Télévision et apprentissage de l'italien dans un contexte plurilingue : pistes pour l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire

Jean-Paul Narcy-Combes et Amel Boughnim

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2288>

DOI : 10.4000/rdlc.2288

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Jean-Paul Narcy-Combes et Amel Boughnim, « Télévision et apprentissage de l'italien dans un contexte plurilingue : pistes pour l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 8-1 | 2011, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2288> ; DOI : 10.4000/rdlc.2288

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Télévision et apprentissage de l'italien dans un contexte plurilingue : pistes pour l'enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire

Jean-Paul Narcy-Combes et Amel Boughnim

1. Présentation

- 1 Depuis quelques années, les moyens techniques de diffusion, comme les satellites et le câble, ont mis la réception des chaînes étrangères à la portée de tous. Dans ce nouveau contexte télévisuel, l'appui sur les émissions en langue étrangère pourrait faciliter l'apprentissage des langues, de façon informelle ou dans des dispositifs organisés. Cette position va à l'encontre d'une position parfois négative sur les apports de la télévision. Des enquêtes psychosociologiques (voir plus bas) menées au cours de ces trois dernières décennies sur l'impact de la télévision sur le jeune public ont montré que l'exposition massive des enfants à la télévision nuit à leur développement (dépendance, violence, etc.), rejoignant l'opinion de nombreux enseignants et parents pour qui la télévision détournerait les enfants et les jeunes de l'activité de lecture et les empêcherait de construire des savoirs. Johnson *et al.* (2002) avancent que les adolescents et les jeunes qui passent plus d'une heure par jour devant la télévision sont susceptibles de faire preuve d'agressivité à l'âge adulte. De même, Pagani *et al.* (2010) affirment que l'exposition précoce à la télévision a un impact sur la réussite scolaire et que regarder la télévision est une activité intellectuelle passive. Par ailleurs, rares sont les recherches sur l'acquisition spontanée des langues par exposition à des programmes de télévision. Il est donc intéressant de noter que certains spectateurs tunisiens ont acquis l'italien grâce aux programmes de la chaîne italienne Rai Uno, entre 1960, date de l'arrivée de cette chaîne

dans leur pays, et la fin des années 90, où la prolifération des antennes paraboliques en Tunisie a modifié la situation.

- 2 Pour comprendre quelles circonstances ont permis cette acquisition spontanée d'une langue étrangère par la télévision, une étude a été menée sur un échantillon de 15 spectateurs tunisiens qui ont affirmé avoir acquis l'italien en suivant de manière régulière les programmes de la chaîne italienne *Rai Uno*. Ils ont passé les tests du certificat de connaissance de la langue italienne (*CELI 1*) de niveau A2 de l'université de *Perugia*. Ces tests, qui respectent les directives du Cadre Européen de référence pour les langues (*CECRL*), ont permis d'évaluer les compétences des informateurs en compréhension de l'oral (CO) et en production orale (PO) de façon à confirmer la validité de trois hypothèses :
 - **Hypothèse 1** : un apprentissage spontané (implicite) par exposition à des émissions de télévision en langue étrangère est envisageable ;
 - **Hypothèse 2** : la durée d'exposition joue un rôle dans l'acquisition d'une langue par la télévision ;
 - **Hypothèse 3** : l'acquisition d'une langue par la télévision développe des compétences de réception mais également de production.
- 3 Les résultats des tests en CO et PO ont montré que les testés ont obtenu le niveau A2 du *CECRL* et qu'ils étaient en mesure d'atteindre un niveau supérieur mais que le test ne permettait pas de le mesurer. Presque deux informateurs sur trois ont atteint le niveau A2 en PO. Ces résultats confirment l'hypothèse 1 (puisque'il s'agit de personnes qui ont acquis l'italien par simple exposition aux programmes de *Rai Uno*), ainsi que l'hypothèse 3.
- 4 Quinze entretiens semi-directifs ont également été menés dans le but de recueillir plus d'informations sur les conditions de cette acquisition de l'italien. L'analyse de ces entretiens a montré que *Rai Uno* s'est imposée à ces spectateurs tunisiens car ils avaient du temps libre et n'avaient que la télévision pour se distraire. Face à la médiocrité des programmes de la chaîne tunisienne, ils ont été progressivement attirés par la qualité des programmes ainsi que par la culture italienne. Non seulement ils ont été exposés tôt (entre 3 et 16 ans), mais ils l'ont été longuement (3h par jour en moyenne pendant plusieurs années), ce qui allait dans le sens de l'hypothèse 2.
- 5 Ce sont surtout les films et les dessins animés qu'ils ont préférés. Il est intéressant de noter ce qui a favorisé leur compréhension de ces émissions en italien malgré leur méconnaissance de cette langue :
- 6 1. La connaissance des schémas (ici des émissions). Richard (1990) affirme en effet que le schéma a deux fonctions possibles : d'une part, un schéma déjà identifié permet d'affecter aux éléments nouveaux une place dans le schéma et d'autre part, il permet au spectateur d'inférer les informations qui manquent et d'accéder à la signification des variables de la nouvelle situation en faisant appel à ceux déjà mémorisés. Les propos suivants nous confirment cette analyse :

