



Polycopié pédagogique

Situations et théories d'apprentissage

cours destinés aux étudiants de master1

25/02/2023

Le laboratoire de pragmatique et analyse de discours PAD



Document confectionné par l'enseignant:
Mesbahi Khaled

ANNEE UNIVERSITAIRE 2022/2023

TABLE DES MATIERES	
<u>Premier cours</u>	5
Entre Acquisition et Apprentissage du FLE dans le sud algérien	
<u>Introduction</u>	5
1- Problèmes définitionnels entre acquisition et Apprentissage	6
2-Méthodes et Enseignement/Apprentissage désormais E/A des langues	10
3-La situation en Algérie entre acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une étrangère	10
4-La situation d'enseignabilité du fle dans le sud algérien	12
Axe 1 La socialisation précoce des enfants avec le FLE	19
Axe 2 La pragmatisation précoce du FLE	20
Axe 3 Communicabilité et concubinage entre les langues	21
<u>Deuxième cours</u>	22
Une analyse des approches et des méthodes d'enseignement des langues: entre pertinence et défaillance	
<u>Introduction</u>	22
1-Efficacité et faiblesse des approches et méthodes pédagogiques	23
2- Méthode grammaire traduction	24
3- Méthode d'enseignement communicative	26
<u>Conclusion</u>	30
<u>Troisième cours</u>	32
La compétence communicative dans l'acte d'enseignement apprentissage	
<u>Introduction</u>	32
1. Définition de la compétence	32
2. LA COMMUNICATION	35
3. DEFFIRENTES COMPETENCES DE COMMUNICATION	38

4-La compétence de communication dans l'approche communicative	41
5- Les lacunes liées à l'individualité de l'étudiant	43
6- Les problèmes liés à l'interaction sociale et la psychologie de l'étudiant	44
<u>Quatrième cours</u> La pédagogie du projet	52
<u>Introduction</u>	52
1 -UNE PEDAGOGIE CENTRÉE SUR L'ELÈVE1	52
2- LES PRINCIPES DE LA PEDAGOGIE DU PROJET	54
3- UNE RELEXION SUR LE TRIANGLE DIDACTIQUE.	55
4- SOUBASSEMENTS THEORIQUES.	55
5- Rupture et manque de communication	56
6-CONSEQUENCES DE CE DYSFONCTIONNEMENT ET METHODES DESUETTES	60
7-UNE CIVILISATION DU PROJET	61
8- PROJET DE SOCIETE \ PROJET EDUCATIF	62
9- UNE PEDAGOGIE DU PROJET	63
10- UNE RELECTURE DU TRIANGLE DIDACTIQUE	65
<u>cinquième Cours</u> Approche actionnelle	69
1-Fondement de l'approche actionnelle	69
2-Du texte informatif au prospectus de voyage : quel agir langagier?	79
3-Exploration des actes de langage pour développer une compétence pragmatique	86
4. Les actes de langage et l'argumentation linguistique.	92
5. Une entrée sociolinguistique de l'analyse.	96
6. La métalangue et l'analyse de l'énoncé.	97

<u>Sixième cours</u>	77
Exploration des actes de langage pour développer une compétence pragmatique	
Introduction	77
1-Actes langagiers et théories d'apprentissage	77
2-Pour développer une compétence sociolinguistique	78
3-Pour développer une compétence socioculturelle	79
4-Pour une compétence pragmatique langagière	80
5- Les actes de langage et l'argumentation linguistique.	83
6-Acte de langage et interlocution.	87
7-L'argument est un énoncé sous différentes formes.	87
8-Une entrée sociolinguistique de l'analyse.	88
10-Le langage est donc conclusif.	90
11-La provocation comme acte de langage	100
Proposition de fiches pédagogiques	
La méthode directe	101
La orale/ la méthode audiovisuelle	
L'approche communicative	
L'approche par compétences	
La pédagogie de projet	
L'approche actionnelle	
Références bibliographiques	

Introduction et conseils généraux

Nous vous conseillons chers étudiants d'utiliser les polycopiés pour vous aider à structurer vos notes et à vous assurer que vous ne manquez aucun point important. Utilisez-les pour compléter vos propres notes et pour vous assurer que vous comprenez bien toutes les notions abordées dans les séances de cours, utilisez les pour vous préparer aux examens, ils peuvent vous aider à réviser les concepts clés et les informations importantes que vo

Les polycopiés pour aide aussi à approfondir vos connaissances sur un sujet donné pour rechercher des informations supplémentaires sur les sujets qui vous intéressent particulièrement.

Les polycopiés de cours peuvent être d'une grande utilité pour les étudiants. Ils peuvent vous aider à comprendre les concepts clés abordés dans les séances de cours, à structurer vos notes, à vous préparer aux examens et à approfondir vos connaissances. N'hésitez pas à les utiliser et à les exploiter au maximum pour optimiser votre apprentissage.

Les polycopiés confectionnés par les enseignants ont une importance majeure dans l'enseignement. Voici quelques raisons qui expliquent leur importance:

Personnalisation de l'enseignement : Les polycopiés confectionnés par les enseignants leur permettent de personnaliser leur enseignement en fonction des besoins et des caractéristiques de leurs étudiants. Les enseignants peuvent adapter leur contenu pédagogique pour répondre aux spécificités de chaque classe et de chaque étudiant.

Clarté et organisation du contenu : Les polycopiés sont généralement bien structurés et organisés, ce qui facilite la compréhension et la mémorisation du contenu pour les étudiants. Les enseignants peuvent ainsi veiller à ce que leur message pédagogique soit clair et cohérent.

Économie de temps : Les polycopiés peuvent permettre de gagner du temps en évitant la répétition de certaines informations. Les enseignants peuvent fournir les informations clés à leurs étudiants de manière structurée et organisée, sans avoir à répéter les mêmes informations à chaque cours.

Supports de révision : Les polycopiés peuvent servir de supports de révision pour les étudiants. Ils peuvent les utiliser pour réviser avant les examens ou pour revoir les notions qui n'ont pas été bien assimilées.

Outils d'apprentissage complets : Les polycopiés peuvent être utilisés comme des outils d'apprentissage complets. Les enseignants peuvent y inclure des exercices, des exemples, des illustrations, des références bibliographiques, etc., pour aider les étudiants à approfondir leurs connaissances sur un sujet donné.

Premier cours

Entre Acquisition et Apprentissage du français langue étrangère dans le sud algérien

Introduction

Depuis longtemps, l'enseignement du français langue étrangère désormais fle manque de statut institutionnel digne d'une uniformité sociale d'où le surgissement d'une hostilité permanente à son égard dans la majorité du territoire national et particulièrement dans la région du sud. Cette dernière représente une spécificité culturelle et identitaire marginalisée et qui, malheureusement, ne bénéficie pas d'un programme d'enseignement spécifique et adéquat, faute de quoi, l'enseignement du français reste victime d'une situation conflictuelle et problématique.

L'intérêt pour les langues étrangères dans une ère de mondialisation, dans un siècle de conflits et de dialogues entre cultures et civilisations, est d'une première nécessité. Or la didactique du français langue étrangère, à la confluence de programmes, d'approches et de méthodes de provenances diverses, n'a pas touché du doigt, jusqu'alors, le but de l'enseignement à savoir la mise en œuvre d'un fle qui suffire aux besoins des circonstances économiques, politiques, culturelles et sociales.

Un essai d'investigation dans le domaine de didactique des langues le plus complexe est une esquisse de grand débat invitant nos chers doctorants loin de toute exhaustivité pour l'étude et l'exploration, pour la critique et la réflexion en s'aventurant dans la réalisation des articles et des mémoires, leurs unique souci est le sens de progrès et de renouvellement et leur unique arme est le principe de réfutabilité¹, ces

Voir le site https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/formation_esprit.pdf¹

<https://damiengimenez.fr/karl-popper-et-gaston-bachelard-retour-vers-la-metaphysique>

Pour qu'une théorie soit considérée comme scientifique, la vérification n'étant pas suffisante (car inductive), Popper propose comme critère la « réfutabilité » (ou falsifiabilité) : « on considère qu'un système n'est scientifique que s'il fait des assertions qui peuvent entrer en conflit avec des observations ; et on teste d'ailleurs un système en s'efforçant de créer des conflits de ce genre, c'est-à-dire en essayant de le réfuter. La testabilité est donc la même chose que la réfutabilité, et on peut donc aussi la prendre comme critère de démarcation [entre science et non science

jeunes chercheurs sont aussi invités à lancer les questionnements en rapport avec le contexte algérien et à nourrir le sens de problématisation car, en effet ce les théories et les résultats des recherches qui convenaient pour des décennies ne conviendraient pas forcément pour les décennies à venir.

Nous essayons donc de problématiser le sujet en posant la question suivante: Quelle problématique d'Enseignement/Apprentissage faut-il relever dans la spécificité de la région ?

1- Problèmes définitionnels entre acquisition et Apprentissage

Nous précisons que des études anciennes et modernes affectent une importance particulière à l'acquisition du langage. Dans une époque récente, des théories influencées par le grand linguiste et philosophe du langage Noam Chomsky expliquent que l'acquisition est un processus naturel mais inconscient par lequel un enfant acquiert sa première langue sans se rendre compte ni du système linguistique ni de norme grammaticale où les sens et la perception jouent un rôle primordial.

Certains théoriciens, sous l'influence de Noam chomsky, ont proposé de faire une distinction entre l'acquisition, processus par lequel un enfant acquerrait sa langue maternelle, et l'apprentissage, processus par lequel un enfant ou un adulte apprendrait une seconde langue. Dans le premier cas, on pose que l'acquisition se fait en grande partie de manière inconsciente, et dans l'ignorance qu'il existe des règles de la langue. Dans le second cas, il s'agit d'un apprentissage conscient, où la perception des règles joue un grand rôle. La personne placée dans une situation d'apprentissage sera appelée apprenant²

²Slouffi G. Raemdonck Van D., « 100 fiches pour comprendre la linguistique», Bréal Rosny, 2^eed.1999, p.60. Pour définir les deux termes on doit tenir compte des facteurs variées comme: le type de processus, le contexte où se déroule le processus et le résultat obtenu de ce processus. Le terme d'acquisition se réfère à l'acquisition de la langue étrangère de manière inconsciente, intérieure, et non observable. C'est un processus naturel, spontané, personnel qui se déroule, généralement, dans le milieu naturel. L'acquisition vise la communication et le fait de se faire comprendre sans tenir compte de normes grammaticales de la langue, en adaptant le répertoire de l'apprenant à la langue cible. Par contraire l'apprentissage est un processus conscient, observable qui implique un enseignant et des apprenants comme des participants actifs dans un milieu scolaire, institutionnel, dans la classe de langue étrangère. L'apprentissage vise la communication en utilisant les règles explicites de la langue, l'orientation se fait vers la forme. L'enseignant a le rôle de médiateur entre l'apprenant et la langue et aussi celui de moniteur de l'activité des élèves. Son rôle est décisif dans l'acquisition des nouvelles connaissances et dans le processus de développement des compétences de

Nous comprenons sans peine à partir de cette citation que l'acquisition de la langue maternelle se fait dans un climat familial où la communication et les transferts des signifiants et des signifiés se font comme se transmet le lait de la mère au corps du bébé, et tout progrès de ce dernier est lié au besoin ou la nécessité de comprendre ou de se faire comprendre entre deux actions: envoyer et recevoir, entre appel, requête et demande se résume les premier pas dans l'acte communicationnel.

Néanmoins, la querelle de conceptions entre acquisition et apprentissage ne se limite pas là pour toucher aussi leurs origines épistémologiques et n'arrivant pas jusqu'à une époque récente à tracer des frontières étanches, elles s'entremêlent, et s'interfèrent au point de se substituer. Dans un article écrit par Dr MANAA Gaouaou³ Université de Batna publié dans la revue Al-Athar, l'auteur emploie les deux termes pour une même conception: avoir une langue seconde et l'employer correctement alors que le mot acquisition porte en lui-même le sens de non-intervention didactique ou pédagogique dans une situation permanente de tâtonnement et d'exploits.

*La langue maternelle et les langues étrangères ne s'acquièrent pas de la même manière. Alors que l'acquisition de la langue maternelle coïncide avec celle du langage en général et implique l'enfant dans sa totalité, l'acquisition de la langue seconde est un cheminement qui va d'un système de signes à un autre.*⁴

La maîtrise d'une langue maternelle doit passer par une perception naturelle sans rapport explicite à la technicité où les individus dans le petit monde du candidat jouent favorablement et dans une totale spontanéité pour un but unique, celui du plaisir de communiquer. L'enfant qui fraye ses essais dans l'échange avec ses parents et son entourage trouve aux erreurs et tâtonnements un grand moment d'amusement au point que les erreurs à répétition devient ce que l'on pourrait appeler de son côté « le dire-à-plaisir» et du côté des parents, «l'écoute-à-plaisir». De l'entre deux plaisir se développe

communication Je considère que pour arriver à l'utilisation d'une langue étrangère, l'apprenant doit passer par le deux processus, les deux étant très importants pour arriver à communiquer dans des situations réels.

MANAA Gaouaou, LANGUE MATERNELLE ET LANGUES ETRANGERES. Quel rôle réserver à la langue maternelle³ dans l'acquisition d'une langue étrangère ? , Al-Athar, 2004.

La langue maternelle et les langues étrangères ne s'acquièrent pas de la même manière. Alors que l'acquisition de la langue maternelle coïncide avec celle du langage en général et implique l'enfant dans sa totalité, l'acquisition de la langue seconde est un cheminement qui va d'un système de signes à un autre.
Ibid, p. 87.⁴

la maîtrise rapide et spontanée de la langue maternelle loin de toute obstruction scolastique.

Mais le conflit de conceptions se présente aussi dans d'autres études comme dans l'article de Rabéa **Benamar**⁵ intitulé La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère, paru dans la revue «MULTILINGUALES» mars 2014 insiste sur l'emploi unifié des deux concepts pour désigner deux réalités distinctes en disant la langue maternelle est caractérisée par le fait qu'elle est acquise de façon naturelle, l'apprentissage de la langue maternelle s'opère d'une façon naturelle est inconsciente via le contact permanent avec l'environnement langagier alors que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait d'une manière consciente en plus d'une intention. Rabéa Benamar fait référence à Vygotski in Vion R., La communication verbale. Analyse des interactions, Paris, Hachette, 1992. Ce conflit a pour source différentes études faites par plusieurs spécialistes tels que (Habibullah Pathan, Rafique A. Memon, Shumaila Memon, Ali Raza Khoso, Illahi Bux, Holbrook Mahn)⁶ et d'autres en employant le terme acquisition à la place de «Learning» sinon le conflit s'aggrave en le traduisant par le mot apprentissage qui en complique sûrement davantage le processus des recherches.

Il est à noter que ces différents chercheurs font fi par mégarde ou non des études antérieures faites en la matière distinguant nettement entre acquisition et apprentissage, Heather Hilton. Professor of Language Acquisition and Teaching, Université Lyon 2, dans son article «*Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues*»⁷ insiste sur

<https://journals.openedition.org/multilinguales/1632>⁵

Pour en savoir plus, il est conseillé de consulter les articles ci-dessous.⁶

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781405198431.wbeal1272>

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/78810400/41343-libre.pdf?1642279910=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_Critical_Review_of_Vygotskys_Socio_Cul.pdf&Expires=1673382294&Signature=gqyMI9t8GGJg277L3ZTOCBYcB7vJMGTFhT08inQuDpLM3VlwHMDIEvMRb7adl4KCwH10BrMkjr2OAwC1pYhD8xBtrmkGwTp8ZDCrAp-JA5nQFP6yqJV03xVVDMMoUfJckuN5onBCoXc8-m0C-5yPEbgi1elmgYy68pDIHkpf-bc5AWRh5Lx3VrCMxDFW4bkGBnXqwOSWgG5okKk8Fz3XwQIYAHcf9yZLPaRh3uEc2gwCuXU94uoAdNuGCLd4jJBQmoMXMfaW9xbzkHJTaqjKT5o8UX4aHuSIKUmZabkKBRIUKPmuZDHda9pe~Y57ohaZZ6VOrmyhqeIFdEXslcGfVg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

https://scholar.google.com/scholar?q=vygotsky+language+acquisition&hl=ar&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar

Heather Hilton, « Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIII N° 2 | 2014, mis en ligne le 09 juin 2014, consulté le 07 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4385> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4385>

cette distinction en expliquant que la dichotomie hypothétique entre Acquisition/apprentissage initiée au début des années 1980 par le chercheur américain Stephen Krashen⁸ tente pour tracer des frontières étanches à travers des précisions définitionnelles quand il propose d'abandonner définitivement cette dichotomie terminologie, la remplaçant par des hypothèses plus rigoureusement formulées, concernant les apprentissages implicites et explicites en milieu scolaire ou en situation d'immersion.

2-Méthodes et Enseignement/Apprentissage désormais E/A des langues

Avant de passer au vif du sujet, il paraît utile de revoir quelques méthodes d'enseignement initiées pour bien enseigner les langues évoquant dans le même ordre d'idées des essais critiques pour enrichir la réflexion. En effet, la multiplicité de méthodes en pédagogies d'enseignement, à travers une longue expérience dans la classe et pendant des décennies, ne garantissent toujours pas une réussite parfaite dans la réalisation des objectifs tracés en amont.

3-La situation en Algérie entre acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une étrangère

Le concept d'apprentissage des langues est lié à l'approche traditionnelle de l'étude des langues et est encore aujourd'hui généralement pratiqué dans les écoles du monde entier. L'attention est portée sur la langue sous sa forme écrite et l'objectif est que l'étudiant comprenne la structure et les règles de la langue, dont les parties sont disséquées et analysées.

⁸Stephen D. Krashen (né le 14 mai 1941) est un linguiste américain, chercheur en éducation et activiste, qui est professeur émérite d'éducation à l'Université de Californie du Sud. Il est passé du département de linguistique à la faculté de l'École d'éducation en 1994. Stephen Krashen a obtenu un doctorat. en linguistique de l'Université de Californie à Los Angeles en 1972. Krashen a parmi les articles (révisés par des pairs et non) et les livres, plus de 486 publications, contribuant aux domaines de l'acquisition d'une langue seconde, de l'éducation bilingue et de la lecture. Il est connu pour avoir introduit diverses hypothèses liées à l'acquisition d'une langue seconde, notamment l'hypothèse de l'apprentissage de l'acquisition, l'hypothèse d'entrée, l'hypothèse du moniteur, le filtre affectif et l'hypothèse de l'ordre naturel. Plus récemment, Krashen a promu l'utilisation de la lecture volontaire gratuite lors de l'acquisition d'une langue seconde, qui, selon lui, "est l'outil le plus puissant dont nous disposons dans l'enseignement des langues, première et seconde

La tâche demande un effort intellectuel et un raisonnement déductif. La forme est plus importante que la communication étudiant la théorie en l'absence de la pratique. On valorise le juste et on réprime l'incorrect. La correction des erreurs est constante laissant peu de place à la spontanéité. L'enseignant est une figure d'autorité et la participation de l'élève est essentiellement passive. L'élève apprend à former des phrases interrogatives et négatives, mémorise des verbes irréguliers, étudie des verbes modaux, apprend à former le temps parfait, mais ne maîtrise presque jamais l'utilisation de ces structures dans la conversation.

Les méthodes inspirées de l'apprentissage des langues sont progressives et cumulatives, normalement liées à un programme prédéfini qui comprend la mémorisation du vocabulaire. Il vise à transmettre à l'étudiant des connaissances sur la langue, son fonctionnement et ses structures grammaticales, ses contrastes avec la langue maternelle de l'étudiant, connaissances qui, espérons-le, produiront les compétences pratiques de compréhension et de parler de la langue.

Cependant, l'effort d'accumuler des connaissances sur la langue avec toute son irrégularité devient frustrant en raison du manque de familiarité avec la langue. Telle est la diagnostique d'une situation langagière qui ne cesse de pérenniser malgré toutes les tentatives de renouvellement dans l'espace de la recherche universitaire, desurcroît, elles puisent toujours dans des réalités procédurales et théoriques venant d'ailleurs et s'appliquent mal à la réalité algérienne.

«La langue maternelle (désormais LM) est caractérisée par le fait qu'elle est acquise de façon naturelle. Selon Vygotski (1985), l'apprentissage de la LM s'opère de manière inconsciente et elle est acquise par l'enfant spontanément à travers des expériences provoquées par le contact avec son environnement immédiat. Alors que l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. Ainsi, apprendre une LE est un processus qui sollicite plus d'efforts que l'apprentissage d'une langue maternelle qui, au contraire, est un fait plus naturel se constituant quasi spontanément. La particularité des interactions, en classe de LE, est que la langue est à la fois l'outil de transmission des savoirs et l'objet même de l'enseignement/apprentissage de cette langue. En

apprenant la LE, l'élève découvre un autre système linguistique et une autre culture. Le caractère scolaire de l'apprentissage d'une LE présuppose des difficultés quant à son enseignement/apprentissage. Il devient alors impératif de prendre en compte toutes les données relatives à ce dernier»⁹

Pour le contexte algérien, il est à noter que la langue étrangère ne coïncide en rien avec la langue maternelle, l'arabe en l'occurrence, un système s'appuyant sur la simple ponctuation dans l'oralisation de ces consonnes et les plus simples voyelles que l'appareil phonatoire arrive sans peine à prononcer, le /a/, le /i/ et le /u/ sans trop de changement dans le fonctionnement amalgamé des organes d'articulation alors que le français ou l'anglais impliquant trop de jeux phoniques qui demande des entraînements et des gymnastiques de l'appareil phonatoire, demande aux autorités éducatives même de redoubler les efforts dans la promotion des activités favorisant les bonnes habitudes de prononciation en langue étrangère pour éviter le complexe d'infériorité menaçant pour bon nombres d'étudiants issues du «Sud algérien»¹⁰ en particulier, le pire scénario dans l'avenir comme la déperdition scolaire ou le renoncement aux études universitaire en médecine et ingénierie.

A la différence des gens du sud algérien, ceux du nord n'éprouvent pas les mêmes difficultés articulatoires et ne souffrent pas généralement de ce complexe psychologique côtoyant pour plusieurs décennies les colons français dans un vécu quotidien et causant, de ce fait, le transfert souple des habitudes langagières et la maîtrise inconsciente de la langue française d'une génération à l'autre, ces habitudes

⁹ Rabéa Benamar, « La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère », *Multilinguales* [En ligne], 3 | 2014, mis en ligne le 03 juin 2014

consulté le 11 janvier 2023. URL : <https://journals.openedition.org/multilinguales/1632>, 5-6.

¹⁰Nous pensons que l'influence de la langue maternelle arabe est importante, c'est pourquoi nous prononçons mal les voyelles car ces voyelles n'existent ni dans la langue maternelle des étudiants, qui est l'arabe, ni dans la première langue étrangère acquise (anglais). Troubetzkoy (1986) a abordé la notion de crible phonologique ou système d'écoute contrôlé par le système phonologique de la langue maternelle, qui perturbe l'identification et l'articulation des sons d'une langue étrangère. Nous pouvons ajouter aussi que, les apprenants vont avoir tendance à rapprocher les sons de la langue cible du système phonologique de leur langue maternelle. C'est pourquoi les erreurs que les apprenants commettent varient toujours selon leurs origines. La deuxième raison pour comprendre les difficultés de prononciation des voyelles rencontrées par les apprenants est l'insuffisance des cours de phonétique dès la première année ou dans certains cas l'absence totale de cours de phonétique dans les cursus des universités jordaniennes. Nous pouvons ajouter aussi le manque de pratique et d'entraînement sur les voyelles nasales dans la classe de FLE. Dans les matières d'initiation (débutants ou première année), l'enseignant n'a pas assez de temps pour expliquer ou pratiquer les nuances entre les voyelles, etc. Enfin, le manque d'écoute des émissions/chansons en français et des natifs pose problème, car pratiquer ces activités aide beaucoup les étudiants à développer leurs compétences de la compréhension orale et de la compréhension écrite.

ont persisté à nos jours dans les régions du nord s'observant surtout dans les échanges quotidiens des gens et le lexique employé.

4-La situation d'enseignabilité du fle dans le sud algérien

L'arrivée relativement retardée du français, l'illettrisme et l'absence d'écoles et de campagnes d'alphabétisation, (notons que quelques tentatives de scolarisation datent déjà de 1900, mais sont et c'est le moins que l'on puisse dire, hâtives et insignifiantes) jusqu'à ce que l'administration militaire cède la place à l'administration civile en 1960 qu'une réelle politique d'enseignement est mise en place. Je crois beaucoup au fait que même dans le nord, le colonisateur n'était pas de ses préoccupations de pousser l'alphabétisation et même l'apprentissage du français et que c'était la conjoncture qui le contraignait à partager la scolarisation avec les pro-colons pour se faire serviteurs. *« Il fallait attendre la fin de la guerre de 1944, pour voir apparaître une politique de construction scolaire. Rien n'ayant été fait jusqu'à cette date. »*¹¹

Cela s'ajoute au manque remarquable des facteurs civilisationnels excepté les quelques lieux de culte, animés par les quelques religieux, chose qui joue contre la propagation du français. A la différence du Sud comme nous l'avons montré là-haut, la longue période de colonisation dans la région du Nord a laissé une langue porteuse au moins d'un rudiment culturel occidental. Depuis les premières années de la colonisation toute une vague de population européenne qui s'est appropriée les terres et a construit les colonies, les administrations, les établissements publics, même les églises et les écoles.

Ceci dit que les activités d'acculturation et d'évangélisation exercées par les colonisateurs étaient concentrées sur les régions du nord où il y a les grandes villes d'envergure économique et sociale, et qui englobent la bonne part de la société algérienne. Le français s'est imposé des lors dans ces régions comme héritage colonial dont on peut se servir. A ce propos, RAHAL Safia précise :

V. Andre-Roger, « LE SOUF », El-Walid, El-Oued, 2003, p. 325. ¹¹

« [Le Français] représentait ainsi un outil de travail et aussi un instrument de communication dans la vie de tous les jours, en l'occurrence, dans certaines grandes villes et dans certains milieux privilégiés d'un point de vue culturel et social. »¹²

Un faux diagnostic manifesté par la commission de juillet 1964 considérant le français comme langue véhiculaire homogénéifiant, de ce fait le nord avec le sud pour que ce dernier reste victime d'une marginalisation et d'une obscurité menaçante. On parle donc d'une « Réduction, dans les années suivantes, de l'horaire de français au profit de celui de l'arabe, la langue française devenant en Algérie une langue privilégiée, conservant, pour quelque temps, un rôle de langue véhiculaire. Ainsi reconverti dans ses buts, son enseignement devait l'être dans ses méthodes et son contenu »¹³

Malheureusement, la période postcoloniale n'était pas mieux que la précédente. La francophilie oeuvrait défavorablement à l'acceptabilité du français dans le sud (le sud, rappelons le, demeure depuis longtemps sclérosé et ignoré par une civilisation qui veut autoritairement l'absorber). L'élite francophone du pouvoir politique, en imposant son point de vue vis-à-vis de l'enseignement du français, le considérant obligatoirement comme véhicule de culture, contribue à la création d'un conflit identitaire dont on continue à subir les conséquences. Or, jusqu'à présent le flou règne et entrave, de ce fait, la possibilité de trouver une solution efficace et définitive à l'enseignement du français dans le sud. Le français a-t-il le statut de langue seconde ou étrangère ?

Le courant arabophone, représenté par les nationalistes, a réussi à renverser l'ordre idiomatique-culturel en privilégiant la voix arabo-musulmane. Depuis lors, l'enseignement du français manque de statut institutionnel digne d'une uniformité sociale d'où le surgissement d'une hostilité permanente à l'égard du français dans la majorité du territoire national et particulièrement le sud.

Safia RAHAL, *Cultures et langues, la place des minorités : La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ?* http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm - 26k, Consulté le 29 / 03 / 2009.

Direction du premier degré, « Horaires, programmes, directives pédagogiques », I.P.N., Alger, 1964, P. 4.¹³

Pour la confection des manuels scolaires, durant la dernière décennie, a connu un remaniement de forme et de fond pour s'atteler aux nouvelles approches qui se basent sur l'E/A dans le cadre des compétences. Ce boom de l'édition, qui était une réponse à un engagement dans la réforme, n'a pas pu assurer l'investissement de la tutelle dans cette réforme. La cause apparente de cette inadéquation, qui semble la plus plausible, est que la rédaction de ces manuels n'a pas pris en considération la réalité du terrain.

En effet, entre la civilisation orientale arabo- musulmane à laquelle la société algérienne doit une appartenance civilisationnelle, et par conséquent linguistique, enracinée dans l'Histoire, et une civilisation gréco-latine occidentale qui a essayé de s'imposer à travers une colonisation dont les empreintes culturelles et linguistiques sont encore remarquables, retrouver son identité culturelle et linguistique est un défi qui reste à relever.

« ...les algériens sont écartelés entre deux aires culturelles : arabophone et pro arabo musulmane d'une part, et francophone et pro occidentale (plus particulièrement française) de l'autre. »¹⁴

Tahar Kassi dans réflexion sur le système éducatif, signale l'urgence *« de mettre en place les moyens de réaliser, après quarante ans d'existence, une accumulation de savoirs objectifs sur notre école. Il est aberrant que le chercheur, l'analyste ou tout simplement l'esprit curieux ne trouvent pas aujourd'hui un minimum de documentation fiable, répertoriée et disponible indispensable à la lisibilité du système »*¹⁵

Les champs de la recherche en Algérie manquent des études courageuses dont la thématique concerne la didactique du français en Algérie et qui interviennent et déterminent, pour une grande part, l'acte didactique du F.L.E., à savoir le statut du Français en général et en particulier son statut dans le sud.

Tayeb SAID-AMER, *L'Algérie face à son avenir*, EL- HIKMA, Alger, 2000, P. 86.¹⁴

K. Taher, « Reflexions sur le système éducatif », Casbah, Alger, 2003, P. 10.¹⁵

Il est peut être difficile voire impossible de prendre en charge les gens du sud dans la confection des manuels à cause de la diversité des habitants qui sont de provenances très varié mais on ne peut ignorer le fait que les apprenants originaires de la région restent majoritaires et le prétexte ne dispense nullement la tutelle de sa tâche première a savoir réactiver la recherche pour trouver des solutions.

