



Université Ahmed Draya -Adrar

Faculté des Lettres et des Langues Étrangères

Département de français

MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique du FLE

Les approches didactiques dans
l'enseignement/apprentissage du FLE cas de
3^{ème} année primaire
à Adrar Oubeida benladjarah

Présenté par :

LAMRANI NADJEM

Encadré par : Mr TALEB SIDIMOHAMED

Année universitaire : 2019-2020

Remerciement

Nous tenons tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui nous a donné

la force et la patience d'accomplir ce Modeste travail.

En second lieu, nous tenons à remercier notre encadreur Mr : TALEB SIDI MOHAMED, ses précieux conseils et son aide durant toute la période du travail.

Nos remerciements s'étendent également à tous nos enseignants spécialement à Dr KHELLADI et Mr KANDSI et tous les autres enseignants d'avoir nous aidés.

Dédicace

On dédie ce modeste travail à nos chers parents pour leur soutien, à nos enseignants pour leurs orientations et à nos amis de la promotion.

INTRODUCTION

L'enseignement d'une langue étrangère semble commencer après la langue première, l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère est donc pour le cerveau humain, une occasion de se débarrasser des routines sans nuances péjoratif, intellectuelles et culturelles préexistantes.

C'est bien le cas d'un algérien qui peut avoir dans son répertoire verbale le berbère comme langue première et vernaculaire, l'arabe dialectale, l'arabe littéraire et le français comme langue seconde.

On peut utiliser les deux appellations « seconde » ou « étrangère » ; plusieurs auteurs insistent sur une différence essentielle entre langue première et seconde.

On appellera langue première d'un individu tout simplement celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment de développement de sa capacité de langage. Elle est souvent dite maternelle. Alors une langue seconde pour le même individu est toute langue qu'il aura apprise ensuite par exemple à l'école et non plus dans le milieu où il a été élevé.

L'enseignement du français nécessite d'utiliser et de s'appuyer sur des approches et des méthodes didactiques et pédagogiques pour améliorer les compétences de l'enseignant dans sa pratique.

Notre choix est fait sur un sujet très important qui ne se détache pas du contexte d'enseignement des langues étrangères.

Ceci nous a motivé de faire une recherche pour savoir comment utiliser les approches et les différentes méthodes dans une situation d'enseignement pour des élèves qui seront initiés à la langue étrangère (français).

Afin de montrer qu'elle est l'approche et la méthode la plus optimale pour motiver et stimuler l'élève d'une part pour apprendre le français et d'autre part développer chez lui des compétences de communications à l'oral et à l'écrit et mener l'enseignant à la gestion de la classe qui n'est pas seulement une gestion des situations didactiques mais aussi une gestion des interactions.

Notre objectif c'est de présenter les approches et leurs applications, pour susciter l'enseignant à améliorer la qualité de l'enseignement du français dans une situation basée sur la communication.

Pour définir le terme didactique qui n'est bien entendu pas réservé au domaine des langues il a pour signification étymologique, comme adjectif d'abord qui est propre à instruire (du verbe grec : didaskein, enseigner).le substantif recouvre un ensemble de moyens,

techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres. Parmi ceux-ci on pourra discerner :

- les savoirs linguistiques, par exemple, le lexique, la grammaire, c'est-à-dire les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ;

- les compétences communicatives, ou savoir-faire, des moyens agir sur le réel (manière d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer ...)

- une manière d'être, des comportements culturels, souvent indissociables de la langue, car inscrit dans la langue même : par exemple, dans tous les langues, la ritualisation des échanges linguistiques spécifiques (demande, paroles, apparemment inutiles, forme de politesse), correspondant à des valeurs.

Donc les didactiques sont des disciplines, entendues comme disciplines de recherche qui analysent les contenus en tant qu'il sont objets d'enseignement et d'apprentissage , sont des disciplines relativement récentes : on peut dater des années 1970 l'émergence des premières didactiques (des mathématiques, du français –langues étrangères et langues maternelles – et des sciences), les autres didactiques se constituant progressivement depuis cette époque .l'histoire de chacune d'elles est particulière et s'explique par des conditions épistémologiques en partie différentes. Dans le contexte d'émergence des didactiques, il était nécessaire, dans un premier temps, qu'elles se consolident chacune de façon relativement isolée, pour préciser leurs objets scientifiques respectifs, en relation avec les disciplines connexes, en partie communes (psychologie, pédagogie, etc.), mais en partie spécifiques les disciplines de recherche traitant des savoirs engagés dans les didactiques : mathématiques, physique, linguistique, etc.

Plus précisément encore La didactique ne saurait se constituer à partir des pratiques observables dans la classe, fut-ce au moyen d'un modèle élaboré, sans un retournement qui la conduise du « ce qui se passe » à « comment le concevoir » .sans une conception globale des processus d'enseignement et d'apprentissage appréhendés dans leur dialectique, la didactique se retrouve en face à face avec elle-même. Elle court alors le risque de se réduire à une technologie, c'est- à- dire un ensemble de procédés constituant des techniques, elles-mêmes prenant forme dans des méthodes.

L'enseignement peut être défini comme la mise en relation, par le biais d'un tiers, de contenus (savoir, savoir-faire) avec des sujets afin que ceux-ci s'en emparent. La perspective plus spécifique des didacticiens envisagera l'enseignement comme l'ensemble des activités déployées par le maître, directement ou indirectement. Afin qu'au travers de situations formelles dédiées à l'apprentissage, mises en place explicitement à cette fin, des élèves effectuent des

taches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques, par exemple prescrits par l'intuition, organisés disciplinairement.

On peut en tout cas dire qu'en didactique, la question de l'apprentissage est essentielle : c'est l'apprentissage par les apprenants de contenus d'enseignement (savoirs, savoir-faire, rapport à...etc.) qui fonde les relations entre les éléments du système didactique. Plus généralement, l'apprentissage donne son sens au système d'enseignement, il est structuré disciplinairement.

Par rapport à d'autres disciplines théoriques, les didactiques restreignent leur approche de l'apprentissage de deux manières :

Elles mettent au centre de leur champ d'investigation l'apprentissage qui implique une situation intentionnelle d'enseignement, contrairement à l'apprentissage par l'enfant de la langue ou de la démarche ;

Elles s'intéressent principalement aux apprentissages de contenus spécifiés disciplinairement : l'apprentissage, même scolaire, de ce qui n'est pas référable à une discipline ne relève pas à proprement parler d'une didactique.

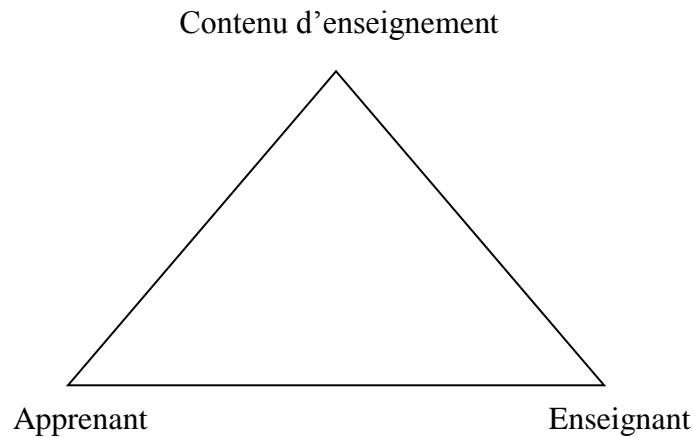
L'usage du mot apprentissage est souvent pensé en relation avec le développement du sujet apprenant, à double titre : d'une part, le développement du sujet conditionne la programmation didactique de l'apprentissage par exemple, on apprend à lire, à un âge où l'apprentissage de la lecture est possible dans le développement de l'enfant ; d'autre part, l'apprentissage peut influencer et favoriser le développement du sujet.

Spécifiquement enseigner et apprendre sont parfois considéré comme deux faces d'un même processus. Pourtant l'articulation entre ces deux phénomènes n'a rien de systématique. En effet, donner une explication n'implique pas automatiquement sa compréhension et son acquisition par les élèves.

Complémentairement la situation peut être inadaptée, les élèves peuvent effectuer la tâche sans s'y intéresser, ils peuvent rencontrer un problème de compréhension. Ajoutant les rapports entre enseigner et apprendre sont complexe et on ne peut les réduire à une relation de cause à effet .au sein de la même situation peuvent donc s'articuler, se superposer, se croiser ces deux processus enseignement et apprentissage.

Un système didactique est un système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant.