Sujet 2 : "je regardais les matchs de la division nationale chaque dimanche soir ... En ce qui concerne le foot, je commençais à comprendre ce qui se dit en football ... et petit à petit, ça a passé au téléjournal, les documentaires"

Sujet 6 : "À suivre quand j'étais enfant les dessins animés, j'ai beaucoup appris avec les dessins animés (...) je devinais le sens des mots en regardant les images ... s'il y a un mot que je ne connais pas, à partir de l'image qui était derrière donc je le devinais (...) tu devines que quand il dit un mot et qu'il

rigole, tu sais que ce mot-là est amusant ... donc, la première fois tu devines un peu et quand tu regardes encore une fois le lendemain ça se confirme ... tu comprends que ce mot a tel sens dans d'autres contextes et comme ça tu affines petit à petit ... de jour en jour tu affines ce que tu devines ... ou bien tu le confirmes ou bien tu le corriges" .

- 7 La connaissance des schémas facilite l'inférence et la compensation, mais à elle seule elle ne saurait suffire.

2. La richesse des images qui confortait la connaissance des schémas fournit un input compréhensible indéniable :

Sujet 11 : "L'image aide beaucoup à comprendre ce qui se dit",

Sujet 13 : "Parfois, par exemple en regardant un monsieur qui montre sa maison en disant : *questa della mia casa, ce qui veut dire "c'est ma maison" ... donc, c'est à partir de ces gestes là et de ce qu'il dit que j'arrivais à comprendre ... je pense",

Sujet 15 : "Par exemple, dans un film, quand on entend dire en italien **avanti**, on se dit mais qu'est-ce que ça veut dire **avanti** ... on fait alors le lien entre le fait de frapper à la porte et l'action d'ouvrir et d'entrer ... on déduit alors que **avanti** veut dire "entrez" malgré qu'il n'y a aucune relation entre le mot en français et le mot en italien" .

- 8 Schémas et images apportent ainsi une contribution évidente, mais un troisième élément joue un rôle tout aussi déterminant pour rendre l'input compréhensible.
- 9 3. L'expérience plurilingue (diglossie en arabe et connaissance du français¹) a également contribué à rendre l'input compréhensible. Comme nous l'avons vu dans le dernier exemple cité ci-dessus, les spectateurs ont déclaré qu'ils procédaient à des analogies et à des transferts pour trouver des similitudes entre l'italien et le français dans le but de comprendre la nouvelle langue :

Sujet 1 : "J'entendais par exemple "domani" et "domenica", je me disais quelle est la différence entre ces deux mots et j'essayais de voir ça en français donc, je me disais "domani" doit être "demain" et "domenica" doit être "dimanche",

Sujet 2 : "Le fait d'avoir étudié le français m'a permis de comprendre et d'évoluer dans l'apprentissage de l'italien",

Sujet 4 : "il faut dire que peut être ce qui m'a beaucoup aidé c'était le fait que j'apprenais le français à l'école et l'italien est une langue latine et que c'est très proche du français ... ce n'était pas très difficile de l'apprendre à partir de mes bases en français",

Sujet 6 : "Pour moi, dans ma tête j'ai appris l'italien avant le français. À l'école, j'arrivais à m'en sortir en français parce que j'avais la base en italien" (inversion du phénomène),

Sujet 14 : "Je pense que comme je connaissais déjà le français cela m'a beaucoup aidé à apprendre l'italien puisque ces deux langues sont très proches".