Je reviens pour dire que l'apprenant dans le sud représente une spécificité culturelle et identitaire, marginalisée et qui, malheureusement, ne bénéficie pas d'un programme d'enseignement spécifique et adéquat. Faute de quoi, l'enseignement du français reste victime d'une situation conflictuelle. Par conséquent, les problèmes dont souffrent l'apprenant du français au sud sont multiple :

- 1- L'insécurité est génératrice d'un blocage dans la transposition du savoir. L'enseignant comme l'apprenant ayant une mauvaise représentation de la langue cible, refusent toute appropriation possible. A titre d'exemple, comment accepte-t-on de dire dans le manuel scolaire, qu'un certain Nacerdine (avec tout ce que ce nom représente dans la culture et les principes sociaux) est plus bête qu'une bête en l'assimilant à un âne ? Au même temps qu'on qualifie Mkidech (un nom d'origine Kabyle) d'un sac à malice. Or, sans la reconsidération des gens du sud en leur proposant l'initiative de choisir ce qui va de mieux avec leur identité culturelle (car le seul moyen de faire aimer une langue le français en l'occurrence est bien de l'introduire comme étant un élément d'appréciation du patrimoine culturel) l'enseignement du Français reste problématique et n'aboutit jamais aux résultats escomptés.
- 2- Les préjugés : l'apprenant, obsédé avant même qu'il soit confronté au français, prend déjà des recules et pense que c'est une langue très difficile et par conséquent démotivé et désintéressé, refuse toute tentative d'essai ou de rapprochement.
- 3- Une erreur grave est souvent commise. Le fait de comparer en matière de langue, les enfants du sud à ceux du nord et d'unifier de ce fait les programmes et les examens qui constituent une muraille face à l'épanouissement du français dans le sud. Or tant que le niveau réel de la région est négligé le fossé ne cesse de s'élargir.
- 4- L'interférence : à la différence des gens du nord, ceux du sud souffrent beaucoup des problèmes d'interférence. Chose du en premier lieu à une absence presque

total de l'emploi du français (au niveau de l'interaction sociale). Je précise dans ce cas les élèves de primaire et du collège qui, faute d'encadrement arrive au lycée avec des lacunes difficilement remédiable au niveau de la gymnastique de l'appareil phonatoire. En 1954, Malmberg a déjà souligné l'importance de la phonétique dans l'apprentissage des langues ;

« L'enseignement des langues étrangères est aussi un domaine où la phonétique a une très grande importance pratique. Celui qui veut apprendre à bien prononcer une langue étrangère, devra avoir des habitudes articulatoires nouvelles (une base articulatoire). Il ne faut pas croire qu'il s'agit seulement d'apprendre quelques sons nouveaux et, pour le reste, utiliser les sons déjà connus. C'est un système d'habitudes articulatoires, y compris l'intonation et l'emploi des accents expiratoires, qui sera remplacé par quelque chose de nouveau »¹⁶.

La langue maternelle influence donc notablement tout apprentissage de la langue étrangère. Ici je dis que le problème se pose plus dans l'emploi de l'arabe dialectal influençant dans la future la prononciation du français installant de ce fait des mauvaises habitudes articulatoires par exemple :

la voyelle /y/, dans le mot /sykr/, aigue très fermée antérieure et arrondie se confond dans prononciation en arabe avec la voyelle /u/, dans le mot /sukaR/, aigue et très fermée, postérieure et arrondie . La voyelle /e/, dans le mot /balɣ/ lèvres écartées, antérieure et fermée se confond dans prononciation en arabe avec la voyelle /i/ dans le mot /bali/, lèvres écartée, antérieure et très fermée arrivant au lycée et même à l'université l'étudiant se heurte à des complexes psychologique d'infériorité se rétrécit et fuit toute situation de communication en langue étrangère. Or, réussir, par des moyens méthodologiques et didactiques, à mettre celle-ci au service de celle-là reste un défi à relever.

5- Impliquer d'avantage l'apprenant dans la construction de son savoir et s'éloigner tant possible des textes dépassés par le temps, (Comment parle-t-on

B. MALMBERG, « La Phonétique. Coll. Que sais-je ? », Presses Universitaires de France, Paris, 1954, ¹⁶

d'une participation des intéressés où toutes les références dont on a inspiré le contenu du programme datent d'avant 1950 ?), restent, en principe, la préoccupation aussi bien de l'enseignant que de la tutelle concernée. Cela ne peut être concrétisé dans un travail unilatéral quelle que soit son efficacité. Or, pour tout épanouissement du niveau, une participation massive des intéressés s'avère inéluctable. Une participation d'ordre aussi bien thématique que linguistique. Cela peut se faire en mesurant rationnellement le niveau de l'élève et en examinant attentivement ses intérêts et, par conséquent ses besoins.

Les enseignants de la langue française dont le mode de recrutement et la formation initiale est, et c'est le moins que l'on puisse dire, hâtive et discutable de l'avis même de ces enseignants, présentent des lacunes langagières les mettant parfois en butte à des sérieux problèmes d'expressions dans la langue qu'ils enseignent.

Tous ces problèmes parmi d'autres contribuent sérieusement dans la chute du niveau. On assiste actuellement à une revalorisation de l'anglais au détriment du français pour la simple raison que le premier arrive comme une langue toute nouvelle et de ce fait toutes les mesures sont prises. Par exemple le public cible n'a jamais eu de contact avec la langue. On la considère donc étrangère au sens propre du terme. A la différence du français, le public cible est supposé, qu'il le veuille ou pas, avoir un certain acquis déjà restitué. Ce qui complique d'avantage la situation.

- Tout cela nous conduit à dire qu'il est urgent d'assumer toutes les responsabilités et d'entreprendre une recherche objective dans le domaine de FLE afin d'arriver à des solutions efficaces et effectives aux problèmes épineux de L E/A. Certes, les recherches en ce domaine abondent mais la plupart d'entre elles restent théoriques sauf quelques tentatives d'opérationnalisation manquant d'aboutissement si non que partielles et limitées.

Nous nous proposons d'enrichir les recherches faites auparavant qui, n'ayant pas pensé à la spécificité de la région, semblent insuffisante et sans effet. Nous tentons donc d'entamer un travail que nous estimons scientifique pour palier les lacunes et

ouvrir une nouvelle aire d'action aux enseignants, aux chercheurs didacticiens et pédagogues afin de contribuer et approfondir d'avantage la recherche. Cette recherche que nous érigeons au statut d'une nouvelle perspective. Nous nous basons sur trois principaux axes :

Premier axe :

La socialisation précoce des enfants avec le FLE.

La socialisation commence dès la première année primaire en introduisant des mots à finalité phonétique dans tous les manuels de toutes les disciplines. En vue de développer chez l'élève, à travers les exercices physiques, une souplesse dans son appareil phonatoire qui l'aidera plus tard pour une bonne maniabilité une bonne articulation de la langue.

Il existe, en français, bien entendu, des sons qui n'existent pas dans la langue arabe. Ce qui nous pousse à faire une recherche minutieuse pour trouver, avec économie, une liste de mots pouvant systématiser tous les sons difficiles en français.

Le choix de mots fera l'objet d'une sélection subissant les conditions suivantes :

- Le mot ne doit pas dépasser trois syllabes afin que l'élève puisse le retenir en procédant à la musicalité et le principe de moindre effort. En vue d'une bonne différenciation syllabique, les trois sons doivent être pertinents, distinctifs et simples.
- Il est très recommandé, en effet, de recourir aux emprunts et aux mots proches de l'arabe au français. par exemple, /sukar/ avec R roulé ce qui signifie (sucre) afin de découvrir la pertinence de /y/ qui, en fait, n'existe pas en arabe et veut le restituer ; ici le sens commun des deux signifiants dans les deux langues aide l'élève à focaliser son exercice sur l'articulation car le signifié est déjà restitué.

De cette façon nous pouvant également écarter les barrières et briser progressivement les frontières entre arabe et français pour qu'en fin arriver à omettre à jamais les préjugés et les complexes psychologiques vis-à-vis de la langue. **Le deuxième axe**

La pragmatisme précoce du FLE : Pour se faire, il faut procéder à plusieurs techniques dont on se contente de citer une.

Les intrus provocateurs ou (les détenteurs de sens) : Dans un climat où la pensée et l'affectivité sont liées à la langue arabe, l'élève doit être provoqué en jouant sur deux éléments importants : curiosité et provocation.

D'emblée, le recule que prend l'élève aussi bien que l'enseignant vis-à-vis du FLE va être dépassé. Comment ?

A partir d'une sélection très raisonnée, à l'intérieur de la liste pré-établie, de quelques mots choisis analogiquement à d'autres dans la langue maternelle. On insère progressivement des items qui, à chaque fois, font agiter l'élève en le ramenant de l'apprentissage classique à la découverte par stimulus.

Par exemple : (Rappelons tout d'abord que notre objectif reste toujours, le déblocage psychologique et la familiarisation du FLE. Donc, convaincre l'élève que le français est au service de sa langue maternelle et que ces deux langues sont toutes deux utiles, nécessaires et ouvertes, est au centre de nos préoccupations)

Dans un petit conte arabe dans le manuel scolaire où les deux mots suivants ont une valeur dans la compréhension du conte :

Les mots /sultan/ et /badawij/ ; le premier veut dire sultan et le deuxième un bédouin. Ces deux mots provocateurs car, introduits, en effet, dans le conte à la place des mots arabes, et malgré l'analogie qu'ils présentent (même signifié de l'arabe au français et des signifiants proches), l'élève sera provoqué. Et puisque le sens est déjà travaillé le maître procèdera uniquement à la distinction entre deux représentations phoniques. L'activité ramènera, et d'une manière progressive, l'élève à se débarrasser premièrement, de ses lacunes installées par habitude et restituées par la langue maternelle avant la scolarisation. Ainsi il apprend comment articuler le /y/ de /sylvân/ en soulignant la différence entre /y/ et /u/. Aussi le son /wé/ dans /bedwé/ en soulignant la différence entre /wé/ et /wij/ ; deuxièmement, de ses complexes langagiers, qui, s'ils persistent, constitueront des obstacles linguistiques difficiles à dépasser. Dans ce même contexte proche de l'élève l'incite à suivre par exemple si les français ont le chien comme l'animal préféré qui touche leur affectivité et si Victor Hugo parle de la mort d'un chien très émouvant pour un garçon français , nous avons-nous la mort de la chamelle Messaouda qui en lisant le texte les garçons vont certainement être touchés pour ne pas dire emportés

Le troisième axe

Communicabilité et concubinage entre les langues.

Le problème est que le français et le Français. C'est-à-dire le français langue et le Français envahisseur dans l'imaginaire collectif. Puisque malheureusement même le français langue est manipulé pour nourrir les tensions. Les deux donc, s'interposent et s'assimilent l'un dans l'autre pour développer dans l'inconscient public, un sentiment de francophobie manifeste dans presque toute la région. Par conséquent l'apprenant tombera victime d'un problème d'insécurité qui est génératrice d'un blocage dans la transposition du savoir. Or la langue étrangère est supposée être la fenêtre qui tente harmoniser dans l'esprit l'exotique et le chimérique dans un climat de considération mutuelle et dans un contexte de valorisation réciproque avec toujours une entrée heureuse qui ne se contredit pas avec la culture mère.

Pour cela on tentera d'entamer une recherche approfondie concernant l'enseignabilité du français au sud en vue de relever les défis. Ainsi que de revoir et prévenir les éventuelles dérives.

Références

B. MALMBERG, « *La Phonétique*. Coll. Que sais-je ? », Presses Universitaires de France, Paris, 1954.

Tayeb SAID-AMER, *L'Algérie face à son avenir*, EL- HIKMA, Alger, 2000.

K. Taher, « Reflexions sur le système éducatif », Casbah, Alger, 2003.

Direction du premier degré, « Horaires, programmes, directives pédagogiques », I.P.N., Alger, 1964.

V. Andre-Roger, « LE SOUF », El-Walid, El-Oued, 2003.

Safia RAHAL, *Cultures et langues, la place des minorités : La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ?* http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm - 26k, Consulté le 29 / 03 / 2009.

Deuxième cours

Une analyse des approches et des méthodes d'enseignement des langues: entre pertinence et défaillance

Introduction

L'enseignement des langues a une histoire longue, passionnante mais plutôt tortueuse, dans laquelle un débat sur les méthodes d'enseignement s'est particulièrement développé au cours des cent dernières années. Les noms de nombreuses méthodes (méthode grammaire-traduction, méthode directe, méthode audio-linguale, méthode d'enseignement communicative, etc.) sont assez familiers, mais les méthodes ne sont pas faciles à saisir dans la pratique car une méthode, aussi mal définie soit-elle peut être, est plus qu'une seule stratégie ou une technique particulière. Dans le cadre des théories de l'enseignement des langues, ces méthodes découlent en partie de circonstances sociales, économiques, politiques ou éducatives, en partie de considérations théoriques (nouveaux changements dans les théories du langage et dans une nouvelle perspective psychologique sur l'apprentissage des langues), en partie de l'expérience pratique, de l'intuition, et de l'inventivité. Par conséquent, dans une certaine mesure, ils représentent une combinaison de croyances en matière d'enseignement des langues, mais il est évident qu'ils se caractérisent par l'importance excessive accordée à des aspects uniques en tant que problème central de l'enseignement et de l'apprentissage des langues,

1-Efficacité et faiblesse des approches et méthodes pédagogiques

-Les méthodologies

On a tendance à penser que la meilleure méthode pour l'enseignement apprentissage d'une langue est celle qui intègre beaucoup plus des éléments diversifiés, des textes, articles de journaux ou de revues. En réalité, la question fondamentale est de maintenir une certaine cohérence pédagogique, c'est-à-dire la compatibilité et la convergence des outils, des procédés et des techniques mis en œuvre dans une méthode, elle-même est cohérente ou non avec une

didactique d'ensemble.

Méthodologie/Méthode

La méthodologie représente l'étude des méthodes et de leurs applications, c'est le niveau où se définissent les principes et les hypothèses qui sous-tendent l'élaboration où s'opèrent les choix des théories de référence, les théories linguistiques et les théories d'apprentissage. C'est un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes articulés autour des discours théoriques de référence comme la méthodologie à matrice grammaticale, la méthodologie d'inspiration structuraliste, la méthodologie se réclamant de l'approche communicative. Une méthode matérialise d'une certaine manière, un certain nombre d'orientations théoriques. Elle vise un apprentissage guidé avec plusieurs types d'activités qui obéissent dans leur forme, leur choix et leur succession à un principe général d'apprentissage se traduisant au terme de ces activités par une amélioration des compétences de l'apprenant. Le terme méthode représente donc deux acceptions:

Le matériel d'enseignement comportant le manuel/livre et/ou la cassette audio ou vidéo, par exemple les méthodes « Café-crème », « Espaces » qui reflètent l'enseignement du français envisagé en tant que langue étrangère

Une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre un ensemble de procédés et de techniques destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir une langue, exemple la méthode directe, la méthode SGAV (Structuro Globale Audio Visuelle).

La méthodologie d'enseignement des langues étrangères sont fondamentalement destinées à accompagner le processus d'appropriation des apprenants. Elle est un appareil conceptuel qui fonde l'enseignement des langues en prenant en compte les objectifs fondamentaux d'apprentissage et les théories de référence qui ne se limitent plus uniquement aux théories linguistiques puisant d'autres concepts dans d'autres disciplines comme la sociolinguistique, psycholinguistique, ou l'ethnographie de la communication.

2-Méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction, comme son nom l'indique, met l'accent sur l'enseignement de la grammaire de la langue seconde, ses principales techniques sont la traduction de et vers la langue cible. Dans la pratique, la lecture et l'écriture sont l'objectif principal ; peu ou pas d'attention systématique est accordée à la parole ou à l'écoute. La langue maternelle de l'élève est maintenue comme système de référence dans l'acquisition de la langue seconde. Les apprenants en langues sont passifs dans l'apprentissage des langues et les enseignants sont considérés comme une autorité, c'est-à-dire qu'ils agissent d'un modèle centré sur l'enseignant.

La méthode grammaire-traduction a été confrontée à diverses attaques de la part des réformateurs. Certains critiquent le fait que cette méthode crée souvent de la frustration chez les étudiants par une expérience fastidieuse

de mémorisation d'une liste interminable d'éléments inutilisables. Une analyse des approches et des méthodes d'enseignement des langues - Efficacité et faiblesse des règles de grammaire et de vocabulaire, les limitations des techniques d'entraînement n'émancipent jamais l'apprenant de la prédominance de la langue première ; d'autres disent que cette méthode accorde peu d'attention à la compétence communicative de l'élève.

Malgré les attaques sévères, la méthode grammaire-traduction est encore largement pratiquée. Pourquoi ? Parce qu'il n'y a pas de contradiction inhérente entre l'enseignement de la grammaire et l'approche communicative, et une sorte d'enseignement explicite de la grammaire peut compléter l'enseignement de la langue communicative pour sensibiliser les apprenants à la forme et à la structure de la langue cible. De plus, la langue première, en tant que système de référence, peut dissiper le malentendu dans le processus d'apprentissage de la langue seconde. Ensuite, la réflexion sur les caractéristiques formelles de la langue seconde et la traduction en tant que technique de pratique placent l'apprenant dans une situation active de résolution de problèmes. Enfin, la méthode grammaire-traduction apparaît relativement facile à appliquer et peu exigeante pour les enseignants, ce qui est peut-être la raison exacte de sa popularité.

La méthode directe est un changement radical du paradigme méthodologique grammaire-traduction par l'utilisation de la langue cible comme moyen d'enseignement et de communication dans la classe de langue, et par l'évitement de l'utilisation de la première langue et de la traduction comme technique. C'est le passage de la langue littéraire à la langue

parlée de tous les jours comme objet d'instruction précoce. Dans cette méthode, l'apprentissage des langues était considéré comme analogue à l'acquisition de la première langue, et le processus d'apprentissage impliquait souvent interpréter en termes de psychologie d'association.

La méthode directe a été une première tentative pour faire de la situation d'apprentissage de la langue une de l'utilisation de la langue. Elle a exigé de la part des enseignants de l'inventivité et a conduit au développement de nouvelles techniques de langage, telles que les démonstrations d'images et d'objets, l'accent mis sur les questions et réponses, les récits parlés, la dictée et l'imitation, etc. Néanmoins, deux questions seront soulevées. Inévitablement sur cette méthode : on est de savoir comment se prémunir contre le malentendu sans traduire (surtout, certaines idées abstraites), sans référence à la langue première; l'autre est de savoir comment appliquer cette méthode au-delà du stade élémentaire de l'apprentissage des langues. De plus, cette méthode nécessite des enseignants qui sont des locuteurs natifs ou qui ont une maîtrise quasi-native de la langue étrangère qu'ils enseignent, mais dans la pratique, il est difficile de répondre à ces exigences.

3-Méthode d'enseignement communicative

La méthodologie traditionnelle

Elle se caractérise par l'enseignement d'une langue normative, enseignement centré sur l'écrit, par conséquent l'importance est donnée à la grammaire, la littérature étant le domaine privilégié de l'apprentissage d'une langue. Le recours à la traduction était fréquent

- La méthode directe

En réaction à la méthodologie traditionnelle, le recours à la traduction est éliminé, prohibé. C'est une méthode active, naturelle dont le principe est d'acquérir une langue au contact de ceux qui la parlent, c'est le système de questions/réponses. Elle se caractérise par l'apprentissage du vocabulaire courant, la grammaire est envisagée sous sa forme inductive et implicite, c'est-à-dire on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et induire la règle et l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral, l'écrit est envisagé comme auxiliaire.

- La méthode audio-orale

La méthode-audio-orale a été la première à se réclamer ouvertement de la linguistique et de la psychologie. Elle reflète la linguistique descriptive, structurelle et contrastive des années cinquante et soixante. Sa base psychologique est le comportementalisme qui interprète l'apprentissage du langage en termes de stimulus et de réponse, de conditionnement opérant et de renforcement en mettant l'accent sur un apprentissage réussi sans erreur. Il suppose que l'apprentissage d'une langue implique la maîtrise des éléments ou des blocs de construction de la langue et l'apprentissage des règles par lesquelles ces éléments sont combinés, du phonème au morphème au mot à la phrase à la phrase. Par conséquent, il était caractérisé par la séparation des compétences --- écouter, parler, lire et écrire --- et la primauté de l'audio-oral sur les compétences graphiques. Cette méthode utilise les dialogues comme principal moyen de présentation de la langue et met l'accent sur certaines techniques de pratique, telles que les exercices de modèle, le mimétisme, etc. L'écoute et la parole étaient désormais mises au centre de la scène dans cette méthode, des enregistrements sur bande et des exercices de laboratoire de langue étaient proposés dans la pratique.

En tant que l'une des méthodes les plus populaires dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, la méthode audio-orale apporte de grandes contributions à l'enseignement des langues, par exemple, elle a tenté de rendre l'apprentissage des langues accessible à de grands groupes d'apprenants ordinaires car elle proposait que la langue l'enseignement doit être organisé de manière pour ne pas exiger de grandes prouesses intellectuelles de raisonnement abstrait pour apprendre une langue. De plus, il mettait l'accent sur la progression syntaxique, alors qu'auparavant les méthodes avaient tendance à se préoccuper du vocabulaire et de la morphologie.

Malgré ces apports, la méthode audio-orale a également été critiquée à bien des égards. Premièrement, son fondement théorique a été attaqué comme étant malsain à la fois en termes de théorie du langage et de théorie de l'apprentissage par la théorie de la grammaire générative; deuxièmement, les résultats pratiques n'ont pas répondu aux attentes et les étudiants se sont souvent avérés incapables de transférer les compétences acquises grâce à cette méthode vers une communication réelle en dehors de la salle de classe. Par conséquent, il ignore la compétence communicative dans la pratique de l'enseignement.

Cette méthode a bénéficié des apports de deux domaines: la linguistique avec l'avènement du structuralisme pour le choix des contenus à enseigner et la psychologie, avec le Behaviorisme qui met l'accent sur les processus d'acquisition avec le montage d'habitudes verbales, la langue est assimilée à un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement et l'accent est mis sur l'oral, en recourant aux exercices de répétition et l'acquisition des structures syntaxiques se fait sous forme d'automatismes. En grammaire, on privilégie la forme plutôt que le sens, ainsi les éléments de la phrase sont mis en relation sur l'axe paradigmatique en opérant des substitutions, sur l'axe syntagmatique en additionnant les mots de la phrase, en opérant des transformations de la phrase simple à la phrase complexe.

- La méthode structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)

Cette méthode vise à enseigner la parole en situation (ce que la linguistique de Saussure évacue), la priorité est donc donnée à l'oral qui est conçu comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Chaque « leçon » consiste en un dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne. Les leçons consistent en des dialogues qui véhiculent la langue de tous les jours et qui se développent dans une situation de communication de la vie quotidienne, l'enseignement de la grammaire est implicite et inductif, il s'intéresse plus à la parole qu'à la langue, c'est la parole en situation qui est retenue avec une primauté nette de l'oral et l'accès au sens est favorisé par la situation visualisée, ce sont les phénomènes intonatifs qui permettent d'accéder au sens grâce aux informations situationnelles et donc les structures SGAV sont beaucoup plus sémantiques que morphosyntaxiques

- L'approche communicative

Les notions de communication et de compétence de communication sont introduites en didactique des langues, une nouvelle approche est née l'approche communicative depuis les années 1970, l'approche (ou plutôt les approches communicatives) domine le débat. Elle est développée en France en réaction face aux méthodes précédentes qui prévalaient dans les années soixante, les unes audio-orales, les autres audio-visuelles, Il convient de préciser que ces deux types de méthodes ne peuvent être également confondus. Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA expliquent que « l'approche communicative a pour objectif essentiel

d'apprendre à communiquer en langue étrangère [...]. Elle repose sur un consensus partagé en ce qui concerne l'appropriation d'une compétence de communication »¹⁷.

A partir de cette citation, nous pouvons dire que l'objectif primordial de (AC)¹⁸ ne réside pas en des connaissances précises de règles et structures grammaticales, de la langue étrangère et d'acquérir des comportements automatisés (béhaviorisme)¹⁹, mais de développer d'autre savoirs et d'autres savoir-faire, autrement dit: d'autres compétences en ce qui concerne les capacités de réagir à des situations de communication variées et d'interagir avec les autres

Mais en même temps, L'approche communicative est née avec le développement de nouvelles théories de référence comme la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique mettant en place de solides bases pour les matériaux d'apprentissage qui privilégient les documents authentiques visant le contact direct avec la langue réelle utilisée dans un contexte réel La linguistique n'est plus la seule discipline de référence, l'approche communicative diversifie les apports théoriques, ses emprunts théoriques ne se limitent pas uniquement à la linguistique (la linguistique structurale pour les méthodes SGAV) ou à la psychologie (le Behaviorisme), mais elle emprunte aussi des concepts à d'autres disciplines comme la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, l'analyse du discours et la pragmatique.

Le renouvellement méthodologique de l'enseignement des langues a appelé à reconsidérer un certain nombre de facteurs extra-linguistiques, en effet, lorsque deux (ou des) personnes communiquent, elles ont des statuts particuliers qui font que selon leur âge, leur sexe et leur rang social, elles tiennent des propos dans certaines circonstances, choisissent un registre, des formules et adoptent une attitude particulière vis-à-vis de l'interlocuteur d'où l'introduction de paramètres tels que les facteurs socioculturels et psychologiques dans la notion de compétence de communication.

Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presses, ¹⁷ Grenoble, 2005, p264.
Approche Communicative¹⁸

¹⁹Le béhaviorisme est une méthode psychologique fondée sur l'observation objective. Pour les béhavioristes, la psychologie est le comportement extérieur des hommes, et non l'intériorité (les pensées, les sentiments) des sujets. Il s'agit donc d'une psychologie du comportement. Ce courant a été fondé à la fin du 19 ème siècle avec l'ouvrage de Thorndike, l'Intelligence Animale (1898). Watson aux Etats-Unis et Bechtereov en Russie en sont les fondateurs.

Cette méthode d'enseignement communicatif vise à faire de la compétence communicative l'objectif de l'enseignement des langues et développe des procédures d'enseignement des quatre compétences: compréhension orale compréhension écrite, expression orale expression écrite, reconnaissant, bien entendu l'interdépendance de langue et communication. On encourage les activités qui impliquent une véritable communication et exécutent des tâches significatives en admettant que la langue est significative pour l'apprenant et soutient le processus d'apprentissage. Les apprenants en langues sont censés être des négociateurs, les enseignants être un organisateur, un guide, un analyste, un conseiller ou un gestionnaire de processus de groupe.

Il ne fait aucun doute que la méthode communicative s'est développée assez rapidement, elle domine l'enseignement des langues dans de nombreux pays car elle rend non seulement l'apprentissage des langues plus intéressant, mais aide les apprenants à développer des compétences linguistiques ainsi que des compétences communicatives. Cependant, des problèmes ont également surgi dans la vague d'enthousiasme initiale à ce sujet. Par exemple, cette méthode peut-elle être appliquée à tous les niveaux de l'enseignement ? Comment une telle approche peut-elle être évaluée ? Dans quelle mesure est-il adapté aux enseignants non natifs ? Comment peut-elle être adoptée dans des situations où les étudiants doivent continuer à passer des tests de base de grammaire ? Bien entendu, ces questions nous aideront à mieux appliquer les méthodes communicatives.

Conclusion

Chacune des différentes méthodes a apporté de nouveaux éléments et a tenté de traiter certains problèmes d'apprentissage des langues. Cependant, ils dérivent de contextes historiques différents, mettent l'accent sur des besoins sociaux et éducatifs différents et ont des considérations théoriques différentes. Par conséquent, dans la pratique de l'enseignement, afin d'appliquer ces méthodes de manière efficace et efficiente, les praticiens doivent garder à l'esprit ces questions : qui sont les apprenants, quel est leur niveau actuel de maîtrise de la langue, quel type de besoins communicatifs ils ont et les circonstances dans lesquelles ils se trouvent. qu'ils utiliseront l'anglais à l'avenir, et ainsi de suite. En un mot, aucune méthode ne peut garantir à elle seule des résultats fructueux.

Références bibliographiques

[1] Stern, HH Concepts fondamentaux de l'enseignement des langues. Shanghai: Presses de l'éducation en langue étrangère de Shanghai, 1999. [2] Richard, Jack C. & Théodore S. Rodgers. Approches et méthodes dans l'enseignement des langues. Pékin: langue étrangère Presses de l'enseignement et de la recherche, 2000.

[3] HU Zhong-

lin. Linguistique: Un livre de cours (2^e édition). Pékin: Presses universitaires de Pékin, 2001.

[4] Bussmann Hadumod. Dictionnaire Routledge de la langue et de la linguistique. Pékin: Presses de l'enseignement et de la recherche en langues étrangères, 2000.

Troisième cours

La compétence communicative dans l'acte d'enseignement apprentissage

INTRODUCTION

L'enseignement et l'apprentissage du fle font aujourd'hui partie de l'approche "communicative", dont le but est de rendre l'apprenant responsable de son apprentissage. Il s'efforce d'améliorer ses compétences en communication dans de bonnes conditions permettant son acquisition efficace.

1. Définition de la compétence

Le concept « compétence »²⁰ est très difficile à cerner et il peut prendre diverses acceptions, nombreuses confusions et interprétations selon les différentes disciplines. Dans le dictionnaire « LE PETIT LAROUSSE » Une compétence est un : « *Ensemble de dispositions, capacités, aptitudes spécifiques qui permettent à tout un sujet parlant une langue de la maîtriser, et qu'il met en œuvre à l'occasion de ses actes de parole effectifs dans des situations concrètes (ce qui constitue la performance).* »²¹.

Il est clair qu'à partir de cette définition, la langue cible d'un apprentissage est celle parlée tant que maternelle et non pas comme étrangère ce qui facilite grandement l'échange et la compréhension préliminaire condition majeure pour une transmission du savoir entre enseignant et apprenant. Nous récusons la transplantation de cette méthode dans un corps étranger sans vérification d'éventuel rejet ou d'incompatibilité avec un contexte où la langue cible est complètement étrangère et donc à l'horizon, se dresse la première difficulté en l'occurrence le contact réciproque entre les acteurs du processus éducatif.

Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presses, ²⁰ Grenoble, 2005, p264.
Dictionnaire le Petit Larousse, 2008, p82.²¹

A cela s'ajoute la mauvaise mise-en-pratique de la méthode en question puisque tous les travaux des didacticiens, des linguistes ou des pédagogues et qui ont suivis l'ont transférée sans adaptation et sans actualisation dans le contexte algérien qui reste la particularité d'une situation où la langue étudiée n'est pas parlée par l'ensemble de la société.

Néanmoins, d'après cette définition, la compétence est un concept central dans le processus d'apprentissage. Elle consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées connaissances, attitudes, et capacités à les mettre en œuvre dans différentes situations. La réalisation effective de cette compétence dans des situations authentiques, constitue la performance.

les linguistes, à leurs têtes le linguiste américain NOAM Chomsky, introduit l'expression de la compétence, pour désigner la connaissance du système d'une langue que possède tout sujet parlant cette langue, et qui concerne spécifiquement la capacité de produire et de reconnaître l'infinité des phrases grammaticalement bien formées, d'interpréter l'infinité des phrases sémantiquement bien formées c'est-à-dire qui ont un sens, d'identifier les phrases ambiguës²².

Selon cette définition, nous pensons logiquement que cette compétence comporte une composante grammaticale, la capacité à distinguer les phrases grammaticalement bien formées de ceux qui ne le sont pas. Elle implique aussi une composante sémantique chargée de calculer l'interprétation des phrases, et d'identifier les phrases ambiguës ou inacceptables. Elle implique également une composante phonologique qui permet de connaître la forme phonique des phrases, et instruire sur la performance, la réalisation effective de ce savoir à la linguistique dans des actes de communication le locuteur comprend ou fait comprendre.

