude positive vis-à-vis de cours axés sur la compréhension passe sans nul doute par l'élaboration d'une pédagogie active et interactive qui favorise chez l'apprenant l'intégration de connaissances nouvelles, facilite l'acquisition d'automatisme et crée des liens entre les aspects cognitif et affectif de l'apprentissage de la langue. À cet égard, les technologies nouvelles pourraient devenir les alliées en motivant<sup>\*</sup> davantage l'apprenant et en faisant de lui un intervenant actif prêt à prendre en charge son apprentissage" (Cornaire 1998 : 27).

## **2- LE CINEMA COMME MATERIEL D'ENSEIGNEMENT DU FLE**

On notera que, comme les autres matériels audio-visuels, "le cinéma constitue un puissant facteur de motivation pour les élèves" (Harari 2002 ; 56). D'autre part, il est une énorme source pour l'enseignant de L.E. qui peut créer des activités et des exercices très variés. Car le cinéma ne ressemble guère

---

\* C'est nous qui soulignons.



aux autres matériels d'enseignement traditionnels comme le manuel, le projecteur, l'image fixe, ... comme le dit Henry :

"Prendre appui sur le cinéma, sur les images, sur une ambiance et une langue en situation, et sur le plaisir que l'ensemble procure, a pour premier effet de susciter un changement dans la représentation de l'apprentissage que se font les étudiants" (Henry 2002 : 54).

Il est vrai que le cinéma français occupe une place importante dans l'histoire du cinéma, grâce à ses metteurs en scène, scénaristes, acteurs/actrices connus dans le pays d'origine et même dans le monde entier. Pourquoi donc priver le contexte d'enseignement/apprentissage de la langue française, de cette énorme source de motivation et de ce moyen de médiation culturelle ?

Il faudrait rappeler que les apprenants de L.E. possèdent déjà une certaine culture et expérience cinématographique acquises de nos jours, due à la télévision, hors de la salle de classe que ceux-ci peuvent facilement y transférer. Pourtant, le visionnement de film en classe n'a pas le seul objectif de prendre plaisir, mais de permettre à l'apprenant de prendre conscience des différents aspects de la lecture cinématographique. L'utilisation des films en salle de classe paraît intéressante pour des raisons suivantes :

“-Le film, objet culturel porteur de sens, encourage une meilleure compréhension des réalités sociales et culturelles de la francophonie.  
- Le film, étudié en tant qu'art, offre la possibilité d'une analyse esthétique.  
- L'histoire du film et son contenu permettent l'intégration d'autres matières comme la littérature, l'histoire, la sociologie, la psychologie, etc.”<sup>17</sup>

L'utilisation du cinéma, proprement dit, des films français dans l'enseignement du FLE, permet aux apprenants d'(e) :

---

<sup>17</sup> <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/français/frlang/secondaire/progab20/frint6.htm>. Les citations suivantes dans cette partie sont faites de la même source.

- entrer en contact avec des accents différents du français. Il est vrai que les séquences filmiques qui contiennent des exemples de discours avec des accents différents permettent de se familiariser avec ceux-ci;
- prendre conscience des registres de langue. Car les films présentent des personnages qui s'expriment dans le registre de langue qui leur est familier et qui changent de registre suivant la situation de communication;
- prendre conscience des aspects prosodiques de la langue et des spécificités propres à la langue parlée. En effet, "le cinéma a l'avantage de faire parler les personnages et d'avoir recours à un rythme, un débit, des intonations variées"<sup>18</sup>
- enrichir le vocabulaire à travers les décors, les lieux, les costumes vus dans le film;
- entrer en contact avec des échanges langagiers, accompagnés des éléments paraverbaux et non verbaux (avec les mimiques et les gestes qui les accompagnent) et les costumes et décors présentés dans la scène;
- identifier les éléments de la situation de communication dans laquelle se réalise un échange donné. "L'image permet de voir ce qui n'a pas été compris ; l'action est un bon support au dialogue"<sup>19</sup>;
- mettre en œuvre ses compétences stratégiques. Car le film tolère l'ambiguïté jusqu'à un certain point. Si l'apprenant ne comprend pas tous les mots dans un dialogue, il pourra se référer soit à des gestes et mimiques des interlocuteurs, soit à des actions ultérieures afin de suivre le récit. Ainsi, comme dans un vrai échange langagier, ce dernier aura recours à des stratégies de compensation pour résoudre un problème de compréhension.

"En intéressant l'élève et en stimulant sa curiosité, un film permet de mettre en pratique les méthodes de résolution de problèmes propres à la langue. En tolérant l'ambiguïté, on met en pratique la fonction de compensation".<sup>20</sup>

Pourtant, le film ne donne pas à l'apprenant la chance de faire répéter ce qu'il n'a pas compris. Il est possible bien sûr de revoir le film ou un extrait mais

---

<sup>18</sup> La source ci-dessus.

<sup>19</sup> La source ci-dessus.

<sup>20</sup> La source citée ci-dessus.

le contenu reste toujours le même, alors que lors d'un échange réel, au cas où il y aurait un problème de communication, le locuteur peut tout naturellement collaborer avec son interlocuteur, pour co-construire le sens de l'échange, en paraphrasant ce qu'il vient de dire, en répétant avec des synonymes ou en donnant des explications et des précisions supplémentaires. Ce rôle facilitateur peut être assumé par l'enseignant pour aider l'apprenant lors du visionnement d'un film en classe.

Qui plus est, le plaisir que l'on prend de suivre le récit filmique tout en entrant en contact avec la langue telle qu'elle est parlée dans des situations de communication vraisemblables, créées par le scénariste et les dialoguistes (puisque le cinéma a la réputation de créer la vraisemblance), offre un double intérêt aux apprenants. Spécialement, pour ceux qui n'ont que très peu de possibilité de contact avec la L.E. dans leur vie quotidienne, le film demeure un des meilleurs moyens qui facilitent l'immersion dans la langue, sa découverte à travers les actes de parole, les gestes et mimiques utilisés dans de diverses situations de communication proches de celles réelles. Comme le dit Van Arkel,

"à condition d'être bien choisie et présentée, la scène filmique authentique éveille la curiosité de l'apprenant, l'invite à s'exprimer spontanément et devient ainsi un instrument d'interactivité qui complète l'enseignement et donne la satisfaction de la pratique réelle de la langue." (Van Arkel 2005)

Il est possible de situer le film dans la panoplie de documents authentiques tant accentués par les approches communicatives, puisqu'il n'a pas été produit spécialement pour des objectifs pédagogiques, en l'occurrence pour l'enseignement du FLE. L'étude d'une (des) séquence(s) filmique(s) permet de faire des activités de compréhension orale et d'expression orale en parallèle, facilite l'interaction entre apprenants et crée une ambiance d'émulation. L'expression orale peut être plus facilement déclenchée, à partir d'une interprétation globale de ce qui se passe dans la séquence visionnée. "Il n'est alors pas absolument nécessaire de comprendre stricto sensu toutes les répliques pour apprécier le film ; l'ambiance, les personnages, leurs émotions,

donnent l'intuition de la signification des mots, de leur valeur (dénotations, connotations, sens littéral, sens figurés, détournés) (Henry 2002 : 55).

Bien que le film soit une production fictive, les scènes, les dialogues, les actions qu'on y trouve reflètent dans la vraisemblance les conditions d'utilisation de la langue avec ses dimensions culturelles, discursives et communicationnelles. Autrement dit, les séquences d'un film illustrent les conditions d'utilisation quasi-réelles de la langue enseignée, qui n'est plus pour les apprenants un ensemble de règles morpho-syntaxiques et grammaticales à apprendre souvent par cœur, mais un vrai moyen de communication à découvrir avec tous ses aspects. Car regarder un film ou un extrait de film "fait oublier les barrières linguistiques et invite à réagir spontanément dans la langue cible". (Van Arkel 2005)

Précisons que le film est un document audio-visuel qui permet à l'apprenant d'anticiper le sens du message linguistique en prenant appui sur les éléments de la situation de communication fournis par le canal visuel. Par exemple, dans une séquence du film "À bout de souffle", on voit la jeune femme américaine vendre le journal *New York Herald Tribune*. Michel, le personnage principal, lui dit "Je t'en prends un". Dans cet énoncé le pronom "en" remplace l'objet (le journal) qui n'est pas précédemment cité mais qui est présent sous les yeux des interlocuteurs et donc des spectateurs qui n'auront du mal à repérer ni le référent ni l'outil grammatical. Or dans un dialogue écrit, le déchiffrement de ce pronom par l'apprenant peut être difficile, à moins que le mot qu'il remplace ne soit déjà cité par l'un des interlocuteurs.

Ce n'est pas le cas d'un manuel où on trouve un dialogue authentique ou fabriqué, même lorsqu'il est accompagné de quelques images et/ou d'une consigne expliquant brièvement la situation de communication dans laquelle se réalise le dialogue. Ou encore, les éléments de cette dernière n'étant pas précisés, il est souvent à l'apprenant de les imaginer. Dans ce cas, celui-ci

n'aura recours qu'au contexte linguistique et/ou visuel, c'est-à-dire aux énoncés précédents et suivants afin d'accéder à la signification d'un énoncé donné.

Force est de constater que le développement rapide des nouvelles technologies durant trois dernières décennies, a considérablement facilité l'accès aux films. À la suite de la vidéo, les supports numériques comme les DVD, les VCD, les cédéroms, les dévédéroms et l'internet offrent de nombreux avantages dont la didactique des langues doit tirer profit.

“L'arrivée des nouvelles technologies, en particulier la vidéo, modifie l'horizon de l'accès au sens de l'oral en FLE. (...) Cette nouvelle possibilité d'accès au sens de l'oral ne s'est pas encore suffisamment traduite dans des procédures pédagogiques, en raison essentiellement du manque de documents appropriés, pour pouvoir envisager des progressions.” (Boyer 1990 : )

Malgré les possibilités offertes par les nouvelles technologies dans le domaine de la didactique des langues, dans certaines situations d'enseignement, il n'est pas toujours possible d'en profiter suffisamment, soit parce que l'on ne dispose pas de matériel nécessaire, soit parce que l'on ne maîtrise pas bien les outils technologiques. Toutefois, il est vrai que le développement technologique nous a donné la possibilité de trouver d'abord des cassettes vidéo, puis des CD, DVD et des caméscopes à des prix abordables. Au 21<sup>e</sup> siècle où on trouve de moins en moins de cassettes vidéo, les outils qui permettent de filmer et de reproduire toutes sortes d'images mouvantes dont les films, ne sont plus seulement au service des professionnels. On préfère par exemple immortaliser les moments importants, même banals, de sa vie et de ceux des siens en filmant les anniversaires, les mariages...

Ces nouveautés de la vie quotidienne a profondément marqué les modalités de visionnement de film et de sa production (mettre en arrière/en avant, arrêt sur l'image, choisir la langue, visionner avec les sous-titres de langue préférée). Il est donc indispensable pour l'enseignement des L.E. d'intégrer ces progrès dans l'enseignement/apprentissage et d'en profiter autant que possible.

Dans l'histoire de la didactique des L.E., surtout pour la méthode structuro-globale audio-visuelle, l'image a été un support précieux par son caractère iconique qui représente les éléments extra-linguistiques de la situation de communication. Certes, le rôle situationnel de l'image permet de délivrer un sens global des échanges interprétés dans leurs circonstances de production. Par ailleurs, outre la polysémie de l'image, l'absence des traits propres à l'oral ne permet pas d'accéder directement à des énoncés. "En effet, malgré la richesse expressive et communicative d'un message purement visuel, il y a des choses qu'il ne peut pas dire sans recours au verbal" (Jolly 2003 : 96). Car ceux que l'image inventorie ne relèvent que de la situation physique de la communication et finalement nous donnent une idée sur l'environnement lié au verbal. Or le décodage du verbal implique aussi l'interprétation du non-verbal, des éléments de la communication tels que les implicites, l'intonation, l'intention de communication des interlocuteurs, les pauses, les gestes et mimiques...

Il faudrait souligner un autre avantage que présente l'image mouvante (film) par rapport à l'image fixe qui avait été utilisée dans la méthode audio-visuelle : le film qui donne des informations à la fois auditives et visuelles, permet à l'apprenant d'écouter/entendre des discours oraux et de faire des exercices de compréhension orale, alors que l'image fixe qui ne fournit que des informations visuelles permet de faire des activités d'interprétation (écrite/orale) mais non de compréhension orale des énoncés authentiques.

Comme le dit Van Arkel (2005), "le langage du document non destiné à un public étranger dépasse en général les connaissances linguistiques de l'apprenant. L'enseignant devra donc sélectionner un passage selon le niveau de son public". Il est également utile, pour l'enseignant, de sélectionner un film ou un extrait de film qui puisse aider à mieux illustrer les points et les thèmes, abordés à une étape précise de la progression et qui contient au moins une partie des connaissances déjà acquises par l'apprenant.

Le film étant un document très riche, il n'est pas possible d'exploiter les différents aspects à la fois. Dans le choix du film à étudier en classe de FLE, il est utile de prendre en considération les informations portant sur les domaines langagiers, culturels et artistiques. C'est à l'enseignant donc de sélectionner un film ou extrait de film qui correspondrait mieux aux objectifs de la séance, aux intérêts du public d'apprenant et de privilégier l'information soit visuelle, soit sonore, afin de focaliser les activités sur un des ces trois domaines. Il est possible également d'exploiter un même film ou extrait de film en vue d'étude des données qui concernent les trois domaines à la fois ; langagier, culturel et esthétique. Il se peut qu'un extrait de film proposé aux apprenants pour l'étude linguistique déclenche des discussions sur l'aspect esthétique ou culturel. Il faudrait donc envisager la part imprévisible que peut procurer le document filmique.

Le film ou l'extrait de film constitue d'abord un document authentique pour l'étude des aspects socio-culturels de la société où la L.E. est parlée. Les modes de vie, les lieux, les objets, les décors, la tenue vestimentaire des personnages présentés dans des films créent un effet de vraisemblance. L'apprenant/spectateur finit généralement par se faire une idée sur la culture-cible, les différents milieux sociaux. Il peut également trouver la possibilité de prendre conscience des changements historiques, en comparant un film dont l'histoire se passe aux siècles passés et un film qui raconte une histoire contemporaine.

Même si cette représentation reste incomplète, les films permettent à l'apprenant de visualiser au moins la culture-cible et de prendre conscience des ressemblances et des différences entre cette dernière et la culture à laquelle appartient l'apprenant.

## **2.1. LA COMPOSANTE SOCIOCULTURELLE**

Apprendre une L.E. signifie entrer en contact avec la culture dans laquelle celle-ci est parlée, puisque la langue et la culture ont une relation étroite et indissociable. Pour reprendre les mots de Beacco, “la connaissance des langues vivantes a été, depuis l’origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès, privilégié sinon irremplaçable, à d’autres cultures” (Beacco 2000 : 15).

La langue étant un système assez compliqué dont les différents aspects sont à prendre en compte, il paraît assez réductrice de la considérer comme un simple outil qui sert à transférer un message. Les expériences dans le domaine de didactique des langues ont montré que la seule connaissance linguistique, même si elle est nécessaire, n'est pas suffisante à en faire l'usage approprié. Il est également nécessaire pour l'apprenant d'approprier les attitudes et les comportements socio-culturels mis en jeu dans l’acte de communication en L.E.

Il est utile de préciser qu’on attache une grande importance à la compétence culturelle, depuis les années 80, avec l’apport des approches communicatives. “Le culturel” se trouve tellement empreigné dans l’acte langagier que les limites entre les deux ne sont pas toujours faciles à distinguer et il n’est pas toujours possible de savoir où commence l’un et où finit l’autre. C’est-à-dire, la relation entre la langue et la culture a un caractère dialectique, l’une exerce des effets sur l’autre et vice versa. La langue et la culture ne constituent donc pas deux entités différentes et par conséquent, l’enseignement d’une L.E. doit intégrer naturellement la culture à cette dernière, fondre les deux dans un même processus d’enseignement.

“L'apprentissage de la culture doit donc être intégré dans l'apprentissage de la langue, et dépasser le niveau de “civilisation”, pour aborder des éléments plus profonds tels les systèmes de valeurs ou de croyances, et la vision du monde. Si la langue influence la manière dont nous nous comportons et percevons les choses, la culture est aussi inhérente à la langue même, à sa structure, à son vocabulaire, ses expressions, et peut être enseignée en même temps que la langue” (Claes 2004).

Il est évident que la composante socioculturelle, une des quatre composantes de la compétence communicative, joue un rôle crucial dans



l'enseignement des langues. Il convient donc d'essayer d'élucider d'abord ce que l'on signifie par le terme "culture". Quelle culture s'agit-il d'enseigner ? Comment définir les comportements culturels des membres de la société dont on enseigne/apprend la langue (ou peut-être la civilisation) ?

Le fait que la notion de "culture" fait l'objet d'étude de diverses disciplines comme l'anthropologie, l'ethnologie, la sociologie, l'histoire, la religion, la mode..., traitée de points de vue différents, la rend une notion peu univoque, dont la définition constitue une tâche difficile et indispensable. Car le contenu de la notion "culture" diffère par rapport au point de vue adopté. D'un point de vue pédagogique qui est le nôtre au sein de ce travail, il nous semble utile d'en retenir deux définitions. Dans la première qui se réfère au "cultivé", la culture, "apparaît comme associée à la perception d'une évolution ascendante des sociétés humaines et de l'humanité elle-même, par la diffusion grandissante des connaissances et la dissipation progressive des préjugés, par le développement de l'éducation, par l'avancé de la rationalité" (Beacco 2000 : 23).

La deuxième définition de la "culture" qui s'approche de la "civilisation"

"insiste sur la représentation qu'un groupe social donne de lui-même et des autres au travers de ses productions matérielles, que ce soit ses œuvres d'art, sa littérature, ses institutions sociales ou encore les objets de son vécu quotidien et les mécanismes destinés à en assurer la pérennité et la transmission" (Kramsch 1995 : 55).

Galisson (1989) distingue le culturel qui relève de la culture quotidienne (comportementale), du cultivé qui réfère à la culture savante. Le premier n'est pas appris à l'école mais acquis dans la pratique sociale au cours des années. Le second qui part du culturel est enseignable aussi bien pour les étrangers que pour les natifs. Par exemple, dans la société française, le locuteur a recours au vouvoiement ou au tutoiement selon le degré d'intimité de sa relation avec son interlocuteur, selon l'âge et le statut de celui-ci. Un adulte peut tutoyer un enfant mais celui-ci doit vouvoyer son interlocuteur plus âgé que lui. L'enfant approprie ce comportement d'une façon naturelle, dès qu'il apprend à

parler. Cela fait partie donc de la culture comportementale de la société française. Or savoir en quelle année a éclaté la seconde guerre mondiale, relève de la culture savante qui s'acquiert d'une façon consciente, institutionnelle et explicite.

Une autre notion importante que l'analyse de la composante culturelle doit prendre en compte est "la culture partagée", définie comme suit par Galisson (1989 : 114) :

"Une culture quotidienne transversale, une sorte de niveau-seuil comportemental du plus grand nombre, qui permet à l'immense majorité des natifs de se sentir des individus à part entière et d'être reconnus comme tels pour tous ceux qui se réclament de la même identité collective".

Selon cet auteur, l'identité collective est le produit de la langue et de la culture partagée. Celle-ci est :

- un signe de reconnaissance tacite entre individus, se réclamant de la même identité collective ;
- un facteur de convivialité pour se comprendre à demi-mot ;
- un mode de conditionnement dans les situations grégaires<sup>21</sup> de la vie courante ;
- une propédeutique (enseignement préparatoire) à la culture savante. C'est-à-dire, l'acquisition de la culture partagée concernant la façon de voir la réalité de la vie, propre à un groupe social, précède la réalisation de la culture cultivée.

Force est de constater que la communication ne peut se réduire à un prosaïque échange d'information au niveau du dénoté et que les différences culturelles doivent être intégrées à l'enseignement des langues. Les variations culturelles peuvent être observées aux niveaux verbal, paraverbal et non verbal. Au niveau du lexique par exemple, la connotation ajoutée au signifié des mots change d'une culture à l'autre. Car des signes dits équivalents d'une langue à l'autre peuvent avoir des signifiés identiques mais leurs charges

---

<sup>21</sup> Selon *Littre* : *Au fig.* [À propos de l'homme, de son comportement, etc.] Qui résulte de la vie en communauté et qui est propre à la foule.

culturelles partagées se diffèrent. Par exemple, le mot “vache” en français et son équivalent en une langue parlée en Inde, bien que le référent soit le même, la notion évoquée dans chaque culture sera différente. Parce qu’en Inde, cet animal, considéré comme sacré, porte une valeur religieuse, alors que dans un pays européen, il est dépourvu de cette valeur culturelle. De même, le référent du signifiant “le porc” est le même pour un musulman et non musulman, or la notion suggérée dans la culture musulmane fait appel à une interdiction religieuse, elle peut même avoir une connotation de “répugnance” pour certains, alors que dans une culture occidentale, elle peut connoter un plat délicieux ou la charcuterie.

### **2.1.1. Les Variations Culturelles**

Les variations paraverbaux relèvent du débit, de l’intensité de la voix et de l’intonation qui varient d’une culture à l’autre et aussi d’une personne à l’autre. On a souvent tendance à évaluer le comportement paraverbal d’une culture, en comparaison avec les autres. Par exemple, on dit que les Italiens parlent plus vite que les Français, lesquels parlent plus vite que les Suisses. Une analyse contrastive permet donc de relativiser les caractéristiques d’une culture par rapport à l’autre. “Une société S1, qui possède telle caractéristique par rapport à S2, pouvant fort bien se voir attribuer la caractéristique inverse, dès lors qu’on la compare à S3” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 69).

Quant aux variations de comportements non verbaux, elles portent sur les divergences proxémiques, posturales et mimo-gestuelles (Kerbrat-Orecchioni 1996). On sait que chaque culture précise, par certaines normes, la bonne distance entre les interlocuteurs, tolère à un certain degré le contact oculaire et corporel. Pensons à l’exemple d’un locuteur1, dont la culture implique une distance plus réduite par rapport à celle que permet les normes culturelles du locuteur2. “Le premier tentera de se rapprocher du seconde, lequel tentera de s’éloigner du premier, d’où un malaise mutuel, L1 se sentant rejeté par L2, et L2 agressé par L1” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 69). Ainsi,

l'observation des différences proxémiques permet de faire une distinction entre les sociétés "à fort degré de contact" comme les pays méditerranéens et les sociétés arabes et les sociétés "à faible degré de contact" comme les pays d'Europe du Nord et d'Extrême-Orient (voir Kerbrat-Orecchioni 1996).

La signification des postures, des gestes et des mimiques varient également d'une culture à l'autre. Par exemple, dans la culture française, le geste de main qui trace un trait au-dessus de la tête, signifie (accompagne) l'énoncé "J'en ai ras-le-bol". Alors qu'en turc, la même expression est accompagnée d'un geste pareil mais avec la main levée au niveau de la gorge, sous le menton. En français, le geste de frottement de la joue à plusieurs reprises avec le revers des doigts exprime l'ennui, "la barbe". Or ce geste veut dire en turc "il ment". Il existe aussi certains gestes communs en français et en turc, mais le référent qu'ils désignent n'est pas identique. Par exemple, en turc, le levé du menton et des sourcils exprime le refus ou la négation, alors qu'en français ce geste s'utilise pour demander, dans certaines situations (un vendeur/une vendeuse qui s'adresse au client), "Que désirez-vous?" (Kerbrat-Orecchioni 1996).

La subjectivité pragmatique comme des implicites culturelles n'occupent qu'une petite place dans la description de la communication et dans l'enseignement des L.E. Or un apprenant qui étudie longtemps une L.E. dans son pays natal et dans un contexte scolaire, ne prend pas suffisamment conscience de l'importance de ces aspects culturels. Dès qu'il se confronte à un discours oral/écrit, où il n'arrive pas à décoder le message à cause des éléments ou des implicites culturels qu'il ignore, il a recours à l'explication donnée par l'enseignant ou par son interlocuteur natif. Dans la classe de langue, il arrive assez souvent, lors de l'explication ou l'interprétation d'un texte par l'apprenant, que la connaissance de tous les mots et structures syntaxico-grammaticales reste insuffisante pour accéder à la signification du texte (ou d'une partie du texte). À ce stade, il s'agit souvent d'une lacune en ce qui concerne une(des) connaissance(s) culturelle(s) implicite(s), partagée(s) par les

membres de la communauté langagière. Ceux-ci, pour décoder le message, ont recours (souvent inconsciemment) à leur information antérieure qui a été fournie à plusieurs reprises. Mais l'apprenant étranger ne disposant pas de cette information partagée, cherche à reconstruire le sens (peut être en vain) à partir de ses connaissances linguistiques. Par exemple, un apprenant de FLE qui entend l'énoncé, "le beau temps est prévu sur l'ensemble de l'Hexagone" aura du mal à construire la signification, s'il ignore ce que signifie "l'hexagone" pour les locuteurs natifs français. Car le sens littéral donné dans un dictionnaire ne correspond pas à celui utilisé dans l'énoncé. Seule la connaissance de la culture partagée par les membres de la société française permet de savoir que "l'hexagone" signifie en fait la France dont la forme géographique ressemble à une hexagone.

L'acception traditionnelle (et nationaliste) de la notion de "culture" comme "ensemble des paroles et des actions produites au quotidien par des locuteurs ordinaires de la vie de tous les jours" (Kramsch 1995 : 59) a été contestée par les enseignants de langue, dans les années 1970 et 1980. La tendance à considérer l'enseignement de la culture comme une annexe susceptible de renforcer ou d'enrichir l'enseignement de la langue ne permettait pas aux apprenants de s'interroger sur les frontières entre "nous" et "les autres". Selon Kramsch, il s'agit d'un grave décalage entre l'enseignement des L.E. et les idées actuelles en matière d'études culturelles et "les enseignants enseignent la culture et la langue, ou la culture dans la langue, mais non la langue en tant que culture" (Kramsch 1995 : 63).

Il est possible de constater que dans l'histoire de la didactique des langues, la conception de la culture s'est évoluée parallèlement à celle de la langue. Selon Gohard-Radenkovic (1999 : 47-51), cette évolution passe par trois étapes:

**Étape extra-linguistique** : elle correspond à l'apparition de la méthode directe. La langue et la culture sont conçues comme deux entités préexistantes. La civilisation n'est pas intégrée à la langue mais plaquée sur la méthode.

**Étape intra-linguistique** : elle correspond à l'apparition des méthodes S.G.A.V. dans les années 50-60. La langue est conçue comme système et on accorde une grande importance à l'acquisition des structures. Mais cet enseignement reste indifférent aux usages sociaux et au contexte "vraisemblable" des échanges langagiers. La civilisation est enseignée en annexe, présentée comme homogène, décontextualisée.

**Étape éthnocommunicative** : elle correspond aux années 80 où les approches communicatives sont en plein essor. Deux notions importantes marquent cet époque ; la compétence de communication et la centration sur l'apprenant (voir Besse 1998).

De nos jours, avec l'apport des approches communicatives et de l'intérêt porté sur les cultures, on a tendance à accorder une place importante aux résultats des recherches réalisées dans les domaines qui ont comme objet d'étude la "culture". Bien que chaque discipline a son propre point de vue, la didactique des langues emprunte certains savoirs qui servent à mieux définir son objet d'étude qui est la langue et la culture. Avec la contribution des résultats de recherche, la pédagogie moderne a tendance à adopter une approche interculturelle qui vise, non seulement la connaissance habituelle des faits culturels, mais aussi la compréhension de la manière dont ces faits sont reliés entre eux. Cette approche est définie comme une "construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle" (Abdallah-Preteille 1992 : 36, 37, De Carlo 1999 : 40).

Dans la perspective interculturelle, l'acquisition de la compétence communicative doit être basée sur le développement de la capacité des apprenants à repérer le culturel dans l'acte de communication. "L'objet-culture étrangère n'a de réalité qu'actualisée dans le "social et le communicationnel", c'est-à-dire n'existe que dans la relation vécue entre des sujets" (Gohard-Radenkovic 1999 : 54).

Il faudrait constater que l'apprenant d'une L.E. construit son processus d'apprentissage sur les compétences qu'il a en sa L.M. Il en est de même pour l'apprentissage de la culture étrangère. À l'instar de l'acquisition de la L.E. qui n'est pas indépendante de la L.M. de l'apprenant, la construction des nouvelles connaissances sur l'autre culture, n'est pas non plus indépendantes de sa propre culture.

“(...) l'idée que l'apprenant, en matière de perception culturelle, tout comme du point de vue phonétique, est, d'une certaine façon, frappé au départ de surdité. Car du moins s'il est totalement monolingue, il est prisonnier des cribles, des filtres de sa propre culture, qui sont autant d'obstacle à une compréhension correcte de l'autre culture, (...) (Boyer 1990 : 72).

L'approche interculturelle doit donc aider l'apprenant à surmonter l'ethnocentrisme, à faire prendre conscience de l'hétérogénéité sociale en créant des conditions d'observation, de relativisation des données de la culture étrangère afin de développer le dialogue interculturel.

Un des objectifs de cette approche est de faire acquérir une vision distanciée de sa propre culture et relativisée de l'autre culture (étrangère) (Gohard-Radenkovic 1999). Il s'agit d'une double distanciation : entre l'observateur et l'objet observé, l'observateur et lui-même, c'est-à-dire un détachement par rapport à la société de l'observateur.

Deuxième concept important “l'objectivation” a pour but de “mettre en place une “lecture” objectivée des expressions visibles et invisibles d'une société à travers le décodage des pratiques et comportements socioculturels” (Gohard-Radenkovic 1999 : 137).

Pour l'enseignant non-natif de L.E., le travail sur la compétence culturelle joue un rôle crucial, puisqu'il possède lui-même des connaissances subjectives (et probablement superficielles) sur la culture à enseigner. Il faudrait admettre que la description d'une culture étrangère (C.E.) qui se base sur des connaissances partielles, reste incomplète et subjective. Devant un objet si

vaste et multidimensionnel, il semble indispensable de repérer certains donnés, sur lesquelles se construit la définition de la culture cible.

Selon Gohard-Radenkovic (1999 : 139), il convient de se baser, dans l'enseignement de la culture, sur les représentations qui constituent un concept "opérateur et générique". Celles-ci

"offrent (...) un accès privilégié (mais non unique) à l'étude des cultures parce que leur analyse met à notre disposition un matériel opératoire sur une double dimension : comme reflet d'un objet et comme activité du sujet, à travers lesquels on voit apparaître l'ensemble des caractéristiques de la société ou d'un groupe social et au sein de ce groupe social, celles de la catégorie ou des catégories d'individus visés. Cette analyse peut se mener sur les discours portés sur l'autre et sur soi..." .

### **2.1.2. L'Analyse des Représentations**

Une langue donnée véhicule sans aucun doute les traces de la culture dans laquelle elle est parlée. Mais elle ne l'épuise pas puisqu'elle n'est pas la culture elle-même. C'est à travers le discours sur l'autre ou sur soi que les représentations du sujet parlant (apprenant) se dégagent. "Le point d'articulation entre langue et environnement socioculturel s'exprime dans les représentations que chaque individu véhicule et produit" (Gohard-Radenkovic 1999 : 138). Pour cet auteur, l'enseignement d'une langue-culture étrangères se base sur les représentations de l'apprenant, soit les images portées sur l'autre (hétéroreprésentation), soit les images portées sur soi (autoreprésentations).

L'analyse des représentations permet également d'analyser le non-dit à partir du discours présenté et de considérer les cultures comme des produits et des lieux d'interactions diverses entre individus et groupes. On opte ainsi pour une démarche plus relativisée que normative et descriptive.

### **2.1.3. Les Stéréotypes**



À partir de quelques informations reçues d'une façon aléatoire, chacun se fait une idée souvent subjective, une image qui ne reflète pas la réalité, sur les cultures et leurs membres qu'on connaît très peu, faute de possibilité de contact avec celles-ci. Par exemple, les touristes que l'on rencontre en vacances peuvent nous inciter à se faire une idée générale sur toute la société dont ceux-ci font partie. Ou encore, c'est à partir des travailleurs immigrés vivant dans leur pays que les Français, les Allemands, les Belges ou les Hollandais se font une idée générale sur la culture turque. Par ailleurs, une scène de film vu à la télévision ou au cinéma peut nous donner une image plus ou moins vraisemblable sur la culture concernée. On a tendance en général à généraliser, en attribuant telles ou telles qualités à une société. Nous connaissons tous des jugements généraux de type : "les Français boivent beaucoup de vin", "les Italiens mangent souvent des pâtes", "les Allemands mangent des pommes-frites". Ainsi on finit par avoir des stéréotypes sur chaque culture. Ceux-ci relèvent tant de l'apparence physique ("les Allemands sont blonds, aux yeux bleus", "les Italiens sont bruns et de taille moyenne") que le caractère et les habitudes des membres d'une société donnée.

Le stéréotype, "c'est la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité" (Gohard-Radenkovic 1999 : 137). Ajoutons qu'il se base sur la simplification et la généralisation.

On est convaincu que le cinéma constitue par son aspect culturel, au sens de culture savante et de culture comportementale à la fois, un moyen incomparable qui permet aux apprenants, d'une façon soit explicite, soit implicite, de se rendre compte des différences et des ressemblances culturelles entre leur propre culture dont ils font partie et la culture étrangère. Notre propre expérience vécue dans le cadre du cours "La littérature française et les adaptations cinématographiques" constitue un bon exemple à ce propos. Après le visionnement des films "Jules et Jim" de François Truffaut et "Madame Bovary" de Claude Chabrol, nous avons demandé aux apprenants de faire des

commentaires sur les films visionnés. On a vu que la plupart du groupe classe avaient tiré une conclusion générale, en se basant seulement sur deux films. Celle-ci, assez choquante, peut être traduite comme suit : “Les femmes françaises ne sont pas fidèles”. On a pu également observer que les apprenants turcs comparaient le comportement des personnages avec celui des gens de leur propre culture, en disant : “dans notre pays, aucun homme ne supporte que sa femme ait une relation amoureuse avec un tiers”. Ainsi une discussion sur des différents comportements ou modes de vie avait été déclenchée dans la classe.

Un autre avantage de l'introduction du cinéma dans la salle de classe est, à notre avis, de créer la curiosité esthétique et artistique chez les apprenants qui s'intéressent non seulement à la langue étrangère mais aussi aux produits culturels, intellectuels, littéraires de la société dont ils apprennent la langue. La connaissance sur l'autre culture acquise à travers les films, les acteurs/actrices et les réalisateurs connus peut contribuer à augmenter la motivation des apprenants pour apprendre la langue et au sens inverse, connaître la langue peut éveiller la curiosité sur la culture dont on apprend la langue.

De ce point de vue, il nous paraît important de souligner les vertus du cinéma en matière de la didactique du FLE. Il est pourtant difficile d'affirmer qu'il est un matériel auquel ont fréquemment recours les enseignants de langue qui rencontrent de nombreux problèmes concernant l'usage du cinéma dans la classe. Le premier de ces problèmes est lié à une certaine lacune dans leurs formations technologiques et pédagogiques. Comment utiliser le cinéma dans la classe de langue ? Quel film ou quelle séquence doit-on choisir ? Quelles activités peut-on proposer aux apprenants après le visionnement d'une telle séquence ? Comment évaluer leurs acquis ? Devant toutes ces questions, certains enseignants prennent un peu de recul, quel que soit niveau de connaissance en matière de la didactique, car l'usage des films comme matériel d'enseignement est une pratique assez récente par rapport à l'introduction dans

l'enseignement, des NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication).

Un autre problème qui se pose dans l'usage des films dans l'enseignement des langues, c'est qu'il est indispensable pour l'enseignant de maîtriser plus ou moins bien le langage cinématographique. Même si le visé premier demeure l'étude de la langue enseignée, une analyse de séquence filmique exige la connaissance des bases du langage cinématographique.

"L'art cinématographique est un art total, puisqu'il fait bien appel à la littérature, à la peinture, à la musique ou aux sciences. Total va de paire avec riche, mais aussi avec complexe, ce qui ne rend pas aisé l'analyse d'une séquence de film (Busson, Périchon 1998 : 13).

Un art si compliqué comme le cinéma rend possible naturellement de multiples analyses ayant chacune son propre point de vue. Parmi ces divers types d'analyse, l'un doit être choisi selon l'objectif et le point de vue adoptés par l'analyste.

Dans le cadre de ce travail, notre objectif général prioritaire, n'est pas l'enseignement du langage cinématographique mais celui de la langue-culture française avec le support des extraits de film. Nous visons donc à faire pratiquer aux apprenants le français oral, à travers des tâches qui favorisent la compréhension/expression orales. En d'autres termes, les codes cinématographiques comme les mouvements de la caméra, les types de montage, les angles de prise de vue ne seront pas spécialement travaillés ici. Nous nous contenterons de donner en annexe le vocabulaire – quoique non exhaustif- du langage cinématographique qui peut être intégré au cours de FLE, lorsque l'enseignant le juge utile. En effet, il ne faut pas oublier que les codes non spécifiques et ceux propres au cinéma se trouvent enchevêtrés dans un film.

Pour l'analyse d'une séquence de film, nous prendrons comme modèle "la lecture méthodique" dont l'objectif est "de faire acquérir aux élèves la

maîtrise d'outils d'analyse textuelle, un savoir-faire particulier et une autonomie dans la conduite d'un processus d'interprétation" (Busson, Périchon 1998 : 13).

L'ouvrage intitulé *Le cinéma dans la classe de français: se former et enseigner*, rédigé dans une perspective de l'enseignement du français L.M., par Éric Busson et Dominique Périchon, constituera pour nous le point de départ pour élaborer un modèle d'analyse propre à l'enseignement du FLE, qui est notre première préoccupation dans le cadre de ce travail.

## **2.2. LES CRITÈRES DE CHOIX DE FILM À EXPLOITER DANS LA SALLE DE CLASSE**

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, l'exploitation des films dans l'enseignement du FLE pose divers problèmes à l'enseignant. Avant de passer aux détails de l'analyse filmique, il nous paraît important d'expliquer les critères suivants qui jouent un rôle essentiel dans le choix de film à exploiter dans la classe de FLE :

- 1- Les productions francophones : Pour atteindre nos objectifs généraux qui sont la compréhension et l'expression orales, les films présentés aux apprenants doivent être des productions francophones qui permettent d'étudier le contenu linguistique et les aspects culturels à la fois ou séparément.
- 2- L'aspect langagier : Il doit être le premier point à être considéré lors du choix d'un film. Car le contenu grammatical, lexical, morpho-syntaxique des dialogues doit correspondre au niveau des apprenants. S'il y a un grand écart entre ces deux, l'accès aux sens pourrait être difficile, voire impossible pour les derniers. Par exemple, les films qui contiennent trop de vocabulaire du langage familier, argotique ou du jargon, les dialogues réalisés dans un dialecte régional peuvent rendre difficile la tâche des apprenants.
- 3- Les registres de langue utilisés : Le cinéma a l'avantage d'offrir des échanges avec un rythme, un débit et des intonations variés. Dans la vie réelle (hors de la salle de classe), les natifs d'une langue ont recours à des registres

de langue différents dans des situations de communication différentes avec lesquelles les apprenants peuvent se familiariser à travers les films. Les accents, les registres de langue utilisés dans un film sont donc également à prendre en compte selon nos objectifs spécifiques. Lors de l'élaboration d'une activité visant à sensibiliser les apprenants aux différents accents ou registres de langue, le film choisi doit être représentatif de ce point de vue. En bref, c'est par rapport à nos objectifs de départ que l'on doit choisir le film à exploiter.

