

Ministère de l'Enseignement Supérieur et la  
Recherche Scientifique  
Université 8 mai 1945 Guelma  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et de la Langue  
Française



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة 8 ماي قالة 1945  
كلية الآداب و اللغات  
قسم الآداب واللغة الفرنسية

## Polycopié pédagogique

Dossier N° :

Titre :

# Introduction à la didactique

Cours destinés aux étudiants de 3<sup>ème</sup> année de Licence de Français

Préparés et présentés par :

Dre : BENTAYEB Razika

Grade : MCA

Année universitaire : 2023-2024

## **Information sur la matière**

**Intitulé de la matière** : Introduction à la Didactique

**Année d'enseignement** : L3

**Domaine** : Lettres et Langues Etrangères.

**Unité d'enseignement** : UEF3/ Langue et usages.

**Code du module** : UEF3.1

**Coefficients** : 02

**Crédit** : 04

**Semestres** : 5 et 6. Module annuel

**Volume horaire hebdomadaire** : 1h30

**V.H. Semestriel** : 22h30 (15 semaines)

## **Objectifs de l'enseignement**

Cette formation vise à :

- 1- Initier les étudiants à la didactique générale et à la didactique des langues ;
- 2- Réfléchir sur la problématique de la didactique des langues et à la didactique des langues étrangères et acquérir des connaissances de base dans le domaine ;
- 3- Saisir l'évolution de la didactique sur le plan conceptuel et disciplinaire ;
- 4- Appréhender les différentes approches didactiques et comprendre l'architecture des différentes méthodologies.

**Mode d'évaluation :** (type d'évaluation et pondération)

- Examen semestriel : Epreuve de fin de semestre (EFS) 100%

Semestre 1 : Epreuve de fin de semestre 1

Semestre 2 : Epreuve de fin de semestre 2

Ce polycopié se compose de 8 cours abordant l'évolution et les grands domaines de la réflexion et de l'intervention didactiques. Chacun de ces cours se compose de titres et sous titres suivis de test de connaissances.

**Cours I :** Définition de la didactique

**Cours II :** Evolution de la didactique

**Cours III :** Scolarisation des savoirs

**Cours IV :** Contact des langues

**Cours V :** Enseignement-apprentissage des langues

**Cours VI :** Aperçu sur les grandes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues

**Cours VII :** L'approche communicative en didactique des langues

**Cours VIII :** L'approche actionnelle

## Table des matières

<b>Cours 1 : Définition de la didactique</b> .....	07
1.1. Définition de la didactique .....	08
1.2. Triangle didactique.....	10
1.3. Tâches de la didactique .....	12
1.4. Contrat didactique .....	14
1.5. Qu'est-ce que la didactique des langues ? .....	16
1.6. Qu'est-ce qui distingue la didactique des langues des autres didactiques? .....	17
Test des connaissances .....	18
<b>Cours 2 : Evolution de la didactique des langues</b> .....	19
2.1. Qu'est-ce que la pédagogie ? .....	19
2.2. Méthodes et méthodologies .....	21
2.3. Linguistique et didactique des langues .....	22
Test des connaissances .....	27
<b>Cours 3 : Scolarisation des savoirs</b> .....	28
3.1. L'application didactique.....	29
3.2. Impasse de l'applicationnisme .....	30
3.3. Transposition didactique .....	31
Test des connaissances .....	33
<b>Cours 4 : Contact des langues</b> .....	34
4.1. L'ancrage social des langues.....	34
4.2. Contact des langues : interlangue et interférences.....	36
4.2.1.Enseigner et apprendre.....	36

4.3. L'interlangue .....	38
4.3.1. Les interférences comme parasite de l'interlangue .....	39
4.3.1.1. Erreurs liées aux interférences interlinguales .....	41
4.3.1.2. Erreurs liées aux interférences intralinguale.....	45
Test de connaissances.....	47
<b>Cours 5 : Enseignement-apprentissage des langues .....</b>	<b>49</b>
5.1. Qu'est-ce qu'une situations d'enseignement-apprentissage.....	49
5.2. L'acquisition.....	50
5.2.1. Théories d'acquisition.....	51
5.3. L'apprentissage .....	52
5.3.1. Stratégies d'apprentissage.....	54
5.4. L'enseignement .....	55
5.4.1. Stratégies d'enseignement .....	56
Test de connaissances .....	57
<b>Cours 6 : Aperçu sur les grandes méthodologies d'enseignement-</b>	
<b>apprentissage des langues .....</b>	<b>58</b>
6.1. Qu'est-ce qu'une méthodologie ? .....	58
6.2. Méthodologie traditionnelle .....	60
6.3. Méthodologie directe .....	63
6.4. Méthodologie audio-orale .....	67
6.5. Méthodologie SGAV .....	70
Test de connaissances.....	74
<b>Cours 7 : L'approche communicative .....</b>	<b>75</b>
7.1. Qu'est-ce que l'approche communicative ?.....	75
7.2. Quelques concepts clés de l'approche communicative .....	79
7.2.1. La compétence de communication .....	79
7.2.2. Centration sur l'apprenant.....	83
7.2.3. Besoins et objectifs .....	85
7.2.4. Documents authentiques .....	87
7.2.5. La motivation .....	88
7.2.6. La simulation.....	89
7.2.7. L'autonomie .....	90

Test de connaissances .....	92
Tableau différents approches didactique .....	93
<b>Cours 8 : L'approche actionnelle .....</b>	<b>94</b>
8.1. L'approche actionnelle.....	94
8.2. Les principes de l'approche actionnelle .....	96
8.3. L'approche actionnelle : exemples de tâches .....	97
8.4. Concepts clés de l'approche actionnelle .....	98
8.5. Complémentarité des approches actionnelle et communicative .....	99
Test de connaissances .....	101
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>102</b>

# Cours 1 : Définition de la didactique

## Plan du cours

- Introduction
- Définition de la didactique
- Triangle didactique
- Tâches de la didactique
- Contrat didactique
- Qu'est-ce que la didactique des langues ?
- Qu'est-ce qui distingue la didactique des langues des autres didactiques ?
- Test des connaissances

## Introduction

Jusqu'aux années 80, les acteurs du champ éducatif parlaient tout uniment de pédagogie pour évoquer les problèmes d'enseignement d'une discipline scolaire.

Ils ont dit ensuite, pendant un temps, didactique et pédagogie. Ils disent maintenant, de plus en plus, didactique. D'une expression à l'autre, c'est-à-dire de pédagogie à didactique, interviennent :

- Des changements de focalisation attribuables à la conjoncture socio-institutionnelle.
- Des phénomènes plus profonds dans la manière de penser le champ.

Le terme de pédagogie semble être fatigué par l'usage prolongé et qui, de ce fait, emporte des connotations de dépassement peu favorable aux développements d'une pensée nouvelle.

## 1.1. Définition de la didactique

Le terme de didactique a pour signification étymologique, comme adjectif d'abord, « *qui est propre à instruire* ».

L'adjectif didactique vient du grec didaktikis, du verbe didaskein =enseigner qui signifie « *propre à instruire* », relatif à l'enseignement.

Le terme de didactique désigne donc de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, c'est à dire la didactique, a d'abord désigné :

- le genre rhétorique destiné à instruire ;
- puis l'ensemble de théories d'enseignement et d'apprentissage.

Traditionnellement, on pourra dire que la pratique d'enseignement s'analysait en termes de contenus et de démarches : enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. Les contenus relèvent de disciplines universitaires de référence (EX : linguistique, littérature, etc.) Quant aux moyens, il revient aux sciences de l'éducation de les fonder socialement, psychologiquement, institutionnellement, de les explorer et les opérationnaliser en vue de résultats. On parle souvent dans la cadre de cette conception, de **didactique** pour indexer le pôle des contenus, et de **pédagogie** pour désigner celui des moyens.

On pourrait définir la didactique, comme première approche, la discipline de recherche qui analyse les contenus (savoirs) en tant qu'ils sont objet d'enseignement et d'apprentissage référés et référables à des matières scolaires.

Cette définition permet d'abord de distinguer la didactique des autres disciplines de recherche, proches :

- celles qui analysent les contenus mais sans se préoccuper de l'enseignement ou des apprentissages (par exemple la linguistique)
- celles qui analysent l'enseignement ou les apprentissages mais en ne se centrant pas sur les contenus (par exemple la pédagogie, la philosophie, la sociologie ou la psychologie de l'éducation)

C'est donc la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques.

Une autre définition, la didactique est « *la discipline qui cherche à analyser l'enseignement-apprentissage et les contenus disciplinaires* ». Même si cette définition semble être proche de la précédente, mais à la différence qu'elle n'entre pas par les contenus mais tendant à analyser en premier l'enseignement-apprentissage, alors que dans la première définition le point d'ancrage des didactiques réside dans les contenus et que les didacticiens se regroupent entre eux en fonction des disciplines scolaires sur lesquelles travaillent, par exemple didacticiens des sciences, de français, de physique, etc.

Précisions encore que la notion de contenu est loin d'être simple. Elle peut en effet renvoyer à des savoirs ou à des savoir-faire mais aussi à des valeurs (par exemple aux oppositions mal/ bien, juste/injuste, en éducation civique, et des « rapports à » ou encore à des manières de penser, d'agir ou de parler, propre aux différentes disciplines. Du surcroît, il faut distinguer les contenus à enseigner, les savoirs (définie principalement pas les instructions officielles), les contenus enseignables, les contenus enseignés et les contenus appris.

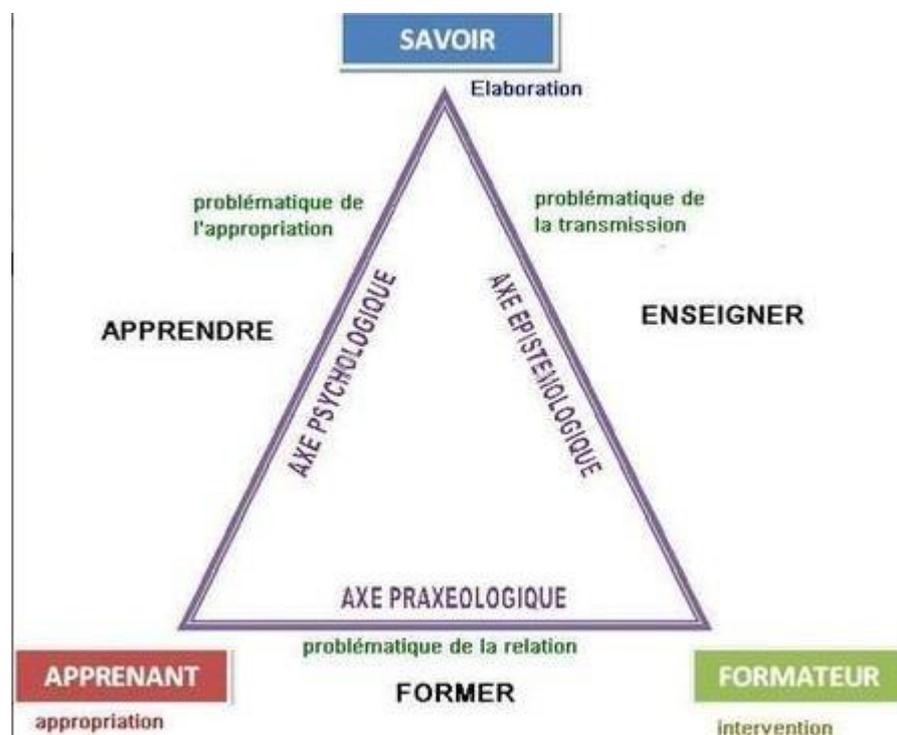
Cette distinction classique des contenus et des moyens est aux principes de maintes oppositions dans le champ éducatif, cette distinction a ses limites.

Actuellement, c'est la définition donnée par le didacticien Yves chevallard qui prend le dessus : « *le didacticien ( la didactique) s'intéresse au jeu qui se mène- tel qu'il peut l'observer puis le reconstruire en des classes concrètes- entre un enseignant- des élèves et un savoir* » (Chevallard, 1984 :12)

## 1.2. Triangle didactique

La didactique se donne pour tâche de rendre compte du système didactique à trois places et des relations entre les éléments de ce système à savoir entre : savoir-enseignant et apprenant.

- Approche épistémologique : sur l'axe Savoir — Enseignant.
- Approche psychologique : axe Enseignant — Elève.
- Et l'approche praxéologique : axe Elève — Savoir



### Triangle didactique de Yves Chevallard

A partir de cette définition la didactique se définit par :

- Une réflexion sur *les objets d'enseignement*. Elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire ... ; à leur statut épistémologique : savoirs savants ou savoir social... ; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de

savoirs... ; à leur organisation en curricula ; à leur histoire institutionnelle... la dominante de cette tendance est *épistémologique*.

- Des recherches sur les *conditions d'appropriation des savoirs*. Elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction dans l'apprentissage, les prérequis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter ... la dominante est *psychologique*.
- Des recherches sur *l'intervention didactique*. La didactique articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquence didactiques, à l'adaptation au type de publique, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre. La dominante est *psychosociologique*. (Halté, 1992 : 16)

Le point commun de ces trois tendances, au demeurant non exclusives les unes aux autres, est l'attention aux savoirs scolaires disciplinaires.

Mais ce triangle a été critiqué et dépassé par beaucoup de didacticiens, parmi les lesquels Legendre (1988, cité par Germain, 1993). Pour Legendre le triangle de Chevallard exclu un quatrième élément aussi important : Le milieu ou le contexte.

Le triangle didactique est inclus dans un (des) contexte(s) :

- Milieu éducationnel (la classe, l'école et le système éducatif)
- Milieu scientifique (savoir savant de référence)
- Milieu social (les attentes de la société, la famille, leurs pratiques et leurs opinions)

Ces éléments interagissent et influencent le triangle didactique.

Quelles sont les implications de cette nouvelle conception ?

- Le didacticien ne doit pas se limiter à la prise en compte des caractéristiques du savoir, de l'enseignant et de l'apprenant ; (comme c'était le cas dans le triangle didactique) ;
- Il doit prendre en considération les caractéristiques de l'école, du système éducatif, des cultures éducatives, du milieu extrascolaire, de la société, etc.
- La contextualisation didactique s'impose pour favoriser la réussite d'un enseignement-apprentissage ;
- Les méthodes dites universalistes ne peuvent pas être efficaces dans tous les contextes ;
- La conception d'outils didactique propres à chaque contexte est nécessaire.

*Pour réellement connaître la réalité des enseignements, il faut les regarder agir en situation.*

### **1.3. Tâches de la didactique (selon Halté)**

Le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique. Ce dernier est formé des interrelations produites entre les trois actants suivants : le savoir (scolaire), l'enseignant et l'élève. Chaque sommet du triangle didactique représente une problématique et donc une tâche particulière que l'on peut représenter ainsi :

a)- *le pôle savoir : problématique de l'élaboration didactique.* A partir des finalités et des buts que se donne le système éducatif :

- recueil et inventaire des savoirs savants susceptibles de conduire aux buts, tri, sélection et typologisation (EX : que sait-on sur le récit ?)
- analyses des pratiques sociales investissant les savoirs savants (EX : qui raconte socialement ? quoi ? à l'oral ?)

- construction des Objets d'Enseignement, mise au point de textes du savoir (EX : texte, séquence, personnage, énonciation, genre...), établissement de programmes.

b)- *le pôle élèves : problématique de l'appropriation didactique :*

- articulation des théories de l'apprentissage aux savoirs dont l'appropriation est visée (Ex : comment s'acquiert un savoir raconter ? quelle incidence peut avoir une connaissance métanarrative sur le savoir raconter ?)
- caractérisation des formes de l'expertise du savoir visé (quels sont les savoirs de l'expert, ses savoir-faire, les rapports entre les deux ?)
- évaluation diagnostique du savoir avant intervention chez l'apprenant (où en est-il au départ de l'action ?), formative (que se passe-t-il en cours d'apprentissage ?)

C)- *le pôle enseignant : problématique de l'intervention didactique :*

- modalités du contrat didactique (implication ou explicitation des objectifs des activités) ;
- distinction des objectifs (de mémoriser une connaissance, à transférer en situation inédite) ;
- mise en place de stratégies didactiques (expliquer et appliquer ? faire et évaluer ?)
- inventaire de situations et de dispositifs didactiques (enseignement frontal, travail de groupe...)
- mode de travail didactique (projet intégrant, pas à pas programmé...)
- adaptation du programme à la classe (tout le programme ? noyaux ?) ;
- progressions (de l'oral à l'écrit ? d'écrire à raconter ? d'un genre narratif à l'autre...).

Il est clair que chacune des problématiques doit être pour une part travaillée de façon autonome. La réflexion sur les savoirs tire l'un des sommets du triangle didactique vers des recherches à caractère historique, documentaire, philosophique sans rapport immédiat avec l'élève et l'enseignant.

Mais il est clair, tout autant, que la didactique se défait si les forces centrifuges l'emportent au point de faire éclater le triangle. Se perdrait alors l'aspect systémique de la didactique. La question de la *sélection* des savoirs intéresse certes intrinsèquement le rapport aux finalités, mais elle se lie nécessairement à la question de la construction des objets d'enseignements. Ceux-ci ne peuvent être pensés valablement en dehors d'une pensée de l'appropriation et de l'intervention.

Chaque pôle se constitue dans la relation qu'il établit aux autres. De la même façon, penser l'apprenant tout seul, jusqu'au bout, ce serait oublier qu'il apprend quelque chose et, qui plus est, par l'entremise de médiations institutionnelles. Par conséquent, le même raisonnement conduit à la nécessité d'étudier les relations à deux termes : *savoir et apprenant, enseignant et apprenant, savoir et enseignant*.

