Introduction à la didactique

S2

# Troisième partie

**Histoire des méthodologies d’enseignement /apprentissage**

**Troisième partie :**

**Histoire des méthodologies d’enseignement /apprentissage**

## La méthodologie traditionnelle

Calquée sur l’enseignement du latin et du grec, la méthodologie traditionnelle appartient à la préhistoire de la didactique. Ayant pour objectif d’étendre la culture générale et développer le raisonnement et l’analyse ; cette méthodologie propose un contenu littéraire avec de thèmes moralisateurs, ainsi qu’une langue soignée et une grammaire normative. Sa méthodologie repose sur la lecture, l’explication, la traduction et enfin les exercices d’application. Cette méthodologie ne s’intéresse pas à l’oral et l’écrit est artificiel.

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l’enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d’apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l’enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIXème siècle. Il s’agit d’une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique.

D’après Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIIIème et le XIXème siècles à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l’avènement de la méthodologie directe. Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l’oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d’exceptions que l’on retrouvait et l’on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d’importance à la forme littéraire qu’au sens des textes, même si celui-ci n’est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue “normée” et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d’acquérir une compétence linguistique

adéquate. La culture était perçue comme l’ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l’on parle la langue étrangère.

## La méthodologie directe

Cette méthodologie se situe au seuil de la didactique contemporaine. Le principe direct consiste à un enseignement :

**.**des mots étrangers sans passer par l’intermédiaire de leurs équivalents des mots de la langue maternelle.

**.**de la langue orale sans passer par l’intermédiaire de la forme écrite.

**.**de la grammaire étrangère sans passer par l’intermédiaire de la règle explicite (grammaire implicite).

On veut placer les élèves dans un bain linguistique et reproduire les conditions naturelles de l’appropriation (l’acquisition). On tente de faire comprendre en montrant les objets avec les mimes, les dessins,…A travers cette méthodologie, l’oral est pris en considération, ce qui constitue un progrès par rapport à méthodologie traditionnelle.

Cependant on peut relever le fait que d’abord la traduction est inévitable dans l’esprit de l’élève. Aussi le fait de recourir au dessin qui est par définition ambigu, favorise la traduction. Et enfin on ne peut pas tout montrer, on risque de se cantonner dans des exercices de dénomination et de description.

## La méthodologie audioUorale MAO

Dans cette méthodologie, la priorité est donnée à l’oral ; la procédure est la suivante : écouter- comprendre –imiter- parler.

A travers des phrases modèles qui introduisent les formes à enseigne, on tend à installer des habitudes et des réflexes. Il s’agit de structures productives dont la seule substitution lexicale en produit d’autres. L’exercice structural est un instrument privilégié et pratiqué jusqu’au sur-apprentissage.

Pour les concepteurs de cette méthodologie, l’apprentissage de la langue et un phénomène automatique. Donc ils éliminent toute explication. On évite à l’élève l’erreur à l’aide de la linguistique contrastive qui prévoit les erreurs et les évite.

Cependant on peut dire qu’à travers cette méthodologie on acquiert une manipulation de la langue et non une capacité à communiquer en cette langue. On peut dire aussi que toutes les erreurs ne sont pas dues à l’interférence et la linguistique contrastive ne peut pas tout prévoir. Il existe des erreurs intralinguistiques.

## La méthodologie structuro globale audioUvisuelle SGAV

#### Origine

La méthodologie SGAV est le fruit de recherches menées en commun dès 1954 par deux équipes, la première animéepar le professeur GUBERINA à l’institut de phonétique de l’université de Zaghreb, et la seconde animée par Paul RIVENC au CREDIF (Centre de recherches et d’études pour la diffusion du français). De l’Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud. Un troisième groupe dirigé par Raymond RENARD dans le cadre du centre universitaire de Mons (Belgique), est venu se joindre aux deux premiers à partir de 1960.

L’apport de GUBERINA et de son équipe a été essentiellement dans le domaine de la perception et de l’apprentissage de la parole fondé notamment sur les travaux de GUBERINA portant sur la pathologie de l’audition et la rééducation des sourds-musts.

S’appuyant sur les travaux de G. Gougenhein et de R. Michea, l’équipe du CREDIF s’est attaché à définir et organiser le contenu linguistique d’un cours de langue. Ce contenu est déterminé à partir de l’élaboration du *« Français Fondamental »* ; un matériel brut devant servir à fabriquer des manuels, des cours de langue.

#### Définition et ancrage

La méthodologie SGAV s’inscrit dans une théorie qui affirme que :

-un phénomène complexe est un ensemble d’éléments ayant leur autonomie et manifestant une solidarité interne.

-l’élément ne pré- existe pas à l’ensemble mais il est constitué par lui.

Le projet SGAV et une hypothèse sur la manière dont tout sujet se structure lui même dans et par la parole. Cette parole s’appuie sur des moyens verbaux (lexique, morphosyntaxe, phonétique), mais aussi et d’abord sur des moyens non verbaux (rythme, intonation, intensité, tension, gestes, mimiques, position et disposition spatiale des corps parlants, situation saptio- temporelle, contexte social, contexte affectif, image de soi, de l’autre, ..)

L’épithète **global** désigne que l’apprentissage de la parole suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux. L’épithète **structural** est l’aptitude de l’apprenant à structurer constamment la totalité de ces facteurs. Cette élaboration se fait en mobilisant les sens notamment la vue et l’ouïe : d’où l’épithète **: audio-visuelle.**

#### Principes de base

Un des principes méthodologiques les plus importants est la nécessité de mettre l’accent au tout début de l’apprentissage sur la perfection auditive des énoncés et sur une compréhension globale.