4- Le point de vue sociologique : Le film ou l'extrait de film choisi doit être représentatif en ce qui concerne les milieux (le monde de travail, le système éducatif, la famille, les relations publiques...), les modes de vie (la vie urbaine, la vie rurale, le mode de vie des ouvriers, des intellectuels, des jeunes...) et d'autres signes comme sources d'informations culturelles.

5- Le point de vue esthétique : Le film présenté aux apprenants en tant qu'un objet d'art doit également porter des valeurs esthétiques. Tout comme la valeur globale esthétique du film, la composition des scènes, du point de vue photographique, les couleurs choisies, la lumière, les contrastes et le cadrage, contribuent à créer du plaisir esthétique chez les spectateurs - apprenants.

6- Le point de vue utilitariste : Il consiste à choisir un film qui illustre mieux les thèmes, les concepts étudiés, soit linguistiques soit culturels.

7- Les scènes à éviter : Des films qui contiennent des scènes de violence, de nudité ou des images considérées comme négatives d'un point de vue pédagogique sont à éviter. Elles peuvent avoir une mauvaise influence sur les apprenants dont les réactions présentent des différences culturelles.

8- La planification de la durée : Le temps de visionnement et le temps d'exploitation doivent être adéquates à la durée disponible en salle de classe.

9- Le plaisir, le goût : L'enseignant doit surveiller à ce que le film choisi corresponde au goût de la majorité des apprenants. Ceux-ci suivront avec enthousiasme un film qui leur plaît et effectueront la phase d'analyse sans trop s'ennuyer. Le film choisi doit également plaire à l'enseignant pour qu'il puisse s'investir dans l'analyse et l'exploitation.

10- La curiosité, la motivation : L'extrait que l'on visionne doit éveiller la curiosité chez les apprenants, donner envie de voir le reste du film pour comprendre ce qui se passe ou de voir les autres films réalisés par le même réalisateur.

Précisons que ces critères proposés par nous n'étant pas définitifs, il est possible de les adapter pour chaque enseignant, à la situation d'enseignement et aux caractéristiques du public d'apprenants

### **2.3. LES ASPECTS TECHNIQUES DU CINÉMA**

Il est vrai que le cinéma est un art assez sophistiqué, multidimensionnel ayant de différents aspects : culturel, esthétique, commercial, sociologique, psychologique, politique et même éducatif. Mais il nous semble qu'il doit être considéré avant tout comme un mode d'expression artistique puisqu'il sert à exprimer, entre autres, les idées, les sentiments, le point de vu personnel du réalisateur et du scénariste.

Selon Frodon, le cinéma en tant qu'un art de l'ère industrielle se distingue des autres arts par ses trois caractéristiques principales :

1- "Le cinéma est un art de l'âge de la technique" Il exige "l'utilisation de machines et de technologies, recourant aux sciences de la mécanique, de la chimie, de l'optique et de l'électricité" (Frodon 2003).

2- "Le cinéma, dans sa création et dans sa réception, est un art collectif" (Frodon 2003). Car le film n'est pas le produit d'une seule personne et le processus de sa production exige la collaboration d'une équipe : le scénariste, le caméraman, les techniciens, le directeur de photographie, le compositeur des musiques, le responsable de montage...

3- "Le cinéma est un art de la réalité". Il comporte "un enregistrement du réel, visible et sonore, dans ses quatre dimensions, spatiales et temporelles" (Frodon 2003). Il permet également au réalisateur de visualiser, raconter son monde imaginaire, ses fantaisies, comme dans le cas des films de sciences-fictions ou des films surréalistes.

Une des caractéristiques du cinéma est d'avoir une stricte relation avec la technologie. Pour la réalisation d'un film, à partir de la conception du projet jusqu'à sa diffusion, l'utilisation des moyens techniques est très importante. L'éclairage, la bande sonore, les mouvements de la caméra, les techniques de montage, la musique, les effets, sont des facteurs importants jouant chacun son rôle dans la qualité du film entier. Il faudrait noter que toute nouveauté technologique contribue à modifier, développer le potentiel expressif propre au dispositif cinématographique. C'est la raison pour laquelle, pour une tentative d'analyse de film, il paraît indispensable de connaître au moins le vocabulaire et les bases du langage cinématographique ainsi que les procédés techniques de production de sens d'un film. En effet, un film de fiction n'est comparable ni à un documentaire, ni à un dessin animé, ni à un roman...

### **2.3.1. Le Vocabulaire du Cinéma et la Lecture de Film**

Au cinéma, tout comme dans une photographie ou une peinture, le cadre de l'image est important. Le réalisateur doit composer son image dans les limites du cadre. Celui-ci doit décider quels objets et quels personnages prendront place dans le cadre et quels autres resteront à l'extérieur du cadre ? À quelle distance des objets/personnages filmés sera située la caméra, s'il y a plusieurs objets ou personnages dans le cadre ? Sur lequel des objets/personnages sera focalisée celle-ci ? Ce sont des questions importantes auxquelles doit répondre le réalisateur avant le tournage d'une séquence donnée. De même, une tentative de lecture de film ou d'une séquence implique la recherche de réponse à ces mêmes questions. Ainsi, le rapport entre l'objet filmé et le cadre se traduit par l'échelle des plans.

Notre époque moderne est marquée par l'abondance de l'image fixe et/ou animée. La diffusion des images est surtout facilitée par l'insertion, dans la vie quotidienne, des moyens technologiques tels la télévision, l'internet et la vidéo. Le fait que nous sommes entourés de toutes sortes d'image fixe (les

publicités dans les journaux et les magazines, les illustrations, les photos...) et d'image animée (films de fiction, documentaires, publicités, clips de chanson...) n'assure pas toujours la bonne interprétation de celles-ci. Or la consommation d'image (fixe ou animée) implique une certaine prise de conscience et l'adoption d'une démarche systématique. Plus précisément, la lecture de film, exige, du début à la fin, un certain recul par rapport à l'objet d'étude, un regard analyste qui permet au spectateur de mettre en jeu ses capacités intellectuelles au lieu d'être un consommateur passif, démuni face à des influences potentielles du film.

La lecture de film doit commencer par les informations figurées dans le générique puisqu'elles constituent le cadre du film à voir. Le générique "dresse la liste des techniciens, comédiens, sponsors, indique les lieux de tournage (studio ou sites naturels), l'année de sortie du film, l'origine des morceaux musicaux utilisés, etc.)" (Vanoy, Frey, Lété 1998 : 128). Le générique sert donc à faire entrer le spectateur dans le film, à rappeler que le film est la production d'une équipe et également, à le situer dans la filmographie du réalisateur.

La durée de film est assez long (120 minutes en moyenne) pour pouvoir l'analyser du début à la fin en classe de langue. Il vaut donc mieux le segmenter. "La première étape du travail de l'analyse consiste en une segmentation selon certains critères internes ou externes à l'histoire. Cette segmentation laisse apparaître différents profils de séquences" (Vanoy, Frey, Lété 1998 : 132).

Il est à l'analyste de choisir le type de séquence qui correspond au film à analyser.<sup>22</sup> Ainsi, celui-ci peut choisir parmi les types de séquences suivants :  
" *La scène* est une séquence en plusieurs plans, filmée en temps réel, dépourvue d'ellipses temporelles (...).

---

<sup>22</sup> Précisons que la segmentation réalisée lors de l'analyse n'est pas à confondre avec le découpage technique.



*Le plan-séquence* est une scène composée d'un seul plan. Il est caractérisé par une double continuité temporelle et spatiale (...).

*La séquence ordinaire*, type le plus courant, admet quelques ellipses temporelles. Elle respecte l'ordre chronologique des événements.

*La séquence par épisodes* résume une lente et longue évolution (...) en une série de plans caractéristiques, brefs, séparés par des ellipses temporelles.

*La séquence alternée* fait se succéder au moins deux séries d'événements simultanés (par exemple, une séquence de poursuite présentant alternativement poursuivis et poursuivants) (...).

*La séquence parallèle* fait alterner au moins deux séries d'événements ou de motifs sans lien temporel. Le lien entre deux séries est d'ordre généralement symbolique et invite à la comparaison" (Vanoy, Frey, Lété 1998 : 132).

Un autre concept important de la lecture de film, une étape importante de sa production d'ailleurs, est le montage. Car il a des fonctions narratives, rythmiques et idéologiques. "Le montage construit un espace-temps fictionnel perçu par le spectateur comme une réalité" (Vanoy, Frey, Lété 1998 : 134). Alors, la continuité du film est assurée par les différentes techniques de montage qui permettent d'enchaîner les morceaux de prise de vue. La construction narrative du récit précisée par le scénario peut être conservée ou modifiée lors du montage ( voir Vanoy, Frey, Lété 1998). Il ne serait donc pas superflu d'affirmer que le "monteur" s'avère un second réalisateur de film, puisqu'il est responsable de la syntaxe et de la "finition" du film à visionner.

Quant à l'idéologie du montage, elle s'explique par le fait que "deux fragments, quels qu'ils soient, placés ensemble, se combinent inévitablement en un nouveau concept, une nouvelle qualité..." (Eisenstein cité par Vanoy, Frey, Lété 1998 : 134). Ainsi, selon ces auteurs, la mise en rapport de deux plans différents crée des sens symboliques. Par exemple dans le film "Les Temps modernes" de Chaplin, l'image d'ouvrier se rendant à l'usine est juxtaposée à celle de moutons menés à l'abattoir. Ce qui aboutit à la recreation d'un sens métaphorique.

À l'instar de l'analyse des textes littéraires, la lecture de film consiste également à l'étude de l'espace, du temps et des personnages.

**L'espace** au cinéma est défini par les limites du cadre qui présente une image à deux dimensions. Pourtant cette dernière produit un effet de réalité et donc de profondeur. C'est-à-dire le spectateur qui regarde l'image, imagine et reconstitue un espace à trois dimensions. "Cette espace imaginaire tridimensionnel s'appelle le *champs*. (...) L'espace filmique se définit donc comme la somme de deux espaces imaginaires complémentaires: un espace visible, le champs, et l'espace invisible qui l'embrasse: le hors champs" (Vanoy, Frey, Lété 1998 : 138). Le hors champ peut être vu auparavant par le spectateur ou au contraire peut être un espace qui apparaîtra ou non dans les scènes suivantes. Par exemple, quand une voiture entre dans le cadre de l'image, l'espace vu constitue le champ, et le lieu d'où vient la voiture constitue le hors champs.

**Le temps** comme l'espace, constitue une des composantes du récit filmique. L'histoire racontée peut être située dans le passé (film historique), dans l'avenir (film de science-fiction) ou à la même époque où le film a été produit. Il est possible de situer l'histoire dans le temps par rapport aux lieux, aux décors et costumes et aux événements racontés. Dans certains films, le cadre temporel (l'année, l'époque) et le lieu où se passe l'histoire, sont précisés au début du film. La durée du film qui est en général entre 1h20 et 2 heures, peut ne pas correspondre à celle de l'histoire racontée. Par exemple, une histoire qui s'étale en temps réel, sur vingt ans, peut être résumée, condensée, par des ellipses, en une durée de 2 heures. Les ellipses sont indiquées en général par des mentions "trois ans plus tard", "dix ans plus tard". Dans ce cas, la durée de l'histoire racontée est supérieure à celle du film. Mais il existe des films ou des extraits qui racontent les événements en temps réel, donc un événement qui dure deux heures est raconté en deux heures. Ou encore, le film peut dilater le temps et dans ce cas, la durée de l'événement raconté est inférieure à celle du film. Le réalisateur peut ralentir le temps de la narration soit pour faire des

descriptions soit pour créer une tension dramatique chez le spectateur. (voir Vanoy, Frey, Lété 1998).

Les événements de l'histoire peuvent être racontés de deux façons; dans un ordre chronologique ou avec des retours en arrière (flash-back) et des anticipations dans le temps (flash-forward). Les flash-back sont souvent utilisés pour montrer un événement antérieur dont se souvient et que réinterprète un personnage, alors que les flash-forward sont utilisés souvent dans les films de science-fiction, pour anticiper un événement futur.

**La bande son** relève des dialogues, des bruits et des musiques du film. “Les paroles sont généralement indispensables à la compréhension de l'histoire, les bruits bénéficient d'une certaine épaisseur sémantique, la musique enfin, a une capacité moindre à signifier.” (Vanoy, Frey, Lété 1998 : 142). On distingue les sons *in* qui trouvent leur origine soit dans le champ, soit dans le hors champ (musiques, bruits), et les sons *off* qui peuvent appartenir à l'histoire (la voix off d'un personnage) ou non (musique, commentaire du narrateur).

**Le personnage** (terme littéraire) d'un film, sous la forme d'une image, incarne la réalité, d'une part par son apparence physique : traits physiques, costumes, accessoires, coiffures, et d'autre part, par son caractère décrit avec les informations données dans les dialogues au fur et à mesure qu'accélère le film. “Le personnage se définit par ce qu'il fait, par ses actions et leur impact dans le déroulement de l'intrigue” (Vanoy, Frey, Lété 1998 : 144). Dans la plupart des films, au cœur du récit il se trouve un personnage (ou plusieurs) qui s'appelle “personnage principal”, entouré de personnages secondaires. Par contre, dans certains films, l'histoire n'est pas centrée sur un seul personnage mais elle présente l'histoire de chaque personnage à égalité. Ou encore le film raconte l'histoire d'un groupe, d'une famille, d'une bande.

**Le point de vue** : Qui raconte l'histoire et comment ? À quelle distance il se situe par rapport à l'histoire qu'il raconte ? Répondre à ces questions aide à

identifier le point de vue adopté qui peut être subjectif ou objectif. Dans le point de vue subjectif, le spectateur partage le point de vue d'un personnage. Il "découvre alors l'histoire à travers la version, à la première personne, de ce personnage promu narrateur sur la totalité ou seulement une partie du film" (Vanoy, Frey, Lété 1998 : 146). Dans un point de vue objectif, le narrateur garde une certaine distance par rapport à l'histoire racontée. Il sait tout et il est omniprésent, ce qui donne au spectateur l'impression que l'histoire se raconte toute seule.

**La narration** au cinéma consiste à définir pour le réalisateur, le point de vue, le regard. "C'est autant le choix du cadre que l'idée qui le sous-tend, c'est savoir ce que l'on décide de montrer ou non, de mettre dedans, du mouvement qu'on y déploie aux acteurs qu'on y dispose" <sup>23</sup>(Guégan).

Lors de la lecture d'un film ou d'un extrait de film, une grille de lecture comme la suivante peut faciliter le repérage des informations essentielles.

Le générique	
Le titre du film	
Le nom du réalisateur	
L'année de production	
La durée	
Les acteurs/actrices principaux(ales)	

Les séquences	Le(s) temps	Les lieux	Les actions (résumé)
Séquence 1			
Séquence 2			
Séquence 3			

## 2.4. LES ASPECTS CULTURELS DU CINÉMA

<sup>23</sup> <http://www.dvdrama.com/news2.php?id=15325&page=13>

Le cinéma est en relation avec la culture, dans les deux sens du mot : en tant que culture savante, définie dans *Larousse* comme “ensemble des connaissances acquises (syn : érudition, savoir) et en tant que culture comportementale, “ensemble de structures sociales, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc., qui caractérisent une société (syn : civilisation)”. En effet, “tout film parle, directement ou indirectement, de la société dans laquelle il s’inscrit en tant que produit culturel” (Vonoye, Frey, Lété 1998 : 156). C’est dans ce sens que nous parlons du cinéma français, du cinéma italien, du cinéma iranien ou turc.

Comme les autres arts, le cinéma permet de représenter la réalité non telle qu’elle est, mais telle qu’elle est perçue par l’auteur (réalisateur). Même si l’imagination joue un rôle important dans toute production artistique, elle se nourrit et s’inspire largement de la réalité extérieure (toute chose du monde réel peut être une source d’inspiration pour l’artiste). Ainsi, comme la production du film, sa réception aussi exige un certain niveau de culture dans le sens de connaissances du monde et des connaissances artistiques.

La culture d’une société est marquée dans les produits artistiques et donc dans les films issus de celle-ci. Les événements sociaux, politiques, économiques, culturelles, militaires importants vécus dans une société donnée, laissent leurs traces dans les œuvres artistiques, notamment dans les films. Les analyses filmiques ayant un point de vue sociologique, peuvent nous donner une idée sur la relation entre le film et la société dans laquelle il a été produit.

“Le cinéma est un art qui entre en relation directe avec la réalité. Le rapport entre le cinéma et le vécu réel n’est pas à sens unique mais mutuel. C’est-à-dire que autant le cinéma s’influence par la réalité, autant il l’influence. Car la sociologie du cinéma a montré que le cinéma était capable de transformer les attitudes, les comportements et les idées des gens, de créer l’opinion public et lancer de nouvelles modes” (Yılmaz 1997).<sup>24</sup>

D’autre part, le cinéma constitue également un domaine de divertissement important pour un grand nombre de public. De nos jours, les

---

<sup>24</sup> C’est nous qui avons traduit du turc.

films sont à la portée de tout le monde, muni d'un magnétoscope ou d'un lecteur de DVD. Ce qui fait qu'un film est aussi un objet de consommation ayant une valeur esthétique et artistique plus ou moins remarquable.

Tout film se produit avec des soucis de parvenir au plus grand nombre de spectateurs. Néanmoins, la distinction qui se fait entre les films dits "film d'art" et les "films commerciaux" amène à penser que le niveau de valeur artistique et esthétique de certains films n'est pas égal à celui de certains autres, comme certaines productions hollywoodiennes par exemple. Les films d'art étant souvent considérés comme difficiles à comprendre, attirent l'intérêt d'un public limité. Il est vrai que divers critères indépendants du goût subjectif des spectateurs, sont mis en jeu dans l'évaluation de la valeur artistique /esthétique d'un film donné.

Comme les autres moyens de communication tels la télévision, la presse écrite, l'internet, le cinéma aussi impose aux sujets directement ou indirectement l'idéologie dominante. Selon Jameson, "l'œuvre d'art qui a la fonction de définir la société de laquelle elle est issue n'est plus le roman mais le film" (Büyükdüvenci, Öztürk 1997)<sup>25</sup>. Ainsi, chaque film produit a une fonction immédiate à remplir. Il peut déclencher chez les spectateurs une réflexion, une interrogation sur le thème abordé, leur permettre de voir l'histoire racontée d'un point de vue différent. Cet effet des films sur les spectateurs peut être observé dans la façon dont s'habillent, se comportent ces-derniers. Une actrice ou un acteur célèbre peut constituer un modèle avec sa tenue, sa coiffure, ses accessoires ou ses habitudes, son mode de vie. Le style vestimentaire de James Dean par exemple inspirait bien de jeunes spectateurs. Pensons aussi aux films mélodramatiques d'une époque du cinéma turc. Ils présentaient une certaine façon de voir la vie, les relations humaines avec ses aspects tant positifs que négatifs.

---

<sup>25</sup> C'est nous qui avons traduit du turc.

En tant qu'un moyen d'expression, le cinéma peut être considéré également comme un lieu de réaction et de critique socio-politique. Dans l'histoire du cinéma, on constate que chaque mouvement social, économique ou politique comme les guerres, les crises économiques, les régimes de dicta, les révolutions, a trouvé ses échos dans le cinéma. Les films nous permettent de s'interroger sur l'époque où l'on vit. Dans les films de Bunuel, par exemple, on s'interroge sur la bourgeoisie et ses institutions, *L'Hiroshima mon amour* de Marguerite Duras et d'Alain Resnais, nous amène à réfléchir sur la guerre, la bombe atomique, etc.

En résumé, la relation entre le cinéma et la société dans laquelle il est produit, est bilatérale, l'un exerce des effets sur l'autre et vice versa.

Au 21ème siècle, parallèlement à la mondialisation économique, les moyens de communication et les médias se multiplient très rapidement. Ce progrès technologique et la place qu'il occupe dans la vie des usagers modifient leur représentation et finalement leur comportement. Bref, l'homme construit l'instrument mais celui-ci exerce des effets à son tour sur son inventeur. Comme le dit Mc Luhan, cité par Porcher,

"l'histoire se transforme comme se transforment les moyens de communication entre les hommes. L'invention de l'écriture, puis celle de l'imprimerie, puis celle des médias électriques et électroniques, marquent autant d'étapes historiques radicalement nouvelles ; les technologies mènent le monde. Les médias comme les autres technologies avant eux, façonnent lentement les mentalités, forgent de manières de penser, voire de rêver, des façons de travailler, des modes de réflexion, des visions du monde" (Porcher 1995 : 74).

Le développement des moyens de communication modernes, la révolution numérique, les inventions technologiques ont beaucoup contribué et continuent à contribuer à la transformation des modes de vie, des modes de penser des gens. La circulation très rapide de l'information et des images facilite la communication interculturelle, malgré la distance et les frontières entre les pays. Notre planète se transforme en un "village" où tous les habitants sont au courant de ce qui se passe chez leur voisin.

Dans cette perspective, l'enseignement des L.E. ne peut pas rester indifférent à ces progrès. Il est nécessaire qu'il en tire profit afin de faciliter l'apprentissage des langues et des cultures, d'établir la communication interculturelle. Le cinéma, entre autres, demeure un moyen d'accès privilégié à la langue/culture étrangère, de sensibilisation aux différents modes de vie et façons de penser et par conséquent un moyen de mieux comprendre la vie et les être humains qui ne nous ressemblent pas.

## **2.5. LE LANGAGE CINÉTOGRAPHIQUE ET LE LANGAGE VERBAL : RESSEMBLANCES ET DISSEMBLANCES**

Partant des principes d'analyse linguistique, la sémiotique essaie d'analyser les autres systèmes de signes comme la musique, le théâtre, la peinture, l'architecture et le cinéma. Afin de rendre possible cette analyse, cette dernière doit donc repérer des équivalences entre le système étudié et le système de la langue. Par exemple si l'on veut étudier un film sous un angle sémiotique, on doit la considérer comme un discours du langage verbal, produit non par des signes linguistiques mais par des signes visuelles, ainsi peut-on dire que les mots (signes linguistiques) sont remplacés, au cinéma, par des images (signes visuels). Même s'il apparaît facile et évident au premier abord, ce parallélisme n'en reste pas moins fautif et trompeur. Cela ne veut pas dire non plus que ces deux systèmes n'ont rien en commun.

D'abord, Saussure a fait la distinction de langue/parole et selon lui le langage est la somme de la langue et de la parole. La première est fortement codifiée alors que le langage est beaucoup plus vaste. Faudrait-il donc considérer le cinéma comme une langue ou un langage ? Selon Metz (2003 : 51), "le cinéma est un langage ; le cinéma est infiniment différent du langage verbal".



Le cinéma n'est pas une langue puisqu'il n'a pas la double articulation, les unités minimales qui correspondent aux phonèmes du langage verbal.

“Le cinéma n'a rien en lui qui corresponde à la deuxième articulation, fût-ce par métaphore. Cette articulation opère au plan du signifiant, mais non du signifié: le phonème, et a fortiori le “trait”, sont des unités distinctives sans significations propres. Leur seule existence implique une grande distance entre “contenu” et “expression”. Au cinéma, la distance est trop courte. Le signifiant est une image, le signifié est ce-que-re-présente-l'image” (Metz 2003 : 68).

Au cinéma, il est impossible de découper l'image -le signifiant- sans que le signifié soit changé, déformé. La plus petite unité du cinéma est le plan qui a déjà un signifié. De ce point de vue, le cinéma diffère du langage verbal. Comme le dit Metz, “un spectacle visuel entraîne une adhérence du signifiant et du signifié qui elle-même rend impossible leur décrochage à quelque moment, et donc l'existence d'une deuxième articulation” (Metz 2003 : 69).

Pour certains, l'image du cinéma correspondrait au mot linguistique. Or cette équivalence paraît douteuse puisqu'une image fournit plus d'informations que ne pourrait fournir un mot. “Si le cinéma n'a pas de phonèmes, il n'a pas non plus, quoi qu'on ait dit, de “mots” (Metz 2003 : 70). Comme la relation mot-image, on a également l'intention d'établir une relation entre la phrase et la séquence. “Or l'image (du moins celle du cinéma) équivaut à une ou à plusieurs phrases, et la séquence est un segment complexe du discours” (Metz 2003 : 70). Le plan est plus proche d'une phrase que d'un mot. Par exemple, une image qui montre un homme assis qui fume représenterait “l'homme” ou “fumer” ou bien “s'asseoir”. Même la phrase “un homme assis, fume” correspondrait très partiellement et grossièrement à l'image qui précise finement les détails : comment est-il ?, où est-il assis ?, A-t-il l'air triste ou gai ? Fait-il nuit ou jour ? Ainsi, l'image est tellement riche qu'il serait difficile de dire que la phrase linguistique est l'équivalente au plan, au cinéma. Même une image qui montre un seul objet ou une partie de l'objet en gros plan ne correspond pas au mot. Car “un gros plan de revolver ne signifie pas “revolver” - unité lexicale purement virtuelle -, mais signifie au moins, et sans parler des connotations, “Voici un revolver !” ” (Metz 2003 : 72).

Quant à la distinction langue/parole de Saussure, transférée au domaine du cinéma, un film comme actualisation cinématographique, aurait pris place du côté de la parole plutôt que de la langue. Pour reprendre Metz, “message riche à code pauvre, texte riche à système pauvre, l’image cinématographique est d’abord parole” (Metz 2003 : 74). Selon lui le cinéma ne peut pas être considéré comme une langue, puisqu’il, est une communication à sens unique. “C’est en fait un moyen d’expression beaucoup plus que de communication. Il n’est qu’en partie un système...” (Metz 2003 : 79).

Il convient de préciser que le cinéma n’emploie que très peu de signes véritables et que l’image filmique est différente du signe linguistique. Elle ne représente pas autre chose qu’elle-même. Selon toujours Metz, “l’image est toujours-d’abord une image, elle reproduit dans sa littéralité perceptive le spectacle signifié dont elle est le signifiant ; par là, elle est suffisamment ce qu’elle montre pour ne pas avoir à le signifier...” (...). “L’image n’est pas l’indication d’autre chose qu’elle-même, mais la pseudo-présence de ce qu’elle-même contient” (Metz 2003 : 79, 80).

Les éléments les plus petits qu’utilise le cinéma (l’image, le plan) ont déjà un sens préalable à la signification. Comme la littérature d’ailleurs qui utilise les mots qui ont un sens, afin de créer de nouvelles significations. De ce point de vue, le cinéma ne ressemble pas à la musique, ni à l’architecture. “Sa force ou sa faiblesse est d’englober des expressivités antérieures : certaines sont pleinement des langages (l’élément verbal), d’autres ne le sont qu’à des sens plus ou moins figurés (le musique, l’image, les bruits)” (Metz 2003 : 64).

Au cinéma, le paradigme des images est selon Metz (2003 : 73), “fragile, approximatif, souvent mort-né, aisément modifiable, toujours contournable. C’est seulement dans une faible mesure que l’image filmique prend son sens par rapport aux autres images qui auraient pu apparaître au même point de la chaîne” .

Lorsqu'on part du système linguistique pour expliquer un système différent, on risque d'imposer le premier sur l'autre. Or deux systèmes différents ne peuvent être complètement et mutuellement convertibles. En outre, le rapport entre le signifié et le signifiant change d'un système à l'autre. "Le signifié ne peut exister en dehors du rapport avec son signifiant, et le signifié d'un système n'est pas celui d'un autre" (Ducrot, Todorov 1972 : 120, 121). La difficulté d'établir l'équivalence entre la linguistique et un autre système non linguistique provient de la particularité de la langue qui permet de parler des autres systèmes et d'elle-même. Ce qui n'est pas possible dans d'autres systèmes. On ne peut pas parler des couleurs avec les couleurs, ni de la musique avec la musique mais on parle de tout autre système en utilisant la langue verbale. Comme le dit Benveniste, "Toute sémiologie d'un système non linguistique doit emprunter le truchement de la langue, ne peut donc exister que dans et par la sémiologie de la langue" (Benveniste dans Todorov, Ducrot, 1972 : 121). Il est vrai que l'étude sémiotique d'un système non linguistique doit prendre en compte les spécificités du sens produit par ce dernier.

Il paraît qu'au cinéma, le structuralisme au niveau lexical ne peut pas être envisagé, "un structuralisme "filmolinguistique" ne peut être que syntaxique" (Metz 2003 : 74). Comme le langage verbal, le cinéma sert à raconter une histoire mais il le fait autrement. C'est donc cet aspect qui nous paraît profitable dans l'enseignement du FLE. Ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas la forme de l'expression, c'est-à-dire "comment le cinéma raconte une histoire ?" mais le contenu, l'histoire racontée elle-même. Celle-ci étant transposable au langage verbal, il est possible de résumer, raconter à un autre, critiquer, faire des hypothèses sur la suite, établir des relations de cause à effets...

### **3. L'ANALYSE DE FILM**

Le cinéma n'est pas un art pur puisqu'il se sert des procédés des autres arts tels la littérature (les adaptations), la photographie, la musique, le théâtre (le drame). Mais il ne peut pas non plus être réduit à la totalité ou à un mélange aléatoire de ces arts. Bien que l'image mouvante reste le constituant principal du récit filmique, la construction du sens se base sur des principes du code

cinématographique tels les mouvements de la caméra, l'échelle des plans, le montage. Ayant diverses facettes, un film présente aux spectateurs des données visuelles (les images, les mouvements, les couleurs, les textes écrits – panneaux, enseignes, lettres, notes, explications écrites-) et auditives (les musiques, les bruits, les sons, les dialogues).

Le film, considéré comme un produit esthétique, est à l'origine de production de divers discours. Les critiques, les lectures, les présentations, les analyses filmiques prennent le film soit comme objet d'étude soit comme point de départ pour déclencher une discussion sur un thème quelconque. Dans cette diversité de discours produite sur le film, quelle place occupe l'analyse de film et comment la distinguer de la critique de film ? Comme le disent Vanoye et Goliot-Lété,

“analyser un film ou un extrait, c'est d'abord, au sens scientifique du terme, tout comme on analyse par exemple la composition chimique de l'eau, le décomposer en ses éléments constituants. C'est mettre en morceaux, découdre, désassembler, prélever, séparer, détacher et nommer des matériaux qu'on ne perçoit pas isolément “à l'œil nu” car on est happé par la totalité” (Vanoye, Goliot-Lété2003 : 9, 10).

Selon ces auteurs, la première étape qui consiste à découper les éléments du film correspond à la déconstruction de ce dernier. Elle est suivie de l'étape d'établissement des liens entre ces éléments découpés, afin de comprendre comment ils se sont réunis pour construire le tout signifiant. Il s'agit alors de reconstruire le film. La première étape équivaut à la description, tandis que la deuxième à l'interprétation.

La critique de film a des fonctions d'informer, de promouvoir et d'évaluer le film tant objectivement que subjectivement. Quant à l'analyse, elle aussi, évalue ce dernier mais implique aussi la description et la reconstruction du film. En effet, une attitude analyste exige une prise de distance par rapport au film afin de s'éloigner des premières impressions et une réflexion systématique et structurée. Certes, l'interprétation fait partie de toute analyse qui se veut objective, mais l'analyste doit veiller à ce que sa méthode soit vérifiable à tout moment, par lui-même et les autres.

Eco distingue l'activité du lecteur qui est une interprétation sémantique de celle de l'analyste qui est une interprétation critique. La première "renvoie en effet aux processus par lesquels le lecteur donne du sens à ce qu'il lit ou à ce qu'il voit s'il s'agit d'un film". Alors que l'interprétation critique "s'intéresse au sens et à la production du sens, elle tente d'établir des connexions entre ce qui s'exprime et le "comment cela s'exprime", connexions toujours conjecturales, hypothèses demandant sans cesse à être vérifiées par le retour au texte" (Eco1990 dans Vanoye, Goliot-Lété 2003 : 41, 42).

L'analyse de film consiste à mener une réflexion en adoptant un certain point de vue et une méthode qui correspondent le mieux à l'objet analysé. Le problème est donc de savoir le point de vue et la méthode d'analyse adaptés à un film particulier. Étant donné qu'un film peut être l'objet d'étude de différentes disciplines, il existe divers types d'analyse selon le point de vue et les objectifs fixés : l'analyse sociologique, l'analyse psychologique, l'analyse idéologique, l'analyse historique, et enfin l'analyse sémiotique qui nous intéresse dans le cadre de ce travail.

C'est l'analyse sémiotique que nous préférons aux autres car elle est issue de la linguistique structurale et utilise les procédés de l'analyse littéraire. La linguistique a dépassé les limites de la phrase avec l'apport des théories de l'énonciation, des analyses de discours et de la pragmatique. L'unité maximale d'étude n'est donc plus la phrase mais le "texte" considéré comme un ensemble signifiant et cohérent. L'analyse structuraliste consiste donc à mettre à jour des structures profondes sous-jacentes à un texte donné. Elle part de l'hypothèse qu'un nombre limité de structures profondes permet de produire d'innombrables textes apparemment dissemblables (au niveau de surface). Cette approche structuraliste, issue de la linguistique, paraît applicable à tout texte signifiant, produit non seulement par le système linguistique mais aussi par les systèmes non linguistiques tels la musique, le théâtre, la peinture, le cinéma.

“Ce rôle fondamentale de la linguistique dans le développement du structuralisme a été encore renforcé par le fait que le langage est souvent vu comme la base même, l’infrastructure, et la condition de possibilité, de toute autre production signifiante” (Aumont, Marie 2006 : 67).

Ainsi, le modèle d’analyse structuraliste de la langue est utilisé pour analyser le film (parmi d’autres) vu comme un texte cohérent, comme une “unité de discours, en tant qu’actualisé, effective” (= mis en œuvre d’une combinatoire de code du langage cinématographique)” (Aumont, Marie 2006 : 70). L’analyse sémiotique de film a donc emprunté les notions et les procédés à la linguistique.

Des recherches et des découvertes importantes dans l’analyse structurale des récits, telles les travaux de Propp et ceux de Lévi-Strauss ont beaucoup contribué à établir les fondements de la narratologie, surtout dans le domaine littéraire. Ensuite, ces méthodes ont été utilisées pour l’analyse de récit filmique. Comme le disent Aumont et Marie, “les codes du récit ont été étudiés de façon beaucoup plus approfondie que d’autres, et l’analyse filmologique peut bénéficier sur ce point de l’héritage de la critique et de la théorie littéraires” (Aumont, Marie 2006 : 91). Finalement, pourquoi ne pas profiter des acquis de l’étude linguistique et littéraire pour mettre à jour les structures narratives du langage cinématographique ?

Il s’agit donc d’établir un parallélisme entre le langage verbal (linguistique) et le langage cinématographique. Le premier produit du sens avec les signes linguistiques (les mots), le seconde avec les images. La plus importante différence entre les deux langages, verbal et cinématographique, est le fait que le premier permet la double articulation. La première articulation se réalise au niveau des phonèmes, les plus petites unités formelles, la différence entre b et p par exemple, et la seconde, au niveau des monèmes, les plus petites unités pourvues de sens. Tandis que le langage cinématographique n’a pas cette particularité. La plus petite unité au cinéma est le plan qui correspond à un énoncé.

### 3.1. L'ANALYSE SÉMIOTIQUE

Commençons d'abord par la définition de la sémiotique qui n'est pas si simple et facile puisqu'elle est considérée comme un "projet" tout en construction plutôt qu'une discipline à part entière. Il faudrait préciser trois sources importantes desquelles la sémiotique est dérivée : l'anthropologie, la philosophie et la linguistique auxquelles elle emprunte la plupart de ses concepts importants (Bertrand 2000 : 11, 12).

La sémiotique partage, avec l'anthropologie culturelle, une partie de son objet de recherche : l'étude des lois qui structurent la forme transculturelle des discours, du récit. Il faudrait également citer la part des travaux de l'anthropologue Cl. Lévi-Strauss qui a étudié les relations sociales d'un point de vue structural. D'autre part, l'ouvrage intitulé *Morphologie du Conte Russe* de Vladimir Propp, a beaucoup contribué à l'émergence de la théorie narrative. Avec l'apport important de cette recherche, l'organisation syntaxique des récits a été mise à jour.

Quant à la philosophie, "c'est de la phénoménologie que la sémiotique tire, à bonne distance, une part importante de sa conception de la signification" (Bertrand 2000 : 12). Les expressions utilisées par Greimas "paraître du sens" et "l'écran du paraître" illustrent son inspiration phénoménologique. Il a une conception de "sens" relativiste et inaccomplie qui se forme dans la relation (dialectique) entre le sujet sensible et l'objet perçu.

Enfin, c'est la linguistique structurale qui constitue la principale source de la sémiotique. Outre l'œuvre de Saussure *Cours de linguistique générale*, les travaux de Louis Hjelmslev ont tracé la voie pour l'établissement de la sémantique structurale. C'est par A.J. Greimas que les principes d'"une théorie à vocation scientifique" ont été précisés.

Selon Saussure, la langue est un système de signes qui sert à exprimer des idées, et pour cette raison, elle est comparable à l'écriture, à l'alphabet des



sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires... Alors la linguistique est une partie d'une science plus générale (sémiotique) qui étudie tous les systèmes de signes : langages verbaux, non verbaux (visuel, plastique, musical, gestuel...) ou syncrétique (combinaison de plusieurs langages). "La sémiologie (ou sémiotique) postule l'unicité du phénomène de la signification, quels que soient les langages qui l'expriment et le manifestent" (Bertrand 2000 : 8).

Il résulte de ce que l'on vient de préciser que l'analyse sémiotique a un champ d'application assez vaste, de la littérature à l'analyse des rêves, de la mode aux arts de spectacle. Selon le domaine dans lequel l'analyse est appliquée, on attribue différentes qualifications à la sémiotique. D'où la diversité de dénominations de la sémiotique : sémiotique littéraire, sémiotique visuelle, sémiotique discursive...

