

Université Frères Mentouri, Constantine 1

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et de la langue française

Introduction à la didactique

Cours destiné aux étudiants de 3^{ème} année licence de français

Présenté par

Dre Yasmina KHAINNAR

Fiche signalétique du module

1. Présentation générale

- Intitulé : Introduction à la didactique
- Nature : cours annuel
- Volume horaire hebdomadaire : 1h30
- Mode d'évaluation : Examen

2. Objectifs assignés au module :

Au terme de cette formation, le sujet apprenant doit être en mesure de :

- Saisir la notion de didactique en tant que démarche et discipline.
- Prendre conscience de l'émergence et l'évolution des différentes méthodologies tout en mettant en relief les apports et les limites de chacune d'entre elles.
- Remettre et réutiliser ces acquis dans le contexte algérien.
- S'ouvrir aux pistes réflexives contemporaines de la didactique du FLE et des langues étrangères.

3. Visée du Contenu

L'importance de ce module tient au fait que la didactique est une discipline qui est au carrefour de plusieurs autres disciplines appelées disciplines contributives : les théories d'apprentissage, les courants linguistiques, les sciences de la communication et de l'éducation. Ainsi, il serait incontournable de saisir quelques notions élémentaires et indispensables à la compréhension de la didactique notamment des langues, de ses méthodologies d'enseignement /apprentissage, leurs ancrages théoriques et leurs évolutions. Dans cette optique, nous essayons de cerner les notions relatives à l'apprentissage et les théories qui l'expliquent, afin de pouvoir comprendre les choix et ancrages qui sous-tendent chaque méthodologie. S'ajoutent à ces théories d'apprentissage, un rappel indispensable des courants linguistiques qui, sous-tendent eux aussi, les différentes méthodologies. Les notions de communication, de langue, (maternelle, seconde et étrangère), de méthodologie et de méthode sont aussi présentes afin de mieux initier les apprenant à la didactique.

Table des matières :

Première partie : Notions de bases.....	1
I. Appropriation : acquisition /apprentissage.....	2
II. Méthodologie /Méthode.....	5
III. Donnée /Information /Communication.....	6
IV. FLM /FLE /FLS	7
V. Les théories d'apprentissage.....	9
VI. Les courants linguistiques.....	12
Deuxième partie : La Didactique.....	15
I. La Didactique générale.....	16
1. Définition.....	16
2. L'approche didactique en classe.....	17
3. Le triangle didactique.....	18
4. Le contrat didactique.....	20
5. La transposition didactique.....	22
II. La Didactique de la discipline.....	23
1. Définition.....	23
2. Les facteurs spécifiques à l'enseignement du français.....	24
3. Les fonctions de l'enseignant.....	25
Troisième partie : Histoire des méthodologies d'enseignement /apprentissage.....	26
I. La méthodologie traditionnelle.....	27
II. La méthodologie directe.....	28
III. La méthodologie audio-orale.....	28

IV. La méthodologie SGAV : Structuro-globale audio-visuelle.....	29
1. Origine.....	29
2. Définition et ancrage.....	30
3. Principes de base.....	30
4. Le français fondamental.....	31
5. Prémices d'une mutation.....	33
V. L'approche communicative.....	35
1. Origine.....	35
2. Définition et ancrages.....	36
3. Concepts de base.....	36
4. Apports de l'approche communicative.....	38
5. Bilan.....	44
VI. L'approche par compétences.....	46
1. Qu'est ce qu'une compétence.....	47
2. Qu'est ce qu'un projet.....	47
3. Canevas d'un projet.....	48
4. Analyse didactique d'un projet pédagogique.....	49
VII. Perspectives didactiques.....	49
1. L'évaluation : Définition.....	49
2. Les types de l'évaluation.....	50
3. Les outils de l'évaluation.....	51
4. La L'autoévaluation.....	53
Références bibliographiques.....	53

Première partie

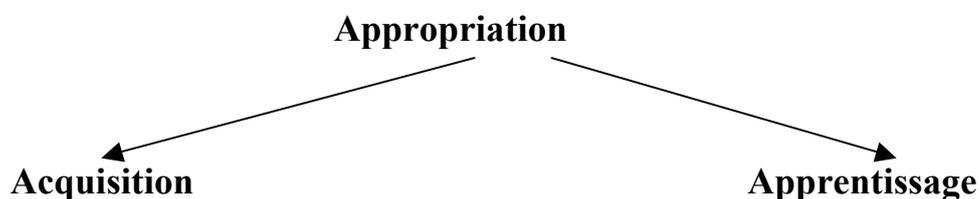
Notions de base

Première partie : Notions de base

I. Appropriation : acquisition / apprentissage

1 . Appropriation

S'approprier est le fait de rendre propre à son usage personnel. L'apprenant s'approprie des savoirs, des savoir-faire linguistiques et des habilités à coproduire de la parole en français. En didactique, l'appropriation est un terme hyperonyme qui domine deux hyponymes : l'acquisition et l'apprentissage.



2. Acquisition

De même qu'un enfant s'est approprié une langue première d'une manière « naturelle », par simple exposition à celle-ci, un adulte (ou un enfant) est capable d'en faire autant pour une langue étrangère. Cette acquisition s'effectue par simple réactivation des processus d'acquisition. Selon Bernard PY l'acquisition est « *le développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2* ». (Py in Cuq et Gruca, 2002 : 110)

Acquisition = Appropriation naturelle.

Cette idée sous-tend les séjours linguistiques, les bains linguistiques et les classes d'immersion. C'est une manière d'appropriation qui a apporté des résultats, mais est-elle la plus efficace ? Plusieurs paramètres entrent en jeu ; comme l'âge où commence

cette exposition à la langue cible, la durée, les enjeux de cette appropriation via acquisition.