- 10 Cela correspond à la façon dont le CECRL décrit le plurilinguisme : "une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance ou expérience des langues, et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent" (CECRL : 11). On retrouve également ce que proposent les études sur l'intercompréhension des langues européennes² dont l'objectif principal est de développer l'aptitude à comprendre une langue proche et à interagir en utilisant sa langue maternelle. Les téléspectateurs tunisiens ont agi spontanément. Ils ont d'ailleurs, décrit leur apprentissage comme "un

apprentissage inconscient, spontané et naturel" et ont affirmé avoir acquis des connaissances grammaticales dont ils sont incapables de rendre compte de façon explicite. Cela pourrait indiquer que cet apprentissage de la langue italienne s'est réalisé de façon implicite. Néanmoins, ils ont également souligné que, bien qu'ils ne soient pas conscients de leur apprentissage au début, ils cherchaient à comprendre ce qu'ils entendaient grâce à la richesse de l'image animée et aux similitudes de l'italien avec le français. Cela signifie que l'acquisition de l'italien par la télévision a également été accompagnée de mécanismes conscients de recherche pour donner du sens à ce qui était vu ou entendu (ce qui est une forme d'explicitation). Cette assertion est corroborée par les témoignages suivants en montrant un jeu simultané de mécanismes d'apprentissage implicite et d'apprentissage explicite et une absence de frontière fixe entre l'implicite et l'explicite. Ils confirment également que la situation sociolinguistique dans laquelle ont baigné ces spectateurs tunisiens a favorisé le développement de leur compétence plurilingue. Les informateurs cherchaient à comprendre l'italien et ont mis en œuvre des stratégies d'organisation, de planification et de recherche d'indices pour y parvenir :

11 [styler en citation bis]

Sujet 5 : "quand je regardais la télé, j'étais inconsciente que j'étais en train d'apprendre ... mais quand j'entendais une expression, je disais ... ah ! Ça c'est le féminin de tel adjectif, ça c'est le passé de tel verbe ... j'essayais de reconstituer un peu les choses",

Sujet 7 : "quand je regardais un film, s'il y a un mot difficile que je ne comprenais pas ... ce n'est pas grave, je l'emmagasinais en lui donnant un sens approximatif d'après le contexte ... puis ce sens approximatif peut être maintenu ou corrigé en rencontrant le mot une autre fois dans un autre contexte ... c'est comme ça que j'ajustais et que je fixais les mots dans ma mémoire en me disant que ce mot veut bien dire ce que je pensais alors que tel autre mot, contrairement à ce que je le pensais, ne veut pas dire ça",

Sujet 6 : "Tu devines que quand il dit un mot et qu'il rigole, tu sais que ce mot-là est amusant ... donc, la première fois tu devines un peu et quand tu regardes encore une fois le lendemain ça se confirme ... tu comprends que ce mot a tel sens et dans d'autres contextes et comme ça tu affines petit à petit ... de jour en jour tu affines ce que tu devines ... ou bien tu le confirmes ou bien tu le corriges",

Sujet 11 : "Le fait que tel mot se répète dans différents contextes nous aide à vérifier le sens qu'on lui donne puis à le retenir par la suite",

Sujet 12 : "À force de regarder tous les jours, ces mots reviennent dans d'autres situations et le sens de ces mots se confirme d'un jour à l'autre",

Sujet 15 : "On essaie de mettre un sens à l'action et aux mots ... et à partir de ce moment-là, ça devient une sorte de gymnastique mentale qui s'est déclenchée après un bout de temps".

12 Ces verbalisations corroborent ce qu'affirme Gregg dans Robinson (2001) en suggérant que l'implicite ne serait que de l'explicite dont on aurait perdu la trace mnésique au moment de l'explicitation spontanée³.

2. Réflexion théorique

13 L'expérience qui vient d'être décrite nous conduit à faire un retour théorique sur le langage, en particulier dans un cadre plurilingue.