Comme la méthodologie Audio-Orale, la méthodologie SGAV :

.Insiste sur l’oral, l’audition et la perfection phonétique.

.Elimine la traduction et l’analyse et le recours à L1.

.Prône une limitation du lexique et la création de mécanismes.

.Refuse l’enseignement grammatical explicite.

Cependant, et contrairement à la méthodologie M.A.O., qui conduit l’apprenant à une manipulation de la langue, et en bonne orthodoxie, la méthodologie SGAV

accorde la priorité à la communication. On dépasse donc le cadre proprement linguistique pour intégrer des éléments paralinguistiques ( la situation de communication, l’état affectif des locuteurs,..). La solidarité de tous ces éléments et la complexité de l’acte de parole justifie donc cette méthodologie globalisante.

* 1. **Le Français Fondamental** (matériel brut des SGAV)

Le français fondamental est la réponse donnée par les responsables de l’éducation nationale en France. Ayant pour objectif concret, ressenti comme une urgence, la diffusion la plus large et la plus efficace possible de la langue française hors l’hexagone. Cela requiert une sélection, un décapage des priorités qui ne laissent que les éléments essentiels. Or l’hétérogénéité, la variation et la diversité sont des réalités de la langue à un moment donné de son évolution :

-diversité du point de vue géographique (souper /diner)

-diversité du point de vue socioculturel ; selon l’identité sociale, le groupe, l’âge,..

-diversité du point de vue des circonstances de communication, des rituels dans lesquels sont produits les discours.

Comment dans une telle hétérogénéité bien constitutive de la réalité linguistique, le français fondamental allait être élaboré ?

* + 1. **Démarche d’élaboration**

L’élaboration a été effectuée à partir de l’usage oral de la langue. Des entretiens réalisés aux magnétophones à partir d’un ensemble de témoins (275) ont permis de recueillir un répertoire de 7995 mots différents réduits à 1500 mots. Cette réduction a été effectuée sous trois critères :

-La fréquence statistique des mots dans les discours recueillis : supérieur ou égale à 29 fois. Ce qui a constitué 48% de l’ensemble.

-Les mots disponibles : ce sont les mots de fréquence faible qui sont cependant utiles. : ceux là ont constitué 16% de l’ensemble.

-Suppressions et adjonctions opérées avec un empirisme rationnel, motivé par une certaine représentation de la langue. On a d’une part éliminé des termes qui étaient directement issus du parler, comme « bref , d’ailleurs ». D’autre part on a rajouté (tout aussi arbitrairement) un certain nombre de mots des registres civique, éthique ou culturel, tels que « arts, justice, liberté, progrès, droit,.. ». Cela a constitué 36% de l’ensemble.

Les concepteurs du français fondamental ont eu le souci de ne rien enseigner qui peut être contredit par un enseignement plus avancé. On veille aussi à ne créer aucun mécanisme qui peut gêner l’acquisition de nouveaux moyens d’expression. Enfin on tient à ce que le vocabulaire et la grammaire de base demeurent ouverts à des prolongements culturels et techniques.

* + 1. **Les limites du F.F.**

Certes, on reproche aujourd’hui au français fondamental d’avoir vieilli. Certains reflets de la réalité se sont profondément modifiés au cours de ces dernières années. Ainsi certains mots ne seraient plus aujourd’hui aussi « fondamentaux » qu’ils l’étaient au moment de l’élaboration du FF. D’autres mots ne manqueraient pas d’apparaitre aujourd’hui comme plus fondamentaux (banque, ordinateur, sans oublier hélas : terrorisme et chômage).

Cependant l’importance du français fondamental réside plus dans l’intérêt novateur du projet dans une perspective d’enseignement des langues étrangères. En effet, la notion de fréquence a permis de cerner ce que nous devons enseigner en premier quand nous utilisons une langue. En changeant la représentation traditionnelle que l’on avait de la matière à enseigner. Le FF a contribué à changer la manière même de l’enseigner. Il a contribué à l’élaboration de nombreux outils pédagogiques (Vives voix, Voix et images de France, Bonjour ligne) et a été l’un des fondements des SGAV.

#### Les prolongements du F.F.

Les facteurs qui ont impulsé des prolongements sont :

.correction des défauts après avoir expérimenté le FF

.adaptation aux publics et aux nouveaux objectifs

.intégration des découvertes en didactique. Deux prolongements ont eu lieu :

**-Le FF 2 ( 2ème degré) :** La fin des années 70, on introduit des mots à fréquence 20 et non plus 29. On a ajouté également des mots issus de textes écrits récemment. On a prêté une attention particulière à l’écrit. (FF 1 : oral, FF 2 : écrit ).

**-Le FF 3 ( 3ème degré) :** Dans les années 80, et en vue de donner accès à la compréhension et à l’expression du langage technique et scientifique français, on a présenté un ensemble lexical et grammatical de spécialité se situant toujours dans la lignée du FF.

#### Prémices d’une mutation

Les évolutions au sein des sciences du langage vont être décisives dans les mutations vers une conception plus attentive à la parole, à l’hétérogénéité, à la pluralité. Avec la sociolinguistique, l’analyse du discours, la pragmatique, la théorie des actes du langage, sans oublier l’apport de l’ethnographie de la communication. S.Moirand résume cet état d’esprit de rénovation en précisant que dans les SGAV, la thématique des dialogues relèvent toujours de centres d’intérêt conventionnels qui sont impuissants d’enseigner de véritables situations d’échange. Or, c’est vers un modèle de communication qu’il faudrait orienter les recherches. Il serait donc temps de se retourner réellement vers une linguistique de la parole et de l’énonciation. Les prémices de cette mutation seront formulées autour de notions clés :

#### L’authenticité.

Le sentiment que les dialogues dans la méthodologie SGAV étaient fabriqués, peu naturels et méconnaissant les ressorts de l’affectivité ainsi que la variation socioculturelle, véhicule un plaidoyer pour l’authentique : des supports plus conformes aux fonctionnements réels de la parole.