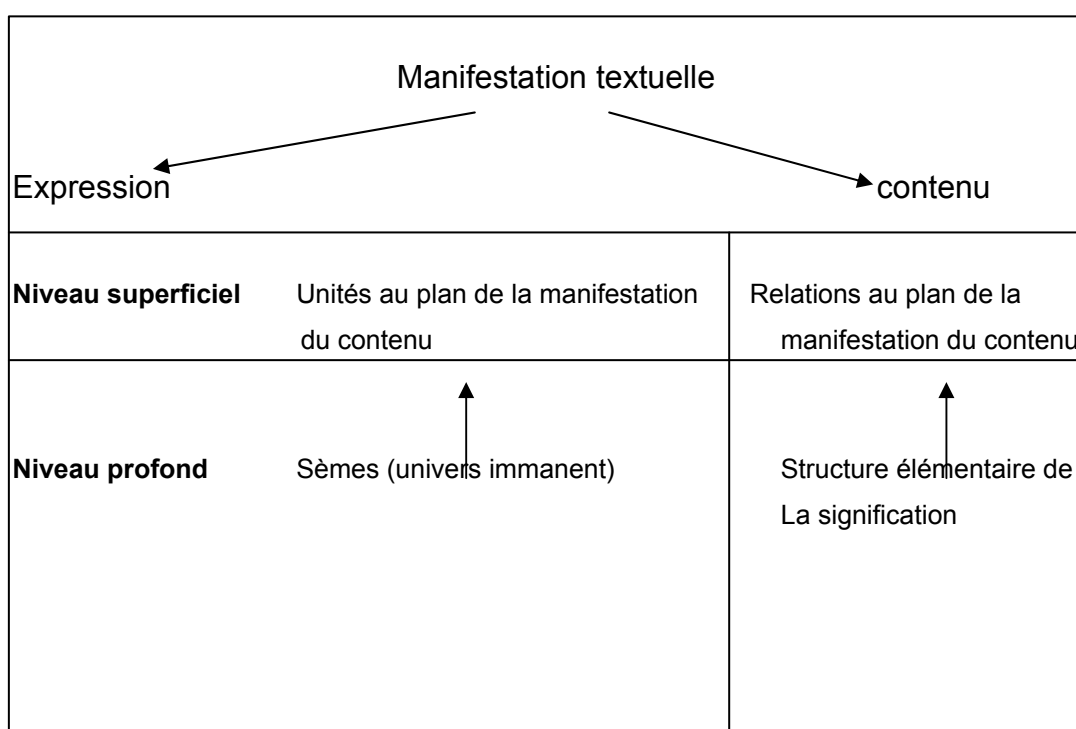
Rappelons d'abord que, contrairement à ce que l'on imagine souvent, la sémiotique ne s'intéresse pas à l'étude des signes mais à l'organisation de la signification. Son but n'est pas non plus d'explicitier la relation entre le signifiant et le signifié des signes. Elle se donne pour objectif l'exploration des règles qui gèrent le processus de signification. Ajoutons aussi que le champ sémiotique ne peut pas être réduit à l'étude seulement de la communication intentionnelle et volontaire. Tout ensemble porteur de sens fait l'objet d'étude des sémioticiens. Cependant il est normal que la sémiotique semble dérivée de la linguistique puisqu'elle emprunte la plupart de ses concepts et ses procédures à celle-ci.

Le parcours du développement de la sémiotique est marqué par deux tendances différentes. La première est la sémiotique européenne représentée par A.J. Greimas. Dénommée aussi École de Paris, elle est largement inspirée de la linguistique saussurienne et de ses postulats structuraux. C'est la raison pour laquelle ses principaux modèles d'analyse sont d'origine linguistique. Elle associe deux dimensions du langage : système et procès. La seconde

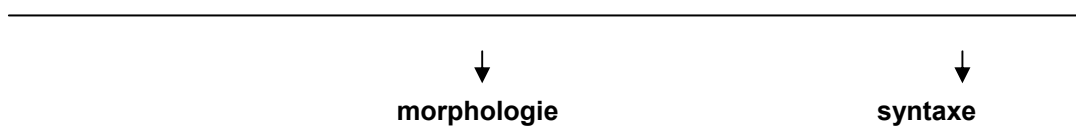
tendance est la sémiotique américaine, représentée par Ch.S. Peirce. Elle considère les systèmes de signes d'un point de vue logique et cognitif. La typologie des signes (icon, indice, symbole...) est faite aussi par la sémiotique américaine qui ne s'occupe pas pour autant de l'analyse des textes littéraires.

L'analyse structurale d'un ensemble de signes donné (un texte écrit, un discours...) est basée sur la distinction de deux niveaux : expression et contenu (la dichotomie saussurienne). Le premier relève des mots, des énoncés, des structures grammaticales, alors que le second relève du sens global du texte. Selon cette procédure, la compréhension du contenu passe par celle de l'expression. Or, comme on l'a précisé ci-dessus, la sémiotique ne s'intéresse pas à la relation entre l'expression (le signifiant) et le contenu (le signifié), selon laquelle chaque niveau a sa propre façon de s'articuler. Hjelmslev a fait une autre distinction : entre la substance et la forme de l'expression et entre la substance et la forme du contenu. C'est cette dernière distinction qui fait exactement l'objet d'étude de la sémiotique. Comme le dit bien Greimas (1970 : 17) "la forme sémiotique n'est autre chose que le sens du sens". Il faudrait noter que la perspective de la sémiotique n'est pas celle adoptée par les autres domaines qui se fixent comme objectif l'étude du sens. "À la différence d'une sémantique lexématique et surtout phrastique, (...) l'approche sémiotique se déplace du niveau de la phrase à celui du discours, en transposant, (...) le modèle syntaxique d'un plan à l'autre" (Courtés 1993 : 28).

On peut illustrer par le schéma suivant les niveaux d'analyse sémantique:



(organisation sémique)



### 3.1.1. La Composante Morphologique

Selon l'hypothèse de parallélisme entre les deux niveaux (l'expression et le contenu), à tout changement d'expression correspond un changement de contenu. Ainsi le procédé d'analyse phonologique qui sert à préciser les traits distinctifs des unités minimales (les phonèmes) au plan de l'expression, peut être opératoire aussi au plan du contenu. Prenons comme exemple le mot "peau" : si nous commutons le phonème /p/ avec le phonème /b/, nous obtenons un nouveau mot "beau" dont le sens est différent du premier mot. On peut dire donc que ce changement de phonème au niveau de l'expression entraîne un changement de sens au niveau du contenu.

Au plan du contenu, l'unité sémantique de base est appelée le "sème".  
C'est un:

"élément de signification minimal, qui n'apparaîtra comme tel qu'en relation avec un autre élément qui n'est pas lui. Il n'a de fonction que différentielle et, de ce fait, ne peut être saisi que dans un ensemble organique, dans le cadre d'une structure" (Courtés 1993 : 46).

Ainsi c'est la la commutation qui permet de déceler ces unités minimales de la signification comme les traits distinctifs. Prenons l'exemple donné par Courtés, de deux lexèmes : fils et fille. Ils ont un sème commun sur l'axe de la génération : enfant des deux parents, et un sème différent sur l'axe de la sexualité ; masculinité/féminité.

On distingue deux types de sème : les sèmes nucléaires (noyau sémique) et les classèmes (sème contextuel). Les premiers rentrent dans la composition des lexèmes (éléments du niveau de la manifestation), les seconds se manifestent dans des unités syntaxiques plus larges comportant la jonction

d'au moins deux lexèmes. Le noyau sémique reste invariant alors que le classème est déterminé par le contexte. Par exemple, "la tête" est le sème nucléaire dans le sens de "l'organe, partie du corps". Mais nous l'utilisons aussi dans un contexte différent comme dans la phrase suivante : "Cette personne est à la tête d'un organisme important".

L'isotopie est un des concepts importants de la sémiotique littéraire. Elle assure l'homogénéité du message et élimine les ambiguïtés. Les classèmes récurrents permettent d'établir l'isotopie dans un texte donné.

"Un ensemble redondant de catégories sémantiques (classématiques) qui rend possible la lecture uniforme du récit, telle qu'elle résulte des lectures partielles des énoncés et de la résolution de leurs ambiguïtés, qui est guidée par la recherche de la lecture unique" (Greimas 1970 in Courtés 1993 : 50).

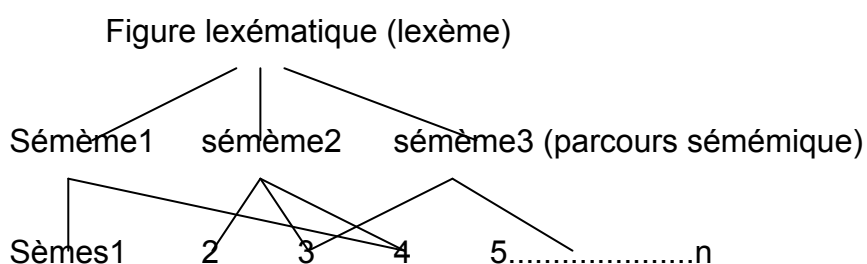
Les sèmes nucléaires et les classèmes font partie de l'univers immanent. La combinaison des deux unités constitue les sémèmes qui se manifestent comme des effets de sens sur le plan du discours. Les sémèmes et les métasémèmes (combinaison des classèmes) sont deux unités de la signification manifestée. L'exemple et le schéma suivants illustrent un parcours sémémique (Groupe d'entrevernes 1979 : 118) :

- Figure lexématique : "cervelle"

- Noyau stable : "substance du cerveau"

Parcours sémémiques : 1- de type anatomique, 2- de type culinaire, 3- de type mental.

Les virtualités d'une figure lexématique se réalisent diversement selon le contexte dans lequel il est utilisé, comme dans le schéma suivant :



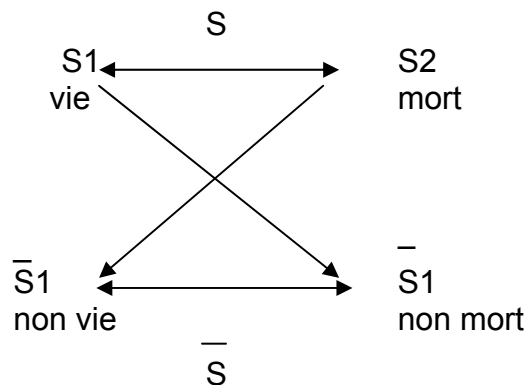
Au niveau profond de la composante syntaxique, on étudie la structure élémentaire de la signification, c'est-à-dire l'organisation des sèmes qui est schématisée par le carré sémiotique (appelé aussi modèle constitutionnel). La relation entre deux lexèmes est désignée par la catégorie de l'injonctif qui peut être soit positive soit négative. Elle est représentée par un axe sémantique (S). Afin d'illustrer cette organisation, prenons l'exemple suivant :

Soit deux lexèmes : vie vs mort

S = signe

S1  $\longleftrightarrow$  S2  
vie mort

Tout carré sémiotique est constitué selon un point de vue (pdv). Entre S1 et S2, il s'agit d'une relation de contrariété. Chacun des deux termes donne lieu à un terme contradictoire : Non vie vs non mort



Sur l'axe S1-S2, il s'agit d'une disjonction des contraires, sur l'autre S1-S2, il s'agit de celle des contradictoires. Ces relations entre quatre termes sont d'ordre hiérarchique ou catégorique.

Relations hiérarchiques :

- relation hyponymique et complémentaire entre S1, S2, S, et  $\bar{S}1, \bar{S}2, \bar{S}$ .

Relations catégoriques:

- relation de contradiction entre S et  $\bar{S}$ , S1 et  $\bar{S}1$ , S2 et  $\bar{S}2$ .

- relation de contrariété entre S1 et S2,  $\bar{S}1$  et  $\bar{S}2$ .

- relation d'implication entre  $\bar{S1}$  et  $\bar{S2}$ ,  $\bar{S2}$  et  $\bar{S1}$ ,  $\bar{S2}$  implique  $\bar{S1}$ ,

$\bar{S1}$  implique  $\bar{S2}$ .

Au niveau de la manifestation du contenu (niveau superficiel), on distingue deux unités : les sémèmes (combinaison de sèmes nucléaires et de classèmes) et les métasémèmes (combinaison des classèmes).

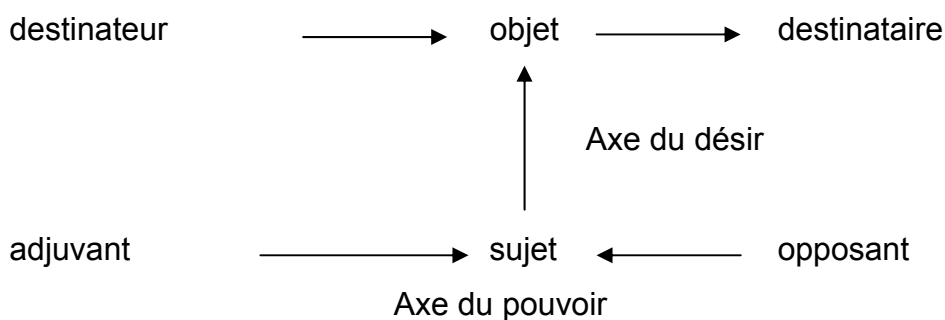
### 3.1.2. La Composante Syntaxique

L'organisation syntaxique au niveau superficiel est schématisée par le modèle actanciel. Greimas distingue deux types de sémèmes : les unités discrètes (actants : supports, entités ou objets) et les unités intégrées (prédicats). "Avec la conjonction d'un actant et d'un prédicat s'esquisse déjà la base d'une organisation syntaxique de la manifestation (du contenu) (...)" (Courtès 1993 : 61).

Il faudrait rappeler que le terme d'"actant" ne désigne pas seulement les personnages de la critique littéraire traditionnelle, mais aussi tout objet ou lieu réalisant cette fonction. Quant à celui de "prédicat", il donne des renseignements soit sur un état (statisme), soit sur une action (dynamisme). Dans l'exemple suivant, le premier énoncé exprime un état, le second une action : 1- "Elle est fatiguée", 2- "Elle a fait la vaisselle". Greimas (1966) utilise le terme de "fonction" pour désigner le prédicat dynamique et le terme de "qualification", pour le prédicat statique.

Le modèle élaboré par Greimas qui s'est largement inspiré de la recherche de V. Propp sur les contes populaires russes, remplace le terme de "fonction" par celui d'"actant" et il réduit les trente et une fonctions à trois paires d'actants : sujet-objet, destinateur-destinataire, adjuvant-opposant, schématisés comme suit:

Axe de la communication



La relation sujet-objet qui est considérée comme le pivot du modèle, représente l'axe du "désir". Elle précise la position d'un élément par rapport à l'autre et elle correspond dans la terminologie greimassien à une relation de "jonction". Cette catégorie sémique est composée de deux sèmes contradictoires : conjonction et disjonction qui se représentent ainsi (Courtés 1993 : 65):<sup>26</sup>

Énoncé conjonctif:  $S \cap O$  (Le sujet est conjoint de son objet)

Énoncé disjonctif:  $S \cup O$  (Le sujet est disjoint de son objet)

Selon Greimas, les énoncés conjonctifs relèvent de l'ordre de l'avoir ou de l'être. Il distingue alors deux types d'objet; les objets de valeurs objectives et ceux de valeurs subjectives. Quant aux énoncés disjonctifs, ils expriment une autre forme possible de la relation d'état. "Nous dirons que la disjonction ne fait que virtualiser la relation entre le sujet et l'objet, en la maintenant comme une possibilité de conjonction" (Greimas 1973 dans Courtés 1993 : 66). Ce qui crée une tension entre le sujet et l'objet.

Le second couple du modèle, destinateur/destinataire, se trouve sur l'axe de la communication. L'objet désiré par le sujet est aussi situé comme objet de communication entre le destinateur et le destinataire. Le premier est celui qui mandate le héros au moment du contrat, le second est celui qui reconnaît et évalue l'action accomplie au moment de la sanction. Dans l'étude des contes, on a constaté que cette fonction est en général assumée par un rôle autoritaire

<sup>26</sup> Courtés attire l'attention sur la possibilité d'une autre fonction, "la suspension", ni conjonction, ni disjonction.

tel le roi ou Dieu. Dans ce type de récit (standard), le destinataire joue en même temps le rôle du destinataire. Cependant dans différents types de récits, le rôle du destinataire n'est pas figé et il n'est pas toujours facile dans certains cas de le mettre en évidence. Prenons l'exemple suivant, donné par Greimas, de l'idéologie marxiste, au niveau du militant :

Sujet (S)	:	Homme
Objet (O)	:	Société sans classe
Destinateur (D)	:	Histoire
Destinataire (Dr)	:	Humanité
Opposant (Op)	:	Classe bourgeoise
Adjuvant (A)	:	Classe ouvrière

Le dernier couple, adjuvant/opposant, qui se trouve sur l'axe du pouvoir, s'explique aussi par rapport à la relation sujet/objet. Il s'agit de deux fonctions distinctes :

- “1. Les unes qui consistent à apporter l'aide en agissant dans le sens du désir, ou en facilitant la communication ;
2. Les autres qui, au contraire, consistent à créer des obstacles, en s'opposant soit à la réalisation du désir, soit à la communication de l'objet” (Courtés 1993 : 68).

Le modèle actanciel dont on a essayé de donner une brève explication, considère les relations entre les éléments d'un récit sous l'angle de système, autrement dit, d'un point de vue statique. Afin d'envisager le modèle au niveau du procès, il est nécessaire de considérer les transformations que les énoncés d'état subissent. Commençons d'abord par la relation jonctive, soit la conjonction soit la disjonction. “Le passage d'une relation d'état à une autre (de la disjonction à la conjonction ou inversement (...)) implique un recours à la transformation, à un faire” (Courtés 1993 : 69). Ainsi l'enchaînement de deux énoncés liés par une relation simple, constitue déjà la base d'un récit. Voyons l'exemple suivant :

S1= sujet opérateur



S2= sujet d'état

O= objet de valeur

F= énoncé de transformation

transformation conjonctive:  $F(S1) \longrightarrow [(S2 \cup O) \dashrightarrow (S2 \cap O)]$

transformation disjonctive :  $F(S1) \longrightarrow [(S2 \cap O) \dashrightarrow (S2 \cup O)]$

Comme l'indique telle représentation formalisée, toute transformation a comme base un sujet-opérateur (S1 dans le schéma), lequel ne doit pas coïncider forcément avec S2, le sujet d'état. Les deux sujets peuvent bien sûr coïncider (comme le cas d'une transformation conjonctive telle que "conquérir" ou "s'approprier"), mais cela est tout sauf une nécessité (dans le cas d'une transformation disjonctive comme "se séparer de" ou "perdre", les deux sujets ne coïncident pas). Évidemment, les exemples donnés ne représentent pas des phrases réelles, ce sont au contraire des reformulations théoriques de telle ou telle situation narrative.

Ex : coïncidence du S1 et S2.

Au début d'une séquence où le sujet d'état (S2) est disjoint de l'objet-valeur (l'argent), décide de voler cet objet et il réalise une performance. À la fin de la séquence, la relation entre S-O est changée, comme le montre l'énoncé de transformation suivant :

$F(S1) \longrightarrow [(S1 \cup O) \longrightarrow (S1 \cap O)]$

En ajoutant d'autres éléments à la jonction simple des énoncés, il est possible d'obtenir d'autres combinatoires, soit en introduisant un autre sujet intéressé par le même objet, soit un autre objet. À la jonction syntagmatique s'ajoute la jonction paradigmatique désignant la concomitance de deux énoncés aux sujets différents. Nous aurons ainsi :

	Jonction paradigmatique
Jonction	(1) $(S1 \cup O) \longrightarrow (S1 \cap O)$
Syntagmatique	(2) $(S2 \cap O) \longrightarrow (S2 \cup O)$

“L’existence de deux programmes narratifs corrélés rend compte de la possibilité de manifester discursivement, c’est à dire de raconter ou d’entendre le même récit, en explicitant soit l’un soit l’autre des deux programmes, tout en gardant implicite le programme concomitant, mais inversé. Une telle interprétation, quoi que encore trop restreinte par son champs d’application, peut servir néanmoins de point de départ pour une formulation structurale de ce qu’on appelle parfois la perspective” (Greimas 1973 : 25 dans Courtès 1993 : 70).

Selon qu’il s’agit de deux sujets intéressés par le même objet ou de deux objets, on peut distinguer deux sortes d’énoncés : des énoncés joncteurs de sujets et des énoncés joncteurs d’objets. C’est le point de vue qui précise l’état de jonction ou de disjonction.

$$\begin{array}{l} (S1 \cup O \cap S2) \longrightarrow (S1 \cap O \cup S2) \text{ et} \\ (O1 \cup S \cap O2) \longrightarrow (O1 \cap S \cup O2) \end{array}$$

Lorsqu’il s’agit de l’acquisition pour S1, il s’agit de privation pour S2. Si le rapport réfléchi vs transitif est mis en œuvre ici, on obtient deux sortes de transformation conjonctive : avec l’action réfléchie, l’*appropriation*, avec l’action transitive, l’*attribution*. Dans le cas de transformation disjonctive, on a la *renonciation* si le faire est réfléchi, la *dépossession*, s’il est transitif. Greimas appelle “*épreuve*” la transformation qui donne lieu à une appropriation et à une dépossession concomitante et il appelle “*don*” quand celle-ci produit une attribution et une renonciation.

Selon Courtès, “il y a modalité lorsque deux prédicats sont entre eux dans une relation telle que l’un est régi par l’autre” (Courtès 1993 : 74). Les quatre modalités possibles du faire sont : le vouloir, le savoir, le pouvoir et le devoir. Ce dernier est un vouloir imposé par un destinataire supérieur au sujet (le père, le roi, le patron...).

Au niveau figuratif, il existe des cas où le transfert de l’objet d’un sujet à un autre ne relève pas de renonciation. L’objet, tout en étant attribué au destinataire, peut toujours rester en conjonction avec le destinataire. Tel est

l'exemple d'un savoir partagé (objet cognitif). Ce type de communication spécifique est désigné comme une *communication participative*.

Selon Greimas, le récit standard est composé de quatre phases qui s'enchaînent chronologiquement : la phase de manipulation, la phase de compétence, la phase de performance et la phase de sanction. Chacune d'elles comprennent plusieurs sous-programmes narratifs et se présupposent logiquement l'une l'autre. Mais bien entendu, toutes les quatre phases ne sont pas obligatoirement présentes dans chaque récit, certaines peuvent ne pas se manifester, surtout dans les œuvres littéraires dits modernes.

Il est évident que la phase primordiale est celle où intervient le sujet-opérateur pour réaliser la transformation visée (soit conjonction, soit disjonction), il confronte ou non l'anti-sujet : le héros (S) vainc le dragon, l'étudiant réussit un examen... Greimas considère cette phase de performance ou d'exécution principale, comme un *faire-être* (à travers les verbes faire et être), soit la réalisation effective de l'état de choses souhaitées dans la réalité. (Voir Courtés 1993).

Afin de réaliser une telle action il est nécessaire que le sujet (S) se fixe préalablement pour objectif de chercher l'objet (O) en question et de l'obtenir. Avant cette décision, il n'est pas possible de parler de l'existence d'une relation entre le sujet et l'objet (R (S,O)). Cette initiative du sujet a lieu durant la phase du contrat ou de la manipulation.

À l'intérieur de cette phase de *faire-faire*, il y a d'un côté le *faire-savoir*. Car le destinataire-émetteur (D) informe le sujet virtuel de la nature comme de la valeur de l'objet recherché. Il arrive parfois de lui fournir plus d'informations sur les missions à exécuter et sur les dangers qu'elles impliquent. De l'autre côté, il y a aussi le *faire-vouloir*, de la part du destinataire qui essaie de pousser le sujet virtuel à accepter le contrat (en promettant une récompense, en ayant recours

aux menaces...). Il faudrait penser aussi que le sujet peut se décider à agir sans l'intervention d'un destinataire. Il est alors son propre destinataire (S=D).

Afin de réaliser sa fonction fixée par le contrat, le sujet (S) doit avoir un /vouloir/ et il faut qu'il dispose des compétences nécessaires (savoir et pouvoir) à l'exécution de sa tâche. Au cours de la phase de compétence, le sujet acquiert ces compétences. Un certain nombre d'objets modaux acquis l'aident durant sa quête et son épreuve centrale. D'une part le *devoir* et le *vouloir*, soit les modalités qui le font comprendre l'importance de sa mission, d'autre part le *pouvoir* et le *savoir*. Si le sujet n'a pas acquis la (les) compétence(s) nécessaire(s), il demeure sujet virtuel, ne peut pas devenir sujet actuel. La phase de compétence est vue en général comme un lieu de passage à la fin duquel le sujet dispose des savoirs et compétences nécessaires à la réalisation de la transformation.

La phase finale du programme narratif est celle de sanction ou d'évaluation. Dans cette phase, le destinataire intervient de nouveau pour évaluer le résultat de la performance du sujet.

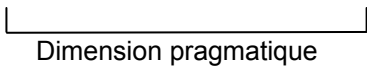
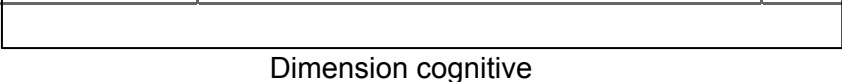
"Il vérifie par exemple si la mission a été menée à son terme, si l'objet acquis correspond bien à celui dont on avait convenu et s'il a bien été remis au destinataire, ou encore si le sujet est bien celui dont il joue le rôle (car il est des sujets trompeurs, qui ne peuvent pas être reconnus comme les "vrais" sujets de la séquence narrative). L'ensemble se termine par la récompense ou la punition du sujet par le destinataire" (De Geest 2003)

Le schéma suivant résume bien l'ensemble d'une séquence narrative et il prend aussi en compte les dimensions cognitives mises en jeu dans les phases de manipulation et de sanction, et celles pragmatiques apparues dans les phases de compétence et de performance :

Le tableau général de séquence narrative: (Groupe d'entrevernes 1979 :

19)

phase de manipulation	phase de compétence	phase de performance	phase de sanction
--------------------------	------------------------	-------------------------	----------------------

faire-faire	être du faire	faire-être	être de l'être
relation destinateur-sujet opérateur	SUO/ S $\cap$ O	SUO/ S $\cap$ O	relation destinateur (s'il existe)-sujet opérateur, destinateur(s'il existe)-sujet d'état, sujet d'état- sujet opérateur
faire-savoir, faire-vouloir	devoir vouloir pouvoir savoir	vouloir /devoir pouvoir savoir	Faire être
sujet (virtuel)	sujet (actuel)	sujet (réalisé)	sujet (reconnu)
dominante persuasive	 Dimension pragmatique		dominante interprétative
 Dimension cognitive			

### 3.1.3 Un Exemple d'Analyse Sémiotique de Film

Nous allons à présent essayer d'analyser le film *À Bout de Souffle* de Jean-Luc Godard. Lors de l'analyse sémiotique du film, les procédés expliqués ci-haut seront mis en œuvre. La plus importante différence entre un texte littéraire et un film est le fait que ce dernier est constitué à la fois des signes linguistiques (les dialogues) et des signes visuels (les images). Mais quel que soit le moyen utilisé, le point commun de la littérature et du cinéma est la dimension de narrativité, c'est-à-dire, tous les deux servent à raconter une histoire.

Nous allons commencer notre analyse par l'étude de la composante narrative qui règle l'enchaînement des états et des transformations. La première étape consiste à préciser les états et les transformations qui changent ces états. Pour cela, il est nécessaire de résumer l'histoire du film. Voyons ci-dessous le résumé ( Vanoye, Frey, Lété 2002: 31 ) :

“Après avoir volé une voiture à Marseille, Michel Poicard (Jean-Paul Belmondo), en route pour Paris, tue un policier. À Paris, il est recherché par la police. Il cherche à fuir mais veut d’abord récupérer une somme d’argent et persuader Patricia (Jean Seberg), une jeune Américaine dont il est amoureux, de l’accompagner. Au moment où il obtient finalement l’argent, Patricia le dénonce et il est abattu dans la rue”.

Au niveau des structures discursives, nous allons étudier le temps, l’espace et les personnages :

L’espace (les lieux) : Au début du film on voit le personnage principal (Michel) à Marseille, au bord du vieux port. Par la suite, il est d’abord dans la voiture. On voit la route et les champs. Après avoir tué l’agent de police, Michel court dans les champs. Les autres séquences du film se passent à Paris. Il est possible donc de parler de trois lieux principaux :

Marseilles / Route / Paris

À Paris, les événements se passent soit à l’extérieur, soit à l’intérieur :

Extérieur / Intérieur

Les lieux à l’extérieur : les rues et les quartiers de Paris ; les Champs-Élysées, l’avenue George V, la Pigalle, Montmartre, l’aéroport Charles de Gaulle...

Les lieux à l’intérieur : la chambre d’hôtel, le café, l’agence de voyage, le bureau du journal *New York Herald Tribune*, le restaurant, la salle de cinéma, la voiture, l’appartement.

Dans le film, Michel parle souvent de son projet d’aller à Rome, en Italie, mais il ne peut pas réaliser son rêve. Rome reste alors comme un lieu virtuel.

Paris vs Rome

ici vs ailleurs

Michel dit qu’il a des ennemis et donc il est en danger à Paris. C’est pourquoi il veut aller en Italie où il sera en sécurité puis qu’il ne sera pas

recherché par la police. Nous pouvons donc dire que “Paris” représente un lieu disphorique, alors que Rome représente un lieu euphorique, virtuel.

Le temps : dans le film, au niveau de narration cinématographique, on ne trouve pas d’indication temporelle telle “deux mois plus tard”, “un an plus tard”, “deux semaines plus tôt”. Nous comprenons par les dialogues que Michel et Patricia se sont rencontrés sur la côte et ils ont passé cinq jours ensemble. Le film commence à Marseille par le départ de Michel pour Paris. Les termes qui indiquent le temps sont les suivants : “-il est quelle heure? -Onze heures dix.”, “en décembre”, “jusqu’à midi”, “lundi”, “samedi et dimanche”, “tout à l’heure”, “ce soir”, “ces jours-ci”, “il y a cinq minutes”, “dans une seconde”, “maintenant”, “demain” “la nuit”, “J’en ai pour deux minutes”, “dans un quart d’heure”. Le temps qui s’écoule se révèle par l’alternance du jour et de la nuit et par le changement des vêtements des personnages. Nous comprenons que le temps de l’histoire est limité à quelques jours.

Les personnages : Michel est un jeune homme qui n’est pas très beau. Il est grand, brun, mince. Il porte souvent un costume, une cravate et chapeau feutre. Il a l’air libre, irresponsable et sympathique bien qu’il soit un criminel. Quant à Patricia, c’est une jeune américaine. Elle est blonde, mince et très jolie. Elle est sérieuse et elle a l’air parfois mécontente. Elle est en quête de l’amour immortel. Elle a peur de vieillir et de mourir.

Au niveau des structures narratives, il s’agit d’étudier d’abord la syntaxe narrative, de préciser les états, puis les transformations de ces états qui engendrent les effets de sens. Nous allons donc découper l’histoire par rapport à ces différences (changement d’états).

Séquence 1 : Au début du film, le personnage (Michel) est à Marseille. Il veut aller à Paris pour retrouver Patricia et récupérer son argent à son ami. Dans le film, il exprime lui-même ses intentions. Il s’agit donc, du point de vue de Michel, deux programmes narratifs principaux :

PN1 : récupérer l’argent à son ami

PN2 : convaincre Patricia pour partir à Rome avec lui

Séquence 2 : Michel tue un policier et il est recherché par la police.

PN3 : fuir la police (du point de vue de Michel)

Séquence 3 : Patricia dénonce Michel qui se fait tuer par les policiers.

PN4 : dénoncer Michel (du point de vue de Patricia)

Du point de vue de Michel, le PN1 contient plusieurs PN d'usages (PN secondaires) : aller à Paris, contacter l'ami qui a l'argent. Voici la structure embôitée des PN.

PN1: Récupérer l'argent

### PN Complexe

Compétence		Performance
PN d'usage 1		
Compétence	Performance	Récupérer l'argent
	Aller à Paris	
PN d'usage 2		
Compétence	Performance	
	Voler une voiture	
	Tuer un policier	
Fuir la police		
Compétence		
+/vouloir-faire/ , - /pouvoir-faire/		
Convaincre Patricia		
Compétence	Performance	
+/vouloir-faire/, -/pouvoir-faire/		

À la fin du film Michel récupère son argent :

S1= Michel

S2= Michel

O= l'argent

F= énoncé de faire



$$F(S) \Leftrightarrow [(S \cup O) \longrightarrow (S \cap O)]$$

Le schéma actantiel est le suivant :

Destinateur= D (Michel)

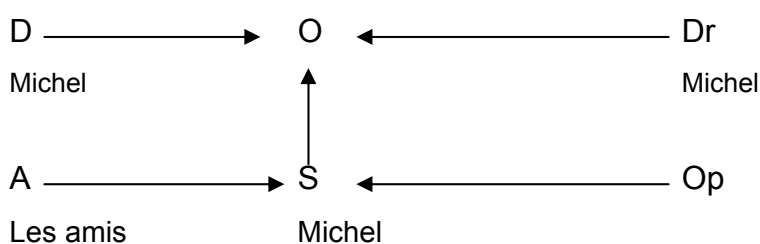
Destinataire= Dr (Michel)

Sujet= S (Michel)

Objet= O (Argent)

Adjuvant= A (les amis de Michel)

Opposant= Op



Du point de vue de Michel, PN d'usage1 (Aller à Paris) :

Sujet d'état (S1) = Michel

Objet de valeur (O)= Paris

(S U O)= le sujet est disjoint de l'objet

Sujet opérateur (S1)= Michel

Sujet d'état (S2)= Michel

Objet (O)= Paris

F= énoncé de faire

$$F(S1) \Leftrightarrow [(SUO) \longrightarrow (S \cap O)]$$

Le programme narratif de Paris du point de vue de Michel est comme suit :

État initial	Compétence	Performance	État final
Destinateur Michel	Vouloire-faire Pouvoir-faire	La performance	Il est à Paris. S ∩ O

Il est à (voler une réalisé : il  
Marseille. voiture) arrive à Paris.  
SUO savoir-faire :  
connaître la  
route.

Michel est le destinataire et le sujet opérateur, "aller à Paris" n'est pas un acte imposé par un autre mais c'est lui-même qui décide. Dans la phase de compétence, le sujet opérateur réalise une performance modale, il acquiert l'objet-modal /pouvoir-faire/. C'est un programme narratif (PN) subordonné :

S= Michel

Om (Objet modal)= /pouvoir-faire/

$F(S) \Leftrightarrow [(SUO) \rightarrow (S \cap O)]$

PN d'usage2 (voler une voiture) ;

Michel décide de voler la voiture, il est donc le destinataire et le sujet réalisateur.

S1= Michel

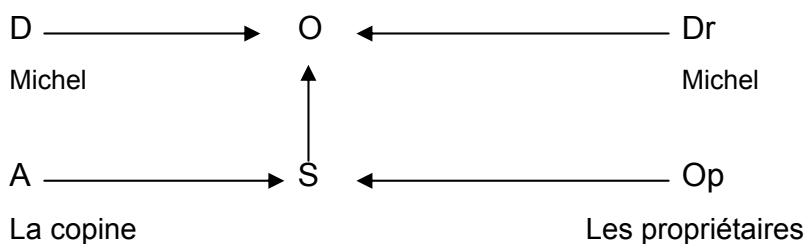
S2= Michel

O= la voiture

A= la copine

Op= les propriétaires de la voiture

$F(S1) \Leftrightarrow [S2UO) \rightarrow (S2 \cap O)]$



PN d'usage 3, (fuir la police) du point de vue des policiers :

S1 (dr) = la mission des policiers (ils doivent arrêter un meurtrier)

S2= les policiers

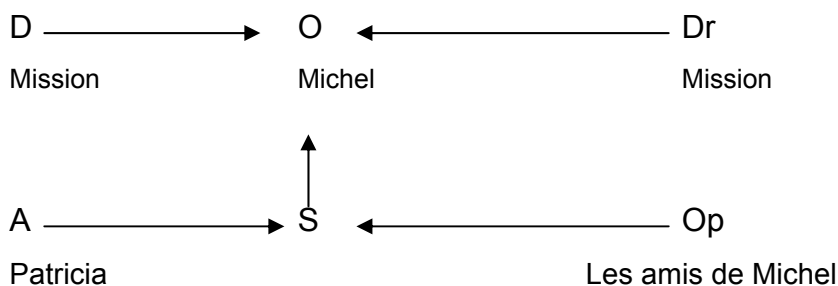
O= Michel

A= Patricia

Op= les amis de Michel

$F(S1) \Rightarrow [(S2UO) \rightarrow (S2 \cap O)]$

Voici le schéma des actantiels :



PN2, du point de vu de Michel (convaincre Patricia) :

S1= Michel

S2= Michel

O= convaincre Patricia

Op= Patricia

Le sujet opérateur ne réalise pas sa performance. Patricia est l'objet de valeur pour Michel mais aussi l'opposant. Car elle ne veut pas l'accompagner. Le sujet virtuel (Michel) reste à ce stade de virtualité :

+ /vouloir-faire/ – /pouvoir-faire/. Il n'obtient pas son objet :  $SUO \longrightarrow SUO$

PN4, (dénoncer Michel) du point de vue de Patricia :

Au début, Patricia, quand elle apprend que Michel est recherché par la police, ne le dénonce pas. Elle l'accompagne. Puis elle décide d'appeler la police pour l'annoncer.

S1= D= Patricia

S2= Patricia

O= être sûre de ses sentiments

A= Les policiers

Op= Michel

$F(S1) \Rightarrow [(S2 \cap O) \rightarrow (S2UO)]$

Du point de vue de Patricia (dénoncer Michel) :

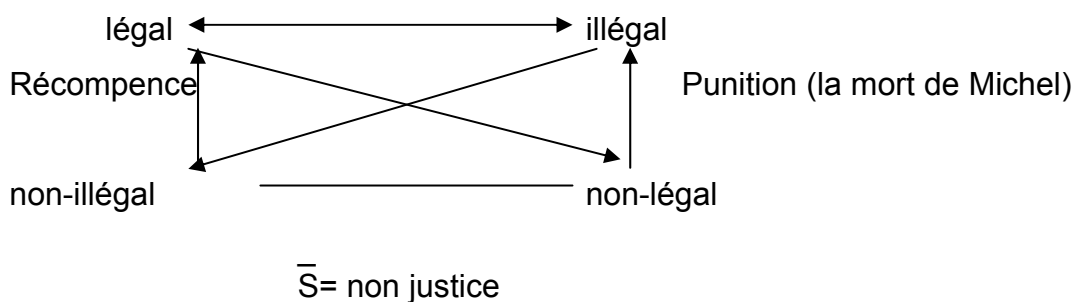
État Initial	Compétences	Performances	État Final
Patricia ne sait pas si elle aime Michel. Elle hésite de partir avec lui. (Hésitation) S, O	+/vouloir/ +/pouvoir/ +/savoir/	Elle le dénonce aux policiers. /vouloir-faire/ /pouvoir-faire/ /savoir-faire/	Elle est sûre qu'elle n'aime pas Michel (Décision). SUO

Quant à la composante discursive du film, elle relève de la manifestation et de l'organisation des figures, définies comme "une unité de contenu stable définie par son noyau permanent dont les virtualités se réalisent diversement selon les contextes" (Groupe d'entrevernes 1979 : 91). Dans le film étudié, pour le personnage principal (Michel), il se dégage 2 figures : fig1 : "voyou" et fig2 : "amoureux". La fig1 est présentée comme un mode de vie : il vole des voitures, il vole de l'argent, il aime la vitesse, il tue un policier. Cette figure met en œuvre les sèmes: /immoralité/, /illégalité/, /vitesse/. La fig2 "amoureux" est actualisée par les sèmes : /affection/, /folie/, /fureur/, /penchant/, /jalousie/, /désir de réciprocité/.