Ces relations sont sous forme d'un triangle appelé triangle didactique dont les trois éléments du système didactique forment les pôles :



Ce triangle demande à être inscrit dans un ensemble de processus cognitif, sociaux, institutionnel et idéologique qui sont la trame de l'apprentissage. Donc la notion du système didactique n'interdit pas de prendre en compte les relations que décrit le triangle didactique.

Enfin on peut dire que la pédagogie et d'autres sciences ou domaines scientifiques tels que la linguistique, la psychologie, la sociologie, les sciences cognitives, la technologie; etc. Eclairent le champ de la didactique des langues étrangères, elles contribuent à la fonder comme discipline théorique.

Nous partirons de l'étude d'une problématique globale « qu'elle est l'approche didactique la plus optimale dans l'enseignement du français de niveau troisième année primaire ? », et une autre question qui sera ensuite examinée : comment inciter les élèves à apprendre cette langue étrangère ?

Introduction générale

Actuellement l'enseignement/apprentissage du FLE est en perpétuelle innovation ; de nouvelles réformes au sein des systèmes éducatifs et de nouvelles approches sont intégrantes en didactique des langues, ce qui explique la nécessité de veiller sur les stratégies et les perspectives à suivre en didactique d'une langue dite étrangère. Notre sujet consiste à vérifier le rôle des méthodologies en pratiques de classe, ce qui nous a motivé à faire ce choix est bien ; la prise en conscience des divergences des visions vis-à-vis de la pertinence de ces approches dans le champ didactique.

Notre objectif principal est de présenter les approches et leurs applications, pour susciter l'enseignant à améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français dans des pratiques pédagogiques centrées sur la communication.

Les objectifs secondaires sont les suivants :

- Vérifier la pertinence des approches dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.
- Mettre l'accent sur l'interaction des apprenants lorsque l'enseignant fait le passage d'une approche à une autre.

Nous partirons de l'étude d'une problématique qui constitue l'élément fondamental de notre recherche ; qu'elle est l'approche didactique la plus efficace en didactique du français langue étrangère au niveau de 3^{ème} année primaire ?

1_ A quelles stratégies s'appuierait-il l'enseignant pour une bonne mise en œuvre d'une approche didactique en classe ?

2_ Quelles sont les approches qui motivent l'apprenant à acquérir de nouveaux savoirs et savoirs-faire dans une langue étrangère ?

3_ Comment pourrait on développer des compétences à l'oral et à l'écrit en s'appuyant sur une approche donnée ?

A fin de répondre à priori à notre problématique et aux questions de recherche nous avons proposé les hypothèses ci-dessous :

1_ Les activités ludiques et les récitations pourraient être pertinentes pour aider l'apprenant à apprendre la langue.

2_ Les enseignants pourraient adopter l'approche communicative et l'approche par les compétences en vue de développer les savoirs et les savoirs-faire langagiers de leurs apprenants en FLE.

3_ selon l'approche adoptée, l'enseignant devrait fournir à ses élèves les savoirs à apprendre avec les outils qui conviennent conformément avec la l'approche (l'outil audio visuel dans l'approche communicative).

L'échantillon visé dans notre travail de recherche est concerné par la mise en pratique de certaines approches didactiques en but de comparaison entre les méthodes en même temps de voir l'effet et la valeur qu'une approche pourrait ajouter dans le processus de l'enseignement/apprentissage. En effet nous nous centrons sur ; les approches didactiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE cas de 3^{ème} année primaire, établissement Oubida Ibnejdjarah à Adrar.

A fin d'atteindre l'objectif de notre travail nous adaptons une méthode quantitative sous forme d'un questionnaire destiné aux enseignants de la matière.

Notre mémoire est constitué de deux parties :

_ La première partie contient deux chapitres concernant le cadre théorique du mémoire ; les définitions et les conceptions en rapport avec les méthodologies didactiques.

_ La deuxième partie sert à représenter le cadre pratique du mémoire ; présentation de la démarche de recherche, présentation des résultats et l'interprétation et discussion des résultats.

En fin nous espérons que ce travail porte une valeur ajoutée pour enrichir d'autres travaux antérieurs également pour donner une initiation à des recherches qui s'occupe de ce sujet dans le domaine de didactique.

Section 1

LA LANGUE ET LE PROCESSUS D'ACQUISITION

Section 1 : La langue et le processus d'acquisition

1.1 Les théories de langage

L'enseignement des langues présuppose à la fois une théorie du langage et une analyse des systèmes linguistiques à enseigner, car la représentation de l'un et de l'autre influence, quand bien même on voudrait faire l'économie d'une réflexion, la compétence de l'enseignant.

La psychologie moderne et la psycholinguistique nous proposent plusieurs grandes manières d'envisager la question du langage.

a)- les théories mécanistes font de l'activité langagière le résultat d'une chaîne de réactions matérielles de cause à effet.

Un produit sans doute complexe de notre présence au monde. Cette activité comportementale, qui est schématisée par la formule « stimulus- réponse-renforcement » par Skinner et qui évoque le fameux réflexe conditionné du chien de Pavlov évacuerait dans sa forme extrême l'hypothèse d'une fonction symbolique du langage humain et ferait envisager l'apprentissage comme une situation optimale pour la production de réponse automatisées.

Un stimulus suscite une réponse, réaction par association, par exemple : en français « il faut que » entraîne un mode de subjonctif.

La répétition de ce processus crée un renforcement et, par une véritable « sédimentation » la naissance d'un automatisme.

L'appropriation d'un élément linguistique permet alors, en principe de la réintroduire sans effort.

b)- les théories mentalistes ou néo-rationaliste

Elles insistent sur le caractère « naturel » de l'acquisition de la langue première.

L'existence de capacités innées qui sont spécifique à l'espèce humaine et à l'apprentissage linguistique. Pour Noam Chomsky « un dispositif d'acquisition du langage » autoriserait par induction et à partir de la parole en circulation dans le milieu extérieur, l'émergence d'une compétence, la construction d'un système de règle intériorisé et à validité « universelle ».

c)- la théorie constructiviste de Jean Piaget

S'il y a un dispositif, c'est un dispositif cognitif général et le développement du langage doit être traité comme celui de la fonction de représentation propre à l'espèce humaine dans son ensemble.

Il manifeste donc à la fois l'importance de facteurs internes, biologique et une forte intégration à la construction progressive et globale de l'individu dans ses rapports avec son milieu.

d)-la théorie sociocognitive adoptée par les travaux de la psychologue biélorusse Vygotsky : sans nier que « *les formes supérieures de comportement culturel ont des fondement naturels* »¹, il montre comment des schèmes représentatifs se bâtissent chez l'enfant dans l'interaction avec le milieu social.

On fait souvent référence à un autre concept élaboré par Vygotsky celui de zone proximale de développement. Cette expression désigne la différence ou l'écart entre le niveau de résolution de problème atteint avec l'aide d'adulte et celui atteint seul.

Ces travaux, qui ont porté en particulier sur le passage du langage intériorisé à la pensée ou sur la facilitation du développement. Nous mène par exemple à la pensée à la verbalisation, qui est une contrainte éducative, on ne réfléchit pas à haute voix en classe, cela pourrait bien être un frein à l'apprentissage. Il faut avoir une connaissance de l'environnement sociocognitif qui devrait déterminer, du moins en partie, la mise en œuvre d'une didactique.

La didactique n'est en aucun cas une sorte de résultat d'une théorie du langage.

Dans tous les cas les présupposés culturels et les connaissances contextuelles des interlocuteurs créent, pour chacun d'eux une sorte de filtre, à travers laquelle passe le langage.

1.2 Les pratiques langagières

La notion de pratique langagière est fondamentalement étrangère aux approches purement formelles et décontextualisée du langage. Cette notion permet de considérer que l'usage du langage est toujours contextualisé et situé physiquement, institutionnellement et historiquement ; que la capacité de langage n'est pas liée au seul agencement de formes linguistiques c'est-à-dire au fonctionnement de la langue comme système de signes, mais à l'élaboration de significations et de modes de signification.

Parler de pratique langagière c'est analyser les fonctionnements du langage ; c'est s'interroger sur la production de sens et d'effets. C'est interroger le rapport du sujet au langage et à la situation dans laquelle il est engagé comme sujet parlant /écrivain.

Les pratiques langagières sont construites dans les milieux sociaux dont l'individu se reconnaît membre et dans le contexte de l'interaction sociale.

¹Vygotsky, *Pensée et langage*, page 18, Paris 1935, La dispute

Cette notion est construite en dehors des didactiques mais elle présente quatre intérêts principaux pour les recherches en didactique. Elle permet d'abord de décrire les spécificités des usages scolaires par apport aux usages extrascolaires.