« C’est le printemps », constitue une méthode appartenant à la deuxième génération des méthodes issues des SGAV ; il s’agit d’une entreprise exemplaire

de renouvellement méthodologique. Cette méthode, loin d’être l’histoire d’une famille de petite bourgeoisie, est une suite de situations mettant en scène des personnages divers, de tout âge, des français et même des étrangers vivant en France, et à travers eux une certaines réalité française se dégage.

Du point de vue culturel, on prend en considération des conflits entre générations, et ce, à travers des dialogues. L’exemple d’une vieille dame propriétaire d’une chambre à louer, utilise dans son annonce le mot « sérieuse ». Même si le mot

« sérieuse » existe déjà dans le FF, il connote dans cet exemple une attitude morale orientée plutôt vers le comportement social en France dans cette époque. En refusant de louer sa chambre à une étudiante accompagnée par son petit ami, le dialogue montre bien une certaine réalité sociale du conflit de l’époque.

Du point de vue de la langue, on n’hésite pas à introduire des mots imposés par la situation de communication et des mots selon l’usage familier. On constate donc la confrontation de deux usages du français; un usage familier (pour les jeunes) avec un souci d’utiliser une langue conforme à l’échange oral (ben, tiens,…) et un autre usage plus surveillé. Cette quête de l’authenticité autant linguistique et culturelle, renvoie à deux types de documents :

* des discours et des textes « Brutes », des documents authentiques dont les caractéristiques sont : le respect de la forme originelle comme produit de la communication entre français.
* des discours et des textes fabriqués dans une perspective pédagogique mais dont le contenu se veut porteur d’une certaine authenticité.

#### La situation de communication

La situation de communication est prise en compte dans toute sa complexité ; les statuts et les rôles des acteurs, leur interrelation et la forme même de l’échange, ainsi que les circonstances spatio-temporelles de la communication. La langue n’est plus alors cette langue débranchée que la linguistique appliquée a privilégiée.

Il est à préciser que le recours au fabriqué est inévitable et même souhaitable (surtout en début d’apprentissage). Ainsi le recours à des supports de type

structural fabriqués pour illustrer tel ou tel fonctionnement de la langue n’est pas à exclure, à condition à n’en faire que des supports secondaires.

D’une manière générale, la langue et la culture – civilisation font l’objet d’un traitement simultané. La didactique s’est donné les moyens d’une redécouverte de la notion de communication, comme notion centrale dans la perspective de l’enseignement /apprentissage du français.

### L’approche communicative

#### Origine

Pendant toute une période, en linguistique comme en didactique, le schéma canonique emprunté aux spécialistes de la télécommunication et popularisé par R. Jacobson, a prévalu. Cette représentation a peu à peu été abandonnée au profit d’une autre plus dynamique, plus complexe et plus réaliste. En effet, on considère plutôt que la communication humaine ordinaire ne se limite pas à un mécanisme d’encodage et de décodage d’une information circulant entre deux partenaires parfaitement « sur la même longueur d’ondes ». Le message n’est pas un simple emballage linguistique d’une information en direction d’un destinataire.

P. Charaudeau (in ROMAINVILLE M., 2013 :44) montre, en revanche, qu’entre la production d’un discours par un sujet et l’interprétation de ce même discours par son interlocuteur, il n’y a pas de symétrie. Il parle alors d’aventure. En effet, le sujet interprétant est amené à construire une certaine image du sujet interprétant à laquelle il va adapter son propos. A l’autre bout, le sujet interprétant qui ne correspond jamais tout à fait à l’image construite par le locuteur, va devoir à son tour construire un certains nombres d’hypothèses lui permettant d’accéder au sens du message qui lui a été adressé.

Il est bien évident qu’une telle façon de reconsidérer la communication humaine ne peut qu’avoir des incidences sur la définition des objectifs et des contenus d’enseignement /apprentissage. Il ne s’agit plus d’acquérir des comportements automatisés dans la langue étrangère. Il s’agit plutôt de développer la capacité de régir à des situations de communication.

#### Définition

Appelée aussi l’approche situationnelle, ou encore notionnelle fonctionnelle. Avec cette approche on assiste à l’effondrement de dogmes. Elle constitue une rupture épistémologique dans la mesure où c’est à partir des besoins et des motivations des l’apprenant que les objectifs d’apprentissage et les contenus sont à préciser.

Selon cette approche, un cours de langue doit être conçue à partir :

-de l’analyse du public.

-de l’environnement socio-culturel de l’apprenant

-des situations dans lesquelles il interagit

-des fonctions langagières qu’il doit remplir

-des notions et concepts qu’il doit maitriser.

#### concepts de base de l’approche communicative

1. La situation de communication :

Parmi les modèles détaillant les composantes de la situation de communication, celui de Jacobson (le schéma canonique), qui a été prolongé par Dell Hymes. Ce modèle présente une grille d’analyse des situations de communication : le Speaking de Hymes pour rendre compte des activités verbales d’une communauté linguistique.

1. La compétence de communication :

C’est la capacité du locuteur à produire des énoncés appropriés à la situation de communication. Elle suppose la maitrise du code et des variantes sociolinguistiques et savoirs pragmatiques quant aux :

-passage du code à une variante ou d’une variante à une autre.

-conventions énonciatives qui sont d’usage dans la communauté considérée.