#### **1.4. Contrat didactique**

##### **Enseignant et Apprenant : *les acteurs de la classe***

Selon Cuq (2003) le contrat est la traduction juridique de la liberté de vouloir, l'expression de l'accord de deux volontés qui se reconnaissent et se respectent mutuellement. Cette notion a été définie par Rousseau, pour qui le contrat est indispensable à une vie de société.

Toute situation pédagogique implique un contrat implicite ou explicite. Dans ce second cas, établir un contrat signifie reconnaître la liberté de pensée et

d'adhésion des individus présents dans la classe. Il s'agit d'établir ensemble un cadre commun qui régit l'ensemble des relations entre les individus de la classe, acceptées par tous car respectueuses de chacun.

Cependant, les idées relatives au rôle de l'enseignant en classe change d'un apprenant à l'autre. Pour beaucoup d'apprenants, la participation à la création d'un cours est primordiale, ainsi l'enseignant ne devrait pas être la seule personne qui prépare un cours. « Apprendre c'est modifier des représentations », nous dit (M.-F. Narcy-Combes (2005:11), l'implication de l'apprenant dans la préparation d'un cours « demeure donc à faire affermir ces représentations concernant les rôles dans le cours de langues et leur attribution, pour que chacun puisse ensuite se donner sciemment un rôle plus responsable. » (*ibidem*)

Le concept d'apprenant, apparu au début des années 70, a été pendant une longue durée synonyme d'élève ou d'enseigné. Cette vision est considérée comme réductrice parce qu'elle confinait l'apprenant à un réceptacle d'informations transmises par l'enseignant. Alors que l'apprenant est un individu, acteur social au sein de son groupe classe. Comme le souligne M.-F. Narcy-Combes (2005 : 144), le terme apprenant pointe du doigt la situation d'apprentissage d'un individu, tout en étant conforme à la vision cognitive et autonome de son apprentissage.

Malgré le dépassement du béhaviorisme, mais qui reste très présent dans les conceptions et représentations des enseignants, l'apprenant doit répéter, pour avoir des habitudes, il a besoin d'un enseignant qui le fera apprendre et qui le récompensera.

Actuellement, puisque l'apprenant est envisagé comme acteur social ayant une identité personnelle, nous assistons à un accroissement du concept d'apprenant. Cet accroissement a été influencé par les didacticiens et chercheurs œuvrant dans le cadre du socioconstructivisme.

C'est à l'apprenant que revient la construction du savoir dans et par le discours en interaction avec l'Autre. Cette redéfinition du concept

d'apprenant est accompagnée d'une évolution du rôle de l'enseignant. Comme l'apprenant est le centre du processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant- professionnel doit à ce moment suivre des voies qui conduiraient vers la centration de l'action éducative sur l'apprenant et de le rendre plus autonome dans sa capacité de produire en langue étrangère. L'autonomie de l'apprenant est conçue comme la disparition progressive du guidage. Ceci dit, l'enseignant n'est pas conduit à créer des moyens pédagogiques à proprement parler, mais plutôt et notamment, dans le cadre d'un enseignement en présentiel, il doit se donner à impliquer et engager les apprenants, motiver les apprenants, négocier avec eux, organiser le travail en groupe, expliquer et encourager une atmosphère positive, et surtout l'appui sur une pratique pédagogique favorisant les interactions enseignant-apprenant(s)/ apprenant(s)-apprenant(s). De telles pratiques favoriseront la *centration sur l'apprenant* et en sont les « moteurs de la logique d'apprentissage ».

### **1.5. Qu'est-ce que la didactique des langues ?**

La didactique des langues est une didactique qui a pour objet l'enseignement- apprentissage des langues (maternelles, étrangères ou secondes).

Pour Comenius, au 17<sup>ème</sup> siècle (Comenius est le nom latin du tchèque Jan Amos Komensky (1592-1670), écrivain, théologien et humaniste, qui passe pour le plus grand pédagogue du 17<sup>e</sup> s. c'est également lui qui est généralement considéré comme le fondateur de « la didactique des langues » en tant que discipline scientifique autonome) didactique, signifie « art d'enseigner ».

Ce qui pousse Comenius à énoncer ses principes de didactique, à mettre au point sa propre « méthode » d'enseignement des langues, est le fait qu'il ne peut plus tolérer : « le *désordre qui règne dans les écoles et les méthodes qu'on y applique* ». Pour pallier les lacunes de ses devanciers, il est d'avis

qu'il faut avant tout élaborer « une théorie générale » qui discutera les buts de l'enseignement des langues et les moyens de les atteindre, par-là, il vise à rendre l'apprentissage plus rapide, efficace et agréable. (Germain, 1995 : 85)

Donc, le nom de didactique a évolué « d'enseigner » à « l'art d'enseigner ».

Actuellement, la DDL emprunte nombre de ses notions et concepts à d'autres disciplines telles que la linguistique, la littérature, la sociolinguistique, la communication, la pragmatique, etc ; elle a pour *objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel*. Son objet ainsi défini, l'enseignement est conçu comme le guidage des apprenants dans leurs actes d'appropriation linguistico-culturel.

## **1.6. Qu'est-ce que distingue la didactique des langues des autres didactiques (ex : la didactique des sciences naturelles) ?**

Toutefois, selon F. Cicurel, la didactique des langues se distingue des autres disciplines par deux traits principaux :

2. La didactique des langues n'a pas de discipline objet (ex : la didactique des sciences a une discipline objet qui est les sciences) mais la DDL n'a pas de discipline objet qui s'appelle langue. la langue est utilisée comme un moyen de communication, mais dans les concepts comme les maths et la chimie on retrouve la langue. c'est quelque chose d'innée chez l'humain, c'est complexe, qu'est ce qui étudie la langue ? c'est la linguistique, donc la langue est l'objet d'étude de la linguistique donc la DDL a son objet la linguistique ?
3. Le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est pas le cas d'aucune autre discipline (Cuq, 2003 :70)

Dans une première approche, selon Cuq, on peut dire que la didactique est issue de la pédagogie qui en est la plus ancienne et la plus courante dénomination. Mais dans les années 70 le terme de pédagogie qui concerne à l'origine l'enseignement aux enfants est apparu à beaucoup au mieux comme une sorte de philosophie de l'éducation ou comme une psychologie appliquée, et au pire comme un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique.

### **Testez vos connaissances**

Faux ou vrai ? Justifiez la réponse :

- La didactique c'est un ensemble de techniques appliquées pour la transmission du savoir.
- Le pédagogue s'intéresse au jeu qui se mène entre un enseignant, des élèves et un savoir.
- La didactique n'est qu'une combinaison entre une méthodologie des langues et une linguistique appliquée à l'enseignement des langues.
- La didactique a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu naturel.

## Cours 2 : Evolution de la didactique des langues

### Plan du cours

- Définition de la pédagogie
- Méthode et méthodologie
- Linguistique et didactique des langues
- Test des connaissances

### 2.1. Qu'est-ce que la pédagogie

En effet la pédagogie est la plus ancienne et la plus courante dénomination des relations entre un maître et des élèves. Le terme de pédagogie vient des mots grecs pais( enfant) et agein ( conduite). A Rome, le paedagogus était l'esclave chargé de conduire les enfants. Le terme de pédagogie a donc suivi une pente naturelle à l'élargissement du sens par figuration, il désigne aujourd'hui « tout *ce qui concerne les relations maître/ élève en vue de l'instruction ou de l'éducation* »

Pour R. Galisson et D. Coste, pédagogie a deux sens plus précis :

1. « Discipline qui relève d'une réflexion philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à exercer en situation d'instruction et d'éducation, sur (et pas) l'enfant et sur (et par) l'homme » et ils donnent quelques exemples comme la simplicité, la progressivité, l'émulation. »
2. « Action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe. Le terme de pédagogie peut alors se définir comme le choix et la mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonctions d'une situation d'enseignement » et ils donnent comme exemple la « pédagogie audiovisuelle ».

Apparaissant au mieux comme une philosophie de l'éducation appliquée ou comme une psychologie appliquée, ou au pire comme un art d'enseigner, sans véritable ambition scientifique, le terme a été largement disqualifié en France par des chercheurs comme Michel Dabène ou Christian Puren, dont les écrits ont contribué à son remplacement par le terme de « didactique ».

La minoration de la valeur du terme de pédagogie est aussi celle qui prévaut dans le monde anglo-saxon.

Dans la tradition anglo-saxonne en effet, la pédagogie a longtemps été considérée comme une sorte de psychologie appliquée, certains la considèrent aussi comme une voie moyenne entre un art et une science. Il est intéressant de voir qu'une des raisons avancées pour cela tient justement à l'aspect discursif que nous avons évoqué plus Haut : selon Clermont Gautier par exemple, la manière dont on écrit dans ce domaine différencierait de celle qu'on utilise dans un écrit scientifique. Toutefois, du point de vue des théoriciens du curriculum, « la valeur de pédagogie n'est pas péjorative, écrit W. Pinar, le curriculum définit la connaissance à enseigner, la pédagogie est conçue comme le système de distribution ».

Paradoxalement peut être, si comme le dit Jean Louis Chriss, la scientificité de la didactique consiste à rendre « conceptualisable des interrogations pédagogiques », la pédagogie est aussi un moyen pratique de « quitter le terrain de l'idéologie pour adopter une attitude scientifique. » (Cuq, 2003 : 49-50).

« Ceux qui continuent de parler de pédagogie ou de didactique, le font selon leur appartenance à une institution et ont une perspective étroite et fermée. L'important est de bien saisir la relation des pôles, des processus et des lois qui le constituent. » (Houssaye : 1993)

## 2.2. Méthode et méthodologie

### a. Différence entre méthode et méthodologie

Un des exemples les plus évident d'évolution terminologique concerne deux termes employés avec des sens différents ou ambigus par les spécialistes : il s'agit des mots *méthode et méthodologie*.

Généralement le terme de méthode est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles, pour désigner :

- Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre+ cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, espace ou café crème ;
- Soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. Par exemple, *la méthode directe*, qui vise à enseigner directement la langue étrangère sans recourir à la langue maternelle ou à la traduction et qui repose sur un ensemble de pratiques qui encouragent à nommer directement les choses et les actions qui peuvent être observables dans une classe. Dans cette acception, une méthode peut donc donner naissance à des manuels ou des ensembles pédagogiques relativement différents les uns des autres et, dans ce cas, le terme est très proche du sens couramment employé pour désigner une méthodologie.

Quant au terme **méthodologie**, il renvoie généralement :

- Soit à l'étude des méthodes et leurs applications ;

- Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tous articulé autour d'option ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent. Comme le fait remarquer à juste titre Puren dans l'introduction générale de son ouvrage, les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre.

Nous disposons aujourd'hui de plusieurs chronologies des méthodes et des méthodologies. Certaines remontent aux origines les plus lointainement connues ; d'autres, plus succinctes s'attachent davantage, à travers l'évolution typologique, à montrer leur cohérence. Cependant, si habile soit elle, une présentation chronologique ne rend pas totalement compte de la complexité des situations et du fait que de nombreux outils pédagogiques entremêlent des données théoriques quelquefois fort différentes et appartenant à divers courants méthodologiques.

### **2.3. Linguistique et didactique des langues**

Historiquement (des années 20 aux années 80) on appelait la linguistique la discipline qui englobait l'ensemble des études sur le langage. En comparaison avec les autres sciences humaines, elle était reconnue comme capable de produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet étant commun, l'application de ces modèles à l'enseignement pouvait fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. C'est cette époque qu'on a appelé celle de « la linguistique appliquée ». (Cuq, 2003: 63)

## **De la linguistique appliquée à la didactique des langues**

On présente généralement la linguistique appliquée comme une application de la linguistique. En effet, les progrès de la linguistique structurale avaient pu laisser croire que les descriptions du fonctionnement de la langue influeraient de façon décisive sur leur enseignement. Mais on s'est vite aperçu que c'était confondre la question « enseigner quoi ? » avec la « question enseigner comment ? » de plus, les applications de la linguistique ne se résument pas au seul domaine de l'enseignement : traduction, traduction automatique des langues, entre autres. (Cuq, 2003 : 63)

La linguistique appliquée ou applied linguistics est née à la fin des années 40 à la fois en grande-Bretagne et aux USA « pour référer à la nouvelle discipline académique d'étude de l'enseignement-apprentissage des langues secondes ou étrangères ».

En fait, en France, c'est dès 1977 que Robert Galisson proposait de remplacer « linguistique appliquée » par « didactique des langues ». Mais à cette époque, il considérait toujours la linguistique appliquée comme une des deux composantes, avec la méthodologie, de la didactique des langues. Pour des raisons théoriques il ne voulait en rien rompre avec la linguistique : « pourquoi, écrivait-il alors, la didactique des langues romprait-elle les liens privilégiés qu'elle entretient avec la linguistique sous prétexte que celle-ci ne couvre pas tous ses besoins » (Galisson 1988 :16)

Donc Pour Galisson la didactique se construit d'une part sur la méthodologie (toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues) des langues étrangères, de l'autre sur la linguistique appliquée à l'enseignement des langues.

La méthodologie est alimenté par : « la sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, la pragmatique (c'est-à-dire l'usage fait effectivement du langage, dans l'énonciation) la kinésique et la proxémique (la prise en compte de la gestuelle et de l'espace), la docimologie (étude des facteurs qui déterminent la notation des examens et des concours ; l'évaluation), l'iconologie (l'étude de l'image), etc. » ; quant à la linguistique appliquée elle est irriguée (alimentée) par la phonétique, la grammaire, la lexicologie, la sémantique, la stylistique ( étude des particularités d'écriture d'un texte) , etc.

A titre d'exemple : la théorie linguistique : le distributionnalisme<sup>1</sup> on l'a appliqué dans les écoles pour apprendre les langues, son application se concrétise à travers les exercices structuraux.

La place encore remarquable accordée à la linguistique masque difficilement que l'on est passé, en quelque année, d'une étroite relation, voir une subordination (c'est à dire une relation de dépendance) (comme s'il y avait entre la théorie scientifique et les pratiques d'enseignement une situation coloniale), à un schéma plus intégratif (incorporer). L'horizon s'est élargi, **une théorie de la langue devient une condition nécessaire, mais non suffisante à son enseignement.**

Sans entrer dans un débat qui dure depuis des années et n'est surement pas encore arrivé à son terme, disons que la didactique des langues et linguistique ne sont plus dans la même étroite dépendance. Elles ne sont même pas en relation de complémentarité si l'on reconnaît à la suite de Galisson, qu'elles :

*Ne sauraient viser le même objectif, parce qu'elles n'ouvrent pas sur le même plan. La didactique travaille en amont sur quelque chose de*

---

<sup>1</sup> La linguistique distributionnelle considère la langue comme un ensemble de structures manipulables d'une part sur un axe syntagmatique (horizontal) ou les opérations de manipulation permettent de repérer les régularités combinatoires et d'autre part, suivant un axe vertical (l'axe paradigmatic) ou la substitution permet de segmenter et de classer la phrase en fonction de leur entoure. L'énoncé qui sera modifier est appelé ITEM, l'élément qu'il convient d'ajouter/ de supprimer ou de substituer est le stimulus.

*complètement instable et inachevé, la langue en voie de construction, et le sujet apprenant est au centre de ses préoccupations. On voit bien d'une discipline à l'autre y a un déplacement du centre de gravité : de l'objet (la langue) vers le sujet (et du sujet parlant vers le sujet apprenant, qui ne sont pas des sujet à confondre. (Galissou, 1989 :103)*

Il est clair que l'objet à enseigner est bien la langue, et comme c'est l'objet même de la description linguistique, le didacticien a tout à gagner de ce travail conduit à côté du sein

« En effet, la linguistique, vouée( consacré récemment) naguère à des tâches très immédiates, posée comme un préalable à la présentation de la langue (découpage lexical des manuel, études contrastive des systèmes phonétique, exercice, etc.) prends désormais une autre importance, à partir du moment où elle se voit « infléchie ( plier) par ses nouvelles orientations très attentive au procès d'énonciation( production individuelle d'un énoncé dans des conditions spatio-temporelles précises) à la dimension socio psychologique du langage ».

- Qu'est ce qui a compliqué les rapports entre la linguistique et la didactique ?

Les rapports entre didactique et linguistique ont été compliqués par plusieurs facteurs :

- Le statut scientifique inégalitaire de chaque domaine (la didactique prise entre pédagogie et recueil de recette pour la classe, trouvait dans la linguistique un surcroit (un plus, une augmentation) de légitimité) ;
- Les besoins des enseignants ;
- Le cout de l'innovation, (Ensemble du processus qui se déroule depuis la naissance d'une idée jusqu'à sa matérialisation) ;
- La difficulté des transferts. etc.

Il va de soi qu'une bonne description de la langue comme système, sous l'angle de ces composantes (phonétique, morphologique, lexicale, syntaxe, sémantique) ne peut qu'aider le didacticien.

Mais la question est de savoir ce qu'est une bonne description. Widdowson 1981, fait remarquer que la validité d'une description théorique se juge par rapport à un modèle, et une description pédagogique par rapport à son efficacité, c'est-à-dire son incidence sur les procédures de présentation de la langue dans la classe.

Il faut même distinguer :

- Langue usitée dans la communication sociale, Langue décrite comme système, Langue enseignée et Langue apprise.

Pour Chevallard, la coexistence, parfois difficile, de ses images de la langue caractérise la parole produite dans la classe avec, en toile de fond, bien sûr, une difficile transposition didactique, un passage du savoir savant à un savoir enseigné.