3. Apprentissage

Selon Ph.Meirieu (2002 : 55), pour apprendre une information, il faut que celle-ci s'inscrive dans un projet d'utilisation, ce qu'il lui donnera du sens, de la signification. L'apprenant perçoit les informations de son environnement, cette perception est accompagnée d'un processus de sélection car le sujet n'identifie que les informations qu'il aura à utiliser dans son projet (la tâche qu'il aura à accomplir). C'est ce projet de l'apprenant qui va associer ces deux processus simultanés (perception/sélection) et représente leur finalité.

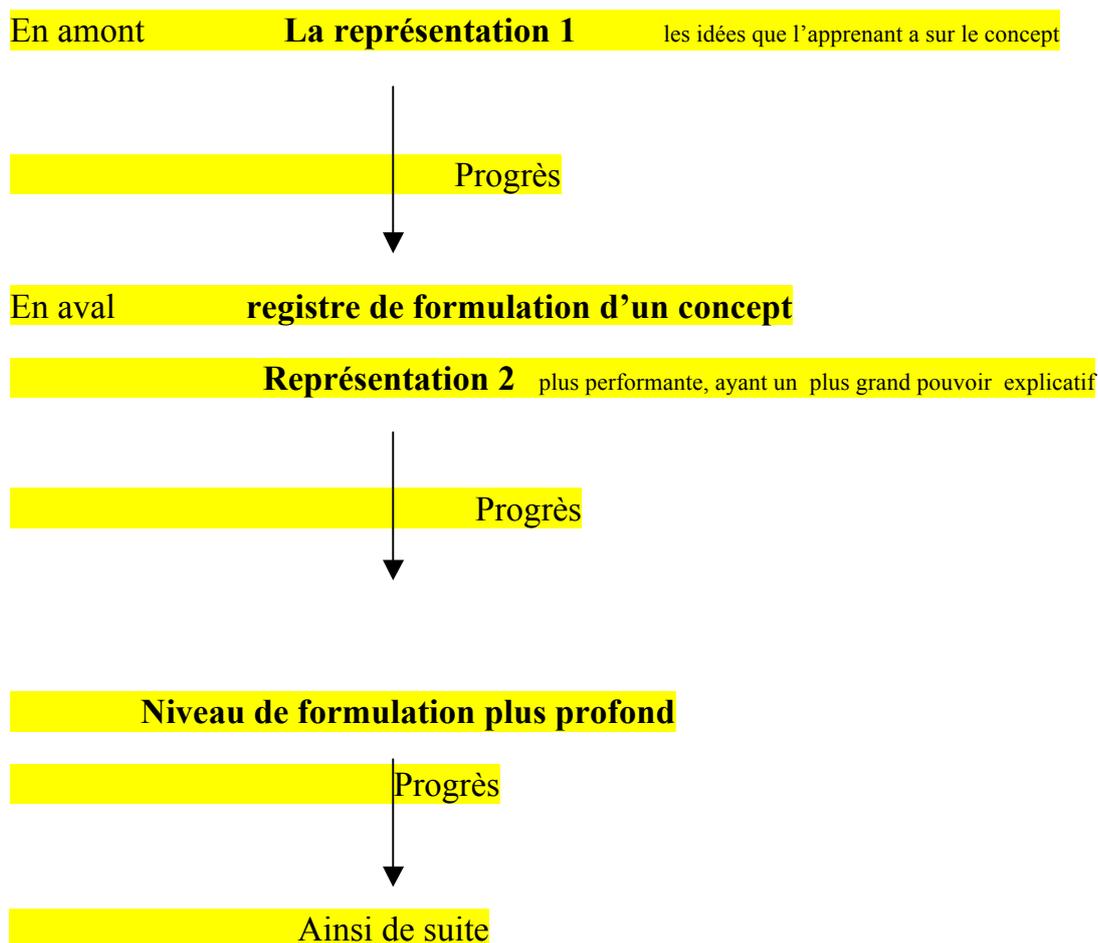
Dans la même optique, Marie-José Barbot et Giovanni Camatari (1999 :50) considèrent l'apprentissage comme l'adaptation qui n'est plus une réponse de l'organisme aux exigences de l'environnement, mais plutôt le résultat d'une sélection d'informations (effectuée par cet organisme et significative pour lui) afin de préserver son autonomie et sa clôture organisationnelle.

En effet, tout apprenant dispose, et cela, en amont de tout processus apprentissage, d'un ensemble de connaissances antérieures et d'un mode d'explication qui vont orienter sa manière d'apprendre. Il s'agit de représentations ; ensemble d'attitudes, d'idées et de stéréotypes véhiculés inconsciemment par un apprenant et affectant son apprentissage. Ces représentations disposent d'une force qui leur permet d'apparaître comme la nature même des choses et se revendiquent « traduction immédiate du réel » (S. Moscovici in Ph. Meirieu, 2002 :51).

Pour qu'il y ait un apprentissage (progrès) d'un concept, la représentation du départ que l'apprenant a de ce concept doit subir des transformations afin d'arriver à une signification plus approfondie de ce même concept. En effet l'apprenant vient toujours avec des représentations, des pré-requis. Au cours de l'apprentissage, le sujet apprenant reçoit de nouvelles données aux quelles il interagit en les intégrant à sa première représentation du départ. Les pré-requis se transforment et la représentation devient plus cohérente, plus convaincante, plus crédible et plus approfondie. C'est ce que P. Meirieu (2002 : 61) appelle « *un registre de formulation d'un concept* ». Il s'agit d'une nouvelle représentation plus performante, ayant un plus grand pouvoir

explicatif et susceptible de subir elle aussi d'autres transformations pour qu'il y ait un autre progrès vers un autre niveau de formulation de ce concept encore plus profond.