Cette compétence est constituée de plusieurs composantes ; sémiotique, référentielle, discursive, socio-pragmatique et socioculturelle. En effet, le mot n’a pas un sens en lui-même, il contribue à faire sens dans un contexte situationnel. Une même valeur pragmatique peut passer par des choix énonciatifs divers. Pour parler il faut certes maitriser la langue, mais il faut mobiliser une compétence de communication.

1. L’objectif d’apprentissage :

Il est décrit en termes de capacités de communication, les didacticiens ont eu recours aux représentations de E.Roulet (in GALLISSON R, 1982 :122) pour étudier les circonstances dans lesquelles on aura à faire usage de la langue étrangère. dans cette perspective, définir un objectif d’apprentissage revient à répondre à une série de questions :

-Quel statut, quel rôle aura l’apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère ?

-Avec quel type d’interlocuteur (statut et rôle) ?

-Quel acte de langage devra t-il être en mesure de réaliser et en réaction à quel autre acte ?

-Dans quelle situation aura-t-il à réaliser ces actes ?

-En référence à quel domaine d’expérience les échanges langagiers se déroulent ils ?

A quelles notions feront –ils appel

1. L’acte de parole :

Selon l’affirmation de J.L. Austin, (CF 1ère partie : ), le message est conçu comme un moyen d’agir sur un destinataire selon certaines normes (sociales, culturelles) ainsi que la situation de communication.

#### Objet d’étude de l’approche communicative

L’objectif communicatif est devenu prioritaire ; il devient donc le discours et non pas le code. La question devient de savoir choisir à bonne escient la variété de discours la plus adaptée et la plus appropriée à la situation de communication. Selon la situation telle qu’elle est ressentie par l’énonciateur, les caractéristiques du co-énonciateur ainsi que les conditions extérieures, une variété de formes est possible. Les contenus de la langue cible sont à sélectionner à partir d’intentions pragmatiques (besoins et motivations). L’objet d’étude devient la combinaison entre le savoir linguistique et les savoirs procéduraux quant à la manière de se servir de ce savoir. Dans la perspective de l’approche communicative, la langue est constituée de microsystèmes faits d’énoncés, le choix d’indices est tributaires d’un contexte.

#### Apports de l’approche communicative

* + 1. **L’apprenant comme acteur :**

La langue est construite par l’apprenant. Assimiler progressivement un code c’est élaborer une **Interlangue** : système personnel, instable, évolutif, recouvrant toutes les tapes qui permettent à un apprenant de passer d’un état initial de la langue étrangère à un état final de cett langue ; état voisin d’un natif. Cette interlangue (système intermédiaire) s’inscrit dans un transfert intra- lingual. Apprendre à communiquer dans une langue étrangère c’est apprendre à maitriser des fonctions linguistiques et savoir faire des paris raisonnables et des hypothèses correctes. On distingue l’apprentissage conscient et l’activité épilinguistique :

* + - 1. L’apprentissage conscient : consiste à intérioriser un code, mettre en place un système de représentation évolutif plus ou moins adéquat selon les phases de l’apprentissage. accroitre ces représentations et les organiser sous forme de système. Cet apprentissage conscient consiste aussi à intérioriser le code linguistique proprement dit. En effet la langue étrangère pour l’apprenant est une construction, le produit de la résolution de problèmes successifs : par généralisation et /ou par

discrimination. Des stratégies peuvent être mis en place : repérer ce qui est nouveau, le compare, le rapprocher du connu, élaborer des hypothèses, essayer ces hypothèses, valider ou invalider ses démarches, mémoriser,..

Cela requiert des conséquences didactiques qui consistent à enrichir le milieu langagier de l’apprenant, afin de permettre une exposition de la langue notamment les formes nouvelles qui pourraient être rapprochées. Il faut aider l’apprenant ensuite à réutiliser ces formes nouvelles afin de systématiser les procédures du bas niveau ; à savoir la maitrise du code. Enfin il faut permettre cette mise en pratique des activités de transfert dans des situations novelles permettant de stocker de nouvelles représentations intermédiaires.

* + - 1. L’activité épilinguistique : L’apprenant construit des représentations au- delà, malgré et parfois contre l’enseignement formel qu’il suit. Le schéma d’apprentissage relèverait d’une exposition à un environnement langagier dans lequel l’apprenant est au contact de contextes nouveaux où il doit saisir et utiliser les mêmes stratégies. Les conséquences didactiques consistent en la nécessité de déséquilibrer un système en formation en moyen de dialogue pédagogique. il faut enrichir les apports en situations et introduire précocement des nouveautés : activités décrochées pour répondre aux besoins des apprenants.

#### Le statut de ’Erreur :

Avec l’approche communicative, on assiste à l’effondrement de plusieurs dogmes ; entre autre le statut de l’erreur. Dans les approches précédentes, on évitait à l’élève l’erreur. En effet le statut de l’erreur a basculé au sein de l’approche communicative. Elle devient un outil pour enseigner. Marquillot (MARQUILLO- LARRUY, 2003 : 75) considère l’erreur comme indice transitoire ; c’est l’interlangue. Cette auteure distingue entre erreur locale ayant un impact sur l’énoncé et l’erreur global dont l’impact affecterait tout le discours ou l’enchainement d’un texte. Le même auteur avance que l’erreur s’enracine dans un contexte ; la nature de la tache, les condition de son accomplissement ainsi que

les mécanismes régissant l’activité sont des paramètres pouvant donner lieu à l’erreur.