2.1. Une réflexion plurilingue

- 14 Cette réflexion s'appuie sur les réponses que la recherche apporte à deux questions clés :
- 15 (1) le traitement langagier résulte-t-il d'un module spécialisé ?
- 16 (2) la compétence communicative/linguistique correspond-elle à l'addition de plusieurs compétences monolingues ?
- 17 De nombreux chercheurs postulent un système global de gestion cognitive. Pour Piaget (1970), l'acquisition de L2 comme pour toute acquisition commence par une assimilation suivie d'une accommodation. Andersen (1983) nomme ces processus "nativisation" et "dénativisation". Les propos des informateurs le montrent, on voit d'abord des similitudes, puis on perçoit les différences. Selon Randall (2007), il est difficile de déterminer des zones différentes pour le traitement de L1 et L2, sauf pour le lexique, mais les langues ne peuvent être totalement désactivées, ce qui est le signe qu'il y a interconnectivité et que le passage de l'une à l'autre permet ainsi de mieux les acquérir.
- 18 Le passage de théories symbolistes à des théories fonctionnelles, et à des théories telles que la théorie des systèmes dynamiques ou l'émergentisme, modifient également la conception de l'apprentissage et de la production langagière, en les décrivant comme la mise en place et la stabilisation de processus (et non de symboles avec formes et règles) en fonction de contextes biologiques et sociaux (Randall, 2007 ; Herdina & Jessner, 2002). La plasticité cérébrale permet un changement qualitatif du système psycholinguistique au fur et à mesure qu'un individu avance dans l'acquisition d'une ou de plusieurs langues.

2.2. Points forts de la compétence plurilingue

- 19 Le monde étant peuplé de plus de plurilingues que de monolingues (Jessner, 2006), la norme devrait logiquement être le locuteur plurilingue. Les spécificités d'un locuteur plurilingue vont donc arrêter notre attention. Chez lui (Jessner, 2006) :
- une forme de monitoring (contrôle) facilite une gestion spécifique des codes disponibles ;
 - une sensibilité contrastive lui permet d'être relativement sensible aux différences interlinguales (cela apparaissait chez les informateurs comme nous l'avons vu ci-dessus) ;
 - une sensibilité épi- ou métalinguistique est perceptible, ce que confirment les propos des enquêtés ;
 - le choix du code, ou l'alternance codique relève d'une intentionnalité explicitable ;
 - l'automatisme et l'intentionnalité sont reliées ;
 - les contextes sociaux justifient le recours à l'alternance codique.
- 20 Il importe de se rappeler que la compétence plurilingue se met en place dans des contextes spécifiques, et on ne peut s'attendre à ce que d'autres contextes, ou des contextes traditionnellement monolingues, puissent basculer dans des pratiques plurilingues efficaces sans résistances plus ou moins conscientes. Le changement doit donc être accompagné pédagogiquement. Le téléspectateur français monolingue aurait sans doute plus de difficulté à s'imprégner d'une autre langue par la télévision qu'un téléspectateur tunisien ayant été à l'école. Ses acquisitions sont en effet réelles grâce, en grande partie :
- au contexte plurilingue dans lequel il a évolué ;
 - à la situation de diglossie (arabe dialectal et arabe littéral) ;

- à la présence du français et de l'italien ;
 - à l'intercompréhensibilité entre le français et l'italien, puisque des stratégies contrastives et métalinguistiques ont été mises en place par les informateurs.
- 21 Cette expérience tunisienne, parce qu'elle confirme que l'on peut acquérir une langue sans la produire d'emblée, nous suggère des propositions pour l'enseignement primaire, dans des contextes où les enseignants ne sont pas parfois des locuteurs avancés en L2 ni même formés à l'enseignement/apprentissage des langues. La réflexion didactique consisterait à recréer, de façon plus organisée, les conditions tunisiennes en les complétant d'un dispositif d'accompagnement et de médiation confié aux professeurs des écoles.