Nous pouvons présenter la dynamique générale de l'apprentissage par le schéma suivant :



Bernard PY (PORQUIER R. et PY B, 2008 : 13) présente l'apprentissage comme étant une construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes relevant d'aspects pédagogique et métalinguistique. Ces contraintes ont pour effet de dérégler l'acquisition sous prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer. Selon le même auteur, l'apprentissage est présenté comme un aspect parasite à l'acquisition.

DONC

Il n'y a pas d'acquisition pure ni d'apprentissage pur. Toute acquisition fait appel à un minimum de stratégies d'apprentissage. Tout apprentissage déclenche un processus

déclenche un processus d'acquisition plus au moins important selon la motivation et l'implication de l'apprenant.

II. Méthodologie /méthode

1. La méthodologie

La méthodologie renvoie à un ensemble de procédés, de techniques articulés autour d'un choix théorique, d'enseignement /apprentissage.

Selon Christian PUREN (PUREN C., et All, 2007 :105), les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables à la fois nouveaux et anciens en interaction avec un contexte d'enseignement /apprentissage.

Ainsi, les méthodologies sont sous-tendues par des objectifs d'apprentissage, de contenus linguistiques et culturels, des théories d'apprentissage de référence. Ces mêmes méthodologies, une fois élaborées sous –tendent à leurs tours les méthodes d'enseignement /apprentissage.

2. La Méthode

Le terme méthode désigne généralement le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo ou encore aujourd'hui un CD.). Parfois c'est aussi une suite qui prend en charge un ensemble de niveaux : exemple : « *Espace* » ou « *Café crème* ».

Méthode

(Manuel, livre, CD,..)

Méthodologie

(Manière d'enseignement /apprentissage , Techniques, procédés,..)

Les théories d'apprentissage**Les théories linguistiques****III. Donnée /Information/Communication****1. La Donnée**

Selon Wellet (Wellet et All, 1992 :9), les données sont des faits, des signaux sans signification, à priori, qui existent déjà dans l'environnement de l'être humain. Ces données sont perçues par les différents sens à travers des événements.

2. L'Information

Selon le même auteur (Wellet et All, 1992 :18), l'information se rapporte aux transformations que les données subissent et provoquent, et ce, lorsqu'une donnée vient s'ajouter à une autre qui existe déjà.

Ainsi l'information est une donnée rendue significative par le sujet apprenant. Elle constitue donc un état de données devenues significatives à partir des connaissances déjà acquises par l'être humain.

Cela nous permet de dire que l'être humain produit l'information.

3. La Communication

La communication est omniprésente dans notre vie sous diverses formes. Des gestes et mimes, jusqu'à l'expression artistique via la peinture, la musique, l'écriture et autres en passant par les symboles mathématiques, et le code de la route, la communication humaine ne cesse de prendre toutes les formes que l'être humain puisse inventer. Le silence même est une sorte de communication étant donné la charge du non dit qu'il porte, « *On ne peut pas ne pas communiquer* » affirme Watzlawick . Cependant, c'est la forme linguistique de la communication qui prédomine au quotidien.

Dans cette communication verbale, l'homme a tendance à argumenter. En effet, explique Grize « *communiquer ses idées à quelqu'un c'est toujours peu ou prou argumenter* » (Grize J.B., 1997 :9). En d'autres termes, le locuteur explique et justifie des faits en présentant les uns comme causes ou conséquences à d'autres ; il s'agit globalement d'une relation de causalité.

IV. FLM /FLE /FLS

1. Le français langue maternelle

La langue maternelle : c'est la première langue qui s'impose à chacun. Toutefois dans de nombreuses sociétés la langue de la mère n'est pas la première à être transmise. Les critères selon lesquels on qualifie une langue de langue maternelle sont :

a. L'ordre d'appropriation

La langue maternelle doit être la première langue de socialisation de l'enfant : aujourd'hui on parle de langue première. Dans certaines sociétés l'enfant est exposé dès le début de sa vie à plusieurs langues. L'antériorité de la langue maternelle génère une compétence supérieure par rapport aux langues apprises ultérieurement. Le locuteur natif possède alors une intuition lui permettant d'évaluer les productions linguistiques.

Mais ce niveau supérieur est selon Louise DABENE (DABENE in PORCHER L, 1995 : 77) loin d'être une règle absolue. Le cas de l'Afrique du nord où l'utilisation écrite de l'arabe dialectal est interdite, peu de personnes savent écrire en Tamazight : on parle une langue, on écrit dans une autre : l'arabe classique ou le français.

b. Le mode d'appropriation

Le mode d'appropriation est naturel par contact et interaction avec les membres de son groupe (acquisition). Les demandes de répétitions, d'explications, les corrections, les définitions permettent cette appropriation. On parle alors de langue de départ pour montrer l'aspect dynamique de l'appropriation. On parle aussi de langue de référence étant donné qu'elle joue le rôle de référence dans l'apprentissage des autres langues.

c. L'appartenance

Le concept de la langue maternelle fait appel à celui de langue d'appartenance. Elle devient un élément important de définition d'ethnies et de nationalités. Même la variété définit ou trahit l'appartenance à des sous-groupes plus ou moins valorisés. Dans le cas de plurilinguisme, cela peut être source de fortes interrogations identitaires.

2. Le français langue étrangère :

Par opposition à langue maternelle, toute langue non maternelle est étrangère. C'est au groupe de définir cela. La xénité (l'aspect étranger), se définit selon L. Dabène (Dabène in PORCHER L, 1995 : 78) à partir des critères suivants :

a. La distance géographique : Le japonais pour les algériens est plus étranger que l'italien, qui lui est plus étranger que le français. En effet, la géographie influence la pédagogie : voyages plus coûteux, difficultés de se procurer des documents authentiques...

b. La distance culturelle : Relative à la capacité de décoder les pratiques culturelles.

c. La distance linguistique : il s'agit des familles de langues. Les langues romanes sont plus proches entre elles qu'avec les langues slaves.