Astolfi, lui, (ASTOLFI J.P., 1993 : 111), propose une typologie de l’erreur en présentant huit cas :

Les difficultés de la compréhension de la consigne, les représentations que l’élève a de l’erreur ; le fait d’associer erreur et échec, le transfert d’une autre discipline, la surcharge cognitive, les habitudes scolaires, les conceptualisations, les difficultés de se mettre à la place de l’apprenant et enfin des difficultés propres à la discipline elle-même.

Face à l’erreur, il existe des attitudes. Effet l’erreur requiert une attitude de bienveillance mais aussi de réflexion :

-Il convient tout d’abord de remarquer et identifier cette erreur.

-Ensuite, décider si l’on va procéder à la remédiation selon : la fréquence de l’erreur, le niveau de l’apprenant, le niveau de l’enseignant et sa formation et enfin le contexte pédagogique (le temps et la progression).

-Si on décide de la traiter ; il faut s’interroger : quand (dans l’immédiat, à cours terme, plus tard). Il faut aussi se poser la question sur la manière, comment : sensibiliser l’apprenant à cette erreur, négocier le correcteur (l’apprenant lui- même, les autres apprenants ou l’enseignant), procéder à la structuration de cette intervention.

Donc, les erreurs peuvent être perçues comme les traces de stratégies d’apprentissage.

#### Le niveau « Seuil » :

(Référence de l’approche communicative)

Le niveau « Seuil » s’inscrit dans le programme de travail du groupe d’experts du Conseil de l’Europe, réuni dès 1971.

Le niveau « Seuil » désigne un objectif à la fois limité mais appréciable ; au dessous de ce niveau « Seuil », l’apprenant sera réputé ne pas posséder la

compétence communicative minimale générale dans l’usage de la langue étrangère. Au dessus de ce niveau l’apprenant sera à même d’approfondir cette compétence.

* + - 1. Les objectifs politiques :

-Faciliter la circulation des personnes et des idées en Europe, en donnant les moyens linguistiques qui permettent une communication directe entre les personnes.

-Faciliter les processus d’apprentissage des lacunes, en fournissant des outils nécessaires à la planification, à l’élaboration et à la mise en œuvre d’un enseignement adapté aux besoins et aux motivations des apprenants.

-Fournir le cadre d’une coopération internationale pour l’organisation de l’apprentissage des langues.

* + - 1. Les objectifs communicatifs :

**-**Ils sont décrits en termes de capacités de communication ; on se propose de décrire de manière opératoire ce que les apprenants seront à même de faire en situation d’échange.

**-**Le savoir visé n’est pas déterminé par un découpage préalable, mais par un objectif d’apprentissage, et ce, en répondant à une série de questions inspirées par les représentations d’E. Roulet. -Les objectifs d’apprentissage varieront selon le public des apprenants de même que varieront les contenus dans chaque cas.

* + - 1. Les caractéristiques du niveau « Seuil »

C’est un matériel brut. On refuse un énoncé canonique pour un acte de parole, on propose un répertoire ouvert. Il se présente en cinq sections pour chaque domaine :

-Le public d’apprenants : touristes et voyageurs, travailleurs migrants et leurs familles, spécialistes ou professionnels n’ayant pas quitté pas leurs pays d’origine, enfants et adolescents apprenant une langue étrangère dans le cadre scolaire de leurs pays d’origine et enfin grands adolescents et jeunes adultes dans le cadre des associations.

-Le domaine de l’activité langagière : relations familiales, relations professionnelles, relations grégaires (voisinage, connaissances, amitiés, ..), relations commerçantes et civiles et enfin les médias.

-Les répertoires langagiers : inventaires des actes de paroles et les mots désignant des objets et des notions (lexique d’un niveau Seuil.)

#### La dimension culturelle:

Un enseignement communicatif-culturel de la langue. L’importance de la dimension culturelle de l’enseignement / apprentissage d’une langue étrangère est une dimension de la didactique qui emble aujourd’hui devoir être prise en compte vu le caractère solidaire des deux notions : la culture et la communication. En vue d’accéder à la culture étrangère, un certain nombre de principes semble s’établir. Tout d’abord l’apprenant, en matière de perception culturelle, est frappé au départ de surdité. Il est prisonnier des cribles, des filtres de sa propre culture, de ses systèmes de valeurs, de ses représentations culturelles, qui souvent lui offrent des attitudes toutes prêtes à l’égard du peuple dont il apprend la langue. Il ne faut donc pas négliger les résistances inévitables à l’accès à la culture étrangère. cela requiert de repérer la représentation première, en faire prendre conscience à l’apprenant pour dépasser tout ce qui relève du cliché, du stéréotype.

Il est évident qu’une démarche interculturelle qui veut aboutir au plaisir d’altérité se doit d’être contrastive allant, au besoin, jusqu’à polémiquer les cultures. Une telle démarche doit susciter systématiquement chez les apprenants la production d’hypothèses. Dans cette perspective, l’enseignant doit être non pas celui qui explique, mais celui qui aide à formuler les interprétations et à les mettre à l’épreuve. L’accès à cette compétence culturelle ne peut se faire que par la fréquentation des lieux où circulent des consensus et des représentations

collectives de la culture en question : les médias, en exposant l’apprenant à un maximum de discours sociaux s’appuyant sur diverses représentations. Ainsi les discours télévisés, la publicité, le journal télévisé sont des espaces privilégiés d’investissement des représentations collectives.

On peut également opérer une entrée lexico-sémantique à travers des mots à charge culturelle partagée (GALLISSON R, 1982 : 69) .Ce sont des supports privilégiés qui contiennent des contenus culturels en plus de leurs contenus sémantiques. Cette valeur ajoutée à la signification du mot sert donc de marque d’appartenance et d’identification culturelle.