« Une composante linguistique, qui comprend les savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe ; une composante sociologique, qui comprend les paramètres socioculturels, en relation avec les normes sociales ; une composante pragmatique, qui renvoie à l'utilisation

C'est-à-dire qui ont plusieurs sens.²²

fonctionnelle des ressources de la langue, à la réalisation de fonctions langagières et d'actes de parole, à la maîtrise du discours. »²³

Franck NEVEU dans le dictionnaire des sciences du langage confirme que c'est la compétence qui explique la capacité d'un locuteur à émettre un jugement sur la grammaticalité d'un énoncé, c'est-à-dire, c'est sur sa conformité aux règles de la grammaire qui régissent la grammaire de la langue »²⁴. En effet, Cette compétence correspond à la capacité de connaître les règles grammaticales de la langue (la connaissance linguistique d'un locuteur).

Selon le dictionnaire DIDACTIQUE de la langue française, Michel POU GEOISE a défini le terme "compétence" comme suit : « La compétence ce définit comme la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue. »²⁵.

Donc, l'interprétation de cette citation nous conduit à dire que le fait d'avoir une compétence dans la langue c'est d'avoir une capacité à produire et à interpréter des énoncés d'une manière appropriée, connaître les aspects spécifiquement linguistiques, mais connaître aussi les règles d'emploi (statut d'interlocuteur, intention de communication). Cette capacité demande un ensemble de stratégies sous-jacentes au concept de compétence en permettant de maîtriser progressivement la langue.

« Néanmoins, il n y a pas rupture dans les objectifs, comme cela avait été le cas entre les méthodologies directes et traditionnelle. On continue à enseigner la « langue » et non pas « à propos de la langue », mais on fait mieux la différence entre le système qui (postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication). Ce qui signifie qu'en tant qu'outil de communication, la langue est pleinement reconnue comme pratique sociale. »²⁶

Veltcheff C.-Hitton S., « l'évaluation en FLE », Hachette, Paris, Ed. 2003, p.23.²³

Franck NEVEU, au dictionnaire des sciences du langage, Armand Colin, Paris, 2004, p73.²⁴

Michel POU GEOISE, le dictionnaire DIDACTIQUE de la langue française, Armand Colin, Paris, 2016, p108.²⁵

Galisson Robert, « D'hier à aujourd'hui La didactique des langues étrangères », CLE. International, Ed.-1980, ²⁶ p.13.

La mise en pratique de telle méthodologie d'apprentissage nous pousse à se poser la question suivante : que faut-il entendre par travailler la compétence de communication plutôt que la compétence linguistique ? Pour nous c'est cette question qui nous préoccupe le plus en termes de conceptualisation et de d'actualisation contextuelle. C'est aussi la question principale que doivent se poser les praticiens de l'éducation à l'heure actuelle, et c'est par l'exemple de pratique scolaire que nous nous efforçons d'y répondre.

2. LA COMMUNICATION

- Définition de la communication

La communication est l'acte d'entrer en contact inter-compréhensif avec quelqu'un utilisant le même langage. Une bonne communication apporte un succès à une bonne compréhension. Rencontrer l'autre, c'est lui parler, mais aussi l'écouter. Selon Jakobson, il existe six éléments nécessaires à l'établissement d'une communication.

« ... celle-ci suppose un destinataire (celui qui parle), un destinataire (interlocuteur ou auditoire) et un message adressé de l'un à l'autre. Elle suppose encore un contexte ou "réfèrent" (ce dont parle le message), un code (grâce auquel est transmis le message) et enfin un contact entre le destinataire et le destinataire (connexion physique et psychologique qui leur permet d'établir et maintenir la communication »²⁷.

Jakobson présente un modèle de communication humaine qui capture les facteurs qui composent tout acte de communication verbale, et la présente sous la forme d'un schéma connu sous le nom de schéma de communication²⁸ de Jakobson :

CONTEXTE

DESTINATEUR.....MESSAGE.....DESTINATAIRE

CANAL assurant le contact

F Le Huche, A Allali, la voix, ELSEVIER / MASSON, Paris, 2002, Tome 4, édition n° 3, p169.²⁷
https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson (consulté le 20/11/2019)²⁸

CODE

Selon Jakobson, toute communication verbale comporte six éléments, six facteurs (les termes du modèle) : (1) un contexte (le cotexte, c'est-à-dire les autres signes verbaux du même message, et le monde dans lequel prend place le message) ; (2) un destinataire (un émetteur, un énonciateur) ; (3) un destinataire (un récepteur, un énonciataire) ; (4) un contact entre destinataire et destinataire ; (5) un code commun ; (6) un message.

Dans l'analyse, il convient, d'abord, de vérifier la présence ou l'absence de chacune des fonctions du langage. Chaque fonction doit être présente en parfaite adéquation avec les autres pour que la communication soit réussie. En conséquence, des relations sont établies entre tous les facteurs, notamment entre le message et les autres facteurs. Mais ici, nous nous intéressons à des relations ou fonctions particulières. Nous considérerons que, si une, ou plusieurs fonctions du langage peuvent être absentes dans des unités brèves (par exemple, un signe isolé), les unités de quelque étendue les activent toutes. Dans l'éventualité d'une coprésence de fonctions, on établira : (1) une hiérarchie simple — en trouvant simplement la fonction dominante et en ne hiérarchisant pas entre elles les autres fonctions. Bref, l'énoncé oral se présente assurément le plus complexe puis que toutes les fonctions s'y trouvent amalgamées, enchevêtrées et si entremêlées qu'il est difficile de repérer, à travers des signes simples la particularité de telle ou telle fonction.

- La communication orale

En communication orale, l'émetteur et le récepteur sont en principe en présence l'un et l'autre. D'autres éléments sont importants : expression faciale, gestes, intonations de la voix...La grammaire n'est souvent pas élaborée. On utilise souvent des expressions juxtaposées, même disloquées, ou incomplètes. Le vocabulaire est souvent familier. La principale caractéristique de la communication orale est sa spontanéité : le mot est vivant, inscrit dans le temps, sans changement possible au moment où il est émis.

Or, cette spontanéité ne peut être atteinte qu'au moment où la situation sociolinguistique se superpose avec la situation psycholinguistique, cela veut dire que l'intercompréhension parfaite ne peut être atteinte qu'en cas d'une parfaite harmonie psychologique et sociale entre sens et matérialité formelle du discours et donc une

socio et psycho-identification à l'énonciation conditionnant la production même du discours, c'est le niveau supérieur de la maîtrise du langage.

- La communication écrite

Dans la communication écrite, le destinataire est distant. Le message doit donc être complet, complet, lisible. La grammaire doit donc correspondre à l'usage correct, ainsi qu'à la ponctuation et à l'orthographe. Le vocabulaire est généralement plus élaboré que l'oral. Le plus important dans la communication écrite est le désir d'être compris par le destinataire, qui ne sera pas toujours en mesure d'expliquer une deuxième fois le message qu'il veut leur transmettre.

« L'enfant qui débute l'apprentissage de la lecture aborde le monde de l'écrit en disposant d'une certaine maîtrise du langage oral. Avec la lecture, il apprend à faire correspondre un ensemble de lettres à des sons. Jusque-là par exemple, le mot « bonnet » n'était qu'un objet visuel avec une certaine forme, une matière et une fonction. Avec l'écrit, l'enfant doit lui associer une entité perceptible composée d'un assemblage ordonné de sept lettres distinctives. Il s'opère alors une distanciation entre le mot et la chose que désigne ce mot. Apprendre à décoder, c'est donc apprendre à appliquer les règles de correspondance grapho-phonémique. Le décodage est donc une affaire de l'écrit. Cependant, si la finalité de l'acte de lire, c'est bien de comprendre l'énoncé, le langage oral prend une place au niveau de l'écrit et c'est, chez certains enfants, un retard de langage oral (et non de décodage) qui les empêche d'accéder à la lecture de textes»²⁹

3. DIFFERENTES COMPETENCES DE COMMUNICATION

L'objectif de toute réflexion pédagogique d'une langue étrangère est d'acquérir la compétence de communication. C'est une capacité de produire et d'interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée. Pour prendre la parole en langue de l'autre, il faut connaître pas seulement la maîtrise du système linguistique mais aussi les règles de son emploi. La compétence de communication constitue d'un ensemble de compétences partielles qui sont :

Eric Bidaud et Hakima Megherbi https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm?try_download=1 (consulté le 20/11/2019).²⁹

- La compétence linguistique

C'est la compétence de base, elle veut que l'apprenant soit en mesure de formuler et interpréter les phrases grammaticalement correctes et de connaître les éléments lexicaux, les règles de morphologies, de syntaxe, de grammaire, de sémantique et de phonologie nécessaires. Leur mise en rapport via différents mots grammaticaux dans une cohérence assurant la linéarité du sens et une cohésion assurant la connectivité et la lucidité thématique entre différentes idées d'un énoncé ou d'un discours, donne sans aucun doute la faculté première d'entrer en contact langagier tant rudimentaire soit-il, pouvant maintenir l'intercompréhension.

- La compétence sociolinguistique

Selon Antoine MEILLET: « du fait que la langue est un fait social, il résulte que la linguistique est une science sociale et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique et le changement social »³⁰. La langue peut évoluer son utilisation par la société.

*« L'intérêt pour les langues étrangères dans une ère de mondialisation, dans un siècle de conflits et de dialogues entre cultures et civilisations, est d'une première nécessité. Or la didactique du français langue étrangère, à la confluence de programmes, d'approches et de méthodes de provenances diverses, n'a pas touché du doigt, jusqu'alors, le but de l'enseignement à savoir la mise en œuvre de FLE pour suffire aux besoins des circonstances économiques, politiques, culturelles et sociales. »*³¹

L'apprentissage de la langue française est soumis donc à de nombreuses contraintes telles que la situation encore conflictuelle entre le Français, colonisateur et ennemi d'hier, et le français langue utile et étrangère ce qui lui confère déjà un problème d'acceptation. Deuxième contrainte et l'incertitude des autorités pour installer une politique éducative lucide et réelle examinant pragmatiquement et logiquement la réalité de la situation d'enseignement apprentissage de FLE.

Antoine MEILLET, Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes, Édition de Kessinger, ³⁰ Whitefish MT, États-Unis, 1903.
K. Mesbahi, op.cit., P.2.³¹

- La compétence pragmatique

La première définition souligne l'écart interprétatif dans l'intelligibilité du message ou, dit autrement, l'éclairage du message linguistique par la situation d'énonciation. la pragmatique était principalement restreinte à l'étude des pronoms de première et deuxième personne et à celle des adverbes de temps et de lieu (*ici, maintenant*), mots qui ont pour propriété commune de tirer leur signification de données partiellement extérieures au langage lui-même, c'est-à-dire de la situation dans laquelle la communication se produit dans une dimension énonciative.

«La compétence pragmatique, d'une importance capitale, apporte, comme nous verrons plus loin, les connaissances indispensables pour construire la clé de voûte de la coconstruction de l'interaction langagière : les genres de texte, les types de discours et les schémas d'interaction et, avec cela, la solution aux problèmes d'intercompréhension et aux malentendus dans l'interaction orale ou écrite (cf. CECRL, ch. 5).»³²

C'est la compétence qui renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies de construire ou de lecture qui conviennent aux types de discours à produire ou à comprendre, qu'il s'agisse d'énoncées écrits ou oraux pour atteindre un but précis (organiser, structurer le discours ...). C'est elle qui fait un lien entre le locuteur et la situation en permettant de distinguer les différents messages.

- La compétence stratégique

La compétence stratégique consiste à utiliser divers moyens, linguistiques ou non, pour permettre la transmission du message et la communication en dépit de l'absence de compétences linguistiques. Cette capacité à accepter comme normales ses propres déviations. La compétence stratégique est le pilier et la plus complexe des sous-compétences de la compétence de communication. Elle concerne la capacité du locuteur à surmonter des problèmes ou à renforcer ses objectifs communicatifs. Elle se réfère donc à l'usage approprié de stratégies de communication verbales et non verbales dans le but de transmettre des messages. La compétence stratégique occupe ainsi une place spéciale dans la compréhension de la communication.

Joaquín Díaz-Corralejo Conde Théorie et pratique de la compétence pragmatique : pour un meilleur ³² apprentissage de la compétence communicative langagière, revue Synergies Espagne n° 8 - 2015 p. 135-147.
https://gerflint.fr/Base/Espagne8/diaz_corralejo.pdf

- La compétence interculturelle

L'origine d'une prise de conscience interculturelle vient de comprendre les relations (similitudes et différences distinctives) entre le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté ciblée. Cette conscience inclut la prise de conscience de la diversité dans deux mondes.

«La compétence individuelle est un concept décrit et analysé dans de multiples disciplines (Aubret et al., 1993) qui ont toutes apporté des éléments de compréhension. En linguistique, la compétence est définie comme la capacité à produire un langage, et opposée à la performance qui consiste en l'usage effectif de la langue dans les situations concrètes (Chomsky, 1965). En psychologie, la notion de compétence est plutôt récente. Elle est souvent utilisée comme un synonyme du terme, plus courant, d'aptitude (Amadiou et Cadin, 1996). L'ergonomie aborde la compétence en termes «d'intelligence de la pratique » comme des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédure standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. La compétence se composerait ainsi de connaissances, de savoir-faire et de méta-connaissances. Les Sciences de l'Education conçoivent également la compétence comme « un savoir en usage » (Malgaive, 1990). Les sociologues soulignent que la compétence doit être reconnue par autrui»³³

Elle enrichit les cultures que celles véhiculées par la mère de l'apprenant et les langues étrangères. Le besoin perçu de compétence interculturelle trouve son origine dans le constat que les différences culturelles créent une distorsion dans le modèle classique de la communication interpersonnelle : le message envoyé par l'émetteur est interprété par le récepteur selon ses propres codes culturels, ce qui modifie le sens du message. Bref, le message reçu ne correspond pas à ce que l'émetteur avait pour objectif de dire. La compétence interculturelle est donc requise dès lors qu'il y a interaction entre personnes de cultures différentes, que ce soit dans le pays d'origine de l'individu ou à l'étranger.

4-La compétence de communication dans l'approche communicative

Il faut aussi souligner les malentendus de compréhension méthodologiques concernant l'approche communicative, il peut s'agir d'un défaut notionnel ou définitionnel car cette

³³AnnE BArtEL-rAdl, La compétence interculturelle, état de l'art et perspectives, Management international / International Management / Gestión Internacional, vol. 13, n° 4, 2009, p. 11-26

<http://id.erudit.org/iderudit/038582ar>

dernière ainsi que les méthodes et approches qui la précédaient n'ont cessé de promouvoir la lecture silencieuse comme moteur activant la maîtrise parfaite de la langue.

« Avez-vous déjà écouté votre petite voix intérieure ? Avez-vous prêté attention à cette sonorité virtuelle que vous êtes en train de faire résonner dans votre tête si vous lisez ce texte en silence? Les scientifiques/en tout cas, commencent enfin à le faire. Enfin, car cette petite voix intérieure ne fut longtemps rien d'autre pour eux qu'un simple reliquat de l'apprentissage de la lecture, un "effet phonologique" marginal et sans grand intérêt induit par notre habitude acquise dans l'enfance de lire à voix haute... A tort, révèlent aujourd'hui plusieurs études menées, ces dernières années, aussi bien par des neurologues que par des psychologues. Car ces travaux en témoignent sans la moindre ambiguïté : la lecture silencieuse est essentielle dans notre rapport à l'écrit. »³⁴

Nous ne pouvons pas nier l'importance donnée à la lecture silencieuse dans l'apprentissage de la langue tant par l'approche communicative que par les autres telles que la méthode globale ou semi-globale mais cela ne peut être efficace que dans le cas de langue maternelle car vu la présence précoce dans l'esprit les représentations acoustiques et conceptuelles de presque l'intégralité des mots de la langue, les apprenants n'auront pas besoin d'un entraînement systématique sur l'articulation des sons dans une gymnastique de l'appareil phonatoire pour focaliser leur importance sur la lecture à haute voix.

« Alors qu'il y a de plus en plus d'enfants en difficulté d'apprentissage de la lecture, alors que les diverses méthodes qui se sont succédé depuis trente ans - globale, semi-globale ou ; mixte - ne cessent d'être mises en cause, alors que le gouvernement vient de faire passer une loi censée faire de la maîtrise de la lecture un des piliers de l'éducation, psychologues et neurologues s'accordent à reconnaître que la "petite voix intérieure" qui se fait entendre lors d'une lecture silencieuse est un élément clé pour la lecture experte. Une indication précieuse pour les pédagogues. »³⁵

Nous récusons donc cette adoption malsaine de toutes les approches précédentes misant sur la lecture silencieuse mais sans grande méditation sur la réalité de statut-apprenant

DÉCODAGE - SCIENCE & VIE, juin 2005, p. 70-75 in <http://www.educalire.net/Miroirsite1/petitevoix2.pdf>. ³⁴
Consulté le 2/2/20
Ibid.³⁵

et situation réelle de la classe alors qu'il aurait pu être meilleur et beaucoup plus rationnel d'affecter une énorme importance à la lecture à voix haute et à l'oralisation pédagogique des énoncés dans le processus d'apprentissage. Cette situation d'imitation des études françaises a saupoudré les besoins réels des apprenants selon les régions et nous a entraînés dans un entonnoir didactique et d'approches pédagogiques qui jusqu'au moment continue à nous éloigner de la mission principale : apprendre à communiquer oralement et correctement en langue étrangère.

Incapable de dénombrer tous les problèmes langagiers liés pour une partie aux facteurs institutionnels, pédagogiques, psychologiques et sociaux. Nous focalisant les items du questionnaire sur quelques problèmes ayant des apports individuel et psychologique d'un côté et d'autres sociales interactionnels, ainsi notre panel se constitue des énoncés oraux en réponse aux questions bien élaborées pour mettre en exergue les difficultés dont la majorité des étudiants souffre et qui inhibent à la prise de parole et l'engagement dans la production orale.

Deux objectifs peuvent être tracés à partir des items du questionnaire, le premier est de sonder l'opinion estudiantine sur la carence générale au niveau de la production orale et l'expression spontanée en fle, le deuxième est d'évaluer le niveau de langue chez les étudiants. Or, pour ce faire, nous devons nous plier aux contraintes déontologiques dans l'espoir que le travail soit teinté de scientificité, nous comptons parmi elles l'anonymat dans l'enregistrement du fragment sonore de l'étudiant en ne misant, le moment du contacte que sur son affiliation pédagogique ainsi que son avis et son accord qui doivent être pris en considération pour être enregistré. Ceci est une condition pour la véracité même du travail scientifique.

5- Les lacunes liées à l'individualité de l'étudiant

Nous désignons par ce genre de lacunes celles qui régissent la prononciation et la manière d'articuler les voyelles et les consonnes, donc nous visons l'appareil phonatoire et la gymnastique des organes articulatoires car nous admettons que tout se joue au niveau de l'importance donnée à l'exercice et la pratique orale systématique de la langue, c'est-à-dire l'entraînement perpétuel de ce muscle à articuler aisément tous les sons jusque cela simule le natif. Notre objectif en définitif est d'hotter les futures complexes liés à l'oral dans les situations pédagogiques en rapport avec le savoir-faire dans la classe ou authentiques en rapport avec le savoir-être.

Nous constatons que nombreux étudiants éprouvent des difficultés articulatoires non seulement au niveau des hiatus difficile à contrôler même pour les natifs ou des enchainements sonores lacunaires comme « Seize jacinthes sèchent dans seize sachets sales »³⁶ mais aussi au niveau de plusieurs cas qui, logiquement ne constituent pas des difficultés aux étudiants universitaires préparant diplôme de licence LMD telles que les rencontres de voyelles comme dans « ahuri » ou la rencontre des semi-voyelles comme « aujourd'hui » et ennuyeux mais aussi les problèmes des mots qui constituent des parentés aux mots calques dans l'arabe dialectale comme télévision ou carreau et les problèmes d'interférence où la confusion entre sons français et arabes comme [e],[i], [ε],est marquante et l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de fle est réellement gênante.

6- Les problèmes liés à l'interaction sociale et la psychologie de l'étudiant

L'étudiant, en entrant en échange avec un collègue ou un enseignant se trouve en état de fragilité lié à une sorte de complexe psychologique. Le sentiment de tomber chaque fois dans l'erreur encombre fortement la situation d'interlocution et les sons étrangers et inhabituels de fle deviennent un réel défi pour les étudiants. L'insécurité est génératrice d'un blocage dans la transposition du savoir. L'enseignant comme l'apprenant ayant une mauvaise représentation de la langue cible, refusent toute appropriation possible. Les préjugés : l'apprenant, obsédé avant même qu'il soit confronté au français, prend déjà des reculs et pense que c'est une langue très difficile et par conséquent démotivé et désintéressé, refuse toute tentative d'essai ou de rapprochement.

Le faussée ne cesse donc de s'aggraver et la situation entre l'engagement dans une formation en langue étrangère et le future statut de professeur de fle tend à se complexifier davantage et le sentiment d'infériorité provoque une phobie inexplicable contre le français. Les personnes qui vivent cette situation sont souvent bloquées et inertes, trop effrayées pour penser à faire quoi que ce soit. Ils sont à la merci de leurs peurs et de leurs angoisses, pensent qu'elles sont incapables de faire face à leurs faiblesses langagières et qu'on ne dispose pas des ressources nécessaires pour les surmonter avec succès. Mais contrairement à ce qu'on pouvait imaginer, les étudiants ont les capacités de faire ce qu'elles voudraient, mais pensent qu'ils ne peuvent pas le faire. Ils craignent de ne pas être à la hauteur.

<http://mapage.noos.fr/r.ferreol/langage/archiduchesse.html>³⁶

Pour étudier ce phénomène et entrer en profondeur dans les méandres des problèmes exponentiellement répandus parmi les étudiants, nous proposons deux outils d'enquête le test de lecture et de prononciation à haute voix qui vulgarise anatomiquement les lacunes articulatoires à l'origine de l'insécurité sociolinguistique et le questionnaire comportant des questions variées, claires, et précises, adorables et compréhensibles sans la moindre confusion ni ambiguïté pour obtenir toutes les informations nécessaires pour mettre en lumière le sujet d'étude en nous basant sur les critères objectifs et méthodologiques.

La lecture, un signifiant pour un signifié qui jadis, désignait l'activité favorite de toute une société dite de post-alphabétisation, et qui naguère devenait un luxe difficilement atteint, non seulement au sein de ceux qui l'approchait scolairement, mais aussi à l'intérieur des élites qui prétendait prendre la lecture pour le plaisir. Le mal est fait, effet d'une invasion digitale orientant le centre d'intérêt vers le petit écran, peut-être, ou encore de l'allure de circulation des informations à la minute ou plutôt à la seconde, peut-être. Nul besoin de fouiller dans les plis et les replis des journaux, des revues et des livres pour inspecter la nouvelle mais il suffit d'un simple mouvement de la petite poussette pour la revivre et la sentir sans fournir le moindre effort, une situation complexe qui met l'activité d'écrire en difficulté.

II- la lecturophobie, nous la considérons comme réelle menace et nous en sommes tous touché sans exception. Un peuple qui ne lit pas s'appauvrit ! Car sans la lecture on se laisse affaiblir sans en rendre compte en laissant griller à petit feu notre conscience citoyenne au sein de la société. En vérité, notre drame culturel en Algérie se passe de tout commentaire au point que les parents pour ne citer qu'un exemple, offrent tout à leurs enfants et quel que soit le budget à l'exception des cadeaux-livres, quel drame ! Ils sont prêts à la demande pour les conduire au parc au cinéma au spectacle mais pas à la librairie. Devant le fait-accompli toute une génération est menacée d'être culturellement mort-née.

Les causes conduisant à cette situation sont multiples, peut-être la plus apparente est la lecturophobie, une épidémie mortelle et contagieuse qui ne cesse de se répandre au point qu'une bonne partie du corps-enseignant en est déjà contaminée, hélas, ce dernier qui, au nom de sa fonction même doit œuvrer dans un plaidoyer pour la lecture, pour la lecture à plaisir, un luxe intellectuel qui ne peut être atteint qu'après des bons moments d'entraînement et de développement des habiletés dont on ne peut expliquer maintenant.

Il faut aussi souligner les malentendus de compréhension méthodologiques concernant l'approche communicative, il peut s'agir d'un défaut notionnel ou

définitionnel car cette dernière ainsi que les méthodes et approches qui la précédaient n'ont cessé de promouvoir la lecture silencieuse comme moteur activant la maîtrise parfaite de la langue.

Nous récusons donc cette adoption malsaine de toutes les approches précédentes misant sur la lecture silencieuse mais sans grande méditation sur la réalité de statut-apprenant et situation réelle de la classe alors qu'il aurait pu être meilleur et beaucoup plus rationnel d'affecter une énorme importance à la lecture à voix haute et à l'oralisation pédagogique des énoncés dans le processus d'apprentissage. Cette situation d'imitation des études françaises a saupoudré les besoins réels des apprenants selon les régions et nous a entraînés dans un entonnoir didactique et d'approches pédagogiques qui jusqu'au moment continue à nous éloigner de la mission principale : apprendre à communiquer oralement et correctement en langue étrangère.

INTRODUCTION GENERALE

Dans ce modeste travail de recherche, nous essayons d'approcher la question d'améliorer la compétence de l'expression orale à travers la lecture. Notons que de nombreuses recherches et expériences pédagogiques restent inadaptées faute d'innovation liée à l'attachement à l'enseignement traditionnel qui vise principalement la transmission d'un ensemble de connaissances marginalisant la pratique de la langue et la maîtrise de l'oral ; deux piliers essentiels dans tout apprentissage d'une langue étrangère.

Dans ce type de méthode, la transmission se fait à sens unique où l'enseignant assure à lui seul, tout le processus de transmission du savoir alors que, par nature, toute acquisition du langage passe par l'oral et l'écoute. Mais il faut signaler que dans les années quatre-vingt, l'approche communicative, dorénavant A.C, a essayé de combler les défauts de la méthode traditionnelle en insérant dans les manuels scolaires des extraits et des textes authentiques qui favorisent l'entrée motivée dans des prises de paroles volontaires et semi guidées par l'enseignant ayant par principe le seul rôle d'orientation.

Néanmoins, toutes les méthodes et toutes les approches n'ont pas donné l'effet attendu ce qui pousse notre problématique à se focaliser sur la question suivante : y-t-il une possibilité de faire une diagnostique fiable et pertinente de l'échec du processus

d'enseignement du français langue étrangère, dorénavant fle, au niveau de toute l'Algérie et plus précisément du sud y compris les Oasis?

Pour débattre cette thématique, nous émettons l'hypothèse suivante : nous montrons du doigt pour une fois l'A.C et nous la récusons d'avoir, en partie délaissé la lecture orale à voix haute d'entraînement relativisant, de ce fait le principe nommé par K. Orchioni dans le titre du livre "les actes du langage" en traduisant le chef-d'œuvre d'Austin et Searle "the language is use" : la langue c'est l'emploi.

Nous dépistons à travers une approche analytique les failles qu'éprouve l'A.C dans la maîtrise de l'oral comme ultime objectif pour un public étranger et très éloigné de fle. De même, nous essayons de donner l'alternatif méthodologique émanant d'une étude scientifique et bien fondé sur des dires et des faits qui peuvent constituer la solution attendue à notre problématique.

Zoom

Ceci dit que depuis plusieurs années, le niveau du français langue étrangère ne cesse de dégringoler à tous les niveaux : le niveau de la formation des formateurs qui par principe, est la colonne vertébrale de tout acte d'Enseignement/Apprentissage dorénavant E/A ; le développement et l'actualisation des projets didactiques en rapport avec la formation des enseignants principalement en pédagogie et psychopédagogie ; le niveau la pratique enseignante qui met les deux acteurs décisifs (Enseignant/Apprenant) en contact pour pouvoir négocier l'objet d'enseignement qui est le savoir ; le savoir qui, à la différence de la vision traditionnelle, provient de plus qu'une source et de plus qu'une manière.

Nous n'allons pas évidemment traiter d'emblée toutes les situations problématiques qui conduisent à l'état actuel du niveau de la formation, cela peut prendre des années d'études et d'approfondissement et nous ne prétendons pas non plus de pouvoir vulgariser et donner d'une manière exhaustive des solutions magiques et des recettes toutes faites pour un problème qui ne cesse de s'aggraver depuis plusieurs années. Néanmoins, nous participons, en conduisons ce modeste travail, à lever le voile sur un environnement d'enseignement de fle qui laisse à désirer et qui malheureusement n'est pratiquement pas prise au sérieux sauf les quelques travaux

qui dans la plupart des cas restent à grande partie théoriques régurgitant les mêmes thématiques sans pour autant donner sans hésitation une réelle vulgarisation anatomique sur le problème du fle en classe de langue.

La problématique majeure soulevée dans ce mémoire part du fait que les apprenants en classe de première année LMD de fle sont affiliés à ce parcours avec de très faibles capacités et maîtrises de la langue française ainsi que de graves sentiments de préjugés pouvant s'expliquer psycho-linguistiquement par une insécurité vis-à-vis de l'engagement langagier. Nous tentons donc d'identifier les causes des difficultés que les apprenants rencontrent lorsqu'ils doivent s'exprimer à l'oral dans une langue étrangère. Il s'avère qu'afin d'apprendre à développer des compétences à l'oral, l'étudiant doit adapter son comportement langagier à des situations diverses et passer d'un savoir aux savoir-faire puis aux savoirs-être. Nous nous interrogeons aussi sur les obstacles linguistiques, psycholinguistiques, sociales et même culturelles qui peuvent entraver le processus d'A/E à l'amphi, à la salle de TD et même dans l'espace extérieur.

Pour confronter d'emblée le fond de notre travail, nous mettons en exergue les hypothèses suivantes

Un rapport avec mise-en-réserve vis-à-vis du fle sans pour autant l'aborder activement, principalement sur le plan d'emploi et d'interaction. Ce rapport fait que les étudiants sont incapables de parler en langue étrangères et fuient souvent les débats en fle. Or Toute langue dispose d'une structure particulière qui régit la pensée elle-même. De ce fait, un individu ne peut penser qu'en fonction de ce que lui permet la langue qui véhicule sa pensée. Mais « la langue c'est l'emploi »³⁷ ou (the language is

Il existe différents types d'actes de langage, que l'on catégorise généralement selon leur but : citer, informer,³⁷ conclure, donner un exemple, décréter, déplorer, objecter, réfuter, concéder, conseiller, distinguer, émouvoir, exagérer, ironiser, minimiser, railler, rassurer, rectifier... L'identification de l'acte de langage conditionne largement l'interprétation du message délivré, au-delà de la compréhension de son contenu sémantique. Par exemple, la motivation de l'énoncé « J'ai appris que tu as obtenu ton diplôme » peut être de féliciter son destinataire, de s'excuser d'avoir douté de sa réussite, d'ironiser sur un succès tardif ou simplement de l'informer du fait rapporté. Quelques travaux antérieurs à cette théorie peuvent être trouvés chez certains Pères de l'Église et philosophes scolastiques (dans le contexte de la théologie sacramentelle)

use), comme le confirme depuis 1961 les deux philosophes du langage John Langshaw Austin³⁸ et Searle³⁹ en prévalant l'emploi sur la langue.