Du côté de Patricia, nous pouvons parler de "l'intellectualité". Parce qu'elle veut faire des études à la Sorbonne, elle écrit un roman et des articles de journal, elle lit et aime William Faulkner, elle écoute de la musique classique et elle veut être indépendante d'un homme. La deuxième figure qui apparaît est "l'indécision". Elle n'est pas sûre de ses sentiments envers Michel par qui elle est attirée. À la fin, elle décide qu'elle ne veut pas être amoureuse de lui.

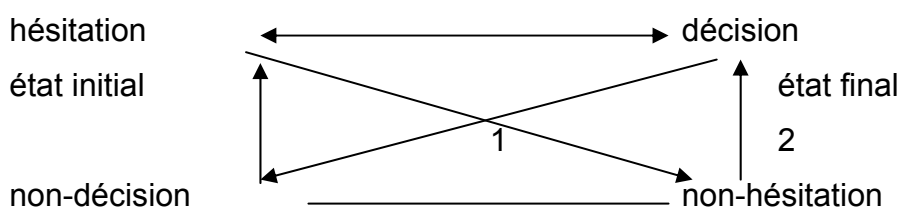
Au niveau profond, la figure de voyou peut être placée sur l'axe des valeurs : /immoral/ vs /moral/ et au niveau des lois /illégal/ vs /légal/. Nous pouvons illustrer cela, du point de vue des policiers, sur le carré sémiotique comme suit :

S=justice



Du côté "illégal" qui s'est manifesté dans le film, nous trouvons la folie, la vitesse, la liberté, l'amour et la vie. Du côté légal, se trouveraient logiquement, la sagesse, la lenteur, la prison et donc la mort. L'arrestation de Michel peut être considérée comme la réalisation du "légal" qui entraîne la mort.

Du point de vue de Patricia, ses sentiments envers Michel peuvent être illustrés par le carré de transformation suivant :



Au début de la séquence narrative, le sentiment de Patricia était "hésitante", après les transformations, il est passé à l'étape de "non-hésitation" (1), et enfin il est arrivé à la "décision" (2). Patricia est en même temps le destinataire, le destinataire et le sujet des transformations. Mais à la fin, elle n'évalue pas son action. Nous ne savons donc pas si elle a le regret d'avoir fait son action ou si elle en est contente.

### 3.2. L'ANALYSE DISCURSIVE

L'analyse de discours, ayant comme objectif l'étude de toute production verbale, représente toute tâche de recherche qui dépasse les limites de la phrase et qui considère les énoncés en situation (voir Maingueneau). Contrairement aux courants inspirés de la linguistique structuraliste,

transformationnelle et générative, elle vise l'analyse des structures transphrastiques. Le fait que l'étude de la langue hors contexte ne paraît pas à même d'expliquer certains phénomènes langagiers, amène les chercheurs à intégrer d'autres facteurs : les conditions de production des énoncés, les éléments spécifiques de la situation de communication (temps, lieu, l'environnement physique, la psychologie et l'intention de communication des interlocuteurs), les règles socio-culturelles de l'utilisation de la langue, les implicites. Ainsi est-il possible de dire qu'au linguistique vient s'ajouter l'extralinguistique.

Selon Benveniste, les temps d'un verbe français se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires : le plan de l'histoire (récit) et le plan de discours. L'énonciation historique qui est réservée à la langue écrite est utilisée pour la narration des événements passés. "Il s'agit de la présentation des faits survenus à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur dans le récit" (Benveniste 1966 : 239). Le plan historique (récit) "n'empruntera jamais l'appareil formel du discours", il n'utilise que la troisième personne et les trois temps verbeaux : le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait. "Les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici ; les événements semblent se raconter eux-mêmes" (Benveniste 1966 : 241).

Quant au discours, il recouvre "toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière" (Benveniste 1966 : 242). Le discours peut se réaliser aussi bien en langue écrite qu'en langue orale. Il utilise toutes les personnes : le *je*, *tu* opposé au *il* et tous les temps verbaux sauf le passé simple. L'imparfait est commun aux deux plans, l'histoire et le discours.

Mangueneau (1995) précise que la langue n'est pas seulement un système de règles et de catégories mais aussi un lieu d'investissements psychiques et sociaux. Afin d'expliquer la relation du texte et son "lieu social", il donne l'exemple qui nous paraît assez intéressant, de la relation entre le

signifiant, le signifié et le signe. Ainsi, le texte et son lieu social s'articule par le "mode d'énonciation".

Selon Maingueneau, "le discours se diversifie à l'infini en fonction des moments et des lieux d'énonciation : les études sur le discours sont aussi du discours" (Maingueneau 1995 : 5). Cette diversité de l'objet d'étude entraîne tout naturellement une diversité dans les conceptions de la notion du "discours" ainsi que dans les méthodes d'analyse. En outre, diverses disciplines comme l'analyse conversationnelle, la sociolinguistique, la rhétorique argumentative et l'analyse linguistique ont le "discours" comme objet d'étude commun. En France, "les recherches sur la discursivité qui non seulement partagées entre de multiples courants, mais encore sont placées au carrefour de diverses disciplines". Par conséquent, "il désigne moins un domaine empirique qu'un certain mode d'appréhension du langage". (Maingueneau 1995 : 6).

Quant à définir le discours, il s'agit d'une certaine instabilité et diversité terminologique. Cela n'empêche pas pourtant de préciser certains emplois du discours, d'un point de vue linguistique bien entendu. Les six définitions suivantes du discours, cités par Maingueneau, nous paraît englober ces différents emplois :

"discours1 : synonyme de la pa:role saussurienne ; c'est son sens courant dans la linguistique structurale", (parole ≈ discours).

"discours2 : le discours n'est plus tant rapporté à un sujet que considéré comme une unité linguistique de dimension supérieure à la phrase (transphrastique), un message pris globalement, un énoncé", (énoncé ≈ discours).

"discours3 : dans ce sens, le discours est proprement intégré à l'analyse linguistique puisqu'on considère l'ensemble des règles d'enchaînement des suites de phrases composant l'énoncé..." (texte ≈ discours).

discours4 : Dans l'école française d'analyse du discours, il s'agit d'opposer l'énoncé et le discours. (mécanisme discursif ↔ discours)

"L'énoncé, c'est la suite des phrases émises entre deux blancs sémantiques, deux arrêts de la communication ; le discours, c'est

l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne. Ainsi un regard jeté sur un texte du point de vue de sa structuration "en langue" en fait un énoncé ; une étude linguistique des conditions de production de ce texte en fera un discours" (Guespin in Maingueneau 1976 :10).

discours<sup>5</sup> : dans ce sens, sous l'influence des théories de l'énonciation, le discours est considéré comme l'actualisation de la langue par un locuteur précis, dans des conditions d'énonciation précises. Selon Benveniste, le discours est "toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière" (Benveniste 1966 in Maingueneau 1976 : 12), (discours ≈ conditions d'énonciation).

discours<sup>6</sup> : n'étant pas très différent des autres usages, cette conception du discours le met en opposition avec la langue qui est considérée comme "ensemble fini, relativement stable d'éléments" et le discours comme "lieu où s'exerce la créativité, lieu de la contextualisation imprévisible qui confère de nouvelles valeurs aux unités de la langue" (Maingueneau 1976 : 12), (langue/discours).

À l'instar de l'école française d'analyse du discours, Maingueneau opte pour la quatrième définition qui se base sur l'opposition énoncé/discours, à condition que l'analyse du discours ne se contente pas "d'étude linguistique des unités transphrastiques, d'un strict point de vue grammatical et sans aucune référence aux conditions de production du discours..." (Maingueneau 1972 : 12).

Quant à la cinquième définition, elle considère le discours sous l'angle des théories de l'énonciation. Pour P. Charaudeau, cité par Maingueneau, le discours est constitué de l'énoncé et de la situation de communication dans laquelle celui-ci est produit.

"Le sens d'un énoncé est défini en dehors de tout cadre énonciatif, alors que sa signification est référée aux circonstances de communication qui en font un discours: "si l'on considère l'énoncé dans son cadre énonciatif, alors cet énoncé devient discours avec, outre son sens-consensus [fondé sur le consensus linguistique des sujets parlants], une signification spécifique" " (Charaudeau 1973 : 28 dans Maingueneau 1976 :13).



Précisons que cette conception du discours paraît la plus préférable de notre point de vue. Car la connaissance des règles du système langagier est nécessaire pour la communication, mais lors de l'actualisation de ces règles, d'autres paramètres concernant le choix du locuteur et la spécificité de la situation de communication viennent s'y ajouter. Ainsi est-il possible de reprendre l'exemple donné par Saussure, comparant le système de la langue à un jeu d'échecs. Comme le joueur, le locuteur, tout en respectant les règles linguistiques (langue), dispose d'une certaine liberté dans le choix des modes d'expression, lors de la production discursive (parole).

Il faudrait rappeler que les linguistes, après avoir constaté l'insuffisance des études de règles grammaticales et morphosyntaxiques d'une langue donnée pour une analyse signifiante sont amenés vers l'étude des conditions de production verbale, autrement dit, de l'actualisation de la langue par un locuteur précis, dans telle ou telle situation de communication précise. Ainsi sont apparues les théories de l'énonciation qui valorisent plus les conditions de production langagière et la subjectivité que les règles proprement linguistiques. Encore faudrait-il constater que les unes n'excluent pas les autres mais elles sont à envisager en complémentarité dans l'étude des langues.

Les théories de l'énonciation se nourrissent de deux sources importantes : les travaux de E. Benveniste (1966) portant sur les modalités et la subjectivité en langue, et ceux des linguistes comme O. Ducrot (1972) sur les actes de langage (pragmatique). Pour Benveniste : "avant de renvoyer à un objet du monde par un acte de référence quelconque, l'emploi du langage renvoie d'abord à lui-même : l'autoréférence de l'énonciation précède la désignation d'un référent" (Sarfati 2001 : 20). L'énonciation désigne donc l'acte de production linguistique par opposition à l'énoncé qui est le "résultat d'un acte d'énonciation, par lequel le locuteur s'approprie la langue et par là même se pose comme sujet" (Sarfati 2001 : 15).

“La subjectivité” qui constitue un des concepts importants de l'énonciation est définie par Benveniste comme “la capacité du locuteur à se poser comme sujet” (Benveniste 1966 : 259), et il la considère comme la condition *sine qua non* de l'individuation. “Ce sont les formes linguistiques de la subjectivité qui déterminent la possibilité de se reconnaître comme sujet, et non la subjectivité qui précède la possibilité de son expression” (Benveniste 1966 in Sarfati 2001 : 19). Un sujet devient donc un énonciateur lorsqu'il émet des énoncés dans un lieu et moment donnés.

Le sujet énonciateur, le lieu d'énonciation et le temps d'énonciation constituent les unités de base de celle-ci, formulées comme **Je, ici, maintenant**. On appelle **les déictiques** (Benveniste) ou **les emrayeurs** (Jakobson), les indices qui servent à repérer dans un texte le sujet, le lieu et le temps. Ce sont “des mots vides, c'est-à-dire des mots dépourvus de sémantisme propre : leur référence varie avec la situation d'énonciation” (Sarfati 2001 : 22). Par exemple, dans l'énoncé “Je t'invite au restaurant ce soir”, le sujet énonciateur “je” réfère soit à Pierre dans une situation d'énonciation où Pierre veut sortir avec Marie, ou à Marie, dans une autre situation d'énonciation où Marie invite Pierre pour se faire pardonner. De même, la signification de “ce soir” dépend du moment de l'énonciation. S'il a été énoncé lundi dernier, “ce soir” réfère au soir de lundi de la semaine précédente. Mais s'il est énoncé le matin de la même journée, il renvoie au soir qui va venir.

Les déictiques sont donc des catégories dont la signification se détermine par rapport au moment de l'énonciation, à l'énonciateur et à l'énonciataire. Ils ne sont pas identifiables sans recours à leurs conditions d'énonciation (le lieu, le temps et les énonciateurs/énonciataires). Il s'agit donc d'une certaine subjectivité tant lors de l'énonciation que lors de l'interprétation des énoncés.

### 3.2.1. La Subjectivité

On distingue deux principales catégories d'indices de la subjectivité linguistique : les marqueurs d'embrayage et les marqueurs de modalité.

### 3.2.1.1. Les Marqueurs d'Embrayage

On notera deux options terminologiques. Certains linguistes utilisent après Benveniste, le terme "déictique" pour désigner les indices spatio-temporels et les indices de personne, alors que d'autres préfèrent l'appliquer seulement aux indices spatio-temporels.

- **indices de personnes (je/tu, il/on)** : Benveniste distingue la première et la deuxième personne, (je et tu) de la troisième personne (il/on). Car *je* renvoie à l'énonciateur, à la notion de la personne qui parle, et *tu* renvoie à son interlocuteur, à qui s'adresse l'énonciateur. Tour à tour "je" et "tu" renvoient à l'un et à l'autre des interlocuteurs qui sont présents au moment de l'énonciation. *Il* représente une personne, une chose absente ou une idée.

"Ainsi *il* appartient à la syntaxe de la langue, alors que *je* ne renvoie pas à autre chose qu'à "la personne qui énonce la présente instance du discours contenant "je" et ne peut être identifié que par l'instance de discours qui le contient. De même *tu* n'est que celui que *je* pose comme l'individu à qui il s'adresse dans la présente instance du discours" (Maingueneau 1976 : 102, 103).

#### - indices spatiaux et temporels (déictiques)

**indices (déictiques) spatiaux** : "chaque élément marque la proximité ou l'éloignement de l'objet désigné et ceci relativement à la position que l'énonciateur occupe effectivement dans l'espace" (Sarfati 2001 : 21). Ils peuvent correspondre à différentes catégories grammaticales: les pronoms démonstratifs : ceci/cela, celui-ci/là, les adverbes : ici/là-bas, en haut/ en bas, près/loin, les déterminants : ce livre-ci/là...

**indices (déictiques) temporels** : "Ces marqueurs signalent, relativement au moment de l'énonciation qui leur sert de repère, une situation de simultanéité, d'antériorité ou à venir" (Sarfati 2001 : 21). Les déictiques exprimant la **simultanéité** : maintenant, actuellement, en ce moment. Dans un film la simultanéité dans le temps peut être indiquée par le verbal : "Au même moment

à Paris” ou par le montage parallèle ; l'**antériorité** : hier, avant hier, auparavant, la semaine (l'année) dernière, il y a deux jours ; la **postériorité** : demain, bientôt, la semaine prochaine, dans deux jours... Ainsi pour rapporter un évènement passé, tout le système de déictique change, puisque le moment de l'énonciation est au passé ; aujourd'hui-ce jour-là, hier- la veille, demain-le lendemain, dans deux jours-deux jours plus tard, en ce moment-à ce moment-là...

Dans un film, tantôt nous voyons sur l'écran : “3 jours plus tard”, “5 ans plus tard”, tantôt c'est la voix off du narrateur qui indique le temps qui passe. Sans oublier que dans le langage cinématographique , le temps qui s'écoule peut aussi être désigné par les moyens non-verbaux : les feuilles qui tombent, les changements physiques et/ou vestimentaires chez les personnages, etc.

### 3.2.1.2. Les Marqueurs de Modalité

On appelle les modalités d'énonciation, les “moyens par lesquels le locuteur implique ou détermine l'attitude de l'allocutaire à partir de sa propre énonciation” (Sarfati 2001 : 23). Cette perspective anticipe ou accompagne l'émergence de la problématique pragmatique des actes de parole.

D'un autre point de vue, le domaine des modalités d'énoncés “rassemble tous les moyens linguistiques par lesquels le locuteur manifeste une attitude par rapport à ce qu'il dit” (Sarfati 2001 : 23). “Le locuteur se présente comme éprouvant “telle ou telle” attitude” (Ducrot 1995 in Sarfati 2001 : 23).

On distingue deux éléments dans chaque phrase : le *dictum* et la *modalité*; “le *dictum* correspond au contenu représenté, intellectuel, à la fonction de communication de la langue, alors que la *modalité* renvoie à l'opération psychique qui a le dictum pour objet” (Maingueneau 1976 : 110). Il ne s'agit pas d'une relation constante entre le dictum et la modalité mais d'une

relation qui varie de l'implicite à l'explicite. La modalité peut être exprimée soit par un verbe, soit par un adverbe, soit par une forme grammaticale.

Le dictum peut être accompagné par un verbe modal avec un sujet modal explicite ou sans sujet modal. Par exemple:

“Je crois qu’il va me doubler celui-là.”

Je=sujet modal, croire= verbe modal, il va me doubler celui-là= dictum.

“Il ne faut jamais freiner” (Sans sujet modal)

“Évidemment si ! Ça veut dire que je t’aime” (avec un adverbe modal)

“Allez, donne !” (avec un mode grammatical –impératif-)

Les modalités d'énoncé expriment l'attitude du locuteur par rapport à ce qu'il dit : elles peuvent porter sur la certitude, la probabilité, la vérité/fausseté de l'énoncé ou sur un jugement appréciatif : heureux, triste, déçu... Par exemple :

“Le Mexique (...), je suis sûre que c'est pas tellement beau”.

“Tu es lâche, c'est dommage !”.

À ces deux modalités (de l'énonciation et de l'énoncé), Maingueneau ajoute une troisième : modalité de message qui concerne “la valeur modalisatrice de certaines transformations syntaxiques” (Maingueneau 1976 : 113). Les exemples suivants tirés du film *À Bout de Souffle* illustrent les changements de thème et les mise en relief :

Th : thème

“À Rome, en décembre, j'étais fauché”.

Th.

“C'est toi qui es passé à 10heures ?”.

Th.

“Alors, tu viens pas au petit déjeuner au Royale ?”

th.

“C'est joli, la campagne”. (À Bout de Souffle)

Th.

L'exemple suivant illustre la transformation passive :

“1-Ce pays se gouverne bien.

Ce pays est bien gouverné.

Léon gouverne bien ce pays.” (Maingueneau 1976 : 113).

Dans la phrase 1, il s’agit d’une construction “orientée vers le procès”, on ne met pas l’accent sur l’agent (implicite) mais sur le procès lui-même. Dans la phrase 2, il s’agit d’une forme passive inachevée, le locuteur ne veut pas citer l’agent (semi-implicite pour le récepteur), dans la phrase 3, la construction est orientée vers l’agent explicite, le procès est vu comme le résultat de l’agent. Comme le prouvent ces exemples-ci, le sujet énonciateur, en ayant recours à ces transformations, peut mettre l’accent sur tel ou tel élément de la phrase, par rapport à sa façon de concevoir le contenu à transmettre.

La modalisation permet donc au locuteur de se positionner par rapport à lui-même, par rapport à son interlocuteur et enfin par rapport à ce qu’il dit. L’effet que produit l’énoncé sur l’allocutaire ou l’accomplissement d’un acte par la production de l’énoncé sont définis comme des actes de langage. Austin nomme “énoncé performatif” lorsque “l’exécution de la phrase est l’exécution d’une action” (Austin 1970 in Maingueneau 1976 : 128).

Il distingue trois types d’acte :

- l’acte locutionnaire : production de son, construction de phrase, expression d’une signification. Ex : “Demain, il va pleuvoir”.
- l’acte illocutionnaire : “prend en considération les relations entre le locuteur, le(s) allocutaire(s)”, promesse, menace, conseil. Ex : “Je te promets de venir chez toi demain”.
- l’acte perlocutionnaire : “renvoie à l’effet produit par l’illocution”. Ex : convaincre quelqu’un.

Charaudeau distingue trois sous catégories de l’acte locutif :

- acte allocutif : “Le locuteur implique l’interlocuteur dans son acte d’énonciation et lui impose le contenu de son Propos”. Ex: “Je t’ordonne de partir”.

- acte élocutif : “Le locuteur situe son propos par rapport à lui-même, dans son acte d’énonciation”. Ex : “Je dois partir”.
- acte délocutif : “Le locuteur laisse s’imposer le propos en tant que tel, comme s’il n’en était pas responsable. Locuteur et interlocuteur sont absents de cet acte d’énonciation...”. Ex : “Il est vrai que ce n’est pas simple” (Charaudeau 1992 : 574, 575).

La valeur des actes peuvent être repérée à partir des catégories lexicales. L’étude de celles-ci permet donc de mieux mettre à jour la fonction pragmatique des énoncés.

### **3.2.2. La Pragmatique Lexicale**

Par la valeur pragmatique, on comprend “la possibilité pour un item donné de contribuer à la réalisation d’un acte de parole” (Sarfati 2001 : 27). Par exemple certains verbes comme “promettre”, “jurer” possèdent une valeur pragmatique, autrement dit seulement l’énonciation de ces verbes par le locuteur suffit à accomplir un acte de langage. Ainsi l’énoncé “Je promets que je viendrai” signifie que l’acte de langage “promettre” est réalisé et que le locuteur est engagé dès qu’il émet cet énoncé.

Dans le cadre des théories de l’énonciation, il semble indispensable de réorganiser un système qui considère le matériel lexical en rapport avec ses valeurs pragmatiques. Ainsi, l’unité minimale de signification est dénommée “pragmatème” et il “permet une réorganisation de la répartition des unités lexicales en “parties du discours” “(Sarfati 2001 : 27). Selon Searle (1979) ; “l’unité minimale de signification n’est pas le “mot” mais l’acte de langage” (Sarfati 2001 : 27). L’intention avec laquelle le sujet énonciateur produit son énoncé, gagne donc une grande importance. Pourquoi celui-ci énonce par exemple un énoncé comme le suivant ? “Il fait froid ici”. Cet énoncé peut avoir différentes significations selon l’intention du locuteur : donner une information, dire à qn de fermer la porte/de mettre son manteau.

En fonction de leur valeur pragmatique, il est possible de distinguer deux types de mots :

les mots qui permettent d'accomplir des actes de parole: promettre, ordonner, pardonner, s'excuser.

- les mots désignant des actes de parole : insulter, convaincre, ou les mots qui véhiculent des valeurs pragmatiques (les formes grammaticales : forme impérative).

“Cette répartition différente des types de mots en fonction de leur propriété énonciatives respectives présente l'intérêt de mettre en évidence la dualité fonctionnelle fondamentale des mots d'une langue, désormais appréhendés sous le double rapport de leur versant strictement lexical (comme des unités du discours) ou de leur versant notionnel (comme des systèmes de notions et concepts désignant des stratégies de discours)” (Sarfati 2001 : 27).

Sarfati distingue trois catégories de pragmatème selon deux critères : le critère fonctionnel du rendement discursif qui permet d'assigner à chaque item de chaque catégorie, un ensemble de possibilité d'emploi et le paramètre de prévisibilité qui permet de simuler le calcul du sens.

- 1e degré de pragmatème : les mots aptes à accomplir des actes (sans valeur désignative) ; promettre, ordonner.

- 2e degré de pragmatème : les mots aptes à désigner et/ou accomplir des actes de parole; insulter.

- 3e degré de pragmatème : les mots aptes à désigner ; manger, parler, dormir.

### **3.3. LA GRAMMAIRE TEXTUELLE**

#### **3.3.1. Les Facteurs d'Unification du Texte (Cohérence et Cohésion)**

Il est évident que l'enchaînement des phrases sans aucune relation entre celles-ci ne constitue pas un texte. L'existence d'une structure qui organise les relations interphrastiques est indispensable afin de construire la signification du texte qui est différente du sens de chaque phrase séparée. Ainsi cette



structuration permet d'établir une organisation tant au niveau formel qu'au niveau de signification des phrases.

M.A.K. Hallyday et R. Hasan (1976 in Sarfati 2001 : 28), opposent le texte à la texture du texte. Alors que le texte désigne " l'unité de base de la signification dans le langage", la texture désigne "toute l'organisation formelle du texte dans la mesure où cette organisation assure sa continuité sémantique, son isotopie". Parallèlement, les notions de cohésion et cohérence renvoient à cette continuité sémantique et formelle qui lie les phrases entre elles. "La cohésion du texte renvoie à la continuité sémantique qu'il constitue en vertu de son organisation propre". Par exemple, les anaphores et cataphores qui renvoient aux éléments antérieurs ou postérieurs à l'énoncé ou phrase sont d'ordre cohésif. Or "la notion de cohérence caractérise le texte du point de vue de la performance discursive attestée par des règles de bonne formation, et ceci dans l'optique des receveurs (Patty 1993 in Sarfati 2001 : 29). Par exemple, un texte argumentatif construit sa propre cohérence par rapport à son objectif dans le cadre des possibilités discursives. Les relations qui existent entre les énoncés sont de nature diverses : "thématique, référentielle, propositionnelle, illocutoire, argumentative" (Moeschler et Reboul 1994 in Sarfati 2001 : 29).

### **3.3.2. La Progression Thématique**

La cohérence textuelle est assurée par deux règles : la règle de répétition : une phrase doit comporter au moins un élément de la phrase précédente. La règle de progression : pour être cohérent, un texte doit comporter des éléments apportant une nouvelle information. Ainsi c'est à partir d'un item connu (ou supposé être connu) (thème) par l'allocutaire qu'on ajoute de nouvelles informations (rhème ou propos). Une suite d'énoncés doit d'une part constituer une séquence liée et d'autre part, doit progresser. J.M. Adam définit le texte comme "une suite configurationnellement orientée d'unités

(propositions) séquentiellement liées et progressant vers une fin” (Adam 1992 : ).

Prenons l'exemple suivant :

“Les flics me recherchent. Ils sont cons. Je suis (un) des rares types en France qui les aiment bien.” (À Bout de Souffle).

Dans la première phrase, le thème est le sujet de la phrase : les flics. Dans la phrase suivante, il est répété par un pronom : ils, et dans la dernière phrase il est repris par un complément d'objet direct : les.

On distingue trois types de progression thématique :

Progression à thème constant :

Phrase 1 : thème1-propos1

Phrase2 : thème1-propos2

Phrase3 : thème1-propos 3

Exemple: Anne travaille beaucoup. Elle est médecin. Elle aime beaucoup sa

Thème1

Thème1

Thème1

profession.

Progression à thème linéaire

Ph1: thème1-propos1

Ph: thème2-propos2

Ph3: thème3-propos3

Exemple1 : Le fils de Marie (Th1) est parti pour Paris (Pr1). Paris (Th2) est une très grande ville (Pr2). Les grandes villes (Th3) sont très chères et bruyantes (Pr3).

Exemple2 : “Le fantôme (Th1) se matérialise par le simulacre du volume3 (Pr1). Le simulacre du volume (Th2) est l'enveloppe (Pr2). L'enveloppe (Th3) cache, protège, transfigure, incite, tente, donne une notion trompeuse du volume (Pr3)” (Riegel et al.1994 : 608).

Progression à thème divisé :

Ph1: thème1-thème2-thème3

Ph2: thème1-propos2

Ph3: thème2-propos2

Ph4: thème3-propos1

Exemple : “Deux parties de billard (Th1, Th2, Th3) étaient en train. Les garçons (Th1) ciraient les points (Pr2); les joueurs (Th1) couraient autour des billards encombrés de spectateurs (Pr2). Des flots de fumée de tabac (Th1), s’élançant de la bouche de tous, les enveloppaient d’un nuage bleu (Pr3) (Stendhal” (Riegel et al.1994 : 609).

Dans les domaines de la linguistique et de l’enseignement des langues, les études nommées en général, “la grammaire de texte” ou “la grammaire textuelle” consistent à analyser un texte au niveau formel de son organisation : les déictiques, les connecteurs et la progression. Cette tendance inspirée de la grammaire générative cherche à mettre à jour une structure profonde textuelle qui permettrait de produire les différents textes au niveau superficiel. Elle s’intéresse aussi à la compétence textuelle. “Le fait qu’un locuteur sache distinguer un poème d’un manuel de math, différencier les divers types de textes relève de sa compétence textuelle...” (Maingueneau 1976 : 178).

Les données de la grammaire textuelle serviront aux apprenants de FLE de s’exprimer mieux, aussi bien dans l’expression orale que dans l’expression écrite. Par exemple, lorsque l’on demande aux apprenants de résumer une séquence filmique, ils devront passer du visuel au verbal, du discours au récit, et pour construire un ensemble verbal compréhensible, ils devront obéir aux principes de progression thématique ainsi qu’aux connecteurs convenables (v. par exemple, p. 197 : résumer l’histoire d’une séquence de film).

Ainsi, la typologie des textes/discours constitue une des préoccupations importantes de l’analyse du discours. Habituellement, on a tendance à distinguer les catégories de texte/discours par rapport à la fonction de communication dominante dans ce dernier. Dans la source de cette catégorisation se trouve les six éléments constitutifs de la communication (Jakobson) : l’émetteur, le récepteur, le message, le code et le canal. À chaque élément correspond une fonction linguistique précise. Ainsi la fonction référentielle met l’accent sur le référent (monde extralinguistique), la fonction

phatique sur le contact entre les interlocuteurs, la fonction émotive, sur l'émetteur, la fonction conative, sur le récepteur, la fonction poétique, sur le message et la fonction métalinguistique, sur le code utilisé. La présence plus ou moins dominante d'une de ces fonctions dans un texte donné permet donc de le classer sous une des catégories suivantes : textes explicatifs, textes descriptifs, textes narratifs, textes poétiques, textes argumentatifs.

Charaudeau distingue quatre modes d'organisation du discours : l'énonciatif, le descriptif, le narratif et l'argumentatif. Il attribue au mode énonciatif un statut particulier puisqu'il commande les trois autres.

“D'une part, il [le discours] a pour vocation essentielle de rendre compte de la position du locuteur, à lui-même et aux autres –ce qui donne lieu à la construction d'un *appareil énonciatif* –, d'autre part, et au nom de cette même vocation, il *intervient* dans la mise en scène de chacun des trois autres *modes d'organisation*” (Charaudeau 1992 : 642).

Le mode descriptif a la fonction de base d'identifier les la succession des êtres du monde, le mode narratif, de construire la succession des actions, le mode argumentatif, d'expliquer une vérité (dans une visée rationaliste pour influencer l'interlocuteur).

Cette typologisation, bien qu'elle soit opératoire, n'en pose pas moins de problème si on considère le caractère hétérogène à l'égard des modes d'organisation. J.M. Adam qui constate qu'un texte narratif peut comporter des séquences descriptive, narrative, argumentative ou dialogale, propose d'appliquer cette typologie au niveau séquentiel, c'est-à-dire aux séquences, unités plus petites que le texte. Car celui-ci est très compliqué et hétérogène pour présenter des régularités observables.

“En effet, c'est dans le dosage des relations entre ces divers constituants compositionnels que chaque texte construit ses effets de sens, voire ses intentions esthétiques. La théorie compositionnelle des séquences a pour tâche de mettre l'accent sur le dosage, sur les solutions nouvelles inventées par chaque texte et sur les règles qu'il respecte” (Adam 1999 : 82).

Il est évident que les textes qui ne contiennent qu'un seul type de discours sont assez rares. En général, ils sont constitués de plusieurs types mais souvent l'un d'entre eux reste dominant. Par exemple, un texte narratif comme un roman, une nouvelle, comporte des séquences descriptives et/ou dialogales.

Selon M. Bakhtine dont les travaux sur le dialogisme ont souligné l'importance de l'altérité dans l'expression verbale, "le discours n'est donc pas seulement une entité homogène mais, au sens propre, une réalité "altérée" (traversé par la présence de l'autre qui mine son unité de surface)" (Bakhtine cité par Sarfati 2001 : 50). Le discours produit par un locuteur donné rencontre les autres discours produits antérieurement. Autrement dit, ni les formes linguistiques utilisées ni le contenu, ni le thème abordé ne sont vierges. Le discours produit évoque, fait allusion, redit ou contredit les autres discours déjà produits.

**La transtextualité** est donc définie comme "transcendance textuelle du texte", " tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète avec d'autres textes) (Genette 1985 in Sarfati 2001 : 50). Genette distingue cinq types de relations transtextuelles, du plus concret au plus abstrait :

**1- L'intertextualité** se caractérise "par la présence effective d'un texte dans un autre". Les citations et les plagats sont des exemples d'intertextualité. Par exemple au cinéma, un réalisateur peut renvoyer explicitement ou implicitement dans une scène, aux films des autres réalisateurs ou à ses films antérieurs.

**2- La paratextualité** est "la relation (...) moins explicite et plus distante" que le texte "proprement dit" entretient avec des "indices pourtant significatifs mais souvent jugés secondaires par le locuteur non averti". Le titre, le sous-titre, la préface et le dédicace sont des exemples de paratextualité, qui contribuent à la réception du texte. Pour le cinéma, nous pouvons citer le générique, les affiches, les séquences publicitaires qui présente un film donné.

**3- La métatextualité** est "la relation (...) de "commentaire" qui unit un texte à un autre texte dont on parle sans nécessairement le citer ou le nommer". Par

exemple, dans les films d'action après "Matrix", on voit des scènes qui évoquent certaines scènes de celui-ci.

**4- L'architextualité** est "une relation de pure appartenance taxinomique" qui permet d'identifier le genre auquel appartient un texte. La classification des films par genre : d'aventure, d'horreur, de comédie, policier...

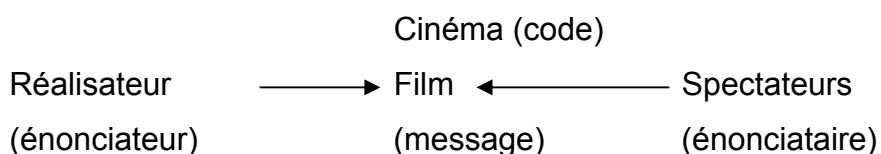
**5- L'hypertextualité** désigne "toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur A (que j'appellerai bien sûr *hypotexte*), sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire" (Genette 1985 in Sarfati 2001 : 51). La relation entre deux textes A et B peut être une relation de transformation directe ou une relation de transformation indirecte. L'exemple de relation entre l'Odyssée d'Homère et l'Ulysse de Joyce constitue une relation de transformation directe. Mais la relation entre l'Énéide et l'Odyssée est une relation de transformation indirecte, puisque "Virgile raconte une tout autre histoire" (Sarfati 2001 : 52). Un autre exemple : les différentes adaptations au cinéma d'une œuvre littéraire ou non, plus ou moins fidèles à celle-ci. Par exemple, parmi plusieurs adaptations de *Madame Bovary*, celle de Claude Chabrol en 1991 est considérée comme fidèle au roman alors que l'adaptation de Manoel de Oliveira en 1993 est qualifiée de libre.

Si nous transmettons les théories linguistiques au domaine du cinéma qui, lui aussi, est considéré comme un langage (d'où la désignation "le langage cinématographique"), il nous paraît possible d'établir un parallélisme entre le discours (texte) et le film :

- Cinéma (langue) / Film (parole).
- Énonciateur (réalisateur) / Énonciataire (spectateurs)
- Genres discursifs (genres cinématographiques)

Le schéma suivant illustre l'axe de communication cinématographique.

Métacommunication :



Les dialogues de film peuvent être considérés plutôt comme énoncés produits avec le langage cinématographique que des textes. Car il y a un décalage entre le moment de l'énonciation (production du film) et la réception de l'énoncé (film) par les énonciataires (spectateurs). Il nous paraît donc possible de considérer le film comme un récit qui raconte en montrant. En effet, le film contient des éléments de mimésis et de diègesis à la fois.

Comme nous l'avons précisé plus haut, au sujet de la typologie des textes discursifs, un film donné peut contenir des séquences relevant d'autres genres. Par exemple, il se peut qu'un film policier comporte des scènes ou séquences de comédie, et qu'un film dramatique comporte des scènes de suspense, ceci en fonction des choix et de la conception adoptés par le cinéaste.

### **3.4. L'ANALYSE CONVERSATIONNELLE**

Bien que les formes de l'oral (le dialogue) constituent une partie importante de l'usage de la langue, les recherches en analyse de discours et en pragmatique se sont généralement intéressées à l'étude des textes, produits par un émetteur unique, sans prendre autant en compte l'intervention et la part du récepteur. Comme le dit Kerbrat-Orecchioni (1996 : 14), la linguistique "lorsqu'elle osait s'attaquer aux discours, il s'agissait généralement de discours écrits et "monologiques" (produits par un seul et même émetteur)". Or le dialogue qui est "la forme à la fois primitive et basique du langage" (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 37) est devenu relativement assez récemment l'objet d'étude des linguistes. Cet intérêt tardif porté à l'oral est dû d'une part, à sa conception traditionnelle qui n'était pas très positive jusqu'à une période récente.

"L'écrit est souvent opposé à l'oral en termes d'ordre vs chaos, pensée logique vs prélogique, correction vs faute, richesse vs pauvreté, densité vs délayage, cohérence vs incohérence, maîtrise vs relâchement (on pourrait même dire : civilisation vs barbarie" (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 40).

Cette position secondaire du langage oral trouvait (et trouve peut-être toujours) aussi ses reflets dans l'enseignement des L.E. qui accepte l'écrit comme norme et qui considère par conséquent certains usages de l'oral comme non grammaticaux ou non conformes aux normes. Or l'apprenant de L.E., dès qu'il est exposé à la langue orale dans une situation de communication réelle (hors classe), doit faire face à des utilisations assez fréquentes à l'oral, telles que l'absence de "ne" dans les négations, l'usage de "c'est" au lieu de "ce sont", l'absence de subjonctif. Selon Blanche-Benveniste, "il ya environ 95% d'absence de *ne* dans les conversations, quels que soient les locuteurs" (Blanche-Benveniste 2000 : 39). Elle illustre ce cas par plusieurs énoncés dont un est produit par un homme politique : ex. "-mais ça c'était un moyen c'était pas un objectif" (Philippe Seguin, 95)-" (Blanche-Benveniste 2000 : 39). L'usage de "c'est" au lieu de "ce sont" chez les Français ayant même un niveau d'éducation assez élevé n'est pas rare. Ex : "C'est des dames qui sont très gentilles, je n'ai rien contre" (Blanche-Benveniste 2000 : 39).

Les usages comme "Je sais pas" voire "/Je pa/", "y'a pas", "c'est mes affaires" ne sont pas considérés comme fautifs ou signes d'illettrisme chez les locuteurs natifs alors qu'ils sont souvent exclus ou ne sont pas traités systématiquement dans la classe de FLE.

On notera que notre conception de communication en L.E. est en général marquée par le penchant monologuiste de la linguistique. Dans les livrets qui s'intitulent paradoxalement "guide de communication" s'adressant souvent aux touristes, on trouve presque toujours des expressions telles "comment demander le prix", "comment on remercie", mais la réaction ou la réponse éventuelle de l'interlocuteur n'est pas prise en compte. Au mieux, il serait indiqué une seule réponse, comme si elle était la seule possible. Or dans un échange réel, après la question simple "Ça coûte combien ?" différentes réponses sont envisageables : "10 euros cinq", "Pas très cher", "lequel ?", "Vous en voulez une ou le paquet ?" , "les deux à cinq euros". Le locuteur non natif peut être capable de demander une information mais il est nécessaire qu'il



le soit pour comprendre la réponse de son interlocuteur. Sinon il serait difficile de parler d'une vraie communication dans laquelle il ne s'agit pas seulement d'agir mais d'"inter-agir".