N.B. Les représentations aussi jouent un rôle.

Didactiquement, une langue est étrangère lorsqu'elle est considérée comme objet linguistique d'enseignement /apprentissage. Ainsi le français est une langue étrangère pour tous ceux qui entrent dans un processus volontaire –ou non– d'apprentissage.

3. Le français langue seconde

Les statuts du FLM et FLE se sont révélés insuffisants pour décrire toutes les situations d'appropriation du français. N'étant pas une langue maternelle, le français dans certaines situations n'est pas aussi étranger et cela pour des raisons statutaires ou sociales. Comme en Côte d'Ivoire, où le français est la langue officielle mais qui n'est pas maternelle. On ne peut qualifier une langue officielle de langue étrangère, même si elle n'est pas maternelle. Un autre exemple ; en Belgique, en Suisse et au Canada, le français est la langue maternelle de sous-groupes importants des populations. Le système éducatif et la production culturelle sont deux facteurs qui pourraient définir ce statut.

V. Les théories d'apprentissage

Faisant partie des disciplines contributives auxquelles la didactique fait appel pour élaborer ses propres théories ; c'est dans ce sens que nous faisons recours à ces théories afin de pouvoir comprendre ultérieurement les différentes méthodologies d'enseignement / apprentissage.

1. Le béhaviorisme

Cette théorie s'appelle aussi la psychologie du comportement. Selon ce modèle, qui s'est inspiré des travaux de Pavlov(1890) et qui a été développé par Skinner , thordike et Watson, l'apprentissage est un conditionnement où on automatise des réponses déclenchées par des stimuli. La réponse voulue est maintenue et renforcée par une récompense positive.

Nous pouvons résumer ce fonctionnement par le schéma suivant

Stimulus → Réponse → récompense positive → renforcement → répétition

L'apprentissage est une fixation du lien entre Stimulus S et Réponse R. Ce modèle considère donc le processus d'apprentissage comme un processus interne et inconnu ; sorte de boîte noire. On alors agit sur ce qui est observable.

2. Le constructivisme

Selon J. Piaget (1896-1980) la connaissance se construit. Le processus de cette construction peut être étudié. C'est dans cette perspective que ce modèle est aussi appelé « les approches développementales cognitives ». Piaget constate que le cerveau humain se développe à travers des étapes. Cette intelligence formelle constitue le murissement de l'intelligence étant donné qu'elle permet l'accès à l'abstraction durant laquelle l'apprenant raisonne sur un problème et pose des hypothèses à priori. La construction des connaissances et le développement de l'intelligence sont des processus déterminés génétiquement, cependant l'environnement exerce une certaine influence sur le sujet :

- L'individu exerce une action sur les objets ; c'est l'assimilation
- L'environnement exerce une action sur l'individu ; c'est l'accommodation.

Le constructivisme est justement cette interaction entre le sujet et l'environnement. En effet, selon cette approche, les représentations mentales, appelées par Piaget « les schèmes mentaux », sont stockées d'une manière semblable à un réseaux neuronique où les concepts sont reliés par relations. Ces schèmes mentaux sont bousculés, dérangés par l'assimilation de nouveaux savoirs. Le sujet recueille, modifie, encode, interprète et emmagasine l'information. Après avoir intégré ces nouvelles données, ces schèmes se stabilisent.

3. Le socio-constructivisme

Les précurseurs de ce modèle d'apprentissage (Vigotski, Bruner et Wallon) acceptent la dimension constructiviste de l'apprentissage mais y ajoutent

impérativement une dimension sociale. En effet l'apprentissage serait un processus dynamique dans un contexte social. Il s'effectue en deux temps ; d'abord, lors d'une activité collective soutenue par un adulte, ensuite pendant une activité individuelle où l'apprenant investit le travail vu en groupe dans la construction de ses connaissances. La distance entre ce que l'apprenant effectue par l'aide d'un adulte et ce qu'il peut faire tout seul constitue selon Vigotsky « la zone proximale de développement ». Il s'agit de l'espace où doit s'effectuer l'apprentissage qui devient un travail de partage, de confrontation et de négociation.

Dans cette optique les socioconstructivistes parlent du « conflit sociocognitif ». Les mécanismes interindividuels exercent des effets sur les mécanismes intra-individuels de sorte que l'apprenant modifie ses représentations mentales au cours d'une activité en réponse à une situation nouvelle générée par l'environnement social. Ce conflit sociocognitif conduit l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures en y intégrant d'autres éléments apportés par la société.

4. Le cognitivisme : la théorie du traitement de l'information

Les précurseurs de cette théorie, font le rapprochement entre le fonctionnement du cerveau humain et celui de l'ordinateur. Selon Gilles Willett et Dominique Dubé (G. Willett et col, 1992 :160), l'information se rapporte aux faits qui existent dans l'environnement de l'individu, mais aussi aux transformations qu'elle est susceptible de subir et de provoquer lorsqu'une donnée vient s'ajouter à ce qui existe déjà.

La théorie du traitement de l'information s'est toujours préoccupé de construire des modèles cognitifs rendant compte du fonctionnement cognitif humain. Dans cette perspective, G.Willett et D.Dubé (ibid., 1992 :199) indiquent que le modèle du traitement de l'information présente le système cognitif humain comme ayant deux volets fonctionnels :

-le traitement des informations : ensemble des fonctions de et des transformations que les données, fournies par l'environnement, subissent en vue de devenir des informations (donc des données significatives).

-le contrôle du traitement : le système cognitif humain est doté d'un centre de contrôle qui dirige les différentes étapes du traitement de l'information. Ce contrôle correspond à un méta-niveau dans lequel l'être humain exerce sa capacité de gérer, d'orienter son propre traitement des informations, et ce, en fonction des étapes suivantes : La perception, Le registre d'information sensoriel R.I.S, La mémoire à court terme MCT, La mémoire à long terme MLT (Le codage/ entreposage des informations, Le retrait des informations emmagasinées en MLT).

