

APPRENDRE LE FRANÇAIS PAR LES MEDIA

Le seul usage de l'«AUTHENTIQUE» nuit, pour beaucoup, à l'efficacité d'un enseignement qui semble avoir oublié la force structurante d'un réel en simulation didactique. L'essai ci-dessous découle d'une réflexion théorique, d'une analyse des divers discours «media» et de leur réinvestissement dans la pratique pédagogique.

L'utilisation croissante de documents «authentiques» dans une salle de cours, et à l'université, a renversé schémas, habitudes, processus didactiques.

Ceci arrive même quand ce type de matériel subit des filtrages de toute sorte – institutionnels, idéologiques, perceptifs et autres – aux niveaux les plus divers.

Pour quelques professeurs ils sont prétexte à «divertissement», pour d'autres à créer une motivation que l'on veut ancrée sur du réel, un réel que parfois on oublie par la suite ou qui ne ré-apparaît qu'à la fin d'un cycle thématique, avec un autre document «authentique» que l'on introduit de façon aussi abrupte que le premier.

Ces documents, pris ça et là, souvent au hasard des possibilités, nous ont cependant obligés à poser des questions, à réfléchir, à chercher, surtout lorsque la sociologie des communications de masse a commencé à s'interroger

- d'abord, sur les rôles et les effets de ces “documenta”, effets surtout culturels et éducatifs;
- puis, sur les rapports pédagogie, *media*, politique.

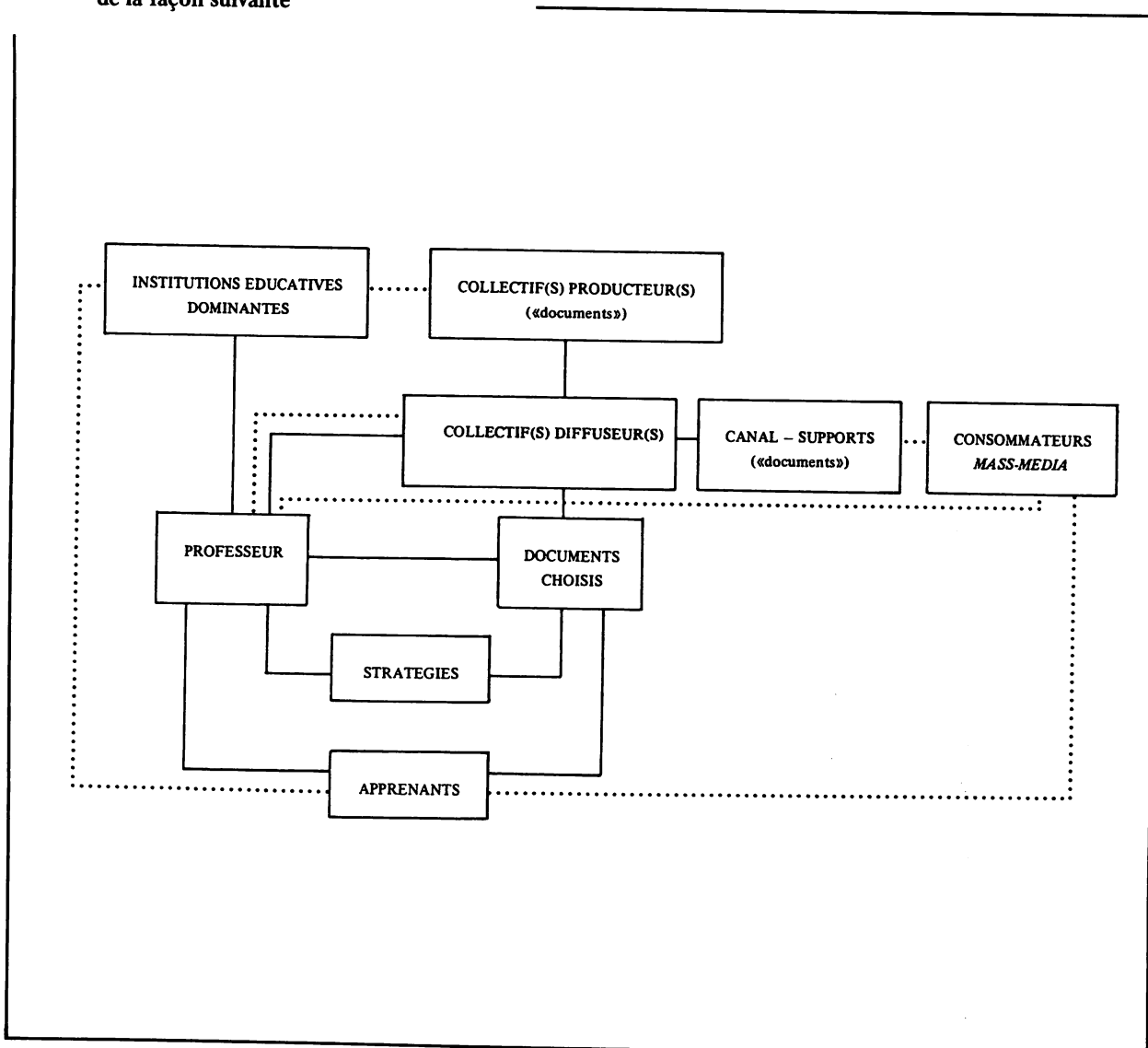
Tout en abandonnant, pour le moment, certains de ces problèmes, je me propose de centrer mon attention sur l'interaction documents ensemble classe, interaction autrement différente de celle qui s'établit entre production consommateurs *mass-media*.