D'autre part, il est vrai que l'analyse d'un objet d'étude comme la langue orale et surtout la conversation ne paraît pas assez évidente, eu égard à ses caractéristiques irrégulières et complexes. Pourtant, on peut dire que cette apparence n'est que provisoire si l'on regarde de près les échanges verbaux en face à face qui présentent une certaine structure organisationnelle. Comme il est précisé d'ailleurs dans la définition suivante, "une conversation est une organisation qui obéit à des règles d'enchaînement syntaxiques, sémantiques et pragmatiques, ..." (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 34).

Afin d'analyser la conversation, il semble utile d'en étudier d'abord les propriétés les plus saillantes. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990 : 114), celle-ci doit avoir :

- un caractère immédiat, c'est -à-dire un contact direct doit être établi entre les interlocuteurs.
- un caractère familier (échange qui n'est pas formel).
- un caractère gratuit (non finalisé). La conversation, "elle n'a pas de but avoué autre que celui de converser".
- un caractère égalitaire, c'est-à-dire que les interlocuteurs ont les mêmes droits et les mêmes devoirs. Le locuteur qui parle a le droit de garder la parole un certain temps mais il doit la céder à l'autre au bout d'un moment (devoir). Le devoir de l'auditeur est de laisser parler le locuteur<sup>1</sup> mais à un moment donné, il a droit de réclamer la parole.

Concernant l'analyse des conversations, la question essentielle qu'on doit se poser premièrement est la suivante : quelles sont les règles selon lesquelles s'organisent les interactions verbales ? Les 3 règles suivantes citées par Kerbrat-Orecchioni (1990) s'avèrent bien éclairer cette question : les règles permettant la gestion de l'alternance des tours de parole, les règles régissant

l'organisation structurale de l'interaction et les règles concernant la relation interpersonnelle.

### **3.4.1. Les Règles Permettant la Gestion de l'Alternance des Tours de Parole**

Dans l'analyse des conversations, l'étude de l'alternance des tours de parole occupe une place importante. Car le tour de parole est considéré comme une unité formelle qui peut être équivalent à une unité de la linguistique comme le mot, la phrase simple ou complexe, le syntagme. Lors d'un dialogue, deux interlocuteurs parlent à tour de rôle. Lorsque le locuteur1 émet son énoncé, le locuteur2 qui est en position d'auditeur l'écoute. Dès que le locuteur1 finit son énoncé, le locuteur2 prend la parole à son tour et son interlocuteur devient l'auditeur. Si l'on pense à une situation de communication où les deux interlocuteurs parlent à la fois ou aucun ne parle, on est amené à penser qu'il y a un problème et que le dialogue ne réussit pas. Il est donc nécessaire qu'une seule personne parle à la fois afin d'éviter les chevauchements et que la pause entre les tours de parole ne soit pas très longue. Résumons ainsi ce que l'on vient de dire :

- succession des tours de parole (a-b-a-b-a-b),
- une personne parle à la fois (pas de chevauchement),
- réduction du silence entre les tours de parole au minimum.

Force est de constater que les procédés régulateurs utilisés par l'auditeur ne sont pas à considérer comme des tours de parole. Car ils se réalisent soit en même temps que la production des énoncés du locuteur, soit entre ou à la fin de ceux-ci. Il se peut aussi que l'auditeur préfère montrer sa réaction simplement par un régulateur tels "ah bon", "voilà" ou par un simple hâchement de tête qui signifie qu'il n'a pas l'intention de prendre la parole et ainsi le participant en position de locuteur continue son discours.

### **3.4.2. Les Règles Régissant l'Organisation Structurale de l'Interaction**

Comme on vient de constater ci-dessus, la conversation est constituée de succession des tours de parole. Quels seraient-ils donc les critères qui déterminent la suite d'un tour terminé ? Selon la **règle de dépendance conditionnelle**, "toute intervention crée sur la suite un certain nombre de contraintes et un système d'attentes" (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 34). Par exemple, à la suite d'une question du locuteur<sup>1</sup>, son interlocuteur est contraint de donner une réponse, qu'elle soit verbale ou non verbale. Si ce dernier ne donne aucune réaction, son comportement risque d'être interprété par son interlocuteur comme un signe de manque de respect envers lui ou de manque d'envie de communiquer. Également, une salutation est suivie d'une salutation, une question d'une réponse, comme l'illustrent les exemples suivants :

"L1- Good night !

L2- Bonsoir Madame !"

"L1- Est-ce que tu as peur ?

L2- C'est trop tard maintenant d'avoir peur." (À Bout de Souffle).

### **3.4.2.1. L'Organisation du Niveau Global**

Le niveau global de l'organisation interactionnelle consiste à reconstituer le scénario (le script) qui sous-tend le déroulement d'ensemble de l'interaction. En général, les interactions se composent de trois séquences :

1- la séquence d'ouverture : elle "correspond à la mise en contact des participants" (Traverso 1999 : 32). Cette séquence permet d'établir une première définition de la situation de communication et elle implique les rituels communicatifs comme des salutations. Lors de cette séquence la fonction phatique de la langue est mise en œuvre.

2- le corps de l'échange : il peut relever d'un ou de plusieurs thèmes et se découpe en un nombre indéfini de séquences de longueur variable. Par exemple, demander des informations, faire des achats, raconter une histoire peuvent constituer le corps d'un échange.

3- la séquence de clôture : “correspond à la fermeture de la communication et à la séparation des participants” (Traverso 1999 : 32). Cette séquence qui annonce et organise la fin de la rencontre, est aussi ritualisée comme la séquence d’ouverture. Des énoncés de pré-clôture comme “bon, ben, je vais y aller” sont souvent suivis des salutations réitérées ou des vœux comme “à bientôt”, “bonsoir”, “bonne fin de journée”.

### 3.4.2.2. L’Organisation du Niveau Local

À ce niveau, il s’agit de recherche d’une réponse à la question suivante : “comment s’effectue l’enchaînement des unités du dialogue ?” Puisque les conversations sont définies comme des “architectures complexes et hiérarchisées, fabriquées à partir d’unités relevant de rang différents ; et sont emboîtées les unes dans les autres selon certaines règles de composition” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 36), il paraît essentiel de préciser d’abord les différents constituants de la conversation et ensuite d’élucider les règles selon lesquelles se lient ces derniers. Ainsi que l’analyse linguistique qui distingue les unités minimales (phonèmes, morphèmes, mots...) et les unités maximales (séquence, texte/discours), l’analyse conversationnelle se donne pour objectif la distinction des unités pertinentes permettant l’analyse de l’organisation des conversations. Ainsi les trois unités dialogales sont distinguées selon la structuration hiérarchique -du maximal au minimal- : l’interaction, la séquence et l’échange. Voyons à présent à quoi correspond précisément chacune d’elles.

- **l’interaction** “est une unité communicative qui présente une évidente continuité interne (continuité du groupe des participants, du cadre spatio-temporel, ainsi que des thèmes abordés), alors qu’elle rompt avec ce qui la précède et la suit” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 36). Sous le nom d’interaction qui est l’unité maximale de l’analyse conversationnelle, on peut placer les conversations, les interviews, les consultations médicales...

- **la séquence** est “un bloc d’échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique, c’est-à-dire traitant d’un même thème ou centré

sur une même tâche” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 37). Dans une interaction se trouvent presque toujours des séquences d’ouverture et de clôture.

- **l’échange** est “la plus petite unité dialogale (c’est-à-dire construite par deux participants au moins)” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 37). Il est constitué de deux interventions au moins mais il arrive qu’une des interventions est réalisée par des moyens non verbaux. Les mimiques de l’interlocuteur A peuvent être interprétés comme une question ou un problème de compréhension qui exigent une explication, ils sont alors suivis de l’explication de l’interlocuteur B. Dans le cas contraire, après l’intervention du locuteur A, son interlocuteur peut réagir par des gestes ou mimiques. Afin d’illustrer nos propos, voyons l’exemple suivant qui est tiré des dialogues du film “les choristes” de Christophe Barratier ;

L1- “Tu me reconnais ?

L2- (mimiques qui signifient qu’il a du mal à reconnaître le L1)

L1- Fond-de-l’Étang.”

La question du locuteur1 est suivie des mimiques du locuteur2 qui sont interprétés comme une difficulté. Le locuteur1 donne alors une explication pour l’aider à se souvenir de lui. Même si le locuteur2 préfère ne pas donner de réponse verbale, il la remplace par ses mimiques et son expression faciale.

Quant aux unités monologiques produites par un seul locuteur, Kerbrat-Orecchioni cite “l’intervention” et “l’acte de langage”. La première désigne “la contribution d’un locuteur particulier à un échange particulier” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 37), et la seconde, déjà définie par la pragmatique, désigne les actes tels question, requête, promesse, remerciement.

Ainsi les conversations se constituent à travers la combinaison de ces cinq unités pertinentes. Comme le dit Kerbrat-Orecchioni :

“les actes de langage se combinent pour constituer des interventions, actes et interventions étant produits par un seul et même locuteur ; dès que deux locuteurs au moins interviennent, on a affaire à un échange ; les échanges se

combinent pour constituer les interactions, unités maximales de l'analyse"  
(Kerbrat-Orecchioni 1996 : 36)

Après avoir défini les unités pertinentes, il reste à étudier comment fonctionne leur enchaînement. Si l'on regarde de près la plus petite unité dialogale qui est l'échange, on constate qu'il est constitué d'au moins deux interventions liées que l'on appelle "paire adjacente".

"Elle comporte deux énoncés contigus, produits par des locuteurs différents, et fonctionne de telle sorte que la production du premier membre de la paire exerce une contrainte sur le tour le suivant : comme le disent Sacks, Schegloff et Jefferson, "une fois le premier(membre d'une paire) produit, le second est attendu" (Traverso 1999 : 33).

La première intervention est dite initiative et la deuxième réactive (voir Kerbrat-Orecchioni 1996). On distingue l'échange symétrique (comme les couples salutations-salutations) et l'échange complémentaire (comme question-réponse). Voyons les exemples suivants qui sont tirés des dialogues du film "les choristes" :

"L1-Bonjour Madame.

L2-Bonjour."

"L1- Comment il s'appelait déjà ?

L2- Clément Mathieu."

Dans ce type d'échange, le lien qui unit les tours est décrit par la règle de dépendance conditionnelle selon laquelle "une action devient anticipable du fait de l'accomplissement d'une première action" (Traverso 1999 : 33). Autrement dit, après une question du locuteur1, la réponse du locuteur 2 est attendue, de même en réponse à une salutation, une salutation est attendue.

Rappelons que dans les couples question-réponse, il n'est pas rare que la réponse soit suivie d'une autre intervention (évaluative) du locuteur1, comme le montre l'exemple suivant donné par Kerbrat-Orecchioni :

L1-"Où cours-tu comme ça?

L2- Au cinéma.

L1- Ah! Au ciné!” (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 39).

Lorsque l'échange comporte plus de trois interventions, il est dit "échange étendu". C'est souvent le cas dans l'acte d'offre du L1 qui est refusé par le L2. L1 alors essaiera de convaincre le L2 et ainsi un "cycle négociatif" va commencer et durer jusqu'à ce que le L1 finisse par faire accepter son offre ou qu'il finisse par accepter le refus du L2.

Il faudrait constater que la succession linéaire des échanges comme dans les questions-réponses (et évaluations éventuelles) est le cas le plus simple de l'organisation des échanges. Car dans les conversations spontanées, on trouve souvent des types d'organisation plus complexes tels les échanges croisés ou enchâssés les uns dans les autres. Par exemple, au lieu de répondre immédiatement à la question du L1, le L2 peut poser une autre question ou il peut demander des précisions avant de répondre. Voici un exemple tiré des dialogues du film "À bout de souffle" :

L1- "Tu veux venir avec moi à Rome Patricia ?

L2- et faire quoi là-bas ?

L1- On verra.

L2- Non, j'ai beaucoup de choses à faire à Paris, Michel."

### **3.4.2.3. Les Règles Concernant la Relation Interpersonnelle**

Puisque la communication est définie comme une interaction entre au moins deux participants, elle est plus ou moins déterminée par la relation qui existe entre ceux-ci. Il est vrai qu'on ne communique pas de la même façon avec un interlocuteur qu'on connaît à peine qu'avec un(e) ami(e) intime ou un membre de sa famille. Il faudrait également constater que l'acte de communication elle-même exerce certains effets sur la relation existant entre les participants au début de l'acte de communication. Pensons par exemple à

une situation de communication où les deux participants ne se connaissent pas au début de la conversation. Au cours de celle-ci, le type de relation aura changé de nature grâce aux informations échangées. Au fur et à mesure que les participants se connaissent mieux l'un l'autre, le vouvoiement du début laisse éventuellement sa place au tutoiement à la fin de la conversation.

Kerbrat-Orecchioni (1996) distingue deux types de relations entre les interactants : relation horizontale et relation verticale.

### **1- La relation horizontale**

La relation horizontale relève du degré de distance qui existe (ou qui se construit lors de l'interaction) entre les interactants qui peuvent être proches ou loins l'un de l'autre. Elle est déterminée par différents facteurs :

#### **Les facteurs contextuels**

- Les interlocuteurs se connaissent un peu, beaucoup ou pas du tout.
- La nature du lien socio-affectif qui les unit.
- La nature de la situation de communication (informelle, formelle, cérémonielle).

Lors d'un échange verbal, la nature de la relation interpersonnelle peut être indiquée par certains indices que l'on tâchera d'expliquer ci-dessous :

#### **Les marqueurs de la relation horizontale**

##### **Marqueurs non verbaux**

- La distance : plus les interactants sont proches, plus ils se tiennent près.
- Les gestes : les gestes d'attouchement plus fréquents entre les interactants proches.
- La posture : l'orientation du corps, le caractère plus ou moins relâché des attitudes, la durée et l'intensité des contacts oculaires, sourire, clin d'oeil.

##### **Marqueurs paraverbaux**

L'intensité articulatoire et le timbre de la voix (chuchotement, parler à voix haute), le débit, la rapidité des enchaînements.



### **Marqueurs verbaux**

- Les termes d'adresse
- Le tutoiement ou le vouvoiement
- Les noms d'adresse : Monsieur, Jacques, Jacquot, coco, chéri.
- Les thèmes abordés : On ne parle pas de mêmes choses avec des proches et avec des inconnus.
- Le niveau de langue utilisé : Le langage familier est utilisé avec les proches mais pas avec les moins connus.

## **2- La relation verticale**

Lorsque les interactants en présence n'ont pas un statut égal, on parle d'une relation verticale. Un des interactants se situe dans une position supérieure par rapport à la position de l'autre. Ainsi les positions sont marquées comme :

Dominante/ dominée ; Haute/ basse.

Afin d'illustrer les interactions inégalitaires, Kerbrat-Orecchioni cite les suivantes : interaction entre adulte et enfant, maître et élève, médecin et malade, locuteur natif et locuteur non natif. L'inégalité est souvent liée au contexte car une interaction entre collègues ayant le même âge et le même statut socioprofessionnels ne serait pas qualifiée d'inégalitaire.

### **Les marqueurs de la relation verticale**

#### **Marqueurs non verbaux**

Apparence physique, tenue vestimentaire.

Organisation de l'espace.

Postures, jeux de regard

#### **Marqueurs paraverbaux**

Intensité vocal et le ton utilisé.

#### **Marqueurs verbaux**

- Les formes d'adresse :

Pronoms d'adresse : tu/vous

Noms d'adresse : des titres, des termes de parenté.

- Le tour de rôle :

- aspect quantitatif : l'interactant qui parle le plus et le plus longtemps est considéré comme dominant.
- aspect qualitatif : les interruptions et les intrusions.

- L'organisation structurale de l'interaction

- Les initiatives : En général, le médecin, le professeur ont l'initiative alors que le patient et l'élève ont une attitude réactive.

- Les actes de langage utilisés : Les actes qui menacent la face de l'interlocuteur : l'ordre, l'interdiction, l'insulte, la menace. C'est l'interlocuteur qui occupe une position basse qui subit un tel acte. En revanche, il produit des actes tels l'excuse, l'aveu, l'autocritique. En résumé, "les échanges communicatifs sont le lieu de batailles permanentes pour la position haute, (batailles plus ou moins discrètes ou affichées, courtoises ou brutales)..." (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 48).

Dans l'établissement des relations interpersonnelles, différents facteurs ont leur rôle à jouer. Kerbrat-Orecchioni les distingue en données externes et internes :

**1- les données externes** : " Toute interaction se déroule dans un certain cadre et met en présence des personnes données, ayant certaines propriétés particulières et entretenant un certain type de lien socio-affectif" (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 42). C'est donc ce cadre qui précise dans une certaine mesure la nature d'une relation.

**2- les données internes** : lors d'une interaction, un certain nombre d'événements se déroulent et un certain nombre de signes (verbaux, paraverbaux et non verbaux) s'échangent. "Les contraintes contextuelles laissent aux interactants une certaine marge de manœuvre (dont l'étendue varie selon le type de l'interaction engagée)" (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 42).

Il est vrai que la langue parlée présente moins de régularités observables que la langue écrite. Mais ce qui ne veut pas dire qu'elle ne possède aucune structure permettant d'organiser les énoncés. L'étude de la langue orale dont les règles de fonctionnement sont différentes de celles de l'écrit, exige des procédés descriptifs distincts. Car la méthode de description de l'écrit, bien qu'elle éclaire certains phénomènes propres à tous les deux codes, est difficilement applicable à toutes les réalisations de la langue orale.

## **4. LE FILM FRANÇAIS DANS LA CLASSE DE FLE**

### **4.1. LE PLAN DE TRAVAIL**

Étant donné que l'oral précède l'écrit dans l'acquisition de la L.M. et qu'un étranger qui entre en contact avec la société-culture étrangère, se trouve généralement confronté plus souvent à la langue orale qu'à celle écrite, nous avons préféré, dans le cadre de ce travail, nous arrêter premièrement sur les compétences orales.

Notre objectif général était d'introduire dans l'enseignement du FLE les extraits de film français comme support pédagogique. La première partie de notre travail consiste à élaborer des documents à partir des extraits de film, de les exploiter en classe et enfin, de tester les impressions et les idées des apprenants sur ce support et ses effets sur le processus d'enseignement /apprentissage. Nous avons utilisé une enquête afin de donner aux apprenants la possibilité d'évaluer le matériel utilisé, c'est-à-dire les extraits de film ainsi que les activités de classe et les difficultés qu'ils rencontrent en général en ce qui concerne les compétences orales.

Dans la deuxième partie, nous avons proposé d'abord certaines activités d'expression, puis de compréhension orales à partir des séquences de film français. Celles-ci sont censées être intégrées dans l'enseignement du FLE selon les objectifs. Vu la spécificité de la langue orale et l'importance de la situation de communication orale, notre objectif n'est pas seulement de travailler sur le verbal mais aussi sur le paraverbal, les gestes, les mimiques et l'intonation. Précisons que l'écrit ne constitue pas pour nous un objectif en soi mais nous y aurons recours surtout lors de l'évaluation de la compréhension orale, sous forme de questionnaire à choix multiple, texte d'appariement, texte à trous. Les spécificités du code écrit et son enseignement ne sont pas inclus dans notre travail.

Par ailleurs, puisque l'enseignement d'une L.E. et celui de la culture sont inséparables, il nous semble indispensable de prendre en compte cet aspect de la langue en illustrant avec quelques activités proposées qui peuvent permettre à l'apprenant (ici, turc) d'établir une comparaison par exemple entre les habitudes de la culture cible et celles de la culture dont il fait partie ; les habitudes alimentaires, vestimentaires des Français et celles des Turcs, la consommation des boissons alcoolisées, les heures de travail, la salutation, les mœurs...

Nous allons ensuite, proposer certains procédés permettant d'évaluer les acquis des apprenants par rapport aux objectifs préalablement fixés. Dernièrement, nous allons aborder la question de progression, car tout enseignement doit suivre une progression plus ou moins stricte, afin de reprendre certains éléments déjà connus par les apprenants et d'en ajouter des nouveaux.

N'oublions pas que tout apprenant de L.E. a ses propres motivations, ses objectifs et ses habitudes ou styles d'apprentissage. Ainsi, avant d'élaborer son cours, l'enseignant de langue doit bien connaître les caractéristiques de son public d'apprenants ainsi que les exigences du contexte socioculturel et institutionnel où se déroule l'enseignement. Dans cette perspective, il nous paraît indispensable de prendre en compte les points suivants :

- les objectifs d'apprentissage : nous allons distinguer deux types d'objectifs : les objectifs linguistiques qui précisent les éléments linguistiques, tels les règles grammaticales, syntaxiques ou phonétiques et les objectifs communicatifs désignant les actes de parole qui prennent place dans une fiche élaborée. Par exemple, demander/donner des conseils, donner une information, s'excuser, indiquer le chemin...
- le rapport entre la L.M. et la L.E. : dans l'enseignement du FLE, il est indispensable de prendre en compte toute sorte de dissemblances entre le système de la langue turque et celui de la langue française, qui peuvent être la cause éventuelle des difficultés d'apprentissage ; difficultés de prononciation, l'organisation syntaxique, la valeur de l'intonation, les différences culturelles...
- les habitudes d'apprentissage et les expériences antérieures des apprenants : afin de rendre plus efficace le processus d'enseignement/apprentissage, nous devons considérer les conditions d'apprentissage de nos apprenants. Connaissent-ils déjà une L.E. ? Si oui, comment ils l'ont apprise ? Ont-ils tendance à l'auto-apprentissage ou ne font-ils confiance qu'au professeur ? Quel type de document leur convient : document oral, écrit ou audiovisuel ?
- les sources de motivation des apprenants: les apprenants auront-ils la possibilité d'utiliser leur acquis dans la vie, hors de la classe ? Leur acquis

seront-ils utiles dans la vie professionnelle ? Pourquoi veulent-ils apprendre le français ?

Dans le cadre de notre travail, il s'agit des apprenants qui étudient le français à l'université Anadolu (Eskişehir, Turquie), dans un programme de formation des futurs enseignants de FLE. Ce programme inclut une année d'étude dans la classe préparatoire, à savoir deux semestres et vingt cinq heures par semaine, à la suite, quatre ans de licence dont la première et la deuxième années sont surtout consacrées à l'apprentissage du français sauf quelques autres cours obligatoires en turc. Les cours sont regroupés par rapport aux compétences visées : la grammaire, l'expression écrite, la compréhension écrite, la communication orale (la compréhension et l'expression orales). Les fiches d'activités que nous proposons dans 4.2. sont prévues pour la classe préparatoire (niveaux A1, A2) et la première année de licence (niveaux B1, B2)<sup>27</sup>.

Quant aux apprenants, ils sont tous vrais-débutants dès leur arrivée à l'université. C'est dans la classe préparatoire que la plupart entre en contact avec le français qui est la deuxième L.E. pour eux. Car ils étudient tous l'anglais au collège et au lycée. Il s'agit donc d'un public assez homogène ayant le turc comme la L.M. Bien qu'il soit rare, le groupe classe peut contenir un ou deux apprenants venant d'un pays étranger dans le cadre du programme d'échange "Erasmus". Le cas de ces étudiants ayant une langue maternelle différente (le polonais, le tchèque, l'hongrois) est une exception. Nous allons donc admettre notre public comme homogène.

#### **4.1.1 L'hypothèse**

Notre hypothèse de départ est basée sur les points suivants : Pour les apprenants, les extraits de film français, en tant que document authentique et audiovisuel sont plus motivants que d'autres documents. Étant donné que le

---

<sup>27</sup> Voir l'annexe, pour les descriptifs des niveaux.

visionnement de l'extrait de film fournit certains éléments de la situation de communication, il facilite la tâche de compréhension orale, en permettant aux apprenants d'accéder au moins au sens global des échanges étudiés. Cela dit, le contenu verbal et la prosodie des natifs posent souvent des problèmes de compréhension, vu le niveau de langue des apprenants de la classe préparatoire et de la 1<sup>re</sup> année. Ce qui a été d'ailleurs vérifié par nos enquêtes réalisées avec nos étudiants. (V. p. 203-219).

Nous avons voulu également constater les idées générales des apprenants, portant sur les questions suivantes :

- Selon les apprenants, quels sont les objectifs les plus importants du cours de la communication orale ?
- Quels sont les difficultés que les apprenants rencontrent en classe, lors de la compréhension et de l'expression orales ?
- Quels documents vidéo préfèrent-ils étudier en classe ?
- Quels genres de film voudraient-ils regarder dans la classe ?
- Quels types d'activités ou tâches contribuent davantage à améliorer leur compétence orale ?

Afin de tester nos hypothèses, nous avons d'abord élaboré des fiches pédagogiques avec des extraits de film français. Il est vrai que ceux-ci sont des supports nouveaux et inhabituels pour les apprenants. Précisons qu'il arrive parfois que les enseignants visionnent des films français dans la classe pour initier les apprenants à la culture française à travers les films. Pourtant, il est possible de dire que les extraits de film sont utilisés pour la première fois comme des matériels pédagogiques élaborés en fonction des objectifs d'enseignements préalablement fixés.

Nous avons utilisé les fiches pédagogiques élaborées par nous-même, pendant trois semaines dans le cours de la communication orale qui occupe trois heures par semaine, dans le programme de la première année, au deuxième semestre de l'année scolaire 2007-2008. Nous pensons que

consacrer une plus longue période à l'exploitation des extraits de film risquerait d'ennuyer les apprenants. Car les fiches que nous avons préparées ne constituent pas en elles-mêmes une méthode complète mais elles sont censées être intégrées à la méthode utilisée, pour supporter tel ou tel aspect précis. Voyons les fiches utilisées ci-dessous:

### **Fiche pédagogique1 : Expression orale**

**Objectifs communicatifs** : décrire une personne (description physique, description de caractère), un lieu, faire des hypothèses.

**Objectifs linguistiques** : les qualificatifs, l'expression de l'hypothèse et de la possibilité.

**Niveau** : B1

**Durée** : 40 min.

**Support** : le DVD du film "À Bout de Souffle", un lecteur DVD et un poste de télévision.

**Description de la séquence** : C'est la séquence du début du film. Le personnage principal qui s'appelle Michel est à Marseille avec sa copine. Il vole une voiture et se met en route pour Paris. Dans la voiture, il trouve un revolver par hasard.

#### **Mini lexique:**

Un complet :

Un chapeau feutre :

Un revolver :

Un gangster:

Un voyou :

Un port :

Le chômage :

Illégal,e :

Charmant,e :

Rouler :

**Déroulement de l'activité** :



1- Avant le visionnement, on demande aux apprenants de faire attention aux personnages et aux lieux. On leur demande de chercher des réponses aux questions suivantes :

- Combien de personnes voit-on ?
- Quels sont les traits physiques des personnages ?
- Où sont-ils ?

2- L'enseignant visionne la séquence sans le son, pour que les apprenants puissent se concentrer sur le visuel. Les apprenants décrivent l'apparence physique des personnages et les lieux.

3- L'enseignant demande aux apprenants de décrire le mode de vie de Michel, puis de deviner sa profession. Ensuite on visionne la séquence avec le son.

4- On met en commun les hypothèses émises par les apprenants. En voici quelques exemples :

“À mon avis, c'est un homme d'affaires”.

“S'il était un homme d'affaires, il ne volerait pas la voiture”.

“Il me semble qu'il fait partie de la mafia”.

“Peut-être qu'il est au chômage”.

L'enseignant peut guider la production des apprenants en posant quelques questions : Qu'est-ce qu'il porte Michel ? Pourquoi il vole la voiture ? À votre avis, qu'est-ce qu'il fait dans la vie ?...

**Les observations :** Nous avons observé que les apprenants avaient des difficultés pour décrire les personnages, éventuellement par manque de vocabulaire nécessaire. Au début de cette activité, il serait utile de distribuer aux apprenants une liste de mini lexique qu'ils peuvent utiliser lors de l'expression orale. Nous avons donc décidé d'ajouter le mini lexique à notre fiche. Selon notre observation, les apprenants étaient plus motivés pour produire des hypothèses sur le personnage principal, en servant du lexique sous la main. Nous pensons que cette phase leur permet d'affirmer leurs idées ou impressions, finalement de s'exprimer plus librement.

**Fiche pédagogique2 : Expression orale**

**Objectifs communicatifs** : décrire une personne, un lieu, raconter un récit.

**Objectifs linguistiques** : les adjectifs qualificatifs, les temps verbaux du passé, les connecteurs.

**Niveau** : B1

**Durée** : 30 min.

**Support** : le DVD du film "Chouchou", un lecteur de DVD et un poste de télévision.

**Description de la séquence :**

Au début du film, on voit un bateau et une ville au bord de la mer. Puis un TGV arrive à la gare de Lyon, à Paris. Un homme portant des vêtements péruviens descend du train. Il porte un poncho et un bonnet aux motifs traditionnels. Il demande l'adresse à une dame, puis il arrive à une résidence où on refuse de l'héberger. On lui conseille d'aller à l'église. Il y va et le père accepte de l'héberger.

**Mini lexique :**

Un béret :

Un poncho :

Héberger :

Une cérémonie :

Se comporter :

**Déroulement de l'activité :**

1- Avant le visionnement, l'enseignant demande aux apprenants de faire attention aux personnages et aux lieux. Puis, il visionne la séquence sans le son.

2- Les apprenants décrivent les personnages et les lieux.

3- L'apprenant visionne la deuxième fois, mais avec le son. Les apprenants font des hypothèses sur les personnages et les actions.

4- On résume l'histoire. Puis l'enseignant demande aux apprenants de former des groupes de trois ou quatre personnes, chacun adopte le point de vue d'un des personnages et raconte l'histoire aux autres en utilisant le « je » du personnage choisi. Ainsi ils remettent en scène plusieurs fois la même histoire.

Dans cette étape, on attend des apprenants qu'ils utilisent des connecteurs logiques et qu'ils construisent un discours cohérents et cohésif ayant une progression (thème/propos) (V. 3.3. Grammaire de texte).

**Les observations** : Selon nos observations, le travail de groupe contribue à établir une interaction entre les apprenants. Lorsque l'enseignant posait des questions sur la séquence visionnée, peu d'apprenants ont pris la parole, mais lors de la quatrième phase de l'activité, chaque apprenant, même les plus timides, a pris la parole dans l'échange. Il est possible d'en conclure que les échanges entre apprenants favorisent l'interaction plus que les échanges entre enseignant et apprenant.

### **Fiche pédagogique 3 : Compréhension orale**

**Objectifs communicatifs** : Faire des achats, demander qch, réagir à une situation inattendue.

**Objectifs linguistiques** : les pronoms démonstratifs

**Niveau** : B1

**Durée** : 30 min.

**Support** : Le DVD du film "Sous Le Sable", un lecteur DVD et un poste de télévision.

#### **Description de la séquence :**

Dans un magasin de vêtement, une femme essaie une robe. Elle achète cette robe et aussi une cravate pour son mari. Elle paie.

#### **Déroulement de l'activité :**

1- Avant le visionnement, l'enseignant explique brièvement la séquence, le lieu, les personnages et l'action.

2- Il distribue aux apprenants deux dialogues différents et leur demande de les lire. Il précise qu'ils doivent trouver le bon dialogue après le visionnement de la séquence.

3- Après le visionnement, les apprenants trouvent le bon dialogue et s'ils n'y arrivent pas, l'enseignant visionne une deuxième fois la même séquence.

4- Sur le modèle de la scène visionnée, les apprenants préparent à deux un jeu de rôles. L'un joue le rôle de cliente, l'autre, le rôle de vendeuse/eur, ils peuvent choisir un autre article pour acheter. Ainsi, ils peuvent réutiliser les pronoms démonstratifs : celle-là/ci, celui-là/ci, ceux-là/ci, celles-là/ci.

### **Les dialogues :**

Le premier dialogue correspond à celui de la séquence visionnée. Le deuxième est modifié par nous-même pour vérifier la compréhension orale par un support écrit.

#### **Dialogue 1.**

**Vendeuse-** Ça vous va très bien.

**Cliente-** C'est pas un peu classique ?

**Vendeuse-** Ah non, non non, c'est très actuel. Ça vous fait mine superbe.

**Cliente-** Bon, je la prends. Vous me mettez les deux chemises aussi hein ?

Vous avez les mêmes motifs en bleu ?

**Vendeuse-** Laquelle ?

**Cliente-** Celle-là. C'est pour mon mari. Comme il a les yeux bleus...

**Vendeuse-** Voilà.

Votre code s'il vous plaît ?

Excusez-moi Madame, mais votre carte est refusée.

**Cliente-** Ah bon! Comment ça se fait ?

**Vendeuse-** Je ne sais pas.

**Cliente-** C'est pas grave, j'ai un chéquier.

**Vendeuse-** Vous avez une pièce d'identité ?

**Cliente-** Bien sûr, j'ai un passeport. Du coup, je vais peut-être pas prendre les chemises et la cravate.

**Vendeuse-** Très bien.

**Cliente-** Excusez-moi, je vais prendre la cravate.

**Dialogue 2.** (les parties qui ne correspondent pas au dialogue entendu sont soulignées.)

**Vendeuse-** Ça vous va très bien.

**Cliente-** C'est pour moi un peu classique ?

**Vendeuse-** Ah non, non non, c'est très à la mode. Ça vous fait mine superbe.

**Cliente-** Bon, je la prends. Vous me mettez pas les deux chemises hein ?

Vous avez les mêmes modèles en bleu ?

**Vendeuse-** Laquelle ?

**Cliente-** Celle-là. C'est pour mon mari. Comme il a les yeux bleus...

**Vendeuse-** Voilà.

Votre code s'il vous plaît ?

Excusez-moi Madame, mais votre carte est refusée.

**Cliente-** Ah bon! Comment est-ce possible ?

**Vendeuse-** Je ne sais pas.

**Cliente-** C'est pas grave, je paie cash.

**Vendeuse-** Vous avez une pièce d'identité ?

**Cliente-** Bien sûr, j'ai un passeport. Du coup, je vais peut-être pas prendre les chemises et la cravate.

**Vendeuse-** Très bien.

**Cliente-** Excusez-moi, je veux prendre la cravate.

**Les observations :** Selon nos observation, cette activité de compréhension orale n'était pas difficile pour les apprenants, puisqu'ils ont choisi, à la suite de la première écoute, le dialogue écrit qui correspondait au dialogue entendu.

#### **Fiche Pédagogique 4 : Compréhension orale**

**Objectifs communicatifs :** Poser des questions, demander des précisions.

**Objectifs linguistiques :** L'interrogation.

**Niveau :** B1

**Durée :** 20 min.

**Support :** Le DVD du film "Sous Le Sable", un lecteur DVD et un poste de télévision.

**Description de la séquence :**

À la plage, le mari d'une femme est égaré, il ne revient pas. La femme, inquiète, va au commissariat où un agent de police lui pose des questions sur son mari disparu.

**Déroulement de l'activité :**

- 1- L'enseignant distribue le dialogue aux apprenants et après le visionnement de la séquence, il leur demande de compléter les mots manquants.
- 2- Il visionne la séquence (avec le son), puis vérifie si les apprenants ont pu compléter le dialogue.
- 3- Si c'est nécessaire, l'enseignant visionne une ou deux fois la séquence. À la fin, il écrit au tableau les mots manquants et s'il y a des mots inconnus, il explique leurs sens.

**Le dialogue:**

Après avoir regardé la séquence, complétez les mots qui manquent.

Au commissariat

**L'agent de police-** Votre mari avait-il des raisons professionnelles ou ..... de disparaître?

**Femme-** Non.

**A.de P.-**Il ..... ?

**Femme-** (silence)

**A.de P.-** Avez-vous remarqué un comportement .....ou vous avait-il parlé d'une lassitude ? D'une envie d'..... ?

**Femme-** Non.

**A.de P.-** Bon, très bien. Nous allons maintenant être obligé pour l'enquête ..... de vous demander une description physique très ..... du disparu, votre mari. Tout ça au cas où vous n'auriez pas de ..... dans les jours qui viennent, hein ?

Il va également vous être demandé des détails ....., s'il a subi des opérations ....., des ..... osseuses ?

**Fiche pédagogique 5 : Compréhension /expression orales**

**Objectifs communicatifs :** demander, donner des informations, rapporter la parole des autres.

**Objectifs linguistiques :** le discours indirect

**Niveau :** B1

**Durée :** 40 min.

**Support :** Le DVD du film “Sous Le Sable”, un lecteur DVD et un poste de télévision.

**Description de la séquence:**

Une femme cherche son mari disparu à la plage. Elle demande de l'aide à l'agent de sauvegarde.

**Déroulement de l'activité :**

1- L'enseignant fait sortir de la salle la moitié du groupe. Puis, il visionne la séquence à l'autre moitié qui reste.

2- L'enseignant fait entrer le groupe qui n'a pas vu la séquence visionnée. Il leur demande de travailler à deux, reconstruire le dialogue entre deux personnes. Le partenaire qui n'a pas vu la séquence pose des questions à celui qui l'a vue. À partir des réponses, le premier essaie de construire le dialogue original.

3- L'enseignant visionne encore une fois la séquence.

Les apprenants qui la voient la première fois comparent leur dialogue avec l'original, ils le corrigent et complètent.

**Le dialogue:**

**Consigne :** Lisez d'abord le dialogue puis regardez la séquence. Répondez aux questions de vos camarades qui ne connaissent pas le dialogue.

**Utilisez le style indirect.**

Dialogue de l'extrait du film “Sous le Sable”

Disparition.

Un couple va à la plage. Le mari de la femme va vers la mer et il ne revient plus. La femme cherche son mari.

**“Femme-** Excusez-moi, bonjour, mon mari a disparu.

(L'employé lui dit de parler au chef. La femme entre au bureau.)

**Femme-** Excusez-moi, j'ai un problème. Mon mari a disparu.

**L'employé-** Calmez-vous Madame. Il est allé se baigner ?

**Femme-** Oui, je crois.

**L'employé-** Vous croyez ou vous êtes sûre ?

**Femme-** Je suis sûre.

**L'employé-** Il n'est pas allé se promener?

**Femme-** Non, je vous dis qu'il est allé vers l'eau ?

**L'employé-** Sur cette plage ?

**Femme-** Non, plus loin, sur la plage sauvage.

**L'employé-** Et vous savez que c'est hors de surveillance ?

**Femme-** Oui, je sais, mais dépêchez-vous, je vous en prie, il faut faire quelque chose."

**Les observations :** Les apprenants ont eu du mal à comprendre certains mots même après plusieurs écoutes. Cela est du probablement au débit rapide des conversations.

### **Fiche pédagogique 6 : Évaluation de la compréhension orale**

**Objectifs communicatifs :** Compréhension globale, description de logement.

**Objectifs linguistiques :** Le vocabulaire sur le logement

**Niveau :** B2

**Durée :** 30 min.

**Support :** Le DVD du film "Rendez-vous", un lecteur de DVD et un poste de télévision.

#### **Description de la séquence :**

Une jeune femme entre dans une agence immobilière. Elle dit qu'elle cherche un appartement pas cher. L'employé lui pose des questions sur les conditions, le lieu et le type de logement qu'elle cherche. Il lui demande également le montant du loyer que la jeune femme peut payer. Pour répondre à cette question, cette dernière dit qu'elle joue dans une pièce et donne un billet de théâtre à l'employé, puis elle sort de l'agence.