Pour Bernard Lahire les pratiques langagières scolaires orales ou écrites sont marquées par l'exigence du langage écrit. Pour lui les pratique langagière scolaire appartiennent à un espace de pratique sociales, historiquement déterminé et ça se résume dans sa citation si dessus : (L'école est le lien stratégique on l'on tente de rendre les êtres sociaux conscients du langage, en multipliant les angles d'attaque du langage grâce à métalangages construits à cet effet , en pratiquant un travail systématique sur la langue au moyen d'exercices, de question et de corrections sans cesse répétés, lieu où l'on essaie de transformer du même coup les pratiques « quotidienne », « spontanées » « ordinaire » de ceux qui n'entretiennent pas le même rapport au langage »)².

Différente recherches, reposant sur des observations de classe.

L'activité d'écriture est une activité de copie ; lorsque les élèves sont associés à l'élaboration de résumé, c'est au cours d'échanges dialogués avec l'enseignant, dont on sait à quel point ils sont orientés par le questionnement vers les formules attendues et pré élaborées par l'enseignant.

La production écrite est une transcription de l'oral, elle ne vient que très rarement en premier.

De leur côté Dominique Lahanier –Reuter et Yve Reuteront établie, à partir d'un recueil de déclarations d'élève en 6^{ème} et 3^{ème} pour les élèves, l'écriture en français est « plus reliées aux formes qu'au contenu »³ : phrase, mot, orthographe sont plus important que plan et termes spécialisés.

En français les élèves cherchent long, à écrire dans le monde scolaire elle ne peut s'envisager comme une simple compétence transversale ou générique.

Aujourd'hui, les recherches d'Elisabeth Bautier et de l'équipe Escol confirment qu'il ne s'agit pas de penser les différences entre les élèves en terme langue mais en termes de mode d'utilisation du langage et de rapport au langage, en intégrant de manière centrale la question du sens de l'activité langagière pour les locuteurs dans les situations où ils se servent du langage.

²Lahire B., l'inscription sociale des dispositions métalangagières, page 170, repère num 09, activité métalinguistique à l'école, Paris 1994.

³Lahanier D –Reuter et Yve Reuter., écrit et apprentissage, page 172. Première approche dans 4 disciplines en collège.Paris 2002.

Enfin la notion de pratique langagière peut s'articuler avec d'autres concepts importants en didactique à celle de communication discursive les manières de penser –agir– parler, propre à l'école sont l'objet d'une appropriation tout autant que les savoirs et les savoir-faire qu'elles visent à construire. La notion de pratique langagière oblige à observer spécifiquement les composantes langagière du rapport à et la prise en compte des dimensions particulières comme le rapport à l'écriture, le rapport à la situation d'interaction orale.

1.3Linguistique et didactique

La didactique se construit d'une part sur la méthodologie des langues étrangères, de l'autre sur la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères.

La méthodologie est alimentée par la sociologie, la politique, la technologie de l'éducation, la pragmatique c'est-à-dire l'usage fait effectivement du langage, dans l'énonciation.

Quant à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères elle est irriguée par la phonétique, la grammaire, la lexicologie, la sémantique, la stylistique, etc....

La didactique des langues et la linguistique ne sont plus dans la même étroite dépendance, elles ne sont pas même en relation de complémentarité.

L'objet à enseigner est bien une langue, et comme l'objet même de la description linguistique.

En fait, la linguistique, consacrée récemment à des tâches très immédiates ; posée comme un préalable à la présentation de la langue c'est-à-dire découpage lexicale des manuels, étude contrastive des systèmes phonétique, exercice etc. prend désormais une autre importance, à partir du moment où elle se voit « *infléchi* par ses nouvelles orientations très attentive au procès d'énonciation, à la dimension sociologique du langage »⁴Galisson R.

Elle a sans doute négligé bien des aspects constitutifs de la communication : sa dimension actionnelle (son influence), interactionnelle (dialogue), sociale (comme moyen de distinction), référentielle or la linguistique s'est, depuis ses origines, coupée de l'extralinguistique ou variationnelle par exemple la langue se construit en permanence dans l'échange.

Quelques grandes théories linguistiques ont dominé les quarante dernières années : structuralisme européen, distributionnalisme américain, fonctionnalisme de Martinez et ses

⁴Galisson R., Coste D, Dictionnaire de didactique des langues, page 27, Paris, Hachette 1976

élèves ; perspective énonciative de Jakobson, de Benveniste ; grammaire génératives avec Chomsky ; linguistique textuelle, pragmatique qui manifeste le langage comme activité discursive etc....

Bronckart, à dit « *c'est dans le foisonnement que la didactique a cherché les moyens de sa triple activité de recherche, d'expérimentation, de production d'outil* »⁵. Les rapports entre didactique et linguistique ont été compliqué par plusieurs facteurs : le statut scientifique inégalitaire de chaque domaine de la didactique, prise entre pédagogie et recueil de « recette » pour la classe, trouvait dans la linguistique un surcroit de légitimité.

Les besoin des enseignants, le cout de l'innovation, la difficulté des transferts, etc.les données scientifiques comme les facteurs sociaux et institutionnels jouent sur l'acquisition, la pratique, la place des langues respectives chez les locuteurs.

En effet une bonne description de la langue comme système, sous l'angle de ses composantes phonétiques, morphologie, lexicque, syntaxe, sémantique, ne peut qu'aider le didacticien.

Pour Widdowson fait remarquer que la validité d'une description théorique se juge par apport à un modèle, et une description pédagogique par apport à son efficacité c'est-à-dire son incidence sur les procédures de présentations de la langue dans la classe.

Il faut même distinguer la langue usitée da la communication sociale, la langue décrite comme système, langue enseigner et la langue apprise.

Des polarités autres que le couple linguistique /méthodologie sont apparus, d'où l'idée renforcée que la notion de choix est centrale en didactique.

La dynamise du système, l'interaction de plus en plus évidente entre les facteurs contredisent ainsi que la conception d'un champ de la didactique trop souvent perçu comme stable, par observateurs profanes ou blasés.

Plusieurs approches s'imposent et devraient être mise en relation :

-l'étude de la communication a toutes ses composantes, organisationnelles, linguistiques, anaphoriques...etc. avec la volonté d'y instituer des repères des repères et d'y établir des oppositions, des valeurs soit approche contrastive ou comparative.

-les données de la psychologie du langage et de la psycholinguistique, attitude et motivation /construction des règles en langue seconde.

⁵Bronckart., Du statut des didactiques des matières scolaires, langue française. Page 20. Paris, Larousse 1985.

-l'instauration d'une interaction entre ces différents éléments, dans la courte durée, mais aussi dans la longue durée, qui dépasse ce qui est observable dans la communication, en classe comme à l'extérieur.

Finalement la didactique doit être située dans l'ensemble des domaines de références, donc elle devient un attrape tout.

1.4 Enseigner et apprendre

Une acquisition est une modification de la conduite de sujet manifestant l'adaptation à une forme de besoin, et le résultat d'une acquisition est une conduite adaptative évaluable ; Mais apprendre relève aussi d'une conduite volontaire et durable, une attitude positive face à la langue seconde détermine le processus dès la motivation initiale, même si le choix n'en est pas vraiment un : c'est le cas lorsqu'il est opéré par la famille de l'élève ou n'appartient qu'aux autorités politiques et éducatives.

La famille d'un apprenant, le pouvoir politique et la société plaquent sur les langues et les cultures étrangères des images, des représentations-des désirs.

Ils ont face à elles des attitudes, mais l'apprenant a aussi un projet de vie qui n'appartient qu'à lui et une motivation.

Il doit trouver les mobiles et les impulsions nécessaires à ses efforts dans l'espace qui unit son moi et le monde sociale.

Il y a deux motivations qui se distinguent, une motivation instrumentale à l'apprentissage d'une langue, liée à des besoins de type relationnel, technique ou professionnel, et une motivation symbolique intégrative par exemple : le désir de faire partie d'une communauté en maîtrisant sa langue, et l'existence d'autres motivations liées à la contrainte, à l'ambition de réussir, au goût de savoir et au plaisir.

Dans le domaine des langues étrangères, l'acquisition non guidée se caractérise par le fait qu'elle se produit dans la communication quotidienne c'est-à-dire un milieu social autre que l'école et qu'il n'y a pas d'efforts intentionnels systématique pour guider le processus.

La tâche de celui qui parle en langue étrangère lui apparaît comme réussie s'il arrive à se faire comprendre, si un moyen linguistique qui n'est pas assuré, le problème sera contourné ou évité par le locuteur en état d'insécurité.

Ce qui compte ce n'est pas de faire des progrès en langue, mais de se servir de la langue dans ce cas, on peut supposer que l'attention aux règles de fonctionnement du code et donc aux écarts par rapport à la norme.