Selon Cuq (2003 :63) :

*Pour ce qui nous intéresse garder les liens privilégiés avec la linguistique, du moins avec les sciences du langage, nous semble toujours indispensable. Bien entendu, rester sur une position de simple applicationisme des théories linguistiques serait moins acceptable au début du XXI qu'à la fin des années 1970. Il faut aussi convenir que, quels que soient les élargissements actuels de son champ d'investigation, la linguistique n'est pas capable d'héberger à elle seule l'ensemble des interrogations que suscite l'enseignement/ apprentissage des langues. Les sciences du langage, qui englobent des disciplines de référence comme la sociolinguistique, la psycholinguistique, les études sur l'interaction, etc. le sont-elles davantage ?*

## **Testez vos connaissances**

- « La méthodologie c'est l'étude critique des sciences à savoir déterminer leur origine logique, leur valeur, leur portée ». Expliquez !
- Dès l'année 1977 Robert Galisson proposait de remplacer « linguistique appliquée » par « didactique des langues ». Pourquoi ?

## Cours 3 : Scolarisation des savoirs

### Plan du cours

- L'application didactique
- Impasse de l'applicationnisme
- Transposition didactique
- Test des connaissances

### Introduction

Toutes les institutions, quelles qu'elles soient, exercent des fonctions éducatives et transmettent des savoirs, selon des modes qui leur sont propres. C'est vrai de la famille, de l'entreprise, d'un laboratoire de recherche, de tous les lieux sociaux y compris de la rue. L'école diffère des autres lieux d'éducation en cela qu'elle est le seul lieu institutionnel dont l'existence ne se justifie que de la diffusion de savoirs. Sans doute accomplit-elle d'autres fonctions, plus occultes, de régulation sociale par exemple, mais elles se greffent alors sur cette fonction de base.

L'école dispense des savoirs qu'en principe, elle ne produit pas en totalité. Elles les empruntent aux autres institutions et les accommode de telle sorte qu'ils puissent être enseignés. Elle les emprunte aux autres institutions et les accommode de telle sorte qu'ils puissent être enseignés. Elle n'emprunte pas *tous* les savoirs ni ne les enseigne à *tout* le monde : elle sélectionne les seuls savoirs dont la maîtrise est estimée nécessaire à l'ensemble de la communauté d'une part, et d'autre part, en spécialisant assez vite des formations, elle en réserve un certain nombre à certains seulement. Ces deux points, *ni tout, ni tout le monde*, relèvent en partie du débat politique sur les finalités éducatives. Pour ce qui regarde le côté plus strictement didactique, sont enseignés en priorité les savoirs savants, scientifiques ou techniques,

dont le statut est généralement garanti par l'université, et sont enseignés à tous, les savoirs dits de *base*, dont la langue par exemple l'Arabe est l'un des plus importants. La notion de scolarisation du savoir renvoie à l'ensemble de *la question du passage des savoirs de référence aux savoirs scolaires. La didactique s'intéresse de façon privilégiée à cette opération de scolarisation des savoirs, qu'elle pense en termes d'application ou de transposition didactique.*

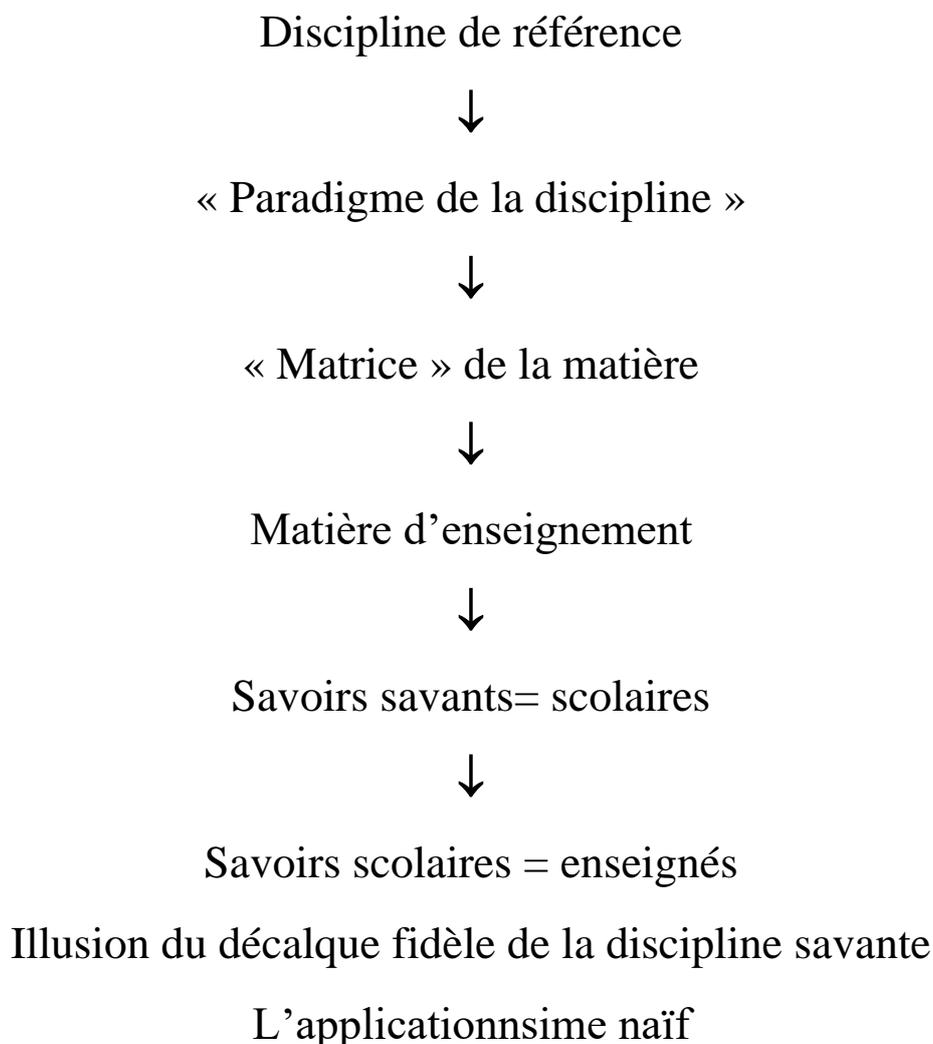
### **3.1. L'application didactique**

#### **3.1.1. La démarche applicationniste**

Parler de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues ne signifie pas qu'on enseigne la linguistique mais que l'on applique tel ou tel de ses concepts, de ces outils, de ses méthodes, comme on applique en médecine telle ou telle donnée de la biologie fondamentale, à un problème particulier d'enseignement.

Cette démarche conçoit les matières selon un modèle descendant : en haut, les disciplines constituées et en bas, leur réinscription dans des matières. Les premières construisent les savoirs, donnent aux secondes leur unité et garantissent leur cohérence. La fin du processus d'enseignement, dans la logique applicationniste, correspond au moment où le savoir transmis est suffisamment complet pour que l'apprenant dans la matière disparaisse derrière le spécialiste de la discipline.

On peut dire que le modèle est applicationniste au sens où les savoirs du champ scientifique s'appliquent au champ de l'enseignement jusqu'à le recouvrir. Il correspond assez bien à l'université qui, en tant qu'institution de recherche, produit des savoirs savants qu'en tant qu'ultime institution enseignante, elle découpe au plus près en matières.



### **3.2. Les impasses de l'applicationnisme**

Les années 70, en français ont été applicationnisme. On a tenté de substituer à certains savoirs désuets, d'autres savoirs, plus proches des savoirs contemporains et on a essayé d'appliquer ces savoirs à des problèmes grammaticaux. Compte tenu du contexte, l'importation de concepts à enseigner a été plutôt mince- on a écarté de la grammaire générative les règles proprement génératives et tout ce qui constitue « le moyeu dur » de la théorie- et on a conservé les arbres syntagmatiques qui n'ont guère d'autres intérêt théorique que de schématiser des résultats, mais qui remplacent avantageusement les dispositifs de présentation d'analyse logiques ou fonctionnelles traditionnelles.

La logique applicationniste se caractérise par la sous-estimation des effets des variables liées à l'appropriation et à l'intervention didactique. Elle tend à didactiser les savoirs des disciplines de référence et néglige les objectifs propres des matières. Elle se satisfait, dans ce mouvement, d'une vision simple de l'apprenant comme sujet cognitif et considère l'enseignant essentiellement comme un transmetteur de savoirs construits.

En somme, l'applicationnisme est rationaliste et scientifique de ce qu'un savoir est plus juste, et doit être plus proche d'une théorie de référence légitimée.

### **3.3. Transposition didactique**

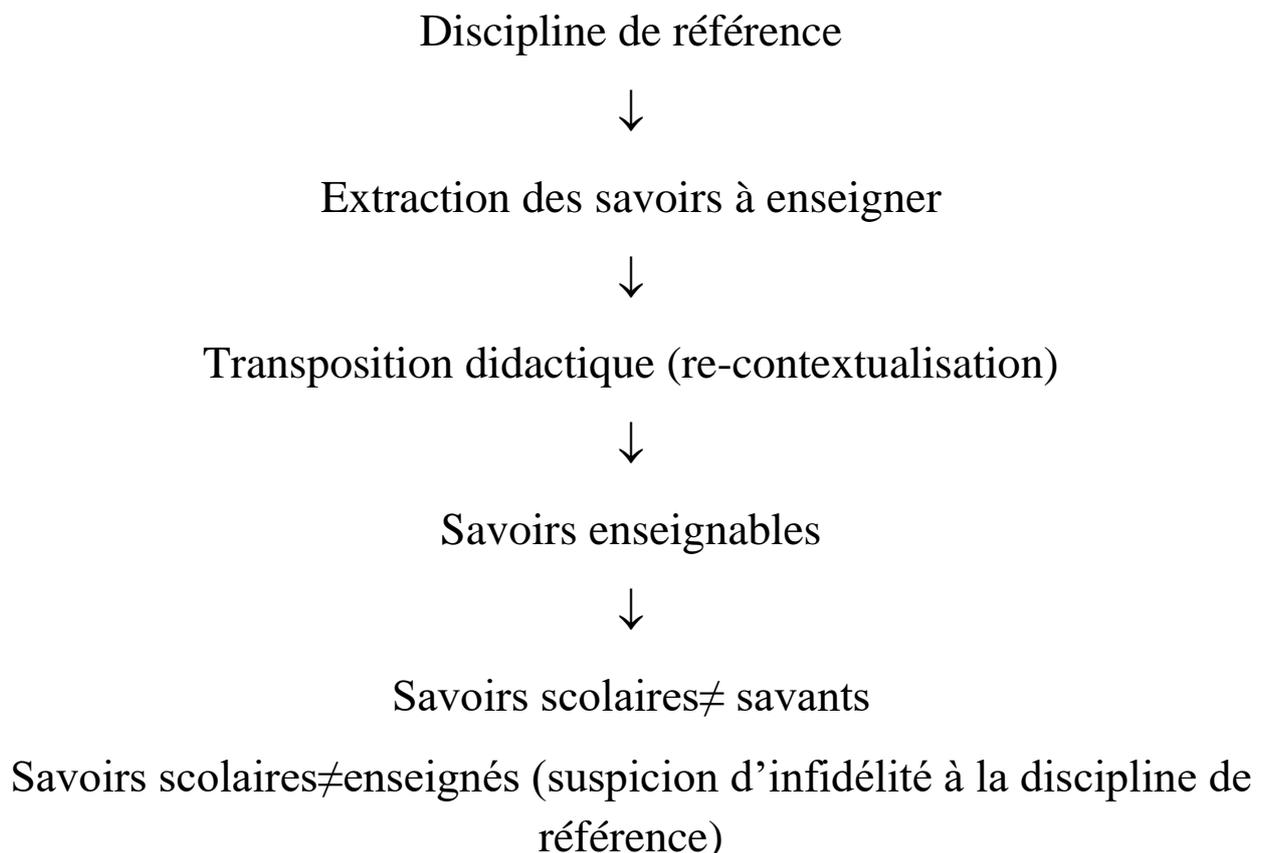
Selon (Cuq, 2023 : 240) on doit le concept de transposition didactique au sociologue Michel Verret (1975). Repris dans le cadre de la didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985), il rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable (sélection, programmation) puis en un objet enseigné (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un objet d'apprentissage. Les notions considérées sont classiquement des savoirs savants (par exemple la théorie des ensembles) dans le cas des mathématiques et des sciences de la nature, mais ils peuvent être aussi des savoirs sociaux en particulier dans le cas des langues (par exemple les actes de langage).

Ce concept de transposition pose pour tous les langues la question de la didactisation des savoirs savants issus des sciences du langage. On peut considérer la transposition didactique comme une opération qui vise à donner aux apprenants la maîtrise fonctionnelle de savoirs sociaux qu'elle présente et organise en fonction d'une discipline et d'une théorie de références. Dans le cas de la didactique des langues, la pragmatique et la théorie des actes de langage de Searle en sont de bons exemples.

Yves Chevallard détaille le processus de transposition :

*le savoir tel qu'il est enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir initialement désigné comme étant le savoir à enseigner (...) Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. »*

### **Schéma de la transposition didactique**



En somme, la notion de didactique doit englober des savoirs enseignés, d'une part, et la prise en compte de l'interaction entre enseignement et apprentissage, de l'autre.

Le travail de la didactique ne se résume donc pas à une transformation d'objets (une langue usitée en langue enseignée, puis en langue apprise, un acte d'enseignement converti en acte d'apprentissage), ni à une connaissance cumulative, mais recouvre une transformation des acteurs eux-mêmes : l'apprenant, l'enseignant aussi, dans une trame culturelle, sociale, historique.

### **Testez vos connaissances**

- En quoi la transposition didactique s'oppose à la démarche applicationniste ?

## **Cours 4 : Contact des langues**

### **Plan du cours**

- L'ancrage social des langues
- Contact des langues : interlangue et interférences.
- Enseigner et apprendre
- L'interlangue
- Les interférences comme parasites de l'interlangue
- Erreurs dues aux interférences interlinguales
- Erreurs dues aux interférences intralinguales
- Test des connaissances

### **Introduction**

Les langues ont des rôles, des statuts, des valeurs, comme les monnaies. Il y a une économie des échanges linguistiques qu'il faut connaître, car enseigner c'est apprendre, c'est une façon de commercer : établir des relations, des échanges, etc.

#### **4.1. L'ancrage social des langues**

En classe, on appellera : langue première (L1) d'un apprenant, celle qu'il a acquise en premier, au moment du développement de sa capacité du langage. Première ne signifie pas la plus utile ou la plus prestigieuse et seconde (L2) ne voudra pas dire secondaire.

La langue seconde pour le même individu toute langue qu'il aura apprise ensuite, par exemple à l'école et non plus dans le milieu proche ou il a vécu.

Cette opposition (L1/L2) pour recouvrir celle de « *vernaculaire/véhiculaire* » le vernaculaire est une langue ou une variété telle qu'un dialecte, utilisée au foyer familial, à la maison, tandis que le véhiculaire dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique et répond à un besoin social d'intercommunication entre groupes dotés de vernaculaires spécifiques (différents). On peut citer : L'espagnol, l'anglais, le français, biens sur, jouent ce rôle, tout comme les créoles dans la caraïbe ou l'océan indien ou le lingala en Afrique.

Langue seconde peut prendre un sens collectif et signifier une position particulière, à statut spécial, d'un fonctionnement social ou d'une situation culturelle privilégiée liée par exemple à une histoire coloniale et un environnement favorable : une logistique médiatique (presse, radio, TV...), scolaire (enseignement de cette langue sur une grande échelle), administrative (échanges communicatifs, documents officiels), commerciale (monnaies, contrats, correspondance). Pour ce qui nous intéresse, c'est le statut du français dans certains pays d'Afrique, du pacifique et des caraïbes.

Dans certains pays, la langue seconde a accédé au statut de « langue officielle » à coté ou simplement à la place des langues nationales (anglais ou français en Afrique et en Amériques Centrale) ces questions de statut seront importantes dans des cas de diglossie, c'est-à-dire celles où l'inégalité sociale des langues ou variétés en présence est grande.

En résumant, ce qui distinguera une « langue étrangère » c'est son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage.

A titre d'exemple. Un algérien peut avoir dans son répertoire verbal, le berbère ou le dialectal comme langue première (L1) ou vernaculaire ; l'arabe littéral ou le français (?) comme langue seconde (L2) qu'on dénommera langue véhiculaire ; le français, l'anglais ou l'espagnol appris au lycée comme langues étrangères.

(Il faut remarquer le cas du français qui peut se retrouver dans les deux cas de figures suivant l'analyse sociologique ou politique qui en est faite)

## **4.2. Contact des langues : Interlangue et interférences**

Introduite par U. Weinreich (1953), la notion de contact de langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu (Moreau, 1997) ou d'une communauté linguistique.

### **4.2.1. Enseigner et apprendre**

Rappelons qu'une acquisition est une modification de la conduite du sujet manifestant l'adaptation à une forme de besoin ; l'acquisition est une conduite involontaire, inconsciente et non guidée. Apprendre relève d'une conduite volontaire et durable.

La famille d'un apprenant, le pouvoir politique et la société construisent sur les langues et les cultures étrangères des images, des représentations, des désirs, voire des rejets. Ils ont face à elles des attitudes, mais l'apprenant a aussi un projet de vie qui n'appartient qu'à lui et une motivation. C'est aussi le désir de faire partie d'une communauté en maîtrisant sa langue. on a aussi distinguer des motivations liées à la contrainte, à l'ambition de réussir, au goût du savoir et au plaisir.

C'est une question complexe que de savoir comment un dispositif d'apprentissage peut contribuer à établir ou permettre d'ancrer de nouvelles capacités ou « compétence », c'est-à-dire des règles de fonctionnement intériorisées par le sujet.

Dans le domaine des langues étrangères, l'acquisition non guidée se caractérise par le fait qu'elle se produit dans la communication quotidienne

(un milieu social autre que l'école) et il n'y pas d'efforts intentionnels systématiques pour guider le processus.

Les différences avec une situation « guidée » sont alors sensibles : par exemple, la tâche de celui qui parle en langue étrangère lui apparaît comme réussie s'il arrive à se faire comprendre, les moyens important peu ; si un moyen linguistique n'est pas assuré, le problème sera contourné ou évité par le locuteur en état d'insécurité.