Notre réflexion part de prémisses fournies par l'analyse du discours et les théories de l'énonciation, de la communication, de la sémiologie théâtrale.

Disons encore que, en F.L.E. (français langue étrangère – niveau universitaire), l'objet de ces réflexions n'est ni le langage en lui-même, ni le seul perfectionnement d'un nouveau système verbal, mais surtout l'appro-

che de ce dont le langage parle, l'approche des structures d'un agir humain qui transparait dans la diversité, dans la pluralité des discours de l'action.

F. L. E. — niveau universitaire: le vécu didactique quotidien peut se schématiser, si de documents "authentiques" il s'agit, de la façon suivante



L'ensemble «documenta» est riche, voire disparâtre. Aussi faut-il poser certaines questions:

- Quels documents choisir?
- Pour quels programmes? Pour quel public?
- Avec quelle fonction?
- Selon quels critères?
- De quel type: Audio? Video? Scripto?
-

Dans nos options, donnons la première place au critère de l'adéquation (sens linguistique du terme), ce qui implique que ce premier choix doit se porter sur des documents à imbriquer de façon presque parfaite (contenu, formes, stratégies, ...) dans le «continuum» didactique, «continuum» en mouvement progressif pendant l'instance apprentissage. PRESQUE parfaite, ne l'oublions pas, puisque, en utilisant ces matériaux, nous ne pouvons pas nous empêcher de construire dessus un discours institutionnel, didactique, aux ré-écritures et aux buts les plus divers, en détruisant ainsi leur ancrage originel, si de documents «authentiques» il s'agit, en les détruisant aussi en tant que discours sociaux plus ou moins efficaces. Or, de ce fait, effets (intentionnés, possibles, produits dans le tout social), mouvements discursifs, modalités de réception, etc., deviennent tout autres et naturellement très différents de ce qu'ils avaient été dans le circuit de circulation d'origine. Et cela qu'il s'agisse de narrations, de descriptions, de récits, de dramatiques, ..., etc., etc.

Souvenons-nous encore que toute disparition d'un réseau contextuel initial, lors d'une situation d'apprentissage langagier, fait qu'un ensemble quelconque de destinataires, le plus souvent, et autrement, consommateurs, soit remplacé par un public d'apprenants universitaires. Souvenons-nous aussi qu'un public récepteur, passif en général, rarement «écoutant» – «voyant» et, à plus forte raison, rarement «interprétant» – «analysant», est remplacé, fréquemment, en situation apprentissage, par des groupes récepteurs qui eux, écoutent, voient, interprètent, analysent, critiquent, discutent, tout en s'écou-

tant les uns les autres, tout en se parlant, tout en écrivant et, surtout, tout en pensant. Du moins ... on l'espère.