Ces opérations intentionnelles visant à réduire l'écart entre le problème rencontré et les moyens dont dispose le locuteur natif sont appelées stratégies de résolution de problèmes. Ces stratégies peuvent d'ailleurs amener le locuteur non natif à abandonner les buts de la communication, soit en se taisant, soit en se réfugiant dans des domaines plus à sa portée.

Les quatre tâches de l'apprenant, que seul l'exposé nous oblige à dissocier ici, seraient les suivantes :

- analyser la langue, segmenter la chaîne sonore en unités significatives, par exemple : construire l'énoncé (combiner des mots ensemble, en particulier pour produire de la parole).

- mettre en contexte (intégrer le message à un contexte interprété en fonction d'informations parallèles).

- comparer sa langue avec celle de son entourage social (établir des contrastes, des différences).

L'apprenant cherche ses moyens dans une sorte de centre de ressources, celui des acquis et des compétences dont il dispose à un moment déterminé, pour élaborer son propre système d'expression transitoire. Celui-ci apparaît à la fois comme spécifique à l'apprenant et révélateur du processus d'appropriation.

W. Klein a mis en valeur un point important de cette activité : « *l'apprenant considère certaines caractéristiques linguistiques de l'énoncé comme critique et tente de s'y consacrer, alors qu'il en laissera d'autres de côté, soit parce qu'il estime qu'il ne les perçoit pas* »⁶. L'auteur inscrit son observation relative à l'acquisition dans la réalité de l'échange : « *le facteur principale qui rend une règle critique est l'échec communicatif* »⁷ (Klein 1989).

Selon S. Krashen, le processus d'acquisition d'une langue seconde est très semblable à celui qui caractérise l'acquisition de la première langue : « on doit se représenter que l'essentiel n'y pas la forme des productions mais la poursuite d'une communication « naturelle » dans une interaction ou prime la

⁶ Klein W., l'acquisition du langage, page 35, (trad.C.Noyeau), Paris, Armand Colin, 1989.

⁷ Idem

signification »⁸. L'apprentissage conscient n'est là que pour réguler et affiner les productions qui sont initiées et permises par les acquisitions, la compétence des locuteurs n'égale pas généralement celle des locuteurs d'une langue première ; Mais Krashen émet l'hypothèse que c'est à cause d'un véritable « filtre » affectif, émotionnel, qui bloque les acquisitions en langue seconde. Si ce filtre n'existe pas lors de l'acquisition de la première langue, c'est que la communication en langue première réfère pour l'essentiel à un environnement.

On apprend une langue à peu près comme l'enfant apprend un jeu. Il regarde jouer d'abord, observe les coups, puis se mêle à ses compagnons, commet des fautes, est repris, se corrige, et fait sa partie comme les autres. Le cas est le même cas pour l'apprenti, il regarde un mécanisme, en suit les mouvements, y met en ensuite la main et devient ouvrier par l'usage, comme toutes les formes de l'activité. Celle-ci se fortifie par l'exercice, l'homme qui appris une langue étrangère a d'autant plus de facilité pour apprendre une autre, de là découlent, les conseils que va donner Bréal, « *Apprendre de préférence la langue étrangère dans le pays à condition d'y aller pour être assujetti à une occupation régulière et obligatoire* »⁹. Il faut profiter du séjour d'étrangers en France, particulièrement à Paris.

Apprendre une langue, ce n'est pas une affaire de science et de savoir, mais elle ne s'apprend pas dans les livres.

1.5 La scène de la communication didactique

On désigne généralement par scène de la communication didactique divers dispositifs d'observation ou inventaires des faits à observer elle se caractérise par la complexité et de la spécificité, elle se limite en quelques points :

-D'abord chez l'apprenant, le processus est, bien sûr pour partie seulement observable. Il s'agit d'une mise en œuvre de stratégies visant à l'apprentissage et on peut donner un aperçu de ces stratégies qui sont classés ainsi :

-**Stratégies directes** : touchant à la mémoire par exemple faire des associations mentales, des schémas, utiliser des gestes ou des sensations pour mieux retenir ou évoquer un souvenir ; c'est de manipuler ou transformer la langue seconde par exemple répéter, faire une analyse contrastive de la langue première et la langue seconde déduire et prendre

⁸Krashen S. langue second acquisition et apprentissage, page 43, Oxford Pergamon, 1982.

⁹ Bréal M., le temps des savoirs, page 38, édition Hatier nov. Paris 1998.

des notes, souligner ; de compensation : (demander de l'aide, recourir à la langue première, éviter, paraphraser, inventer).

-Stratégies indirectes :

Métacognitives : l'apprenant organise son apprentissage, cherche à pratiquer la langue seconde, s'évaluer.

Affectives : l'apprenant essaye de se détendre, s'auto-encourager, verbaliser ses difficultés.

-sociales : l'apprenant pose des questions, coopérer dans la tâche, développer sa compréhension d'autrui, de la culture de la langue seconde.

Ainsi l'activité de l'apprenant semble-t-elle renvoyer à son système neurophysiologique et à ses capacités cognitives ; Mais elle implique aussi son désir d'avoir un rôle social, ce que manifeste ses attitude son accord pour négocier sa place dans le groupe et participer à la tâche.

L'ensemble de ces variables a permis de parler de styles d'apprentissage et voire de profils d'apprenant dans l'interaction.

Dans la classe le dispositif didactique devrait représenter en creux ce que nous avons de l'apprentissage.

-l'enseignant est d'abord celui qui gère le groupe, même si le dispositif fait part à l'initiative et à l'autonomie de l'apprenant, comme dans l'approche communicative.

p. Bange¹⁰ tend à conclure avec bien d'autres chercheurs que les questions et même les discussions ressemblent, dans beaucoup de classe, à des séances de psittacisme, ou se succèdent questions et réponses sans que les apprenants voient la logique de l'activité qui leur est demandée.

P. Bange se demande, en quoi la classe de langue est le lieu d'apprentissage par excellence, elle permet d'échapper aux difficultés et aux hasards et qu'elle garantit l'apprentissage selon un horaire réduit et un rythme contraint.

Dans l'activité de l'enseignement définie, comme une facilitation du processus d'acquisition, Bange distingue deux types de stratégies d'enseignement :

-stratégies de soutien, dans le ton du discours de l'enseignant et dans ses réponses aux stratégies positives de l'apprenant.

¹⁰ Bange P, analyse conversationnelle et théorie de l'action. Page 42 Collection LAL, Crédif, Hatier, Didier, 1992.

-**stratégies d'optimisation des processus d'acquisition** : une manipulation de la communication doit mettre l'élève en position de « candidat-apprenant », lui donner des buts de communication qu'il désire réaliser, l'inciter à déployer des stratégies innovantes.

On constate que la classe est milieu fortement ritualisé, loin d'être naturel, son organisation, sa dynamique, ses « discours », objet de nombreuses analyses, font ressortir justement l'importance des rôles respectifs et des schémas et routines mis en œuvre par l'enseignant : questionnement, évaluation, reformulation. Cette ritualisation vise à conceptualiser, voire à maîtriser le fonctionnement du modèle de communication.

La tendance interactionniste, c'est-à-dire celle qui met l'accent sur le développement des processus interpersonnels dans la classe, à donner lieu à des dispositifs didactiques et pédagogiques intéressants, visant à créer un climat propice au travail, à développer le travail en groupe.

-les chercheurs encouragent les enseignants à devenir eux-mêmes observateurs de leurs classes, à associer à leur pratique une réflexion constante.

Synthèse

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

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

Section 2

LES M METHODOLOGIES

Section 2 : Les méthodologies

2-1Elaboration de manuels et méthodes

Nous voulons donner ici une idée du travail entrepris et quelques résultats commençant par un classement méthodologique qui propose cinq grilles d'analyses partielles, pour chacune, description factuelle et appréciation que l'on peut porter sur le matériel :

- présentation matérielle de l'outil (fiche signalétique, matériel complémentaire, préface ou livre du professeur, structure du manuel).

- supports et documents (type, présentation, origine, appréciation, pour l'essentiel, de la variété et de l'adéquation aux objectifs).

- contenus linguistiques (lexique, phonétique, grammaire, exercices sous l'angle de l'opération requise (contenu) et de l'accompagnement pédagogique).