Autrement dit, ce qui compte ce n'est pas de faire des progrès en langue, mais de se servir de la langue ; dans ce cas, on peut supposer que l'attention aux règles de fonctionnement du code et donc aux écarts par rapport à la norme sera plus marginal. (Martinez, 1996 :31)

Ainsi, le locuteur non natif qui rencontre des problèmes dans la communication va essayer de les réduire en employant des stratégies comme par exemple : se taire, ou se réfugier dans des domaines plus à sa portée. Il peut aussi en venir à substituer à ceux de la L2 des moyens non prévus, comme le recours à sa propre langue ou à la gestuelle. Il peut imaginer des **analogies** entre sa langue et la langue nouvelle.

Cette représentation nous donne le sentiment que l'apprenant cherche ses moyens dans une sorte de centre de ressources, celui des *acquis* et des *compétences* dont il dispose à un moment déterminé, pour élaborer son propre système d'expression transitoire.

Comprendre comment s'élabore ce processus serait utile à la didactique, car il s'agit bien d'un système évolutif, avec sa propre logique, qui est en perpétuelle recomposition au fur et à mesure que l'apprenant avance dans ses expériences langagières et en fonction d'une intériorisation, consciente ou inconsciente à la fois, des règles de la langue étrangère.

A travers tout apprentissage, se pose le problème de **l'interférence**, c'est-à-dire dire un emprunt momentanée et involontaire d'une forme du système-

source ou création d'une forme mixte originale. Que les règles intériorisées soient légitimes ou non, on observe que le système peut tendre à se « fossiliser » et les contacts exolingues, à terme, ne le font plus guère évoluer.

Ce système transitoire peut s'appeler « interlangue » qui est un système approché ou approximatif. Il appartient donc à l'enseignant d'aider les apprenants à accéder au code normatif.

En tout état de cause, celui qui parle avec un locuteur natif dans une langue seconde effectue un double travail : il concentre doublement son attention, à la fois sur le déroulement de la communication et, dans une certaine mesure, sur le code employé qu'il doit maintenir en permanence sous contrôle.

### **4.3. L'interlangue**

L'interlangue qui est une variété de langue à caractère instable évoluant sans cesse d'une part, et hétérogène d'autre part, parce qu'elle « tient de la langue source et de la langue cible. ». De cette présence entre des systèmes linguistiques plus ou moins étrangers, se crée un système intermédiaire (Porquier, 1974), ou un système transitoire (Selinker, 1972), construit à partir des transferts négatifs, des transferts positifs entre la L1 et L2 ou d'une surgénéralisation des règles de la L2. Ce système intermédiaire ou cette variété de langue qui se forme chez l'apprenant, contient des traits qui n'appartiennent ni à la langue source ni à la langue cible.

L'interlangue représente « un idiolecte personnel d'un apprenant en LE ». Ce dernier construit mentalement, à partir des convergences et des divergences entre la langue source et la langue cible, une grammaire personnelle, provisoire et significative.

« La notion d'interlangue permet, dans une perspective didactique, d'appréhender les productions et les erreurs d'apprenants comme

représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration. » (Cuq, 2003 :140).

Cependant si l'interlangue n'est pas prise en charge, soit par l'enseignant ou par l'apprenant lui-même, il y aurait une fossilisation de celle-ci, ce qui menacerait et ralentirait l'évolution de l'apprentissage de la L.E. Si au contraire l'interlangue est prise en charge et évolue en langue étrangère, se serait le signe que l'appropriation de cette dernière se fait normalement. Tout le problème de la didactique est d'éviter la fossilisation d'interlangue, pour permettre de développer une compétence plurilingue.

Partant de l'hypothèse que des interférences proviennent des erreurs, ces dernières sont révélatrices de l'état de l'interlangue d'un apprenant à un moment donné. Leur analyse et correction permettrait l'évolution du processus d'appropriation du FLE.

Dans la didactique des langues notamment étrangères, les erreurs se divisent en deux types :

- Soit interlinguales, c'est-à-dire qui proviennent des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère.
- Ou intralinguales c'est-à-dire celles qui se rapportent directement à la langue elle-même, il s'agit d'interférences au sein de la même langue.

#### **4.3.1. L'interférence comme parasite de l'interlangue**

Le contact entre les langues en présence, soit il contribuerait dans l'apprentissage du FLE (français langue étrangère) à travers les transferts positifs, soit il constituerait la cause principale des interférences.

D'après le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage : « on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A

un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B » (Mackey, 1979 :397)

Dans cette perspective, pour les linguistes Josiane F. Hamers et Michel Blanc : « l'interférence désigne des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue ».

Nous pouvons dire, à partir de ce qui précède, que les interférences peuvent gêner le bon déroulement de l'apprentissage du FLE.

Mais selon les conceptions constructiviste et cognitiviste, les interférences constituent à travers les erreurs qui en découlent, « des indices d'une dynamique appropriation de la langue étrangère. » (Cuq, 2003 :101)

Si les erreurs d'interférence représentent la phase de l'interlangue à un moment donné, cet aspect temporaire et évolutif de l'erreur montrerait qu'elle s'insère dans un système dynamique elle dépend sans cesse de processus qui l'ont précédée en même temps qu'elle annonce des hypothèses prochaines de la grammaire interne des élèves. Ces hypothèses sont très vite remises en question par l'entrée de nouvelles données dans le système intermédiaire des élèves.

Cette spécificité évolutive de la grammaire interne est considérée comme la marque de l'instabilité de l'interlangue dans le temps.

Si nous admettons que l'interlangue s'insère dans un cadre temporel, il va de même que les erreurs, qui révèlent son état, s'inscrivent et s'analysent dans une perspective évolutive et dynamique. C'est pourquoi, nous pensons qu'il serait difficile de fixer une classification *topologique* des processus intellectuels en cours des apprenants quand ils commettent des erreurs ; tels que le transfert, l'interférence, la surgénéralisation, etc.

Tout de même, dans ce qui suit nous allons donc procéder à une analyse des erreurs qui nous semblent les plus récurrentes et les plus répandues chez les apprenants arabophones en FLE.

#### **4.3.1.1. Erreurs linguistiques dues aux interférences interlinguales**

Sachant que la langue arabe et le français font parties de deux familles de langues différentes l'une de l'autre. Fesfes (1994) l'affirme en disant : « l'arabe fait partie de la famille chamito-sémitique, le français de l'indo-européenne, cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonétique, morphologique, syntaxique, et lexical ».

De *ces différences* découlent des erreurs dont l'origine est le contact perpétuel qui causera des transferts négatifs entre la, ou les langues sources de l'apprenant, dans notre cas l'arabe dialectal et classique, et la langue cible qui le français. Partant du constat que dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans des situations de plurilinguisme, une langue peut exercer sur une autre une influence, ce qui provoque des situations d'interférence linguistique qui peut se définir comme étant : « *la transposition d'un élément d'une langue vers une autre langue* » ; *cette transposition peut se manifester sur le plan morphosyntaxique, sémantico-culturel, phonétique et causer des erreurs.*

- **Erreur dues aux interférences morphosyntaxiques**

Les interférences morphosyntaxiques peuvent se définir comme manque d'adresse pour distinguer des aspects grammaticaux de la LE par rapport à la LM.

Ce manque d'adresse se comble par le transfert et l'intrusion des unités et structures syntaxiques, des morphèmes, partis du discours et des catégories

grammaticales, qui font principalement parties, de sa langue maternelle et que l'apprenant insère dans la langue française (FLE).

Voici quelques exemples d'erreurs dues aux interférences morphosyntaxiques :

-Dans la langue arabe, il y a deux types de phrases : la phrase nominale et la phrase verbale. Cette dernière suit l'ordre : Verbe-sujet-objet, alors qu'en français l'ordre syntaxique de la phrase commence par : sujet-verbe-objet.

-Un autre type d'erreur qui est aussi assez propagé chez les apprenants dont l'arabe est la langue source. Sachant que la phrase nominale suit l'ordre syntaxique : sujet-attribut. L'apprenant va dans la production des phrases en FLE oublier la copule « être » parce qu'elle n'existe pas en langue Arabe. A titre d'exemple : *vous malade/ vous êtes malades, la jardin spacieux/ le jardin est spacieux, etc.*

-Quant aux substantifs en arabe ou en français, ils se distinguent par le genre. La détermination de ce dernier est arbitraire et conventionnelle. Il est évident que quand les genres dans ces deux langues se croisent, on parvient à des transferts positifs : règle, cahier, stylo, etc. Ces mots ont le même genre dans les deux langues arabe et en français. Dans le cas contraire où le genre n'est pas le même dans les deux langues on peut aboutir, en cas de non maîtrise des connaissances du deuxième système linguistique, à des interférences grammaticales erronées. Exemple: *la soleil*. C'est une erreur d'interférence grammaticale parce qu'en langue arabe « soleil » est un nom féminin.

- Aussi, l'une des erreurs qui sont très propagées dans l'apprentissage des arabophones de la langue française, est l'omission des articles indéfinis comme: *je voudrais thé, j'habite petite maison*. En effet en langue arabe il y a un seul article défini / el/ qui est utilisé dans tous les genres de mots et ne possède pas d'article indéfini.

- **Erreurs dues aux interférences phonétiques**

Ce type d'erreurs est lié essentiellement au système vocalique. Elles peuvent avoir origine :

- soit aux ressemblances phonologiques à titre d'exemple les apprenants disent *activity* au lieu d'*activité*. Ces erreurs phonologiques peuvent affecter l'écrit et causer des erreurs orthographiques ;
- Soit à *une fausse perception ou de l'influence d'une forme très voisine à la forme en cause.*
- à une confusion des phonèmes qui n'existent pas dans le système phonologique de la langue source qui est l'arabe dans notre cas, à titre d'exemple, dans la langue arabe il n'y a pas le phonème /p/ alors que le phonème /b/ existe et à son équivalent. Ce qui entraîne l'erreur de confusion entre le phonème /b/ et le phonème /p/ chez les arabophones ;
- ou encore dues aux différences qui existent entre les systèmes phoniques des deux langues.

Ces difficultés dans la prononciation causeront après des erreurs orthographiques puisque les apprenants reportent généralement à l'écrit les phonèmes suivant le mode de réalisation phonique qui leur est intrinsèque. Surtout quand il s'agit des morphèmes qui se succèdent véhiculant une alternance entre les deux phonèmes en question. C'est le cas de l'exemple suivant : Papa boit du Perrier. Cet exemple pourrait être transcrit par un scripteur arabophone comme : paba boit du berrier.

Les interférences phoniques peuvent contaminer non seulement la prononciation mais par la suite la graphie. Ils peuvent donner lieu à des

unités lexicales et des mots étranges, comme l'exemple ci-dessus, qui n'appartiennent pas à la langue cible (FLE).

- **Erreur d'interférence sémantico-culturelle**

Les apprenants dans une situation de production écrite peuvent faire recours à la traduction littérale de la langue arabe vers le français. Ce que nous appelons aussi le calque sémantique, qui est le procédé de création d'un mot ou d'une phrase, par emprunt sémantique d'une structure morphologique à une autre langue.

Ces structures peuvent être des fois justes et correctes et d'autres fois erronées et incorrectes du point de vue culturel ou idiomatique. A titre d'exemple : *le vent ne te touche pas* .Pour dire rien ne t'arrivera. *Le ciel pleut/ il pleut, demander une question/* poser une question.

L'apprenant bilingue, produisant un énoncé en FLE, cherche les mots en langue arabe et les traduit en FLE en utilisant des synonymes qui, bien qu'ils aient la même forme signifiante, véhiculent une signification différente de celle des mots de la langue arabe. Exemple : un vent m'a frappé. Sachant que le vent ne frappe pas, l'emploi de ce verbe ne prend son sens que par rapport à son utilisation dans un contexte culturel spécifique.

Quant à l'interférence culturelle, elle résulte des phénomènes propres à l'apprenant, liés principalement à l'absence dans son répertoire langagier des structures culturelles propres à la langue française. Par exemple : un émigré algérien en France, utilise le nom d'"Allah" au lieu de "Dieu", bien que les deux ont la même signification. Ceci s'explique par le glissement des valeurs culturelles de « l'islam » d'une manière inconsciente.

#### 4.3.1.2. Erreurs linguistiques dues aux interférences intralinguales.

Ce sont des erreurs liées au système linguistique lui-même. Elles ont pour cause la complexité interne de la langue française. Ces erreurs sont commises lorsque les apprenants montrent des problèmes d'apprentissage des règles propre à la langue-cible(FLE).

A titre illustratif, un apprenant qui ne sait pas conjuguer le verbe remplir, va le conjuguer comme le verbe finir par analogie; c'est-à-dire il va chercher une autre forme qui le ressemble mais dans le même système linguistique. Ce qui va donner lieu à des erreurs de type intralinguales.

Nous allons évoquer quelques erreurs linguistiques, à titre d'exemple mais sans s'y limiter, qui peuvent mener à la déformation de presque les systèmes :

- **Phonétique**, ces erreurs peuvent être causées par : Une mauvaise perception du mot oral au début par exemple : adopter/ adapter, amener/ emmener, etc. Une influence d'une forme très voisine de la forme en cause exemple : compte/comte, voie/voix

Ces erreurs peuvent affecter l'orthographe parce que les apprenants ont tendance à transcrire les phonèmes selon le mode de réalisation phonique qui leur est propre. Elles peuvent aussi affecter le sens même de l'énoncé. Une mauvaise prononciation au lieu de dire à titre illustratif, *brèche* l'apprenant prononce *prêche* alors que les deux mots ont des significations différentes. La confusion entre le phonème /b/ et /p/ pourrait affecter le sens même de la phrase ce qui causerait une confusion sémantique.

- **Lexical et grammatical** ces erreurs peuvent concerner les accords en genre et en nombre, les articles définis/indéfinis au féminin et au masculin, les adjectifs comparatifs et superlatifs, etc.

- **Morphologique** elles peuvent concerner la conjugaison des verbes, les temps, la passivation, les auxiliaires, etc.

- **Syntaxique** ces erreurs peuvent se rapporter sur les structures de la phrase, l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation, etc.

Ces erreurs linguistiques trouveraient leurs origines dans la difficulté interne du système du FLE, elles peuvent être causées par :

- Soit par la simplification ; qui peut être la non application ou application incorrectes des règles grammaticales.
- Soit par la surgénéralisation ; qui est l'application par extrapolation et d'une façon trop générale une règle, même dans les cas d'exception. À titre d'exemple un apprenant qui écrit *sékurité*, il aurait commis cette erreur parce qu'il a remarqué que le son /k/ pouvait s'orthographié par la lettre /k/ comme dans cake ou kilomètre, il construit l'hypothèse selon laquelle le son /k/ s'orthographie toujours de la même manière.

Un autre exemple ; les apprenants généralisent les règles de fonctionnement de la langue et les applique à tort. Exemple *joyeux/ maljouyeux* sur le modèle heureux/malheureux. Ce type d'erreur correspond à des tentatives de construction d'hypothèses sur la langue cible, à partir d'une compétence linguistique limitée.

- Soit par la production successive ; C'est la répétition excessive d'un mot ou d'une expression dans un même contexte.

## Testez vos connaissances

Vrai ou faux ? Corrigez si nécessaire !

1. Apprenant est synonyme d'élève
2. L'apprenant est partie prenante dans son apprentissage
3. La notion d'apprenant a conduit à mieux définir le rôle de l'enseignant
4. « Aujourd'hui, la didactique des langues implique un haut degré de tolérance pour les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message » : Etes-vous favorables ou opposés à ce principe et pourquoi ?
5. Le vernaculaire dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique.
6. Actuellement, le contact des langues se résume à la rencontre de deux systèmes linguistiques, il ne nécessite pas un traitement individuel complexe.

## **Cours 5 : Enseignement- apprentissage des langues**

### **Plan du cours**

- Qu'est-ce qu'une situation d'enseignement- apprentissage ?
- L'acquisition
- Les théories d'acquisition
- L'apprentissage
- Stratégie d'apprentissage
- L'enseignement
- Stratégies d'enseignement
- Test des connaissances

### **Introduction**

Beaucoup de concepts fondamentaux constituant la didactique et plus précisément la didactique des langues permettent d'en circonscrire la spécificité. Parmi ceux-là, on cite la situation d'enseignement/apprentissage qui se constitue d'éléments épars et hétérogènes dont il faut tenir compte.

#### **5-1. Qu'est-ce qu'une situation d'enseignement-apprentissage ?**

L'enseignement/apprentissage : l'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre

deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus.

Une situation d'enseignement/apprentissage désigne une situation particulière de communication abritant un enseignant, des apprenants et un contenu d'enseignement/ apprentissage. Cette situation exige une homogénéité dans les classes (groupe d'apprenants) afin de faciliter la tâche d'enseignement/ apprentissage. Selon certains didacticiens, cette situation d'enseignement/apprentissage articule 3 composantes :

- 1) Un formateur (enseignant), ayant la tâche d'enseigner, d'instruire, de faire apprendre.
- 2) Des formés (apprenants), ayant l'intention d'apprendre.
- 3) Un contenu d'enseignement.