Cette hypothèse doit être abordée à travers trois points essentiels que nous jugeons primordial : le rapport à soi-même : une fois assimilés les différentes exigences de la langue, on ne s'exprime oralement qu'en fonction de ce que l'on est soi-même et qu'en fonction de la façon dont on se voit soi-même ; le rapport aux autres : la façon dont un individu peut s'exprimer dépend également de la manière dont on perçoit le statut ; le rapport à la spontanéité de la langue, cette spontanéité ne peut être atteint qu'au moment où la situation sociolinguistique se superpose avec la situation psycholinguistique, cela veut dire que l'intercompréhension parfaite ne peut être atteint qu'en cas d'une parfaite harmonie psychologique et sociale entre sens et matérialité formelle du discours et donc une socio et psycho-identification à l'énonciation conditionnant la production même du discours, c'est le niveau supérieur de la maîtrise du langage.

Son œuvre la plus connue en France *How to do Things with Words* (1962) (traduite sous le titre de *Quand dire, c'est faire*,³⁸ porte un titre qui se réfère ironiquement à la tradition anglo-saxonne des livres de conseils pratiques (par exemple : *How to make friends*). Les idées que développe Austin remontent à 1939 et elles ont fait l'objet d'un article en 1946 puis de conférences à la BBC avant d'être prononcées sous la forme de conférences en 1955.

John Rogers Searle est un philosophe américain né à Denver en 1932, appartenant au courant analytique, et³⁹ spécialiste de philosophie du langage, ainsi que de philosophie de l'esprit.

Références

Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presses, Grenoble, 2005, p264.

Dictionnaire le Petit Larousse, 2008, p82.

Veltcheff C.-Hitton S., « l'évaluation en FLE », Hachette, Paris, Ed. 2003, p.23.

Franck NEVEU, au dictionnaire des sciences du langage, Armand Colin, Paris, 2004, p73.

Michel POUGEOISE, le dictionnaire DIDACTIQUE de la langue française, Armand Colin, Paris, 2016, p108.

Galisson Robert, « D'hier à aujourd'hui La didactique des langues étrangères », CLE. International, Ed.- 1980, p.13.

F Le Huche, A Allali, la voix, ELSEVIER / MASSON, Paris, 2002, Tome 4, édition n° 3, p169.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson (consulté le 20/11/2019)

Eric Bidaud et HakimaMegherbi https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm?try_download=1 (consulté le 20/11/2019).

Joaquín Díaz-Corrales Conde Théorie et pratique de la compétence pragmatique : pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagière, revue Synergies Espagne n° 8 - 2015 p. 135-147.
https://gerflint.fr/Base/Espagne8/diaz_corrales.pdf

Antoine MEILLET, Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes, Édition de Kessinger, Whitefish MT, États-Unis, 1903.

K. Mesbahi, op.cit., P.2.

Anne BARTEL-rAdl, La compétence interculturelle, état de l'art et perspectives, Management international 靈/ International Management 靈/ Gestión Internacional, vol. 13, n° 4, 2009, p. 11-26

DÉCODAGE-SCIENCE&VIE, juin 2005, p.70-75 in <http://www.educalire.net/Miroirsite1/petitevoix2.pdf>.

Consulté le 2/2/20

¹ Medeci (A), L'Education Nouvelle(ses fondateurs, son évolution), ed. Alcan, PUF, 1962.

² Decroly, médecin et pédagogue belge, né à Renaix 1871-1932 ; promoteur d'une pédagogie fondée sur la » notion « Centre d'intérêt

³ Voir Lattman (U.P.) , Se préparer à enseigner , ed. Dalta. Voir notamment l'article page 14 " L pédagogie par objectif consiste à analyser les contenus, à faire apprendre d'un point de vu logique, linguistique et psychologique, et à tirer des objectif s que l'on propose à l'activité des élèves sous forme de comportements à exécuter. Les acquisitions sont en quelque sorte contrôlées au fur et à mesure grâce à une prise en considération des comportements maîtrisés ou non."

¹ Voir H. G. Widdowson, Une approche communicative de l'enseignement des langues, ed. Univ.-Sud, Paris.

² Voir : R. Galisson/.Coste (H) (op. cit.) , p . p. 105-106.

³ Voir le contrat didactique : J.P. Cuq/I. Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, co.FLE, P.119-120.

Quatrième cours

La pédagogie du projet

Introduction

On oppose souvent l'école traditionnelle à l'école nouvelle. En effet la première favorise la matière à apprendre en axant tout le processus de l'apprentissage sur le contenu de telle manière que toute la formation dépend du rôle primordial exercé par le maître. C'est une méthode qui s'appuie aussi bien sur la transmission magistrale du savoir et le modèle à suivre que sur la formation dépendant du nombre d'exemples et d'activités à reproduire. Par contre la deuxième favorise l'élève à travers deux techniques d'enseignement :

- La découverte par l'observation individuelle ou collective (l'élève s'investi et puise dans ses compétences antérieures pour résoudre les problèmes rencontrés).
- L'invention à partir de l'expérience individuelle de l'élève ou collective (l'élève dépasse de ce fait le simple confrontation et la résolution des problèmes à un stade supérieur; il prévoit, anticipe, et se fait à cours ou à long terme des projets d'avenir.

1 -UNE PEDAGOGIE CENTRÉE SUR L'ELÈVE¹:

Le pédagogie du projets peut être rapprochée du principe des centres d'intérêt de Decroly²; elle se définit par opposition à la pédagogie par objectif³ «Tableau I» où l'acte d'enseignement se fait dans un cadre très institutionnel (l'objectif à atteindre, le temps consacré et la démarche préconisée sont indiscutable).

La pédagogie du projet se fait à travers une action éducative ayant pour objectif général d'ouvrir l'école sur le monde tout en impliquant l'élève dans la vie active, « c'est essayer d'établir une liaison entre la discipline enseignée et des situations extrascolaire définies souvent comme le monde réel »¹. Il se rendra compte de ses capacités en investissant des compétences² installées qui font par la suite surgir la part de sa créativité latente.

Pédagogie par objectif L'élève est « pris en main » par le dispositif. Il n'a qu'à suivre. Dans la situation idéale il ne doit pas y avoir d'erreurs d'élève. L'apprentissage est très individualisé. La coopération entre apprenants est soit non prévue, soit faible, soit même interdite.	Pédagogie du projet L'apprenant se prend main et contribue à la mise en place du dispositif. L'erreur est normale, elle fait partie du processus d'apprentissage. L'apprentissage est très socialisé. La collaboration entre apprenants est fortement encouragée. C'est même une condition de l'évaluation
---	--

(TABLEAU I)

La pédagogie du projet offre à l'élève cette chance d'investissement personnel. Une chance où il sera associé de manière contractuelle³ à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les ressources de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la création d'un journal scolaire).

Or, dans une telle perspective l'enseignement d'un savoir et d'un savoir-faire ne sera plus tributaire des contraintes de directivité,¹ où l'apprentissage se fait d'une façon impérativement consciente, d'où la lassitude et le dégoût, mais tout se fait par plaisir et engouement. Cela rejoint ce que propose Krashen dans son hypothèse du moniteur² où le transfert du savoir doit se faire si bien inconsciemment que consciemment.

2- LES PRINCIPES DE LA PEDAGOGIE DU PROJET:

La pédagogie du projet part d'une philosophie de l'enseignement fondée sur l'élève. Elle se résume dans le fait que « l'élève doit construire et découvrir la connaissance lorsqu'il en

¹ Voir : Brunelle (L) / Chapuis (O) Travail de groupe et non-directivité, ed.DLAGRAVE ,1976.

² Voir : Krashen (S), L'approche naturelle. ed. Aaronson, 1975.

éprouve le besoin »³. Les grands principes de cette nouvelle pédagogie peuvent être résumés comme suit:

- 1- le maître s'est pas la pour exercer son autorité sur l'élève, il est surtout la pour informer, guider et faciliter à l'élève l'accès à l'information sans aucune contrainte. Son rôle est de diagnostiquer les problèmes et les difficultés de l'élève tout en apportant grâce à son soutien, des réponses et des solutions.
- 2- s'appuyant sur la théorie constructiviste de Piaget, le choix des matières à enseigner doit permettre à l'élève de se construire à l'école et en dehors de sa propre connaissance.
- 3- la souplesse de programme doit aussi permettre aux élèves de prendre des initiatives, de participer aux choix des objectifs car le curriculum et l'apprentissage son individualité et grâce à ces choix, l'élève progresse à son allure propre.
- 4- l'interaction maître- élève est un élément clef et l'un et l'autre alternent des rôles pour résoudre les problèmes qui se posent en classe et dans la vie quotidienne.
- 5- l'éducation nouvelle privilégie une conduite de classe démocratique dans sa relation maître élève en ce sens que les élèves participent à la formation des règlements et à leurs application.

3- UNE RELEXION SUR LE TRIANGLE DIDACTIQUE.

Pour pratiquer la pédagogie du projet, il faut d'abord adhérer aux récentes théories d'apprentissage qui ont emmené à poser une distinction enseignement et apprentissage cette distinction modifie les relations au sein du triangle didactique « maître-élève-savoir ». Dans cette optique le maître n'est plus l'acteur plus ou moins passif des apprentissages (la communication se dans un sens unilatéral; le maître donne et l'élève reçoit . c'est une action qui se fait à sens unique où l'accumulation du savoir est plus importante que la créativité de l'élève.

D'après le schéma l'élève subit un enseignement où il exerce, comme le dit Philippe Perrenoud¹, son métier d'élève. Il se satisfait d'effectuer les proposés et voit dans la bonne

³Allaoua (M), Manuel des méthodes et des pédagogies de l'enseignement, ed. Palais du livre, 1998,p.44
Voir AUSSI / Thème de culture générale, chapitre 6, p187-189 « Joël Bodin, dans la page 187, met en doute la crédibilité même des concepts d'enseignant et enseigné. Il dit : ...donc l'enseignant enseigne, cela veut dire à contrario que les non-enseignants n'ont pas à mettre leur nez dans les programmes ni dans les salles de cours
Voir D. Coste, et R.Gallisson, Dictionnaire de didactique des langues, ed: Hachette, 1976.

¹ Voir : Perrenoud (Ph), Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF ,1994.

note du maître l'accomplissement de sa part du contrat. Or, la pédagogie du projet est le contre point de toute conception archaïque ; elle modifie l'ordre du triangle didactique et donne à l'élève, dans le processus d'apprentissage, un rôle concurrent à celui du maître.

4- SOUBASSEMENTS THEORIQUES.

Le **behaviourisme**² a apporté un certain nombre d'éléments à la pédagogie du projet, notamment l'affirmation que tout comportement est finalisé intentionnellement. Des outils intellectuels tels que les taxonomies¹ et les classements des objectifs, indispensables à la conduite du projet, sont issus de mouvements pédagogiques qui se réclament de cette théorie d'apprentissage

Ce que va apporter de nouveau le **constructivisme**², c'est l'idée que l'important dans l'apprentissage, est précisément l'activité du sujet. Enseigner s'avère différent d'apprendre. L'apprenant doit avoir le choix de sa méthode et de ses propres synthèses à travers des démarches de recherche et d'intention qui lui permettent de construire son propre savoir. Selon J.M.Barbier, le constructivisme permet une réflexion centrée sur les acteurs, les processus et sur l'articulation de ces actions avec les contextes dans lesquels ils s'inscrivent. Il y a aussi une prise en compte du vécu, des expériences, et des désirs des formés.

5- Rupture et manque de communication.

On oppose assez couramment l'éducation autoritaire, dite traditionnelle, à l'éducation libérale⁴⁰. La première prétend imposer à l'élève des vérités est des valeurs reconnues dans le but de conformer l'élève à un modèle . Elle suppose, en effet, que l'enseignement doit puiser

² En France, Dans « Construire la formation », un livre conçu par le CEPEC et dirigé par Pierre ESF Paris, 1992, une compagnie de recherche en science du langage a été lancé par le CEPEC (le Centre d'Etude Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil) remettant en cause la pédagogie par objectif (PPO), qualifiée de première génération, et initier une nouvelle pédagogie de deuxième génération. Cette nouvelle pédagogie est centrée sur le travail par projet.

¹ Pour en savoir plus voir : I.Bodallo/J.P.Gginestet, Pour une pédagogie du projet, ed.Hachette, 1993, P. 69-70.

² Selon les travaux de l'école constructive suivant Jean Piaget et ceux d'Heneri Walon une interaction sociale dynamique et riche permet un meilleur développement cognitif, car elle favorise à la fois l'action et l'échange toute en faisant apparaître le sens et l'intérêt d'une tâche. Bref, la pensée naît de l'action et retourne à l'action.

Pour en savoir plus :voir / Thème de culture générale,chapitre 6 189⁴⁰

Je vous propose de lire le texte page 187 où Joël Bodin met en doute la crédibilité même des concepts.

<....donc l'enseignant enseigne, cela veut dire à contrario que les non-enseignants n'ont pas à mettre leur nez dans les programmes ni dans les salles de cours ...>

uniquement dans l'héritage des grandes époques antérieures. C'est par cet héritage que se construit le citoyen formé. Cela ne signifie pas que le pouvoir de créer lui soit catégoriquement refusé, mais, il ne peut s'investir pleinement en faisant fonctionner son génie créatif que lorsqu'il s'approprie efficacement les expériences des ancêtres.

De ce point de vu, l'élève est contraint de suivre un modèle présenté et l'évaluation portera alors sur le degré de sa conformité à la norme.⁴¹ Mais l'attachent à cet héritage de ses devanciers ne signifie-t-il pas compromettre et même tarir à jamais les chances d'invention et de renouvellement que chaque être porte en lui ? Le dressage ne le rend t-il pas au rang de l'objet.

La deuxième méthode conduit à des démarches complètement opposées. Elle se donne comme tâche première de promouvoir et d'épanouir le génie personnel qu'a chacun en lui. Cette méthode initiée au début par J-J Rousseau puis ressurgie chez Tolstoï, très naturaliste ; elle confie à chacun d'utiliser son propre génie à savoir ses pouvoirs innés pour s'approprier le monde puis s'initier au dépassement. Les auteurs de cette méthode vont jusqu'au refus de tout enseignement préparé, et certains tel Illich sont encore allés plus loin ; « ... toute institution est nécessairement dépressive à partir d'un certain seuil de développement, mieux valait brûler l'école... »³.

Mais demander à chacun de retrouver par ses propres moyens toute la science du passé ne peut être qu'une utopie. L'élève serait-il capable en s'appuyant sur le seul don comme point de départ et sur la seule nature comme seul stimulant de comprendre son temps puis le dépasser ?

De l'extrême à l'extrême ; de la directivité à la non-directivité¹ (deux méthodes génères ultérieurement), de nouvelles méthodes vont surgir. Elles appellent à armer l'enfant d'un certain savoir lui servira comme point de départ sans pour autant oublier son génie et son don à créer et à voir le monde à sa manière. « Quelle erreur de croire que quiconque n'a pas subi aucune influence sera plus originel !, au contraire l'originalité es

Voir R.GALISSON/ D.COSTE, DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES, Ed. HACHETTE, 1976⁴¹

³ voir thème de culture générale, p. 190-191.

¹ De la directivité à la non-directivité, la différence est bien significative. En effet le maître directif est autoritaire par son âge, son expérience, son savoir et par l'institution et son statut de d'enseignant. Cette autorité est d'autre répressif (maintenir l'ordre), parental (il est le père), moral (le du bien et du mal ; il décerne éloges et blâmes), scientifique (il est dépositaire du savoir). A ce là s'oppose Max Page et A. De Peretti, inspirés des travaux de Rogers, s'élèvent contre la méthode directe et propose la non-directivité. Pour plus de connaissance, voir R.Galissson ? d. Coste, Dictionnaire De Didactique Des langues, ed. Hachette, 1979.

autres est la chaîne sur la quelle trame la sienne propre, nous sommes un peu ce que furent nos parents, nos amis, nos maîtres. » De nos jours et dans le foisonnement des méthodes, on constate une tendance à mieux Préparer le jeune à affronter les risques de son existence et les contraintes de la vie professionnelle.

Une question se pose : Dans ce flou de conceptions et de théories, quelle est la place de l'école dans notre pays? Notre pays n'est pas à l'abri des controverses conceptuels ; l'Algérie à passé par l'adoption des méthodes dites traditionnelles pendant des années et malgré le retard nous suivons les évolutions et les renouvellements qui parviennent dans le domaine de l'enseignement .Or, une deuxième question se pose : y a t-il un choix institutionnel pour telle ou telle méthode et, quels sont les paramètres pris en considération en vu d'une réussite garantie ?

Il est sûr que le système institutionnel vise, par l'adoption d'une méthode à former un citoyen assurant son rôle nécessaire dans l'ensemble de la société.

Loin de toute méthode ou approche qui rend plus objective l'action éducative dans son sens général (former un individu selon des critères bien précis) ; soumettre un élève à des multiples instructions puis le guider par des balises fixes préalablement s'avère difficile et conduire à des sérieuses dérives.

Entre ce que veut devenir l'enfant et ce qu'on veut en faire de lui, l'école affronte de sérieux problèmes et pose toujours des questions à controverse voire à polémique. « L'école, plus que toute autre institution, doit anticiper l'innovation pour s'adapter à l'évolution du monde et aux mutations sociales. »¹ elle reste, en effet l'un des leviers essentiels de l'émancipation de la société et de l'épanouissement des individus.

Or, l'évolution des contraintes, tant au niveau national que mondial, nous laisse peu d'options ; les défis politiques, économiques, technologiques et culturels à relever d'une part et les insuffisances² déjà constatées dans le fonctionnement et le rendement du système d'autre part nous interpellent plus que jamais à agir.

¹ Pour en savoir plus : voir T.Kassi, REFLEXION SUR LE SYST7ME EDUCATIF, ed.Gasbah, 2003.

² Il faut noter ici qu'un grand nombre de rapports et autres travaux ont identifié depuis longtemps déjà les insuffisances et le dysfonctionnement du système d'éducation et de formation dans notre pays ; ces travaux émanent de diverses institutions et ont été réalisés par des groupes d'experts et de cadres. Certains travaux ont été réalisés avec la participation d'organisations internationales, dont en particulier l'UNESCO.

Qu'est-ce que la pédagogie du projet

La pédagogie du projet est une approche d'enseignement qui met l'accent sur la participation active des étudiants dans le processus d'apprentissage en utilisant des projets concrets pour les aider à acquérir des connaissances et des compétences. Cette approche vise à développer la créativité, la collaboration et la résolution de problèmes chez les étudiants.

En pédagogie du projet, les étudiants sont impliqués dans un processus d'apprentissage autogéré, où ils travaillent en équipe pour résoudre un problème ou réaliser un projet concret. Ils sont encouragés à explorer des idées, à faire des choix et à prendre des décisions par eux-mêmes. Les enseignants agissent en tant que facilitateurs et offrent un soutien et une guidance lorsque cela est nécessaire. Cette approche permet aux étudiants de développer leur confiance en eux, leur capacité à travailler en équipe et à communiquer avec les autres.

La pédagogie du projet peut inclure des activités telles que la recherche, la planification, la collaboration, la résolution de problèmes, la présentation et la réflexion sur les résultats. Les projets peuvent être conçus pour aborder des thèmes de différentes matières scolaires, tels que les sciences, les mathématiques, l'histoire, la littérature et les arts. Les étudiants sont évalués sur leur participation et leur contribution au projet, ainsi que sur les compétences qu'ils ont développées pendant le processus. La pédagogie du projet est souvent utilisée dans les écoles primaires et secondaires, ainsi que dans les prog L'histoire de la pédagogie du projet peut être tracée jusqu'au début du 20ème siècle, avec la publication du livre de John Dewey "School and Society" en 1899, dans lequel il plaidait pour une éducation plus active et axée sur l'expérience. Au cours des années 1920 et 1930, les idées de Dewey ont été développées et mises en pratique dans les écoles progressistes aux États-Unis et en Europe. Dans les années 1950 et 1960, la pédagogie du projet a été adoptée par de nombreuses écoles dans les pays scandinaves, où elle est devenue une approche populaire pour l'enseignement. Au fil des ans, la pédagogie du projet est devenue une approche reconnue pour l'enseignement dans le monde entier et a été adaptée pour s'adapter à divers contextes éducatifs. rammes universitaires.

La pédagogie du projet repose sur plusieurs principes clés, notamment:

1-L'apprentissage par l'expérience : Les étudiants apprennent en travaillant sur un projet concret, ce qui leur permet d'appliquer les connaissances qu'ils ont acquises dans un contexte réel.

2-La participation active : Les étudiants sont impliqués dans toutes les étapes du projet, ce qui les encourage à prendre des décisions, à résoudre des problèmes et à être créatifs.

3-La collaboration : Les étudiants travaillent en équipe pour réaliser le projet, ce qui les aide à développer leurs compétences en matière de communication, de coopération et de leadership.

4-La réflexion : Les étudiants sont encouragés à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage et à évaluer leurs résultats, ce qui les aide à comprendre ce qu'ils ont appris et à identifier les domaines dans lesquels ils peuvent s'améliorer.

5-La personnalisation : Les projets peuvent être adaptés pour s'adapter aux intérêts et aux capacités uniques des étudiants, ce qui les encourage à s'engager davantage dans le processus d'apprentissage.

6-CONSEQUENCES DE CE DYSFONCTIONNEMENT ET METHODES DESUETTES

Les carences enregistrées çà et là au niveau de notre système scolaire et le fossé qui ne cesse de séparer entre le choix institutionnel et l'aspiration de la société conduisent au blocage. Ce blocage est à l'origine de l'échec scolaire. Aussi le taux de déperdition témoigne d'une situation alarmante.

Le dégoût d'étudier, devenu un phénomène pathologique, ne cesse de se généraliser; l'apprenant comme l'enseignant n'ont plus l'envi d'aller à l'école; ce dégoût s'explique bien entendu par les constats observés ici et là dénonçant l'état de l'école actuelle.

Il semble que notre école connaît un problème de communication qui fait l'essentiel de la pédagogie, faute de quoi la relation enseignement/apprentissage reste en général à sens unique. On a toujours analysé les méthodes d'enseignement par rapport au triptyque enseignant enseigné et message, l'élève est considéré comme un élément neutre chargé de recevoir, de comprendre et de mémoriser le message ; il est pris en main par le dispositif et n'a que suivre et la coopération entre élèves est faible ou non prévue. Mais comment faire entendre leurs voix à toutes les institutions en les forçant à entreprendre la réforme²?

² Tahar Cassi, dans son livre *Reflexions sur le Systeme éducatif* « La lourdeur et la complexité du Systeme d'une part, les traditions établies de gestion [...] d'autre part, sont des facteurs de résistances non négligeables au développement de l'innovation. Or, pour que le processus de développement soit productif, il est essentiel de pouvoir gérer les innovations et de pouvoir les intégrer dans une démarche cohérente. »

On peut légitimement demander de l'école en premier lieu d'apprendre aux enfants à communiquer et à se sentir responsable au sein du groupe. « Toute coexistence sociale relève de la communication ; l'intelligence passe par l'aptitude à argumenter, échanger, comparer... »¹. Bien entendu, le rôle de l'école s'entend à établir le savoir, le savoir faire puis promouvoir le savoir être (le moyen d'insertion économique et sociale). Or, comment peut on initier l'élève à une communication qui lui sert d'une véritable insertion sans lui éclaircir le chemin d'accès à la culture, à la société, à la vie particulièrement en ce temps où le développement de la communication crée une véritable révolution dans le monde de coexistence

De nombreuses recherches se sont effectuées dans le domaine éducatif pour tracer les grands axes qui doivent jalonner l'enseignement. Les contraintes de l'univers éducatif ne cesse d'augmenter la pression sur notre système de gestion et de valeurs. Or, trouver les moyens d'insérer l'élève dans un cadre universel en l'aidant à accepter la culture de l'autre sans pour autant négliger son origine et sa propre culture est un défi² à relever.

Œuvrer à bannir les écarts socioculturels entre le national et l'universel et préparer l'ouverture des enseignements sur le monde de l'entreprise dans sa conception la plus large semble évitable. Tout fois, délimiter les problématiques et énumérer les attentes ne se limitent au simple consensus requis par la politique éducatif ; ce consensus est certes nécessaire mais il reste à savoir comment le traduire en stratégies d'action novatrices ?

7-UNE CIVILISATION DU PROJET

La civilisation du projet est une rénovation très utile pour relever le défi ; parler du projet révèle une évolution de la pensée humaine, le mode de pensée dans toutes les disciplines a changé de perspective. Le mode de pensée n'est plus centré sur l'accumulation des post- expertises humaines et la conformité à un mode précis mais plutôt sur l'observation et la constatation puis la formation de que l'on se fait de ces expériences antérieures. G. Mialaret dans $\forall$ Vocabulaire de l'éducation, PUF.1970. $\forall$ Définit le projet comme : « L'idée que l'on se fait d'un objet à créer d'un résultat à obtenir »

¹ Voir T. Kaci, Reflexions sur le Systeme Educatif, ed Casbah, 2003.

² Taher Kaci, dans son livre en bas de page « Il faut noter ici qu'un grand nombre de rapports et autres travaux ont identifié depuis longtemps déjà les insuffisances et les dysfonctionnements du Systeme d'éducation et de formation dans autres pays. Ces travaux émanent de diverses institutions ; ils ont été réalisés par des groupes d'experts et de cadres. Certains travaux ont été réalisés avec la participation d'organisations dont, en particulier, UNESCO.

8- PROJET DE SOCIÉTÉ \ PROJET ÉDUCATIF

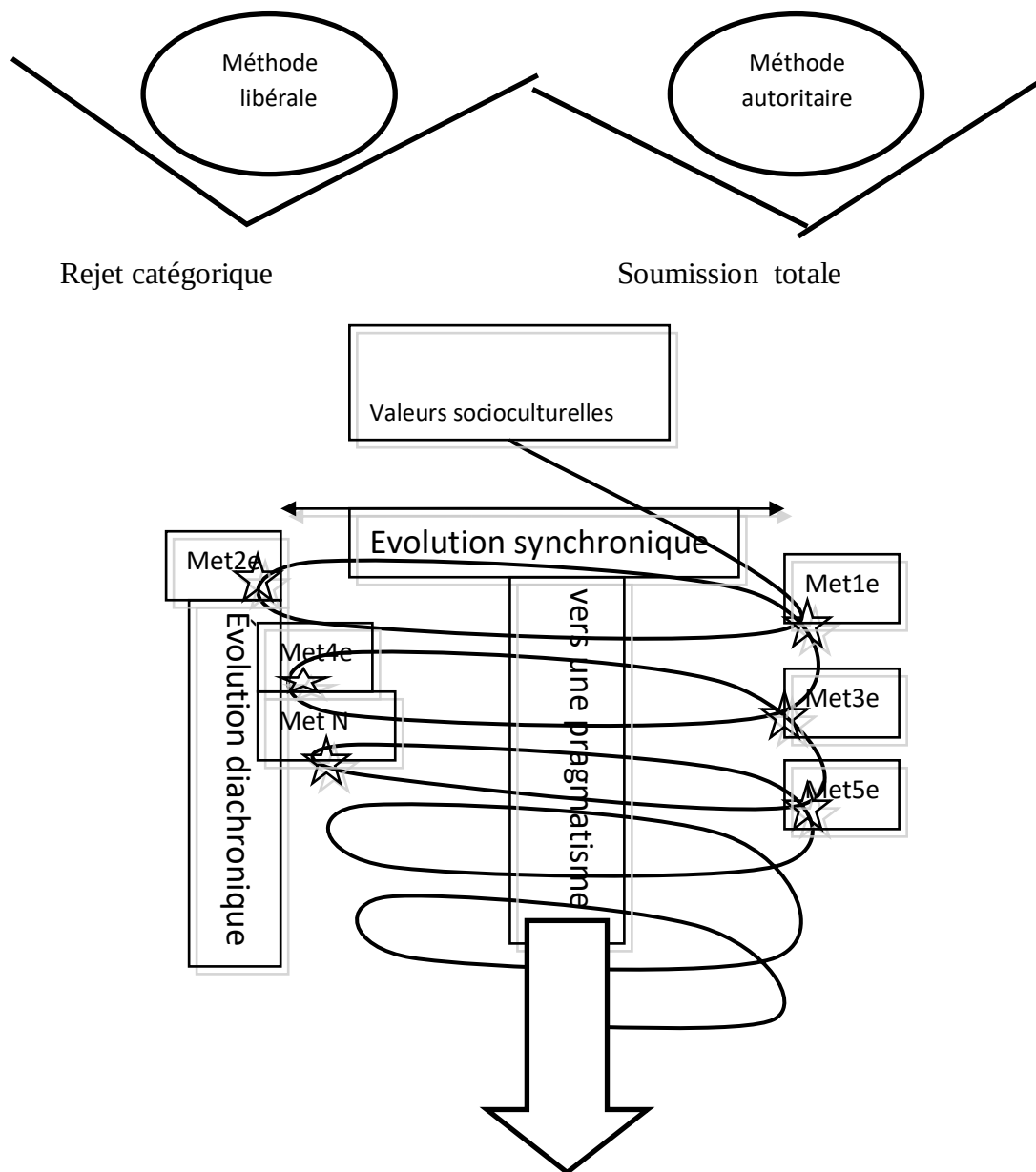
Le projet de société se fonde sur l'accumulation d'un patrimoine social et culturel fait d'expérience et de valeurs. Il a donc un ancrage historique d'où l'inspiration d'une identité très bien définie, évolutive et porteuse de progrès.

En effet, tout le monde doit œuvrer à façonner l'identité nationale et lui donner une signification unifiante dans le dynamisme d'une perspective historique et prospective. Or, « Quels sont les facteurs de l'unité et les marges de la diversité socioculturelle, Quelle doit être la part de l'insertion dans la conscience collective et la part du développement des talents et l'épanouissement de l'individu et son autonomie. »¹

Le projet éducatif tente de reprendre à ces questions. Il part du fait que l'élève est futur levier de l'économie et de la mouvance sociale. En effet, une pratique éducative efficace doit avoir pour rôle de dépasser les malentendus et de surmonter les tumultes imprévus pour éviter qu'une cassure ne se produise entre l'aspiration de la société et les procrées de l'action éducative.

Le projet éducatif vient pour remédier accumulations des erreurs et essaye de délivrer le Système éducatif qui vit depuis des années une crise institutionnelle et identitaire. Le ministère de l'éducation nationale, en complicité avec les instances concernées, a opté pour un changement en adoptant une nouvelle pédagogie, dite du projet. La pédagogie du projet est en vogue ayant fait ses preuves en France et en Amérique. Ces dernières années, elle est adoptée au contexte algérien. Une question se pose : Qu'est-ce qu'une pédagogie du projet ?