#### La notion de créativité :

La créativité c’est la capacité qu’un individu a de combiner et de réorganiser les éléments existants de manière originale. C’est l’aptitude à imaginer de nouvelles solutions aux problèmes qui se posent. La créativité fait appel à une pédagogie qui favorise chez l’enseigné le processus créatif tout en respectant les fondements de l’approche communicative. Pour certains auteurs, il n’ya pas de distinction entre créativité et résolution de problème : c’est le niveau d’apprentissage significatif impliquant toute la personne et son environnement. Pour que l’apprentissage soit significatif, il faut que le sujet soit confronté à un problème réel et défini par lui. Pour résoudre un problème, l’individu doit faire appel à toutes ses habilités et ses connaissances antérieures. Ce niveau d’activité complexe donne beaucoup de satisfaction à l’étudiant qui est alors au centre de son apprentissage.

#### Les connaissances explicites

Si la méthodologie traditionnelle favorise la connaissance explicite des règles de la langue étrangère en impliquant le métalangage utilisé dans la formulation de ces règles, l’approche communicative, elle, privilégie une alternance entre activités implicites et d’autres explicites. Il s’agit d’activités de présentation du matériel linguistique, de systématisation, d’expression mais aussi de réflexion

sur le fonctionnement de la langue. Ce modèle actif et plus dynamique ne va pas sans difficultés :

**.**Il serait souhaitable que ces activités explicites interviennent à des moments où des élèves manifestent qu’une appropriation est en cours, pour accélérer celle-ci.

**.** Cela suppose une attention à la parole des élèves et leurs productions.

**.**Or il n’est pas toujours aisé de déterminer le moment auquel doivent intervenir ces activités métalinguistiques.

#### Bilan de l’approche communicative

* + 1. Les points forts de l’approche communicative résident dans les constats suivants :

-On tend, à travers l’approche communicative, à se rapprocher de la réalité et de permettre à l’apprenant d’accéder à cette réalité. La dynamique qui se crée dans cette relation (apprentissage /réalité), est un point clé puisqu’elle permet d’acquérir un savoir-faire en langue étrangère voire un savoir-être.

-la motivation : d’abord de l’enseignant parce qu’il a la possibilité de choisir des documents, la programmation des activités et varier les modes de travail. Mais il ya aussi la motivation de l’apprenant par la confrontation permanente au réel : intérêt des documents, l’enjeu des activités,…

-C’est le point le plus fort : l’investissement des apprenants dans leurs apprentissages, dans la gestion du travail de la classe. Une participation active qui va dans le sens de l’autonome.

* + 1. Concernant les faiblesses de l’approche communicative ; elles résident dans les faits suivants :

-Le rapport que l’approche communicative entretient avec les disciplines de références (contributoires : linguistique, pragmatique, analyse du discours, psycholinguistique, sociolinguistique), est un rapport ambigu. Il est évident que lorsqu’on s’éloigne d’une application d’une théorie linguistique à l’enseignement des langues, les rapports sont plus flous : il semble que

l’approche communicative se soit arrêtée trop rapidement à l’utilisation de certains concepts isolés. Il devrait être possible de renforcer la relation entre les travaux.

-Un bon nombre d’enseignants, se demandent si l’approche communicative n’a pas perdu dans certains domaines ce qu’il a perdu dans certains domaines. Ya t-il vraiment une compétence de communication sans une bonne compétence linguistique ? Les reproches qui sont faites à un enseignement de type communicatif sont en effet des faiblesses en matière de phonétique et de grammaire. « Débrider » rapidement la compréhension présente des dangers pour l’apprentissage.

-le concept d’interlangue, associé à cette nouvelle didactique et désignant la langue utilisée par l’apprenant de L2 n’ayant encore atteint la compétence des natifs, et dont les productions n sont que la manifestation d’une langue entre deux langues, est aussi l’objet de réserves, car si ces erreurs sont imputables au fonctionnement de l’interlangue et qu’il faut en déculpabiliser l’apprenant, encore faut-il disposer de moyens efficaces pour faire évoluer les productions vers une norme acceptable de la langue cible.

### L’approche par compétences

#### Qu’est ce qu’une compétence

Les compétences ne sont pas elles même des savoirs, des savoirs faire ou des attitudes. Mais elles mobilisent, intègrent et orchestrent ces savoirs et ces savoirs faire ( ces ressources), et cela dans des situations singulières, à travers des opérations mentales complexes.( MEIRIEU Ph, 2002 :15)

Les compétences se construisent en formation à travers des projets. Donc la compétence se définit par rapport à trois éléments complémentaires :

1. Le type de situations dont elle donne une maitrise ; avec telle compétence on peut maitriser tel type de situation.
2. Les ressources qu’elle mobilise
3. La nature des schèmes de pensée qui permettent la mobilisation des ressources pertinentes pour telles situations.

**Ainsi** la compétence est une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations. Selon Philippe Meirieu « la compétence est un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. […] On peut nommer compétence la capacité d’associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé. » (MEIRIEU Ph, 20020 : 63). Les compétences s’installent à travers des projets.

#### Qu’est ce qu’un projet

Selon Philippe Meirieu : « *Dans le registre didactique, le terme projet désigne d’abord l’attitude du sujet apprenant par laquelle se trouve en situation active de recueil et d’intégration d’information. Ces informations ainsi intégrées seront des connaissances. »*. Le même auteur affirme que l’information n’est identifiée que si elle est intégrée dans un projet d’utilisation. On identifie ce dont on besoin ; c’est l’apprentissage. Donc, le projet est une démarche nécessaire pour qu’il y ait un apprentissage.