3. Propositions didactiques

3.1. Au niveau du plurilinguisme

- 22 Pour faciliter les apprentissages, une synthèse rapide des études sur le plurilinguisme (voir point 2) permet de suggérer :
- la mise en place ou l'approfondissement de la conscientisation métalinguistique et de la capacité d'analyse contrastive par des tâches spécifiques qui ne suscitent pas de production en L2 (voir plus bas) ;
 - la nécessité d'accepter que le concept de transfert peut être vu comme l'activation partielle d'une autre langue que celle attendue (s'il y a une compétence unique) avec adaptation au fonctionnement de la langue cible. Ce qui compte c'est l'efficacité de cette stratégie selon les contextes (c'est ennuyeux si l'interlocuteur n'a aucune connaissance de la langue "transférée", mais efficace dans le cas contraire). Ceci remet en cause le principe du "tout en L2" et favorise l'acceptation de l'alternance codique ;
 - la mise en place d'un "monitor" individuel, un système de contrôle, pour faciliter la gestion langagière et le recours aux stratégies de compensation par un travail explicite favorisé par des micro-tâches ;
 - la coordination de syllabus plurilingues en collaboration avec des élèves et des enseignants locuteurs natifs (en réseaux internationaux), ce qui favoriserait l'interaction et permettrait de prendre conscience des besoins individuels de travail en micro-tâches (voir plus loin) ;
 - la prise en compte du statut respectif des langues en veillant à n'en dévaloriser aucune et en montrant les gains que le plurilinguisme apporte.
- 23 L'enseignement des langues gagnerait à être confié à des enseignants formés à cela avec une compétence plurilingue authentifiée, et les équipes d'enseignants devraient être plurilingues, voire pluridisciplinaires (pour enseigner les langues en enseignant les autres disciplines). Le mot tâche est revenu plusieurs fois dans ce texte, il nous reste à décrire comment une approche par tâches (macro- et micro-tâches) pourrait se décliner pour accompagner l'apprenant dans la construction d'une compétence langagière sans production, ou avec une production limitée, dans la langue cible dans le contexte qui nous arrête ici.

3.2. Une approche par tâches

- 24 Dans une réflexion synthétique, s'appuyant sur les recherches de nombreux chercheurs, cités dans les ouvrages de références (Narcy-Combes, 2005 ; Guichon, 2007, Bertin *et al.*,

2010) où ce qui suit est exposé plus longuement, nous avons proposé un ensemble de deux cycles, qui fonctionnent simultanément ou séquentiellement :

- un cycle comprend des macro-tâches qui sont des tâches réalistes. Les TIC et la communication médiée par ordinateur (CMO) permettent de telles tâches de façon plus accessible qu'auparavant. Ces tâches résultent d'hypothèses interactionnistes et/ou socioconstructivistes ;
- le second cycle comporte des micro-tâches qui répondent à des hypothèses cognitivistes ou constructivistes qui présupposent que le résultat d'un entraînement est transférable à des emplois réalistes. Benoit (2004) et Artaud (2007) décrivent la complexité progressive des micro-tâches et des façons dont elles peuvent être intégrées dans des dispositifs d'apprentissage.

- 25 Dans l'expérience tunisienne, les apprenants se sont en quelque sorte créés des macro-tâches en fonction de la façon dont ils ont abordé les émissions de télévision, guidés par leur connaissance des schémas, pour y trouver leur compte. Quant aux micro-tâches, les enquêtés les ont créées intuitivement, plus ou moins consciemment, pour repérer, comparer, mémoriser, classer, réemployer, etc., comme le montrent leurs propos. Dans un cadre institutionnel, des macro-tâches sans production en L2, que nous catégoriserons de type A (voir ci-dessous), peuvent jouer un rôle majeur pour mettre en relief des obstacles ou des écarts d'une façon peut-être plus réaliste que ne le ferait une série pré-organisée d'activités collectives. En fonction de ce qu'ils feront dans une telle tâche, les apprenants, après échange avec le tuteur, pourront déterminer s'ils ont besoin d'une série de micro-tâches pour se préparer à la macro-tâche suivante, et accomplir de façon explicite et organisée ce que leurs prédécesseurs tunisiens ont mis en place eux-mêmes plus intuitivement grâce à leur compétence plurilingue.
- 26 Des macro-tâches avec production en L2 (que nous catégorisons de type B) peuvent jouer un rôle semblable ; elles sont néanmoins susceptibles d'amener les apprenants à produire de l'output avant que leur saisie (intake) n'ait été efficace. Notre suggestion serait d'y renoncer dans le primaire au bénéfice de comptines, phrases ritualisées, etc., en particulier quand l'enseignant ne se sent pas en mesure de servir de modèle ou de donner le *feedback* voulu.
- 27 Les tableaux ci-dessous, revus d'après Bertin *et al.* (2010) permettent de mieux comprendre les lignes ci-dessus.
- 28 Macro tâches