Les conséquences de ce renversement, de cette re-contextualisation, sont immenses et nombreuses. Limitons-nous cependant à mettre en relief, pour le moment, celles qui touchent l'effacement de tout effet initialement prévu, à un niveau grand public, par le collectif énonciateur et, par conséquence, une transformation telle du champ de ces effets qu'elle frôle leur substitution totale. Et c'est dans ce domaine que nous avons pu cerner, avec plus de précision, quelques unes des difficultés éprouvées par les étudiants.

Tout d'abord accentuons les difficultés qui ont trait à la re-création d'un contexte quotidien, étranger, non-institutionnel en plus, avec ses rites, ses traditions, ses mythes, ses symboles. Cette longue reconstruction, qui, en plus, sera atomisée, implique une double insertion:

- d'un côté, dans une situation complexe, particulière, inconnue ou méconnue, toujours difficile à déchiffrer;
- de l'autre, dans un temps et dans un espace marqués.

Voilà pourquoi, dans nos cours, tout document travaillé oblige à des tentatives de déchiffrement, au repérage aussi de ces marques et de ces indices, qui, dans le circuit initial, visaient surtout à créer des effets historiques, d'actualité, socio-culturels, de connivence sociale, de mode, des effets aussi rayant parfois le ludique ou la «plus value esthétique».

Mettons en relief, cependant, que le premier groupe d'effets joue surtout sur des trames référentielles, récupérées d'autres discours, avec des variations historiques ou autres, des références devenues reflets d'interactions ayant eu lieu dans un réel extra-linguistique et extra-institutionnel, dans un vécu étranger, au sens le plus fort du terme.

Nous travaillons en plus, sur des documents fortement marqués de préférences socioculturelles et même affectives, préférences que des sondages nous font connaître, surtout si de documents *mass-media* il s'agit, et qui nous permettent d'hierarchiser les choix (du plus au moins fréquent): télédisques, «vidéoclips», drames, comédies, farses, spots publicitaires, ..., etc., etc. Et l'hierarchie de ces «créations» apparaît conforme, naturellement, à une échelle de valeurs qui n'est ni celle des créateurs, ni celle des spécialistes, mais celle de la plupart des grilles grand public.

Ce sont des documents de ce type qu'il faut défaire, analyser, reconstruire, en fonction de la culture cible mais aussi de la culture d'origine, et introduire dans nos cours, si nous voulons des documents qui apparaissent sur antenne dans le pays étranger, c'est-à-dire, des documents authentiques.

Il faut cependant, continuer à se poser des questions:

- pourquoi ces documents, simulant ce qui, dans la culture cible, se présente déjà comme une simulation du réel?
- pourquoi ces «constructs» opium, ou somnifère, de «Monsieur le Monde»?

Pour nous, on peut accepter ces documents dans la mesure où ils sont un type de matériel qui peut tenir compte de ce que l'on pré-suppose être su par connu d'étudiants d'un certain niveau, à un moment X, dans un quelconque apprentissage langagier, à un niveau universitaire.

Réfléchissons maintenant sur ce niveau d'apprentissage langagier et rappelons qu'il s'agit d'un niveau de perfectionnement pour professeurs de langue – culture – littérature française, pour traducteurs, pour chercheurs, dans les domaines ci-dessous.

Remarquons maintenant que l'apprentissage langagier en processus dans un cours universitaire, se déroule encore en cours de langue, puisqu'on y vise le développement et le perfectionnement d'une compétence de communication, même si dans le sens de «ethnography of speakink». Or cet approche exige une réflexion et une

analyse approfondie sur, par exemple, des complexes socioculturels en contraste ou sur des pratiques diverses dans un grand nombre de situations où naturellement interviendront différents acteurs sociaux, aux statuts et aux rôles marqués, même si parfois typifiés.