¹ Voir T. Kaci, *Reflexions sur le Système éducatif*, ed. Casbah.2003.



LA PEDAGOGIE DU PROJET

9- UNE PEDAGOGIE DU PROJET.

La méthode des projets peut être rapprochée du principe des centres d'intérêt de Decroly¹; elle se définit par opposition à la pédagogie par objectif (Tableau) où l'acte d'enseignement se fait dans un cadre très institutionnel (l'objectif à atteindre, le temps consacré et la démarche préconisée sont indiscutables).

La pédagogie du projet se fait à travers une action éducative ayant pour objectif général d'ouvrir l'école sur le monde en impliquant l'élève dans la vie active, « c'est essayer d'établir

¹ Decroly, médecin et pédagogue belge, né à Renaix 1871-1932 ; promoteur d'une pédagogie fondée sur la notion « Centre d'intérêt »

une liaison entre la discipline enseignée et des situations extrascolaire définies souvent comme le monde réel »². Il se rendra compte de ses capacités en investissant des compétences³ installées puis surgit la part de sa créativité latente.

Pédagogie par objectif	Pédagogie du projet
L'élève est « pris en main » par le dispositif. Il n'a qu'à suivre.	L'apprenant se prend main et contribue à la mise en place du dispositif.
Dans la situation idéale il ne doit pas y avoir d'erreurs d'élève.	L'erreur est normale, elle fait partie du processus d'apprentissage.
L'apprentissage est très individualisé.	L'apprentissage est très socialisé.
La coopération entre apprenants est soit non prévue, soit faible, soit même interdite.	La collaboration entre apprenants est fortement encouragée. C'est même une condition de l'évaluation

La pédagogie du projet offre à l'élève cette chance. Une chance où il sera associé de manière contractuelle¹ à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts des élèves et sur les ressources de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la création d'un journal scolaire). Or, dans une telle perspective l'enseignement d'un savoir et d'un savoir-faire ne sera plus tributaire des contraintes de directivité² où l'apprentissage se fait d'une façon impérativement consciente, d'où la lassitude et le dégoût, mais tout se fait par plaisir et engouement. Cela rejoint ce que propose Krashen dans son hypothèse du moniteur³ où le transfert du savoir doit se faire si bien inconsciemment que consciemment.

² Voir H. G. Widdowson, Une approche communicative de l'enseignement des langues, ed. univ. Sud, Paris.

³ Pour en savoir plus voir : R. Galisson / D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, P.105-106.

¹ Pour en savoir plus voir le contrat didactique : J.P. Cuq / I. Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, co.FLE, P.119-120.

² Voir : L. Brunelle / O. Chapuis, Travail de groupe et non-directivité, ed. DLAGRAVE, 1976.

³ Pour en savoir plus voir : S. Krashen, L'approche naturelle.

10- UNE RELECTURE DU TRIANGLE DIDACTIQUE.

Pour pratiquer la pédagogie du projet, il faut d'abord adhérer aux récentes théories d'apprentissage qui ont emmené à poser une distinction enseignement et apprentissage cette distinction modifie les relations au sein du triangle didactique « maître-élève-savoir ». Dans cette optique le maître n'est plus le plus ou moins passif des apprentissages comme le montre le (schéma 1) (c'est une action qui se fait à sens unique où l'accumulation du savoir est plus importante que la créativité de l'élève).



Schéma N° : 01

D'après le schéma l'élève subit un enseignement où il exerce, comme le dit Philippe Perrenoud¹, son métier d'élève. Il se satisfait d'effectuer les propositions et voit dans la bonne note du maître l'accomplissement de sa part du contrat. Or, la pédagogie du projet est le contre point de toute conception archaïque ; elle modifie l'ordre du triangle didactique et donne à l'élève, dans le processus d'apprentissage, un rôle concurrent à celui du maître comme l'illustre le (Schema2).

¹ Voir : Ph.Perrenoud, Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF ,1994.



La pédagogie du groupe

De l'école primaire au lycée, on dispense un savoir par un ou plusieurs enseignants qui se succèdent. C'est à des groupes-classes déterminés pour une année qu'on s'intéressera d'abord, dans ce qui suit, à la représentation du groupe chez les élèves ; l'investigation de cette question conduit à une autre, celle de l'image du groupe d'élèves que se construit chaque enseignant. Mais rien n'est totalement explicable dans cette image si l'on ne s'interroge pas sur la posture de l'enseignant dans son appartenance au groupe d'adultes de son école ou de son établissement, et sur le spectacle qu'il donne aux élèves de cette posture.

Les élèves vivent d'abord le groupe comme une entité contenant, comme une protection : telle question qu'on n'oserait jamais poser au professeur pourra surgir en classe dans la bouche d'un enfant ou d'un adolescent réservé, qui n'aurait jamais osé la poser en tête-à-tête avec l'adulte.

Le groupe-classe, c'est aussi un public, le lieu de tous les enjeux de séduction ou de terreur, un ensemble de spectateurs et d'évaluateurs, hostiles ou favorables. La situation d'apprentissage est liée au regard des autres, à leur écoute, qui peuvent être un renforcement positif ou constituer un obstacle. On a évoqué le caractère statique de la classe constituée. Travailler en groupe, c'est aussi transmettre les mêmes savoirs en même temps à des jeunes gens possédant des connaissances semblables. Cette organisation « figée » est critiquée depuis cinquante ans par de nombreuses théories récentes sur l'éducation, qui lui reprochent de « juxtaposer les jeunes individus dans le temps et l'espace, tout en les isolant les uns des

autres ». de Montessori à Freinet arriver à Mérieu, le « groupe d'apprentissage » tel que le préconise P. Meirieu ⁴² propose un dépassement de ces contradictions : ni « dérive fusionnelle », ni division du travail en fonction des compétences préexistantes, mais possibilité donnée à chaque membre du groupe de participer à sa progression tout en effectuant le plus sereinement possible ses apprentissages.

Entre une conception plus progressiste en favorisant l'émancipation de l'enfant à travers l'épanouissement et l'octroi de la place de maître jardinier et une conception aspirant à une sorte d'harmonie coopérative dans un sens Marxiste, le matériel pédagogique est très hétérogène et varié. Les deux conceptions œuvrent pour une approche qui, en principe doit permettre à chaque élève de construire un sentiment d'appartenance à sa classe, mais aussi à tel sous-groupe de tâche, pourvu que celui-ci soit intelligemment constitué en fonction des objectifs d'apprentissage qu'on lui assigne, et toute erreur didactique peut provoquer des dérives comportementales, puisqu'à ce groupe de proximité, l'enfant ou l'adolescent voudra appartenir et/ou craindra d'en être rejeté : c'est toute la démarche des groupes de besoins qui ouvrent un espace d'autonomie et de choix, mais prennent en même temps le risque d'induire la frustration.

Pas plus que ses élèves, un enseignant ne choisit sa classe – nonobstant les luttes souterraines qui précèdent la rentrée dans les établissements du second degré autour de la répartition des services, et au-delà de l'élégance qui manque parfois aux équipes d'école qui laissent au dernier arrivé les niveaux les moins intéressants. Le professeur voit sa classe ou chacune de ses classes comme destinataire collectif de son La classe, c'est cet ensemble d'enfants ou de jeunes gens sur qui l'enseignant exerce un pouvoir disciplinaire aux deux sens du terme.

Le groupe n'est pas seulement une juxtaposition d'individus, installée dans le paradoxe qui conduit à répondre par un enseignement collectif à des besoins individuels identifiés, il est aussi un ensemble vivant, qui développe une dynamique que l'adulte n'est pas toujours sûr de pouvoir contrôler ; il est le théâtre d'interactions multiples qui concernent le périmètre entier du triangle qui lie l'enseignant à chaque élève et au groupe ; il est le filtre obligé auquel est soumis le professeur s'il veut aller vers le jeune individu, et chaque fois qu'il veut l'aider, l'accompagner, l'entendre. Tous les enseignants sont parfaitement conscients de l'intérêt que recèle le groupe d'apprentissage que nous avons évoqué plus haut, du levier puissant que constitue le groupe vivant pour rendre chaque élève capable d'être autonome, de production

Voir la conférence de Philippe Mérieux sous l'urel <https://www.youtube.com/watch?v=2wQ1QAve00g>⁴²

intellectuelle authentique, d'acquisition vraie de savoirs et de compétences qu'il s'est appropriés.

Il est à noter que la pédagogie du projet s'est inspirée du behaviourisme² qui lui a apporté un certain nombre d'éléments, notamment l'affirmation que tout comportement est finalisé intentionnellement avec des outils intellectuels tels que les taxonomies³ et les classements des objectifs, indispensables à la conduite du projet, sont issus de mouvements pédagogiques qui se réclament de cette théorie d'apprentissage

Leconstructivisme¹ à son tour apporte l'idée que l'important dans l'apprentissage est précisément l'activité du sujet. Enseigner s'avère différent d'apprendre. L'apprenant doit avoir le choix de sa méthode et de ses propres synthèses à travers des démarches de recherche et d'intention qui lui permettent de construire son propre savoir. Selon J.M.Barbier, le constructivisme permet une réflexion centrée sur les acteurs, les processus et sur l'articulation de ces actions avec les contextes dans lesquels ils s'inscrivent. Il y a aussi une prise de en compte du vécu, des expériences, du désir des formés.

² En France, Dans « Construire la formation », un livre conçu par le CEPEC et dirigé par Pierre ESF Paris, 1992, une campagne de recherche en science du langage a été lancée par le CEPEC (le Centre d'Etude Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil) remettant en cause la pédagogie par objectif (PPO), qualifiée de première génération, et initier une nouvelle pédagogie de deuxième génération. Cette nouvelle pédagogie est centrée sur le travail par projet.

³ Pour en savoir plus voir : I.Bodallo/J.P.Gginestet, Pour une pédagogie du projet, ed.Hachette, 1993, P. 69-70.

¹ Selon les travaux de l'école constructive suivant Jean Piaget et ceux d'Heneri Walon une interaction sociale dynamique et riche permet un meilleur développement cognitif, car elle favorise à la fois l'action et l'échange toute en faisant apparaître le sens et l'intérêt d'une tâche. Bref, la pensée naît de l'action et retourne à l'action.

cinquième Cours

L'approche actionnelle

Introduction

Née d'une réflexion européenne autour de l'enseignement des langues, l'approche actionnelle considère les apprenants comme « des acteurs sociaux, ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Cadre Européen Commun de Référence). Comme le précise Francis Goullier, expert auprès du conseil de l'Europe, il n'y a tâche que si « l'action est motivée par un besoin, si les apprenants perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. » Le savoir n'est ainsi plus séparé de l'action, « on apprend pour faire et on fait pour apprendre ».

«Dans une conversation exolingue, interaction face à face entre un locuteur natif et un locuteur allophone, les échanges sont symétriques: la langue utilisée est première langue pour l'un, langue étrangère (L2) pour l'autre. La symétrie est d'ordre linguistique dans les malentendus. Les moments d'incompréhension que les partenaires essaient de dissiper, est d'ordre culturel dans la manière dont les partenaires identifient et interprètent les indices de contextualisation. Même en milieu linguistique naturel, une conversation exolingue est un travail intensif de construction de sens à la fois sur l'axe communicatif (formulation, transmission, interprétation du message) et sur l'axe métalinguistique de conversation, le sens s'élabore et prend forme grâce à la collaboration des interlocuteurs. Ces séquences potentiellement acquisitionnelles les (SPA) s'articulant autour de deux mouvements complémentaires: l'auto-structuration chez l'apprenant qui enchaîne des énoncés et l'hétérostructuration chez le natif qui intervient dans la formulation pour la réorienter. Eventuellement, vers une norme linguistique qu'il juge plus acceptable et mieux adaptée.»⁴³

1- Intérêt de l'approche actionnelle

Pourquoi ce choix pédagogique ? L'approche actionnelle marque une évolution de l'approche communicative. Certains parlent de continuité d'autres de rupture et dans cette nouvelle

Marie-Jeanne, De Man-De Vriendt, «Apprentissage d'une langue étrangère/seconde», De Boeck-Université, ⁴³ Bruxelles, ed. 2000, p. 31.

conception, le Cadre européen commun de référence pour les langues propose une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social. La perspective privilégiée ici est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elle mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (CECR, 2001 :15) Dans cette situation d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, l'apprenant n'effectue plus une succession d'exercices, mais une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction, immédiatement transposables en situation réelle de communication. C'est pourquoi, Christian Puren désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de «perspective de l'agir social». Selon cet auteur, (Puren, 2009: 3): tous les nouveaux concepts-clés -compétence, contexte, texte, domaine et stratégiesont définis par rapport à des termes appartenant à un même champ sémantique : acte, actionnel, acteur, activité, agir, opération, tâche... 16 L'approche actionnelle: une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville Christian Puren reprend le concept le plus abstrait possible, d'usage courant en philosophie, pour désigner l'ensemble de ce champ d'un terme générique sous cette forme substantivée : « l'agir » alors que les auteurs du CECRL utilisent le terme d' «agir» seulement comme verbe.

1-Fondement de l'approche actionnelle

La tâche a fait son apparition dans plusieurs programmes d'enseignement comme unité d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit d'avoir recours à des tâches qui placent les apprenants dans des situations de communication reproduisant, à certains degrés, des situations de la vie réelle. Ce faisant, les apprenants d'une langue seconde/additionnelle (L2/Ln) sont engagés dans un processus qui soutient le développement de la langue cible. Malgré les recommandations liées à l'adoption d'un enseignement par la tâche, il n'est pas toujours facile de bien comprendre ce que sous-tend précisément ce type d'enseignement, le concept de « tâche » ayant été défini de différentes façons dans différents contextes par les chercheurs et les didacticiens. En effet, deux approches ayant la tâche au cœur de la conception de l'acquisition d'une nouvelle langue se sont imposées, nommément l'enseignement des langues basé sur la tâche (ELBT) et l'approche actionnelle. Ainsi, dans cet

article, nous décrirons ces deux importantes approches pour voir en quoi elles se recoupent ou non, et nous présenterons des options didactiques quant à la façon d'élaborer des tâches pédagogiques qui peuvent répondre aux besoins des apprenants.

L'enseignement des langues basé sur la tâche

Un bref aperçu sur l'enseignement des langues basé sur la tâche (Task Based Language Teaching), dont les origines remontent au début des années 1980.⁴⁴ En ce sens, l'enseignement des langues basé sur la tâche ne constitue pas nécessairement une rupture par rapport à l'approche communicative. Il s'agit plutôt d'une façon de conceptualiser les préceptes de cette approche : la tâche sert de véhicule d'apprentissage au sein duquel les apprenants doivent interagir et communiquer de façon authentique en s'appuyant sur les théories d'apprentissage et les recherches empiriques du domaine de la didactique notamment les approches cognitivo-interactionnistes selon lesquelles les interactions sociales jouent un rôle central dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

«La finalité de l'approche actionnelle est d'amener les apprenants à communiquer et à agir efficacement et avec autonomie dans des situations de communication authentiques, en mobilisant les ressources linguistiques, discursives, pragmatiques et interculturelles nécessaires à la réussite de leur action » (Van den Branden, 2016).⁴⁵

Au cours de la réalisation d'une tâche, les apprenants peuvent faire face à des problèmes liés à la conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle d'une nouvelle langue par l'entremise des tâches suscite l'intérêt de plusieurs chercheurs et a été conceptualisé selon deux orientations, à savoir l'enseignement des langues basé sur les tâches.

La communication dans (ELBT) mène à des rajustements, à une négociation de sens ou de la forme où l'attention des apprenants se centre sur la langue cible. La tâche peut également amener les apprenants à remarquer certaines lacunes dans leur répertoire linguistique, à tester des hypothèses et à enrichir leurs ressources langagières.

«Pour développer une compétence communicative authentique, les apprenants doivent être placés dans des situations réelles et significatives où ils ont besoin de produire du langage pour communiquer leur message. L'approche actionnelle met l'accent sur ces types de tâches qui impliquent une communication réelle et qui offrent aux apprenants une opportunité d'utiliser la langue pour résoudre des problèmes dans des contextes authentiques»⁴⁶

Enfin, pendant l'accomplissement de la tâche, les apprenants sont exposés à un intrant et peuvent recevoir de l'aide pour atteindre leurs objectifs communicatifs de la part de

⁴⁴ (Prabhu, 1987), s'appuie sur l'utilisation de tâches qui permettent aux apprenants de s'engager dans des interactions significatives afin d'accomplir un objectif communicatif commun (Ellis, 2003, 2017; Samuda et Bygate, 2008).

Van den Branden, K. (2016). "L'approche actionnelle: une réponse aux défis de l'enseignement des langues à l'ère de la mondialisation." *Synergies Europe*, (11), 91-101.

Swain, M. (2000). "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue". *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 97-114.

l'enseignant et de leurs pairs comme en didactique des langues, les termes de tâches, d'activités, de « projets » et d'« exercices » sont souvent utilisés de façon interchangeable.

Avant d'aller plus loin, il convient de préciser de ce qui est entendu par « tâche » au sein de l'ELBT. De nombreuses définitions partagent certains éléments: la tâche doit être principalement axée sur le sens, doit comporter un but communicatif identifiable et mesurable, doit tenir compte des besoins des apprenants, doit refléter un langage réel et authentique et doit s'inscrire dans un contexte propice à la réflexion sur l'expérience d'apprentissage. Précisons également que les tâches ne visent pas seulement la langue; elles constituent plutôt une unité qui soutient l'utilisation de la langue dans le cadre d'interactions significatives pour réaliser un objectif non linguistique.

Si les tâches sont principalement axées sur le sens, elles peuvent être ciblées ou non. Une tâche ciblée vise a priori une structure linguistique particulière (Ellis, 2003), par exemple une tâche qui exige d'un apprenant de donner des conseils pour profiter de l'hiver à Montréal où un enseignement du subjonctif est prévu (Michaud et Ammar, soumis).

«Les tâches ciblées sont des tâches pédagogiques qui visent à enseigner des éléments particuliers de la langue ou de la communication. Les tâches ciblées diffèrent des tâches communicatives traditionnelles en ce qu'elles mettent l'accent sur l'apprentissage ciblé plutôt que sur la communication authentique. Les tâches ciblées peuvent être utilisées pour enseigner la grammaire, la prononciation, le vocabulaire, les compétences de compréhension orale et écrite, ou toute autre compétence linguistique ou communicative spécifique.»⁴⁷

Une tâche non ciblée ne vise pas de structure particulière et laisse libre cours aux apprenants pour réaliser la tâche avec leurs propres moyens. Par exemple, les apprenants pourraient créer un nouveau jeu en élaborant les règles et en construisant le matériel. Même si aucune structure ne fait l'objet d'un enseignement particulier, il est possible que les apprenants utilisent par exemple des structures impératives.

⁴⁷ Ellis, R. "Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings". *International Journal of Applied Linguistics*, 2009. 19(3), 221-246

Principes de l'approche actionnelle

1. L'accent est mis sur la communication réelle et authentique : cela signifie que l'objectif principal de l'enseignement des langues est de permettre aux apprenants de communiquer efficacement dans des situations réelles de la vie quotidienne, en utilisant la langue pour exprimer leurs besoins, leurs opinions, leurs idées, etc.
2. Les apprenants sont encouragés à utiliser la langue dans des situations significatives et pertinentes pour eux : cela signifie que les activités proposées aux apprenants doivent être en rapport avec leurs centres d'intérêt et leurs besoins réels, afin de rendre l'apprentissage plus motivant et pertinent.
3. Les apprenants sont encouragés à travailler en collaboration pour résoudre des problèmes linguistiques ou communicatifs : cela signifie que les apprenants sont amenés à collaborer pour résoudre des tâches ou des problèmes liés à la communication, en utilisant la langue pour échanger des idées et des opinions.
4. Les tâches et les activités proposées aux apprenants sont contextualisées et basées sur des situations réelles de communication : cela signifie que les activités proposées aux apprenants doivent être en rapport avec des situations réelles de communication, afin de les préparer à utiliser la langue dans des situations similaires dans le monde réel.
5. Les apprenants sont encouragés à réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage et à être autonomes dans leur acquisition de la langue : cela signifie que les apprenants doivent être conscients de leur propre processus d'apprentissage et être en mesure de s'auto-évaluer, de planifier et de réguler leur propre apprentissage.
6. L'évaluation se concentre sur la capacité des apprenants à utiliser la langue pour communiquer efficacement dans des situations réelles : cela signifie que l'évaluation doit se concentrer sur la capacité des apprenants à utiliser la langue dans des situations réelles de communication, plutôt que sur leur capacité à mémoriser des règles ou des listes de vocabulaire.

L'approche actionnelle selon Christian Puren

Christian Puren est un linguiste et didacticien français qui a beaucoup travaillé sur l'approche actionnelle en enseignement des langues. Selon lui, l'approche actionnelle se base sur trois grands principes :

1. L'apprentissage centré sur l'activité : cela signifie que les apprenants doivent être impliqués dans des activités concrètes, qui leur permettent d'utiliser la langue pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches.
2. L'apprentissage centré sur la communication : cela signifie que l'objectif principal de l'enseignement des langues est de permettre aux apprenants de communiquer efficacement dans des situations réelles, en utilisant la langue pour exprimer leurs besoins, leurs opinions, leurs idées, etc.
3. L'apprentissage centré sur l'apprenant : cela signifie que l'enseignement des langues doit prendre en compte les besoins, les centres d'intérêt et le profil de chaque apprenant, afin de rendre l'apprentissage plus personnalisé et pertinent pour eux.

«L'approche actionnelle constitue une remise en cause radicale de l'enseignement traditionnel des langues étrangères, centré sur la transmission de connaissances linguistiques abstraites, pour lui substituer une démarche dans laquelle l'activité langagière devient le pivot central de l'apprentissage.»⁴⁸

Christian Puren souligne également que l'approche actionnelle nécessite un changement de perspective par rapport aux méthodes traditionnelles d'enseignement des langues, qui sont souvent centrées sur la transmission de connaissances plutôt que sur l'interaction et la communication. Selon lui, l'approche actionnelle permet aux apprenants de développer leur compétence communicative de manière plus efficace et naturelle, en les amenant à utiliser la langue dans des contextes réels et significatifs.

L'approche actionnelle selon Christian Puren met également l'accent sur le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. Selon lui, l'enseignant doit agir comme un médiateur entre les apprenants et la langue, en proposant des activités qui favorisent l'interaction et la communication, en fournissant un retour d'information sur les productions des apprenants, et en encourageant la réflexion sur les processus d'apprentissage.

En outre, l'approche actionnelle implique l'utilisation de matériaux authentiques, tels que des documents écrits ou oraux produits par des locuteurs natifs de la langue cible, pour faciliter l'immersion dans la langue et la culture correspondante. Les apprenants sont ainsi exposés à une variété de situations et de registres de langue, ce qui leur permet de développer leur compétence communicative de manière plus complète.

⁴⁸Puren, C. (2004). Des principes aux pratiques de l'approche actionnelle en didactique des langues. Les Cahiers pédagogiques, 429, 10-14.

Enfin, l'approche actionnelle met l'accent sur l'évaluation des compétences communicatives des apprenants, plutôt que sur leur capacité à reproduire des connaissances grammaticales ou lexicales. L'évaluation doit donc se concentrer sur la capacité des apprenants à utiliser la langue dans des situations réelles de communication, en prenant en compte leur capacité à comprendre et à produire des messages pertinents dans des contextes variés.

Dans l'ensemble, l'approche actionnelle selon Christian Puren vise à promouvoir l'apprentissage de la langue à travers des activités authentiques et significatives, en mettant l'accent sur l'interaction et la communication, et en prenant en compte les besoins et les intérêts des apprenants.

Christian Puren et l'action sociale de référence

Christian Puren a introduit le concept d'"action sociale de référence" pour décrire la finalité de l'apprentissage des langues dans l'approche actionnelle. Selon lui, l'objectif de l'apprentissage des langues doit être de préparer les apprenants à agir de manière efficace et appropriée dans des situations réelles de communication, en utilisant la langue cible pour répondre à des besoins et des objectifs concrets.

L'action sociale de référence est définie comme l'ensemble des activités, des tâches et des situations de communication que les apprenants sont susceptibles de rencontrer dans leur vie quotidienne ou professionnelle. Elle est donc spécifique à chaque apprenant, en fonction de ses besoins et de ses centres d'intérêt, ainsi que de son contexte social, culturel et professionnel.

L'approche actionnelle, dans cette perspective, vise à développer chez les apprenants des compétences communicatives qui leur permettent d'agir de manière efficace et adaptée dans leur action sociale de référence. Cette action sociale de référence peut être définie à différents niveaux, allant de situations de communication simples (par exemple, commander un repas au restaurant) à des tâches plus complexes et plus exigeantes (par exemple, négocier un contrat commercial).

En mettant l'accent sur l'action sociale de référence, Christian Puren cherche à donner du sens à l'apprentissage des langues, en montrant aux apprenants que la langue est un outil pratique et utile pour atteindre des objectifs concrets dans leur vie quotidienne ou professionnelle. Cela permet également de rendre l'apprentissage plus motivant et plus pertinent pour les

apprenants, en leur donnant des occasions de mettre en pratique leurs compétences linguistiques dans des situations réelles et significatives.

L'apprentissage et l'usage selon Christian Puren

La loi de l'homologie maximale entre l'apprentissage et l'usage, plutôt que de l'homologie maximale en général. Ce concept a été développé par Christian Puren dans le cadre de l'approche actionnelle et de la didactique des langues.

L'homologie maximale entre l'apprentissage et l'usage désigne le fait que les activités et les tâches proposées aux apprenants doivent être aussi proches que possible des situations de communication réelles dans lesquelles ils sont amenés à utiliser la langue cible. Autrement dit, il s'agit de chercher à reproduire en classe les conditions de l'usage réel de la langue, afin de faciliter la transférabilité des compétences acquises.

Pour atteindre une homologie maximale entre l'apprentissage et l'usage, il est donc important de partir des situations de communication concrètes dans lesquelles les apprenants sont appelés à agir dans leur vie quotidienne, professionnelle ou sociale. Les activités et les tâches proposées doivent être centrées sur des objectifs communicatifs réels, et non pas simplement sur des exercices de grammaire ou de vocabulaire décontextualisés.

L'homologie maximale entre l'apprentissage et l'usage permet ainsi de donner du sens à l'apprentissage et de favoriser l'implication des apprenants dans leur propre processus d'acquisition de la langue. Elle contribue également à renforcer leur motivation en montrant que les compétences acquises sont directement utiles dans leur vie quotidienne ou professionnelle.

Du texte informatif au prospectus de voyage : quel agir langagier?

La première fonction d'un texte informatif est d'informer et, au-delà, d'élargir son horizon, d'enrichir sa vision des choses et de se débarrasser ainsi de certains stéréotypes. Les textes « source » proposés aux élèves contiennent des informations sur les villes de Berlin et Hambourg, que les élèves ne connaissent que partiellement, voire pas du tout. Les textes remplissent de ce point de vue leur fonction première qui est l'acquisition de nouvelles connaissances. De fait, certains passages suscitent par moment des échanges entre les élèves

sur des aspects géographiques, culturels ou historiques de l'Algérie: à titre d'exemple, l'histoire des inondations de Bab-Eloued en 2001 renvoie les élèves à la phase de lecture d'un texte sur la ville de Bab-Eloued. Ils mettent en œuvre toute une série de techniques et stratégies de lecture (soulignement des sous-titres, de mots-clés, inférence de mots inconnus) et utilisent leurs savoirs sur l'histoire comme stratégie leur permettant de comprendre ou de vérifier la compréhension de mots compliqués autour du champ sémantique de la

Mais, la nécessité d'entrer dans la tâche de production a très vite pour effet une lecture qui se focalisera sur les sites touristiques et les activités à proposer au public visé. Les élèves discutent des contenus à choisir pour attirer les gens à Berlin. C'est, disent-ils, la capitale avec une vie culturelle intense (films, musique, théâtres) et des boîtes de nuit pour se détendre le soir.

D'autre part, lors de la recherche d'idées pour concevoir le programme, très vite les textes lus n'arrivent plus à remplir leur rôle de source d'idées, soit parce que les élèves n'y trouvent pas suffisamment de sites à visiter, soit parce qu'ils se heurtent aux contraintes du genre à produire, qui exige aussi la prise en charge au niveau de la logistique (transports, logement, nourriture, temps). Les élèves font alors le choix d'inventer cette partie du voyage, s'appuyant sur leurs connaissances du monde en ce qui a trait à l'élaboration des voyages organisés. Ils recourent alors à des stéréotypes, s'éloignant ainsi des textes lus.

Le contraste entre les deux moments d'échanges, l'un en activité de lecture, dans une posture de lecteur conforme au genre textuel, l'autre en situation de production qui tient compte du destinataire et de ses besoins, illustre les contraintes du genre et la difficulté du passage de l'un à l'autre. La tâche qui visait à guider une lecture de type sélective, orientant celle-ci vers les informations nécessaires pour pouvoir décider du contenu du texte à produire, montre ses limites, du moins en termes de guide à la production. Si la rédaction d'une brève publicité suivie d'une description chronologique d'un programme de voyage peut se nourrir, *au niveau des idées*, d'un texte lu sur l'Allemagne, elle ne peut pas faire l'impasse d'une réflexion sur la fonction communicative de ce genre et des moyens linguistiques pour y parvenir. Or, en l'absence d'une tâche qui permette de travailler ces contenus langagiers, les élèves font ce qu'ils peuvent, en mobilisant leurs savoirs sur le genre dans leur langue maternelle, leurs connaissances du monde et de la ville de Berlin pour rajouter dans leur programme une visite du musée Holocauste, pas mentionné dans le texte lu. Leur démarche consiste à discuter, dans

la langue de scolarité (L1), des choix et de l'organisation des *contenus* qu'ils traduisent ensuite mot par mot, phrase par phrase mobilisant des savoirs sur la langue cible qui ont essentiellement trait à l'orthographe, la grammaire, le choix des mots. un enseignement explicite du genre textuel, c'est-à-dire de ses fonctions, conventions et formes langagières qu'il prend dans la *langue-cible* présenterait un certain nombre d'avantages. Il permettrait d'abord aux élèves d'entrer avec plus de facilité dans des activités basées sur des textes à lire/écrire dans la mesure où ils disposeraient de (nouveaux) moyens linguistiques pour s'exprimer. L'étude de moyens langagiers utilisés fréquemment dans des brochures de voyage rédigées en allemand, tels que la manière de s'adresser au destinataire ou la structure textuelle favoriserait une démarche plus « descendante ». Celle-ci tiendrait davantage compte du niveau du texte, favorisant ainsi un recours plus direct à des moyens langagiers sans passer par une traduction systématique et linéaire. Une maîtrise plus affirmée de la fonction et forme des genres textuels en langue cible peut ensuite inciter à une réflexion sur la spécificité de la langue et culture cible et – d'une manière plus générale – une conscience de leur usage qui peut différer de celui en langue maternelle. L'approche par le genre textuel aurait finalement l'avantage de pouvoir enseigner la lecture et l'écriture de manière intégrée, soit en travaillant sur un même genre, soit sur des genres différents, mais en présentant plusieurs textes « sources » possibles, qui seraient abordés à la fois en lecture (ex. : en travaillant des stratégies de lecture propres au genre) et dans une visée de production, en pointant leur potentiel et leur limites en termes de textes sources, aussi bien au niveau notionnel que langagier. Dans cette optique, l'objectif final d'une séquence didactique « produire un programme de voyage » pourrait se décliner en deux étapes. La première phase d'enseignement mettrait au centre de la *lecture* de textes informatifs (article de journal, article encyclopédique, extrait d'un récit de voyage, etc.) dans le but d'entraîner la lecture de ce type de textes tout en y puisant des idées de production. La deuxième étape viserait l'analyse des caractéristiques textuelles de programmes de voyages en vue de la *production*. On serait alors à la fois du côté de « l'agir d'usage » tout en créant les conditions nécessaires à « l'agir d'apprentissage »⁴⁹, remplissant ainsi la mission fondamentale de l'école.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle, *Le Français dans le Monde*, ⁴⁹ 347, 37-40.