#### **Déroulement de l'activité :**

- 1- L'enseignant distribue le test suivant.
- 2- L'enseignant visionne trois fois la séquence.
- 3- On met en commun les réponses des apprenants.

#### **Le Test :**



**Consigne** : Après avoir regardé la séquence, cochez la bonne réponse (Vous allez regarder trois fois).

1- La séquence se passe

- a) chez le notaire
- b) chez une agence immobilière
- c) dans une banque

2- La femme (agent immobilier) est énervée, parce que

- a- la maison est très loin
- b- la maison est très ancienne
- c- la maison est très chère

3- La jeune femme cherche

- a- un appartement pas très cher près du centre
- b- un appartement avec trois pièces
- c- une deux pièce

4- La jeune femme pense que

- a- les hôtels sont très chers
- b- les hôtels sont sinistres
- c- les hôtels ne sont pas confortables

5- La jeune femme joue dans une pièce

- a- juste une scène
- b- un petit rôle
- c- le rôle du personnage principal

6- La jeune femme

- a- ne connaît pas Paris
- b- vit à Paris depuis longtemps
- c- préfère le quartier où elle habite actuellement

7- La jeune femme donne à l'employé

- a- sa carte de visite
- b- son numéro de téléphone
- c- un billet de théâtre

**Consigne** : Complétez.

Le nom de l'agent immobilier est.....

Le titre de la pièce est.....

La fille est en retard. Elle est.....

La fille a une.....

**Les observations :** Il paraît que les apprenants n'ont pas compris tous les mots du dialogue mais grâce aux données situationnelles, ils ont tous répondu aux questions sauf quelques petits erreurs.

#### **4.1.2. L'enquête**

Nous pensons que l'insertion des films/extraits de film français dans l'enseignement du FLE est un des facteurs qui contribuent à motiver les apprenants. Afin de tester le degré de vérité de cette idée, au moins au sein de notre cadre d'enseignement, nous avons utilisé les extraits de films comme support audio-visuel pédagogique. Il est évident que, seule l'observation des changements de réaction ou de participation des apprenants au cours, reste insatisfaisant et aléatoire. Évaluer les acquis des apprenants après l'épreuve du nouveau document est un autre moyen de tester l'effet de ce dernier. Pour ce faire, nous avons bien sûr proposé un test d'évaluation de la compréhension et de l'expression orales. Pourtant, il faudrait admettre que le succès ou l'échec des apprenants par rapport aux objectifs fixés au début de la séance, ne dépendent pas seulement du document utilisé, mais aussi de divers facteurs tels la relation entre enseignant et apprenant, la capacité et l'intérêt de chaque apprenant pour apprendre la L.E., les conditions de l'enseignement, les stratégies d'apprentissage des apprenants, leurs états psychologiques... Il ne paraît pas possible d'établir une relation de cause-conséquence entre la réussite des apprenants et les documents utilisés, bien qu'il joue un rôle important dans le processus d'enseignement /apprentissage d'une L.E.

Nous avons pensé qu'une recherche descriptive correspondrait mieux à nos objectifs. Elle consiste à demander aux apprenants ce qu'ils pensent sur l'utilisation des extraits de film comme document authentique, s'ils les trouvaient

plus motivants que d'autres documents pédagogiques. Enfin, afin de tester nos hypothèses de départ, nous avons élaboré une enquête qui contient des questions, chacune sensée à répondre à une hypothèse. Au bout de trois semaines de cours, neuf heures au total, nous avons demandé de remplir la feuille de l'enquête aux membres de la classe dans laquelle nous avons utilisé le document filmique. Nous avons pensé à traduire en turc les questions de l'enquête pour éviter les problèmes de compréhension éventuels. Précisons que notre public de quarante apprenants n'étant pas représentatif d'un groupe plus large, les résultats obtenus ne seront pas généralisables. Ils ne pourront représenter que les apprenants des classes supérieures du même département, étant donné qu'ils étudient le français dans les mêmes conditions d'enseignement/apprentissage et qu'ils ont la même L.M. et ils connaissent tous l'anglais comme L.E.

Notre enquête est composée de deux parties : la première est réservée à la compréhension orale (CO), la deuxième à l'expression orale (EO). L'analyse des réponses consiste à calculer le pourcentage afin de prendre en compte la tendance de la majorité du groupe. Ainsi pour chaque question, nous avons demandé aux apprenants de mettre en ordre les choix selon l'ordre d'importance. Les pourcentages de chaque choix pour chaque question sont présentés sous forme de tableau ci-dessous. Ces tableaux nous ont permis de commenter les résultats obtenus. Chaque tableau est suivi du commentaire de la question concerné.

### **1<sup>ère</sup> Question : (CO)**

Selon vous, quel est l'objectif le plus important de la compréhension orale ? Mettez en ordre, en inscrivant des numéros de 1 à 5, du plus important (1) au moins important (5).

L'objectif de l'enseignement de la compréhension est;<sup>28</sup>

--- d'être capables de comprendre l'enseignant et les autres étudiants dans la classe.

---

<sup>28</sup> Pour la première question, nous avons pris comme modèle et nous avons modifié la question 1.1.1, b de l'unité 7, compréhension et expression orales, dans le livre de C. Puren et al., *Se former en didactiques des langues*, Paris, Ellipses, 1998.

--- d'être capable de comprendre les documents audio pédagogiques (des dialogues enregistrés sur des CD ou des cassettes)

--- d'acquérir des savoirs et des savoir-faire qui permettront plus tard de s'adapter à des situations de communication authentiques en dehors de la classe

--- de s'approcher le plus possible de la compétence des natifs en compréhension orale

--- de se préparer aux examens afin de recevoir de bonnes notes.

Voici le tableau de pourcentage des réponses obtenues :

**Tableau 1a : (CO) le résultat de la 1<sup>ère</sup> question**

Ordre d'importance  Les choix	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
1.Comprendre l'enseignant et les apprenants	12.5	12.5	27.5	<b>37.5 (4)</b>	12.5
2. Comprendre les documents audio pédagogiques	5	17.5	<b>45 (3)</b>	27.5	5
3S'adapter à des sit. de communication authentiques	<b>50 (1)</b>	20	7.5	7.5	15
4S'approcher de la compétence des natifs	27.5	<b>42.5 (2)</b>	7.5	17.5	5
5Se préparer aux examens	2.5	7.5	15	10	<b>65 (5)</b>

Selon le tableau, 50% des apprenants pensent que le troisième choix est le plus important, pour 27,7%, le quatrième et pour 12.5% le premier choix est le plus important. Pour 65% des apprenants, le cinquième choix est le moins important. Selon les degrés de pourcentage les plus élevés, nous pouvons obtenir l'ordre de choix, du plus important au moins important, comme suit :

1- d'acquérir des savoirs et des savoir-faire qui permettront plus tard de s'adapter à des situations de communication authentiques en dehors de la classe.

- 2- de s'approcher le plus possible de la compétence des natifs en compréhension orale.
- 3- d'être capable de comprendre les documents audio pédagogiques (des dialogues, conversations enregistrés sur des CD ou des cassettes).
- 4- d'être capables de comprendre l'enseignant et les autres étudiants dans la classe.
- 5- de se préparer aux examens afin de recevoir de bonnes notes.

Les résultats montrent que la plupart des apprenants privilégient l'acquisition des savoirs et savoir-faire permettant de communiquer dans une situation de communication (authentique) hors de la classe. Pour eux, recevoir de bonnes notes n'occupent pas la première place. Or nos expériences montrent que les notes comptent parfois plus que la réalisation des objectifs. D'après nos expériences et nos observations, dans les institutions scolaires en Turquie, l'évaluation des acquis est en général basée sur le score obtenu, ce qui ne permet pas toujours l'évaluation du développement des capacités visées. Ceci conditionne plus ou moins la conception de succès des apprenants. D'autre part, les apprenants remarquent avec raison que, surtout au sujet de l'enseignement/apprentissage des langues, réussir aux examens ne veut pas dire forcément qu'ils sont capables de pratiquer plus ou moins bien la langue enseignée. Il est important donc pour l'enseignant d'évaluer la capacité des apprenants non seulement à travers des exercices hors contextes mais à travers les performances présentées par les apprenants dans des situations de communication vraisemblables.

Le tableau suivant peut aider à visualiser les commentaires des résultats obtenus :

**Tableau 1b :**

Objectif Ordre d'importance	Situationnel et authentique	Idéalisé et réalisé à long terme	Pédagogique et institutionnel
1. S'adapter à des sit. de comm. authentiques	+		

2. S'approcher de la compétence des natifs		+	
3. Comprendre les documents audio pédagogiques			+
4. Comprendre l'enseignant et les autres étudiants			+
5. Se préparer aux examens			+

Il s'ensuit que les objectifs pédagogiques et institutionnels ont moins d'importances pour les apprenants, car les objectifs ultimes, comme ils doivent l'être, concernent les situations authentiques ; ce qui correspond bien à la visée essentielle de l'enseignement : préparer les apprenants à des situations de la vie réelle. Car si ce que l'on apprend dans le contexte institutionnel ne peut pas être transposé au contexte réel (authentique), les savoirs demeurent inefficaces.

### 2<sup>em</sup> Question : (CO)

Consigne : Mettez en ordre les situations de communication suivantes selon le degré de difficulté. Inscrivez des numéros, du plus facile (1) au moins facile (5).

--- dans la classe, la communication avec l'enseignant et les autres apprenants.

--- regarder un document audio-visuel en classe (vidéo: film fictif, publicité, documentaire, bulletin d'information...).

--- dans une vraie situation de communication, conversation avec un natif de français ou un interlocuteur ayant un niveau de français avancé.

--- écouter des documents pédagogiques enregistrés sur un CD ou une cassette (dialogues ou conversations).

--- écouter des documents authentiques (non fabriqués pour des fins pédagogiques) enregistrés sur un CD ou une cassette (dialogues, conversations).

Voici le tableau de pourcentage des réponses obtenus :

### Tableau 2a : (CO) le résultat de la 2<sup>ème</sup> question :

Les choix \ Ordre d'importance	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
1. Communiquer avec l'enseignant et les autres apprenants	<b>44.7 (1)</b>	23.4	7.8	13	10.4
2. Regarder un document audio - visuel	<b>20.8 (2)</b>	<b>31.2</b>	<b>31.2</b>	10.4	5.2
3. Conversation avec un natif de français	<b>18.2 (3)</b>	13	5.2	23.4	<b>39</b>
4. Écouter des documents pédagogiques	<b>7.8 (4)</b>	23.4	33.8	<b>28.6</b>	5.2
5. Écouter des documents authentiques	<b>7.8 (4)</b>	7.8	20.8	23.4	<b>39</b>

Selon le tableau, 44.7% des apprenants pensent que la communication avec l'enseignant et les autres apprenants est plus facile que les autres. En deuxième rang se trouve le choix 2 ; regarder un document audio-visuel (31.2%). Écouter un document audio pédagogique occupe le troisième rang (33.8 %). Le choix 4 est au quatrième rang avec 28.6%. Les choix 3 et 4 sont considérés comme les plus difficiles avec 39% des réponses tous les deux. On peut en conclure que communiquer dans une vraie situation de communication est, selon les apprenants, aussi difficile que comprendre un document audio authentique. Pour la plupart des apprenants, l'ordre de difficulté des situations données est comme suit :

- 1- dans la classe, la communication avec l'enseignant et les autres apprenants
- 2- regarder un document audio-visuel en classe (vidéo : film, publicité, bulletin d'information...)
- 3- écouter des documents pédagogiques enregistrés sur un CD ou une cassette (dialogues ou conversations)
- 4/5- écouter des documents authentiques (non fabriqués pour des fins pédagogiques) enregistrés sur un CD ou une cassette (dialogues, conversations)

4/5- dans une vraie situation de communication, conversation avec un natif de français ou un interlocuteur ayant un niveau de français avancé.

**Tableau 2b :**

Contexte / Ordre de facilité	Institutionnel et pédagogique	Authentique
1. Communiquer avec l'enseignant et les apprenants	+	
2. Regarder un do. AV en classe	+	
3. Écouter des documents pédagogiques	+	
4/5. Converser avec un natif		+
4/5. Écouter des documents authentiques		+

Il s'ensuit que les apprenants questionnés considèrent les situations authentiques comme plus difficiles et préfèrent les situations pédagogiques ; et cela semble révéler qu'ils se sentent plus rassurés (surtout au début de leur apprentissage) dans un contexte institutionnel, avant de s'exposer à des situations authentiques où ils devront se débrouiller seuls et communiquer à leur propre compte, sans l'aide des partenaires habituels et facilitateurs comme l'enseignant et leur partenaire en classe.

**Question 3 : (CO)**

Mettez en ordre vos difficultés de compréhension orale. Inscrivez des numéros, du plus important (1) au moins important (5).

--- Les conversations sont très rapides.

--- Je ne peux pas découper les syntagmes.

--- Je ne comprends pas bien lorsque les mots ne sont pas nettement prononcés.

--- Je ne comprends pas lorsque je ne vois pas les gestes et mimiques de l'interlocuteur.



--- Je ne comprends pas quand il y a beaucoup de mots inconnus.

Voici le tableau de pourcentage des réponses à la question 3 :

**Tableau 3a : (CO) le résultat de la 3<sup>ème</sup> question**

Ordre d'importance Les choix	1 %		3 %	4 %	5 %
	2 %				
1. La vitesse des conversations	<b>42.2 (2)</b>	15.6	23.4	15.6	0
2. Difficulté de découpage	2.6	18.2	10.4	36.4	31.2
3. Mal prononciation des mots	<b>10.4 (4)</b>	31.2	31.2	18.2	5.2
4. Difficulté de compréhension sans les mimiques et gestes	<b>10.4 (4)</b>	5.2	13	15.6	<b>54.6 (1)</b>
5. Beaucoup de mot inconnus	<b>31.2 (3)</b>	28.6	20.8	10.4	7.8

Il paraît que le premier choix occupe le premier rang avec 42.2 % des réponses. C'est-à-dire presque la moitié des apprenants pensent que les conversations sont très rapides. La deuxième difficulté importante pour les apprenants est le manque de vocabulaire (Choix 5). La mauvaise prononciation occupe le deuxième et troisième rang. Le deuxième choix, "la difficulté de découpage" est au quatrième rang. Enfin, "ne pas voir les gestes et mimiques de l'interlocuteur" ne constitue pas un problème important pour 54% des apprenants. Selon le tableau, l'ordre de difficulté des problèmes sont ainsi :

1- la rapidité du débit des conversations.

2/3- le manque de vocabulaire/la mauvaise prononciation.

4- la difficulté de découpage.

5- ne pas voir les gestes et mimiques de l'interlocuteur.

**Tableau 3b :**

Cause des difficultés Ordre de Difficulté	Phonologique	Lexicale	Visuelle

1. Rapidité du débit	+		
2/2. Vocabulaire inconnu		+	
2/3. Mauvaise prononciation	+		
3. Découpage des syntagmes	+		
4. Ne pas voir la gestuelle			+

Ce qui ressort de ce tableau est le fait que ce sont les difficultés d'ordre « phonologique » qui posent le plus de problèmes de compréhension aux apprenants. Ce qui n'est pas étonnant pour une oreille qui n'est pas suffisamment habituée à l'expression authentique d'un natif. En outre, le lexique influe également sur la compréhension autant que les faits phonologiques. Par contre, ce qui peut être considéré comme remarquable et inattendu, c'est que, selon les apprenants, la gestuelle n'a aucun effet facilitateur pour la compréhension orale. Alors que les expériences prouvent souvent le contraire (un enseignant qui ne recourt pas à la gestualité a souvent peu de chance d'être bien compris par ses apprenants).

#### **4<sup>ème</sup> Question : (CO)**

Mettez en ordre les matériels suivants. Inscrivez des numéros, du plus intéressant (1) au moins intéressant (5).

- Le dialogue/la conversation authentique enregistré sur un CD ou une cassette
- Le dialogue/la conversation pédagogique enregistré sur un CD ou une cassette
- Les photos, les affiches
- La vidéo : film, publicité, documentaire, bulletin d'information
- Le manuel.

Voyons le tableau de pourcentage pour cette question :

#### **Tableau 4a : (CO) le résultat de la 4<sup>ème</sup> question :**

Ordre d'importance  Les choix	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
1. Documents authentiques Cd/cassette	<b>25 (2)</b>	12.2	22.5	22.5	12.5
2. Documents pédagogiques Cd/cassette	<b>10 (4)</b>	20	<b>35</b>	17.5	15
3. Photos/affiches	<b>17.5 (3)</b>	<b>37.5</b>	2.5	<b>32.5</b>	7.5
4. Vidéo	<b>45 (1)</b>	15	25	12.5	0
5. Manuel	0	10	10	10	<b>62.5</b>

La vidéo (choix 4) occupe le premier rang avec 45% des réponses. Le deuxième matériel que les apprenants trouvent intéressant : “les photos, les affiches”. “Le matériel pédagogique” se trouve en troisième rang. Ce qui est suivi de “matériel authentique”. Finalement, selon 65% des apprenants, “le manuel” est le matériel le moins intéressant.

Le tableau nous montre que la majorité des apprenants (62.5%) considère le manuel comme le matériel le moins intéressant. Or dans l'enseignement des L.E., c'est lui qui occupe la première place même s'il est complété par d'autres matériels. Il paraît que les apprenants sont plus attirés par les documents audio-visuels et visuels (photos, affiches). On peut en conclure que dans l'enseignement du FLE, il est nécessaire de leur consacrer une plus grande place. Dans la source de méfiance des enseignants envers les matériels audiovisuels, se trouvent diverses raisons. D'abord, la préparation du document demande un long travail minutieux. Ensuite, certains enseignants ne se sentent pas à l'aise dans l'utilisation du matériel technologique (vidéo, lecteur de DVD, rétroprojecteur), s'ils n'ont pas l'habitude de les utiliser. D'autres trouvent le matériel traditionnel (textes écrits) plus sécurisant du point de vue de progression ainsi que de l'évaluation des objectifs. Enfin, pour certains, les habitudes d'enseignement pèsent plus lourd que l'intérêt porté aux nouveautés.

Dans les dernières années, on constate, qu'avec l'apport de l'approche actionnelle du C.E., le processus de l'enseignement/apprentissage d'une L.E. se rapproche plus de la vie réelle, hors de la classe. Dans cette perspective, regarder des extraits de film, discuter sur un film, expliquer ses idées à partir d'un film, le critiquer, le résumer, sont des activités que l'on fait naturellement et assez souvent dans la vie hors de la classe. À notre avis, transposer ces activités dans la classe de langue pourrait peut-être rendre moins artificiel le milieu d'enseignement/apprentissage.

**Tableau 4b :**

<b>Nature du document</b>	<b>Authentique</b>	<b>Pédagogique</b>
<b>Documents</b>		
1. La vidéo (authentique)	+	
2. Photos, affiches	+	
3. Dialogues/conversations pédagogiques		+
4. Dialogues/conversations authentiques	+	
5. Manuel		+

Les apprenants trouvent donc plus intéressants, attirants et motivants les documents authentiques, par rapport à ceux pédagogiques ou pédagogisés. Ce qui peut être interprété comme une envie ou besoin de se préparer, dès le début de l'apprentissage, à la vie réelle, donc à des situations authentiques, à l'aide des documents bruts, tels qu'ils se présentent dans la vie quotidienne (et cela malgré toutes les difficultés que posent les documents authentiques).

**5<sup>ème</sup> Question : (CO)**

Selon vous, lesquels des documents vidéo ci-dessous contribuent-ils plus à développer votre capacité de compréhension orale. Inscrivez-y des numéros du plus utile (1) au moins utile (5).

- le clip de chanson
- le documentaire
- le bulletin d'information
- le spot publicitaire
- le film de fiction

Voici le tableau des réponses obtenues à cette question :

**Tableau 5a : (CO) Le résultat de la 5<sup>ème</sup> question :**

Ordre d'importance	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
Les choix					
1. Clip de chanson	<b>25</b> (2)	20	15	10	27.5
2. Documentaire	<b>10</b> (5)	22.5	20	<b>40</b>	2.5
3. Bulletin d'information	<b>20</b> (3)	12.5	17.5	20	27.5
4. Publicité	<b>12.5</b> (4)	30	17.5	26.1	12.5
5. Film de fiction	<b>30</b> (1)	10	27.5	2.5	27.5

Selon le tableau, il n'y a pas de grande différence entre la priorité des choix. "Le film de fiction" occupe le premier rang pour 30% des apprenants. Celui-ci est suivi de "clips de chanson" avec 25%. Au deuxième rang, se trouve "le spot publicitaire" (30%), puis "le documentaire" (22.5%). 27.5% des apprenants pensent que "le film de fiction" est le troisième document important. Enfin, 40% des apprenants ont placé "le documentaire" au quatrième rang. "Le clip de chanson", "le bulletin d'information" et "le film de fiction" partagent le dernier rang avec 27.5%.

**Tableau 5b :**

<b>Documents</b> \ <b>Univers</b>	<b>Fictif</b>	<b>Réel</b>
1. Film de fiction	+	
2. Clip de chanson	+	
3. Bulletin d'information		+
4. Publicité	+	
5. Documentaire		+

Parmi tous ces documents authentiques, les apprenants optent, de préférence, pour l'univers fictif. Par contre, les documents qui se réfèrent au réel délèguent au second plan. Ce qui peut être expliqué par le fait que les apprenants questionnés se ressentent mieux dans un monde fictif, ou ils y sont plus habitués dans leur vie personnelle.

#### **6<sup>ème</sup> Question : (CO)**

Mettez en ordre de priorité, les genres de film que vous préféreriez dans le cadre des activités de compréhension orales (de 1 à 6).

- Film dramatique
- Film policier
- Comédie
- Film d'horreur
- Film d'aventure/action
- Dessin animé

Voici le tableau qui illustre les pourcentages des réponses obtenues :

**Tableau 6a : (CO) Le résultat de la 6<sup>ème</sup> question :**

<b>Les choix</b> \ <b>Ordre d'importance</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>1</b>	10 (2)	20	17.5	22.5	15	12.4
<b>2</b>	0 (4)	15	17.5	27.5	27.5	21.7

<b>3</b>	<b>57.5(1)</b>	22.5	2.5	7.5	2.5	15.5
<b>4</b>	7.5 (3)	7.5	12.5	25	22.5	6.2
<b>5</b>	10 (2)	15	<b>35</b>	10	22.5	6.2
<b>6</b>	10 (2)	17.5	12.5	5	5	<b>37.2</b>

Selon le tableau, la comédie est le genre de film que préfèrent 57.5% des apprenants. Aucun apprenant n'a préféré "le policier" au premier choix. 22.5% des apprenants ont placé "la comédie" au deuxième rang. Elle est suivie du "film dramatique" avec 20%. Selon 35% des apprenants, le "film d'aventure/action" est au troisième rang. Aux quatrième et cinquième rangs, on trouve le "film policier" et le "film d'horreur". Finalement, avec 37.2% des réponses, le "dessin animé" occupe le dernier rang, puis "le film policier" avec 21.7% des réponses. Les genres de film les plus préférés sont donc dans l'ordre suivant : "la comédie", "le film dramatique", "le film d'action", "le film d'horreur", "le film policier" et "le dessin animé". Nous pensons que nous devons prendre en compte cet ordre de préférence des apprenants lorsqu'on choisira, dans l'avenir, des films à exploiter en classe.

**Tableau 6b :**

Genre de film préféré	Rire	Action	Rire+ Pleurer
1. Comédie	<b>+</b>		
2. Dramatique			<b>+</b>
2. d'Aventure		<b>+</b>	
2. Dessin animé	<b>+</b>		
3. d'Horreur		<b>+</b>	

4. Policier		+	
-------------	--	---	--

De ce tableau ressort le fait que les apprenants préfèrent en premier lieu regarder les films qui contiennent l'action (d'aventure, d'horreur, policier) et en deuxième lieu, ceux qui provoquent le rire (comédie, dessin animé).

Voyons maintenant la deuxième partie de l'enquête qui porte sur l'expression orale (E.O.). Comme dans la première partie, il s'agit d'inscrire des numéros selon la priorité des choix donnés.

### 1<sup>ère</sup> Question : (E.O)

Selon l'ordre d'importance, du plus important (1) au moins important (5), inscrivez des numéros. L'objectif le plus important de l'expression orale doit être :

- d'acquérir la capacité d'expression orale nécessaire pour réaliser les tâches scolaires
- d'acquérir les méthodes qui permettent de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques d'expression orale
- d'atteindre à un niveau suffisant pour s'exprimer oralement dans des situations de communication en dehors de la classe
- se rapprocher le plus possible de la compétence des natifs en expression orale
- se préparer aux épreuves d'expression orale, recevoir de bonnes notes.

Voici les résultats:

**Tableau 7a : (E.O.) Le résultat de la 1<sup>ère</sup> question (2<sup>ème</sup> partie)**

Ordre d'importance  Les choix	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
1. Réaliser des tâches scolaires	5 (4)	5 (4)	17.6 (3)	<b>60</b>	12.5



2. S'adapter aux situations authentiques d'expression orale	<b>37.5</b> (1)	10 (3)	37.5 (1)	12.5	2.2
3. S'exprimer dans des sit.de comm. authentiques	<b>25</b> (3)	47.5 (1)	15 (4)	0	10
4. Se rapprocher de la compétence des natifs	<b>27.5</b> (2)	35 (2)	25 (2)	7.5	5
5. Réussir à l'école	<b>5</b> (4)	2.5 (5)	5 (5)	20	<b>67.5</b>

Selon le tableau, 37.5% des apprenants pensent que le 2e choix est prioritaire. C'est-à-dire, "acquérir les méthodes qui permettent de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques d'expression orale", est l'objectif le plus important de l'expression orale. Puis, pour 27.5% des apprenants "se rapprocher de la compétence des natifs en expression orale" est le plus important objectif. Le 3e choix occupe le 2e rang avec 47.5% de réponses. En d'autres termes, pour 47.5% des apprenants, "atteindre à un niveau suffisant pour s'exprimer oralement dans des situations de communication en dehors de la classe", est le second objectif important. Selon 37.5%, le second choix est au troisième rang. Pour plus de la moitié, 60%, "se rapprocher de la capacité des natifs en expression orale" est le quatrième objectif. Finalement, 67.5% des apprenants pensent que "réussir aux examens et recevoir de bonnes notes" est l'objectif le moins important.

Il paraît que "atteindre à un niveau nécessaire pour communiquer dans une situation de communication hors de la classe", et "se rapprocher de la compétence des natifs en expression orale", sont les objectifs plus importants que de "réussir aux examens". Comme nous l'avons précisé dans la première partie, les épreuves, les examens qui servent à évaluer les acquis, permettent peut-être d'évaluer plus les connaissances d'ordre linguistique que les performances effectives (la capacité de communication). D'où la nécessité d'adapter les méthodes d'évaluations traditionnelles aux nouvelles méthodes et objectifs d'enseignements.

Tableau 7b :

Objectifs	Authentiques	Institutionnels
Expression orale pour		
1. S'adapter et progresser dans des sit. authentiques	+	
2. Se rapprocher de la compétence des natifs	+	
3. S'exprimer dans des sit. de comm. authentiques	+	
4. Réaliser des tâches scolaires		+
5. Réussir à l'école		+

Ce tableau nous montre que les situations institutionnelles (ou scolaires) ne sont, pour les apprenants, que des moyens pour réussir dans des situations réelle. Ce qui est valable pour toutes les matières enseignées / apprises dans les écoles.

### 2<sup>ème</sup> Question : (E.O.)

Mettez en ordre d'importance les matériels d'enseignements suivants, à l'égard de leur contribution à augmenter la motivation dans l'expression orale. Inscrivez-y des numéros du plus motivant (1) au moins motivant (5).

- Dialogues/conversations pédagogiques enregistrés sur un CD ou une cassette audio
- Photos, affiches, images
- Matériel audiovisuel (la vidéo)
- Dialogues/conversations authentiques enregistrés sur un CD ou une cassette audio
- Textes écrits

Voyons maintenant le pourcentage des réponses obtenues :

**Tableau 8a : (E.O.) Le résultat de la 2<sup>ème</sup> question (2<sup>ème</sup> partie)**

Ordre d'importance	1	2	3	4	5
Les choix	%	%	%	%	%

1. Dialogues/convers. pédagogiques	18.9 (2)	35.1 (1)	10.8 (3)	10.8 (4)	21.6 (2)
2. Photos, affiches, images	18.9 (2)	24.3 (2)	10.8 (3)	35.1 (1)	5.4 (4)
3. Document AV (Vidéo)	<b>40.5</b> (1)	8.1 (4)	<b>35.1</b> (1)	10.8 (4)	2,7 (5)
4. Dialogues/convers. authentiques	10.8 (3)	21.6 (3)	32.4 (2)	24.3 (2)	8.1 (3)
5. Textes écrits	5.4 (4)	8.1 (4)	8.1 (4)	16.2 (3)	<b>59.4</b> (1)

Comme nous l'avons prévu, "le matériel audiovisuel" est considéré comme le matériel le plus motivant selon 40.5% des apprenants. Pour les autres (18.9%), "les dialogues/conversations pédagogiques" et "les photos, les affiches, les images" sont les plus motivants. 35.1% des apprenants pensent que le deuxième matériel est le deuxième matériel motivant. Au troisième rang, on trouve "le document audio-visuel" avec 35.1% des réponses, puis les "dialogues/conversations authentiques" avec 32.4% des réponses. Le deuxième matériel figure au quatrième rang avec 35.1%, puis le quatrième choix avec 24.3%. Finalement, selon 59.4% des apprenants, les "textes écrits" constituent le matériel le moins motivant. Ce qui ne contrarie pas d'ailleurs nos attentes. Il faudrait préciser que le "document visuel", (photos, affiches, images) n'est pas considéré aussi motivant que le "document audiovisuel", car il figure au quatrième rang avec 35.1% des réponses. Il est possible de conclure de ces résultats que, dans l'enseignement du FLE, insérer plus de documents audiovisuels pourrait aider à augmenter la motivation des apprenants.

**Tableau 8b :**

Nature du mat. / Matériel	Visuel	Audio Pédagogique	Audio Authentique	Audio-visuel
1. Dial. /conver. pédagogiques				<b>+</b>
2. Photos, affiches, images		<b>+</b>		
3. Vidéo	<b>+</b>			

<b>4. Dial. /conver. authentiques</b>			<b>+</b>	
<b>5. Textes écrits</b>	<b>+</b>			

Il ressort de ce tableau d'évaluation que le matériel audio-visuel se situe au premier rang, et pourtant le visuel intéresse également les apprenants. Parmi les matériels audio, ceux qui sont pédagogiques (ou pédagogisés) précèdent ceux qui sont authentiques. Ce qui pourrait être expliqué par la difficulté posée aux apprenants, du matériel « authentique » en général. Quant aux textes écrits, sans image, ni son, ils se placent au dernier rang, quand on le compare à l'audio et à l'audio-visuel. Lire intéresse donc moins que d'écouter et d'écouter-voir en même temps.

### 3<sup>ème</sup> Question : (E.O.)

Mettez dans l'ordre d'importance vos difficultés d'expression orale. Inscrivez-y des numéros du plus important (1) au moins important (5).

--- Lorsque je parle, j'ai peur de faire des fautes.

--- Je n'arrive pas à bien prononcer les mots.

--- Je n'ai assez de possibilité pour pratiquer.

--- je ne trouve pas intéressants les sujets traités pendant le cours, je n'ai pas d'idée à exprimer.

--- Je suis ému(e) lors que je m'exprime, j'ai du mal à m'exprimer à l'oral même dans ma langue maternelle.

Voici le tableau des réponses à cette question :

**Tableau 9a : (E.O) Le résultat de la 3<sup>ème</sup> question (2<sup>ème</sup> partie)**

Les choix \ Ordre d'importance	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
1. Peur de faire des fautes	29.7 (2)	<b>32.4</b>	21.6	13.5	0
2. Difficulté de prononciation	5.4 (4)	13.5	<b>35.1</b>	29.7	13.5

3. Besoin de pratiquer	<b>48.6</b> (1)	16.2	10.8	18.9	2.7
4. Pas d'idée à exprimer	8.1 (3)	8.1	13.5	21.6	<b>43.2</b>
5. Émotion, difficulté d'exp. orale	5.4 (4)	27	16.2	10.8	<b>35.1</b>

Le tableau montre que, 48.6% des apprenants pensent qu'ils n'ont pas la possibilité de pratiquer le français et c'est le problème le plus important. Le second est pour 29.7%, le fait d'avoir peur de faire des fautes. Cette difficulté occupe le deuxième rang pour 32.4% des apprenants. Au troisième et au quatrième rangs, on trouve le problème de mauvaise prononciation. Finalement, le quatrième et le cinquième choix occupent le dernier rang. C'est-à-dire pour 43.2% des apprenants le 4e choix "les sujets traités sont inintéressants" ne constitue pas un problème important. Selon 35.1% des apprenants, la difficulté d'expression même en L.M. (en turc), est le problème le moins important.

**Tableau 9b :**

Problème / Ordre de difficulté	De milieu non francophone	Personnel (émotif)	Intellectuel	Phonologique
1. Manque de pratique orale	<b>+</b>			
2. Peur de faire des fautes		<b>+</b>		
3. Manque d'idée à expr.			<b>+</b>	
4. Prononciation				<b>+</b>
5. Émotion		<b>+</b>		

La majorité des apprenants se plaignent de ne pas pouvoir pratiquer le français (dans un milieu francophone). Parmi les problèmes émotifs, c'est la peur de faire des fautes (et de se faire ridiculiser ou perdre la face devant les

membres de la classe) qui les empêche de prendre la parole sans hésiter. En troisième lieu vient le manque d'idée à exprimer sur les sujets traités. Les difficultés de prononciation et de contrôle de son émotion se situent au dernier rang, elles sont donc considérées comme moins importantes que les trois premiers problèmes indiqués.

Être dépourvu des occasions pour pratiquer le français s'affirme par la difficulté de partir souvent en un pays francophone. Avoir peur de faire des fautes pourrait être dû au manque de solidarité en classe, ou au comportement intolérant de l'enseignant. Enfin, avoir du mal à trouver des idées plausibles ou intéressantes montre soit que le centre d'intérêt des apprenants est restreint, soit que les sujets abordés en classe ne sont pas bien choisis par l'enseignant.

#### 4<sup>ème</sup> Question : (E.O.)

Mettez dans l'ordre d'importance les activités suivantes selon leur contribution à développer la capacité en expression orale. Inscrivez-y des numéros du plus important (1) au moins important(5).

- apprendre, chanter une chanson
- écouter des dialogues enregistrés et parler de ceux-ci
- regarder un film de fiction en français et faire des commentaires
- préparer et jouer des jeux de rôle et les jouer en groupe de deux ou trois
- discuter sur un sujet précis en formant deux ou plusieurs groupes.

Voyons maintenant le tableau qui montre les réponses à cette question :

**Tableau 10a : (E.O) Le résultat de la 4<sup>ème</sup> question (2<sup>ème</sup> partie)**

Ordre d'importance  Les choix	1	2	3	4	5
	%	%	%	%	%
<b>1</b>	21.6 (2)	10.8	5.4	13.5	<b>43.2</b>
<b>2</b>	16.2 (4)	16.2	16.2	40.5	5.4
<b>3</b>	<b>24.3 (1)</b>	21.6	<b>37.8</b>	2.7	10.8
<b>4</b>	16.2 (4)	27	10.8	24.3	18.9

<b>5</b>	18.9 (3)	18.9	27	13.5	18.9
----------	----------	------	----	------	------

Selon le tableau, 21.6 % des apprenants pensent que “apprendre des chansons françaises” contribuent le plus à améliorer le français, mais pour 43.2% des apprenants, il y contribue le moins. “Écouter des dialogues et en parler” figure au quatrième rang avec 40.5%. Quant à “regarder des films de fiction”, il est rangé au troisième rang avec 37.8% des réponses. Ensuite, il est placé au premier (24.3) et au deuxième rang (21.6), avec une différence non très significative. “Les jeux de rôle” (quatrième choix) et “les discussions, les débats” (cinquième choix) sont répartis sur cinq ordres d’importance, sans une grande différence. Nous pouvons donc conclure de ce que montre le tableau que, pour la plupart des apprenants, “apprendre à chanter en L.E.” et “écouter des dialogues” et “discuter en groupe” ne contribuent pas beaucoup à développer la capacité d’expression orale.

**Tableau 10b :**

<b>Actes</b>	<b>Commenter (analyse)</b>	<b>Chanter (divertissement)</b>	<b>Discuter (débat)</b>	<b>Raconter /Transformer</b>	<b>Jouer (dramatiser)</b>
<b>Supports</b>					
1. Film de fiction (AV)	<b>+</b>				
2. Chanson (audio)		<b>+</b>			
3. Expression libre (créative)			<b>+</b>		
4. Dialogues écoutés (audio)				<b>+</b>	
5. Jeux de rôle (dramatisation)					<b>+</b>

Ce tableau montre que, parmi les supports incitant les apprenants à parler, c’est le support audio-visuel (film de fiction) qui les attire le plus. “Apprendre et chanter une chanson” (support audio) est préféré, au second rang, par les apprenants, et cela devrait être dû au trait divertissant de ce support. “Discuter sur un sujet précis en groupe” est la troisième activité

intéressante qui leur permet de s'exprimer oralement ; mais il serait préférable que le sujet en question soit choisi par les apprenants mêmes.

Un autre support audio (parler sur des dialogues écoutés) ne semble pas tenter les apprenants, probablement à cause de la difficulté de transposer un discours direct en un discours indirect. Enfin, "jouer des jeux de rôle" se manifeste, avec le dernier support, au dernier rang ; cela étant probablement dû au malaise des apprenants de "jouer" devant les autres, car dramatiser une scène exige une certaine capacité et aisance dans ce domaine.

**Tableau 11 : Tableau Récapitulatif des Résultats en C.O.**

<b>1. Les Objectifs de la C.O.</b>	1.S'adapter à des sit. de comm. authentiques. 2. S'approcher de la compétence des natifs
<b>2. Difficultés dans les sit. de comm.</b>	1. Converser avec un natif 2. Comprendre un CD authentique(audio)
<b>3. Causes des difficultés personnelles en C.O.</b>	1. La rapidité des conversations authentiques 2. Le manque de vocabulaire
<b>4. Documents préférés</b>	1. Vidéo (support authentique : AV) 2. CD (support authentique audio)
<b>5. Documents vidéo les plus utiles pour la C.O.</b>	1. Le film de fiction (AV) 2. Le clip de chanson (AV)
<b>6. Genres de films préférés</b>	1. La comédie 2. Le dessin animé, le film d'aventure, le film dramatique

Les apprenants ont le plus de difficultés dans la C.O., en ce qui concerne le document et les situations authentiques : les natifs parlent trop vite, avec un lexique très varié. Leur objectif ultime, c'est de comprendre tout dans un milieu authentique, francophone. C'est pourquoi, ils préfèrent les documents authentiques audio-visuels (vidéo) ou audio (CD) ; parmi lesquels ils optent pour les films de fiction et les clips de chanson.