On pourra nous dire que, dans ces «constructs» on court le risque de faire naître des clichés, des stéréotypes. Peut-être. Mais, même si cela arrive, l'analyse guidée et les divers filtres auxquels ces matériaux sont soumis (de perception, d'attention, de mémoire, etc.), le degré de profondeur et l'exactitude du travail de chacun, les marqueront de traits et d'empreintes individuels.

C'est pourquoi à partir de ces matériaux, nous nous proposons, en cours de langue-culture (sens ethnosociologique):

- de cerner la diversité et les particularités des discours, des gestes, des silences;
- de mettre en relief ressemblances et différences soit dans la spécificité des rapports société-culture-langue, soit dans la façon d'être et dans la vision du monde, dans la culture autre, de groupements sociaux divers.

Cela, un autre type de documents le permet. Voyons comment et sur quel «autre type de documents» porte notre choix.

Compte tenu du cadre où nous travaillons et des propositions de Hymes concernant l'«ethnography of speaking», notre choix porte sur l'usage de documents construits, **simulant** un réel extra-linguistique.

Rappelons qu'une simulation de ce type nous permet de travailler de façon plus rentable tout programme fortement structuré.

Elle nous permet en outre d'agir sur deux niveaux discursifs et précisons-le, sur la combinatoire qui les entremêle.

Mettons l'accent d'abord sur le **Discours Informatif**, référentiel – dénotatif et, en Linguistique Française, à forte dominante métalinguistique. Ce type de discours conduit l'apprenant – le verbe conduire est

choisi exprès – à prendre conscience ou à se souvenir de ce qu’il a toujours su de façon plus ou moins consciente.

L’autre discours, le discours «TRAME qui sous-tend» est celui qui **SIMULE** ou **MET EN REPRÉSENTATION**. Il semble viser la dissolution des contenus informatifs cités ci-dessus, tout en continuant de les travailler de façon didactique, selon les voies ouvertes par une dramatisation qui raie, par exemple, la fiction la plus traditionnelle – rappelons les divers modèles de feuilletons ou de dramatiques que ceux-ci soient radio ou télédiffusés.

Tout en continuant de travailler sur ce dernier exemple, nous finirons par constater qu’il peut y avoir là un jeu d’alternance selon certains types de base de segments discursifs. Et cela d’une façon telle, que cette alternance nous permette de situer les dits fragments dans deux types de champs fondamentaux :

- *Primo*, celui qui est réduit à la fonction symbolique de pouvoir donner accès à la parole normative. Et si parole normative il y a, elle touche tout autant le langage que la culture ou le «tout» social.
- *Secundo*, celui qui simule un quotidien plus ou moins familier et qui sert de décor à l’humain par opposition au grammatical.

Disons que les deux niveaux discursifs qui sous-tendent le document de simulation sont marqués par une double série de traits distinctifs. Cette série serait dominée par l’opposition **HUMAIN** vs. **GRAMMATICAL**, même si variation il y a, concernant combinatoires et distribution, par exemple.

Ainsi :

HUMAIN	VS.	GRAMMATICAL
production langagière		activité métalinguistique
les histoires/les discours		la vérité de la norme
le quotidien d’un Monsieur		la voix universelle,
tout le Monde		indiscutable
une microsociété		un collectif normatif
.....	

Tout programme construit devient ainsi une croisée de ces deux types discursifs fondamentaux, aux effets calculés, mesurés et, par là même, nous permettant de reprendre certains axiomes de tout travail médiatisé : à savoir, nous le disons encore à titre d’exemple, qu’un moyen de communication ouvert à tout public ne peut être sûr de toucher chacun des sujets destinataires que sur **UN** thème général, répété de façon itérative. En ré-introduisant la distinction établie ci-dessus – **HUMAIN** VS. **GRAMMATICAL** – dans tout programme, un seul «leit-motiv» nous semble devoir être retenu : que le programme ait, disons-le d’une façon simpliste, le trait [+ **HUMAIN**] ou le trait [+ **GRAMMATICAL**].