Dans une perspective d’enseignement / apprentissage, la tutelle propose aux apprenants des projets censés être significatifs pour eux, afin que les informations proposées puissent leur être nécessaires et donc ils vont les identifier en vue de les réutiliser ; d’où l’apprentissage.

La question qui se pose : Est-ce que cette démarche de projet peut vraiment créer de l’intérêt, du sens chez l’apprenant pour qu’il se mette à identifier et utiliser ce savoir qui lui a été proposé ?.

#### Canevas d’un projet

-L’intitulé du projet contient un verbe à l’infinitif suggérant l’action, contextualiser l’action et donner du sens à cette action.

EX. : *« A l’ occasion de la journée du savoir, réaliser un recueil de récits de vies de personnages connus pour leur rendre hommage. »*

*-*Les compétences visées : Comprendre / Produire ( comprendre des textes proposés comme modèles à produire ultérieurement).

-Les séquences : généralement trois ; sorte d’étapes qui permettent de réaliser le projet final ; ce sont les compétences à installer. Chaque séquence contient les activités suivantes : compréhension de l’écrit, points de langue et production écrite.

-la tutelle propose généralement trois projets au service d’un objectif final de l’année pédagogique.

#### Analyse didactique d’un projet

Prenons l’exemple de la troisième année moyenne. Les projets :

1. Rédiger un imagier un fait divers pour le journal de l’école.
2. Réaliser un recueil de récits de vies de personnages connu pour leur rendre hommage à l’occasion de la journée du savoir.
3. Réaliser un recueil de récits historiques portant sur la guerre de libération nationale.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Projet | Verbes incitant à l’action | Le contexte | But del’action | Thèmes proposés et centres d’intérêt des apprenants | Thèmes proposés et niveaux des apprenants |
| I | Rédiger | / | Publier dans le journal de l’école. | Adapter le thème du fait divers aux centres d’intérêt des apprenants (football, internet, …) |  |
| II | Réaliser | Lajournée du savoir | Rendre hommage aux personnages connus. | // | On propose des personnages |
| III | Réaliser | Célébrer des évènements historiques | Faire connaitre l’histoire de notre pays. | Il fautmotiver les apprenants au thème du projet. | Adapter aux capacités des apprenants. |

**T.D.** Prenons l’exemple de la troisième année primaire. Procédez à l’analyse des projets à partir de la grille précédente.

1. Réaliser un imagier thématique sur l’école pour le présenter au concours inter- écoles.
2. Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.
3. Réaliser la fiche technique d’un arbre fruitier pour la présenter à l’exposition de la journée mondiale de l’arbre , le 21 mars.
4. Confectionner un dépliant illustré sur la présentation de l’environnement pour l’afficher dans la classe.

### Perspectives didactiques

#### L’évaluation

* + 1. **Définition :**

Selon J.P. CUQ, l’évaluation est un rapport central instauré entre des objectifs d’enseignement /apprentissage énoncés au départ et les acquisitions des apprenants à constater officiellement. Cette évaluation s’effectue par des instruments considérés comme fiables.

Au cours des années 1990, l’évaluation est devenue l’une des préoccupations majeures du FLE, en connaissant des transformations importantes. Concernant sa signification et sa méthodologie. En 2005, l’évaluation est devenue un moyen de guider l’apprentissage, qui lui, est centré actuellement sur l’apprenant ; on parlera alors essentiellement d’autoévaluation.

Deux fonctions sont assignées à l’évaluation : sociale et pédagogique :

-Sociale : responsabilités sociales, économiques, idéologiques du système éducatif qui surdéterminent les contenus et les formes d’acquisition des avoirs ainsi que l’évaluation des acquis.

-Pédagogique : les savoirs au sein du système éducatif sont appréhendés selon deux points de vue différents. Le premier est en termes d’apprentissage et d’appropriation des connaissances dans la perspective de pouvoir faire le point sur leurs acquis à tout moment. Le second

#### Les différents types d’évaluation

Selon sa fonction et la situation temporelle, on distingue trois grands types d’évaluation

-**L’évaluation sommative :** (certificative) : Elle et portée sur le passé, et se situe à la fin de l’action pédagogique, elle sert à contrôler les acquis d’une série de leçons ( un trimestre, un semestre ou une année) d’apprentissage. ses résultats sont traduits en notes, situant et classant les apprenants par rapport à une norme. Cela constitue sa fonction première : certifier de la somme de savoirs acquis permettant ou non le passage au niveau supérieur.

-**L’évaluation formative :** centrée sur le présent, elle est donc continue et sert à réguler l’apprentissage, en constatant les points faibles et les points forts de l’apprenant. Elle intervient au cours de l’action pédagogique ( au cours de la formation).

A travers l’analyse des erreurs qui permet à l’enseignant d’ajuster et de réorganiser ses cours et ses interventions en fonction des lacunes et des besoins de ses apprenants afin d’améliorer l’apprentissage.

Cette évaluation ne se traduit pas par des notes ; elle est plutôt une démarche pédagogique de formation. Elle conduit à une individualisation des méthodes d’enseignement /apprentissage.

-**L’évaluation pronostique : (diagnostique) :** Cette évaluation est orientée vers le futur ; elle se situe en amont de la formation. Elle permet de prédire et de prévoir les possibilités de l’apprenant de définir les programmes et les méthodes. On la trouve dans les concours d’entrée, les tests d’orientation scolaire.

#### Les outils de l’évaluation :

Qu’elle soit au début (diagnostique), continue (formative) ou à la fin (sommative), l’évaluation n’a de sens que par rapport aux objectifs assignés à la formation.

Les objectifs d’apprentissage deviennent les critères d’évaluation ; il faut traduire les objectifs en termes de critères d’évaluation.