VI. Les courants linguistiques

Deuxième discipline contributive à laquelle la didactique des langues fait appel de façon incontournable.

1. Le structuralisme

La langue est une structure avancent les structuralistes. Ses éléments constitutifs (les signes linguistiques) sont structurés car ils entretiennent entre eux des relations paradigmatiques et syntagmatiques. En effet, chaque locuteur, et selon les mots dont il a besoin pour exprimer ses idées, procède à des choix sur les différents axes paradigmatiques pour sélectionner les signes linguistiques adéquats. Il effectue alors un choix sur le paradigme des verbes, puis un autre sur le paradigme des noms, encore un troisième choix sur le paradigme des prépositions et peut être un quatrième sur le paradigme des adverbes. Une fois qu'il a obtenu le verbe qu'il lui faut, le nom, la préposition et encore l'adverbe, le même locuteur procède à enchaîner, à disposer, sur l'axe syntagmatique, les éléments qu'il a déjà sélectionnés afin d'obtenir une phrase correcte.

On distingue deux grandes tendances de la linguistique structuraliste :

Le structuralisme européen incarné essentiellement dans les idées révolutionnaires et fondatrices de F. de SAUSSURE (le père du structuralisme) et le fonctionnalisme d'A. MARTINET qui, lui, met en avant la dimension fonctionnelle des signes linguistiques dans la structure de la langue. Le structuralisme américain représenté par le distributionnalisme de BLOOMFIELD avec ses notions d'environnement et de distribution, ainsi que par la grammaire générative et transformationnelle de N. CHOMSKY où toutes les productions linguistiques seraient des structures de surface (apparente) qui sont générées et sous-tendues par un nombre limité de structures profondes et génératrices.

2. La grammaire de l'énonciation

La grammaire de l'énonciation constitue l'un des signes d'une mutation vers une nouvelle linguistique ; elle veut aller au delà des frontières de la phrase pour introduire le sujet parlant et la situation de communication dans les études linguistiques. Pour les initiateurs de cette approche (Jakobson et Benveniste), il s'agit de dégager les éléments, qui dans un énoncé, peuvent être considérés comme des traces des procès d'énonciation qui l'ont produit. Il est question donc d'identifier les traces de l'énonciation dans le produit (l'énoncé). Ces traces sont appelées : « Les Déictiques » : une classe d'unités grammaticales qui fonctionnent comme indices renvoyant aux conditions de production du message. On tente de répondre aux questions : qui, a qui, où, quand ? Ces déictiques peuvent être des pronoms personnels, des démonstratifs, des indicateurs de lieu et de temps.

3. La théorie des actes du langage

Son précurseur J.L.Austin (1912-1960), défend une vision opérationnaliste selon laquelle le langage sert à accomplir des actes. Selon cette théorie, la fonction du langage est autant d'agir sur la réalité et de permettre à celui qui produit un énoncé d'accomplir une action. Ainsi Austin procède à la distinction :

- des énoncés constatifs qui décrivent un état de chose, pouvant recevoir une valeur de vérité : « *Le ciel est bleu.* »

- des énoncés performatifs qui eux, permettent d'accomplir un certain type d'action. Ces énoncés ne peuvent pas recevoir une valeur de vérité mais une valeur de félicité : pouvant être heureux ou malheureux : « *Je te promets de résoudre ce problème* ».

Ensuite J.L.Austin a remis en question cette distinction constatif /performatif. Il a remarqué qu'il ya des performatifs implicites : « *Il fait froid* » pourrait correspondre à l'acte de parole : ferme les fenêtres. Il a donc avancé que les conditions de félicité et les conditions de vérité peuvent se combiner sur le même énoncé. Cela l'a amené vers une autre distinction applicable pour chaque énoncé :

- L'acte locutoire : c'est l'énoncé nu, l'acte de dire quelque chose. Ce sont les aspects phonique et grammatical.
- L'acte illocutoire: C'est ce que l'on fait en parlant : promettre, refuser,..

L'acte perlocutoire : l'effet psychologique visé par l'énonciation : aider, faire plaisir, rassurer, ennuyer, ...

Deuxième partie

Approche de la didactique

Deuxième partie : Approche de la didactique

I. La Didactique générale

1. Définition

Du grec « *Didaktikos* » qui veut dire doué pour l'enseignement, la didactique a souvent été confondue à la pédagogie. Elle est considérée tout d'abord comme une démarche qui favorise certains aspects de la pédagogie en particulier l'aspect cognitif. Cependant rien n'empêche de considérer la didactique non seulement une démarche mais aussi une discipline. Dans cette perspective, elle recouvre l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement d'une langue depuis le choix des modèles théoriques jusqu'aux pratiques du terrain qui en découlent selon une hiérarchie qu'on peut représenter de la manière suivante :

- a. **Le niveau de la méthodologie** : C'est le choix, en fonction des objectifs, des hypothèses théoriques empruntées aux disciplines fondamentales intervenant ici comme disciplines contributives (les théories d'apprentissage, les théories linguistiques, les sciences de l'éducation et les sciences de la communication et de l'information,...)
- b. **Le niveau des méthodes qui en découlent** : C'est celui des choix des démarches raisonnées et d'organisation du contenu. (démarche du projet).
- c. **Le niveau pédagogique** : C'est la mise en pratique, en face de l'apprenant de ces hypothèses et ces analyses préalables qui se concrétisent par les procédés et les techniques de classe.

Entre les disciplines fondamentales, les sciences de l'éducation et la classe du français, il ya la didactique conçue comme un ensemble de recherches intégrant le plus grand nombre d'apport théorique tout en élaborant ces propres hypothèses théoriques à partir non seulement de l'étude des contenus mais aussi des besoins et des conditions particuliers d'enseignement /apprentissage.