Approches : communicative et actionnelle

L'approche communicative, nouveauté des années 80 dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, tend à s'entraider avec une nouvelle notion d'approche méthodologique, appelée actionnelle⁵⁰, à la fin des années 90 et au début des années 2000. Ladite approche s'approprie comme caractéristique principale, le caractère actif, physique, participatif, entreprenant d'une pédagogie de l'action. Elle vise à faire vivre la langue à l'apprenant, dynamiser l'apprenant physiquement et pas seulement mentalement, faire appliquer les connaissances apprises/apprises en partie pour les transformer en compétences tout en les faisant intérioriser. Les textes privilégiant les actes de parole communicatifs oraux et écrits ainsi que les exercices contextuels reliés forment notamment le matériau pédagogique de l'approche communicative. Ils se situent dans les manuels et entraînent les apprenants aux niveaux écrit et oral. En revanche, l'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt acteur social : l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. Le fait que l'apprenant agisse corporellement, physiquement et utilise la langue pour atteindre un objectif le rend plus apte à retenir le langage. A ce propos, Delrue (2012 :15) révèle que les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot.

Comme l'expriment bien Baily et Cohen (2009), l'approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Elle entreprend donc la langue dans son contexte au lieu de la concevoir structuralement.

A cet égard, l'esprit innovateur de l'approche communicative réside dans trois dimensions : (1) les textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe, (2) la focalisation sur l'apprenant et (3) la perspective retenue pour la notion d'erreur. L'approche actionnelle fait également partie des systèmes méthodologiques pour enseigner une langue étrangère. Tout comme celle qui est communicative, cette approche n'a guère complété son développement, sa mission, sa théorisation.

Cf. Tilda Saydı, « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche ⁵⁰ communicative », in *Synergies Turquie* 8, 2015, pp. 13-28

C'est pourquoi, elle n'est pas en mesure d'être acceptée comme une méthode mais comme une approche ou une perspective. Elle conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication mais essentiellement comme un instrument de communication en but de réaliser une action, un fait nécessaire. En d'autres termes, la communication ne constitue pas un but en soi dans la conception de l'approche actionnelle, par contre elle constitue un dispositif intermédiaire.

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est un utilisateur de langue susceptible d'agir dans un environnement socioculturel où la langue d'apprentissage s'utilise à l'écrit et à l'oral. De ce fait, l'approche actionnelle demande à l'apprenant non seulement d'évaluer ses capacités linguistiques mais aussi de se développer en personne sur le plan socio-affectif. Cette perspective pédagogique prend en effet sa source dans l'approche communicative, technique d'apprentissage précurseur bien développée depuis les années 80 et solidement installée dans les manuels de disciplines permettant d'enseigner le français langue étrangère dans notre contexte. Dans ce sens, l'approche actionnelle peut être définie comme une continuation de l'approche communicative. De même que pour Puren (2014 : 4), l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer. Dans cette approche, les activités sont à réaliser sous forme d'un projet.

Complémentarité des approches actionnelle et communicative

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

- sont centrées sur l'apprenant.
- visent à mobiliser l'apprenant physiquement.
- utilisent la langue et les textes en contexte (et non des actes de paroles indépendants d'un sujet donné).
- partent des documents authentiques, quotidiens et actuels.

- qualifient l'enseignant en tant que guide/conseiller; ne le considèrent pas uniquement comme une autorité savante.
- permettent aux apprenants le travail coopératif ; de ce fait, elles développent leur compétence sociale.

Quant aux dissimilitudes entre les deux approches, il est à noter que:

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

Sous cette perspective, le Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues consacre totalement sa deuxième partie à l'approche actionnelle et indique qu'*un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.*

Sixième cours

Exploration des actes de langage pour développer une compétence pragmatique

Introduction

Étudier didactiquement les actes de langage consiste à examiner comment les locuteurs utilisent la langue pour accomplir certaines actions, telles que faire une demande, donner un ordre, exprimer une opinion, etc. Il s'agit donc d'étudier la dimension pragmatique de la langue, c'est-à-dire son utilisation dans des contextes de communication réels.

Cette étude peut se faire à différents niveaux d'enseignement et à partir de différents supports, tels que des textes littéraires, des discours politiques, des échanges entre locuteurs natifs ou non natifs, etc. L'objectif est de permettre aux apprenants de comprendre comment les actes de langage sont réalisés dans différentes situations de communication, et de leur donner les moyens de les produire de manière appropriée.

En didactique des langues, l'étude des actes de langage peut se faire à travers différentes activités pédagogiques, telles que :

- L'analyse de textes : les apprenants peuvent analyser des textes pour repérer les actes de langage qui y sont réalisés, les structures linguistiques utilisées, et les implications énonciatives.
- Les jeux de rôles : les apprenants peuvent jouer des scènes de communication pour mettre en pratique les différents actes de langage, en utilisant des situations réelles ou fictives.
- Les simulations de situations de communication : les apprenants peuvent se mettre en situation de communication pour réaliser des actes de langage spécifiques, par exemple pour faire des demandes, donner des conseils, ou exprimer des opinions.

L'étude des actes de langage est donc un aspect important de l'apprentissage des langues, car elle permet aux apprenants de développer leur compétence pragmatique, c'est-à-dire leur capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans des situations de communication variées

1-Actes langagiers et théories d'apprentissage

Les actes du langage se frayent leur chemin tacitement et peut-être très lentement mais assurément de Socrate à Platon élève d'Aristote avec quelques embrouillement souvent causé par les sophistes qui laissent le pouvoir de la langue absorbé par l'embellissement trempé, et donc très affectée par les enjoliveurs de l'époque.

D'une conception purement éloquente et rhétorique à une conception formelle et logique du langage, la conception argumentative vient concilier les différentes visions théoriques pour en proposer une le mettant au centre de toute opération d'influence sur les comportements. Il

est le moyen d'agir sur autrui, d'opérer un changement dans les agissements de chacun des acteurs de communication causé par la force intrinsèque inscrite dans la langue.

«...heureux de constater que nous avons les mêmes soucis sur la didactique des langues étrangères et en particulier de la langue française, et surtout sur le besoin pressant de pragmatique dans les salles de classe, je voudrais, de mon côté et dans une perspective de transposition didactique, proposer une approche théorico-pratique de l'enseignement/apprentissage de la compétence communicative langagière voulant provoquer ainsi un changement dans l'habitus² des enseignants et des apprenants et complétant, j'espère, l'article de ma collègue. Dans cette situation d'innovations et de débats constants, mutations technologiques à l'appui, je voudrais examiner quelques pistes pour un meilleur apprentissage de la pratique des langues dans la compréhension et l'expression du sens»⁵¹.

2-Pour développer une compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique en langue étrangère désigne la capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans différentes situations sociales et culturelles, en prenant en compte les facteurs sociaux tels que le statut social, la distance formelle et informelle, et les attentes culturelles. Cela comprend la connaissance des normes sociales et culturelles liées à l'utilisation de la langue et la capacité à les utiliser de manière efficace pour communiquer avec des locuteurs natifs.

La compétence sociolinguistique est considérée comme faisant partie intégrante de la compétence linguistique globale dans une langue étrangère, car elle permet aux locuteurs de comprendre et de s'adapter aux variations contextuelles de la langue et de communiquer de manière appropriée et efficace dans des situations différentes. Cela peut inclure la capacité à utiliser différents styles de langage en fonction du contexte, à comprendre les implications sociales et culturelles des choix linguistiques et à éviter

Joaquín Díaz-Corralejo Conde, «Théorie et pratique de la compétence pragmatique : pour un meilleur⁵¹ apprentissage de la compétence communicative langagière», revue Synergies Espagne n° 8 - 2015 p. 135-147.
URL https://gerflint.fr/Base/Espagne8/diaz_corralejo.pdf. consulté le 31/01/2023.

les malentendus culturels. Améliorer la compétence sociolinguistique peut aider les locuteurs à se sentir plus à l'aise et plus confiants dans des situations de communication en langue étrangère. La compétence sociolinguistique est influencée par des facteurs tels que la culture, les attitudes et les croyances des locuteurs, les normes linguistiques et les conventions de la société. Les locuteurs doivent être conscients de ces facteurs pour éviter les erreurs ou les faux pas sociolinguistiques, tels que le manque de respect envers les interlocuteurs ou l'utilisation inappropriée de formes linguistiques.

L'acquisition de la compétence sociolinguistique est souvent considérée comme plus difficile que l'acquisition de compétences linguistiques formelles telles que la grammaire et le vocabulaire, car elle requiert une compréhension intime des contextes sociaux et culturels dans lesquels la langue est utilisée. Cependant, l'acquisition de la compétence sociolinguistique peut être améliorée en participant à des interactions sociales en langue étrangère, en observant les usages linguistiques locaux, en lisant des textes authentiques et en écoutant des enregistrements de locuteurs natifs.

«On sait depuis longtemps que l'intégration des trois compétences est incontournable, en principe, on ne devrait en privilégier aucune, si l'on veut donner cohérence et cohésion à la progression des séquences d'apprentissage. Naturellement, l'ordre de présentation et de développement de leurs composantes doit tenir compte, non seulement des besoins et des connaissances des apprenants, mais des éléments fondamentaux de la coconstruction du sens dans une langue. Malheureusement, depuis très longtemps l'apprentissage des langues mortes a transposé l'idée que, pour apprendre des langues vivantes, il était suffisant de travailler trois éléments : la grammaire, le vocabulaire et la phonétique, une partie des composantes de la compétence linguistique. Mais, comme on a abondamment constaté, cela ne suffit pas pour un apprentissage visant l'interaction langagière. Pourquoi ? Parce que pour s'exprimer à l'oral ou à l'écrit de façon spontanée, autonome et « naturelle », on ne peut pas se passer des autres compétences.»⁵²

Ibid.⁵²

Pour développer une compétence socioculturelle

La compétence socioculturelle en didactique des langues étrangères désigne la capacité d'un enseignant de langue étrangère à enseigner les aspects sociaux et culturels associés à la langue étrangère, ainsi qu'à aider les étudiants à développer leur propre compétence sociolinguistique. Cela comprend la capacité de l'enseignant à transmettre des connaissances sur les cultures et les sociétés associées à la langue étrangère, à sensibiliser les étudiants aux différences culturelles et linguistiques et à aider les étudiants à développer des compétences interculturelle

Une compétence socioculturelle en didactique solide peut aider les enseignants à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et à améliorer les compétences de communication interculturelle des étudiants. Cela peut également aider les étudiants à développer une appréciation plus profonde et une compréhension plus approfondie des cultures et des sociétés associées à la langue étrangère.

La compétence socioculturelle apporte les éléments nécessaires pour l'intercompréhension de la situation de communication langagière, la culture, les coutumes, les habitudes, les rôles sociaux, les règles de vie et de politesse, les rituels d'une communauté, les valeurs, les différentes représentations de la réalité des différents pays (cf. Le Cadre, ch. 5, p. 81-853).

Pour une compétence pragmatique langagière

Apprendre à parler [et à écrire] est apprendre à structurer les énoncés (nous parlons avec des énoncés et pas avec des propositions isolées et, encore moins, évidemment, avec des mots isolés). Les genres du discours organisent notre langage de la même manière que les formes grammaticales (syntaxiques) l'organisent. Nous apprenons à organiser notre langage dans les formes des genres et, après avoir entendu [ou après avoir lu] le texte de l'autre, nous sommes capables, d'emblée, avec les premiers mots, de deviner le genre, de remarquer l'amplitude et la structure de sa composition donnée, et de prévoir la fin (p. 285).

La compétence pragmatique désigne la capacité d'un locuteur à utiliser le langage de manière appropriée dans des situations sociales spécifiques, en prenant en compte les contextes, les objectifs de communication et les relations interpersonnelles. Cela inclut la capacité à comprendre les implicatures, à utiliser les politesses, à respecter les conventions sociales, à s'adapter à l'interlocuteur, etc.

La compétence pragmatique est une composante importante de la compétence linguistique générale d'une personne, qui lui permet de communiquer efficacement dans des situations sociales diverses. Elle nécessite une compréhension approfondie des règles non linguistiques de l'interaction sociale, telles que les normes sociales, les attentes culturelles, les conventions conversationnelles et les implications implicites. Les compétences pragmatiques peuvent varier en fonction de la culture et de la situation, ce qui peut entraîner des malentendus dans les communications interculturelles. Il est donc important de développer une compétence pragmatique pour une communication réussie.

En plus de comprendre les contextes sociaux, les objectifs de communication et les relations interpersonnelles, la compétence pragmatique comprend également la capacité à choisir les mots appropriés, les tonalités, les gestes et les expressions faciales pour exprimer les intentions et les émotions de manière cohérente et efficace. Cela peut inclure la connaissance des différences de registre linguistique en fonction de la situation, par exemple le registre formel ou informel, et la capacité de s'adapter en conséquence. La compétence pragmatique peut également impliquer la capacité à gérer les conflits et les malentendus dans les interactions verbales, ainsi que la capacité à faire preuve d'empathie et de tact. Enfin, la compétence pragmatique peut inclure la capacité à produire et à comprendre les sarcasmes, les plaisanteries et les autres formes d'expression humoristique.

«La compétence pragmatique, d'une importance capitale, apporte, comme nous verrons plus loin, les connaissances indispensables pour construire la clé de voûte de la coconstruction de l'interaction langagière : les genres de texte, les types de discours et les schémas d'interaction et, avec cela, la solution aux problèmes d'intercompréhension et aux malentendus dans l'interaction orale ou écrite (cf. CECRL, ch. 5). 1. Les compétences dans la didactique du F.L.E. et les apports des philologues, des linguistes et des psychologues au concept de conscience langagière Dans les années 90, je proposais aux étudiants un schéma de la compétence de communication (je me souciais de pragmatique, mais je restais encore à la communication tout court, au moins dans le titre) à partir fondamentalement des propositions de Sophie Moirand (1982) et de Canale et Swain (1980), avec l'intention d'éveiller en eux la conscience de la complexité des faits de langage, d'une part, et, d'autre part, leur autonomie comme apprenants. J'y avais développé notamment la

composante pragmatico-discursive et la composante stratégique suivant des propositions multidisciplinaires faites à la didactique des langues étrangères.»⁵³

La coconstruction désigne le processus par lequel les participants à une interaction construisent ensemble le sens et la signification de leur conversation. Dans ce processus, les locuteurs s'adaptent mutuellement en fonction de leur compréhension partagée du contexte et des objectifs de la conversation, en utilisant des indices verbaux et non verbaux pour signaler leur compréhension et leur intention. La coconstruction est un élément clé de la compréhension interpersonnelle et pragmatique, car elle permet aux locuteurs de construire ensemble le sens et la signification de leur conversation dans des contextes sociaux changeants. La coconstruction implique une collaboration active entre les locuteurs, qui peuvent ajuster leur langage et leur comportement en fonction de la rétroaction et des signaux reçus de leur interlocuteur.

La coconstruction est un processus continu qui peut se produire à différents niveaux de la conversation, allant de la compréhension des mots utilisés à la compréhension des implications sous-jacentes et des relations interpersonnelles. Elle peut inclure des processus tels que la répétition, la reformulation, la confirmation et la clarification, ainsi que des stratégies telles que le questionnement et la reformulation pour s'assurer que les interlocuteurs ont une compréhension commune.

La coconstruction est importante pour la compréhension interpersonnelle et pragmatique car elle permet aux locuteurs de construire ensemble une compréhension commune du contexte, des buts et des attentes de la conversation, ce qui peut aider à prévenir les malentendus et les erreurs de communication. Enfin, la coconstruction peut également renforcer les relations interpersonnelles en permettant aux locuteurs de travailler ensemble pour atteindre leurs objectifs de communication communs.

En plus de la compréhension des mots et des phrases utilisés dans une conversation, la coconstruction implique également une compréhension plus profonde des attitudes, des opinions et des émotions des interlocuteurs. Les locuteurs peuvent utiliser des indices verbaux et non verbaux pour signaler leur compréhension et leur intention, tels que les intonations, les gestes, les expressions faciales et les pauses. La coconstruction

Ibid. ⁵³

peut également impliquer la capacité de s'adapter à l'interlocuteur en fonction de leur style de communication, de leur niveau de langue et de leur culture d'origine. Enfin, la coconstruction peut renforcer la confiance et la compréhension mutuelle entre les locuteurs, ce qui peut améliorer la qualité de leurs interactions futures. En résumé, la coconstruction est un processus continu qui permet aux locuteurs de construire ensemble le sens et la signification de leur conversation, ce qui est crucial pour une communication réussie et une compréhension interpersonnelle pragmatique

5- Les actes de langage et l'argumentation linguistique.

Notre attitude spontanée en matière de vérité d'un propos présente une propriété étonnante : il est généralement inutile de préciser qu'on le juge vrai pour faire comprendre qu'on le considère comme tel. Le fait de l'énoncer semble suffire à en poser la vérité. Face aux énoncés d'autrui, nous avons une attitude symétrique : la norme est de la croire sincère –et, de plus, de croire que son propos est vrai

En sommes, pour souligner une vérité il n'est pas nécessaire d'insister. Ce biais favorable à la vérité a pour conséquence qu'une fausseté doit être explicitement pointée comme telle. Dire "*il est faux que le pont se soit effondré*" ne revient jamais à dire "*le pont s'est effondré*", sauf en cas de connivence préalable du genre si je dis "*le pont s'est effondré*", je comprends qu'il ne s'est pas effondré.

Les rapports entre la vérité des propos tenus par une personne et ce qu'elle en pense sont complexes : d'une part elle peut être sincère ou bien menteuse, d'autre part elle peut dire vrai ou se tromper. Le résultat est un composé de deux alternatives. En particulier, il peut arriver que la personne se trompe mais que, parce qu'elle est décidée à mentir, la vérité sorte de sa bouche. *Laisser le mentir pour qu'on puisse ôter la vérité.*

Dans un premier sens, l'acte de langage n'est qu'un énoncé proféré depuis un locuteur en vue d'effectuer un changement dans le monde de l'énoncé. Enoncer, dire, affirmer, asserter⁵⁴ ou juger sont d'une manière ou d'une autre des actes de langage, ils sont donc argumentatifs.

Assertion : on pourra utiliser ce terme pour désigner tout énoncé qui contient un certain propos sur le monde, ⁵⁴ que celui-ci se présente sous forme positive, négative, hypothétique ou conditionnelle. L'assertion concerne le fait même de mettre en relation des éléments pour dire quelque chose sur le monde, indépendamment de sa forme négative, affirmative ou interrogative.

*« Dans la perspective pragmatique, l'interprétation des énoncés n'est pas considérée comme un agencement d'unités douées de sens qu'il suffirait d'identifier et de combiner, mais plutôt comme un réseau d'instructions permettant au co-énonciateur sur son destinataire de construire de sens ».*⁵⁵

Une affirmation est une sorte de prise de position en faveur de la vérité de la proposition lors de son énonciation. Il y a bien alors un acte d'"affirmation", au sens d'assentiment, d'acquiescement. Il importe donc de distinguer entre affirmation (grammaticale) telle " la navette a encore du retard " et acte d'asserter (affirmer) une proposition, affirmative ou non.

Dans un autre registre, cette distinction nous est familière dans la mesure où elle conditionne la possibilité même du jeu d'un comédien. En effet, la maîtrise de son art repose largement sur sa capacité à faire croire qu'il asserte ce qu'il ne fait qu'énoncer. Enfin, on devrait aussi comprendre que quelqu'un puisse affirmer une négation, tel ce candidat malheureux aux élections qui affirme: "*je n'ai pas tenu suffisamment compte des attentes de l'électorat*".

Dans l'enseignement, la théorie des actes de langage peut prendre le devant dans l'élaboration didactique car avant tout dans l'acte d'enseignement/apprentissage ou l'acte de langage, la devise est l'acte.(il faut dire qu'après tout, c'est toujours le passage à l'acte qui compte réellement, dans le code pénal par exemple, on ne peut juger que les actes effectifs). Or, qu'en est-il des actes de langage ayant des répercussions constatables et matérielles sur les sujets !!!! vous pouvez surprendre quelqu'un avec un énoncé mensonger comme ton père est tuer mais qui reste sur le plan langagier affirmatif et décidable et conduisant une crise cardiaque du l'interlocuteur. Donc l'acte du langage peut aussi être fortement condamnable. La maîtrise par l'apprenant d'une compétence de communication dans le cadre argumentatif s'identifie généralement par le fait que l'apprenant soit capable d'être actif et réactif. En effet si l'objectif est d'installer une quelconque habileté argumentative, la simple distribution des actes de langage sur quelques exemples à répétition est loin d'être une démarche pédagogique pour le développement d'une compétence argumentative.

Le morcellement de la leçon via les quelques techniques de communication en plusieurs actes de langage est voué à l'échec. Or il est logiquement inconcevable qu'à partir

Maingueneau D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Nathan, Paris, 2001, p 18. ⁵⁵

de simples techniques tout apprenant peut avoir la même compétence argumentative pour la bonne raison que l'égalisation des chances au plan pédagogique n'est qu'un simple prétexte pour faire semblant d'installer pour tout le monde la même compétence. Chose qu'on cherche en principe à éviter car toute systématisation et toute cloisonnement de l'activité réactive de la pensée est justement contre l'émancipation de l'esprit gage de tout épanouissement de l'esprit argumentatif.

Le danger encouru dans le cas de l'enseignement de la pensée argumentative est souvent l'atomisation où on juxtapose savoir parler ou communiquer et être un détenteur du verbe donc démontrer et dialoguer conduit malheureusement à l'éclatement, car en fin de compte, enseigner des techniques sans situations, c'est enseigner la poterie sans pivot et sans pâte délayée. Il est impératif donc d'inscrire la compétence de communication et d'argumentation dans un projet d'ensemble où se mêlent savoir dire, savoir agir par le dire et savoir faire par le dire, et où le discours dans la classe passe avec souplesse hors de classe pour simuler un langage en situation, chose réalisable en faisant appel à des sujets provocateurs et même choquants pour intéresser directement l'apprenant.

Tabler donc sur le centre d'intérêt de ce dernier est la seule solution pour le provoquer, chose possible à travers l'analyse de la psychologie et tout l'environnement psychosocial de l'apprenant car il s'affecte et s'infecte dans son milieu et les sujets d'actualité en terme de fréquence oriente naturellement le choix du professeur. Ce dernier est appelé à sélectionner les sujets problématiques pour pouvoir construire une matière de débat et déclic pour l'action et la réaction.

Promouvoir les notions de réfutation, reformulation, reprise et argumentation est gage de tout épanouissement d'une linguistique citoyenne⁵⁶.

⁵⁶ Lors des années 60 en France est apparue ce que l'on appelle aujourd'hui l'école française d'analyse de discours. En s'inspirant de divers courants scientifiques, elle tenta à l'aide du développement des recherches dans le domaine de la psychologie, de la linguistique et la sociologie entre autres, de s'affirmer en tant que discipline scientifique. Ce qui était en jeu est la revendication de scientificité de l'analyse du discours. Dans le même temps se développait aux États-Unis l'école de Palo Alto, dont les travaux en psycho-sociologie ont eu une grande influence sur la philosophie du langage et en particulier dans le développement du courant le plus récent en linguistique appelé la pragmatique. Le contexte actuel voudrait que l'on essaie de décroisonner, d'effacer les frontières entre les disciplines tout en conservant la souveraineté de chacune. Trop longtemps peut-être a-t-on voulu classer l'analyse de discours comme une discipline des sciences sociales et la pragmatique au sein des sciences du langage, alors qu'il apparaît évident dans l'histoire de la linguistique que l'analyse de discours puise autant ses sources dans la linguistique structurale que la pragmatique est issue des sciences sociales. La tendance est donc aujourd'hui plutôt au rapprochement des disciplines dont les champs d'études s'entrecroisent du fait d'une plus grande mobilité des chercheurs.

Mais nous n'avons que reconnaître que si les pratiques de classes sont variées, les enseignants privilégient souvent les mêmes entrées dans la situation d'enseignement, c'est à dire : l'âge des apprenants, leur origine, leurs besoins langagiers déterminent, sans aucun doute, leurs choix.

Miser uniquement sur l'entrée linguistique (morphologie de la langue, phonétique) est de plus en plus condamné ; apprendre à parler c'est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales. Or La piste expressive, travaillée dès le plus jeune âge, sera présente tout au long de la scolarité pré baccalauréat de l'élève. Si la piste communicative est apparue tardivement dans les Instructions officielles (dans les années soixante-dix), elle est cependant une des entrées les plus travaillées en classe actuellement. Elle prend en compte les recherches de linguistes anglo-saxons tels Austin et Searle en s'appuyant assez largement sur les actes de langage. C'est une approche privilégiée dans les méthodes de français langue étrangère.

Acte de langage et interlocution.

En dépassant l'idée que le locuteur est seul responsable dans la production et l'interprétation de l'énoncé et en allant au-delà de la visée sémantique de la question qui ne prend en compte que la véri-conditionnalité de l'énoncé donc de sa validité logique et grammaticale, J. L. Austin et J. R. Searle ouvrent, par la publication de l'ouvrage *"How to do things with words"* publié en 1962 par Oxford University, une nouvelle voie sur la considération des deux protagonistes de la parole et sur la conception même de l'énoncé. Pour illustrer ce point de vue, nous proposerons l'exemple suivant tiré d'*El-Moudjahid* « *la réconciliation est seule issue pour sauver l'Algérie* »⁵⁷.

L'argument est un énoncé sous différentes formes.

Au-delà de sa validité sémantique et grammaticale, l'énoncé n'est pas pris seulement comme une phrase déclarative relatant un point de vue qui n'engage que le locuteur mais l'énoncé est transitif dans le sens d'un appel ou d'une requête. En effet M. Touati appelle, par la présente requête, tous les algériens à voter massivement pour le oui. On sent bien, dans cet exemple,

Le quotidien *El-Moudjahid* de 2 à 3 septembre 2005 p.9⁵⁷

l'implication bien que tacite du destinataire. Ce rapport très étroit est explicité par Benveniste, initiateur de l'énonciation, en expliquant finement les relations de l'énoncé avec les instances (producteur / récepteur) de la parole.

La classe est aussi un lieu d'exercice favorable aux interactions; ce qui encourage souvent l'enseignant à un travail sur la gestion des tours de paroles, du malentendu ou encore la négociation de sens. L'école est un lieu de construction de la norme. Pourtant, l'enfant manipule l'oral en dehors de la classe.

Une entrée sociolinguistique de l'analyse.

Une entrée sociolinguistique pose quelques questions, par exemple : Comment articuler les savoirs sociaux et les savoirs scolaires ? Peut-on enseigner l'oral sans tenir compte des sociolectes ? Enfin, l'entrée-oral et citoyenneté- est de plus en plus présente dans les classes. Elle permet entre autre, de poser un certain nombre de problèmes notamment en ce qui concerne le rapport entre la langue et la violence et conduit à s'interroger sur le statut et le pouvoir de la parole, mais aussi sur les valeurs culturelles d'une langue.

Le langage est un phénomène à la fois discursif, communicatif et social. Il ne sert pas simplement à représenter le monde, mais à agir et à interagir : c'est un acte qui s'inscrit toujours dans un contexte, dans une situation d'énonciation dans l'espace et le temps. De ce fait, l'élève doit comprendre l'enjeu de la situation et être capable d'adapter sa conduite en fonction de cette situation : pourquoi demandons-nous à une personne si elle peut nous donner l'heure alors qu'il est manifeste qu'elle le peut ?

La métalangue et l'analyse de l'énoncé.

Une analyse métalinguistique de la situation est nécessaire, l'élève doit pouvoir moduler son discours, le reformuler si besoin en fonction de son interlocuteur tout en négociant le sens. Il doit maîtriser les différentes formes discursives nécessaires à la situation. Pour se faire, il est important de diversifier ces situations afin de placer l'élève dans des types de discours variés. Les aspects paralinguistiques : la maîtrise des formes non verbales comme la proxémie ou la kinésie très peu travaillées à l'école mais pourtant très importantes dans certaines cultures doivent également trouver leur place dans les activités d'apprentissage pour développer une pédagogie de la situation

« On reconnaît partout qu'il y a des propositions assertives, des propositions interrogatives, des propositions impératives, distinguées par des traits spécifiques de syntaxe et de grammaire [...]. Or ces trois modalités ne font que refléter les comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par son discours sur l'interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre. Ce sont les trois fonctions interhumaines du discours qui s'impriment dans les trois modalités de l'unité de phrase, chacune correspondant à une attitude du locuteur »⁵⁸

Il est essentiel de considérer ainsi le discours pour permettre à l'apprenant d'agir par son langage dans ses différentes modalités, tantôt locuteur tantôt interlocuteur face à son professeur ou face à son camarade. En effet l'étude de modalités offre à l'apprenant à la suite d'une phase d'imprégnation la possibilité de se découvrir en tant qu'instance indépendante dans sa relation interactive avec l'autre. Or, la difficulté apparaît en conséquence, le malentendu, l'incompréhension et l'interprétation unilatérale sont les vrais problèmes du débat argumentatif. Travaillons donc pour l'écartement de ses obstacles de modalisation en poussant l'apprenant à s'engager beaucoup plus dans la mise en œuvre du sens dans une sorte de partenariat communicationnel et dans l'individualité participante.

Le malentendu du latin *intendere* qui veut dire « *tendre vers* » et être attentif d'où comprendre. C'est donc d'une mauvaise attention à l'autre et d'une incompréhension du discours ou du comportement discursif que surgit le malentendu. En voici un exemple explicatif : le professeur, dans la classe, émet l'énoncé suivant : « *je vous laisse la correction d'exercice quand vous trouvez un peu de temps !* ». Les étudiants ne le feront pas par preuve de paresse. Le lendemain à la rencontre, le professeur demande si tout le monde a pu trouver la solution? Un étudiant réplique : « *mais nous n'avons pas essayé* ». Le professeur reste perplexe et réplique : « *mais c'est facile* ». En ce temps nombre d'étudiants répliquent : « *mais oui professeur, ce n'est pas parce que l'exercice est difficile mais c'est qu'on n'a pas trouvé du temps pour le faire* ».