Il est évident qu’un réseau textuel didactique devient bien différent d’une trame communicationnelle «authentique» et que, à la base de toute interaction didactique, il y a toujours les mêmes déclencheurs : professeur-étudiants – documents.

Cependant, lors de l’introduction, surtout des media lourds, il y a encore une difficulté qui surgit, au niveau des réactions automatiques liées aux modalités habituelles de contact consommateur - medium. Celles-ci interfèrent négativement en situation d’apprentissage et empêchent même parfois la création d’un nouveau type de rapports, didactiques cette fois-ci, avec ces media devenus part d’un vécu quotidien.

Et cela, à un point tel, qu’on «écoute» la radio en faisant sa toilette, en conduisant, en étudiant; qu’on «voit» un programme T.V. en mangeant, en tricotant; qu’on «lit» le journal en écoutant des bavardages – et en les écoutant vraiment, puisqu’il arrive même qu’on y participe. Nous avons donc des modalités de réception diversifiées, quoique ayant toutes une caractéristique commune : une stimulation perceptive, plus ou moins sous-jacente, accompagnée de gestes automatiques (ex. lorsqu’«on ne fait rien», en tournant les pages du journal), stimulation fréquentative et où le «stimulus» peut, soudain, changer de champ et devenir efficace, atteindre son but.

Un autre type de modalité réceptive, quoique tout aussi fréquente, est celle qui apparaît avec le consommateur mass-media qui voit tout, qui entend tout, sans jamais regarder, lire ou écouter.

L'une et l'autre expérience nous arrivent à tous, de même que celle où, soudain, on est pris par le spectacle (pris au sens où Eco l'entend) et intégré à un «continuum», phénomène qui alors risque d'engendrer de nombreuses tensions⁽¹⁾.

Il est évident que ce type d'occurrences a ses causes à l'intérieur mais aussi en dehors du cours/programme – spectacle, dans la façon dont ceux-là s'imbriquent dans le vécu du micro-ensemble, social ou institutionnel, qui les regarde.

En soi, et indépendamment de tout contexte de réception, chaque document - programme, proposé aux maîtres et aux formateurs de formateurs, a une structure et des fonctions qui lui sont propres. D'ailleurs, répétons-le, leur but est toujours double:

- **construire une expérience humaine simulée** à partir d'un schéma initial plutôt rigide (vd., par exemple, certains «squelettes» de romans – dont ceux de Sade, de même que des scénarios – récemment revalorisés et qui exigent une préparation réelle des scénaristes);
- **faire percevoir cette construction**, où ce type particulier de structure profonde devient perceptible, au fur et à mesure du déroulement de la surface discursive et à partir de ce qu'on pourrait appeler signes primordiaux («gestus fondamentaux» de Brecht, «partition» d'Antonin Artaud). Car, seuls ces signes permettent non seulement la ritualisation de l'action simulacre déroulée devant nos yeux, mais aussi sa perception en tant qu'ensemble signifiant.

Or tout rituel implique un langage qui lui est propre (vd. Austin, Searle), paroles et/ou images, langage qui nous permet d'attribuer des significations particulières à des comportements conventionnels, ceux qui reproduisent, parfois en les concentrant, donc en les niant, des modèles sociaux.

D'un côté, un sujet énonciateur collectif a créé le document; de l'autre on le perçoit, ou on le choisit, en consommateur individuel, plus ou moins orienté.

Or, c'est là, c'est sur le rôle du/des consommateur(s), qu'il faut agir, si l'on tient compte de cette autre université envahissante et quotidienne qui est la télévision, la radio, la presse, le monde médiatisé. C'est là que le travail universitaire doit agir, soit en termes d'Université Ouverte, soit à un niveau plus modeste, en termes de transformation des spectateurs passifs en sujets habitués à interpréter, analyser, critiquer ces programmes reçus et travaillés, maintenant en pied d'égalité, avec les seuls textes qui porteront toujours des titres de noblesse, les textes littéraires.