- contenus notionnels /thématiques (thème, notions et fonction langagières étudiés, qui caractérisent socialement et culturellement le monde représenté dans le manuel, avec ses rapports humains, ses stéréotypes, etc.).Notons d'abord que , malgré ses évidentes qualités ce type d'analyse fait courir un risque .En visant à l'exhaustivité ,on donne à penser à l'utilisateur que la meilleure méthode est celle qui intègre le plus possible des éléments énumérés :sa vocation pour tous les publics , par exemple , qui rejoint bien entendu le souci commercial ;ou bien ,la présence d'images en grand nombre , comme bandes dessinées , vignettes photos dessins , montagnes ,publicités , ou encore des textes , contes , romans , théâtre, poèmes, chansons , etc.

En réalité , la question fondamentale est celle de la cohérence pédagogique , c'est à dire de la compatibilité , et mieux ,de la convergence des outils , techniques et procédés mis en œuvre dans une même méthode , elle est même cohérente avec une didactique d'ensemble .

Si l'on prend plutôt comme repère le déroulement d'une façon ,on obtient des schémas méthodologiques tel que le texte , traduction , vocabulaire grammaire ,exercices de compréhension , de traduction ou de grammaire :

- dialogue, traduction, grammaire, et exercice supplément culturel, vocabulaire et exercices.

- question de grammaire et règles, vocabulaire, exercices (auto-apprentissage)

- texte avec dessins ,vocabulaire ,exercices sur le texte ,autre texte , grammaire ,exercices de prononciation , de manipulation , de traduction ,écriture, civilisation.

- Dialogue ,vocabulaire par classes de mots , lecture et écriture de sinogrammes , grammaire avec explication et exercices structuraux ,civilisation (Paris) .

-tableau grammatical, exercices, dialogue avec explications et exercices, chanson, écriture, lecture, tableau récapitulatif du lexique avec traduction (français)

-dialogue en situation, structures et exercices expressions orale et écrite à partir de documents, structuration des acquis, réemploi libre, textes littéraires.

La Langue première est d'une aide précieuse pour la grammaire et évidemment la traduction, mais le tout en langue seconde est fréquent, peut-être sous l'effet de contraintes éditoriales. peu de méthodes esquivent la métalangue en général, ce qui implique un apprentissage spécifique (verbe ,sujet ,etc.), dont nous verrons plus loin quels problèmes il pose. Certaines méthodes font le détour par une langue véhicule telle que l'anglais ; l'approche contractive, avec des mises en garde et des exercices spécifiques adressés tel ou le groupe linguistique, est finalement rare .

D'autre part ,la démarche est rarement justifiée par les auteurs ,de sorte que les choix faits ne renvoient pas ouvertement à des données caractéristiques de l'apprentissage tels que objectifs ,un mode de travail en auto- apprentissage ou le rythme du cours .Cette absence peut être considérée comme volontaire permettant le libre usage ,ou au contraire passer pour une carence de conception .On verra qu'une tendance contemporaine fait de la modularité , des matériels son point fort : l'apprenant ou le professeur a sa place est invité à sélectionner dans une sorte de boîte à outils ce qui est jugé nécessaire pour construire un parcours propre d'activités. Donc les conditions dans lesquels sont utilisés ces matériels correspondent très peu aux prévisions d'origine ,il ya absence de support oral tel que cassettes ,durée du cours ,possibilité réelle de réemploi , environnement social et culturel de l'apprenant ,motivation ,utilisation parallèle d'autres moyens ,etc. .Il y aurait beaucoup de naïveté à juger des pratiques pédagogiques dans leur ensemble par le seul examen de matériels mis en circulation.

2-2 Les méthodologies dites traditionnelles

Elles existent depuis l'antiquité et perdurent jusqu'à nos jours ; Elles sont fondées sur une relation pédagogique forte : le rôle du maître y est central, Il constitue un modèle de compétence linguistique à imiter. Savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître, mais le véritable modèle reste celui qu'incarnent les bons auteurs, le système linguistique est en fait celui qui est dégagé par l'imitation des textes littéraires, et en gros, pour une langue telle que le latin, c'est Cicéron et non le Bas-Empire, pour l'allemand, c'est Thomas Mann, et non Heinrich Böll. Comme l'approche vise la maîtrise du code, c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentent les objectifs immédiats : liste des mots, avec d'éventuels regroupements thématiques.

Vers le dix-septième siècle au dix-neuvième siècle, en Europe, l'étude du latin classique, avec sa grammaire et sa rhétorique, constitue le moule de toutes les méthodologies d'enseignement des langues en milieu institutionnel. Les objectifs fondamentaux tiennent à faire connaître une langue écrite de culture de l'élargissement intellectuel et les contenus de civilisation y étroitement attachés ; Les mérites de l'approche traditionnelle sont évidents dans un contexte adéquat, ou le recours à la métalangue, en langue première, bien entendu, paraît souhaitable, mais les évolutions qui jalonnent l'enseignement des langues s'inscrivent dans le cours de l'histoire.

2-3 L'approche directe

L'approche directe va tenter de résoudre certaines des questions sur lesquels l'enseignement piétinait en vain ou qu'il voulait ignorer. Pas moins ancienne que celle qu'on vient d'évoquer, elle la précède même de peu, oserait-on dire, puisqu'elle résulte du besoin immédiat exemple le mot « bonjour » suscite son équivalent. Les méthodologies de type direct donnent la priorité à l'oral, avec une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit et une grande attention à une bonne prononciation. Sans doute aura-t-on à recourir à des auxiliaires pour montrer directement de l'on traite, livres, tous objets et accessoires utiles d'abord à la compréhension, mais cette méthodologie, dont on voit qu'elle est à certains égards complémentaire des autres rencontre pourtant ses limites. En effet la méthodologie directe trouve sa cohérence dans son organisation interne. Nous en emprunterons une figuration à l'étude la plus complète dont on dispose (Puren, 1988)¹¹. Le noyau dur est constitué par les éléments suivants, empruntés aux approches ou méthodes :

-Directe : sans recours à la traduction ;

¹¹Puren C., histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, page 55, Paris, CLE International, 1991.

- orales : ou plutôt audio- orales (le rôle de la perception est aussi grand que celui d'audition) et, au début du moins, l'écrit est écarté ;

-actives : on apprend à parler en parlant et en agissant.

La présence de ces éléments amène à mettre en œuvre d'autres méthodes (le mot a le sens d'ensemble et de procédés et techniques organisés et orientés) : -méthode interrogative (jeu question –réponse) ;

-méthode intuitive (il s'agit de devenir pour comprendre) ;

-méthode imitative (l'apprenant apprend en imitant l'enseignant ; le travail de produit des phonèmes est un bon exemple) ;

-méthode répétitive (la rétention d'information se fait ; par imprégnation jusqu'à l'assimilation).

La méthodologie directe remporte particulièrement des succès en Europe et aux Etats Unis, à la fin du 20^{ème} siècle dans un monde qui connaît le train et les grandes lignes maritimes. C'est sans doute parce qu'elle est liée au voyage que la figure emblématique en reste Maximilian Berlitz et ses centres de langues même s'il n'employait pas le terme de méthodologie directe ; Elle pénètre aussi l'institution scolaire et la réalité des classes, du moins quand les textes officiels qui marquent, entre autre, l'instruction publique française sont appliqués : des professeurs souvent traditionalistes et manquant de formation n'en seront pas toujours les meilleurs propagandistes .Elle a suscité des progrès par ses présupposés son approche globaliste de l'apprentissage et son caractère dynamique . la mise en scène systématique de faits linguistiques dont les principes d'organisation n'étaient pas clairs, tout cela appelait un surcroît de réflexion. De nouvelles conceptions viennent alors donner à l'apprenant un rôle plus important, en milieu scolaire en particulier et redéfinir les éléments à enseigner prioritairement à l'oral. Cette méthodologie trouve son origine en plusieurs lieux dans la première moitié de ce siècle.

- En Suisse, en Allemagne, des tentatives sont faites pour tirer bénéfice de la nouvelle didactique.

- En France, avec ce qu'on appelle « méthode active » se développe toute une série entre méthodologies traditionnelle et directe.

Pour ce qui est de la didactique comme des finalités, à la fois instrumentales et culturels, de l'apprentissage, un certain pragmatisme face à l'échec des méthodes directes, et tout simplement leur inadéquation à la problématique scolaire.