Dans de telle situation et dans de tel contexte pédagogique, la formulation même de la requête est un stimulus cognitif qui permet à l'apprenant de développer son mode de raisonnement interprétatif en s'appuyant, non pas sur le sens commun où la description des

K.O. Catherine, « Les actes de langage dans le discours », in Benveniste É., *Problèmes de linguistique* ⁵⁸ générale, Paris, Gallimard, éd.1966, p. 130.

objets du monde prime comme dans le cas de cet exemple sur la négociation entre les univers de croyance, mais en grande partie sur l'implicite de l'énoncé.

Il est vrai donc, que Benveniste, Austin et Searle considèrent le langage en tant qu'action en partant du principe qui fait que le locuteur agisse sur l'interlocuteur en l'obligeant à accomplir un acte mais, il ne s'agit pas encore d'un mouvement argumentatif. C'est Ducrot qui s'en aperçoit pour la première fois : tout acte de langage est argumentatif, tout énoncé est argumentatif. Pour illustrer cette idée nous revenons à l'exemple précédent « *seule issue pour sauver l'Algérie* », dans l'argumentation linguistique, on postule que le locuteur ne laisse aucun choix pour l'interlocuteur, le contraignant à faire le choix X au lieu de Y. Le locuteur a argumenté et l'interlocuteur est convaincu mais, il peut aussi ne pas l'être.

Le langage est donc conclusif.

Il est clair que la langue est à l'origine de toute manifestation interactive entre les humains. C'est à partir du dit que l'homme peut dire et représenter le monde environnant et ce n'est qu'au besoin qu'il acquière la faculté langagière. Donc la langue est à l'origine utilitaire, c'est par quoi, l'être humain manifeste et exprime ses émotions, ses opinions, son contact avec le monde, bref son existence par rapport à l'autre. Le passage par la langue dans ses différentes formes est inéluctable.

Mais ce besoin interactionnel entre individus ne peut passer sans trace ou sans aboutissement. Le dire est donc toujours conclusif, se manifestant selon différentes formes. L'homme, en s'exprimant, dit des énoncés pour que son destinataire réalise une action, admette une idée ou change sa conviction première. On est au cœur de l'argumentation. Voici des exemples tirés du journal El-Watan du 2 septembre 2005.

- 1- *Le tueur et le tué sont en enfer.*
- 2- *Seul Dieu fait revivre les morts.*
- 3- *Il fait vraiment chaud chez vous.* (cet exemple est proprement personnel pour le besoin de l'analyse)
- 4- *Nous n'avons bénéficié depuis la date fatidique du massacre d'aucun avantage encore moins de privilège.*

Dans le premier exemple, Bouteflika accomplit un acte de langage qualifié d'illocutoire⁵⁹ (en vue d'obliger son interlocuteur à accomplir un acte de parole, celui du Pardon). Une interprétation discursive de l'énoncé se fait comme suit : la tragédie algérienne n'est la responsabilité de personne mais de tous, on ne peut désigner ni innocent ni coupable, donc arrêter de disculper les uns et d'incriminer les autres. On n'a donc qu'à pardonner.

Le fait de dire nous *pardonnons à tous*, un acte de parole est accompli et l'énoncé "*le tueur et le tué sont en enfer*" est argumentatif ayant pour conclusion Il *faut pardonner*. Dans ce contexte, le Pardon peut être interprété comme synonyme du oui au référendum, donc c'est une sorte de prêche pour une récolte de voix. On entend le locuteur dire : à mon avis, il vaut mieux voter oui pour la réconciliation puisque c'est la seule issue pour sauver l'Algérie.

L'argumentation linguistique telle que la conçoivent Oswald Ducrot et Jean Claude Anscombe comme chacun doit le savoir, Oswald Ducrot voit qu'un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E_1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou un ensemble d'autres énoncés.) E_2 ⁶⁰. Si nous disons par exemple *on a de la place* cela implique l'énoncé *viens, on t'invite*, l'énoncé "*Il fait froid*" peut impliquer fermer la porte ou les fenêtres ou encore *allumez le chauffage* (même inspiration avec les actes de langage). Mais pourquoi ne pas considérer E_2 comme une conclusion à l'argument E_1 ? (Le fait de sentir froid est un argument pour une certaine conclusion telle que il faut fermer les fenêtres).

L'argumentation, en ce sens, est définie comme l'enchaînement d'énoncés menant à une conclusion. Ce dernier reste le fait d'un processus interprétatif mettant en jeu non pas les éléments extralinguistiques mais seulement des éléments intrinsèques à la langue. Bien entendu ces éléments peuvent appuyer le sens trouvé mais il ne revient pas fondamentalement à eux.

Selon Austin, l'acte illocutoire (ou illocutionnaire) est l'acte de langage qui, en l'accomplissant, le locuteur⁵⁹ s'assigne un certain rôle et assigne à l'interlocuteur un rôle complémentaire (dans le cas par exemple d'un ordre, le locuteur exprime sa volonté que l'interlocuteur suive une conduite donnée du simple fait que c'est la volonté de faire faire à quelqu'un quelque chose). Ainsi, chacune de nos paroles sert à accomplir un acte « social » au sein de la vaste institution que présente le langage.

L'idée qu'un énoncé ait le pouvoir d'amener l'interlocuteur à en admettre un autre vient de l'interprétation des⁶⁰ actes de langage indirects. Ces derniers sont ceux par lesquels le locuteur manifeste son intention de façon indirecte. Un exemple très courant est celui de la requête (voire de l'injonction) présentée sous la forme d'une question. Dire *Il fait chaud ici*, dans une pièce où les fenêtres sont fermées exprime une requête ouvre les fenêtres. (Acte indirect).

Pour illustrer l'opération conclusive engageant un énoncé en vue d'en admettre un autre, nous citons un exemple tiré de *Marianne* du 11 au 17 juin 2005 page 24, l'article « *Sarkozy traque Villepin ; le comploter ...* »⁶¹ une expression introductive de l'article est la suivante *tout rentre dans l'ordre*. Avant de passer à une lecture conclusive⁶² et donc profonde, nous essaierons de faire le point sur la signification⁶³ et sur le sens, la première non conclusive, est le produit d'une lecture linéaire et purement sémantique, le deuxième, lui, est le produit d'une véritable lecture conclusive.

Apparemment naïf, l'énoncé est très significatif dans son interprétation profonde : sachant que la Droite en France représente le camp de l'ordre étant le parti qui préserve la liberté de l'individu, la stabilité et l'autonomie territoriale et économique. En revanche, la Gauche est le parti qui défend les acquis socialistes et préserve l'esprit du groupe. Agissant en groupe, les réalisations se répercutent sur l'individu. On pourrait, dans ce cas, admettre comme conclusion celle qui suit le premier énoncé, mais d'autres conclusions pourraient être envisagées. Dans ce cas, on prend la conclusion citée dans l'énoncé suivant : *le fils de Nicolas et Cécilia joue de nouveau au foot dans le jardin*. Etant donné l'appartenance politique de Nicolas Sarkozy, le journaliste aboutit à la conclusion logique. Pour que Sarkozy trouve la liberté et l'influence de sa parole, il faut procéder au nettoyage du terrain des antagonistes sinon à leur abstention dans un premier temps.

- Problèmes de l'argumentativité de l'énoncé⁶⁴.

Frédéric A. *Marianne* du 11 au 17 juin 2005 page 24 ⁶¹

Je propose d'appeler toute lecture d'un énoncé qui mène à un autre, une lecture conclusive.⁶²

Selon Ducrot, la signification ne peut s'identifier au sens littéral, un élément sémantique contenu dans le sens ⁶³ de tous les énoncés d'une même phrase et qui n'a d'existence que dans les dictionnaires, selon lui, elle est quelque chose qui ne puisse se dire. La signification contient surtout des instructions à ceux qui devront interpréter un énoncé leur demandant de chercher dans la situation du discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur.

Pour que les choses soient claires dans l'esprit, il faut distinguer entre argumentation et inférence. Selon ⁶⁴ Ducrot et Anscombe « L'inférence est la relation qui existe entre un fait et la production d'un énoncé, ce dernier présentant ce fait comme le point de départ d'une déduction débouchant précisément sur la production de l'énoncé ». Si un locuteur dit : *Ah bon ! On annule le voyage !* Disant cela juste après avoir examiné le temps dehors (Il se réveille le matin avec l'intention de voyager), il ouvre la fenêtre et découvre que le vent se déchaîne). Il prononce, l'énoncé comme réponse au fait. Dans ce cas il s'agit d'une inférence. Aussi au niveau du fait de l'énonciation, on parlera d'inférence et non d'argumentation. Si un étudiant dit à son camarade *Oh ! J'ai raté l'examen !* Il lui répond : *Oh ! mais tu es vraiment triste !* Dans ce cas, c'est le fait évoqué par le premier locuteur (l'échec et l'état immédiat du locuteur qui permettent au second d'opérer l'inférence à l'origine de l'énonciation de sa réponse. L'argumentation, en revanche, est une relation de nature discursive établie en un argument et une conclusion, et dans laquelle l'argument vise à faire admettre la conclusion.

Si Jean Blaise Grise⁶⁵ insiste sur le fait que tout énoncé peut être argumentatif comme il peut ne pas l'être, c'est parce que tout dépend de ce que le couple, locuteur/interlocuteur, vise par la profération de cet énoncé précis. Mais si l'un des protagonistes de la parole manque l'intention de son adversaire, un échec total ou partiel au niveau de l'interprétation est inéluctable. L'énoncé perdra donc sa visée argumentative⁶⁶ ou sera considéré comme non sincère.

Mais on ne peut nier que toute parole, en tant que manifestation de l'esprit reste une réaction à un fait, à une énonciation ou à un énoncé. Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, et parfois sur d'autres non visés, et transforme, dans le système de leur pensée, un point de vue ou une conviction première. Tout énoncé oblige ou incite autrui à croire, à voir, à faire autrement.

Or, il est aussi curieux de trouver la volonté argumentative, comme chacun le sait, dans l'énoncé suivant : *La terre est ronde*, ou encore *L'eau est un liquide incolore, transparent et inodore*.

Il s'agit ici des déclarations de vérités générales. Pris isolément, ces dernières n'introduisent pas (ou très rarement) l'interlocuteur dans un mouvement argumentatif aboutissant à une conclusion dans le sens d'argument/conclusion. Néanmoins, le destinataire peut entrer, par une volonté argumentative, dans un processus créant un contexte imaginaire. En revanche, dans le discours journalistique, dont les sujets sont toujours polémiques, tout énoncé, aussi neutre soit-il, comporte forcément une volonté argumentative. Pour illustrer ce point, prenons l'exemple suivant tiré d'*El-Waten* du jeudi 22 septembre 2005 « *Bouteflika avait animé un meeting de la compagne présidentielle en compagnie de Madani Mezrag, ancien Emir de l'AIS.* »⁶⁷.

A la suite d'une lecture habituelle, l'énoncé apparaît neutre et asserte un fait déjà vécu et n'insinue aucune intention argumentative. Mais selon une lecture interprétative, il est très

Jean Blaise Grise, docteur en logique et en philosophie des sciences à l'université de Neuchâtel (de 1960 à ⁶⁵ 1987), il y a dirigé le Centre de recherches sémiotiques. Il a également enseigné dans les universités de Besançon, Fribourg, Genève, Lausanne, Montréal, et à l'école pratique des hautes études à Paris. Il a donné lieu à de nombreux travaux sur l'argumentation dans l'espace francophone.

Il faut distinguer entre visée et orientation argumentative. La visée argumentative d'un énoncé, c'est la ⁶⁶ propriété qu'il a de faire admettre telle ou telle conclusion. L'orientation argumentative d'un énoncé, c'est la direction générale à propos des faits représentés par l'énoncé, permettant la reconnaissance de sa visée argumentative et d'atteindre, ainsi, telle ou telle conclusion.

Meddi A., « *Meeting de Bouteflika Aujourd'hui à Constantine* », *El-Watan* jeudi 22 septembre 2005, page 2. ⁶⁷

frappant de déduire une conclusion trop engageante ; le journaliste veut, par sa volonté argumentative, affecter l'opinion publique.

Il réprimande le fait d'être un pro-terroriste : inculpation très forte injustifiée de la part du journaliste qui cherche à tout prix à mener à l'échec le projet du Président. Donc, à partir d'une reformulation, on peut imaginer la suite de l'énoncé. *Attention, cher lecteur ! Le fait que le Président comploté dans un projet d'Etat avec un terroriste engage ce dernier dans des interrogations nébuleuses et sujettes aux soupçons.* On peut schématiser l'opération comme suit :

Bouteflika avait animé un meeting de la campagne présidentielle en compagnie de
Madani Mezreg ancien émir de l'AIS »

↓

Donc

↓

Bouteflika est un pro-terroriste

Donc

↓

Il faut voter non au projet de la réconciliation.

-Rôle des mots comme même, peu, presque⁶⁸...dans l'argumentativité des énoncés.

Nous empruntons l'exemple suivant à Ducrot pour sa pertinence dans le processus d'interprétation : « *Même Pierre est venu* »⁶⁹. Certainement, l'apparition du mot *même* au début de l'énoncé n'est pas gratuite. Il faut chercher donc ce qui, dans la valeur sémantique de cet énoncé, est imputable à l'adverbe *même*.

Les mots même, peu, presque, trop...sont appelés variables argumentatives qui donnent à ceux qui devront ⁶⁸ interpréter un énoncé des instructions leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur.
O. Ducrot, Op.cit., p. 12.⁶⁹

« Il semble peu contestable qu'en employant même, le locuteur se présente comme ne cherchant pas seulement à informer son destinataire de ce qui s'est passé : tout en lui annonçant (ou en lui faisant remarquer) la venue de Pierre, il utilise cette venue pour justifier une certaine conclusion, laissant entendre que cette venue vient encore plus à l'appui de cette conclusion que ne l'aurait fait la venue de telle ou telle autre personne »⁷⁰

Soit l'exemple tiré d'article d'El-Watan et intitulé *texte cherche lecteur à Cirta* « *Nous ne lisons même pas la presse* »⁷¹ A première vue l'énoncé semble avoir une orientation argumentative nette. Mais essayons, d'abord de le voir sans "*même*" et de l'interpréter pour montrer la différence entre l'énoncé avec et l'énoncé sans "*même*", c'est une manière de marquer l'importance de la variable argumentative dans le processus d'interprétation.

Si je dis "*Nous ne lisons pas la presse*", on laisse entendre que la négation concerne seulement la presse et donc non pas les romans par exemple. Un locuteur quelconque peut énoncer "*Je ne lis pas la presse mais je lis souvent des romans et je n'aime pas la politique* ». Alors la conclusion presque logique de "*Nous ne lisons pas la presse*" est entre autres, "*nous lisons seulement les romans policiers*" ou "*mais nous lisons souvent les magazines du sport*".

Si on étudie l'orientation argumentative, on découvrira qu'elle va dans le sens de la difficulté de la lecture d'un roman par rapport à celle d'un journal. Dans ce cas, la presse est toujours difficile à lire ou pas intéressante.

Si on prend maintenant l'énoncé "*nous ne lisons même pas la presse*" tel qu'il apparaît dans le journal, associé aux éléments contextuels et situationnels, il s'oriente vers une conclusion précise. L'introduction de *même* oriente la pensée vers le fait que la presse est la plus facile dans l'activité de lecture et donc presque le sens inverse de celui de l'énoncé sans "*même*". Le journaliste entend dire par là que le locuteur place la presse dans le rang des écrits simples qui ne demandent pas trop d'effort pour être lus.

Ibid., p.12.⁷⁰

Arslan S., « *Texte cherche lecteur à Cirta* », *El-Watan*, jeudi 22 septembre 2005 page 2.⁷¹

Pour en finir avec les variables argumentatives, nous citerons cet exemple illustrant la pertinence d'un mot dans l'interprétation de l'énoncé. Soit l'exemple suivant emprunté à Ducrot « *peu d'automobilistes dépassent les 120 km/h (presque 20%)* »⁷².

Il faut signaler qu'à travers l'humour, ce genre d'énoncés apparaît dans le discours c'est généralement pour sous-estimer invalider complètement la thèse adverse. En disant *peu* rejoint en apparence l'opinion de son antagoniste non pas au sérieux mais par plaisanterie

L'interprétation apparente qui semble convaincante est la suivante : le fait de réduire, par des mesures de sanction, la vitesse sur les autoroutes ne change en rien la consommation française du pétrole car il y a peu d'automobilistes qui dépassent les 120 km/h.

Avec une lecture bien pensante, nous nous arrêtons un petit moment sur les parenthèses pour voir le fait bizarre entraîné par leur emploi inhabituel. Les parenthèses sont utilisées généralement dans une fin explicative et métalinguistique ; elles comportent, dans ce cas, une valeur de concession en apportant une restriction à la thèse initialement admise, c'est-à-dire à l'affirmation que peu d'automobilistes dépassent les 120km/h et qu'une limitation autoritaire de la vitesse n'aurait donc pas d'incidence effective sur les dépenses d'énergie. Cette restriction peut s'exprimer de la manière suivante : malgré tout il y en a à peu près 20% , donc c'est quand même beaucoup et la tension prend tout de suite forme entre peu ↔ beaucoup [presque]

En effet Ducrot arrive à la conclusion suivante :

« Pour nous, en effet, une phrase comportant une indication quantitative presque X est orienté vers des conclusions telles que la même phrase où l'on aurait substitué X à presque X serait en faveur de cette conclusion, un argument plus fort. D'où, il résulte immédiatement que presque 20% ne saurait servir à justifier une conclusion du type "peu", puisque l'indication 20% serait évidemment, pour cette conclusion, un argument moins fort. La conclusion

O. Ducrot, Op.cit., p. 25.⁷²

permise par la parenthèse est donc évidemment du type, beaucoup, de sorte que cette parenthèse doit, dans le contexte, avoir une valeur de conclusion »⁷³

- La catégorie générale des connecteurs pragmatiques⁷⁴..

La nature de la recherche ne permet pas de faire le tour des connecteurs. Néanmoins, on essaiera de présenter ceux qui ont un apport certain à ce présent travail et qui peuvent vulgariser des aspects et des relations argumentatives. Les connecteurs pragmatiques sont des mots ou des expressions utilisés pour signaler la relation entre des énoncés et pour aider à structurer la conversation de manière efficace. Voici quelques exemples de connecteurs pragmatiques

En fait : utilisé pour introduire une information qui vient compléter ou préciser une .information antérieure

Exemple : "Je pensais que Jean avait terminé le projet, mais en fait, il avait besoin de plus de ".temps pour le terminer

En d'autres termes : utilisé pour reformuler une idée ou une phrase de manière plus claire ou .plus concise

Exemple : "Le projet doit être terminé d'ici vendredi, en d'autres termes, il ne reste que deux ".jours pour le terminer

De plus : utilisé pour ajouter une nouvelle information à une phrase ou pour montrer que l'on .continue une idée précédente

Exemple : "Le projet est terminé dans les délais impartis, de plus, il a été très bien accueilli ".par les clients

.Cela dit : utilisé pour introduire une idée qui contraste avec une idée précédente

Exemple : "Le projet est terminé dans les délais impartis, cela dit, il y a encore quelques ".détails à régler avant de le présenter aux clients

O. Ducrot, Op.cit., p. 26.⁷³

Un connecteur pragmatique est qualifié ainsi car son apparition même est tributaire de l'usage et c'est ⁷⁴ toujours le jugement de l'utilisateur en le plaçant pour relier deux segments d'un énoncé, qu'il reçoive une interprétation. Cette interprétation ne peut être prise en compte que si l'on tient compte d'informations qui n'appartiennent pas à la phrase dans laquelle il intervient donc il a une fonction qui dépasse la phrase, elle est discursive.

.En somme : utilisé pour résumer une idée principale ou pour conclure une discussion

Exemple : "Nous avons discuté des différentes options pour le projet, en somme, nous avons décidé de suivre la méthode A.

Par ailleurs : utilisé pour introduire une idée ou une information qui est liée mais différente de .celle qui vient d'être discutée

Exemple : "Le projet a été bien accueilli par les clients, par ailleurs, nous avons reçu une ".demande similaire de la part d'un autre client potentiel

.En réalité : utilisé pour souligner une information importante ou pour clarifier une confusion

Exemple : "On pensait que le projet était terminé, mais en réalité, il y a encore des ".modifications à apporter avant de le présenter aux clients

.En conséquence : utilisé pour exprimer une conséquence logique ou une conclusion

Exemple : "Le budget pour le projet a été dépassé, en conséquence, nous devons revoir nos ".priorités et peut-être repousser la date de livraison

.En revanche : utilisé pour introduire une idée qui contraste avec celle qui vient d'être discutée

Exemple : "La stratégie marketing a bien fonctionné, en revanche, la campagne publicitaire ".n'a pas eu le même succès

.En tout cas : utilisé pour exprimer une opinion personnelle ou pour conclure une discussion

Exemple : "Je ne suis pas sûr de la meilleure option à choisir, mais en tout cas, il faut prendre une décision rapidement pour éviter tout retard supplémentaire.

Néanmoins : utilisé pour introduire une idée qui contraste avec une idée précédente, mais qui .ne l'infirmes pas complètement

Exemple : "Le projet a été bien accueilli par les clients, néanmoins, il y a encore des ".améliorations à apporter avant de le finaliser

Pourtant : utilisé pour exprimer une surprise ou une contradiction par rapport à une idée .précédente

Exemple : "Les tests ont montré que le produit était sûr, pourtant, certains clients se sont
".plaints d'effets secondaires

.D'ailleurs : utilisé pour ajouter une information supplémentaire ou pour changer de sujet

Exemple : "Le projet est terminé dans les délais impartis, d'ailleurs, j'ai entendu dire que la
".société allait lancer un nouveau produit

.En bref : utilisé pour résumer brièvement une idée ou une discussion

Exemple : "Nous avons discuté des différentes options pour le projet, en bref, nous avons
".décidé de suivre la méthode A

En tout état de cause : utilisé pour exprimer une idée qui est valable quelles que soient les
.circonstances

".Exemple : "En tout état de cause, nous devons respecter les délais impartis pour le projet

.En dernier lieu : utilisé pour introduire la dernière idée d'une série d'idées ou de points

Exemple : "Nous avons discuté des différents aspects du projet, en dernier lieu, nous avons
".abordé les aspects budgétaires

.Toutefois : utilisé pour introduire une idée qui modifie ou nuance une idée précédente

Exemple : "Les tests ont montré que le produit était sûr, toutefois, nous devons tenir compte
".des effets secondaires signalés par certains clients

En d'autres mots : utilisé pour expliquer ou reformuler une idée de manière plus claire ou plus
.précise

Exemple : "Le projet doit être terminé rapidement, en d'autres mots, nous devons accélérer le
rythme de travail

".

Cela dit : utilisé pour introduire une nouvelle idée ou une remarque après avoir pris en compte
.une idée ou une remarque précédente

Exemple : "Nous devons tenir compte du budget pour ce projet, cela dit, nous ne devons pas
".sacrifier la qualité pour respecter les délais

.Pour résumer : utilisé pour synthétiser une discussion ou pour donner une vue d'ensemble

Exemple : "Nous avons discuté des différentes options pour le projet, pour résumer, nous
".avons décidé de suivre la méthode B

.Cependant : utilisé pour introduire une idée qui contraste avec une idée précédente

Exemple : "Le projet a été bien accueilli par les clients, cependant, nous avons reçu des
".critiques sur la qualité de la documentation

.En somme : utilisé pour résumer brièvement une idée ou une discussion

Exemple : "Nous avons discuté de plusieurs options pour le projet, en somme, nous devons
".choisir la méthode la plus efficace

.En effet : utilisé pour souligner ou confirmer une idée précédente

Exemple : "Le projet est conforme aux normes de qualité, en effet, il a reçu une certification
".de qualité

.Tout compte fait : utilisé pour exprimer une conclusion ou un bilan

Exemple : "Nous avons examiné les avantages et les inconvénients de chaque option, tout
".compte fait, nous avons choisi la méthode C

Quant à : utilisé pour introduire une nouvelle idée qui est liée mais différente de celle qui
".vient d'être discutée

Exemple : "Le projet a été bien accueilli par les clients, quant à la concurrence, nous devons
".encore travailler sur notre stratégie pour les surpasser

11-La provocation comme acte de langage

La provocation est un concept complexe et souvent sujet à controverse. Elle peut être définie comme l'action intentionnelle de susciter une réaction de la part de l'interlocuteur. Cette réaction peut prendre plusieurs formes, allant de la colère à la surprise en passant par l'incrédulité ou l'amusement. Dans le domaine de la linguistique, la question de savoir si la provocation est un acte de langage est souvent posée. Dans cette dissertation, nous allons

examiner cette question en détail et déterminer si la provocation peut être considérée comme un acte de langage.

Pour comprendre si la provocation est un acte de langage, il convient d'abord de définir ce qu'est un acte de langage. Selon John Searle, un philosophe américain, un acte de langage est une action accomplie par l'utilisation de la parole. Il en distingue trois types : les actes locutoires, illocutoires et perlocutoires. Les actes locutoires sont les actions linguistiques que l'on réalise lorsque l'on prononce des mots. Par exemple, dire "il pleut" est un acte locutoire car on énonce une phrase en langue naturelle.

Les actes illocutoires sont les actions que l'on accomplit en utilisant des mots. Par exemple, dire "je vous promets de venir demain" est un acte illocutoire car on fait une promesse. Les actes perlocutoires sont les effets que l'on produit en utilisant des mots. Par exemple, dire "je vous aime" peut produire un effet émotionnel chez l'interlocuteur.

En examinant ces trois types d'actes de langage, on peut se demander si la provocation peut être considérée comme l'un d'entre eux. La provocation peut être vue comme un acte illocutoire car elle implique l'utilisation intentionnelle de la parole pour susciter une réaction de la part de l'interlocuteur. En d'autres termes, la provocation est une action que l'on accomplit en utilisant des mots.

La provocation peut également être considérée comme un acte perlocutoire, car elle a pour effet de susciter une réaction de la part de l'interlocuteur. Cependant, il est important de noter que tous les actes de langage ne sont pas des provocations. Les actes de langage peuvent également être utilisés pour informer, persuader, demander, promettre, etc. La provocation est simplement l'un des nombreux types d'actes de langage que les locuteurs peuvent utiliser dans des situations spécifiques.

12-Le contexte et les intentions de l'interlocuteur

Il est également important de considérer le contexte et les intentions de l'interlocuteur lorsqu'il s'agit de déterminer si un énoncé est une provocation ou non. Un énoncé qui peut sembler provocateur dans un contexte peut être considéré comme tout à fait approprié dans un autre contexte.

Par exemple, dans le cadre d'un débat politique, une remarque qui pourrait être considérée comme provocatrice dans un contexte social peut être considérée comme tout à fait acceptable

dans un contexte de débat. De même, une remarque qui pourrait être considérée comme amusante dans un contexte informel entre amis peut être considérée comme offensante dans un contexte professionnel.

Les intentions de l'interlocuteur sont également importantes à prendre en compte. Si la provocation est utilisée dans le but de blesser l'interlocuteur ou de lui nuire, elle peut être considérée comme un comportement inapproprié et même nuisible. En revanche, si la provocation est utilisée de manière légère ou pour faire rire, elle peut être considérée comme un comportement acceptable dans certains contextes. La provocation peut également être utilisée pour pousser l'interlocuteur à réfléchir, à remettre en question ses idées ou à défendre sa position. Dans ce cas, la provocation peut être considérée comme un outil utile dans le cadre d'un débat constructif.

- La provocation et la liberté d'expression

La question de savoir si la provocation est un acte de langage est liée à la question de la liberté d'expression. En effet, la provocation peut être considérée comme une forme d'expression, et la question de savoir si elle doit être protégée ou non par la liberté d'expression est souvent posée.

Dans certains pays, la provocation peut être considérée comme un comportement offensant ou nuisible et peut être punie par la loi. Cependant, dans d'autres pays, la liberté d'expression est considérée comme un droit fondamental, et la provocation est donc protégée par la loi tant qu'elle ne porte pas atteinte aux droits et à la dignité d'autrui. Le fait de pousser un adolescent à se suicider en lui disant qu'il n'est pas courageux peut être considéré comme un crime, appelé "incitation au suicide". En effet, une telle action est extrêmement dangereuse et peut avoir des conséquences tragiques pour la personne visée.

L'incitation au suicide est considérée comme un délit dans de nombreux pays, y compris en France. En France, le Code pénal prévoit que le fait de provoquer directement au suicide d'autrui est puni de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende. Si l'incitation a entraîné la mort de la personne, la peine peut être portée à 5 ans d'emprisonnement et 75 000 euros d'amende.

Dans le cas décrit, la personne qui pousse l'adolescent à se suicider peut-être poursuivie pour incitation au suicide et peut être condamnée si elle est reconnue coupable. Cependant, il est important de souligner que pour être condamné pour incitation au suicide, il doit y avoir une

preuve solide que la personne a bien encouragé la victime à se suicider. Il est également important de noter que les actes de harcèlement et de harcèlement moral sont également réprimés par la loi. Ces comportements peuvent également conduire à des conséquences graves pour la victime, y compris le suicide, et doivent être traités avec la plus grande sévérité.

En somme, pousser un adolescent à se suicider en lui disant qu'il n'est pas courageux peut être considéré comme un crime d'incitation au suicide, et les personnes qui commettent de tels actes peuvent être poursuivies et condamnées en conséquence. Il est important de sensibiliser les gens à la gravité de ces actes et de faire respecter les lois en matière de prévention du suicide et de lutte contre le harcèlement moral.

En conclusion, la provocation peut être considérée comme un acte de langage, car elle implique l'utilisation intentionnelle de la parole pour susciter une réaction de la part de l'interlocuteur. Cependant, il est important de considérer le contexte et les intentions de l'interlocuteur lorsqu'il s'agit de déterminer si un énoncé est une provocation ou non. En outre, la question de savoir si la provocation doit être protégée ou non par la liberté d'expression est souvent posée, et dépend des normes sociales et légales de chaque pays.

Propositions de fiches pédagogiques

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université HAMMA Lakhdar El-Oued

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Françaises

Module: situations et théories d'apprentissage

Enseignant: Mesbahi Khaled

Fiche de cours

La méthode directe

Objectifs :

- Comprendre les principes et les techniques de l'ancienne méthode directe d'enseignement.
- Analyser les avantages et les limites de cette méthode d'enseignement.
- Appliquer les techniques de l'ancienne méthode directe d'enseignement à l'enseignement des langues modernes.