Didactique et pédagogie : quelles frontières ? Les rapports entre le savoir codifié et les connaissances des apprenants dans une discipline sont au centre des intérêts de la didactique de cette discipline. La pédagogie, elle, ne porte pas un regard prioritaire sur les rapports au savoir. Elle s'intéresse plutôt aux conditions mises en place par l'enseignant pour faciliter les démarches d'enseignement et d'apprentissage. On porte un regard particulier aux interactions entre les différents acteurs, des séquences d'enseignement /apprentissage.

La pédagogie et la didactique s'intéressent à la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage. Les résultats de leur recherche font des disciplines théorico- pratiques. La didactique et la pédagogie sont complémentaires dans l'étude des séquences d'enseignement et d'apprentissage.

2. L'approche didactique en classe

L'approche didactique en classe est assimilée à un fleuve avec un amont et un aval. Cette représentation confirme la solidarité, la continuité et l'unité de la réflexion didactique mais aussi et surtout l'interdépendance qui existe entre les trois grandes familles de variables constituantes du triangle didactique, à savoir l'enseignant, l'apprenant et le savoir.

Essayons de retracer ce cheminement de re-parcourir ce fleuve.

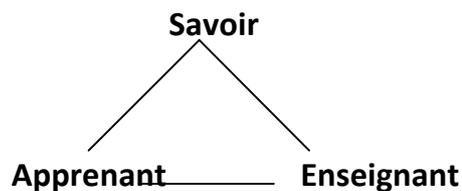
Au commencement, en amont de ce fleuve, il est question d'une réflexion épistémologique sur le contenu à enseigner. Le didacticien effectue cette réflexion sur le savoir : d'où vient ce savoir ? Comment il a évolué ? Comment a été élaborée la transposition didactique pour passer d'un savoir savant à ce savoir enseignable ? A partir de quels choix et ancres théoriques on s'est basé dans l'élaboration de cette transposition ? A partir de quelles notions noyaux ? Pourquoi telles notions plutôt que d'autres ? On est au niveau des choix théoriques.

Cette réflexion continue son cheminement en passant de la théorie à la pratique de la classe. L'enseignant aura à méditer sur des grilles de lecture des difficultés possibles rencontrées par les apprenants, de réfléchir sur l'évaluation, ses types et les moyens mis en place pour l'effectuer.

De tout ce travail de réflexion entamé en amont de l'approche didactique découle une autre démarche ; il s'agit d'une réflexion en aval, où l'on est en plein dans la relation didactique. En se situant dans l'échelle temporelle courte à savoir le moment du cours. On essaie alors de comprendre ce qui s'y vit, ce qui s'y joue, quelles sont les tensions et les ruptures du savoir et comment les gérer. A ce stade, on est au cœur du contrat didactique défini par sa capacité de véhiculer et de gérer la relation didactique. Cette relation mouvante et dynamique de par la nature même de ses constituants : un ensemble de variables.

Ainsi nous avons pu voir comment, dans une continuité sans rupture aucune, se dessine l'approche didactique en classe à travers un temps de réflexion en amont qualifié d'indispensable et suite à une réflexion en aval traduite par la relation didactique et le contrat didactique qui s'inscrit en elle.

3. Le triangle didactique



L'image du triangle didactique suggère la visualisation des trois partenaires en présence. Une réflexion didactique intègre le contenu d'une discipline scolaire dans les rapports qu'entretiennent entre eux un enseignant et un apprenant. Il n'est pas possible de parler de didactique, écrit Martinaud, sans l'exercice de ce qu'on peut appeler : une responsabilité par rapport au contenu de la discipline. Ce rapport à une discipline scolaire est incontournable quand on parle de didactique. Cela ne signifie pas que le pôle contenu est le pôle majeur, une approche didactique s'intéresse aux relations qu'entretiennent entre eux les trois pôles du triangle. Il s'agit plutôt d'un triplet solidaire que de trois sommets d'un triangle.

En effet le triangle didactique symbolise une surface d'intersection entre trois catégories de variables :

- Celles relatives au savoir (objet de rencontre entre l'enseignant et l'apprenant)
- Celles relatives à l'enseignant
- Celles relatives à l'apprenant

Chacun des sommets de ce triangle didactique représente un des pôles sur lesquels peut se développer une réflexion didactique. Jean François HALTE définit trois directions données au travail des didacticiens :

- a.** Une réflexion sur les objets d'enseignement ; c'est une réflexion essentiellement épistémologique ; on réfléchit sur la nature du savoir, son histoire, son évolution, sa structure,...

- b.** Une réflexion sur les conditions d'appropriation des savoir par les apprenants ; c'est une réflexion essentiellement psychologique. Le didacticien tente de répondre à la question des processus mis en place par l'apprenant pour s'approprier le savoir.

- c.** Une réflexion sur les interventions de l'enseignant : quant à l'organisation des séquences d'apprentissage qui permettent à l'apprenant d'effectuer des apprentissages.

Le triangle didactique est contextualisé :

- Le contexte social : il s'agit de l'école et des représentations sociales à propos du savoir en question.

-Le contexte éducatif : quelle école voulons nous mettre en œuvre.

-Les représentations des apprenants et leurs connaissances

-les représentations des enseignants à propos des savoirs qu'ils enseignent, leurs niveaux, leurs formations ,..

4. Le contrat didactique

4.1. Le contrat au sens strict du terme désigne un pacte, une convention entre différents partenaires ou institutions. C'est le texte écrit qui reprend les clauses du contrat de manière explicite en représentant le moins d'ambiguïté possible.

Le contrat social, selon Jean Jacques Rousseau est un pacte non conventionnel établi d'un commun accord entre deux parties de telle sorte qu' une partie ne puisse asservir l'autre.