Ceci explique que l'enseignant fait passer ses apprenants d'une situation A à une situation B en effectuant des actions précises pour que l'apprenant, à son tour fasse des activités afin d'acquérir de nouvelles compétences. Enseigner consiste à mobiliser des moyens qui assurent la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. Legendre (1993) dans son Dictionnaire actuel de l'éducation, décrit la situation comme un "ensemble interrelié d'états, de circonstances et d'événements qui détermine les conditions - internes et externes - de vie et d'action d'une personne ou d'une collectivité à un moment donné" (p. 1165). En pédagogie, cette situation correspond à une "situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage" (Legendre, 1993 : 1167)

Lors d'une situation pédagogique :

- Un sujet (S) (élève, étudiant ou apprenant)
- Fait l'acquisition d'un objet (O) d'apprentissage (défini comme l'objectif, ou un ensemble d'objectifs (Legendre, 1993 : 931))

- Sous la responsabilité d'un agent (ensemble des ressources humaines, matérielles et pédagogiques offertes au sujet dans une situation pédagogique (Legendre, 1993 : 28))
- Qui utilise certaines formules pédagogiques et tient compte de différents aspects du milieu (ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques (Legendre, 1993 : 852)).

•

Entre ces quatre composantes, il s'établit différents types de relations contractualisées par Jean Houssaye (1988) dans le triangle composé de trois éléments : le savoir, le professeur et les élèves.

(Relation d'apprentissage, relation d'enseignement, relation didactique) Les relations correspondent à :

"Enseigner" qui privilégie l'axe professeur-savoir (axe épistémologique) étant la relation d'enseignement ou l'élaboration didactique,

"Formé" qui privilégie l'axe professeur-élèves (axe praxéologique) étant la relation didactique ou les interactions didactiques

"Apprendre" qui privilégie l'axe élèves-savoir (axe psychologique) étant la relation d'apprentissage ou l'appropriation didactique.

## 5.2. L'acquisition

L'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière « naturelle », c'est-à-dire par simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation des processus d'acquisition du langage. Cette hypothèse est en fait très ancienne puisqu'elle a toujours été implicitement sous-jacente l'expérience commune des contacts des langues. C'est d'elle que découlent, sous la métaphore du

« bain de langue », l'idée des séjours linguistiques, des classes d'immersion et l'approche communicative se l'est même, a posteriori, annexée. Cette façon de s'approprier une langue étrangère n'est pas sans résultats, mais on peut légitimement se demander si elle en constitue le moyen le plus efficace dans les conditions de classe.

De nombreuses études montrent que la qualité des résultats dépend largement des situations d'acquisition. Par exemple pour des enfants en classe d'immersion de français mais qui vivent par ailleurs dans un milieu anglophone, l'absence de ^pairs natifs est un élément différenciateur important. Cette importance de situation, est soulignée par B. Py : « les contacts entre apprenant et langue-cible, dit-il, sont médiatisés par l'ensemble des circonstances où ils s'établissent. Ils ne constituent pas un simple décor stable et indifférent à l'action. Au contraire, ils font partie intégrante de l'acquisition» (Py cité par Cuq, 2003 : 114).

### **5.2.1. Théories d'acquisition en langue étrangères**

Le processus d'acquisition des langues a fait l'objet de nombreuses recherches, que l'on peut classer en quatre courants :

- Skinner et le courant béhavioriste conçoivent l'acquisition comme essentiellement fondée sur des facteurs externes qui favorisent le renforcement des comportements visés ;
- Chomsky et les générativistes postulent l'existence du *Language Acquisition Device (LAD)* tandis que Lenneberg défend l'idée de structures psychologiques latentes. Ce courant est basé sur le postulat de l'existence de facteurs internes, biologiquement programmés ;
- Piaget (le constructivisme) pose également l'existence d'un substrat biologique inné, mais le définit comme fonctionnel et cognitif ;

- Vygotski et Bruner (conception socioconstructiviste) soulignent l'importance des facteurs sociaux dans l'acquisition, en particulier la collaboration en interaction.

Le débat n'est pas clos entre les chercheurs qui postulent l'existence d'un dispositif inné permettant le traitement de n'importe quelle langue et se déclenchent au contact d'une langue particulière (avec perte rapide des capacités innées non utilisées) et les chercheurs qui postulent l'existence de dispositifs cognitives plus générales qui permettent l'acquisition de la langue maternelle.

Aujourd'hui les neurosciences apportent de nouveaux éclairages sur le fonctionnement cérébral, et mettent à mal la notion d'âge critique au-delà duquel il ne serait plus possible d'acquérir une langue.

### **5.3. L'apprentissage**

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoirs faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :

1. Se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude ;
2. Choisir des supports et des activités d'apprentissages ;
3. Déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, ou, pendant combien de temps, dans quelles conditions ? (seul, en petit groupe, etc.)
4. Gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
5. Définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints.

Lorsque l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel, et que l'enseignement est de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant. Lorsque l'apprenant apprend dans un système d'apprentissage autodirigé, c'est lui-même qui prend des décisions avec l'assistance de conseiller, expert en apprentissage.

L'autodidacte prend lui-même ces décisions, sans être aidé par un expert humain. Il se place parfois en situation d'enseigné quand il choisit de suivre un ou plusieurs manuels d'apprentissage de langue.

Si l'on admet la définition de l'apprentissage comme démarche observable ayant pour but l'appropriation, les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. On peut alors les catégoriser en trois phases :

1. Les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et de leur traitement ;
2. Les activités visant l'entraînement systémiques à utiliser ces connaissances dans l'aptitude visée et dans l'objectif visé, lors desquelles l'apprenant exerce d'abord un contrôle maximal sur cette utilisation puis progressivement se libère de ce contrôle, les procédures de rappel de l'information s'automatisant ;
3. Les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés.

### **5.3.1. Stratégie d'apprentissage**

Et dans le but de développer et de faciliter l'acte d'apprentissage, la notion de stratégies s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970. En ce sens, O'Malley et Chamot ont distingué 3 types de stratégies d'apprentissage : des stratégies métacognitives correspondant à une réflexion sur le processus d'apprentissage, des

stratégies cognitives correspondant au traitement de la matière à étudier et enfin des stratégies socio-affectives impliquant une interaction avec une autre personne.

#### **5.3.1.1. Stratégies métacognitives**

Elle concerne une réflexion implicite de l'apprenant sur quelques stratégies dans le but de faciliter son processus d'apprentissage telles que l'anticipation d'un cours ou la planification, l'attention générale, l'autogestion et l'auto-régulation, l'identification d'un problème ou l'auto-évaluation.

#### **5.3.1.2. Stratégies cognitives**

Une interaction avec la matière à apprendre et une manipulation de cette matière et une application de techniques sont mises en œuvre en vue de faciliter la tâche d'apprentissage, cela comporte les composantes suivantes : la répétition, l'utilisation de ressources, le classement ou le regroupement, la prise de notes, la déduction ou l'induction, l'élaboration, la traduction, le transfert des connaissances et l'inférence.

#### **5.3.1.3. Stratégies socio-affectives**

Pour favoriser l'apprentissage, l'apprenant entreprend une interaction avec une autre personne. Les composantes de cette interaction sont : La clarification et la vérification, la coopération, le contrôle des émotions, l'autorenforcement En ce sens, l'apprenant peut recourir à un camarade de classe pour lui expliquer une notion ratée au cours ou lui clarifier une idée ambiguë par exemple.

## 5.4. L'enseignement

Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/ privé, enseignement primaire/ secondaire/ universitaire) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.).

Dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'enseignement à l'apprentissage. En principe, et conformément à la tradition historique, dépendent de l'enseignement les aspects essentiellement liés aux choix méthodologiques, pédagogiques, et à la formation des enseignants. Cependant, dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage. Les recherches sur l'enseignement proprement dits reposent sur le postulat que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles. L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. *Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier.*

### 5.4.1. Stratégies d'enseignement

La prise de conscience dans les années 1970 de la variabilité des stratégies et styles d'apprentissage a permis une réflexion parallèle sur les stratégies adoptées par les enseignants. à la notion de simple transmission de connaissances s'est substitué le concept d'une nécessaire adaptation de l'enseignement aux besoins et styles des apprenants par la variations des activités proposées. L'éclectisme ainsi développé a été critiqué par certains

méthodologiques, préoccupé par le développement d'une approche communicative considérée comme trop fonctionnaliste et soumise aux contraintes des rendements immédiats. Les conditions matérielles et logistiques de l'enseignement ont également été examinées : taille optimale des groupes, dispositions spatiale du groupe-classe, recours ou non aux outils technologiques disponibles. Le rôle même de l'enseignant a fait l'objet de réflexions débouchant sur le concept de *conseiller*. L'action de celui-ci dans le cadre de formations mêlant enseignement et séances de conseil doit être soumise encore à des analyses pratiques et théoriques.

## Testez vos connaissances

Assignez chaque type d'objectif (a.b.c.d) à l'exemple correspondant dans l'enseignement des langues étrangères (1.2.3.4).

1. Amener les apprenants à utiliser les habilités langagières à partir de : situations de communication variées ; types de discours ; fonctions langagières appropriées.
2. Développer les habilités linguistiques : compréhension orale et écrite ; production écrite ; communication orale dans des contextes sociolinguistiques et socioculturels significatifs pour les apprenants.
3. Développer l'habilité à communiquer ; c'est-à-dire apprendre la langue étrangère comme moyen de communication.
4. Fournir aux élèves les connaissances et les notions leur permettant de développer les activités visées : les éléments lexicaux ; les éléments grammaticaux ; les éléments de culture ; les registres et les variétés de langue ; les genres de textes.

### Les objectifs d'apprentissage

- a. Un objectif global, pour spécifier l'approche d'enseignement que l'on veut préconiser ;
- b. Des objectifs généraux, pour décrire les intentions poursuivies ;
- c. Des objectifs terminaux ou spécifiques explicitant les objectifs généraux et décrivant les comportements ou les types de performances attendus chez les l'élève, pour décider du degré de maitrise du programme d'études ;
- d. Et à l'occasion, des objectifs intermédiaires stipulant les notions qui vont favoriser l'atteinte de chacun des objectifs terminaux.

# **Cours 6 : Aperçu sur les grandes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues**

## **Plan du cours**

- Qu'est-ce qu'une méthodologie ?
- La méthodologie traditionnelle
- La méthodologie directe
- La méthodologie audio-orale
- La méthodologie SGAV
- Test

## **Introduction**

De l'art d'enseigner les langues à la pédagogie des langues vivantes pour arriver à la linguistique appliquée, les changements mêmes de désignation témoignent d'une émergence disciplinaire progressive dont on ne perçoit souvent qu'après coup l'unité relative des périodes.

### **6.1. Qu'est-ce qu'une méthode et une méthodologie ?**

Différence entre méthode et méthodologie

Un des exemples les plus évident d'évolution terminologique concerne deux termes employés avec des sens différents ou ambigus par les spécialistes : il s'agit des mots *méthode et méthodologie*.

Généralement le terme de méthode est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles, pour désigner :

- Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre+ cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, espace ou café crème ;

- Soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. Par exemple, *la méthode directe*, qui vise à enseigner directement la langue étrangère sans recourir à la langue maternelle ou à la traduction et qui repose sur un ensemble de pratiques qui encouragent à nommer directement les choses et les actions qui peuvent être observables dans une classe. Dans cette acception, une méthode peut donc donner naissance à des manuels ou des ensembles pédagogiques relativement différents les uns des autres et, dans ce cas, le terme est très proche du sens couramment employé pour désigner une méthodologie.

Quant au terme méthodologie, il renvoie généralement :

- Soit à l'étude des méthodes et leurs applications ;
- Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tous articulé autour d'option ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent. Comme le fait remarquer à juste titre Puren dans l'introduction générale de son ouvrage, les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance. Dans ce faisceau interactionnel qui détermine toute méthodologie, les objectifs de l'apprentissage, les contenus linguistiques et culturels qui dépendent des théories de référence et les situations d'enseignement peuvent varier profondément d'une époque à une autre.

Nous disposons aujourd'hui de plusieurs chronologies des méthodes et des méthodologies. Certaines remontent aux origines les plus lointainement connues ; d'autres, plus succinctes s'attachent

davantage, à travers l'évolution typologique, à montrer leur cohérence. Cependant, si habile soit elle, une présentation chronologique ne rend pas totalement compte de la complexité des situations et du fait que de nombreux outils pédagogiques entremêlent des données théoriques quelquefois fort différentes et appartenant à divers courants méthodologiques.

## **6.2. La méthode traditionnelle (Grammaire-traduction)**

La méthode traditionnelle d'enseignement des langues étrangère, elle est appelée méthode classique car elle servait surtout à enseigner les langues classiques comme le Grec et le Latin. A partir de la renaissance le statut social du latin change : il est graduellement considéré comme une discipline mentale, nécessaire à la formation de l'esprit. C'est cette conception de l'enseignement du latin, qui a le statut d'une langue morte, qui va désormais servir de modèle standard à l'enseignement des langues modernes : celles-ci seront traitées comme les langues mortes. On recourt désormais à la déduction pour enseigner la grammaire (la règle d'abord, puis l'application à des cas particulier sous la forme de phrases à composer pour illustrer la règle) et au thème comme exercice de traduction, c'est-à-dire passer de la langue maternelle à la langue seconde/ étrangère.

L'appellation de « méthodologie traditionnelle » recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus au moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ». Quelques fois, elle englobe d'autres méthodes comme la méthode directe, car la dénomination, par extension, est souvent synonyme de non-audiovisuel.

Il n'est pas facile de dresser un bilan succinct de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes parce qu'elle s'étale sur

plus de trois siècles, et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution. On peut noter cependant que ces méthodologies sont marquées par :

- L'importance donnée à la grammaire

(L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celle de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes, etc.

Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes.

La grammaire est explicite et son enseignement utilise un métalangage lourd.

- L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit

Malgré la présence d'exercice de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont en réalité sous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation de textes écrits qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Il n'y est question que de français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains. Très rapidement, le point grammatical abordé est illustré par une phrase d'auteur et explicité par les activités de traduction de textes littéraires. La norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires. Qui représentaient le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répandue.

- Le recours à la traduction

Qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.)

- L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue.

L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel.

Pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de la civilisation.

## 6.3. La méthodologie directe (MD)

### Introduction

La méthode directe doit être située dans le courant le plus ancien des approches dites naturelles, c'est-à-dire fondées sur l'observation de l'apprentissage de la L1<sup>2</sup> par l'enfant.

En règle générale cependant, lorsqu'il est question de la méthode directe, il s'agit surtout de la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19<sup>E</sup> siècle et le début du 20<sup>E</sup> siècle. Elle s'inscrit dans la foulée des mouvements ou initiatives de réforme contre la grammaire- traduction (méthodologie), considérée comme inefficace, calquée sur les langues mortes, et orientée vers l'écrit littéraire.

Selon CUQ, la méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important. Or, face à ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. On revendique donc la nécessité de démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes.

#### a. Conception de la langue

Le but général de la méthode directe (MD) est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer : c'est pourquoi l'apprenant doit apprendre non

---

<sup>2</sup> L1 : c'est la première langue acquise/ apprise

L2 : c'est la deuxième langue apprise/ acquise

seulement à répondre aux questions mais à en poser. Il doit être entraîné à penser automatiquement en L2.

- Priorité est accordée à l'oral

Bien que les quatre habilités (à savoir : l'expression orale et écrite/ compréhension orale et écrite) soient développées. Une attention est accordée dès les débuts du cours de L2 à la prononciation. Les habilités à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habilité à parler. L'écrit est aussi une habilité importante enseignée dès les débuts du cours de L2 (mais reste subordonné à l'oral). De fait, l'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication : il s'agit d'une langue orale « scripturée », ne faisant que reproduire la langue orale.

S'il y a évaluation, elle porte sur l'usage de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit, plutôt que sur la connaissance des règles de langue : à titre d'exemple, une entrevue orale par l'enseignant, un paragraphe à rédiger sur un sujet déjà étudiée.

- La nature de la culture

Contrairement à la conception de la méthode Grammaire-traduction, culture n'est pas synonyme de littérature ; elle peut inclure l'étude des valeurs culturelles (par exemple, le mode de vie du quotidien des natifs de L2) aussi bien que la géographie et l'histoire.

## **b. Conception de l'apprentissage selon la MD**

L'apprenant est entraîné à penser dans L2 le plus tôt possible. Il ne mémorise pas de longue liste de mots (comme c'était le cas dans la méthode Grammaire-traduction) et utilise le vocabulaire des phrases complètes).

- la théorie psychologique sous-jacente est l'associationnisme :

C'est l'association de la forme et du sens, c'est-à-dire association du nom et de la chose (ou d'une image de la chose ou du geste), et association d'idées, c'est-à-dire des unités abstraites inconnues avec un vocabulaire déjà connu.

Dans la même méthodologie, l'apprenant doit participer de façon active à son propre apprentissage : c'est ainsi qu'il doit répondre aux questions de l'enseignant, lire à voix haute les passages assignés, poser des questions, etc.

### **c. Conception de l'enseignement**

L'enseignant démontre, soit à l'aide d'objets ou d'images : il ne traduit pas et n'explique pas. Il dirige les activités de la classe mais laisse une certaine initiative à l'apprenant. Comme l'usage exclusif de la L2 est préconisé, l'enseignant se doit de bien maîtriser la langue cible (L2). C'est l'enseignant qui sert de modèle linguistique à l'apprenant.

### **d. Conception de la relation pédagogique**

#### **- Sélection du contenu**

Le contenu à enseigner est basé sur des situations (à la poste, à la banque, au restaurant, etc.) ou des sujets de discussion (la géographie, l'argent, la température) plutôt que sur des structures linguistiques. En ce sens, le vocabulaire est un vocabulaire de tous les jours, dont le choix est plutôt arbitraire et intuitif, reposant avant tout sur la plus ou moins grande disponibilité en classe des objets ou illustrations servant à enseigner le sens des mots nouveaux.

- Le vocabulaire occupe une place importante que la grammaire.
- Organisation du contenu : il n'y a pas de principe d'organisation puisque ce sont les situations ou les sujets de discussions qui déterminent le contenu des leçons.