Lorsqu'il s'agit d'une séance de film, ils préfèrent apprendre en s'amusant avec les films de comédie, dessin animé, d'aventure...

**Tableau 12 : Tableau Récapitulatif des Résultats en E.O.**



<b>1. Objectif de l'E.O.</b>	1. S'adapter à des sit. de com. authentiques. 2. S'approcher de la compétence des natifs
<b>2. Documents les plus utiles pour l'E.O.</b>	1. Vidéo (AV) 2. Dialogue pédagogiques (Audio) + photos, affiches, image (visuel)
<b>3. Causes des difficultés en E.O.</b>	1. Manque de pratique (dans des sit. de com. authentiques) 2. Peur de faire des fautes
<b>4. Activités les plus utiles pour l'E.O.</b>	1. Commenter (un film de fiction) 2. Chanter (une chanson)

L'objectif des apprenants de FLE est de s'exprimer très bien et de se sentir moins "étrangers" dans un milieu authentique, francophone. Pour parvenir à cet objectif, ils préfèrent les documents audio-visuel, audio ou visuel. Ils trouvent qu'à partir de ces supports, des activités d'E.O. comme "commenter" un film et "chanter" une chanson leur serviront à se perfectionner. Les obstacles les plus importants devant leur objectif, ce sont en premier lieu, le manque de pratique dans des contextes francophones, et la peur de se ridiculiser devant les autres en faisant des fautes.

Dans les deux compétences orales, les apprenants sont conscients du fait qu'ils doivent s'exposer le plus possible à des situations authentiques de communication. Et pourtant, ils apprennent la langue d'abord en classe, donc dans une situation pédagogique et institutionnelle où les "rôles" et les "status" sont plus ou moins déterminés. Pour créer donc un milieu semi-authentique dans une salle de classe de langue, il vaudrait mieux se servir de documents authentiques et de réorganiser les rôles et les status scolaires ; ce qui permettra aux apprenants de se sentir plus à l'aise dans les compétences orales.

Apprendre en s'amusant a toujours motivé les apprenants de langue étrangère, puisque le plaisir et le divertissement contribuent à enlever le stress et l'anxiété provoqués par les conditions d'enseignement /apprentissage d'une L.E.

Il va sans dire que le choix des documents ainsi que la méthode d'enseignement doivent être adaptés aux besoins et aux intérêts des apprenants qui sont au centre de l'apprentissage même.

Il faut noter enfin que les savoir, savoir-faire et savoir-être acquis dans une classe de L.E. aideront les apprenants dans d'autres domaines de leur vie.

## **4.2. QUELQUES PROPOSITIONS D'ACTIVITÉ FILMIQUE**

### **4.2.1. Les Rapports Image-son**

Avant de passer aux fiches pédagogiques, il convient d'expliquer les types de rapport entre le canal-images et le canal sonore, selon lesquels se précisent les activités qui correspondent le mieux aux extraits de film choisis. Selon Lancien (1986 : 16), le canal-images désigne "tout ce qui apparaît à l'écran (personnages, objets, décors) ainsi que les éléments linguistiques (titres, etc.)", et le canal sonore, "tout ce qui est langue parlée (dialogues, monologues)". Il distingue les types de rapport canal-images, canal sonore suivants : 1- redondance et encrage, 2- la complémentarité, 3- l'autonomie des messages, 4- canal sonore dominant, 5- le canal-images, message unique, 6- autres rapports : rapport de contradiction, rapport de distanciation, rapport critique, rapport de surdétermination. Voyons maintenant ces rapports et leurs fonctions dans les activités pédagogiques.

#### **-1e type de rapport : redondance et ancrage**

Lorsque l'on parle des objets, des personnes ou des actions dans le canal sonore, ceux-ci apparaissent en même temps dans le canal-images (à l'écran). C'est-à-dire le même message est fourni par les deux canaux en même temps. Par exemple, dans "À bout de souffle", on voit les policiers arriver en moto et on entend le personnage dire "oh! les flics".

Dans certaines séquences, au lieu de redondance, il s'agit d'un rapport d'encrage : "différents éléments de l'image (objets, lieux, personnes, gestes) viennent aider à comprendre ce dont on parle (thème) et pourquoi on en parle (intention) dans le dialogue ou la voix commentaire" (Lancien 1986 : 17). C'est un type de rapport situationnel qui sert à étudier la relation énoncés-situation de communication. Par exemple, dans une scène du film cité ci-dessus, en voyant un homme devant un kiosque, on comprend son intention : acheter un journal/un magazine. Avec l'énoncé "France soir, s'il vous plaît !" s'établit la relation entre l'intention du locuteur et la situation de communication.

Dans ce type de rapport, les informations peuvent se présenter soit en simultanéité (on voit l'image et aussitôt on entend les mots ou les phrases) ou en léger différé (on entend des phrases dans une scène, on voit l'image qui les représente dans la scène suivante ou bien inversement, on entend les énoncés puis voit les images correspondantes dans la scène suivante.

Dans les activités pédagogiques, l'extrait de film ayant ce type de rapport est utilisé afin de fournir la situation de communication, l'image vient aider l'apprenant à comprendre les dialogues. Il est possible d'envisager les exercices suivants :

- les exercices de mise en relation : à partir de la transcription des dialogues/énoncés, l'apprenant est invité à trouver l'image correspondant, ou inversement, à partir de la situation de communication fournie par le canal-images, l'enseignant lui demande de trouver les dialogues/énoncés correspondants.
- les exercices lacunaires : les apprenants sont invités à trouver les mots ou les énoncés manquants dans la transcription, à partir de l'image (canal visuel).
- les exercices de production orale : après le visionnement de la séquence sans le son, les apprenants proposent différents énoncés qui pourraient être produits dans la situation donnée. Ensuite, l'enseignant explique ceux qui ne correspondent pas, en précisant ce qui n'est pas conforme à la situation

donnée (le lieu, le temps, les caractéristiques des interlocuteurs, le registre utilisé, l'intention de communication).

### **- 2e type de rapport : la complémentarité**

“Il y a la complémentarité lorsque l'un des messages apporte des informations que l'autre message ne contenait pas mais qui lui sont directement liées et qui sont donc essentielles à la compréhension du document” (Lancien 1986 : 18).

La proportion des messages fournis par les deux canaux peut être équilibrée ou bien l'un prédomine l'autre. Le canal-images apporte les informations essentielles, qui sont complétées par quelques informations du canal sonore, ou vice versa. Dans les films de fiction, ce type de rapport est assez rare. C'est le cas des scènes où la voix off est insérée, lorsque l'image reste insuffisante pour transmettre les idées d'un personnage. Dans l'adaptation de “Madame Bovary” par C. Chabrol, le narrateur raconte les sentiments d'Emma, de manière à compléter l'information du canal-images.

Ce type de rapport permet à l'apprenant de faire des descriptions sur le message visuel, de le compléter par un commentaire. Il convient donc aux activités de production orale.

### **-3e type de rapport : l'autonomie des messages**

“Dans ce cas, le contenu linguistique du canal sonore n'entretient pas de rapport direct et logique avec les images” (Lancien 1986 : 19). Les informations fournies par l'image sont plutôt d'ordre symbolique, suscitent des évocations ou bien il n'y a aucun rapport entre l'image et le contenu linguistique des dialogues. Par exemple, dans “À bout de souffle”, deux personnages “Michel et Patricia”, parlent en se promenant dans les Champs-Élysées. Le thème de leur conversation n'a aucun rapport avec ce cadre. Ce type de rapport permet de travailler soit seulement sur le canal-images (décrire le lieu, les personnages, les objets) soit sur le canal sonore, le contenu des dialogues. La 1<sup>ère</sup> fiche

proposée dans 4.2.1. illustre une activité d'expression orale, avec l'extrait cité ci-dessus.

#### **- 4e type de rapport : le canal sonore dominant**

Lorsque deux personnes, cadrées en plan rapproché, parlent, et que l'image ne fournit pas d'information ou elle en fournit très peu pour éclairer le contenu des énoncés, il s'agit de la dominance du canal sonore. Du point de vue pédagogique, ce type de séquence convient parfaitement à l'étude du non-verbal, les gestes, les mimiques, l'expression faciale des interlocuteurs. Par exemple, des exercices où les apprenants sont invités à trouver la signification de telle ou telle mimique du locuteur.

#### **- 5e type de rapport : le canal-images, message unique**

C'est le canal-images qui apporte des informations, le canal sonore n'ajoute aucun message linguistique. Il s'agit des séquences narratives ou descriptives qui permettent la production orale consistant à décrire la scène (le lieu, les personnages, les décors) ou résumer les événements.

#### **- 6e type : autres rapports :**

“- rapport de contradiction : le sonore vient contredire l'image (ou l'inverse),  
 - rapport de distinction : le commentaire relativise l'image,  
 - rapport critique : le commentaire ou le dialogue contiennent un point de vue critique sur l'image,  
 - rapport de surdétermination : le linguistique de la bande sonore en redondance avec l'image vient exagérer, amplifier, le message de l'image”  
 (Lancien 1986 : 22).

Précisons que dans les films de fiction, ces types de rapport image-son ne sont pas très fréquents mais ils peuvent présenter la possibilité des

exercices d'expression orale créatifs. Par exemple, les apprenants peuvent faire des commentaires sur le contenu de l'image d'une scène, puis ils les vérifient avec celles faites par les personnages du film. Si l'image montre une maison ancienne, on peut demander aux apprenants de travailler à deux, l'un joue le rôle d'un agent immobilier qui veut vendre cette maison, l'autre, le rôle d'un client qui veut acheter une maison. Le premier apprenant présente la maison en exagérant les qualités, c'est-à-dire, en empruntant le discours publicitaire et le deuxième apprenant refuse ses arguments.

#### **4.2.2. Les Types d'Activité**

Conformément à notre point de vue pédagogique et par commodité, nous préférons distinguer les activités par rapport aux compétences visées mais il ne faut pas oublier que celles-ci peuvent être également classées par le type du document utilisé : audio, visuel, audiovisuel, écrit, par le processus mental activé chez l'apprenant : discrimination, comparaison, analogie, mémorisation, par le point grammatical travaillé : vocabulaire, syntaxe, prononciation et par le type de tâche (langagière) à réaliser : lire un mode d'emploi, fixer un rendez-vous, écrire une lettre. Ainsi, une activité peut référer à une ou plusieurs dimensions citées ci-haut et contenir différentes tâches langagières et non langagières.

Pendanx (1998 : 67) distingue trois catégories de tâches langagières : "des activités de production (formulation de paraphrases, expression personnelles), des activités de compréhension (choix de mots en fonction d'un contexte ou extraction d'élément significatif dans un document) et des activités institutionnelles ou métalinguistiques (inférence de sens d'après le contexte, exercices de conceptualisation, comparaison entre énoncés)".

Par ailleurs, il nous arrive souvent en tant qu'enseignant, d'enchaîner la compréhension et l'expression lors d'une même activité. Il sera pareil ici aussi. Nous utiliserons soit toute une séquence d'un film, lorsque celle-ci n'est pas

trop longue, soit un extrait (deux ou trois minutes) selon nos objectifs. Mais précisons qu'il est en général conseillé de ne pas dépasser trois minutes, pour ne pas très disperser l'attention des apprenants.

#### **4.2.2.1. Les Activités de Compréhension Orale**

Rappelons que la compréhension n'est pas une tâche facile pour l'apprenant car elle consiste d'abord à distinguer des sons et des mots de la chaîne parlée, ensuite à relier ces formes à du sens, c'est-à-dire à construire la signification des énoncés à partir des données reçues. Comme le disent les auteurs du *Guide Belin de l'enseignement*, "comprendre n'est pas une simple activité de réception d'un message qu'il faudrait décoder mais la reconnaissance de la signification d'un discours et l'identification de fonctions communicatives" (Desmons 2005 : 27). Dès lors, il nous semble que les extraits de film peuvent convenir à l'étude de la relation entre les éléments de la situation de l'énonciation et des énoncés produits.

Fixer des objectifs d'écoute joue un rôle important puisque c'est par rapport à ceux-ci que l'apprenant aura recours à des stratégies d'écoute adaptées telles repérer des indices, établir des liens, déduire... Il est donc utile de déterminer le type d'écoute que nécessite une activité donnée. S'agit-il d'une écoute globale permettant de faire saisir le sens global du document, ou d'une écoute sélective qui consiste à rechercher des informations précises, ou bien d'une écoute détaillée permettant de reconstituer ou reformuler l'ensemble du texte ? Afin d'orienter l'apprenant dans la réalisation de sa tâche, il est très important que la consigne soit bien claire et précise.

Les difficultés que rencontrent les apprenants en général sont celles de prononciation, d'intonation et de syntaxe. Car l'enchaînement syntaxique du système du turc est différent de celui du français. De même, certains sons du français n'existent pas en turc telles les voyelles nasales. Nous pensons qu'il est nécessaire de compléter le cours de communication orale avec des

exercices de phonétique, d'intonation et de prononciation. Voici deux exemples de fiches de compréhension orale.<sup>29</sup>

### 1- Fiche de compréhension orale

**Objectifs communicatifs** : Demander à qn de faire qch, refuser, demander des explications.

**Objectifs linguistiques** : écoute globale, écoute détaillée, interrogation.

**Niveau** : B1

**Durée** : 20 min.

**Support** : le DVD du film "À Bout de Souffle", un lecteur de DVD et un poste de télévision.

**Description de la séquence** : Dans la première séquence du chapitre intitulé "New York Herald Tribune". Michel vient voir Patricia qui vend le journal dans les Champs Élysée. Il lui propose de venir à Rome avec lui. Celle-ci refuse. Ils parlent un peu et Michel la quitte.

#### Déroulement de l'activité :

1- compréhension globale :

Consigne : avant le premier visionnement, l'enseignant demande de repérer les éléments de la situation de communication. Qui sont les personnages ? Où sont-ils ? Que font-ils ?

Visionnement - mise en commun: l'enseignant visionne la séquence, puis vérifie les réponses des apprenants. La mise en commun par l'enseignant.

2- compréhension détaillée :

Avant le deuxième visionnement, l'enseignant demande aux apprenants de répondre aux questions suivantes :

- 1- Quelle est la proposition de Michel ?
- 2- Est-ce que la réponse de Patricia est positive ou négative ?
- 3- Quelle explication donne-t-elle ?
- 4- Que veut dire "l'horoscope" et "ça gazait pas" ?

3- réutilisation :

---

<sup>29</sup> Dans l'organisation schématique des fiches, nous nous sommes inspirée du *Guide Belin de l'enseignement, Enseigner le FLE*, écrit par Fabienne Desmons et al. Éditions Belin, Paris, 2005.



L'enseignant visionne la séquence la dernière fois et met en commun les réponses.

Finalement, il demande de proposer d'autres formulations pour demander une explication, au lieu de "Qu'est-ce que c'est, x ?" Par exemple : "je ne comprends pas ce mot", "Qu'est-ce que ça veut dire 'l'horoscope' ?", "Tu peux m'expliquer ce que veut dire 'ça gazait pas' ?".

## **2- Fiche d'expression/compréhension orale**

**Objectifs communicatifs** : Faire des suppositions

**Objectifs linguistiques** : L'emploi du futur proche, expression des idées personnelles.

**Niveau** : B1

**Durée** : 25 min.

**Support** : le DVD du film "Angela" de Luc Besson, un lecteur de DVD et un poste de télévision.

**Description de la séquence** : Un homme, recherché par ses créanciers s'apprête à se jeter dans l'eau, au bout d'un pont, à Paris. À ce moment-là, il remarque une jeune femme tout près de lui, qui, elle aussi, va se jeter dans l'eau.

**Déroulement de l'activité** :

1- L'enseignant visionne la séquence avec le son, puis, afin de vérifier si elle est comprise, elle pose les questions suivantes :

- Où est le jeune homme ?
- Qu'est-ce qu'il a l'intention de faire ?
- Et la fille, pourquoi elle est au bout du pont ?

2- Après le visionnement, l'enseignant demande aux apprenants de faire des hypothèses sur la suite de la séquence. Les apprenants produisent différentes hypothèses.

3- L'enseignant visionne la suite de la séquence et la compare avec les hypothèses faites.

## **3- Fiche d'expression orale**

**Objectifs communicatifs** : Poser des questions, situer dans l'espace

**Objectifs linguistiques** : L'interrogation avec qui, quoi, comment, où...

**Niveau** : B1

**Durée** : 25 min.

**Support** : le DVD du film "Paris, Je t'aime" d'Olivier Assayas, Frédéric Auburtin, Sylvain Chomet, un lecteur de DVD et un poste de télévision.

**Description de la séquence** :

Une jeune fille voilée tombe dans la rue. Un jeune homme l'aide et ils se font la connaissance.

**Déroulement de l'activité** :

1- Le groupe classe se divise en deux. L'un des groupes est prévenue qu'il devra choisir lors du visionnement, un objet, un personnage ou un lieu.

2- Après le visionnement, le groupe se réunit quelques minutes pour se mettre d'accord sur l'élément choisi.

3- Les apprenants de l'autre groupe posent des questions afin de trouver ce qui a été choisi par le premier groupe.

4- Ou bien, c'est l'enseignant qui choisit un objet et les apprenants lui posent des questions pour trouver ce qu'il a choisi.

Pour le niveau A2, il est possible de donner aux apprenants le résumé erroné d'une courte séquence et de leur demander après le visionnement, de le comparer avec la séquence pour trouver les erreurs du résumé.

#### **4.2.2.2. Les Activités d'Expression Orale**

**Fiche d'expression orale**

**Objectifs communicatifs** : décrire une personne, un lieu

**Objectifs linguistiques** : les adjectifs courts (grand, mince, brun, jeune...), vocabulaire de description d'une ville; une ville au bord de la mer, petite ville/grande ville, les bateaux, le port, les rues, les trottoirs.

**Niveau** : A2

**Durée** : 20 min.

**Support** : le DVD du film “À Bout de Souffle” de J. L. Godard et un lecteur de DVD

**Description de la séquence** : La première scène du film “À Bout de Souffle”. On voit le personnage du film qui s’appelle Michel (Jean-Paul Belmondo), il lit un journal et il fume. Puis on voit une jeune femme qui est sa copine. Le jeune homme vole une voiture et part en voiture. La scène se passe à Marseille.

**Déroulement de l’activité** :

- 1- Avant le visionnement de la séquence, demander aux apprenants de faire attention aux personnages. Combien de personnes voit-on ? Qui sont-ils ? Comment sont-ils physiquement ?
- 2- Après le visionnement, l’apprenant met en commun les réponses des apprenants.
- 3- Avant le deuxième visionnement, l’enseignant demande aux apprenants de faire attention au lieu, (la ville, la mer).
- 4- Après le deuxième visionnement, il demande aux apprenants s’ils reconnaissent la ville, puis précise que la scène se passe à Marseille. Il donner quelques informations sur Marseille pour ceux/celles qui ne la connaissent pas.

Pour le niveau A1, il convient de faire des activités d’attention visuelle. Avant le visionnement, l’enseignant distribue aux apprenants une liste d’objets et il leur demande de marquer les objets qu’ils voient dans la séquence. Ainsi, il visionne la séquence sans le son et les apprenants produisent des énoncés tels : “j’ai vu un chapeau mais je n’ai pas vu une pipe.” Une discussion peut se déclencher dans la classe sur les objets qu’ils ont repérés ou pas.

Au niveau B2, l’enseignant peut visionner une séquence narrative d’un film. Puis il demande aux apprenants de raconter la scène vue en adoptant le point de vu d’un des personnages.

L’enseignant peut également distribuer aux apprenants le scénario incomplet d’une séquence. Celui-ci contient des informations sur les lieux, les objets, les personnages et les actions. Les apprenants sont invités à compléter

les informations manquantes après deux ou trois visionnements. Puis, ils discutent entre eux pour mettre en commun et préciser celles-ci.

#### **4.2.2.3. Les Activités Centrées sur le “Culturel “**

Dans l’enseignement d’une L.E., l’enseignant dispose des savoirs à enseigner. Or l’enseignement de la culture ne va pas de soi puisqu’il ne s’agit pas de savoirs à transmettre tels qu’ils sont. Il s’agit plutôt d’enseigner à réfléchir sur l’autre (les autres) culture(s) et sur la culture dont l’apprenant fait partie. Ainsi ce dernier pourrait-il prendre recul par rapport à sa propre culture et apprendre les différences culturelles et les différentes façons de voir le monde. Il est donc préférable de privilégier une démarche qui aide l’apprenant à relativiser ces connaissances culturelles et à remettre en cause ses préjugés et ses représentations portant sur l’autre culture. Comme le dit Courtillon ; “il est bien préférable de la (culture) leur faire interpréter en leur proposant des situations ou des textes montrant des attitudes culturelles diverses, parfois contradictoires, illustrant la complexité d’une société plutôt que mettant en évidence des stéréotypes” (Courtillon 2003 : 36).

Voyons ci-dessous une activité sur le « culturel » :

##### **Fiche d’activité culturelle**

**Objectifs communicatifs** : comparaison des cérémonies de mariage

**Objectifs linguistiques** : le vocabulaire de mariage, des habitudes culturelles.

**Niveau** : B2

**Durée** : 40 min.

**Support** : le DVD du film “Madame Bovary” de C. Chabrol et un lecteur de DVD

**Description de la séquence** : Une scène de mariage, dans le jardin d’une ferme. On voit les invités qui mangent, dansent, les mariés qui coupent le gâteau.

**Déroulement de l’activité** :

- 1- Avant le visionnement de la séquence de mariage, l'enseignant demande aux apprenants de décrire à l'oral, une ou des cérémonies de mariage auxquelles ils ont participé : les vêtements, les habitudes, les invités, l'ambiance, la danse... Il écrit au tableau les points communs.
- 2- Il visionne la séquence de mariage, puis il demande aux apprenants de relever, à deux ou à trois, les ressemblances et les différences. Le groupe classe discute pour mettre en commun les différentes idées.
- 3- Ensuite, l'enseignant visionne une autre scène de mariage mais cette fois montrant un milieu tout à différent (un mariage plutôt aristocrate, bourgeois, en famille...)
- 4- Cette fois, l'enseignant demande de comparer les deux scènes de mariages vues. Il évite les généralisations et les conclusions, il fait de sorte que les apprenants s'interrogent sur le thème abordé.
- 5- En dernière étape, il demande aux apprenants de raconter la cérémonie de mariage dont ils rêvent.

Il est possible de varier cette activité en changeant à chaque fois le thème traité : discussion après le visionnement de deux ou plusieurs scènes de dîner représentant chacune les gens dont les niveaux d'études sont différents, venant des milieux différents. Par exemple, avec un extrait de film montrant la célébration de Noël ou une autre fête religieuse, une comparaison entre la culture turque et celle française peut être établie. Cela pourrait permettre à l'apprenant de mettre en cause l'idée d'homogénéité de la culture française et les stéréotypes français. Précisons qu'il est important de se baser sur les représentations des apprenants, avant de traiter un sujet donné. Avec les nouvelles informations, ceux-ci trouveront la possibilité de confronter leurs représentations de départ.

Nous savons que les gestes et mimiques ont des significations qui changent d'une culture à l'autre. Il est possible de travailler avec des extraits de films qui contiennent plusieurs exemples de gestes et mimiques, en demandant aux apprenants de deviner ce qu'ils signifient à partir des éléments

de la situation de communication. Pour ce faire, l'enseignant donne la transcription des dialogues d'une courte scène, demande de trouver la signification des gestes/mimiques des interlocuteurs. Puis il leur demande quel geste est utilisé pour exprimer le même contenu en turc.

La culture partagée qui s'acquiert d'une façon naturelle par les natifs français, doit être apprise par les apprenants de FLE, à travers des activités de classe. L'étude des proverbes, des implicites, des allusions, des évocations, jouent donc un rôle important dans l'enseignement de la langue-culture. Il est parfois difficile par exemple d'interpréter certains énoncés même dans leur situation d'énonciation. Dans ce cas, l'enseignant est obligé de donner des informations supplémentaires portant sur la culture partagée, pour que les apprenants puissent accéder aux sens des énoncés étudiés.

### **4.3. L'ÉVALUATION ET LE CONTROLE DES ACQUIS LINGUISTIQUES ET CULTURELS**

Précisons d'abord que l'évaluation est à distinguer du "contrôle" des acquis. Ce dernier se base sur la constatation des fautes des apprenants, alors que l'évaluation relève du fait de mesurer des capacités, des savoir-faire. Évaluer les acquis d'ordre linguistique (grammaire, vocabulaire, morphologie, orthographe...) s'avère plus simple que d'évaluer les capacités communicatives qui sont composées de différents aspects.

La question principale dans l'évaluation des capacités communicatives est de savoir d'une façon précise le contenu à évaluer (quoi évaluer ?) et comment l'évaluer. La première étape de l'évaluation consiste donc à préciser en détail le contenu de l'évaluation et la seconde, à quantifier les données obtenues. Comme l'indique Courtillon, "concevoir l'évaluation signifie très précisément concevoir quels aspects des compétences seront évalués à l'oral et à l'écrit, comment, quand et par quels procédés chaque aspect de la compétence sera quantifié" (Courtillon 2003 : 43).

Selon le Conseil de l'Europe (2000), décrire le contenu à évaluer, c'est-à-dire ce que l'apprenant doit faire n'est pas suffisant, il est nécessaire de préciser également comment et à quel niveau il doit le faire. Par exemple, pour l'évaluation de la compétence orale, il est nécessaire de collecter des données afin de mesurer certaines qualités des performances de l'apprenant. Pour ce faire, l'enseignant doit avoir recours à une grille d'évaluation qui fait référence à des critères de la performance à évaluer. Selon l'exemple de Lussier (1992), une grille d'évaluation de l'oral peut permettre d'évaluer les aspects suivants :

- performance linguistique (les éléments morphosyntaxiques, lexicaux et phonologiques).
- performance discursive (la cohérence et la cohésion du message).
- performance sociolinguistique (l'adaptation du discours à la situation de communication).

Il n'est pas obligatoire de retenir tous les types de performance. Par rapport au niveau des apprenants et aux objectifs poursuivis, l'enseignant a la possibilité de privilégier l'une ou deux d'entre elles. Ensuite, les compétences retenues doivent être représentées sur une échelle, selon les critères précisés. Voyons l'exemple d'échelle d'appréciation, donné par Lussier (1992), pour l'évaluation de l'expression orale ;

1- performance linguistique	0----- 1 -----2
- grammaticalité	
- lexique	
- prosodie	
2- performance discursive	0----- 1 -----2
- cohésion	
- cohérence	
3- performance sociolinguistique	0----- 1 -----2
- justesse de l'information	
- contexte de la situation	

Pour évaluer la grammaticalité des productions de l'apprenant, il est possible de situer les aspects définis sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 5. La dernière étape de l'évaluation consiste à interpréter les résultats obtenus. C'est par rapport à l'objectif de l'évaluation que les résultats paraissent significatifs. Pourquoi nous évaluons ? Si l'évaluation sert à comparer les résultats avec ceux des autres apprenants ou groupes d'apprenants, il s'agit d'une évaluation "normative". Si nous évaluons afin de vérifier la performance des apprenants par rapport aux objectifs de l'enseignement/apprentissage, il s'agit d'une évaluation "critérielle" (voir Lussier 1992 et Conseil de l'Europe 2000).

Selon différents critères, on distingue plusieurs types d'évaluation. Lussier distingue par exemple deux types d'évaluation, selon la fonction que celle-ci remplit (Lussier 1992 : 17) ; **l'évaluation sommative** qui est "la fonction d'évaluation employée à la fin d'un cours, d'un cycle et d'un programme d'études dans un but de classification, de certification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours", et **l'évaluation formative** "qui est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève. Elle a pour but d'informer l'élève sur le degré de réalisation de chacun des objectifs d'apprentissage".

En ce qui concerne l'évaluation de la compréhension orale, il n'est pas possible d'observer les capacités de l'apprenant d'une façon directe. L'enseignant a donc recours à des outils qui lui permettent de vérifier, mesurer la compréhension. Pour cela, il peut utiliser un questionnaire à choix multiple (QCM), un texte d'appariement, un questionnaire à réponses ouvertes ou un texte à trous. Pour que l'évaluation soit plus fiable, il est conseillé d'utiliser quelques-uns de ces outils en même temps.

Étant donné de la spécificité des discours oraux, l'apprenant doit maîtriser plusieurs compétences ;



- prosodique : discrimination des sons, des mots, les accents, la valeur de l'intonation.
- paraverbale : les hésitations, les répétitions, les procédés phatiques
- non-verbale : interprétation des gestes et des mimiques
- linguistique : les types de discours, les registres de langue.

Comme nous l'avons précisé ci-dessus pour l'évaluation de la compréhension orale, l'enseignant/évaluateur doit d'abord préciser les aspects à évaluer. Deux choix s'imposent donc : évaluer la compréhension des aspects linguistiques (la signification des énoncés), et évaluer la compétence de compréhension globale. Précisons que l'un n'exclut pas l'autre, ils peuvent être envisagés en complémentarité.

Pour évaluer le verbal, il s'agit de faire repérer les charges culturelles partagées des signes (des mots, des énoncés), ce que signifie les implicites, de faire trouver à partir des dialogues d'une séquence le(s) registre(s) utilisé(s), l'équivalent des mots/énoncés dans un autre registre (familier, soutenu ou standard). L'évaluation du non verbal consiste à faire visionner une séquence assez riche des gestes et mimiques et de demander aux apprenants de trouver (éventuellement choisir dans une liste) leurs significations. En ce qui concerne l'évaluation du paraverbal, l'enseignant peut faire repérer la fonction des procédés phatiques et régulateurs et des mots de remplissage tels « tiens ! », « hein ? », « Ah bon ! », « oh là là ! ».

#### **4.4. LA QUESTION DE PROGRESSION**

Parler de la progression, c'est en général penser à l'organisation des savoirs à faire acquérir, suivant un ordre du plus simple au plus complexe. Ce type de progression peut présenter un certain intérêt lorsque nous nous limitons à planifier les contenus linguistiques à enseigner/apprendre. Par exemple, les temps simples sont considérés comme plus simples que les temps composés et le mode indicatif comme plus simple que le mode subjonctif.

La deuxième notion à laquelle on se réfère pour établir la progression est la thématique. Précisons que les thèmes traités dans l'enseignement de langue doivent être choisis par rapport aux goûts et aux intérêts des apprenants. "S'intéressent-ils à l'actualité ? Quels thèmes privilégient-ils ? Les rapports personnels et familiaux ? La vie scolaire ? Les rapports sociaux et les choix de la société ? Le travail et les loisirs ? Les choix idéologiques, artistiques et de civilisation ?" (Courtyllon 2003 : 35). La progression traditionnelle que suivent les méthodes de L.E. considère en général les thèmes de la vie quotidienne et son lexique comme plus simples que l'expression des idées et des sentiments, ainsi que des éléments abstraits.

Dans une perspective communicative, qualifier les objectifs à réaliser (les actes de parole) comme simples ou complexes ne paraît pas aussi évident. Car il est possible de réaliser un acte de parole donné en utilisant diverses formes linguistiques. Par exemple pour demander une information, un locuteur peut choisir une formule assez simple : "la gare, s'il vous plaît ?" ou plus complexe ; "J'aurais voulu savoir si le magasin est ouvert le dimanche ?" (Cicurel, Pedoya, Porquier 1991 : 48).

La progression que propose le C.E., à partir des années 70, n'est pas seulement basée sur des aspects linguistiques de la langue (lexique, grammaire) mais aussi sur son aspect pragmatique (les actes de parole). Il s'agit de regrouper sous un même acte de parole, différentes formes syntaxiques ou grammaticales (regroupement fonctionnel) (voir Courtyllon 1991).

Ex: Demander de faire

"J'aimerais bien que tu lui écrives tout de suite". (conditionnel)

"Apportez-moi de l'eau". (impératif)

"La radio, moins fort !" (rôle de la situation)

"Il faut arroser les plantes pendant mon absence" (Il faut+ Verbe inf.)

"Chut!" (les gestes) (Cicurel, Pedoya, Porquier 1991 : 20).

La progression d'un cours doit donc prendre en compte d'un côté la difficulté des formes linguistiques et de l'autre côté, les fonctions qui les combinent. Il est nécessaire pour l'enseignant d'établir un bon équilibre entre les deux, selon les objectifs du cours.

Selon Courtillon, l'enseignement des données regroupées sur des bases fonctionnelles, peut suivre une progression en spirale.

“C'est-à-dire qu'au début, on enseigne, par exemple, la description d'objets et de personnes de manière très simple, dans des situations de communication où elles sont nécessaires. Ensuite, la description est reprise dans une étape ultérieure et enseignée à travers des textes authentiques, plus complexes, empruntés à divers genres...” (Courtillon 1991 : 42).

À notre avis, l'exploitation des extraits de film français doit suivre la progression en spirale qui est plus souple et permet de reprendre le même acte de parole en ajoutant à chaque fois des formes linguistiques plus complexes. Dans notre travail, nous avons essayé d'établir la progression de cette manière. Par exemple, avec la première séquence du film “À bout de Souffle”, nous avons demandé aux apprenants de décrire le lieu et les personnages. Il s'agissait du lexique assez simple portant sur la ville et la description physique des personnages. “Une ville au bord de la mer. Il y a un port et des bateaux. Il y a un homme grand, brun, mince, pas très beau. Il porte un complet, une cravate et un chapeau feutre”.

Dans l'étape suivante, après le visionnement d'une séquence du film “Chouchou”, nous avons proposé la même tâche : description des lieux et des personnages. Mais cette fois, elle impliquait des formes plus complexes. Il s'agit du vocabulaire portant sur la gare et l'église, l'apparence et les comportements du personnage. Les apprenants devaient produire des énoncés comme les suivants : Il porte des vêtements traditionnels, un poncho et un bonnet. Je pense qu'il est étranger. Je pense qu'il vient d'un pays d'Amérique Latine. J'ai l'impression qu'il cache quelque chose...

Il est possible de faire pareil pour “raconter quelque chose“. Par exemple, au début, l’enseignant demande aux apprenants de raconter les actions simples. “Michel est à Marseille. Il vole une voiture et part pour Paris. En route, il trouve par hasard un revolver dans la voiture. Il tue un policier qui le suit...” Dans l’étape suivante, pour raconter le dialogue entre deux personnages, dans la séquence suivante, on demande d’utiliser le discours indirect : “Michel demande à Patricia si elle veut venir à Rome avec lui. Patricia lui demande ce qu’ils y vont faire. Michel répond qu’ils verront. Mais Patricia le refuse. Elle lui dit qu’elle doit s’inscrire à la Sorbonne...” Dans l’étape suivante, les apprenants sont invités à utiliser le passé pour raconter un autre dialogue : “il lui a demandé si elle voulait dîner avec lui ce soir-là. Elle lui a répondu qu’elle était fatiguée...”

Nous pouvons illustrer la progression en spirale pour la fonction “décrire“ comme suit (voir l’annexe pour les descripteurs des niveaux) :

Objectifs communicatifs (actes de parole)	Objectifs Linguistiques	
	lexique	Grammaire
Décrire un lieu 1 (niveau A1) compréhension/expression (une chambre, un office, ...) Localiser les objets dans l’espace	Les meubles, Les couleurs, Les formes	Les prépositions : sur, sous, devant, derrière, à côté de, au dessus/dessous de, entre...
Décrire un lieu 2 (niveau A2) (une maison, une rue, une place)	Vocabulaire de la maison (parties de la maison), du quartier, de la ville, noms et adjectifs (animé/calme, centre ville/ banlieue...)	Localisation : Avoir trois étages (pièces), être prés/loin de, à 10 km de..., être situé à..., au bord de..., autour de...,

<p>Décrire un lieu 3 (niveau B1) (les lieux d'une scène de film fantastique ou de science-fiction)</p>	<p>Les adjectifs : transparent/opaque, énorme/minuscule, horrible, fantastique, onirique, chaotique, surréaliste, irréel...</p>	<p>Les pronoms relatifs : qui, que, où, dont. Une sorte de..., une espèce de ..., avoir l'impression/l'air de..., ressembler à, ...</p>
<p>Décrire une personne 1 (niveau A1) (apparence physique)</p>	<p>Les adjectifs qualificatifs : grand,e, brun,e mince, gros,se beau/belle... Les noms de vêtements</p>	<p>Avoir les yeux.../les cheveux..., mesurer, peser, porter.</p>
<p>Décrire une personne 2 (A2) (le caractère, les loisirs)</p>	<p>Adjectifs qualificatifs : timide, sociable, travailleur, sympathique, gentil...les types d'activités : lire, nager, faire du sport, jouer d'un instrument...</p>	<p>Les articles contractés :du, de la, des. Les prépositions : jouer du/jouer à, aimer qch/faire qch</p>
<p>Décrire une personne 3 (A2+)/(B1) (la biographie)</p>	<p>Le vocabulaire sur les étapes de la vie : enfance, famille, éducation, relations personnelles, profession.</p>	<p>Expression de la durée, narration, les temps passé composé /imparfait, les connecteurs.</p>

#### 4.5. UN EXEMPLE D'ÉTUDE DE FILM INTÉGRAL EN CLASSE DE FLE

Notons que pour les apprenants ayant atteint le niveau B1, B2, comprendre tous les dialogues d'un film n'est pas toujours facile. Pourtant à ce niveau, ils peuvent suivre l'histoire grâce aux informations visuelles et partiellement linguistiques. Nous préférons commencer par la compréhension globale en allant vers la compréhension selective, sans exiger une compréhension mot à mot des dialogues. Selon les objectifs, il est possible de visionner le film du début à la fin, ou de le couper en plusieurs séquences. Étant donné la durée un peu longue du film, nous préférons le visionner en deux étapes.

##### - Activités initiales

On demande aux apprenants d'étudier le jacket du DVD, puis on visionne le générique et on leur demande de répondre aux questions suivantes :

- 1- Qui est le réalisateur du film ?
- 2- Qui sont les acteurs/actrices principaux/principales ?
- 3- En quelle année est sorti le film ?
- 4- Que veut dire « À bout de Souffle » ?
- 5- Faites des hypothèses sur le genre et l'histoire du film à partir de l'image sur le jacket et du titre du film.

##### - Compréhension globale

Après le visionnement du film jusqu'à la fin de la séquence qui montre Michel et Patricia dans la chambre de celle-ci, on demande aux apprenants de répondre aux questions suivantes, puis on met en commun les réponses des apprenants :

1<sup>ère</sup> partie :

- 1- Qui sont les personnages principaux ?
- 2- La première scène du film se passe où ?
- 3- Pourquoi Michel veut aller à Paris ?
- 4- Pourquoi il tue le policier ?
- 5- Qu'est-ce qu'il demande à Patricia ?

6- Pourquoi cherche-t-il son ami ?