4.2. Le contrat pédagogique : L'école est un milieu régi par plusieurs contrats. Le contrat pédagogique se rapproche le plus du contrat au sens strict du terme.

La législation régit les modalités de fonctionnement de l'école. Il ya un contrat entre l'école et la société, l'école et la famille, l'école et le monde du travail, l'école et l'enseignant, l'école et l'apprenant. Ces contrats sont traduits par les réglementations internes, les programmes d'études, des diplômes de fin d'études homologués donc socialement reconnus.

Il existe deux expériences qui expliquent ce contrat pédagogique :

-Plan Dalton 1923 : un contrat technique selon lequel l'enseignant négocie avec l'apprenant un travail personnel correspondant à un objectif déterminé. A partir de cet objectif, l'apprenant choisit la nature et la difficulté de la tâche qu'il souhaite accomplir. Il s'engage ensuite par contrat avec l'enseignant à réaliser la tâche choisie et développer les compétences nécessaires au traitement de cette tâche.

-Les propositions de Filloux de 1974 : Filloux distingue entre le contrat institutionnel qui détermine le statut de l'enseignant et celui de l'élève et le contrat pédagogique qui régit les échanges entre le professeur et les élèves pour une durée limitée. Filloux exige un consentement mutuel entre l'enseignant et les élèves quant aux droits et devoirs de chacun.

4.3. Le contrat didactique

Le contrat didactique intègre plusieurs composantes du contrat pédagogique et les organise de manière différente en leur apportant des éléments nouveaux. Ce contrat va naître du brassage de ces différentes approches, de leur remise en cause et de leurs articulations à la relation didactique.

Le contrat didactique gère les interactions entre les trois catégories de variables : le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Il est caractérisé par :

-Son inscription dans la relation didactique ; il n'existe pas de contrat didactique en dehors de la relation didactique.

-Son action sur les changements des rapports au savoir : L'enseignant et l'apprenant ont des relations asymétriques au savoir. Le contrat didactique optimise les changements des rapports de l'apprenant au savoir. A la fin de la relation didactique, lorsque l'apprenant aura acquis les connaissances objet de la relation didactique, le contrat didactique devient précaire.

-Son inscription dans le temps : La relation didactique vit un double moment. L'échelle temporelle courte correspondant au temps du cours. C'est le moment de tous les risques, de l'évolution plus au moins rapide de l'apprentissage ou du blocage plus ou moins durable. Le contrat didactique s'inscrit et gère ce temps. L'échelle temporelle longue est relative à la psychogénèse de la connaissance. C'est ce processus enclenché par la relation didactique et qui s'étale à des années.

-Son influence sur la zone proximale de développement : Selon Vgotsky, l'apprentissage scolaire réveille et anime une série de développements internes qui, à un moment donné ne sont accessibles à l'élève que dans le cadre de la

communication avec l'adulte ou avec les pairs. Cela confirme l'importance de l'aspect psychologique dans la relation didactique.

-Son influence sur la dynamique des situations didactiques : La relation didactique est le point de départ d'une perspective de construction de connaissances à long terme. Le contrat didactique à travers les situations didactiques a enclenché ce cheminement (de l'échelle temporelle courte à l'échelle temporelle longue) mais il ne l'a pas clôturé. Le contrat didactique permet le passage d'une situation didactique à une situation non didactique (c'est-à-dire d'autonomie de l'élève).

5. La transposition didactique

La transposition didactique s'intéresse aux transformations des savoirs savants. Il s'agit d'un processus externe du sujet qui apprend. Cette transposition s'intéresse à la logique des savoirs décrits dans les programmes afin de pouvoir développer autour d'eux un projet d'enseignement /apprentissage. En effet cette transformation doit respecter l'organisation des matières scolaires et s'inscrire dans des progressions et des structurations de contenus avec une intentionnalité d'action.

Dans cette transposition didactique, l'enseignant entretient une triple exploration :

-Exploration du savoir codifié : en cherchant l'origine de ce savoir et ses finalités ; il s'agit d'une étude épistémologique.

-Exploration des connaissances des élèves : leurs conceptions et leurs représentations.

-Exploration de l'enseignant de ses propres connaissances ; il s'agit d'une introspection.

II. La Didactique de la discipline

1. Définition :

Les didactiques des disciplines sont tributaires des disciplines scolaires pour lesquelles elles développent des projets sociaux et institutionnels d'enseignement /apprentissage. Ces didactiques s'intéressent particulièrement au processus de transmission et d'acquisition

Les didactiques des disciplines sont contextualisées dans l'environnement social et institutionnel de l'école. Elles sont généralement et traditionnellement localisées dans les lieux de formations initiales et continues des enseignants.

La didactique d'une discipline s'intéresse particulièrement aux processus de transmission et d'acquisition du savoir codifié de cette discipline scolaire. La finalité de ses recherches est de permettre à des apprenants de réaliser avec succès des apprentissages relatifs à une discipline scolaire.

Il ya autant de didactiques qu'il ya de disciplines scolaires. Ces didactiques des disciplines élaborent leurs corpus théoriques et leurs démarches et valident leurs méthodologies en faisant de nombreux emprunts à d'autres disciplines (disciplines contributoires). Plusieurs travaux permettent d'établir des liens fédérateurs entre les différentes didactiques de par les concepts qu'elles utilisent. Même si ces didactiques se conjuguent au pluriel, des efforts existent pour dégager un certain ordonnancement de perspectives communes ; l'interdisciplinarité : un dialogue doit être établi entre les didactiques des disciplines.