Envers ceux-ci la distance se crée naturellement, distance au moins en termes de registres, sinon d'idiolectes. Elle se crée donc en termes de langage et ce sera aussi à partir du langage que la distance, condition d'analyse et de critique, pourra être créée maintenant, entre protagonistes (signes primordiaux dans une performance) et récepteurs, quels qu'ils soient, où qu'ils soient.

Il arrive en plus que ce premier type d'interaction, et sous la forme qu'il assume dans le quotidien non-institutionnel, ne peut jamais être effacé, car, par ses effets, il conditionne la démarcation de l'espace psychologique réel où tout spectacle est reçu, vécu. Et n'oublions pas, un cours en est un.

Interférant ainsi dans ses phénomènes interactionnels, il y a encore l'ambiance physique et le climat psychologique où la réception des programmes/des «constructs» a lieu. Et tous ces éléments interfèrent de façon positive ou négative.

En ce qui concerne l'ambiance sociale ou institutionnelle, une participation trop active ou une implication émotive des spectateurs/étudiants pendant le déroulement du programme risque de rendre la distance discontinue, subsidiaire ou nulle. N'oublions pas que les réactions d'un destinataire média, où qu'il soit, peuvent difficilement être réglées et que, dans tout rituel ou spectacle, ces règles sont beaucoup moins coercitives pour ces destinataires que pour les protagonistes.

L'ambiance physique, elle aussi, joue différemment pour l'un et l'autre groupe. Tout document produit aura créé, dans lui-même et par lui-même, un temps/ /espace de représentation, fictifs, mais où se déroulent des «processus» qu'un certain nombre de choix mettent en relief. Cependant, s'il s'agit d'un groupe-classe, ce «continuum» produit par les protagonistes est vécu

non plus en tant que «processus» mais en tant qu'événement, puisque le groupe le vit dans un temps/espace réel. Car vivre, agir, pour eux, se limite alors, à écouter – regarder – comprendre – interpréter – analyser.

Le climat psychologique marquant l'espace réel conditionne, lui aussi, l'accueil fait au document – et, ici, tout professeur-animateur joue un rôle particulier, surtout lors de l'enracinement des premières habitudes de «lecture» critique de documents. Car, si le document en lui-même est immuable, aucun apprenant n'est identique à un autre, même si jouant les mêmes rôles. Et on ne peut pas envisager le document en tant que «construct» marqué d'individualités créatrices et les apprenants en tant que masse de spectateurs anonymes, public-cible ayant plus ou moins une fonction quantitative malgré leurs diverses personnalités – cela en contraste avec le document qui aurait, lui, une fonction qualitative.

Il y a, en plus, conditionnant tout travail sur contenus, une double inégalité, informationnelle et instrumentale, entre document, professeur et groupe-classe. Ces inégalités vont exiger des analyses, des «processus» individualisés de diagnostique et d'enseignement ponctuel, des raccourcis de formation et d'information qui toucheront autant le savoir faire ou le savoir être (ser et estar), que le savoir tout court. Il faudra donc du temps et des moyens pour conduire à des transformations d'attitudes et de conduites, voire à la conversion d'émotions en analyses, en prises de conscience, en jugements de valeurs. Ce sera ainsi aller d'impressions immédiates globales à des compétences spécifiques.

Parmi celles-ci, donnons un relief particulier à l'analyse que le public d'apprenants peut faire du vrai public-cible du document; car celui-ci a exercé son influence avant la production en qualité de spectateur(s) potentiel(s) marqué(s) par systèmes de valeurs, stéréotypes, préférences, imperméabilités (politiques, sociales, ...), disponibilités (culturelles, émotionnelles, ...), états d'esprit, etc., dont l'homogénéisation neutralisera tout trait qui, sur la masse, n'aurait pas porté.