7- Est-ce que Patricia est amoureuse de Michel ?

2<sup>em</sup> partie :

1- Avec qui se retrouve Patricia ?

2- Pourquoi elle va à l'aéroport ?

3- Pourquoi les policiers suivent Patricia ?

4- Pourquoi l'ami de Michel prend les photos de sa copine ?

5- Est-ce que Michel récupère son argent ?

6- Pourquoi Patricia appelle la police ?

7- Qu'est-ce que Michel dit avant de mourir ?

Résumé du film :

Pour chaque séquence, on demande aux apprenants de remplir la grille suivante :

	Qui (personnages)	Où (lieu)	Quand (temps)	Actions (événements)
Scène 1				
Scène 2				
Scène 3				
Scène 4...				

Après avoir visionné le film, pour déclencher une discussion parmi les apprenants, l'enseignant peut poser les questions suivantes :

1- Quel est le thème du film ?

2- Comparez le mode de vie de Patricia et celui de Michel. Lequel préférez-vous ?

3- À la place de Patricia, que feriez-vous ?

4- Quelles sont les histoires d'amour célèbres au cinéma et à la littérature ?

5- Est-ce qu'être amoureux est-il suffisant pour être heureux ?

## 5- CONCLUSION

La langue fait l'objet d'étude de différentes disciplines, mais chacune d'elles s'intéresse à un aspect particulier, selon ses objectifs. Par exemple, la linguistique se fixe comme objectif la description des règles de fonctionnement des langues. Quant à la didactique des langues, pour elle, la description des langues n'est pas un objectif en soi mais une étape importante pour faciliter leur enseignement/apprentissage. C'est pourquoi toute recherche linguistique apporte de nouvelles données éclairant la nature de la langue. Celles-ci nourrissent la réflexion sur le processus de l'enseignement/apprentissage. D'où le caractère multidisciplinaire de la didactique des langues.

D'autre part, les connaissances sur l'objet à enseigner/apprendre doivent être complétées par celles portant sur le sujet apprenant et le processus d'apprentissage. Afin de pouvoir parler de l'enseignement, il faut qu'il y ait lieu d'apprentissage, l'un dépendant de l'autre. Les stratégies d'enseignement doivent donc se baser sur les stratégies d'apprentissage.



L'acquisition de la compétence communicative en langue étrangère implique le développement des capacités de compréhension orale/écrite et d'expression orale/écrite. L'oral et l'écrit sont deux modes d'actualisation différents d'une langue, chacun ayant des spécificités qu'il est indispensable de prendre en compte lors de l'enseignement/apprentissage. Étant donné la fréquence des échanges oraux dans la vie courante, la maîtrise du FLE dans sa forme orale constitue une condition indispensable de l'apprentissage.

Lors d'un échange en face à face, le locuteur en tant qu'acteur social, met en jeu ses capacités auditives, articulatoires, linguistiques, culturelles et discursives, en même temps. Il est possible de conclure de notre travail qu'il serait utile d'exposer l'apprenant à diverses utilisations orales du français, afin que celui-ci prenne conscience de la diversité des situations de communication, de la relation entre les énoncés et leurs conditions d'utilisation, ainsi que de différents registres de langue.

Dans cette perspective, les films français restent un support qui permet aux apprenants l'accès au sens des énoncés plus facilement et d'une façon plus naturelle. Car ils servent à fournir, par le canal visuel, les éléments de la situation de communication, où se déroule l'échange étudié. Ainsi, les apprenants se trouvent face à des situations vraisemblables, proches de celles authentiques. Précisons que seule l'insertion des films ou des extraits de films ne suffit pas à établir des conditions de communication vraisemblables. Encore faut-il que les apprenants réalisent des activités de compréhension et d'expression simulées ou réelles à partir du document audiovisuel. N'oublions pas que l'élaboration des documents pédagogiques avec des extraits de films exige que l'enseignant soit conscient en ce qui concerne le choix de l'extrait et des finalités de son utilisation.

Lors du choix de film à exploiter en classe de FLE, certains critères portant sur le contenu des échanges et la valeur esthétique du film doivent être

respectés. Par exemple la durée du film ou de la séquence, les actes de parole, les registres de langue, l'intérêt culturel et artistique doivent correspondre aux objectifs fixés.

Les résultats de l'enquête préparée dans le cadre de ce travail montrent que les apprenants privilégient l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire qui leur permettront de s'adapter à des situations de communication hors de la classe. L'enseignement du FLE doit donc ne pas se contenter de faire acquérir les compétences visées mais aussi il doit enseigner à apprendre, c'est-à-dire développer les stratégies d'apprentissage hors de la classe, vu que la communication dans la classe est considérée comme plus facile à gérer que celle authentique.

Il paraît que la rapidité des conversations constitue une difficulté importante pour les apprenants. Afin que ceux derniers puissent s'habituer au débit naturel de la langue orale, il est indispensable de faire écouter plusieurs discours oraux. À cet effet, les documents audio/audiovisuels peuvent aider l'apprenant à développer la capacité de compréhension orale. Spécialement les films facilitent l'accès au sens puisqu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre pour suivre l'histoire. Ainsi, les apprenants seront plutôt satisfaits de leurs performances et plus motivés pour voir des films français, même après le cours.

Selon les résultats de l'enquête, la moitié des apprenants trouvent la vidéo et les documents audiovisuels plus intéressants que les documents visuels (textes écrits, le manuel). Cette constatation nous amène à penser que les enseignants auraient intérêt à donner plus de place aux documents visuels et audiovisuels afin de maximiser la motivation dont le rôle est essentiel dans l'apprentissage.

Tout type de document audiovisuel (clip de chanson, bulletin d'information, spot publicitaire, documentaire et film de fiction) semble être apprécié par les apprenants qui considèrent leurs apports dans

l'enseignement/apprentissage du FLE. Il est donc préférable de varier les documents vidéo utilisés pour l'enseignement de L'Oreal, en fonction des objectifs du cours.

En ce qui concerne le genre de film que préfèrent regarder les apprenants, plus de la moitié du groupe indique la comédie. Nous pouvons donc proposer aux enseignants de FLE qui travaille avec un public similaire, de privilégier l'exploitation des films de comédie.

Une autre conclusion qui se dégage des résultats de notre enquête, en ce qui concerne les difficultés d'expression orale ; c'est que la plupart prononce le manque de possibilité pour pratiquer la langue étrangère. Nous pouvons donc conseiller de créer des conditions permettant aux apprenants de pratiquer plus leurs savoirs. Pour ce faire, il serait utile d'avoir recours à des activités interactives, communicatives, le travail de groupe ou à deux. Un autre problème qui apparaît est la lacune lexicale des apprenants. Nous insistons à ce sujet aussi sur l'insertion des documents surtout visuels qui aident à mieux mémoriser les données.

Dans ce travail, nous avons évalué un nouveau support pédagogique pour nos apprenants : les extraits des films français. Ensuite, nous leur avons demandé d'exprimer leurs idées et impressions portant sur ce document et sur l'apprentissage des compétences orales. Finalement, à travers des exemples de fiche pédagogique, nous avons illustré l'élaboration de document à partir des films. Nous espérons avoir guidé les enseignants de FLE, en donnant quelques pistes à suivre.

Précisons qu'il existe plusieurs chemins à explorer et à expérimenter dans ce domaine. Nous pouvons donner quelques propositions à ceux qui s'y intéressent. Il est possible de faire un travail comparatif : Diviser le groupe classe en deux. Avec un groupe, exploiter les extraits de films afin d'atteindre les objectifs du cours. Avec l'autre, utiliser les documents écrits ou audio. À la

fin de la séance, comparer les résultats obtenus de deux groupes. Veiller à ce que les objectifs et les activités soient identiques pour les deux groupes.

Pour travailler la compréhension orale, il est possible de proposer aux apprenants de comparer l'œuvre originelle (par exemple un roman) et son adaptation au cinéma. Il serait intéressant de comparer le langage littéraire et celui cinématographique ainsi que de trouver les différences entre les deux œuvres. Cette tâche nécessitant la compréhension du roman et du film, sert à développer la compréhension écrite et orale en même temps et permet de se rendre compte des différences de l'écrit et de l'oral.

Pour travailler la compétence écrite, à partir du début d'un scénario, les apprenants peuvent être invités à écrire la fin du film, puis de comparer leurs versions avec l'originale. Il faut signaler que cette activité exige beaucoup de temps disponible et un niveau de français assez élevé.

À la fin de notre travail, nous nous sommes rendu compte de la possibilité d'élaborer diverses activités avec les films français et nous pensons que ceux-ci demeurent un support utile, intéressant pour traiter différents aspects de la L.E. tels la gestualité, les registres de langue, l'intonation, la prononciation, la situation de communication. En résumé, l'utilisation du cinéma dans l'enseignement du FLE permet aux apprenants d'(e) ;

- entrer en contact avec des accents différents du français,
- prendre conscience des registres de langue,
- prendre conscience des aspects prosodique de la langue,
- enrichir le vocabulaire,
- entrer en contact avec des éléments paraverbaux et non verbaux,
- identifier les éléments de la situation de communication,
- mettre en œuvre leurs compétences stratégiques.

Le fait que la communication orale se caractérise par l'interaction entre les interlocuteurs et la spontanéité rend plus complexe son enseignement.

Nous pensons que les extraits de films ont une fonction d'illustrer les échanges tels qu'ils se réalisent dans des situations de communication authentiques et qu'un énoncé prononcé/écrit par l'enseignant ne ferait pas le même effet que celui prononcé par un personnage de film. Nous savons par notre expérience que la plupart des spectateurs, surtout les jeunes, sont influencés par les répliques inoubliables de leurs acteurs/actrices préféré(e)s.

Une autre fonction importante des films/extraits de film français est de susciter la motivation et l'intérêt chez les apprenants. Car ceux-ci ne seront pas concentrés seulement sur la forme de la langue mais aussi sur son utilisation réelle. Ainsi, ils apprendront en prenant plaisir, d'une façon soit explicite, soit implicite.

Le développement des compétences orales dans un milieu scolaire est relativement lent et le transfert des savoirs appris dans la classe cause certains problèmes lors d'une communication réelle (hors de la salle de classe). Afin de survivre dans un pays étranger, il est nécessaire d'acquérir les stratégies de communication à l'oral. L'enseignement/apprentissage des compétences orales exige la prise en compte de diverses caractéristiques de l'oral d'une façon consciente. Par exemple, la situation de communication et l'usage de la langue sont étroitement liés. La signification d'un énoncé donné dépend, en grande partie, de la situation de communication où il a été produit. Celle-ci apporte des informations portant sur les interlocuteurs, les circonstances spatio-temporelles et l'intention de communication des interlocuteurs.

Précisons également que dans l'enseignement/apprentissage des compétences orales, nous devons prendre en considération le rôle des éléments prosodiques (la valeur de l'intonation, les accents...), les spécificités de la langue orale telles les reprises, les hésitations, les reformulations, les bribes. Car la fluidité en L.E. est assurée par certaines procédures, fréquemment utilisées par les natifs : remplir la place lexicale vide, recourir à des tournures approximatives, rechercher le bon mot.

Il faudrait rappeler qu'un cours qui se veut communicatif doit contenir les mêmes éléments que la communication réelle :

- les interlocuteurs,
- un trou d'information,
- un but à atteindre,
- un message à transmettre,
- l'engagement personnelle.

Enfin, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, comme le prouvent les résultats de notre test, il est important de réserver une plus grande place aux documents authentiques, ainsi qu'aux documents audiovisuels. En tant que documents audio-visuels authentiques, les films français ou les extraits des films français constituent un support important dans l'enseignement de la communication orale. Pour les enseignants de FLE, il est possible de développer une certaine compétence dans le choix de l'extrait de film qui correspondrait le mieux aux objectifs du cours et dans l'élaboration de diverses activités avec celui-ci. Il est également indispensable que l'enseignant crée des situations de communications proches de celles réelles, afin de faire acquérir aux apprenants la compétence de communications.

## BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). 'Compétence culturelle, compétence interculturelle'. *Le français dans le Monde, Recherches et applications*. (1996). Cultures, culture..., 28-38.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, PORCHER, Louis (1996) *Éducation et communication interculturelle*, Paris : PUF.

ADAM, Jean-Michel (1981) "Votez Mir Rose, Achetez Giscard, Analyses pragmatiques." *Pratiques*, 30.

ARGHYROUDI, Marina (2001) "Pistes pour l'Utilisation de la vidéo" *Le Français dans le Monde*, Juillet, Août 2001, 40-42.

AUMONT, Jacques, M. MARIE (2006) *L'Analyse des Films*, Paris : Armand Colin, coll. Cinéma.

- Conseil de l'Europe (2005) *Un cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris : Didier.
- ÖZTİN, Duygu (1999) "Sinema Göstergibilimi", *Dilbilim Araştırmaları*, 143-152, İstanbul : Simurg.
- BAHMANN, C., J. Lindenfeld, J. Simonin (1981) *Langage et Communications Sociales*, Paris : Hatier.
- BANGE, Pierre (1992) *Analyse Conversationnelle et Théorie de l'Action*, Paris : Hatier-didier
- BARTHES, Roland (1979) *Göstergibilim İlkeleri*, Ankara : Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BARTHES, Roland (1997) *Göstergibilimsel Serüven*, (Trad. Mehmet Rifat, Sema Rifat), İstanbul : Yapı Kredi Yayınları.
- BARRY, Alpha Ousmane, *Les Textes de Méthodologie*, [www.vox-poetica.org/entretiens/mainamoss.html](http://www.vox-poetica.org/entretiens/mainamoss.html)
- BAUMGRATZ-GANGL, Gisela (1993) *Compétence Transculturelle et Échanges Educatifs*, (Trad: Daniel Malbert), Paris : Hachette.
- BENVENISTE, Émile (1966) *Problèmes de Linguistique Générale*, 1-2, Paris : Gallimard.
- BÉRARD, Evelyne (1991) *L'Approche Communicative*, Paris : Cle International.
- BERTOCCHINI, Paola, E. COSTANZO (1989) *Manuel d'autoformation à l'Usage des Professeurs de Langues*, Paris : Hachette.



BERTRAND, Denis (2000) *Précis de Sémiotique Littéraire*, Paris : Nathan.

BESSE, Henry (1974) (co dir.) "Audiovisuel et communication" *Langue Française*, 24.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2000) *Approches de la Langue Parlée en Français*, Paris : Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2007) "Propos Recueillis par Françoise Ploquin auprès de Clair Blanche-Benveniste" *Le Français dans le Monde*, Novembre, Décembre 2007, 354.

BLONDEL, Éliane (2005) "Dialogues de Films de Fiction et Recherche d'Authenticité" *Le Français dans le Monde*, Juillet 2005, 133- 141.

BOLTON, S. (1991) *Évaluation de la Compétence Communicative en Langue Étrangère*, Paris : Didier.

BOYER, H., M. BUTZBACH-RIVERA., M. PENDANX (1990) *Nouvelle Introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère*, Paris : Cle International.

BUSSON, E., D. PÉRICHON (1998) *Le Cinéma dans la Classe de Français: se Former et Enseigner*, Paris : Bertrand-Lacoste.

BÜYÜKDÜVENÇİ, S. ÖZTÜRK, S.R. (Der.) (1997) *Postmodernizm ve Sinema*, Ankara : ARK.

CADET, C., R. CHARLES, J-L. GALUS, (2002) *La Communication par l'Image*, Paris : Nathan.

- CALBRIS, Geneviève, L. Porcher (1989) *Geste et Communication*, Paris : Hatier-Credif.
- CARÉ, J.M., F. DEBYSER (1978) *Jeu, Langage et Créativité*, Paris : Hachette/Larousse.
- CITTERIO, Raymond, B. LAPEYSSONIE, G. REYNARD (1995) *Du Cinéma à l'École*, Paris : Hachette.
- CHARAUDEAU, Patrick (1992) *Grammaire du Sens et de l'Expression*, Paris : Hachette, Education.
- CHARAUDEAU, Patrick (1995) "Une Analyse Sémiolinguistique du Discours" *Langages*, Mars 1995, 117, 96-111.
- CHARAUDEAU, Patrick, D. MAINGUENEAU (2002) (sous la dir.) *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Paris : Seuil.
- CICUREL, Francine, E. PEDOYA, R. PORGUIER (1991) *Communiquer en Français*, Paris : Didier.
- CLAES, Marie-Thérèse (2004) "*La Dimension Interculturelle dans l'enseignement du Français Langue de Spécialité.*"  
<[http://www.franparler.org/articles/interculturel\\_claes.doc](http://www.franparler.org/articles/interculturel_claes.doc)>.
- COCULA, Bernard, C. PEYROUTET (1978) *Didactique de l'expression: de la Théorie à Pratique*, Paris : Delagrave.
- CONNOR, Steven (2001) *Post-Modernist Kültür*, (Trad. Doğan Şahiner), İstanbul : Yapı Kredi Yayınları.

- Conseil de l'Europe (2005) *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Paris : Didier.
- COMPTE, Carmen (1993) *La Vidéo en Classe de Langue*, Paris : Hachette.
- COQUET, Jean-Claude (1972) *Sémiotique Littéraire, Contribution à l'Analyse Sémantique du Discours*, Paris : Larousse.
- CORNAIRE, Claudett (1998) *La Compréhension Orale*, Paris : Cle International.
- COURTÉS, Joseph (1991, *Analyse Sémiotique du Discours*, Paris : Hachette.
- COURTÉS, Joseph (1993) *Sémiotique Narrative et Discursive*, Paris : Hachette.
- COURTILLON, Janine (1996) "L'Enseignement des Langues Peut-Il Échapper à la Routine?" *Le Français dans le Monde*, Novembre, Décembre 1996, 285, 40-43.
- COURTILLON, Janine (2003) *Élaborer un Cours de FLE*, Paris : Hachette.
- CUQ, Jean Pierre, I. Gruca (2003) *Cours de Didactique du Français Langues Étrangère et Seconde*, Grenoble : PUG.
- DE CARLO, Maddalena (1998) *L'Interculturel*, Paris : Cle International.
- DE GEEST (2003) [Imageandnarrative.be/uncanny/dirkegeest.htm](http://Imageandnarrative.be/uncanny/dirkegeest.htm)
- DESMONS, F. et alii. (2005) *Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratique de classe*, Paris : Belin.
- DUCROT, Jean-Michel (2005) *L'Utilisation de la Vidéo en Classe de FLE*, Édufle.net.

- DUCROT O., T. Todorov (1972) *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris : Éditions du Seuil.
- EISENBEIS, Martine, "L'Auberge : un site pour se Préparer à l'Immersion", *Le Français dans le Monde*, Janvier, Février 2007, 349.
- FRODON, Jean-Michel (2003) "Le Cinéma en Position Critique" (2005) <http://www.lexception.org/article55.html>
- FRODON, Jean-Michel (2004) "Le Cinéma en Position Critique". <http://www.lexception.org/article55.html>.
- GALISSON, Robert (1980a) *D'Hier à Aujourd'hui la Didactique Générale des Langues Étrangères*, Paris : Cle International.
- GALISSON, R., A. COIANIZ, C. DANNEQUIN, M. MARGARITO, J. MOUCHON, A. PEFRENE, G. VIGNER (1980b) *D'Autres Voies pour la Didactique des Langues Étrangères*, Paris : Cle International.
- GALISSON, Robert (1989) "La Culture Partagée : Une Monnaie d'Échange Interculturelle", *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, août-septembre, 1989.
- GAUDREAULT, André, F. JOST (2000) *Le Récit Cinématographique*, Paris : Nathan.
- GENETTE, Gérard (1983) *Nouveau Discours du Récit*, Paris : Seuil.
- GERMAIN, Claude (1993) *Évolution de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'Histoire* (dir. Robert Galisson), Paris : Cle International.

GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1999), *Communiquer en Langue Étrangère, Des Compétences Culturelles Vers des Compétences Linguistiques*, Paris : Peter Lang.

GREIMAS, A., Julien (1966) *Sémantique Structurale*, Paris : Larousse.

GREIMAS, A., Julien (1970) *Du Sens*, Paris : Seuil.

GREIMAS, A., Julien (1973) "Les actants, les acteurs et les figures" *Sémiotique Narrative et Textuelle*, Paris : Larousse.

GREMMO, M., J. HOLEC (1990) "La Compréhension Orale : un Processus et un Comportement." *Le Français Dans le Monde, Acquisition et Utilisation d'une Langue Étrangère*, numéro spécial, Février-Mars, 1990, 31-40.

GROUPE d'entrevernes (1977) *Signes et Paraboles, Sémiotique et Texte Évangélique*, Paris : Seuil.

GROUPE d'entrevernes (1979) *Analyses Sémiotique des Textes*, Lyon : Presse Universitaire de Lyon.

GUIRAUD, Pierre (1994) *Göstergebilim* (Trad. Mehmet Yalçın), Ankara : İmge Kitabevi.

HALLIDAY M.A.K., HASAN R. (1976) *Cohesion in English*, Londres : Longman.

HENRY, Catherine (2002a) "Des Films pour Débutants et Faux-Débutants, Fiche Pédagogique", *Le Français dans le Monde*, mars-avril, 2002, 320, 68-56.

HENRY, Catherine (2002b) "Comment Étudier les Films en Version Intégrale en Afrique", *Le Français dans le Monde*, mars-avril, 2002, 320, 54-56.

HENRY, Catherine (2008) "Le Français par les", *Le Français dans le Monde*, mars-avril, 2008, 356, 71-75.

JACQUINOT, Genéviève (1974) "image et langage, ou comment ne pas parler avec des images" *Langue Française*, 24.

JACOBSON, Roman (1963) *Essais de Linguistiques Générale*, Paris : Minuit, coll. Points.

JAILLET, Alain (2000) (Textes réunis par) *Education et Sémiologie*, Strasbourg : Presse Universitaire.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990) *Les Interactions Verbales: Tome1*, Paris : Armand Colin.

KERBRAT- ORECCHIONI, Catherine (1996) *La Conversation*, Paris : Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1998) *Les Interactions Verbales: Tome3: Variations Culturelles et Échanges Rituels*, Paris : Armand Colin.

KERBRAT- ORECCHIONI, Catherine (2001) *Les Actes de Langages dans le Discours, Théorie et Fonctionnement*, Paris : Nathan.

KERBRAT- ORECCHIONI, Catherine (2003) "Système Linguistique et Ethos Communicatif" *Cahier de Praxémique*, 38, 2002, 35-57.

KIRAN, Z., A. Kiran (2000) *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Ankara : Seçkin Yayınevi.

KORKUT, Ece (2004) *Pour Apprendre une Langue Etrençère (FLE)*, Ankara : Pegema Yayıncılık.

KRAMSCH, Claire (1995) "La composante culturelle de la didactique des langues", *Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Méthodes et Méthodologies*, 1995, 54-69.

LANCIEN, Thierry (1986) *Le Document Vidéo dans la Classe de Langue*, Paris : Cle International.

LANCIEN, Thierry (2005) "La Rencontre du Cinéma et du Numérique", *Le Français dans le Monde*, Novembre, Décembre 2005, 341, 23-26.

*Langages et Textes Vivants, 4e, Expression Personnelle* (1979) Paris : Magnard.

LARUE, Robert (1997) *Audiovisuel et Enseignement, Sciences de la Vie et de la Terre*, Paris : Hachette.

LEBRE-PEYTARD, Monique (1990) *Situation d'Oral, Documents Authentiques: Analyses et Utilisation*, Paris : Cle International.

LHOTE, Elisabeth (1995) *Enseigner l'Oral en Interaction*, Paris : Hachette.

Le NINAN, Claude (1992) "Quels Documents Vidéo... Pour les Cours de Français Spécialité" *Le Français dans le Monde*, Août, Septembre, 1992, 251, 59-61.

LOTMAN, Yuriy M. (1999) *Sinema Estetiğinin Sorunları Filmin Semiotiğine Giriş*, (1973) (Trad. Oğuz Özügöl), Ankara : Öteki Yayınevi.

LUISSIER, Denise (1992) *Évaluer le Apprentissages dans une Approche Communicative*, Paris : Hachette.

MAINGUENEAU, Dominique (1976) *Initiation aux Méthodes de l'Analyse du Discours*, Paris : Hachette.

MAINGUENEAU, Dominique (1995) "Présentation" *Langages*, Mars 1995, 117, 5-9.

MAINGUENEAU, Dominique (1999) *l'Énonciation en Linguistique Française*, Paris : Hachette.

MALMBERG, Bertil (1968) *La Phonétique*, Paris : PUF.

METZ, Christian (2003) *Essais sur la Signification au Cinéma*, Paris : Klincksieck.

MICHAEL, R., D.Kellner (1997) *Politik Kamera, Çağdaş Hollywood Sinemasının İdeolojisi ve Politikası*, (1990) (Trad. Elif Özsayar), İstanbul : Ayrıntı Yayınları.

MIQUEL, Claire (2004) *Communication Progressive du Français*, Paris : Cle International.

MOIRAND, Sophie (1990a) *Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère*, Paris : Hachette.

MOIRAND, Sophie (1990b) *Une Grammaire des Textes et des Dialogues*, Paris : Hachette.

MOREL, M.-A., L. Danon-Boileau (1998) *Grammaire de l'Intonation, l'Exemple du Français Oral*, Paris : Ophrys.

ÖZDEN, Zafer (2004) *Film Eleştirisi, Film Eleştirisinde Temel Yaklaşımlar ve Tür Filmi Eleştirisi*, Ankara : İmge Kitabevi.



PARRET, H., H. G. Ruprecht (1985) *Exigences et Perspectives de la Sémiotique*, Paris : John Benjamins Publishing Company.

PECHEUR, Jacques (1995) *Le Cinéma Français Aujourd'hui*, Hachette: Paris.

PENDANX, Michèle (1998) *Les Activités d'Apprentissage en Classe de Langue*, Paris: Hachette.

*Petit Robert*, 1983, Paris.

PEYTARD, J., S. Moirand (1992) *Discours et Enseignement du Français*, Paris: Hachette.

RIEGEL, Martin, J-C. PELLAT, R. RIOUL (1994) *Grammaire Méthodique du Français*, Paris : PUF.

RINGOOT, Roselyne, P. ROBERT (sous la dir. de) (2004) *L'analyse du Discours*, Paris : Apogée-Freimar.

PORCHER, Louis (1995) *Le Français Langue Étrangère, Émergences et Enseignement d'une Discipline*, Paris: Hachette.

PORCHER, Louis (2004) *L'Enseignement des Langues Étrangères*, Paris: Hachette.

PUREN, Christian, P. BEROCCHINI, E. COSTANZO (1998) *Se Former en Didactique des Langues*, Paris : Ellipses.

REY, Jean-Noël (2005) "Lecture de Film, Mode d'Emploi" *Le Français dans le Monde*, 2005, 341, 28-30.

RIFAT, Mehmet (1990) *Dilbilim ve Göstergibilimin Çağdaş Kuramları*, İstanbul : Düzlem Yayınları.

ROULET, Eddy (1999) *La Description de l'Organisation du Discours*, Paris : Didier.

SARFATI, Georges-Elia (2001) *Éléments d'Analyse du Discours*, Paris : Nathan.

SAUSSURE, Ferdinand (de) (1972) *Cours de Linguistique Générale*, Paris : Payot.

SIOUFFI, G., D. Van Raemdonck (1999) *100 Fiches pour Comprendre la Linguistique*, Paris : Bréal.

TAGLIANTE, Christine (2001) *La Classe de Langue*, Paris : Cle International.

TEMPEL, Liz, M.-N. ROUBAUD (1988) "Clés pour la Fluidité Verbale", *Le Français dans le Monde*, Octobre 1998, 220, 66-69.

TERMONIA, Magali, *L'impact de l'utilisation du support audiovisuel sur l'acquisition des savoirs des élèves*, Mémoire Professionnel, 2003-2004, <http://www.aix-mrs.iufm.fr/scd/IMG/pdf/termonia.pdf>.

THOMAS, Sari (ed.) (1982) *Film/Culture, Exploration of cinema in its social context*, London : The Scarecrow Press.

TRAVERSO, Veronique (1999) *L'Analyse des Conversations*, Paris : Nathan.

[URL:http://www.franparler.org/dossier/interculturel\\_former.htm](http://www.franparler.org/dossier/interculturel_former.htm)

[URL:http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journee\\_Genre/CKO\\_genres\\_oral](http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journee_Genre/CKO_genres_oral).

doc

[URL:http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/français/frlang/secondaire/progab/20/fri  
nt6.htm](http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/français/frlang/secondaire/progab/20/fri<br/>nt6.htm)

URL:[http://www.Tv5.org/euro\\_lang/interview.html](http://www.Tv5.org/euro_lang/interview.html) (2001)

VAN ARKEL, Tina (2005) "Cinéma et Classe de Langue Étrangère", *Le Français dans le Monde*, Novembre, Décembre 2005, 341, 26-28.

VANOYE, F., F. FREY, A. LÉTÉ (1998) *Le Cinéma*, Paris : Nathan.

VANOYE, Francis (2003) *Précis d'Analyse Filmique*, Paris : Nathan.

VIGNER, G. (2006) *Enseigner le Français comme Langue seconde*, Paris: Cle International.

VION, Robert (2000) *La Communication Verbale, Analyse des Interactions*, Paris : Hachette.

WIDDOWSON, H.G. (1981) *Une Approche Communicative de l'Enseignement des Langues*, (Trad. Katsy et Gérard Blamont), Paris : Hatier-Credif.

WOLLEN, Peter (2004) *Sinemada Göstergeler ve Anlam*, (1969) (Trad. Zafer Aracagök, Bülent Doğan), Ankara : Metis Yayınları.

YILMAZ, Ertan (1997) *1968 ve Sinema*, Ankara : Kitle Yayınları.

ZARATE, Genviève (1982). "Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère" *Le Français dans le Monde*, 181, 34-39.

ZARATE, Geneviève (1986) *Enseigner une Culture Étrangère*, Paris : Hachette Éducation.

## ANNEXE I : Le Vocabulaire du Cinéma

### Les images, l'échelle des plans

**“plan général** : la caméra embrasse le maximum d'espace; les personnages sont éloignés.

**plan de demi-ensemble** : les personnages groupés prennent plus d'importance que le décor.

**plan moyen** : le cinéaste cadre quelques acteurs “en pied”.

**plan américain** : isole un ou plusieurs personnages en les prenant jusqu'à mi-cuisse.

**plan rapproché** : cadre en filmant les personnages “en buste”.

**gros plan** : le visage couvre tout l'écran

**très gros plan** : ex. grossissement d'un œil, d'une partie de l'objet” (*Langages et Textes Vivants* 1979; 150).

### “La composition de l'image

Les horizontales donnent une impression de calme, d'immensité, elles renforcent l'impression de profondeur et de temps ralenti.

Les verticales bloquent au contraire la profondeur, expriment la hauteur, elles dynamisent spatialement et temporellement l'image.

Les diagonales donnent un sens de lecture prioritaire. La construction en oblique crée des déséquilibres, provoque l'instabilité et l'antagonisme.

- L'image rectangulaire peut être décomposée, divisée en fonction de lignes horizontales et verticales. La composition par moitié crée une sensation d'équilibre, de symétrie, d'égalité. Dans la composition par tiers, l'image est découpée en trois tiers égaux. À la rencontre des lignes de tiers se situent quatre points forts où il est intéressant de placer les éléments principaux d'une image" (Vanoye, Frey, Lété 1998 : 112).

Ajoutons que dans la composition de l'image les couleurs aussi sont utilisées afin de créer des effets esthétiques en vertu de leur valeur symbolique et évocatrice. Pensons à des images aux couleurs chaudes qui créent une ambiance gaie, vive et à celles aux couleurs froides qui représentent une atmosphère sobre, triste voire horrible.

### **Les mouvements de la caméra**

"Le cinéma est l'art de reproduire le mouvement. Celui-ci existe soit à l'intérieur d'un cadre fixe (le plan fixe), soit dans un cadre en mouvement (le travelling, le panoramique).

#### **Le plan fixe**

La caméra reste fixée sur le pied, il n'y a aucune modification du cadre. (...) Dans ce plan, la dynamique de l'image provient des mouvements internes.

#### **Le travelling**

Le travelling (en anglais, to travel signifie voyager) indique tout déplacement de la caméra horizontalement ou verticalement. En studio, quand les conditions de tournage sont idéales, la caméra est fixée sur un chariot muni de roulettes qui se déplacent sur des rails. Cependant, pour réaliser des travellings, divers moyens peuvent être utilisés : fauteuil roulant, voiture, hélicoptère, etc." (Vanoye, Frey, Lété 1998 : 116).

"- **avant** : la caméra avance vers l'objet qui reste en général immobile.

On voit de mieux en mieux, car on franchit l'échelle de plans

- **arrière** : mouvement inverse. Le personnage marche vers la caméra; le cinéaste doit alors reculer; ou bien le personnage restant immobile, le cinéaste recule ou s'éloigne
- **latéral** : la caméra se déplace parallèlement à l'objet filmé
- **vertical** : le cinéaste est obligé d'escalader l'échafaudage (grue) ou de faire monter sa caméra le long d'un axe" (*Langages et Textes Vivants* 1979 : 150).

### **“Le panoramique**

Dans un panoramique, la caméra est mobile autour de son axe. Elle balaie une portion de l'espace horizontalement ou verticalement. Le panoramique permet de découvrir une large fraction de l'espace, d'associer dans le même plan, dans la même continuité temporelle, des personnages et des décors éloignés.

### **La trajectoire**

La trajectoire combine travelling et panoramique. La réalisation des trajectoires nécessite l'utilisation de différents modèles de grues pour porter la caméra.

### **La caméra libre**

Avec la maniabilité accrue des caméras, la prise de vue peut s'effectuer sans pied. Le cadreur doit faire preuve d'une grande maîtrise pour éviter, lors de ses déplacements, des tremblements de l'image. Il peut s'équiper d'un harnais, ou steady-cam, qui fixe la caméra devant lui" (*Vanoye, Frey, Lété* 1998 : 116).

### **Les Angles de prises de vue**

**“la plongé** : la caméra placée plus haut que le sujet “plonge” vers lui. Elle tend à le rapetisser, à l'écraser

**la contre-plongée**: la caméra placée plus bas que le sujet ou l'objet filmé tend à les étirer en hauteur, à les grandir, à donner l'impression de supériorité

**champ, contre-champ** : alternance de deux plans (de même échelle) montre deux personnages qui s'opposent ou dialoguent" (*Langages et Textes Vivants* 1979 : 150).

## Les Truquages

“**la surimpression** : une deuxième image vient se superposer d'une manière floue à l'image initiale.

Elle permet d'évoquer le passé, une rêve.

**la lumière, la couleur** : le “truca” appareil perfectionné permet de donner l'impression de continuité dans les prises de vue : songez à la différence de luminosité entre le matin, le midi et le soir ...” (*Langages et Textes Vivants* 1979 : 150).

## Les Éléments sonores

“**voix “off”** : voix du récitant, un peu mystérieuse [narrateur].

**le dialogue** : les paroles prononcées directement par les personnages.

**le commentaire** : texte qui accompagne ou explique les images.

**le bruitage** : bruits naturels ou mixés ou transformés.

**la musique** doit suivre les images dans leur rythme. Elle peut souligner un moment de tension. Elle contribue à créer l'atmosphère du film” (*Langages et Textes Vivants* 1979 : 150).

## Le Découpage - montage

“**découpage** : le réalisateur décompose son récit, plan par plan. Ces plans sont numérotés (importance de la script-girl lors du tournage)

**montage** : épreuve décisive : choisir les plans (suppression des 2/3des séquences...), les enchaîner ou les opposer (bouleversement de l'ordre des prises de vues) pour rendre l'évocation plus claire ou plus dramatique” (*Langages et Textes Vivants* 1979 : 150).

“- **La séquence** : réunit un ensemble de scènes qui constitue un groupe narratif fort et correspond à un mouvement important de l'histoire.

- **La scène** : est un ensemble de plans possédant une unité, une cohérence narratives. Le changement de scène s'annonce généralement par l'entrée ou la

sortie d'un personnage, (par la fermeture et ouverture d'une porte), par un changement de lieu ou de temps.

- **Le plan** : plus petite unité narrative isolable, il est cette portion de film comprise entre deux coupes. " (Busson, Périchon 1998 : 14, 15)

## **ANNEXE II- Les niveaux Communs de Compétences**

1- Tableau 2 - Niveaux communs de compétences- Grille pour l'auto-évaluation (Conseil de l'Europe 2000 : 26)

### **B1- Écouter**

Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.

### **Parler (prendre part à une conversation)**

Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

### **Parler (s'exprimer oralement en continu)**

Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner



les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

## **B2 - Écouter**

Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.

### **Parler (prendre part à une conversation)**

Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.

### **(s'exprimer oralement en continu)**

Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

**ANNEXE III- Les niveaux communs de compétences- Aspects qualitatifs  
de la langue parlée (Conseil de l'Europe 2000 : 28) (Tableau 3).**

	Étendue	Correction	Aisance	Interaction	Cohérence
<b>B2</b>	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.	Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques «sauts» dans une longue intervention.
<b>B1</b>	Possède assez de moyens linguistiques et	Utilise de façon assez exacte un	Peut discourir de manière compréhensible,	Peut engager, soutenir et clore une	Peut relier une série d'éléments

	un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.	répertoire de structures et «schémas» fréquents, courants dans des situations prévisibles.	même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.	conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.	courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.
A2	Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité.	Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents.	Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef.	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que «et», «mais» et «parce que».
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes	A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un	Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses	Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple,	Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que «et» ou «alors».

	particulières.	répertoire mémorisé.	pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication.	mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections.	
--	----------------	-------------------------	--	--	--

#### ANNEXE IV- Comprendre des Émissions de Télévision et des Films

C2	Comme C1
C1	Peut suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques.
B2	Peut comprendre la plupart des journaux et des magazines télévisés. Peut comprendre un documentaire, une interview, une table ronde, une pièce à la télévision et la plupart des films en langue standard.
B1	Peut comprendre une grande partie des programmes télévisés sur des sujets d'intérêt personnel, tels que brèves interviews, conférences et journal télévisé si le débit est relativement lent et la langue assez clairement articulée. Peut suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe. Peut comprendre les points principaux des programmes télévisés sur des sujets familiers si la langue est assez clairement articulée.
A2	Peut identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel. Peut suivre les rubriques du journal télévisé ou de document télévisé présentés assez lentement et clairement en langue standard, même si tous les détails ne sont pas compris.
A1	Pas de descripteur disponible

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Canan KARADAĞ  
Doğum Yeri ve Tarihi : Eskişehir, 1969.

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili  
Eğitimi Bölümü.  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.  
Bildiği Yabancı Diller : Fransızca, İngilizce.  
Bilimsel Faaliyetleri :

### İş Deneyimi

Stajlar : Fransızca Öğretimi Stajı, 21Temmuz- 21 Ağustos  
2008, Brest, Fransa.  
Projeler :  
Çalıştığı Kurumlar : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili  
Eğitimi Bölümü

**İletişim**

E-posta Adresi : ckaradag@anadolu.edu.tr

Tarih : 02.02.2009