- la prononciation est prise en compte dès les débuts de l'apprentissage de L2.
- Présentation du contenu : Pour présenter la signification des éléments nouveaux, l'enseignant peut recourir aux objets présents de l'environnement, à des images ou à la paraphrase. Les images et les objets de l'environnement servent surtout à présenter le sens des mots concrets, alors que les mots abstraits sont enseignés par association avec les mots déjà connus. Le recours à la L1 est évité en salle de classe. Il y a rejet de la traduction (le terme « direct » implique le rejet d'un lien « indirect » - la traduction- avec la signification). Les explications sont réduites : il y a plutôt *association*.

Nous pouvons nous demander, quelle est l'efficacité de la méthode directe ? Elle connaît toujours un certain succès dans les écoles privées pour adultes qui paient et sont donc très motivés. Elle est cependant plus difficile à implanter dans les écoles publiques, d'autant plus qu'il faut recourir à des professeurs parlant comme langue maternelle la langue qu'ils enseignent.

La méthode directe repose sur le postulat de la similarité d'apprentissage d'une L1 en milieu naturel, et d'une L2 en contexte scolaire. Pour que la comparaison soit valide, il faudrait pourtant que la même quantité de temps soit consacrée en milieu scolaire à l'apprentissage d'une L2 que le temps mis par l'enfant pour acquérir sa langue maternelle. De plus, comme l'individu qui apprend une L2 a déjà une certaine expérience du monde, les conditions ne sauraient être totalement identiques.

Cette méthode a contribué à populariser certaines techniques pédagogiques (questions-réponses orales ; association objets-images ; textes narratifs, etc.)

Cette méthode reste cependant utilisable avec des débutants en L2 qui n'ont pas de langue commune (n'ont pas la même langue maternelle).

## 6.4. La méthodologie audio-orale (M.O)

### Introduction

La méthodologie audio-orale s'est développée aux Etats-Unis grosso-modo durant la période 1940-1970 et s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaire à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la seconde guerre mondiale. *The army method* proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient et elle distribuait ses leçons au cours de stage intensifs. Les succès obtenus ont contribué à ébranler la méthodologie traditionnelle pratiquée alors aux Etats-Unis. Plus tard, le lancement du premier spoutnik russe, en 1957, a lui aussi accéléré le processus de modernisation de l'enseignement des langues, comme les Etats-Unis ne voulaient pas s'isoler, linguistiquement, des autres nations.

#### a. Conception de la langue selon cette méthodologie

Le but général est d'en arriver à communiquer dans L2. C'est pourquoi les quatre habilités (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) sont visées, en vue de la communication dans la vie de tous les jours.

- Toutefois, La priorité est accordée à l'oral, et en particulier aux structures orales. L'écrit ne vient qu'en second lieu dans chaque leçon, et cet écrit est au fond de l'oral « scripturé ». De plus, la production suit nécessairement la compréhension, tant orale qu'écrite. On suit pour la L2 l'ordre d'acquisition de L1.
- L'ordre de présentation des quatre savoirs ou habilités linguistiques est : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite.

- Le vocabulaire occupe une seconde place par rapport aux structures syntaxiques.
- Lorsqu'il y a évaluation, elle porte sur des éléments spécifiques du code linguistique (paires minimales à l'oral, comme par exemple : « elle est russe ».)

## b. Conception de l'apprentissage

Apprendre une langue consiste à acquérir un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatismes syntaxiques, surtout au moyen de la **répétition**. Les textes théoriques sur le béhaviorisme et sur le skinnérisme après 1957, abondent sur le sujet : **stimulus-réaction-renforcement**. C'est la psychologie béhavioriste, associée au structuralisme linguistique, qui a servi de fondement à la méthode.

- L'apprentissage d'une L2 est conçu comme l'apprentissage d'une première langue : les règles sont induites à partir des cas d'applications et l'usage implique une spontanéité, c'est à dire des automatismes linguistiques. Toutefois, les habitudes linguistiques de L1 sont surtout vues comme une source d'interférences lors de l'apprentissage de la L2.
- C'est l'analogie des structures syntaxiques, plutôt que l'analyse, qui sert de fondement à l'apprentissage : à force de pratiquer sur un même pattern syntaxique, l'apprenant est censé en arriver par analogie, et donc par généralisation, à se rendre compte de l'identité de structure entre deux énoncés. Les exercices structuraux<sup>3</sup> visent à faire voir les analogies appropriées.

---

<sup>3</sup> « L'exercice structural, que l'on peut catégoriser en exercice de répétition, de substitution et de transformation, invite l'élève à manipuler de façon guidée et intensive des structures grammaticales et articulatoires. L'énoncé qui par transformation ou substitution sera modifié est appelé Item ; l'élément qu'il convient de supprimer, d'ajouter ou de substituer est le stimulus. La répétition de la même Cette dernière représente la langue comme une manipulation dans chaque exercice, et le caractère systématique et intensif de ce travail, font que l'on parle de séries ou de batteries s'exercices. Ces exercices sont inspirés de la théorie linguistique :

- Les apprenants imitent le modèle de l'enseignant, réagissant à ses directives et doivent répondre avec rapidité à ses questions, de façons « automatiques » sans prendre le temps de réfléchir au choix de telle ou telle forme linguistique.
- L'enseignant est le modèle de prononciation, en plus des modèles fournis par les enregistrements sur bande magnétique, surtout lorsqu'il n'est pas natif ou n'a pas atteint un degré élevé de bilinguisme. L'apprenant n'a qu'à imiter l'enseignant ou la bande magnétique.

### **c. La relation d'enseignement**

Concernant la relation d'enseignement : il y a interaction spontanées entre l'enseignant et les apprenants, mais suivant les directives du professeur. Il y a aussi interaction entre apprenants mais toujours en suivant les directives de l'enseignant.

#### **- Traitement de l'erreur**

L'erreur, tant en prononciation que de structure, n'est pas tolérée. L'erreur doit être évitée autant que possible, voire anticipée par analyse contrastive de la langue de départ et de la langue cible. La correction des erreurs est l'un des rôles principaux de l'enseignant de L2.

En somme la méthode audio-oral selon les didacticiens a très bien fonctionné avec les débutants. Le problème serait qu'elle a été appliquée aux niveaux intermédiaire et avancé sans subir les modifications et les adaptations qui s'imposaient, de sorte qu'à ces niveaux, elle est devenue répétitive, ennuyeuse et inefficace.

---

le distributionnalisme. Ensemble de structures manipulables d'une part sur l'axe horizontal et sur un axe vertical. La conception des exercices structuraux est aussi issue d'une théorie psychologique de l'acquisition, le béhaviorisme, ou une seule bonne réponse est attendue ». (CUQ, , 2003 : 96-97)

## **6.5. La méthodologie SGAV (structuro-global audio-visuelle) (1960-1980)**

### **Introduction**

Au lendemain de la Seconde guerre mondiale, la France doit renforcer son implantation dans ces colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient de plus en plus la langue des communications internationales et, enfin, restaurer son prestige à l'extérieur. Le gouvernement va adopter des mesures pour faciliter son apprentissage. Afin d'assurer la continuation de la diffusion du français à l'étranger, certaines mesures de redressement s'imposaient. Le ministère de l'éducation français a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point un « français élémentaire », limité surtout au vocabulaire considéré comme essentiel.

C'est ainsi qu'au milieu des années 50, Petar Guberina, de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb (Ex Yougoslavie), donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV, puis avec Paul Rivenc de l'école normale supérieure de Saint cloud (France), les deux définissent les principes de l'application pédagogique du structuro-global.

Le premier cours élaboré suivant la méthodologie SGAV, en 1962, est la méthode Voix et Image de France (VIF), dont les principes sont appliqués à un cours pour enfants de 8 à 11 ans (Bonjour Line, parue en 1963).

#### **a. Conception de la langue**

- L'objectif général visé est l'apprentissage à la communication, surtout verbale, dans la langue de tous les jours, c'est-à-dire la langue parlée familière. En vue d'en arriver à cette maîtrise pratique de L2, l'accent est mis sur la compréhension- les éléments acoustiques du langage sont mis en valeur- qui doit toujours précéder la production.

- Les quatre habilités (compétences) sont visées, mais il y a **priorité à l'oral sur l'écrit** : « mettre, au début, le texte sous les yeux de l'étudiant, ce n'est pas l'aider mais le placer au contraire devant une masse énorme de difficultés insurmontables à ce moment-là ». C'est que l'écrit est considéré comme un phénomène « analytique », alors que l'essentiel d'une langue, selon les promoteurs de la méthode SGAV, est la perception « **globale** » **du sens**.
- L'insistance sur la correction de la prononciation et de la grammaire sert en quelque sorte d'évaluation continue, dans la méthode SGAV.

## **b. Nature de la langue**

Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale : l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral. Priorité est accordée « au français quotidien parlé » (Besse, 1985). Selon Geberina (1965), une langue est un ensemble acoustique-visuel. C'est d'ailleurs la théorie verbo-tonale de Guebrina, qui est avant tout une théorie de la perception auditive, qui est à la base des conceptions phonétiques de la méthode SGAV.

Il est à noter que « le facteur affectif », c'est-à-dire l'expression de sentiment et d'émotions, généralement absent dans les autres méthodes ou approches, est pris en compte. Egalement, le *non-verbal* est pris explicitement en considération (gestes-mimiques, etc.) : « nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé ».

L'influence du structuralisme européen de l'époque, inspiré de la linguistique de Saussure, est vraisemblablement indirecte. En effet, comme le précise Besse, la notion « structuro-global » implique « une linguistique de la parole en situation » plutôt qu'une linguistique de la langue à la

Saussure. La méthode SGAV s'intéresse avant tout à la « parole », ou l'aspect individuel de la faculté de langage.

### **c. Nature de la culture**

La culture fait partie intégrante de la langue : par les dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites, sont présentés. Ces éléments font surtout référence au mode de vie des locuteurs natifs de L2, et ne se réfèrent donc pas uniquement à la littérature (comme dans le cas de la méthode Grammaire-traduction), une excellente façon d'accéder à une civilisation étrangère.

### **d. Nature de l'apprentissage**

Essentiellement, sur le plan de l'apprentissage Guberina fait référence à la théorie psychologique de la Gestalt (perception globale de la forme ou, intégration ou réorganisation par le cerveau, dans un tout, les différents éléments perçus par les sens et filtrés par le cerveau. En effet, selon Guberina l'apprentissage d'une L2 passe par les sens : l'oreille et la vue.

### **e. Rôle de l'apprenant**

Dans la méthode SGAV, l'apprenant n'a en fait aucun contrôle sur le déroulement ou sur le contenu du cours. Il a à se soumettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignées. Il est cependant actif puisqu'il doit continuellement **écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement.**

L'enseignant sert avant tout de modèle linguistique. Il doit veiller non seulement à une bonne prononciation en recourant au système verbo-tonal en insistant sur le rythme et l'intonation, mais aussi à un bon emploi de la

grammaire. C'est lui qui intervient pour corriger les erreurs (qui sont à bannir) de prononciation et de grammaire.

Dans la méthode SGAV, il n'y a pas qu'une seule attitude face à **l'erreur**. Ainsi, pendant la première répétition ; le professeur ne corrige pas les erreurs, il se contente de les apprécier par oui ou non ; mais il ne s'oppose pas aux corrections proposées par les élèves eux-mêmes. Ensuite seulement commence le travail de correction phonétique qui se poursuivra pendant la phase de mémorisation.

Dans la méthodologie SGAV le système phonologique de L1 est vu comme un obstacle à l'apprentissage du système phonologique de L2, comme une source d'interférences. Mais, c'est surtout l'étude du système des fautes commises par les apprenants qui doit orienter la correction phonétique portant notamment sur l'intonation, le rythme, l'accent, etc.

En conclusion, comme le souligne Besse (1985), la méthode SGAV est beaucoup plus à rapprocher de la méthode directe que la méthode audio-orale. Elle présente un certain nombre d'affinité avec la méthode situationnelle, notamment par l'importance accordée à la situation. En ce sens, la méthode SGAV a le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue (Stern, 1983).

D'après le témoignage de certains praticiens de la méthode SGAV, cette dernière « *permet d'apprendre, relativement rapidement, à communiquer oralement (en face-à-face et dans des situations conventionnelles : salutations, diverses transactions, etc.) avec des natifs de L2* » (Besse, 1985 :45). Mais elle ne permet pas de comprendre facilement les natifs entre eux ou dans les médias (radio, télé, journaux), vraisemblablement à cause des dialogues « épurés » qu'on trouve dans les leçons.

Il convient de souligner qu'en 1981, s'est tenu à Toulouse le 5<sup>e</sup> colloque international SGAV dont le thème était « *problématique SGAV et approche communicative* ». Il ressort de cette rencontre une réaffirmation de la fidélité des sgavien aux options globales de la méthode. En même temps, est

souligné le caractère transitoire de ces propositions, et sont esquissés quelques rapprochements avec les objectifs des nouvelles approches communicatives (concernant, par exemple, la problématique des linguistiques de l'énonciation). Le principe suivant lequel la conquête d'une compétence communicative/ Expressive passe nécessairement par l'acquisition d'une compétence linguistique est également rappelé. Les sgaviens présents à ce colloque se disent aussi à la recherche de démarches grammaticales moins rigides et plus diversifiées (Rivenc, 1981)

### **Testez vos connaissances**

Au milieu des années 50, Petar Guberina, de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb (EX- Yougoslavie), donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-global audio-visuelle). Puis, avec Paul Rivenc de l'Ecole Normal Supérieur de Saint-Cloud (France), les deux définissent les principes sgaviens.

- En quoi s'oppose cette méthodologie à la M.A.O ?

## **Cours 7 : L'approche communicative (l'AC) en didactique des langues**

### **Plan du cours**

1. Qu'est-ce que l'approche communicative ?
2. Quelques concepts fondamentaux de l'AC : la compétence de communication- centration sur l'apprenant- besoins et objectifs- documents authentiques- motivation- simulation- l'autonomie.
3. Test des connaissances

### **Introduction**

Comme toute méthode, l'approche communicative s'est développée en relation avec le contexte sociohistorique dans lequel elle a émergé. Vers la fin des années 60, on assiste à un désenchantement face à la méthode audio-orale, à la méthode SGAV et à la méthode situationnelle. A l'opposé de ces méthodes, l'approche communicative ne constitue pas une doctrine homogène. Dans le présent essai de synthèse, il sera question d'en définir plusieurs concepts clés issus d'une part de la linguistique et d'autre part de la psychologie et de la pédagogie.

### **7.1. Qu'est-ce que l'approche communicative ?**

#### **a. Conception de la langue**

Dans l'approche communicative, la langue est tout d'abord vue comme un instrument de communication ou comme un instrument d'interaction social. Un des éléments ayant contribué à définir la communication est sans doute l'opposition de l'anthropologue américain Hymes face aux conceptions idéalistes de Chomsky, père de la linguistique moderne. En effet, Chomsky définit la compétence linguistique comme une capacité innée et universelle

que possède tout être humain. Hymes reproche à Chomsky de ne pas tenir compte des conditions sociales dans lequel d'usage de la langue. Il veut élargir le champ de la linguistique afin d'y inclure le contexte social dans lequel s'élaborent les énoncés. Hymes propose donc la notion de « compétence de communication ». Par la suite, plusieurs auteurs tenteront de déterminer les diverses composantes de cette compétence. Par exemple, Moirant Sophie (France) la divisera en quatre composantes : linguistique, discursive, socioculturelle et référentielle. La composante linguistique est la maîtrise du code grammatical, lexical, phonétique et morphosyntaxique. C'est l'usage ou la connaissance des règles. La compétence discursive regroupe les normes d'interaction. C'est l'emploi ou l'application des règles. Elle comporte entre autre l'argumentation et les tours de parole. La compétence socioculturelle fait référence aux règles de convenance et aux registres de langue tel l'emploi du « vous » au lieu du « tu » dans une situation de communication. La compétence référentielle quant à elle implique la connaissance du monde, des objets et de leurs relations, par exemple : la connaissance d'une rue ou d'une personnalité à la radio.

D'autre part, le linguiste appliqué a apporté des précisions importantes sur l'approche communicative. Premièrement, sur la distinction entre l'usage et l'emploi. Sur ce point, il fait remarquer que jusqu'à présent la tendance a été de mettre l'accent sur l'usage et de négliger la connaissance de l'emploi ce qui mène à des problèmes de transposition de l'usage dans la vie de tous les jours. Donc, dans le but d'une communication efficace, il faut que l'apprenant soit en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes à son intention de communication mais aussi en accord avec la situation de communication, c'est ce que l'on appelle la double dimension adaptative de la langue. Deuxièmement, une précision sur la façon dont se forme le sens dans une langue, soit de manière cohésive : logique sur le plan linguistique ou de manière cohérente : la logique et le sens découlant de la situation de communication. Il en conclut que lorsque nous communiquons plusieurs

éléments sont implicites et que la compréhension d'un discours est une entreprise créatrice.

## **b. Sélection de contenu**

Contrairement aux autres méthodes, l'approche communicative sélectionne son contenu en fonction des besoins langagiers des apprenants c'est-à-dire de leurs intérêts, leurs buts et des actes de paroles qu'ils auront à utiliser. Cette contribution est directement liée au Conseil de l'Europe qui en 1972 décida de mettre sur pied des cours de langues pour adultes. Il en résulta un document en français nommé le Niveau-seuil qui décrit le niveau minimal de compétence de communication ne langue seconde commun à ces type de publics. On y retrouve des listes de fonctions langagières ou actes de parole tels accepter et demander, des listes de notions tels la politesse et l'opposition, ainsi qu'une grammaire sémantique. Les besoins langagiers des apprenants jouent un rôle essentiel de la sélection du contenu de l'approche communicative, sa conception de l'apprentissage mettra également l'apprenant au premier plan.