2-4 Les méthodologies audiovisuelles

D'abord les méthodologies de reproduction de l'image et du son sont arrivées à niveau de fiabilité et de coût qui permet d'envisager leur entrée en classe. Il semble à peu près établi maintenant que les méthodes audiovisuelles (MAV), élaborées entre 1950 et 1970 environ, auront été le résultat de deux courants de recherche qui se confondent pas, l'un aux Etats Unis et l'autre en Europe et particulièrement en France. On qualifiera une méthode audiovisuelle celle qui s'en tenant pas seulement à associer l'image et le son à fin des didactiques, les unit étroitement, de sorte que c'est autour de cette association que se construisent les activités. Certaines des méthodes audiovisuelles vont prendre pour bases théoriques la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste. Les travaux menés conjointement à la fin des années 1950 en France, avec P. Rivenc au Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDF), et à Zagreb en Yougoslavie par l'équipe de P. Guberina, ont pour résultat l'élaboration d'une méthodologie dite structuro-globale – audiovisuelle (SGAV). Les fondements sont :

- une théorie linguistique explicitement structurale
- une primauté résolue à l'oral
- une forte intégration des moyens audiovisuels
- une théorie de l'apprentissage fondée sur une « structuration mobile des stimuli optimaux »

- une conception globale de la communication ouverte sur la pratique sociale. Les méthodologies audio visuelles se traduisent en outils qu'on appelle couramment des méthodes des situations créées de toutes pièces donnent l'occasion d'y rencontrer les éléments présentés. Ce qui est notable, en effet c'est une évolution des méthodes audiovisuelles à partir des années 1970 dans le sens que nous venons d'indiquer pour le seul niveau. La langue se fait plus variée, plus riche.

Synthèse

On conclut d'emblée à une grande diversité des approches adoptées avec des variables qui sont parfois les pays d'origine ,et ; moins souvent qu'on image , la date de naissance de méthode .Toutefois ,on observe que la démarche d'exposition des contenus est plus souvent déductive qu'inductive. Alors la présence de la belle langue va souvent de pair avec les méthodologies traditionnelles quand il ne s'agit pas simplement de langues de haute tradition. L'approche est très analytique et les outils privilégiés seront les manuels ou recueils de texte, voir les ouvrages entière, la grammaire et le dictionnaire bilingue. Entre autre l'approche directe a suscité de progrès par ses présupposées son approche globaliste de l'apprentissage et son caractère dynamique.

Section 3

L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Section 3 : L'approche communicative

L'approche communicative s'appuie sur le travail de linguistes et sociolinguistes spécialistes de la sémantique et la pragmatique qui considèrent le langage comme un système permettant la communication en dehors de ce constat très global, il existe une grande hétérogénéité théorique des outils descriptifs de référence, ce qui a amené un certain flou aussi bien dans la terminologie autour de l'approche communicative que dans les pratiques. Si l'on se centre sur les éléments communs essentiels, on y trouve :

- le but de l'apprentissage est la communication en langue étrangère.

- le langage et les ressources utilisés sont authentiques et doivent préparer à une utilisation dans la vie réelle.

- les activités d'apprentissage reflètent la vie réelle et sont fondées sur des tâches. Dessimulations, des mises en situation. Des jeux de rôle et autres moyens actifs.

Les apprenants jouent un rôle central dans le déroulement de la formation,

- le formateur sert de ressource et de metteur en scène.

Ces principes de base constituent l'idée de pratique de l'approche communicative. Elle sera claire et sans ambiguïté avec plus de détail dans une section à part, donc elle constitue le fond de la méthodologie recommandée pour l'apprentissage des langues actuelles.

3-1 Les origines

On s'accorde à dire que l'émergence d'un corps de la doctrine communicative, si l'on peut parler ainsi, procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 1970. Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de ce qui est alors la communauté européenne, semblent rendre nécessaire un enseignement des langues la hauteur des nouveaux besoins. C'est l'analyse de ces besoins et la détermination des éléments linguistiques correspondants que le conseil de l'Europe s'attache à promouvoir. En 1973, est publié à Strasbourg *systemes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (Richterich, Van EK et Wilkins)¹². On voit donc, combien la politique européenne aura joué un grand rôle dans l'histoire contemporaine de l'enseignement des langues, au moins sur le continent concerné, et combien les orientations actuelles avec le cercle, dont il sera question plus loin sont le fruit d'une vision constante.

L'analyse des besoins procède de l'hétérogénéité des publics envisagés à ce moment et de l'évidence qu'il y allait avoir à construire des outils, sans doute bâtis sur des modèles

¹² Richterich R. description, présentation et enseignement des langues, page 73, Paris CREDIF-Hatier, "LAL" 1981.

unitaires ,mais adaptables : par exemple , en fonction du contexte (scolaire/non scolaire, enfant /adulte) , du groupe linguistique d'origine ,etc.

L'identification des besoins langagiers est à cette époque , effectuée par questionnaires et (Chancerel,Richterich,1977) ce monde de repérage ,qui porte sur des aires d'emplois –ou,quand ,comment ,à qui parler –et sur la nature des échanges à rendre possibles ,ne va pas sans difficulté. Ce sont des questions nombreuses et fort diverses que les didacticiens vont avoir ,à la suite ,à résoudre :comment mettre en place des dispositifs didactiques et pédagogiques réaliser dans l'urgence de la formation pour des catégories très différents ,touristes et voyageurs, travailleurs migrants et leurs familles ,spécialistes et professionnels dans leur pays ,adolescents en système scolaire ,grands adolescents et jeunes adultes ;comment prendre en compte la variation individuelle ,la personnalité des apprenants ,leurs motivations ;comment réévaluer les besoins au cours de l'apprentissage et construire des parcours qui convient au plus grand nombre.

3-2 Apprendre dans une approche communicative

Etayée par des théories de référence qu'elle emprunte aux sciences humaines , la didactique fait de la recherche de l'authenticité l'un de ses maîtres mots .Dans la classe ,les finalités de l'apprentissage sont explicitées, des objectifs communicatifs sont clairement affichés et figurent souvent dans un tableau du manuel dont dispose l'apprenant .La détermination des besoins langagiers amène la définition notionnelle-fonctionnelle. Elle tentera parfois ,et avec un bonheur inégal , de concilier la démarche linguistique ,fondée sur un classement des éléments ,et celle de l'urgence communicative ,ou des formes complexes peuvent être prioritaires par exemple ,en français , le décodage de « ça va » ,avec ses diverses intonations et ses valeurs pragmatiques ,est un cas intéressant.

L'apprenant est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage. On parle alors de « conscientisation », d'un « éveil à l'attention à la langue »Hawkins¹³. L'expression personnelle et le « vécu », pour reprendre un mot alors à la mode, vont avoir leur place dans des situations qui tendent à adopter un sens social acceptable : mise en scène de jeux de rôle sur un canevas souvent humoristique, simulations visant à la résolution d'un problème, etc. Le fonctionnement des réseaux de communication dans la classe et la dynamique du groupe sont inscrits dans le discours du communicatif sur lui-même .Les préfaces de manuel vont jusqu'à parler de démocrate, de connivence de vie coopérative permanent. Pour le moins, il y a acceptation du discours de l'autre, des spécificités et variétés de la parole circulante inter langue, variétés régionales ou propres à un milieu social, etc.. Il y a acception aussi du bien –fondé de la

¹³ Hawkins E. (éd) thirty years of language teaching, page79,Londres, CILT, 1996.

communication dans la classe, et c'est pourquoi les termes contrat et négociation reviennent si souvent chez les didacticiens du communicatif. Les tâches et activités sont liées à l'acquisition d'un contenu notionnel /fonctionnel immédiatement réutilisable, pour les quatre habiletés de base, et le développement de savoir-faire et de savoir-être prend le pas sur les savoirs. Dans un tel contexte, les outils et documents sont eux-mêmes qualifiés d'authentique. De tels documents, articles de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes dessinées, etc., sont souvent perçus comme plus motivants, plus propres à faire naître l'expression personnelle et l'autonomie. Ils sont aussi plus proches de l'usage langagier réel, donc de nature à susciter connaissances et réflexion chez l'apprenant sur les conditions sociales et culturelles de leur production (Bérard, 1991).¹⁴ Le rôle de l'enseignant ne saurait, des lors, qu'en être profondément modifié. Il reste sans aucun doute la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue des performances, à un moment ou à un autre.

Mais il est surtout conscient du « paradigme » général, de l'arrière-plan de son enseignement : une théorie linguistique fondée sur la communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie. Il définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement. Il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du groupe-classe, des groupes lors des activités autonomes, et des apprenants qui ont leurs styles et leurs parcours d'apprentissage propres. En somme, l'approche communicative peut être envisagée comme un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés et ceux-ci ont pour finalité d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée : Cela signifie, par exemple, lire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments (Germain, Le Blanc, 1988).¹⁵

3-3 Oral

Nous avons vu plus haut que la langue orale a occupé une place importante dans les méthodologies modernes et constitué souvent le point de départ de l'apprentissage. La description de l'oral fait l'objet de nombreux travaux et cette description a pris le pas sur l'attitude prescriptive de l'étude antérieure. Celles-ci visaient plutôt à manifester des marques d'écart par rapport à la norme (absence de « ne » dans « ne Pas », ruptures syntaxiques, etc.) Et on voyait donc se renforcer, dans l'enseignement des langues et surtout dans la classe, une attitude de dévalorisation d'un oral authentique. La variété des documents et des registres de langue va, par conséquent, s'en trouver désormais augmentée. Ceci n'est pas sans poser

¹⁴Bérard E. l'approche communicative. Page80, théories et pratiques, Paris CLE international 1991.