Or sur cette masse, les apprenants, d'abord en tant qu'élément réactif, puis, en tant que multiplicateurs sociaux, pourront agir à leur tour, en transformant les quelques sous-groupes où ils seront naturellement intégrés. Cette transformation peut devenir plus profonde

qu'elle ne le paraît, car s'habituer à questionner des documents c'est aussi s'habituer à questionner leurs contenus et leurs formes, donc les faits, tout autant que leur choix et la façon dont l'information y est re-construite, re-formulée.

N'oublions pas que reprendre ces matériaux en un contexte si divers, implique, du moins en apparence, l'introduction de faits, alors eux authentiques, c'est-à-dire, des faits dont la vérité, l'origine ou l'autorité ne peuvent être contestées. C'est pourquoi un fait AUTHENTIQUE ne saurait être discuté, mis en doute, rendu objet de vérification. Voici des mots, des phrases dangereuses et qui justifient qu'on les discute, surtout si d'enseignement il s'agit, car de la simplification didactique réductionniste ... à la propagande, ou du publicitaire ... au politique, il n'y a qu'un pas, parfois vite franchi.

Ainsi Joachim Fest dans «Hitler» écrivait:

«[...] sa nature «théâtrale» réapparaissait irrésistiblement et le conduisait à subordonner les impératifs de la politique à ceux de la mise en scène [...] Dans l'Etat hitlérien [...] la politique elle-même semble y perdre sa pré-éminence et devenir la servante des effets grandioses du théâtre du régime».

Ce nombre croissant d'effets de théâtre, de motifs, de suspense, s'accroît de jour en jour, de même que le nombre des faits politiques créés ou la constante théâtralisation du quotidien, ce qui implique nécessairement la généralisation de la qualité de spectateur devant des faits médiatiques et ... autres.

Nous sommes de plus en plus des spectateurs, surtout de rituels devenus symboles d'autorité ou de stabilité, fascinants dans les réseaux de complicités créées, dans le statut faussement attribué aux partenaires en présence simulée: protagonistes, spectateurs. Tout y est réglé, du vécu commun aux savoirs partagés, jusqu'aux modes d'intervention. Et ... des phénomènes de projection ou d'identification ont lieu. Des habitudes se créent et un risque surgit, celui d'annihiler tout désir d'expérience en dehors de celle des documents médiatiques, surtout si le spectateur évolue uniquement en tant

que synthèse d'expériences médiatiques préalables. Il faudra donc arriver, à l'Université, à dialectiser les rapports :

- . expériences fictives, inédites, mais accomplis par «medium» interposé;
- . expériences simulées dans un cadre institutionnel;
- . expérience réelle des apprenants – histoire de vie, histoire langagière.

Dans ce «processus», émergent collisions, conflits, dûs en partie, à un réflexe de défense envers l'agressivité de toute expérience hors du quotidien. C'est à ces expériences que des documents-media, bien construits et bien choisis, peuvent nous conduire, sans heurts et de façon critique.

N'oublions cependant pas que «la meilleure université [n'] est, et ne sera jamais, une bibliothèque», une médiathèque ou un centre de documentation, même si leurs utilisateurs sont déjà en train de devenir des sujets interprétants-analysants, critiques et créateurs, capables de CUM-PREHENDERE l'information communiquée, tout autant que la formation donnée par les matériaux lus, vus, écoutés, examinés si les étudiants sont en train de devenir des sujets capables de convertir expériences simulées en expériences intérieures directes. L'imprécis, l'indicible entrent ainsi dans les zones de la perception et ce, grâce aux rites, à la transfiguration symbolique des signes. Alors, et alors seulement, on fait «entrer l'irrationnel de l'inconscience et l'ineffable des symboles intimes dans le monde d'un langage normalement destiné à exprimer le communicable»⁽²⁾.