## **4. Conception de l'apprentissage**

On ne peut pas parler de la conception de l'apprentissage de l'AC sans mentionner l'apport de la psychologie cognitive. Celle-ci conçoit l'apprentissage comme un processus mental d'élaboration d'hypothèses et non pas par un processus de formation d'habitudes comme le prône le béhaviorisme. Selon la psychologie cognitive, l'humain possède deux types de connaissances : de type déclaratif, par exemple savoir les noms des pays d'Afrique ou de type procédural : savoir nager. Toutes les hypothèses que nous émettons forment un pont entre la langue première et la langue seconde et donne lieu à la construction mentale d'une grammaire personnelle, **l'interlangue**. Dans cette perspective, l'erreur est considérée

comme normal, nécessaire et elle est tolérée. Les erreurs peuvent provenir de différentes sources. Tout d'abord, l'apprenant assimile de nouveaux éléments, forme des hypothèses, crée son interlangue et de ça découle des erreurs d'interférence entre la L1 et l'interlangue, par exemple : je suis faim, chez un anglophone. Si l'apprenant ne se corrige pas, à long terme il peut ne résulter une fossilisation des erreurs. Par contre, si l'interlangue évolue vers la L2, c'est le signe que l'apprenant change des hypothèses, qu'il les adapte, il y a donc accommodation.

## **5. Conception de l'enseignement**

Le concept majeur de l'approche communicative est sûrement l'authenticité. Par authenticité, on veut dire un contexte de communication naturel. Les documents, le milieu et la pédagogie doivent être authentique. On parle de document authentique quand celui-ci est un message produit par un locuteur natif dans la L1 à l'intention de locuteurs natifs de la L1. le télé-journal, la littérature pourrait en être l'exemple. On parle de pédagogie authentique quand l'enseignant traite les documents selon les intentions de l'auteur. Par exemple, une chanson n'a pas été écrite dans le but d'en faire des exercices grammaticaux, mais pour susciter des émotions. Enfin, tout cela doit être fait dans un milieu authentique. Cependant, la classe n'est pas un milieu authentique, mais artificiel. Il faut donc recréer des situations d'interaction qui se produisent en milieu naturel, l'enseignant doit favoriser des activités en petits groupe qui vont provoquer des échanges imprévisibles et où se produisent des négociations de sens tel une démarche de clarification. Il faut susciter chez l'apprenant un besoin réel de communiquer et d'échanger. Pour se faire, certaines activités seront privilégiées tels les écarts d'information, les résolutions de problèmes, les jeux de rôles, le débat. Il ne faut pas perdre de vue également les besoins langagiers des apprenants dans la sélection des activités.

En conclusion, l'approche communicative est sans aucun doute une méthode révolutionnaire en didactique des langues tant au niveau de la conception de la langue, de la sélection de du contenu, de l'apprentissage et de l'enseignement. L'apprenant est maintenant actif dans son apprentissage et l'enseignant est facilitateur. Par contre, elle présente certaines lacunes comme le manque de lexique et de phonétique. De plus, les besoins langagiers sont-ils vraiment définis par les apprenants ou par les institutions ? Par ailleurs, peut-on vraiment parler d'authenticité dans le milieu scolaire ? Ce seront sûrement de nouveaux défis pour les didacticiens au cours des prochaines années.

## **7.2. Quelques concepts clés de l'approche communicative**

### **7.2.1 La compétence de communication**

Le but de l'enseignement – apprentissage d'une langue notamment étrangère est d'acquérir la compétence de communication. C'est la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Cela signifie que pour communiquer la maîtrise du système de la langue ne suffit pas car il faut connaître aussi, et surtout, les règles de son emploi. La compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs compétences partielles dont les plus importantes sont les suivantes :

#### **7.2.1.1. La compétence linguistique**

C'est la compétence de base. Elle consiste à pouvoir formuler et interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel. Elle exige, à la réalisation des actes de parole, la maîtrise de la compréhension et expression orale et écrite,

en fonction de la connaissance des éléments lexicaux, les règles morphosyntaxique, la grammaire, la phonologie et l'orthographe qui sont nécessaires dans la formulation et l'interprétation des messages.

### **7.2.1.2. La compétence discursive**

C'est la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des différents type de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

### **7.2.1.3. La compétence sociolinguistique**

Cette compétence (très proche de la compétence socioculturelle) consiste à recourir au contexte et/ou à la situation de communication pour choisir la forme à donner au message à construire ou pour donner un sens au message reçu.

Elle exige l'analyse de l'intention de communication, de relations sociales et psychologiques des interlocuteurs, du lieu et/ou du moment de la communication : statu, rang social, sexe, lieu de l'échange (qui parle, à qui, ou, comment, pourquoi et quand). Cette compétence est aussi « culturelle ». Elle est liée au vécu quotidien de l'étranger dont on apprend la langue. L'utilisateur de la langue doit adapter son comportement verbal au système de valeurs de la culture étrangère :

- Règles de relations sociales (usage et choix des salutations, usage et formes d'adresse- Monsieur le directeur, Monsieur, Pierre, Chérie, etc)
- Règles de politesse ;
- Distances, gestuelles, humours, etc. ;
- Différences de registres de langue ;
- Dialecte et accent (national, régional, étrangère)

Cette compétence exige un certain nombre de connaissances factuelles (dites/ ne dites pas, faites/ ne faites pas) de préférences fondée sur un bagage géographique, historique, économique, sociologique, religieux, artistique, etc.

#### **7.2.1.4. La compétence pragmatique**

Cette compétence renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, structurer le discours, etc.) elle fait le lien entre le locuteur et la situation, en permettant de distinguer différents messages (publicité, conversation, récit, discours officiel, conte, etc.). C'est elle qui répond au « pourquoi » de la compétence sociolinguistique. Elle consiste à recourir aux stratégies de construction ou de lecture qui conviennent aux types de discours à produire ou à comprendre, qu'il s'agisse d'énoncés écrits ou oraux. C'est pourquoi on sensibilise l'apprenant aux différents types de discours.

a- Pour la production de textes écrits ou oraux (exposés, descriptions, narrations, résumés, exposés, argumentation, lettres, etc.) la maîtrise :

- De la structuration au moyen de connecteurs logiques ou chronologiques,
- De la cohérence textuelle, de la disposition typologiques,
- De la mise en valeur de certains éléments,
- Du protocole de présentation, etc.

b- pour la compréhension des textes mentionnés ci-dessus, mais aussi de messages écrits publics (informations, règlements, publicités, avertissement, affiches, etc.) ou de messages oraux (annonces dans les gars, aéroport, émissions radio ou de la télévisions etc.) la maîtrise :

- des aptitudes mentionnées pour la production, mais aussi la capacité d'interpréter les présupposées du texte et ses intentions ;
- de rattacher le produit de la lecture ou d l'écoute à se propres connaissances ou expériences ;
- de fournir les informations manquantes ou omises délibérément.

### **7.2.1.5. La compétence stratégique**

La compétence stratégique consiste à recourir à divers moyens, linguistiques ou non, pour permettre la communication en dépit d'une maîtrise imparfaite de la langue. Cette compétence exige d'accepter comme normales ses propres lacunes (elles existent aussi en langue maternelle) plutôt que de renoncer à communiquer. Il s'agit de : reformulation, substitution par un terme générique, un synonyme ou un pronom, description ou définition, geste ou mimiques, appels à l'aide de l'autre, etc.

### **7.2.1.6. La compétence interculturelle**

La conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté ciblée sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Cette prise de conscience inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les langues maternelles et étrangères de l'apprenant.

Les aptitudes et les savoirs- faire interculturels comprennent :

- La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère,

- La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture,
- La capacité de jouer de rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflit culturels.

### **7.2.2. Centration sur l'apprenant**

#### **De la centration sur la méthode à la centration sur l'apprenant : le tournant**

Jadis, les didacticiens se préoccupaient et focalisaient leurs travaux sur la méthode, c'est-à-dire sur le « comment enseigner ? », ils ont négligé celui à qui on enseigne. En focalisant sur la méthode, on débouche sur un projet éducatif qui privilégie l'enseignement, un seul enseignement valable pour tous. Cependant, les didacticiens portent actuellement toute leur attention en se focalisant sur l'apprenant, « à qui enseigner ? ».

En se concentrant sur l'apprenant, on découle sur un projet éducatif qui avantage l'apprentissage. Les recherches didactiques s'intéressent donc d'abord aux modalités d'apprentissage ; modalités qui sont définies par le vécu de l'apprenant : vécu scolaire et vécu existentiel, son type de motivation, le temps dont il dispose pour l'étude de la langue étrangère, l'utilisation qu'il compte faire de cette langue, etc. Si les stratégies d'apprentissage changent selon les sujets, l'on ne peut déduire qu'elles diffèrent totalement les unes des autres. Vu leurs nombreux points communs, l'on pense que les stratégies s'organisent en grandes familles, que les méthodologies tendent *d'inventorier*. Pour Galisson (1988) c'est par ce biais qu'on espère rendre la tâche des enseignants supportable.

Auparavant l'intérêt était à l'enseignant. Son rôle consistait à transmettre des connaissances à l'apprenant. Le maître contraignait la classe à son autorité, comme il se contraignait lui-même aux instructions obligatoires de la méthode

qu'il applique. De son côté l'enseigné est placé en tutelle, privé de toute décision. Dans ce sens, émane le plus souvent un climat d'insécurité linguistique et psychologique, climat particulièrement délicat quand l'apprenant a la parole. Par son attitude directive, intolérable, l'enseignant prend le péril de freiner la liberté et la créativité de l'élève. La réussite de l'acte éducatif s'évalue donc au degré de dépendance de l'enseigné à l'enseignant, et par là même à la méthode d'enseignement.

Actuellement, de son côté, l'enseignant tient un nouveau rôle, on ne lui demande plus d'enseigner, mais de faire apprendre, c'est-à-dire d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances.

Du moment où l'apprenant est vu comme semblable à l'enseignant, parce que celui-ci reconnaît les savoirs de l'apprenant, admet ses différences, et joue le jeu des échanges, de l'interaction ; il se transforme en animateur, guide et conseille. Pour encourager l'apprenant à se débarrasser de toutes les traditions, l'enseignant s'efface au maximum, stimule l'individualisation du travail et la prise en charge du groupe en formation par lui-même (soi-même). Le succès de l'acte éducatif s'évalue donc par rapport à l'autonomie de l'apprenant dans son propre apprentissage.

Un autre volet essentiel réside dans la transition de la centralisation à la décentralisation des canaux d'échanges. Dans la relation pédagogique de type domination/soumission, où les rapports sont totalement classés entre celui qui sait et ceux qui ne savent pas encore, le maître centralise et contrôle la communication/ tout passe par lui, puisque il le point de départ de toute action, et revient à lui.

Par contre, dans la relation pédagogique de type égalitaire, le travail de groupe et sous-groupe change les comportements par rapport à la formation : chacun veut se former avec l'aide de tous et de chacun. La classe est un endroit de prise de parole où l'individu s'exprime en tant que personne et où les conversations *se décentralisent*. L'ajout important de la psycholinguistique est sans doute d'avoir fait comprendre aux didacticiens que la véritable (et nécessaire) interaction ne peut naître que *d'échange*

*horizontal*. En conclusion, on cherche à donner une existence effective au groupe en formation : en faisant prendre conscience aux apprenants que l'accès à une compétence langagière, est une tâche autant collective qu'individuelle, qui exige la participation de tous et de chacun ; donc on suscite interrelations et interactions constantes entre eux.

### **7.2.3. Besoins et objectifs**

#### **a. Les besoins**

Le petit Robert définit le besoin comme « une exigence de la nature ou de la vie sociale ».

Si le besoin de manger et de boire relève des exigences de la nature humaine, celui de communiquer est imposé par la vie en société. Or l'acte de communication exigeant la parole, on parle alors de *besoins langagiers*.

Les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou « besoins ressenti ») et d'autre part « les besoins objectifs » (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant).

Aucune de ces deux faces ne peut être éliminée. Les besoins se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule.

La prise en considération de la notion de besoin en langue est entrée véritablement dans les préoccupations de la didactique des langues avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970. La centration sur l'apprenant a fait surgir toute une série de formulations concernant la notion de besoin. La liste est toujours ouverte : besoins des apprenants, besoins langagiers, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage. Cette multiplicité de formulations témoigne tout à la fois de la difficulté à appréhender une notion très complexe et mouvante et de la vitalité de la didactique qui s'enrichit continuellement des apports d'autres sciences.

Cependant, l'analyse des éléments constitutifs avec lesquels la notion de besoin est en interaction s'avère finalement plus opératoire que la notion de besoin en tant que telle. L'approfondissement de la notion de « besoin des apprenants » renvoie aux notions de demande et d'objectifs ; la notion de « besoins langagiers » à celles de situation de communication et actes de parole ; « besoins spécialisés » à celle de publics spécifiques, domaine de spécialité et communication spécialisée ; « besoins institutionnels » à celle d'offre et politique de coopération et enfin « besoins d'apprentissage » aux sciences de l'éducation.

## **b. Les objectifs**

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2004 : 155), on appelle objectif ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés. La notion d'objectif implique que l'on fixe en même temps les modalités de mesure de son degré d'atteinte. On ne confondra donc pas objectif avec des notions qui pourraient paraître quasi synonyme comme celles de but, de finalité ou d'intention. En didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. La notion d'objectifs est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, type de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation, etc. on distingue en général deux types d'objectifs : les objectifs globaux et les sous-objectifs séquentiels, comme des tâches pour réaliser à la fin d'un objectif global.

Bloom et ses collaborateurs ont proposé en 1970 une taxonomie d'objectifs pédagogiques, à la fois d'ordre cognitif et affectif. Il semble toutefois que les types d'objectifs pédagogiques privilégiés dans la didactique des langues pendant longtemps aient été des objectifs plus parcellisés et plus mécanistes (grammaticaux ou lexicaux par exemple).

Selon Cuq (2003 : 180) Avec l'émergence de l'approche communicative, la notion d'objectif a fait partie, comme les notions de public, de besoin ou de

demande, des préoccupations majeures des didacticiens du français langue étrangère. En fonction des publics et des demandes institutionnelles et sociales, on fixe un ou des objectifs (par exemple : que les apprenants réussissent les unités A 2 ou B1 du DELF, que les apprenants puissent comprendre une documentation professionnelle dans un domaine particulier du français). Signe de l'importance de la notion, apparaît à la fin des années 1970 l'appellation « français sur objectifs spécifiques » (de l'anglais *French on specif purposes*), qui supprime encore les autres appellations utilisées comme français de spécialité, français des affaires, langue de droit, etc. On met l'accent sur le fait que les objectifs d'apprentissage sont différents de ceux du français général, le but final étant la maîtrise de la langue française dans un contexte professionnel.

#### **7.2.4. Documents authentiques**

L'adjectif authentique du grec « *authantikos* » qui veut dire principal, primordial, se rapporte à tout « document, sonore ou écrit, qui n'a pas été élaboré à des fins didactiques ». Le mot, dans cette acception, est apparu pour la première fois en 1970 dans le titre « Textes et documents au niveau 2 ».

Ce sont considérés comme authentiques des documents comme : une interview réalisée pour la radio, une publicité télévisée, une chanson, un poème, un horaire de chemin de fer, un calendrier, une carte de visite.

Traditionnellement, on oppose au document/ texte authentique le document *fabriqué*, créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant. La plupart des méthodes utilise un troisième type de document, intermédiaire entre l'authentique et le fabriqué, appelé parfois *réaliste*. Il est fabriqué mais il a la forme virtuelle d'un document authentique (article de presse extrait d'un journal imaginaire, publicité pour une marque qui n'existe pas, etc.) et son caractère « authentique » peut être conforté par l'exactitude rigoureuse des informations qu'il contient. En

outre, il offre moins de prise aux vieillissements que le document authentique

L'utilisation des documents authentiques a coïncidé avec l'apparition des méthodes fondées sur l'approche communicative. Celles-ci voient logiquement dans ce type de documents un message, véritable mine de renseignements sur le fonctionnement de la communication (avec ses acteurs, leur discours, leur registre, etc.)

Un débat à longtemps agité partisans et détracteurs du document authentique sur son intérêt pédagogique. Mais actuellement, la question semble être dépassée.

### **7.2.5. La motivation**

Dans son sens le plus général, la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites ; elle peut très définie comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ».

Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui argumente en retour sa motivation.

Mais la notion de motivation recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Elle est les résultats de l'interaction entre des facteurs extérieurs (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels (ou personnel) et la personnalité, l'état interne (besoin et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent).

On nommera la première motivation *externe*, très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour) mais fragile, et la seconde *motivation interne*, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création ou il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle est à la mise en mémoire de connaissances nouvelles.

Pour se maintenir, cette motivation doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants. Aussi que renforcement positifs, les appréciations consolident la confiance et la réussite joueront-ils le rôle de stimulants dans le processus d'acquisition, même si récompenses et encouragements ne suffisent en aucun cas à déclencher « l'irrésistible envie d'apprendre » (Skinner)

La notion de rentabilité, d'utilité des activités qu'il entreprend à long terme (parfois difficile à jauger, comme c'est souvent le cas dans un pays où la langue seconde n'est pas parlée) est, elle, déterminante. Aussi l'apprenant met-il en place des moments de bilan, un processus d'évaluation, en attribuant ses résultats à des facteurs contrôlables : connaître à court terme l'utilité d'une activité, pouvoir mesurer ses efforts, évaluer la difficulté de la tâche, compter sur la chance. Continuer à saisir et à traiter l'information ou cesser de le faire dépend de cette évaluation.

### **7.2.6. La simulation**

Cette activité d'apprentissage vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible la situation de communication à laquelle se prépare l'apprenant. Celui-ci y joue son propre rôle suivant un scénario (un canevas) d'abord écrit à l'avance, puis progressivement imposé. La simulation met ainsi en œuvre, de manière réaliste, les savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels nécessaires. Utiles en évaluation formative, car y

apparaissent progrès et lacunes, la simulation est aussi utilisée dans les examens certificatifs.