Macro tâches	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A - Pas d'output en L2 - mesure des besoins d'apprentissage	- sensibilisation aux obstacles - sensibilisation aux écarts inter et intralinguaux - création de besoins d'apprentissage	- tâches 'réalistes' - résultat concret - tâches fermées - tâches heuristiques - tâches de résolution de problèmes	- individuel ou en binôme	- Support multimédia - Support Internet .../... + consignes et suivi

Type B - Output en L2 - Interaction - mesure du processus d'apprentissage et du produit - mesure des besoins d'apprentissage	- activités faisant sens - produit réaliste socialement - production implicite de L2 - mesure du repérage, - mesure du/des processus - mesure du produit - mesure des besoins - mesure de la complexité et de son influence sur précision et aisance	- tâches ouvertes - contenu non prévisible (information, opinion, ou connaissance) - feedback par pair ou tuteur dans la tâche (interaction réaliste)	- de préférence en binôme ou groupe (en réseaux)	- Micromondes - Moo - Résolution de problèmes - Webquest (cyberquête) - Travail en tandem - tâches.../... + consignes parfois très précises
--	---	---	--	---

29 Micro tâches

- 30 Les micro-tâches permettent d'accomplir le travail d'affinement ou d'entraînement, elles nécessitent des supports technologiques, et sont moins utiles sans ces supports, car, selon les hypothèses sur lesquelles elles s'appuient (voir ci-dessus), elles requièrent un travail d'entraînement individuel assez intensif que le travail collectif ne permet pas.

Micro tâches	Objectifs	Caractéristiques des tâches	Organisation du travail	Média
Type A (Travail pré ou post tâche) Sensibilisation ou rappel	(Re)mise en place d'une connaissance explicite adéquate : - phonologie ; - morpho-syntaxe ; - lexique/ instances ; - concepts ; - culture, etc. - précision	Tâches fermées conduisant à l'implication du savoir : - charge cognitive imitée - pas de production en L2 - contenu prévisible pour pouvoir percevoir les écarts	Individuel	Suivi et feedback intégrés

Type B (avant ou après une macro tâche) Pratique contrôlée	- (Ré)entraînement de la production contrôlée automatique - précision-aisance	(a) sens impose, (b) créatives : - tâches fermées (entraînement) ; - contenu prévisible (charge cognitive réduite) ; - choix pertinent et automatique des points problématiques de L2	Travail individuel ou en binôme	- écoute et production orale - lecture et écriture - supports TIC (audio, vidéo, images, enregistrement, etc.) - suivi et feedback intégrés (agent pédagogique), etc.
--	--	---	---------------------------------	--

- 31 Les micro-tâches comprendront des tâches d'interprétation, de sensibilisation, de mise en place des données langagières (que les apprenants autodidactes tunisiens se sont créées) aussi bien que des tâches d'entraînement (travail sur "l'accent", la grammaire, ou autres, qui leur ont fait largement défaut). La sélection des types de tâches se fera en fonction des objectifs disciplinaires et/ou linguistiques assignés à chacune d'entre elles et des contraintes que ces objectifs imposent : traitement implicite ou explicite, approche, minutage, focalisation, matériaux, degré de réalisme, etc.
- 32 Les micro-tâches et macro-tâches de Type A (écoute et lecture) ont pour but de révéler des besoins d'apprentissage que ce soit au niveau du contenu, de la phonologie, du lexique, des formes et de la syntaxe, et, bien sûr, de la culture. À partir d'une gamme d'émissions, on peut imaginer des tâches de listage, d'appariement, de classement, de tri, de mise en ordre, de comparaisons, et on peut aller jusqu'à la résolution de problèmes et d'énigmes, voire des cyberquêtes. Ce travail est envisageable avec un contenu disciplinaire (DNL) et peut être interactif, en réseau, voire présenté sous forme ludique.
- 33 De telles tâches, n'exigeant pas de production langagière, peuvent se faire à des niveaux de conceptualisation élevés. La différence entre des micro-tâches et des macro-tâches de type A, se fera au niveau de l'amplitude, du temps, des ressources, et du degré de réalisme, puisqu'elles n'ont pas du tout le même objectif. Bien sûr, ces tâches seront adaptées aux caractéristiques du public et aux conditions matérielles des écoles primaires. Les séances pourront être menées dans une langue différente de celle des tâches, ou des tâches en plusieurs langues pourront être travaillées en même temps.