¹⁵Germain, évolution de l'enseignement des langues, page 99, Paris CLE international.1993.

problème, bien sûr : comment intégrer dans les paramètres d'un cours la norme sociale ou les variétés de la langue présentée par l'enseignement sans donner une image déformée de la société ? Rien de plus insaisissable, entre autres exemples, que « le parler jeune », les registres de langue » (vulgaire, familier, standard, soutenu...) ou les variétés régionales

-La créativité de l'apprenant, sa capacité à produire des énoncés personnels, interviennent dès les débuts de l'apprentissage. Les exercices au laboratoire de langues, ou l'enseignant peut éventuellement entamer un dialogue avec l'apprenant au travail, assemblent dès lors retrouver une certaine faveur, après une période de lassitude due à la recherche, parfois excessive, de systématisation. On peut en repérer plusieurs raisons :

a) les attentes de l'apprenant, son désir de structurer ses acquisitions, avec une perspective qui n'est donc plus celle du béhaviorisme.

b) la miniaturisation et la facilité d'emploi des matériels actuels.

c) la recherche d'outils favorisant l'auto-apprentissage.

3-3 Ecrit

Acquérir une double compétence lire /écrire paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage. Les fonctions de l'écrit sont en effet si larges, qu'il trouve sa place dans tous les domaines, comme dans le jeu, la littérature. Les travaux dont on dispose dès les années 1970 pour les langues maternelles mettent en lumière une nouvelle façon de définir la lecture : un processus qui ne se résume pas au décodage de signes graphiques mais manifeste une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes (prélèvement d'indices, mémorisation à court et long terme, anticipation, hypothèses sur l'intention énonciative, vérification, etc. « Lire n'est pas un acte mécanique, mais implique, en outre une connaissance du code, une expérience antérieure, des intuitions et des attentes »¹⁶ Moussaoui Radia. En fin, la lecture oralisée à voix haute ne constitue plus une fin en soi : on commence à admettre la prééminence du sens sur le simple transcodage du graphique au sonore lecture à voix haute. En tant qu'activité sociale, lire se fait d'ailleurs en silence plus souvent qu'à voix haute.

Si les pratiques de lecture n'avaient jamais vraiment été absentes, même avec les méthodologies audiovisuelles, c'est que différentes variétés d'écrit restaient un passage obligé, à travers le manuel comme dans les documents d'accompagnement.

-Développer chez l'apprenant des compétences générales en lecture. Les exercices proposés perdent à celle-ci son caractère linéaire, avec des opérations variées.

¹⁶ » Moussaoui Radia Enseignement : comprendre et vaincre les problèmes de la classe Page 50. Edition : ENAG, distribution. Alger 2002.

-Donner des stratégies de lecture sur des types de textes publicitaires, journalistes etc.

3-4 Évaluation

Evaluer c'est donner une valeur, noter apprécier. Le terme recouvre toute recherche visant à rendre objectifs les jugements de valeur portés sur l'apprenant. La docimologie, approche scientifique de l'évaluation, opère une distinction entre différentes formes d'intervention :

-Sommativ (ou certificative) dont la finalité est d'établir la somme des acquisitions et, éventuellement, d'établir un classement dans une population évaluée, ce qui implique réussite ou échec aux exigences de l'évaluation.

-formative, qui compare les performances d'un individu aux objectifs assignés au début de l'apprentissage et vise donc, le cas échéant, à une remédiation au cours du processus de formation. Les tests de diagnostic ou de progrès mesurent ces acquisitions. Des tests pronostics ou de niveau peuvent permettre de sélectionner ou d'orienter.

Les défauts de l'évolution classique sont aussi connus : les attentes sont souvent mal explicitées (cas de la version, ou il n'y a aucun modèle idéal). Les critères mal établis (en expression écrite, la forme et le fond), la notation inégale (l'interrogation orale), la motivation faible (en dictée, zéro pour cinq ou trente « fautes »), etc. Les procédures d'évaluation héritées du structuralisme et du béhaviorisme

Synthèse

finalement l'approche communicative concerne une aire culturelle relativement homogène celle du monde occidental .On peut y agréger ,par exemple les pays d'influence culturelle ou ceux qui sont touchés par une action linguistique étrangère , à travers des instituts ,des fondations , des services de coopération .Il faudra donc regarder cas par cas ce qui se passe pour ces pays , en Afrique ,en Asie en Océan ;On y trouvera sans doute des didactiques tantôt calquées sur d'autres mouvements ,ce qui peut signifier ,même après d'hypothétiques émancipations cultuelles des formes d'hypercorrection , d'exagération des conformismes comme de la (révolutionniste) didactique .

PARTIE PRATIQUE

Etude de cas

Dans cette recherche nous avons fait une étude sur la pratique de l'enseignant dans sa classe visant à identifier les approches et les méthodes utilisés dans la situation enseignement /apprentissage du français pour les initiés dans cette langue au primaire 3^{ème} AP.

On a utilisé comme moyen de recueil d'information, un modèle de questionnaire destiné aux enseignants du français aux primaires.

Après la collecte des informations fournissent par les enseignants, et les avoirs analyser :

-On a constaté au premier lieu que la catégorie la plus dominante est celle des femmes qui enseignent cette langue. Par ce qu'elle font plus participer leurs élèves lorsqu'elles s'adressent à l'ensemble du groupe que ne le font leurs collègues masculins. D'une part, elles posent plus de questions et favorisent d'avantage les interventions des élèves. D'autre part elles les mettent plus à l'aise lorsqu'elles les questionnent et en plus de contacts privés entre eux. En conséquence, les élèves interviennent plus souvent et prennent plus de chances lorsqu'ils répondent quand l'enseignant est une femme.

-Pour la catégorie d'ancienneté on peut identifier trois cas :

1-chez la catégorie de moins cinq ans : nous avons constaté l'absence de savoir concernant les méthodes et les approches didactiques pour enseigner. Cette absence s'explique par le fait que ces enseignantes sont débutante et jeunes et qu'elles n'ont pas subi assez de formation pour enseigner durant leur pratique c'était seulement des jours de formation en langue arabe.

2-Chez la catégorie des enseignants de moins de 10 ans d'expérience : on a constaté qu'ils ont un savoir concernant les approches et les méthodes pour enseigner ; ils s'appuient sur l'approche par compétence et ils ont un savoir d'action parce qu'ils ont une bonne maîtrise des contenus de leurs discipline.

3-Chez la catégorie des enseignants qui ont une expérience de plus de 10 ans :

On a constaté qu'ils ont plusieurs savoirs maîtrisant les contenus disciplinaires et ayant une perception des finalités de leur enseignement, sont des enseignants anciens et professionnels.

-Pour le niveau d'instruction il se diffère d'un enseignant à l'autre.

On a observé que les débutants ont une licence soit en français soit autre licence, et les autres ont subi une formation de niveau de bac, 3as cette catégorie professe une discipline qui n'est pas la sienne.

-Pour la région d'exercice :

Le milieu urbain : l'enseignant arrive à pratiquer son métier et avancer de mieux en mieux par contre dans le milieu rurale ne peut pas avancer à cause de l'ignorance de la langue pour ces élèves.

-Nous avons observé une tendance dans l'utilisation des approches, les supports, l'enseignant fait le choix d'une approche à l'autre dans sa pratique avec chaque changement de situation d'apprentissage.

En début de situation l'enseignant fait toujours une évaluation initiale concernant l'acquisition de l'alphabet. Ensuite il vari sa communication des fois en français et quelque fois en langue maternelle.

Pour un bon apprentissage, les enseignants préfèrent la pratique dans une classe d'un effectif qui ne dépasse pas 25 élèves.

Pour le bon déroulement de la leçon on constate qu'il ya des enseignants qui trouvent leurs élèves attentif dans la classe. D'autre trouvent qu'ils sont parfois attentifs.

Nous avons observé que les pratiques des enseignants sont toujours liées à la pertinence des différents supports utilisés pour l'apprentissage du français.

Certains pensent qu'ils sont bénéfiques en favorisant une meilleure attention et en facilitant leur conceptualisation.