### **7.2.7.L'autonomie**

Le terme d'autonomie a trois acceptions.

1. Dans la première, autonomie fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage. un tel apprenant est pleinement en mesure de réaliser des apprentissages autodirigés. La capacité d'apprendre est constituée de savoirs et de savoirs- faire :
2. Des savoirs : c'est-à-dire des représentations, des connaissances internalisées, d'une part sur ce qui est mis en œuvre dans toute pratique langagière communicative ( qu'est-ce qu'une langue ?comment est-elle utilisée pour communiquer ? qu'est-ce que comprendre, s'exprimer ?), et, et d'autre part, sur ce que signifie apprendre (qu'est-ce qu'un comportement d'apprentissage ? qu'est-ce que le processus d'acquisition ? quelles sont les caractéristiques d'un apprenant en tant qu'apprenant ? qu'est-ce que l'évaluation ? etc.) ;
3. Des savoir-faire : la capacité de mettre en œuvre ses savoirs sur ce qu'est une compétence langagière communicative et sur ce qu'est ce qu'est une langue au moment où l'on définit concrètement un programme d'apprentissage particulier ;

La capacité d'apprendre doit être acquise : c'est l'objectif visé par la formation des apprenants (apprendre à apprendre).

Dans une seconde acception, le terme d'autonomie est parfois utilisé en référence à l'apprentissage. un apprentissage en autonomie, ou autonome, désigne :

1. Soit, de manière restrictive, un apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant, et dans lequel la marge de manœuvre de l'apprenant est généralement limitée à la possibilité de gérer dans le temps l'enseignement qu'il s'administre lui-même ;
2. Soit, plus largement, un apprentissage pris en charge par l'apprenant. Pour lever l'ambiguïté, on préférera parler, dans le second cas, d'apprentissage autodirigé ou d'auto-apprentissage.
3. Enfin, dans les locutions autonomie linguistique, autonomie langagière, autonomie communicative, le terme d'autonomie fait référence à la capacité de faire face, en temps réel et de manière satisfaisante, aux obligations langagières auxquelles on est confronté dans les situations de communication.

## Testez vos connaissances

Répondez par vrai/ faux et justifiez !

1. Le terme approche n'est utilisé qu'en didactique des langues.
2. L'APC est une approche utilisée uniquement dans l'enseignement des langues.
3. L'APC a l'ambition de donner du sens aux apprentissages.
4. Un document authentique est un document préparé pour la classe.
5. Un billet d'avion est un document authentique.
6. Besoin est synonyme de motivation.
7. Seul l'apprenant connaît ses besoins.
8. Une analyse de besoins est un préalable obligatoire à toute élaboration de matériel didactique.
9. Il n'y a pas d'enseignement sans objectifs.
10. Un objectif spécifique ne découle pas d'un objectif général.
11. L'objectif linguistique est un objectif spécifique.

**Différentes approches didactiques** (In « La classe de langue » pp.31-32. C. tagliante)

	<b>Méthode -traditionnelle</b>	<b>Méthode-directe</b>	<b>Méthode audio-orale</b>	<b>Méthode SGAV</b>	<b>Approche fonctionnelle-notionnelle</b>	<b>Approche communicative</b>
<b>Période</b>	Dès la fin du XVI siècle, jusqu'au XXe siècle	Forte dans la seconde moitié du XIXe siècle et jusqu'à nos jours	1950/1965 aux Etats-Unis. En France, de 1965 à 1975	Début des années 1950	Début des années 70/80	Début des années 1980
<b>Objectif général</b>	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires » former » l'esprit des étudiants.	Apprendre à parler par une méthode active et globale	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (les 4 aptitudes)	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courantes	Apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante
<b>Public visé</b>	Débutants adolescents et adultes, scolaires ou général.	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutants adolescents et adultes, scolaires ou général	Débutants adolescents ou adultes, scolaires ou général	Débutant adolescents ou adultes, scolaire ou spécifique	Débutants, adolescents ou adultes, scolaire ou général
<b>Théories sous-jacentes</b>	Pas de théorie précise, plutôt une idéologie	Empirisme et associationnisme : Jac otot, Gouin, Passy	Linguistique structurale, béhaviorisme : Bloomfield, Harris, Fries et Lado, Skinner	De la « langue » saussurienne à la « parole » : Brunot, Gueberina, Gougenheim	Linguistique pragmatique : analyse des besoins langagiers déterminés les fonctions à travailler en L2	Linguistique pragmatique, psychopédagogie : Hymes, Austin et Searl Psychologie cognitive
<b>Statut de l'enseignant</b>	Détient le savoir, le transmet verticalement	Détient le savoir mais anime, mime et parle	Détient le savoir et les savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue)	Technicien de la méthodologie	Anime, élabore des supports, centrés sur l'apprenant	Anime, centré sur l'apprenant
<b>Statut des langues 1 et 2</b>	Perpétuel va et vient, par la traduction	Uniquement langue2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement	Surtout langue 2	Priorité à la langue 2	Langue 1 ou2 selon l'objectif	Recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé
<b>Place de l'oral et de l'écrit</b>	Essentiellement de l'écrit, éventuellement oralisé	Priorité à l'oral, importance de la phonétique	Priorité à l'oral	Priorité à la langue parlée	Oral et / ou écrit selon l'objectif	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide
<b>Place de la grammaire</b>	Enoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés. Vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue1.	Exercices structuraux, de substitutions ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle*fixation par l'automatisation et acquisition de réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situation par transposition	Conceptualisation et systématisation, puis exploitations	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant Systématisation des acquis
<b>Richesse du lexique</b>	Celui des textes	D'abord concret, et progressivement abstrait.	Il est secondaire par rapport aux structures	Limité aux mots les plus courants (français fondamental)	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins des apprenants
<b>Progression</b>	Fixe	Fixe	Graduée, pas à pas	Décidée à l'avance mais modifiable	En fonction des besoins langagiers	Non rigoureuses, selon les besoins des apprenants
<b>Support d'activités</b>	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires	L'environnement concret puis progressivement des textes.	Dialogues pédagogisés et enregistrés	Dialogue présentant la parole étrangère en situation, accompagnées d'images	Supports authentiques, et supports pédagogiques ; écrits, oraux et visuels, dialogues	Supports authentiques et supports pédagogiques écrits, oraux et visuels Dialogues

## **Cours 8 : L'approche actionnelle**

### **Plan du cours**

- L'approche actionnelle
- Les principes de l'approche actionnelle
- L'approche actionnelle : exemples de tâches
- Concepts clés de l'approche actionnelle
- Complémentarité des approches actionnelle et communicative
- Test

### **Introduction**

Les années 2000 ont vu naître un outil offrant une base commune pour l'élaboration de programmes de langues, de manuels, d'examens, de référentiels, etc. en Europe : Le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL). La France est le premier pays d'Europe à avoir inscrit des références directes au CECRL dans ses programmes de langue.

#### **8.1. L'approche actionnelle**

Le chercheur américain Jean Dewey est le fondateur de l'approche actionnelle, il a puisé dans les diverses méthodologies pour en faire naître « Learning by doing », qui signifie apprendre par l'action.

Selon cette approche, l'apprenant n'est qu'un acteur social qui a des tâches à accomplir « des actions » à faire dans son processus d'apprentissage des langues. Ces tâches ne relèvent pas uniquement du langage mais cela suscite la mobilisation d'un ensemble de compétences générales dans de contextes différents, en variant les conditions et en se pliant aux diverses contraintes en vue de parvenir à un résultat particulier. Cette nouvelle façon

d'apprendre prend en compte « Les ressources cognitives, affectives, volitives et 55 l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (CECR : 13)

Selon cette perspective dont le mérite de la mise en place revient au CECR, la dimension réelle de la communication change de statut, communiquer pour agir prend le devant par rapport au « communiquer pour interagir ».

« La perspective privilégiée ici, est très généralement, aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches, qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seul leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé »(CECR :15)

Cela veut dire que la centration sur l'apprenant est le concept majeur, on passe d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, et on se sert de la langue pour réaliser des actes de communication relevant de quatre aptitudes à savoir :

1. La réception : celle-ci se manifeste à travers la compréhension orale et la compréhension écrite.
2. La production : Ces actes relèvent de la production orale et de la production écrite.
3. L'interaction : c'est l'opération au cours de laquelle chevauche les processus réceptifs (compréhension) et productifs (expression)
4. La médiation : on vise ici tout échange où on fait appel à une personne médiateur ayant des difficultés de communication ou ne partageant pas la même langue tel que le recours à un interprète par exemple.

## 8.2. Les principes de l'approche actionnelle

- L'apprentissage est un processus non linéaire

L'approche actionnelle affirme que l'apprentissage est un processus non linéaire qui se manifeste de manière imprévisible. Il implique une série d'activités significatives ; ces activités font effectivement partie du système dynamique **des activités scolaires**. Les enseignants pensent souvent que le système, à bien des égards, donne des indices ou est auto-organisé. À partir des activités, une communauté de pratique émerge en tant que résultat d'objectifs, de routines et de procédures partagés, évidents dans les interactions, les relations et les personnalités.

- L'apprenant est une personne à part entière

La pédagogie actionnelle conçoit les apprenants comme des personnes à part entière. L'enseignant écoute et respecte l'élève en tant que locuteurs à part entière et agents de leur propre destin éducatif. Ils doivent avoir des choses à se dire entre eux et à dire à l'enseignant en classe qui vont au-delà des phrases proposées dans les manuels ouverts sur la même page au même moment par tous les élèves de la classe. Elle insiste sur le fait que les apprenants actifs, dont les actions sont initiées par eux-mêmes plutôt que commandées par l'enseignant ou le système, deviennent forts en termes de motivation intrinsèque et d'autonomie. La pédagogie actionnelle stimule la motivation et l'autonomie dans l'apprentissage.

- L'apprenant est une personne active

L'approche actionnelle est étroitement liée à d'autres approches telles que la pédagogie par projet, l'expérience exploratoire, l'apprentissage

assisté par ordinateur, etc. Elles considèrent toutes l'apprenant comme une personne active qui ne se contente pas de mémoriser des faits par cœur ou de recevoir des informations, mais qui s'engage également à construire des connaissances.

En plus, elle insiste sur le fait que l'expérience d'un individu peut inférer sur le processus éducatif. Cette situation exige l'inclusion de la personne, personnellement, socialement, intellectuellement, culturellement, afin de lui permettre d'opérer dans le milieu aux niveaux individuel, social ou politique, pour son propre bénéfice et celui de la société.

### **8.3. Approche actionnelle : exemples de tâches**

La méthode actionnelle est développée dans les années 2000. Dans cette méthode, on enseigne les mots dans un contexte social et culturel et avec des exercices basés sur l'action.

De surcroît, on n'enseigne pas les mots, les apprenants s'approprient la langue au travers de tâches qui répondent à des besoins immédiats des apprenants.

Il ne fait aucun doute que les outils et matériels multimédias se développent très rapidement de nos jours et que l'approche orientée vers l'action donne lieu à des matériels uniques et originaux. Dans l'enseignement du vocabulaire, outre les divers exercices et activités qui ont lieu dans les livres de cours, tout type de matériel peut être utilisé, du clip musical au bulletin météo, des médias sociaux à la publicité dans les journaux. Des activités telles que la technique des questions-réponses, la démonstration, le remue-méninge, les jeux éducatifs et les jeux de rôle sont au service de l'enseignement du vocabulaire.

On maintient l'enseignement du vocabulaire par l'agence des missions qui se réalisent dans la société dans le contenu des actions communes.

Les apprenants agissent (c'est-à-dire, prennent des mesures) pour accomplir des tâches. Donc, voici les éléments clés d'une tâche de :

- Les apprenants se considèrent comme des « agents sociaux » agissant dans des situations d'apprentissage réelles, authentiques et significatives.
- L'action a un but précis, avec une application dans la vie réelle.
- Il y a un produit final ou un artefact.
- Les apprenants traitent des textes et des expériences authentiques et réelles.
- Il y a des conditions et des contraintes.
- Il y a une collaboration.
- Les apprenants font appel à toutes leurs ressources et les développent.
- Les apprenants font des choix, réfléchissent et agissent de manière stratégique.

#### 8.4. Concepts clés de l'approche actionnelle

Le CECRL propose une liste de définitions de termes permettant de mieux comprendre l'esprit de ses concepteurs :

Mots clés de l'approche actionnelle (Tardieu, 2008 :43)

Compétences	Ensembles des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir
Compétences générales	Ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir
Contexte	Renvoie à la multitude des évènements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieure à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication
Activités langagières	Impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrément, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ ou produire) un ou des textes

	en vue réaliser une tâche
Processus langagier	Renvoie à la suite des évènements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral
Texte	Toute séquence discursive (orale ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à une activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
Domaine	Educationnel, professionnel, public, personnel
Stratégies	Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui
Tâches	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 (déplacer une armoire, écrire un livre, commander un repas dans un restaurant, etc.)

## 8.5. Complémentarité des approches actionnelle et communicative

Les approches actionnelle et communicative se veulent actuellement complémentaires même si elles diffèrent sur certains détails. Résumons tout d'abord les points communs.

Les deux approches :

- Sont centrées sur l'apprenant ;
- Visent à mobiliser l'apprenant physiquement ;
- Utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné) ;
- Partent des documents authentiques, quotidiens et actuels ;
- Qualifient l'enseignant en tant que guide/conseiller ; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante ;
- Permettent aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elles développent leur compétence sociale.

Puis les dissimilitudes entre les deux approches :

- L'approche actionnelle conduit l'apprenant en dehors de la classe tandis que l'approche communicative le conserve en milieu scolaire y compris l'exercice des jeux de rôle ;
- L'approche actionnelle met l'apprenant dans la position d'utilisateur de langue tandis que l'approche communicative fait de l'apprenant uniquement un joueur ;
- L'approche actionnelle permet à l'apprenant de s'approprier une bonne estime de soi car en réalisant son projet l'apprenant agit, parfois même bon gré mal gré, tout seul sans être critiqué par autrui (son milieu académique). Il apprend à ne pas avoir peur de commettre des erreurs ;
- L'approche communicative situe l'apprenant sous l'optique d'autres apprenants et celle de l'enseignant ;
- L'approche actionnelle ne se centre pas sur la langue mais sur la résolution d'un problème, sur l'aboutissement d'une fin. Elle emploie la langue en tant qu'instrument intermédiaire. La langue n'est pas un but à part entière ;
- L'approche communicative utilise la langue spécifiquement pour établir la communication, une visée par excellence.

## **Testez vos connaissances**

- Quels sont les objectifs de l'approche actionnelle ?
- Quelle est la théorie d'apprentissage adoptée par l'approche actionnelle ?
- Quelles la théorie de la communication adoptée par l'AA ?
- Quels sont les outils utilisés dans cette approche ?
- Comment se fait l'enseignement de la grammaire, du lexique et de la culture dans la perspective actionnelle ?
- Quels sont les pratiques de classe privilégiées dans cette approche ?

## Bibliographie

- BARTHELEMY F., GROUX D., PORCHER L. (2011). *Le français langue étrangère*, L'Harmattan. Paris.
- BERARD E. (1991). *L'Approche Communicative. Théorie et pratiques*, ED. clé international. Paris.
- BLANCHET P., CHARDENET P. (2014). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, agence universitaire de la francophonie*. Editions des archives contemporaines. Paris.
- CHEVALLARD Y. (1984). *La transposition didactique*, La pensée sauvage.
- COSTE D. (1982). *Contribution à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, Quelques expériences en cours en Europe*. Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- CUQ J.- P. (2003). *Dictionnaire de didactique des langues étrangères et secondes*. CLE International. Paris.
- CUQ J.-P., GRUCA I. (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier. Paris.
- FENOUILLET F. (2003). *Motivation, mémoire et pédagogie*. L'Harmattan. Paris.
- GALISSION R. (1988). *D'hier et aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères (du structuralisme au fonctionnalisme)*. CLE international. Paris.
- GERMAINE C. (1995). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'Histoire*. CLE International. Paris.

- HALTE J.- F. (1992). *La didactique du français*. PUF. Paris.
- HOUSSAYE J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang. Berne.
- LEGRENDRE R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse
- MARTINEZ P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. PUF. Paris.
- NARCY-COMBES M.-Françoise. (2005b). *Précis de didactique*. Ellipses. Paris.
- PORCHER L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette éducation. Paris.
- ROBERT J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys.
- PUREN C., BERTOCCHINI P., COSTANZO E. (1998) *Se former en didactique des langues*. Paris.
- PUREN C. (1994). *La didactique des langues étrangère à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier. Paris.
- REUTER Y. (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. el midad. Batna. 2011.
- RICHETERICHE R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette. Paris.
- WIDDOWSON H.(2000). *Une Approche Communicative de l'Enseignement des Langues*. Ed. Didier.

## Articles

- ALTET M. (1994). « Note de synthèse, Comment interagissent enseignant et élèves en classe ». *Revue Française de Pédagogie*. N°107. pp.123-139.

- BENTAYEB R. (2016). « Analyse des origines des erreurs dans les productions écrites ». *Revue de la faculté des lettres et des langues*. Université Mohamed Khider Biskra. pp.31-55
- GALISSON R. (1989). « Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelle et étrangères)-D/DLC ». *In Etudes de Linguistiques appliquée*. N°64, octobre-décembre.1986. pp.39-54.
- GALISSON, (1989). « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) ». *Langue française. Vers une didactique du français*. N°82. pp .95-115.
- PUREN C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*. N° 3. pp. 55-71.
- TARDIEU C. (2008). « La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation ». *Ellipses*. pp.240. ffhalshs-00670332f