4. Conclusion

- 34 Ce qui précède modifie sensiblement les conceptions pédagogiques les plus courantes. L'expérience tunisienne dans l'acquisition de l'italien par la télévision rappelle que ce que les tâches de type A reprennent est bénéfique et conduit même à la production dans des conditions facilitantes. L'adaptation de ce type de travail, avec le support des technologies de l'information et de la communication (TIC) voulues, dont le tableau blanc interactif (TBI), permettrait de développer la CO et la CE des enfants à un niveau très

élevé. Les tâches de type A, sur la discrimination et le repérage, mettraient en place de façon apparemment implicite la connaissance voulue. Un enseignant avancé dans la langue pourra jouer un rôle complexe, sinon, leur qualification pédagogique et une formation limitée en temps permettront aux moins avancés dans la langue d'animer ces séances sans servir de modèle ni avoir à reprendre les productions des apprenants. Créer de telles tâches se fera en équipes regroupant des professeurs des écoles, des didacticiens, des enseignants disciplinaires. Le but n'est pas de mettre en place un enseignement programmé, mais des gammes de tâches que les enseignants pourront organiser en fonction du contexte où ils œuvrent et des capacités des apprenants qu'ils encadrent. Les élèves pourront faire des tâches différentes en fonction de leurs capacités personnelles et de leur bagage langagier. Il convient de ne pas étouffer ce qui a permis aux apprenants tunisiens de l'enquête d'avancer en italien, leur motivation et l'appui sur leurs propres ressources. Une médiation enseignante réfléchie fera gagner du temps, le besoin de passage à la production se fera sans doute sentir assez vite, il sera alors nécessaire de se tourner à nouveau vers les TIC pour créer des tâches interactives en réseaux avec des apprenants, locuteurs natifs ou non, dans d'autres pays, ce qui permettra à l'enseignant non spécialiste de la L2 de se limiter au rôle de médiateur pédagogique pour lequel il est à l'aise.

BIBLIOGRAPHIE

- AddaL, . (2000). La Dante Alighieri. In *Memorie italiane di Tunisia* [Mémoires italiennes en Tunisie]. Tunisi : Finzi Editore.
- AndersenR, . (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley MA, Newbury House.
- ArtaudP, . (2009). *Anglais : une médiation technologique*. Belfort : Didactique et Humanités - UTBM.
- BenoitW, . (2004). *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité : opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat : université de Nantes.
- Bertin, J-C, Grave, P & Narcy-Combes J-P. (2010). *Second Language Distance Learning. Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey PA : IGI Global.
- BoughnimA, . (2010). *L'acquisition d'une langue étrangère en autonomie par la télévision : apprendre l'italien par la Rai Uno à Tunis*. Thèse de doctorat en Didactique des langues et cultures, Université Paris III.
- Cadre Européen Commun de Référence sur les langues, apprendre, enseigner, évaluer. Didier, (2005).
- CumminsJ, . (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. In FGe. nesee (ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. p1p. 032-5. Cambridge : CUP.

- Gregg, K.R. . (2001) "Learnability and second language acquisition theory" in RobinsonP, . (2001) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : CUP (1521-83).
- GuichonN, . (2006) *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- HerdinaP, . & JessnerU, . (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- JohnsonJ .G., CohenP, ., SmailesE, .M., KasenS, ., BrookJ, .S. (2002). *Television Viewing and Aggressive Behaviour During Adolescence and Adulthood*, In *Sciences* , 2n° 95, p2p. 4682-471.
- Khreim, J-M. (2008). *Apport des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la dénativisation d'apprenants arabophones de l'anglais langue étrangère "dans un contexte syrien"*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne nouvelle-Paris 3.
- Lamy, M-N., & HampelR, . (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. New York : Palgrave.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TICPa*. ris : Ophrys.
- PaganiL, .S., FitzpatrickC, ., DubowE, ., BanettT, .A., DubowE, . (2010). *Prospective Associations Between Early Childhood Television Exposure and Academic, Psychosocial, and Physical Well-being by Middle Childhood*. In *Archives of Pediatrics Adolescent Medecine*. 5 May, Vol 164, p4p. 254-31.
- PiagetJ, . (1970). *Psychologie et épistémologie*. Paris : Gonthiers Denoël.
- RandallM, . (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. John Benjamins Publishing Company : Amsterdam-Philadelphia.
- RichardJ, .F. (1990). *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.