2. Les facteurs spécifiques à l'enseignement du français

Le système d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère doit être fondé sur les facteurs suivants :

2.1. Facteurs institutionnels :

- Ces facteurs sont relatifs d'abord à la situation de la langue étrangère dans la réalité politique, économique, sociale et socioculturelle dans le pays (Le statut de la langue). –

-Ensuite ils concernent la situation de l'école et la diversité socioculturelle reproduites par les élèves.

-Et enfin ces facteurs sont tributaires de la relation de la langue cible aux autres éléments du savoir notamment la langue 1.

2.2. Facteurs pédagogiques : Ces facteurs concernent :

-Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la L2

-Les besoins déclarés ou ressentis par les apprenants

-Les motivations des apprenants, leurs âges.

-Les objectifs fixés

-Les tests et les moyens d'évaluation utilisés

-Les contenus à enseigner

2.3. Facteurs interpersonnels : Ils concernent les relations enseignant /apprenant, apprenant/apprenant et enfin l'enseignant et l'apprenant avec le savoir enseigné.

2.4. Facteurs techniques : Ceux là concernent les moyens utilisés, les supports choisis, la progression des contenus et la réalisation des tests et des évaluations.

3. Les fonctions de l'enseignant

L'enseignant de la langue maternelle fait apprendre L1 afin de permettre l'ouverture et l'accès aux savoirs et aux autres cultures. Il fait apprendre une manière de pensée et de réflexion. Cela contribue à la formation des aptitudes intellectuelles : analyser, classer, choisir, comprendre et critiquer. L'enseignant de L1 fait apprendre aussi à lire , à communiquer, à s'exprimer. Enfin, il fait apprendre cette action heuristique de la langue : agir sur l'autre et le monde.

L'enseignant de la langue étrangère, lui, enseigne une langue de communication répondant aux différents objectifs et cela en fonction :

- du statut de cette langue dans le pays.
- enseigner la langue à travers l'usage, la variété des modes enseignés, des modes de pensées, les idéologies, l'interculturel et civilisation.
- enseigner une langue de documentation à l'usage spécialisé.

Troisième partie

Histoire des méthodologies d'enseignement /apprentissage

Troisième partie :

Histoire des méthodologies d'enseignement /apprentissage

I. 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.

II. 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 la 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.

III. La méthodologie audio-orale 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 enseigner, 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 est 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.

IV. La méthodologie structuro globale audio-visuelle SGAV

1. Origine

La méthodologie SGAV est le fruit de recherches menées en commun dès 1954 par deux équipes, la première animée par 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-muets.

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.

2. 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 est 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 spatio-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**.

3. 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.

4. 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 ?

4.1. 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.

4.2. 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'apparaître 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.

4.3. 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 (2^{ème} 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 (3^{ème} 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.

5. 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 :

a. 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 certaine 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 familial. On constate donc la confrontation de deux usages du français; un usage familial (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.

b. 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.

V. L'approche communicative

1. Origine

Pendant toute une période, en linguistique comme en didactique, le schéma canonique emprunté aux spécialistes de la télécommunication et popularisé par R. Jakobson, 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.

2. 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 conçu 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 maîtriser.

3. concepts de base de l'approche communicative

a. 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.

b. La compétence de communication :

C'est la capacité du locuteur à produire des énoncés appropriés à la situation de communication. Elle suppose la maîtrise 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 maîtriser la langue, mais il faut mobiliser une compétence de communication.

c. 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

d. L'acte de parole :

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

4. 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.

5. Apports de l'approche communicative

5.1. 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 maîtriser des fonctions linguistiques et savoir faire des paris raisonnables et des hypothèses correctes. On distingue l'apprentissage conscient et l'activité épilinguistique :

- a. 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 comparer, 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 maîtrise du code. Enfin il faut permettre cette mise en pratique des activités de transfert dans des situations nouvelles permettant de stocker de nouvelles représentations intermédiaires.

- b. 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.

5.2. Le statut de l'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 globale dont l'impact affecterait tout le discours ou l'enchaînement d'un texte. Le même auteur avance que l'erreur s'enracine dans un contexte ; la nature de la tâche, les conditions 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.

5.3. 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.

a. 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.

b. 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.

c. 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 commerciales 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.)

5.4. 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.

5.5. 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'y a 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.

5.6. 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.

6. Bilan de l'approche communicative

6.1. 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.

6.2. 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.

VI. L'approche par compétences

1. 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 :

- a. Le type de situations dont elle donne une maitrise ; avec telle compétence on peut maitriser tel type de situation.

- b. Les ressources qu'elle mobilise
- c. 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.

2. 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 a 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 ?.

3. 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.

4. Analyse didactique d'un projet

Prenons l'exemple de la troisième année moyenne.

Les projets :

I-Rédiger un imagier un fait divers pour le journal de l'école.

II-Réaliser un recueil de récits de vies de personnages connus pour leur rendre hommage à l'occasion de la journée du savoir.

III- Réaliser un recueil de récits historiques portant sur la guerre de libération nationale.

Projet	Verbes incitant à l'action	Le contexte	But de l'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	La journée du savoir	Rendre hommage aux personnages connus.	//	On propose des personnages
III	Réaliser	Célébrer des événements historiques	Faire connaître l'histoire de notre pays.	Il faut motiver 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.

I-Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles.

II-Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe.

III-Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre , le 21 mars.

IV-Confectionner un dépliant illustré sur la présentation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

VII. Perspectives didactiques

1. L'évaluation

1.1. 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 savoirs 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

1.2. Les différents types d'évaluation

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

-L'évaluation sommative : (certificative) : Elle est 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.

1.3. 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 maîtrise des connaissances, le transfert des activités d'analyse de synthèses et enfin l'expression.

-Les outils :

a. 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 ambiguïté et mesurables, adaptées aux niveaux inférieurs (connaissance et compréhension) mais pas à l'analyse et l'expression.

b. 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 fermés, 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 justifiée 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 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 réussit, 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.

1.4. 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 reconnaître 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, Louri, 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.