Cependant, pour y arriver, il faudra un grand changement dans beaucoup de secteurs et dans des étapes différenciées:

- **celui de la production/fabrication de documents médiatiques** – ici «un changement profond est nécessaire si l'on veut que les producteurs, qui forment un monde fermé, ouvrent non seulement

leurs rangs, mais leurs esprits [...] Le producteur de T.V. ou de radio, tout autant que celui d'une campagne publicitaire doit presque se réorienter pour se mettre au service d'une nouvelle sorte de maître qui n'est ni le vaste organisme centralisé qui le paie, ni le groupe d'intérêts qui représente son propre milieu. Il doit se considérer avec plus de modestie comme un conseiller qui se met librement à la disposition des scénaristes et [des enseignants]»⁽³⁾;

- **celui de l'innovation pédagogique**

– dûe au changement dans :

les rôles de l'enseignant et des apprenants dans un processus de création d'habitudes d'auto-formation continue ancré dans un travail de groupe visant

assiduité et tâches de chaque membre du groupe

organisation et planification des tâches

liste des difficultés trouvées et des problèmes qu'il faut poser

rythme de progression des tâches

rôle des réunions de travail hors des ateliers

critiques à cette façon de travailler (positives et négatives)

l'interaction enseignant - enseigné(s) – document(s)

l'assistance, l'appui aux étudiants: types, sources, effets

les agents de changement, eux-mêmes

– exigeante aussi en ce qui concerne l'attention portée sur :

les contraintes institutionnelles et autres

la conduite de l'innovation

les divers scénarios possibles

le modèle didactique évolutif à choisir

les différents «processus» de maîtrise selon les niveaux d'utilisation

la mesure des effets (directs et indirects)

la stabilisation

les problèmes soulevés par toute approche expérimentale

- celui du transfert méthodologique qui permettra une double transformation: celle des consommateurs médiatiques en analystes critiques et celle des analystes en multiplicateurs sociaux.

Ce n'est pas la recherche, ce n'est pas la rigueur des enseignements programmés, ce n'est pas non plus l'analyse *de per se* qui nous obsèdent, même si nous pouvons sembler osés en voulant en changer l'objet. De fait nous avons conscience que «[en] tant qu'intellectuel, [... le professeur] appartient à un groupe qui est porté à admettre comme allant de soi les intérêts, les schémas de pensée, les problématiques, bref tout le système de présupposés qui est lié à la classe intellectuelle comme groupe de référence privilégié».

Cependant, ces réflexions de Bourdieu, dans «Le métier de sociologue» auraient pu s'appliquer à bien d'autres groupes socioprofessionnels, surtout à ceux qui tiennent en main les mass-media et qui ne servent, le plus souvent, que de courroie de transmission au pouvoir, à l'idéologie, à la culture dominante.

Et c'est à cela que l'introduction des documents construits par des scénaristes pédagogues (ou des pédagogues scénaristes?), de même que certains des documents dits «authentiques» doivent servir, à toucher, au-delà des acquisitions (contenus de programmes, stratégies, etc.), le développement d'aptitudes et même, parfois, la modification d'attitudes ou de systèmes de valeurs. La vraie démocratie est un but, de même que le dialogue entre les hommes. Pour y arriver il faut, au moins, apprendre ... à comprendre. ●

* PROF. MARIA EMÍLIA RICARDO MARQUES

Membro do Conselho Científico-Pedagógico do IPED, onde orienta o Núcleo de Estudos de Tecnologia de Ensino a Distância; professora convidada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Nova de Lisboa, onde dirige a Núcleo de Estudos de Linguística Contrastiva – Centro de Estudos Comparados/INIC; membro da Associação Portuguesa de Linguística, da Sociedade Portuguesa de Estudos Sociais, da Sociedade Brasileira de Semiótica e Linguística, da AUPELF – reeleita para o Secretariado Europeu; do AIMAV – membro correspondente para Portugal.

TABLE DE REFERENCES

- (1) Ricardo Marques, M. E. – Enseignement universitaire et documents "media" et Communication didactique et acquisition d'une langue étrangère (sous-presse).
- (2) Piaget, Jean – Le Structuralisme, Paris, PUF, 1968, pp. 73-4.
- (3) Cité du "The Guardian", A, Smith, 21.4.1972, IN A. J. Kinsbury: "La place de la radio et de la TV dans l'animation socioculturelle", Conseil de l'Europe, Mars, 1973.