-**Les objectifs :** La taxonomie de Bloom (1956) et ses collaborateurs, est une source d’inspiration et une référence capitale. Ces auteurs proposent trois domaines d’objectifs : le cognitif, l’affectif et le psychomoteur.

Viviane et Gilbert de Landsheere proposent d’évaluer : la maitrise des connaissances, le transfert des activités d’analyse de synthèses et enfin l’expression.

#### -Les outils :

1. On distingue des activités dites fermées, apparues grâce à l’approche communicative. Ces activités consistent à mettre un signe (souvent une croix) face à la réponse attendue. Elles sont sans ambigüité et mesurables, adaptées aux niveaux inférieurs (connaissance te compréhension) mais pas à l’analyse et l’expression.
2. Les activités dites ouvertes : permettant d’évaluer l’analyse, la synthèse et l’expression.

Le choix des activités dépend donc de ce que nous voulons évaluer. On peut citer quelque outils :

-le questionnaire à choix multiples, les questionnaires fermées, le texte lacunaire (à trous), le questionnaire à réponses ouvertes, le texte guidé, le puzzle, ou encore le résumé, le compte rendu, la synthèse de documents.

**Remarque : La notation :** Le problème de la notation pose celui de l’interprétation des résultats. En effet, et à partir de recueil de réponses, l’évaluateur est amené à donner une note justifié par une appréciation. Des divergences ont été constatées à partir des notes attribuées par des jurys de correcteurs en bac. Ces divergences s’expliquent par :

-La nature de l’évaluation conçue comme une interaction entre la personnalité de l’évaluateur et la situation d’évaluation.

-L’évaluation conçue comme une activité de comparaison entre la copie de l’élève, et le la copie modèle ; le corrigé type.

Ces deux réalités auront des effets sur la notation ; on aura tendance à surévaluer un élève dont on sait ou on croit qu’il réussi, alors qu’un élève dit « faible », sera sous- estimé quelque soit la valeur de ce qu’il a produit. C’est l’effet Pygmalion ou l’effet Halo.

#### L’autoévaluation

Comme l’indique la morphologie du mot, l’autoévaluation signifie que l’apprenant prend en charge sa propre évaluation. L’intérêt de cette évaluation demeure dans le fait de :

-pouvoir tester son propre niveau d’avancement et valider ses capacités acquises, passant ainsi sur une simple représentation de son niveau pour l’affiner la rendre plus formelle.

-pouvoir avoir des repères pour remédier à ses faiblesses avant d’être sanctionné par l’évaluation institutionnelle.

-pouvoir reconnaitre effectivement son progrès et avoir ainsi un facteur important de motivation.

L’autoévaluation s’effectue généralement d’une manière automatique, systématique et souvent inconsciente. Au bout d’un certain chemin d’apprentissage, tout apprenant est susceptible de poser la question : qu’est ce que j’ai appris ? Cependant, pour une efficacité et une réponse fine à cette question ; il existe des questionnaires d’autoévaluation pour rendre cette pratique plus guidée. La plus part de ces questionnaires portent sur les quatre habilités production (orale/écrite), compréhension (orale /écrite).

#### Références bibliographiques :

1. ASTOLFI J.P. , *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd’hui*, Paris, 1993.
2. BARBE G. et COURTILLON J., *Apprentissage d’une langue étrangère/seconde,* édition DeBoeck, Bruxelles, 2005
3. BARBOT M.J, CAMATARRI G., *Autonomie et apprentissage, l’invention dans la formation*, Edition P.U.F., Paris, 1999.
4. BOURGEOIS E. et CHAPPELLE G., *apprendre et faire apprendre*, PUF. Paris, 2007.
5. CUQ J.P. et GRUCA I., *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde.* Presses universitaires de Grenoble. Grenoble, 2005.
6. CUQ J.P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier. Paris,1996
7. CYR. P, *les stratégies d’apprentissage*, Edition : CLE International. Paris, 1998.
8. DELBECQUE N. et All, *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*, édition De Boeck, Bruxelles, 2006
9. DENIS B. et REGE N. , *La pédagogie de l’enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, édition Peter Lang, Berne, 2013.
10. FRACKOWIAK P., *La place de l’élève à l’école,* édition Chronique sociale, Lyon, 2011.
11. GALLISSON R. et All, *D’autres voies pour la didactiques des langues étrangères,* édition Hatier /Didier, Paris, 1982.
12. GRIZE J.B., Logique et langage, édition Ophrys, Paris, 1997.
13. MANDEVILLE L. , *Apprendre autrement, pourquoi et comment.* Presses de l’université du Québec. Canada, 2004.
14. MARQUILLO- LARRUY M., *L’interprétation de l’erreur,* édition CLE International, Paris, 2003.
15. MEIRIEU Ph., *Apprendre…oui, mais comment*. ESf Editeur, Paris, 2002.
16. PENDANX M., et All, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, édition CLE International, Paris, 1989.
17. PERRENOUD P. et All., *L’évaluation formative dans un enseignement différencié*, édition Peter Lang, Genève, 1995.
18. PORCHER L., *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d’une discipline*, Hachette-Education, Paris, 1995.
19. PORQUIER R. et PY B., *Apprentissage d’une langue étrangère : contexte et discours,* édition Didier, Paris, 2008.
20. PUREN C., et All, *Se former en didactique des langues*, édition Ellipses, Lourai, 2007.
21. ROMAINVILLE M. et All., *Evaluation et enseignement supérieur*, édition De Boeck, Bruxelles, 2013.
22. TARDIF M., et LESSARD C., *La profession d’enseignant aujourd’hui,*

édition De Boeck, Bruxelles, 2004.