NOTES

1. La situation sociolinguistique en Tunisie est marquée par un phénomène de diglossie qui se traduit par l'existence de deux variétés linguistiques proches. Une langue vernaculaire, l'arabe dialectal tunisien, qui est la langue de communication, et une langue véhiculaire qui est l'arabe littéraire, doté d'un statut supérieur puisque c'est la langue du *Coran* et de la littérature. L'arabe littéraire est enseigné officiellement à l'école à partir de la première année primaire. La langue italienne et la langue française se sont propagées chacune de façon différente en raison de la proximité géographique et de la période coloniale, le français est une langue de l'enseignement.
2. Par exemple : Eurom4, EuroComRom, Galatea, Intercommunicabilité romane, Itinéraires romans, Euromania, IGLO, Eurocom et Intercompréhension Européenne. Cf. aussi ouvrage de P. Jannin et P. Escudé (paru chez Clé international)
3. Cf. Gregg, K. R. "Learnability and second language acquisition theory" in Robinson 2001, pages 152-183.

RÉSUMÉS

Une situation spécifique, celle de spectateurs tunisiens qui ont acquis l'italien simplement par exposition spontanée aux programmes de la chaîne italienne Rai Uno, entre 1960 et la fin des années 90, ouvre des pistes vers une réflexion sur l'apprentissage des langues à l'école élémentaire en France. La situation de départ sera d'abord décrite en insistant sur les facteurs favorisant, tels que la connaissance des schémas, la présence d'input compréhensible grâce à la richesse de l'image animée et le rôle qu'a joué le plurilinguisme des informateurs dans leur acquisition de l'italien. L'expérience de ces téléspectateurs conduit à concevoir des propositions didactiques s'appuyant sur l'approche par tâches pour accompagner l'enfant à l'école dans la construction d'une compétence langagière, avec ou sans production dans la langue cible, en particulier quand les enseignants ne sont pas spécialistes de la langue enseignée.

The specific situation of Tunisian TV viewers who acquired Italian by simply watching RAI Uno programmes between 1960 and the end of the 1990's suggests new approaches to the teaching of languages in French primary schools. This specific experience will first be described with special insistence on contributing factors such as knowledge of schemata, availability of comprehensible input thanks to the visual element and the effect of the plurilingual experience of the informants on their acquisition of Italian. The results suggest new ways of leading children to acquire languages by relying on adequate tasks, with or without language production, especially in settings where teachers are not specialists of the language that is being learnt.

INDEX

Keywords : television, acquisition, plurilingual competence, micro tasks, macro tasks, primary schools

Mots-clés : télévision, acquisition, compétence plurilingue, micro tâches, macro tâches, école primaire

AUTEURS

JEAN-PAUL NARCY-COMBES

Jean-Paul Narcy-Combes est professeur au département DFLE de l'université Sorbonne nouvelle – Paris 3 et directeur du DILTEC (EA2288) Paris 3 – Paris 6. Il s'intéresse tout particulièrement aux problèmes que soulève le lien entre la théorie et les pratiques. Cette réflexion se révèle dans sa pratique de direction de recherches et s'est exprimée particulièrement dans un ouvrage chez Ophrys (2005) et un ouvrage à trois auteurs chez IGI Global aux États Unis (2010)
courriel : jean-paul.narcy-combes[at]wanadoo.fr
Adresse : 46, rue saint Jacques 75005 Paris

AMEL BOUGHNIM

Amel Boughnim est enseignante de langue et de culture d'origine (ELCO) et membre de l'équipe EA 4514 PLIDAM, INALCO. Elle intervient dans les établissements publics en région parisienne et s'intéresse à la dimension psychoaffective dans l'acquisition des langues, au bilinguisme des enfants de migrants et au plurilinguisme en Tunisie. Elle a publié un article sur l'enseignement des langues et cultures d'origine en France dans la revue Diversité et sa thèse de doctorat a porté sur l'acquisition de l'italien par des spectateurs tunisiens à travers la chaîne italienne Rai Uno.

Courriel : amel.boughnim[at]voila.fr

Adresse : 124, rue de Vincennes 93100 Montreuil