D'autre pensent qu'ils ne sont pas bénéfiques à cause de l'exploitation traditionnel des moyens, ils préfèrent l'utilisation des moyens technologiques.

Pour les supports didactiques utilisés dans les classes des inities on constate que la majorité des enseignants utilisent les mêmes supports : comme le tableau, l'ardoise, le cahier d'essai, les images.

L'utilisation du tableau semble le seule moyen pour dynamiser la leçon, il permet de corriger les problèmes d'orthographe, vocabulaire. il a un effet positif sur les élèves en favorisant une meilleure acquisition.

Pour l'ardoise tous les enseignants exigent l'utilisation de l'ardoise pour habituer l'élève à s'auto-corriger.

Les enseignants provoquent le dialogue avec leurs élèves pour dynamiser la leçon et inciter les élèves à parler.

Les enseignants pensent que les thèmes des textes destinés à la lecture suscite l'intérêt des élèves cela semble que le document support et son interprétation donne une émergence plus importante et efficace.

Dans ces thèmes l'élève arrive à répondre aux questions de compréhension par la complicité de l'enseignant en reformulant la question et la rendre plus accessible a comprendre.

Pour la méthode traditionnelle on constate que la majorité des enseignants s'appuient sur cette méthode.

Pour l'approche communicative tous les enseignants souhaitent l'utilisation de cette approche à cause de son efficacité dans l'exploitation des moyens technologiques qui rend l'apprentissage dynamique et bénéfique.

Tous les enseignants pratiquent la correspondance graphie phonie dans l'écrit c'est un élément de base dans l'écriture.

Les enseignants pratiquent souvent des activités orales comme les comptines et les récitations pour bien motiver et encourager leurs élèves à prononcer librement le français.

La majorité des enseignants s'appuient sur l'approche par les compétences qui considère l'apprenant comme l'acteur de son apprentissage et de s'auto-évaluer ses apprentissages et avoir un savoir-faire et un savoir être.

Dans cette recherche on résulte que l'approche la plus optimale et la plus utilisée chez les enseignants du français, est celle de l'approche par compétence. Qui est fournie par le système éducatif algérien et le ministère de l'éducation et l'enseignement. On sait que c'est une approche qui autonomise l'apprenant et le motive mais elle n'inclut pas une innovation, car les enseignants proposent ou souhaitent une diversification des méthodologies d'enseignement en langue étrangère et de favoriser les conditions socioculturelles de l'intégration. Cela nécessite une formation spécifique des enseignants et la présence des outils et des supports ou des moyens développés, dans les classes à l'école. C'est une idée qui avance à des objectifs exactes de l'apprentissage et de susciter une ouverture culturelle. Ceci met l'accent sur la façon et la manière : qui doit et comment préparer pour articuler la didactique d'accompagnement pour répondre aux besoins sociaux des apprenants et pour atteindre les finalités assignées par l'école et la société à l'apprentissage de telle ou telle langue.

CONCLUSION

CONCLUSION

Si on analyse les différentes approches didactiques dans l'enseignement d'une langue étrangère, on part d'une définition de qu'est-ce que la didactique des langues étrangères. Tout au long de notre mémoire on s'est efforcé d'insister sur les approches, les méthodes, et moyens didactiques utilisés par l'enseignant dans sa pratique. En se basant sur l'importance et l'efficacité qu'elles accordent à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ; pour cela on a posé une question de savoir qu'elle est l'approche la plus optimale pour enseigner une langue étrangère. Pour tenter d'apporter un élément de réponse, on est alors focaliser sur la pratique de l'enseignant du français au primaire. L'étude théorique menée dans la section 1 s'est centrée essentiellement sur la langue et processus d'acquisition. Dans cette partie on est concentrée sur les théories du langage, enseigner et apprendre dans une scène de communication didactique. Dans la section 2 on a réservé tout une partie pour exposer les différentes méthodes et approches didactiques. Dans la section 3 on a accordé une priorité à l'approche communicative. Cette étude théorique était éprouvée par une étude pratique qui analyse l'approche utilisée dans les écoles primaires et particulièrement aux inities de cette langue (français).

On se rend compte que l'approche utilisé était l'approche par les compétences qui est assignée par le ministère de l'éducation et l'enseignement dont l'intérêt est porté aux échanges entre l'enseignant et enseignés. Pour conclure nous insisterons à noter qu'il y a une tendance vers l'approche communicative comme processus d'enseignement/apprentissage, d'innovation et de créativité, et l'enseignant est appelé à transformer et renouveler ces pratiques, en utilisant cette approche sur l'intérêt et le fruit qu'elle apporte à l'enseignement des langues. C'est une nécessité en générale par sa dominance à l'heure actuelle sur l'universalité des langues. Finalement, Dans ce domaine existe-il prochainement d'autres approches didactiques qui perfectionnent la pratique de l'enseignant et facilite l'apprentissage chez les inities d'une langue étrangère ?

ANNEXE

ANNEXE

Questionnaire destinés aux enseignants de français du cycle primaire (3^{ème} AP)

Thème de l'enquête : les principes des approches didactique comme outils dans l'enseignement du français.

Chers enseignants

Vos appréciations en tant que praticiens (nes) sont indispensables. Par le biais de ce questionnaire, on vous demande de répondre en mettant une croix dans la case de votre choix ou justifier vos propos quand cela est nécessaire.

Sexe :

Homme

Femme

Ancienneté :

Moins de 5 ans

Moins de 10 ans

Plus de 10 ans

Niveau d'instruction :

4 Am

3 As

BAC

Licence en français

Autre licence

Région d'exercice :

Milieu urbain

Milieu rural

1. Utilisez-vous une évaluation initiale pour connaître le niveau des élèves concernant l'acquisition de l'alphabet en français ?

Oui

Non

Quelquefois

2. Communiquez-vous en français ou vous référer à la langue maternelle ?

Oui

Non

Quelque fois

3. Quel est l'effectif minimum et maximum d'une classe pour un bon apprentissage du français ?

Moins de 25 élèves

Plus de 30 élèves

Maximum 40 élèves

4. Vous- trouvez que vos élèves sont attentifs dans le déroulement de la leçon ?

Oui

Non

Quelque fois

5. Que pensez-vous de la pertinence des différents supports utilisés pour l'apprentissage du français ?

6. Quel supports didactiques utilisez-vous en classe ?

7. Utilisez-vous le tableau pour favorisez la communication ?

Oui

Non

8. Appuyez-vous sur l'ardoise comme outil d'auto correction chez l'élève ?

Oui

Non

9. Le dialogue dynamise-t-il la leçon ?

Oui

Non

10. Les thèmes des textes destinés à la lecture suscitent-ils l'intérêt de l'élève ?

Oui

Non

11. L'apprenant arrive-t-il à répondre aux questions de compréhension accompagnant les textes de lecture ?

Oui

Non

12. Que pensez-vous de la méthode traditionnelle et son efficacité ?

13. L'approche communicative vous facilite la tâche ?

- Oui
Non
Plus ou moins

14. Dans l'écrit les différentes correspondances graphie /phonie sont –elle prise en compte dans l'apprentissage ?

- Oui
Non

15. Préférez-vous les comptines et les récitations pour favoriser la prononciation chez vous élèves ?

- Oui
Non

16. Quelle approche privilégiez-vous pour enseigner cette langue ?

17. Cette approche facilite-t-elle l'apprentissage chez vos élèves ?

- Oui
Non

BIBLIOGRAPHIES

BIBLIOGRAPHIES

- [1] Boutan PIERRE. De l'enseignement des langues (Bréal Michel), coll. « le temps des savoirs », Hatier, Paris, décembre 1998.
- [2] DenyzeToffoli, le plaisir de communiquer, Olivier copin 2008.
- [3] FijalkowJacques. La gestion de la classe. Edition DELTA 2005, librairie Le point Jdeit El Metn, Beyourth, Liban.
- [4] Huber MICHEL et Chautard PAUL. Les savoirs cachés des enseignants. L'harmattan, Paris, 2004.
- [5] Maggy Pierret Hannecart et Patrick Pierret. Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui DELTA, 2004, diffusion librairie Le point Jdeit El Metn, Beyourth, Liban.
- [6] Martinez PIERRE. La didactique des langues étrangères, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 6^{ème} édition 2011.
- [7] MoussaouiRadia.Enseignement : comprendre et vaincre les problèmes de la classe. Edition : ENAG, distribution. Alger 2002.
- [8] Yves Reuter, Cora Cohen-Azaria – Bertrand Daunay – Isabelle DELCAMBRE Dominique Lahnier–Reuter, dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Edition DELTA, 2008. Jdeit El Metn, Beyourth, Liban. B.P :90562.