1. Introduction : Dans cette partie du cours, les étudiants seront introduits à l'ancienne méthode directe d'enseignement. Le professeur présentera l'histoire et l'évolution de cette méthode d'enseignement, en insistant sur les contextes historiques et sociaux qui ont conduit à son développement. Les étudiants seront également initiés aux principes et aux techniques de l'ancienne méthode directe d'enseignement.

- Présentation de l'ancienne méthode directe d'enseignement.
- Histoire et évolution de cette méthode d'enseignement.

2. Principes de base de l'ancienne méthode directe d'enseignement :

- La communication orale comme point de départ.
- L'importance de l'immersion totale dans la langue cible.
- L'utilisation de la langue cible dès le premier jour de cours.
- L'accent mis sur l'expression orale et l'écoute.

3. Techniques de l'ancienne méthode directe d'enseignement :

- Les dialogues et les conversations comme support pédagogique.
- L'utilisation d'images, de gestes et de mimiques pour faciliter la compréhension.
- L'enseignement de la grammaire à travers des exemples concrets.

- L'importance de la répétition et de la pratique.
- 4. Avantages et limites de l'ancienne méthode directe d'enseignement :
 - Les avantages en termes d'apprentissage de la langue cible.
 - Les limites en termes d'efficacité et de temps nécessaire à l'apprentissage.
 - Comparaison avec d'autres méthodes d'enseignement.
- 5. Application de l'ancienne méthode directe d'enseignement à l'enseignement des langues modernes :
 - Les adaptations nécessaires pour l'enseignement des langues modernes.
 - Les défis liés à l'utilisation de cette méthode dans un contexte contemporain.
 - Les perspectives d'avenir pour l'utilisation de cette méthode d'enseignement.
 - Cours magistraux.
 - Exposés des étudiants.
 - Travaux pratiques.
 - Étude de cas.
 - Débats et discussions.

Evaluation:

- Participation en classe.
 - Travaux écrits et oraux.
 - Examens.
1. Principes de base de l'ancienne méthode directe d'enseignement : Cette partie du cours se concentrera sur les principes de base de l'ancienne méthode directe d'enseignement. Les étudiants apprendront que la communication orale est le point de départ de cette méthode d'enseignement. L'immersion totale dans la langue cible est également un élément clé de cette méthode. Les étudiants découvriront également que l'utilisation de la langue cible dès le premier jour de cours est une caractéristique distinctive de cette méthode. L'accent est mis sur l'expression orale et l'écoute, plutôt que sur la lecture et l'écriture.
 2. Techniques de l'ancienne méthode directe d'enseignement : Dans cette partie du cours, les étudiants seront initiés aux techniques utilisées dans l'ancienne méthode directe d'enseignement. Les dialogues et les conversations sont utilisés comme support pédagogique, et les étudiants apprendront à travers des exemples concrets. L'utilisation d'images, de gestes et de mimiques est également importante pour faciliter la compréhension. La grammaire est

enseignée à travers des exemples concrets plutôt que de manière abstraite. Les étudiants apprendront également que la répétition et la pratique sont des éléments clés de cette méthode.

3. Avantages et limites de l'ancienne méthode directe d'enseignement : Dans cette partie du cours, les étudiants analyseront les avantages et les limites de l'ancienne méthode directe d'enseignement. Les avantages de cette méthode en termes d'apprentissage de la langue cible seront présentés, ainsi que les limites en termes d'efficacité et de temps nécessaire à l'apprentissage. Les étudiants analyseront également les avantages et les limites de cette méthode par rapport à d'autres méthodes d'enseignement.
4. Application de l'ancienne méthode directe d'enseignement à l'enseignement des langues modernes : Dans cette partie du cours, les étudiants découvriront comment l'ancienne méthode directe d'enseignement peut être appliquée à l'enseignement des langues modernes. Les adaptations nécessaires pour l'enseignement des langues modernes seront présentées, ainsi que les défis liés à l'utilisation de cette méthode dans un contexte contemporain. Les étudiants seront également initiés aux perspectives d'avenir pour l'utilisation de cette méthode d'enseignement.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

Module: situations et théories d'apprentissage

Enseignant: Mesbahi Khaled

Fiche de cours

La méthode orale/ la méthode audiovisuelle

Introduction

Les méthodes d'apprentissage sont diverses et variées, chacune ayant ses avantages et ses inconvénients. Parmi les méthodes les plus courantes, on trouve la méthode orale et la méthode audiovisuelle. Dans ce cours, nous allons discuter de ces deux méthodes, examiner leurs caractéristiques et leurs avantages, et les comparer pour déterminer laquelle est la plus appropriée pour un certain type d'apprentissage.

La méthode orale La méthode orale est une méthode d'enseignement dans laquelle l'accent est mis sur la parole. Elle se caractérise par des échanges de dialogue entre l'enseignant et l'apprenant, ainsi que des activités de discussion en groupe. Cette méthode est largement utilisée dans les cours de langues, mais elle est également utile dans d'autres domaines tels que les sciences sociales et les sciences humaines. Nous citons trois avantages de la méthode orale :

- Elle permet aux apprenants de pratiquer leur expression orale et leur compréhension orale.
- Elle offre une occasion de recevoir un feedback immédiat de la part de l'enseignant ou des autres apprenants.
- Elle favorise l'interaction sociale, ce qui peut améliorer la motivation des apprenants. Cependant, la méthode orale présente également quelques inconvénients :
- Elle peut être difficile à mettre en place dans les grandes classes.
- Elle peut être limitée par les compétences de l'enseignant.
- Elle peut ne pas convenir à tous les types d'apprenants, notamment ceux qui ont besoin d'un temps de réflexion plus long avant de répondre.

La méthode audiovisuelle La méthode audiovisuelle est une méthode d'enseignement qui utilise à la fois le son et l'image. Elle se caractérise par l'utilisation de supports visuels tels que des vidéos, des images et des graphiques pour aider les apprenants à comprendre les concepts. Cette méthode est largement utilisée dans les cours de sciences, de mathématiques et d'ingénierie, ainsi que dans les cours de langues. Nous citons trois avantages de la méthode audiovisuelle:

- Elle permet aux apprenants de visualiser les concepts abstraits.
 - Elle peut être utilisée pour illustrer des phénomènes complexes qui seraient autrement difficiles à comprendre.
 - Elle peut être utilisée pour introduire des perspectives culturelles différentes. Cependant, la méthode audiovisuelle présente également quelques inconvénients :
 - Elle peut être coûteuse à mettre en place, surtout si elle implique des équipements sophistiqués tels que des ordinateurs et des projecteurs.
 - Elle peut ne pas convenir à tous les types d'apprenants, notamment ceux qui ont des difficultés à traiter les informations visuelles ou auditives.
 - Elle peut être trop passive, laissant peu d'opportunités pour l'interaction sociale.
- Comparaison des deux méthodes. La méthode orale et la méthode audiovisuelle ont toutes deux leurs avantages et leurs inconvénients. La méthode orale est utile pour les apprenants qui ont besoin de pratiquer leur expression orale, tandis que la méthode audiovisuelle est utile pour les apprenants qui ont besoin d'illustrations visuelles pour mieux comprendre les concepts. Les deux méthodes peuvent être utilisées de manière complémentaire pour offrir une expérience d'apprentissage plus riche

HISTOIRE DE LA METHODE ORALE

La méthode orale est une méthode d'enseignement qui remonte à l'Antiquité. Les premiers philosophes grecs, tels que Socrate et Platon, ont utilisé la méthode orale pour enseigner la philosophie et la morale. Cette méthode implique l'utilisation de dialogues entre l'enseignant et l'apprenant pour encourager la réflexion et l'analyse critique.

Au Moyen Âge, la méthode orale était utilisée pour enseigner la théologie et les sciences religieuses. Les professeurs enseignaient par des discours et des sermons, et les étudiants devaient écouter attentivement et prendre des notes. Les débats et les discussions étaient également courants, offrant aux étudiants l'occasion de participer et de poser des questions.

Au cours de la Renaissance, la méthode orale est devenue plus populaire dans l'enseignement des langues étrangères. Les professeurs ont commencé à utiliser des dialogues pour enseigner la grammaire et le vocabulaire, ainsi que pour encourager la pratique de l'expression orale. La méthode orale était considérée comme une alternative plus efficace à la méthode traditionnelle basée sur la mémorisation de règles et de listes de vocabulaire.

Au XXe siècle, la méthode orale a été popularisée par les méthodes d'enseignement des langues étrangères telles que la méthode Berlitz et la méthode audio-linguale. Ces méthodes se sont concentrées sur l'utilisation de la langue orale et ont mis l'accent sur la pratique de l'expression orale et de la compréhension orale. Les apprenants étaient encouragés à utiliser la langue cible dès le début de l'apprentissage, sans se préoccuper des erreurs ou de la grammaire.

Aujourd'hui, la méthode orale est toujours largement utilisée dans l'enseignement des langues étrangères, mais elle est également utilisée dans d'autres domaines tels que les sciences sociales et les sciences humaines. Les professeurs peuvent utiliser des discussions en groupe, des présentations orales et des débats pour encourager les étudiants à développer leurs compétences en expression orale et en écoute.

HISTOIRE DE LA METHODE AUDIOVISUELLE

La méthode audiovisuelle a émergé au cours du XXe siècle, avec l'avènement de la technologie de l'audio et de la vidéo. Elle consiste à utiliser des supports audio et vidéo pour faciliter l'apprentissage, en permettant aux apprenants de voir et d'entendre des exemples concrets plutôt que de simplement lire des textes ou écouter des conférences.

Les premières utilisations de la méthode audiovisuelle dans l'enseignement remontent aux années 1920, avec l'utilisation de la radio pour diffuser des programmes éducatifs. Dans les années 1950, l'arrivée de la télévision a permis d'élargir encore plus l'utilisation de cette méthode, offrant aux enseignants la possibilité de diffuser des programmes éducatifs à un public plus large.

Dans les années 1960, la méthode audiovisuelle a été popularisée par des méthodes d'enseignement des langues étrangères telles que la méthode audio-linguale et la méthode de la répétition cognitive. Ces méthodes mettaient l'accent sur l'utilisation de supports audio et

vidéo pour faciliter l'acquisition de la langue cible, en offrant aux apprenants des modèles de prononciation et de structures grammaticales.

Au fil du temps, la méthode audiovisuelle s'est développée pour inclure d'autres supports tels que les CD-ROM, les DVD et les vidéos en ligne. Elle est également utilisée dans d'autres domaines tels que les sciences, les mathématiques et les sciences sociales. Les enseignants peuvent utiliser des vidéos éducatives, des présentations multimédias et des exercices interactifs pour aider les étudiants à comprendre et à appliquer les concepts enseignés.

Aujourd'hui, la méthode audiovisuelle est une méthode courante d'enseignement et d'apprentissage dans de nombreux domaines. Elle est particulièrement utile pour les apprenants visuels et auditifs, qui ont besoin de voir et d'entendre des exemples pour comprendre les concepts. Cependant, elle doit être utilisée de manière appropriée et équilibrée, en complément d'autres méthodes d'enseignement pour assurer un apprentissage complet et efficace.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

Module : situations et théories d'apprentissage

Enseignant : Mesbahi Khaled

Approche communicative

Introduction

L'approche communicative est une méthode d'enseignement qui met l'accent sur la communication comme objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette approche est devenue très populaire dans les années 1970 et 1980, et elle est toujours largement utilisée aujourd'hui. Dans ce cours universitaire, nous allons explorer l'histoire et les principes de l'approche communicative, ainsi que son impact sur l'enseignement des langues étrangères.

I. L'histoire de l'approche communicative

L'approche communicative est née de la nécessité de former des locuteurs compétents en langues étrangères, capables de communiquer efficacement dans des situations réelles. Elle a été influencée par les théories de l'acquisition de la langue seconde (L2), qui mettent l'accent sur l'importance de l'interaction et de la communication pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'approche communicative a été formalisée pour la première fois en 1972 par Hymes, qui a introduit le concept de « communicative compétence » (compétence communicative). Selon Hymes, la compétence communicative comprend non seulement la maîtrise de la grammaire et du vocabulaire, mais aussi la capacité de communiquer de manière appropriée et efficace dans des situations sociales et culturelles variées.

Au fil du temps, l'approche communicative a évolué pour inclure des principes tels que la contextualisation, l'interaction, la collaboration et la tâche. Ces principes visent à intégrer la langue dans des situations réelles et significatives, et à favoriser l'implication active des apprenants dans le processus d'apprentissage.

II. Les principes de l'approche communicative

L'approche communicative repose sur plusieurs principes clés, qui sont destinés à favoriser l'acquisition d'une compétence communicative authentique chez les apprenants.

A. Contextualisation

La contextualisation consiste à placer la langue dans des contextes significatifs et authentiques, afin de favoriser l'acquisition de la langue dans des situations réelles.

B. Interaction

L'interaction est un élément essentiel de l'approche communicative, car elle permet aux apprenants de pratiquer la langue dans des situations réelles et d'interagir avec d'autres locuteurs natifs ou non natifs.

C. Collaboration

La collaboration encourage les apprenants à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun. Elle permet aux apprenants de partager des idées, de résoudre des problèmes et de négocier des significations.

D. Tâche

La tâche est une activité significative et authentique qui est destinée à être réalisée par les apprenants. Elle peut être un dialogue, une présentation, un jeu de rôle, une interview, etc. La tâche permet aux apprenants de pratiquer la langue dans des situations réelles et de développer leur compétence communicative.

III. L'impact de l'approche communicative sur l'enseignement des langues étrangères

Les documents authentiques jouent un rôle important dans l'approche communicative, car ils permettent aux apprenants de se confronter à la langue dans des contextes réels et significatifs. Voici quelques raisons pour lesquelles les documents authentiques sont importants dans l'approche communicative :

1. Favoriser l'acquisition d'une compétence communicative authentique : Les documents authentiques sont des exemples de la langue telle qu'elle est utilisée dans des contextes réels, ce qui permet aux apprenants de se familiariser avec les structures et les expressions de la langue de manière naturelle et authentique. Les apprenants peuvent ainsi développer leur capacité à comprendre et à produire la langue dans des situations réelles.
2. Encourager la contextualisation de la langue : Les documents authentiques permettent aux apprenants de se confronter à la langue dans des contextes variés et significatifs. Cela permet aux apprenants de comprendre comment la langue est utilisée dans des situations réelles, et de développer leur capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans des contextes variés.
3. Stimuler l'intérêt et la motivation des apprenants : Les documents authentiques peuvent être plus intéressants et motivants pour les apprenants que les exercices artificiels et décontextualisés. Les apprenants peuvent être plus enclins à s'engager dans l'apprentissage de la langue s'ils peuvent se confronter à des textes et des documents authentiques intéressants et pertinents pour leur vie quotidienne.
4. Encourager l'interaction et la collaboration : Les documents authentiques peuvent servir de base à des activités de communication et de collaboration entre les apprenants. Les apprenants peuvent être amenés à travailler en groupe pour analyser, comprendre et interpréter les documents, ce qui peut favoriser l'interaction et la collaboration entre eux.

En conclusion, les documents authentiques sont un élément essentiel de l'approche communicative, car ils permettent aux apprenants de se confronter à la langue dans des contextes réels et significatifs, ce qui peut favoriser l'acquisition d'une compétence communicative authentique, stimuler l'intérêt et la motivation des apprenants, et encourager l'interaction et la collaboration entre eux.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

Module : Situations et théories d'apprentissage

Enseignant : Mesbahi Khaled

Titre du cours : La pédagogie du projet

Objectifs pédagogiques :

Comprendre les principes clés de la pédagogie du projet

Savoir concevoir et mettre en œuvre un projet pédagogique

Acquérir des compétences pratiques en travaillant sur un projet en équipe

Définition de la pédagogie du projet

Origines et évolution de la pédagogie du projet

Les avantages de la pédagogie du projet

Apprentissage centré sur l'apprenant

Apprentissage expérientiel

Collaboration et travail d'équipe

Autonomie et responsabilisation

Évaluation formative

Identifier les objectifs d'apprentissage

Choisir le sujet du projet

Planifier le projet et les tâches à réaliser

Évaluer le projet et les résultats

Les compétences nécessaires pour travailler en équipe

La communication dans l'équipe

La gestion des conflits dans l'équipe

Méthodologie : Le cours sera dispensé sous forme de cours magistraux, d'exemples pratiques, de travaux de groupe et de travaux individuels. Les étudiants travailleront en équipe sur un projet pédagogique, en utilisant les principes de la pédagogie du projet pour concevoir et mettre en œuvre leur projet.

Évaluation : L'évaluation sera basée sur la qualité du projet pédagogique réalisé en équipe, ainsi que sur la participation des étudiants aux travaux de groupe et aux travaux individuels.

La pédagogie du projet est une approche éducative qui a émergé dans les années 1920 et 1930 en Europe et aux États-Unis. Elle repose sur l'idée que l'apprentissage est plus efficace lorsque les étudiants sont impliqués dans des projets concrets et significatifs qui leur permettent d'acquérir des compétences pratiques et de résoudre des problèmes réels.

Les origines de la pédagogie du projet peuvent être retracées jusqu'au mouvement de l'éducation nouvelle, qui a émergé au début du 20ème siècle en Europe. Les partisans de ce mouvement prônaient une approche éducative plus démocratique et centrée sur l'apprenant, mettant l'accent sur l'importance de l'expérience personnelle et de l'interaction sociale dans l'apprentissage.

C'est en Allemagne, dans les années 1920, que la pédagogie du projet a été formalisée par le philosophe et pédagogue allemand William Stern. Stern a développé une approche éducative centrée sur le projet qui mettait l'accent sur l'importance de l'expérience personnelle de l'étudiant et de la collaboration entre les étudiants pour atteindre des objectifs communs.

Aux États-Unis, la pédagogie du projet a été popularisée par John Dewey, un philosophe et pédagogue américain influent du 20ème siècle. Dewey croyait que l'éducation devait être centrée sur les intérêts et les besoins des étudiants, et que les projets pratiques et significatifs étaient une façon efficace d'encourager l'apprentissage expérientiel et l'interaction sociale.

Au fil des décennies, la pédagogie du projet est devenue de plus en plus populaire dans les écoles et les universités à travers le monde. Elle est maintenant utilisée dans une grande variété de contextes éducatifs, y compris dans les programmes d'enseignement professionnel, les programmes de développement communautaire, et les programmes de formation professionnelle et continue.

Expliquez les principes de la pédagogie du projet

OPERA est un acronyme utilisé en pédagogie pour désigner une méthode de travail en projet. Il se compose de cinq étapes:

1. Observation : il s'agit d'observer la situation ou le problème à résoudre, de collecter des informations et de les analyser.
2. Planification : une fois que les données ont été collectées, il faut planifier le projet en définissant les objectifs, les ressources nécessaires et les étapes à suivre.
3. Exécution : cette étape consiste à mettre en œuvre le plan et à réaliser les différentes tâches prévues.
4. Réflexion : une fois le projet terminé, il est important de faire une évaluation critique de ce qui a été fait, pour identifier les points positifs et négatifs et pour en tirer des enseignements.
5. Action : enfin, il faut mettre en place des actions correctives pour améliorer le projet et éviter de reproduire les erreurs du passé.

La méthode OPERA est particulièrement adaptée à la pédagogie du projet, car elle permet de travailler de manière structurée et rigoureuse, tout en favorisant l'autonomie et la créativité des apprenants. En effet, en suivant ces étapes, les élèves apprennent à travailler en équipe, à faire preuve d'initiative et de responsabilité, et à développer des compétences de résolution de problèmes.

La méthode OPERA peut être adaptée à de nombreux types de projets, qu'il s'agisse de projets artistiques, scientifiques, sociaux, ou encore d'entrepreneuriat. Elle peut également être utilisée à différents niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur.

La pédagogie du projet est une approche éducative qui se base sur plusieurs principes clés, tels que :

1. L'apprentissage centré sur l'apprenant : la pédagogie du projet met l'accent sur les intérêts, les besoins et les motivations des apprenants. Les projets sont conçus pour être pertinents et significatifs pour les étudiants, ce qui encourage leur engagement et leur motivation dans l'apprentissage.
2. L'apprentissage expérientiel : la pédagogie du projet encourage les étudiants à acquérir des compétences pratiques en travaillant sur des projets concrets et en résolvant des problèmes réels. Cette approche favorise l'apprentissage par l'expérience, qui est souvent plus efficace que l'apprentissage théorique abstrait.
3. La collaboration et le travail d'équipe : les projets de la pédagogie du projet sont souvent conçus pour encourager la collaboration entre les étudiants. Cela permet aux étudiants de

travailler en équipe, de partager des idées et des compétences, et de résoudre des problèmes ensemble.

4. L'autonomie et la responsabilisation : la pédagogie du projet encourage les étudiants à prendre en charge leur propre apprentissage en fixant des objectifs, en planifiant leur travail et en prenant des décisions éclairées. Les étudiants sont responsables de leur propre succès dans le projet, ce qui favorise l'autonomie et la prise de responsabilité.
5. L'évaluation formative : la pédagogie du projet implique souvent une évaluation formative, qui permet aux étudiants de recevoir un retour d'information régulier sur leur travail et leur progression. Cette approche permet aux étudiants de s'améliorer continuellement tout au long du projet, et de mieux comprendre leurs forces et leurs faiblesses.

En somme, la pédagogie du projet est une approche éducative qui encourage l'engagement actif des étudiants dans leur propre apprentissage, en leur permettant de travailler sur des projets concrets et significatifs, en collaboration avec leurs pairs, tout en favorisant leur autonomie et leur responsabilisation.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

Module : situations et théories d'apprentissage

Enseignant : Mesbahi Khaled

L'approche par compétences

L'approche par compétences est une approche pédagogique qui met l'accent sur le développement des compétences pratiques chez les apprenants plutôt que sur la simple transmission de connaissances. Cette approche a émergé au cours des dernières décennies, mais elle s'appuie sur des sources historiques variées.

les conditions didactiques et pédagogiques de l'émergence de l'approche par compétence

L'émergence de l'approche par compétences a été influencée par les changements sociaux, économiques et éducatifs qui ont eu lieu au cours du XXe siècle. Les programmes d'enseignement doivent être conçus de manière à aider les apprenants à développer les compétences requises. Ils doivent être flexibles et s'adapter aux besoins des apprenants, en tenant compte de leur contexte et de leurs intérêts.

Les méthodes pédagogiques doivent être adaptées à l'approche par compétences. Les enseignants doivent utiliser des méthodes interactives et participatives pour aider les apprenants à développer leurs compétences, telles que des projets collaboratifs, des activités de résolution de problèmes et des discussions en groupe. L'évaluation doit être conçue pour mesurer les compétences des apprenants plutôt que leur simple mémorisation de connaissances. Les évaluations doivent être variées et authentiques, reflétant les compétences réelles requises dans le monde professionnel.

L'approche par compétences a été mise en œuvre dans différents contextes éducatifs à travers le monde, et a donné des résultats prometteurs dans plusieurs domaines. Voici quelques exemples où cette approche a été particulièrement efficace :

1. L'enseignement professionnel : L'approche par compétences a été utilisée dans l'enseignement professionnel pour aider les apprenants à développer les compétences nécessaires pour réussir dans le monde du travail. Dans ce contexte, l'accent est mis sur la pratique et l'application des compétences dans des situations réelles. Les résultats montrent que les apprenants qui ont suivi cette approche ont une meilleure employabilité et une plus grande capacité à s'adapter aux changements dans leur domaine.
2. L'enseignement des langues étrangères : L'approche par compétences a été utilisée dans l'enseignement des langues étrangères pour aider les apprenants à communiquer dans des situations réelles. Dans cette approche, l'enseignement est axé sur l'acquisition de compétences communicatives, telles que la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, la négociation de sens et la médiation interculturelle. Les résultats montrent que cette approche a amélioré la motivation des apprenants et leur capacité à utiliser la langue dans des situations authentiques.
3. L'enseignement des sciences : L'approche par compétences a été utilisée dans l'enseignement des sciences pour aider les apprenants à développer des compétences en résolution de problèmes et à comprendre la méthode scientifique. Dans cette approche, l'accent est mis sur l'exploration et l'expérimentation plutôt que sur la mémorisation de faits. Les résultats montrent que cette approche a amélioré la compréhension des concepts scientifiques et la capacité des apprenants à résoudre des problèmes scientifiques réels.
4. L'enseignement à distance : L'approche par compétences a été utilisée dans l'enseignement à distance pour aider les apprenants à développer des compétences clés telles que l'autonomie, la collaboration, la communication et la résolution de problèmes. Dans ce contexte, l'apprentissage est conçu pour être plus interactif et collaboratif, avec des activités telles que des projets de groupe, des discussions en ligne et des forums de discussion. Les résultats montrent que cette approche a amélioré la motivation et la réussite des apprenants en ligne.

En résumé, l'approche par compétences a donné des résultats prometteurs dans différents contextes éducatifs, notamment dans l'enseignement professionnel, l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement des sciences et l'enseignement à distance. Cette approche a permis aux apprenants de développer des compétences clés pour réussir dans le monde d'aujourd'hui.

1. L'approche par compétences a des racines historiques variées, notamment dans le mouvement des écoles nouvelles du début du XXe siècle, qui prônait une approche plus active et centrée sur l'apprenant de l'enseignement. Cette approche a également été influencée par la psychologie behavioriste et cognitive, qui mettaient l'accent sur l'apprentissage par la pratique et la résolution de problèmes. Les réformes éducatives des dernières décennies ont également favorisé l'émergence de l'approche par compétences, en mettant l'accent sur l'importance de l'apprentissage pratique et centré sur l'apprenant.
1. Le mouvement des écoles nouvelles : L'approche par compétences a été influencée par le mouvement des écoles nouvelles, qui s'est développé au début du XXe siècle. Ce mouvement prônait une approche plus active et centrée sur l'apprenant de l'enseignement, ainsi que l'importance du développement de la personnalité et des compétences pratiques.
2. La psychologie behavioriste : La psychologie behavioriste a influencé l'approche par compétences en mettant l'accent sur l'apprentissage par la pratique et la répétition. Les compétences peuvent être considérées comme des comportements appris qui peuvent être améliorés par la pratique.
3. La psychologie cognitive : La psychologie cognitive a également influencé l'approche par compétences en soulignant l'importance de la résolution de problèmes et de la réflexion critique dans l'apprentissage. Les compétences sont considérées comme des processus mentaux qui permettent de résoudre des problèmes.
4. Les réformes éducatives : L'approche par compétences est liée aux réformes éducatives qui ont été mises en place dans de nombreux pays au cours des dernières décennies. Ces réformes ont mis l'accent sur l'importance de l'enseignement pratique, de la résolution de problèmes et de l'apprentissage centré sur l'apprenant.

En somme, l'approche par compétences est le résultat d'une combinaison de différentes sources historiques qui ont mis l'accent sur l'importance de l'apprentissage pratique, de la résolution de problèmes et de l'apprentissage centré sur l'apprenant.

En tant qu'approche pédagogique, l'approche par compétences est devenue de plus en plus populaire au cours des dernières décennies. Elle est souvent présentée comme une alternative à l'enseignement traditionnel, qui se concentre sur la transmission de connaissances plutôt que sur le développement des compétences pratiques. Dans cet article, nous examinerons l'approche par compétences sous différents angles, notamment son histoire, sa définition, ses principes clés, ses avantages et ses défis, ainsi que les stratégies d'implémentation.

2. L'approche pédagogique met l'accent sur le développement des compétences pratiques chez les apprenants plutôt que sur la simple transmission de connaissances. Cette approche est devenue de plus en plus populaire au cours des dernières décennies, en particulier dans les milieux éducatifs qui cherchent à moderniser leur pratique. Dans cet article, nous examinerons l'approche par compétences sous différents angles, notamment son histoire, sa définition, ses principes clés, ses avantages et ses défis, ainsi que les stratégies d'implémentation.
3. La définition de l'approche par compétences L'approche par compétences est basée sur l'idée que l'apprentissage doit être centré sur le développement de compétences pratiques plutôt que sur la simple transmission de connaissances. Les compétences sont définies comme des aptitudes pratiques et cognitives qui permettent à une personne d'accomplir une tâche ou une activité. Elles sont souvent divisées en compétences générales (par exemple, la résolution de problèmes, la communication) et en compétences spécifiques à une discipline (par exemple, la programmation informatique, la pratique artistique).
4. Les principes clés de l'approche par compétences L'approche par compétences repose sur plusieurs principes clés, notamment l'importance de l'apprentissage pratique, la résolution de problèmes, la collaboration, la réflexion critique et l'évaluation formative. Les apprenants sont encouragés à travailler sur des projets pratiques qui leur permettent de développer des compétences dans des contextes réels, en collaboration avec d'autres apprenants et en réfléchissant de manière critique sur leur propre pratique. Les enseignants jouent un rôle de facilitateur, plutôt que de transmetteur de connaissances, et fournissent un retour régulier aux apprenants.
5. L'approche par compétences présente de nombreux avantages pour les apprenants, notamment une meilleure préparation à la vie professionnelle, une amélioration des compétences de résolution de problèmes et de communication, une plus grande motivation et un engagement accru dans l'apprentissage. Elle offre également aux apprenants la possibilité de développer leur créativité et leur capacité à travailler en équipe, ainsi que de renforcer leur confiance en eux et leur estime de soi. Pour les enseignants, l'approche par compétences permet une plus grande flexibilité dans l'enseignement, ainsi qu'une plus grande satisfaction professionnelle.
6. L'approche par compétences nécessite des ressources importantes en termes de temps et d'argent pour les enseignants et les apprenants. Elle peut également être difficile à mettre en œuvre, en particulier dans les contextes éducatifs où l'enseignement traditionnel est largement

ancré. En outre, elle peut être critiquée pour son manque de rigueur académique, en mettant l'accent sur les compétences pratiques plutôt que sur les connaissances théoriques.

7. L'implémentation réussie de l'approche par compétences nécessite une planification et une mise en œuvre soigneuses. Les enseignants doivent être formés à l'approche par compétences et avoir accès à des ressources pédagogiques adéquates. Les apprenants doivent être guidés dans leur développement de compétences et doivent recevoir un retour régulier sur leurs progrès. Les évaluations doivent être conçues pour mesurer les compétences des apprenants plutôt que leur simple mémorisation de connaissances.
8. Conclusion En conclusion, l'approche par compétences est une approche pédagogique qui met l'accent sur le développement de compétences pratiques chez les apprenants. Elle est basée sur des principes clés tels que l'apprentissage pratique, la résolution de problèmes, la collaboration et la réflexion critique. Bien qu'elle offre de nombreux avantages pour les apprenants et les enseignants, elle n'est pas sans défis, notamment en termes de ressources et de mise en œuvre. Cependant, avec une planification et une mise en œuvre appropriées, elle peut être une approche pédagogique efficace et innovante.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises

Module : Situations et théories d'apprentissage

Enseignant : Mesbahi Khaled

Fiche de cours

L'approche actionnelle

L'approche actionnelle en didactique des langues est apparue dans les années 1990 en réponse aux changements sociaux et économiques qui ont transformé le monde au cours des dernières décennies. Cette approche a été influencée par des courants tels que l'approche communicative, la pédagogie active et la théorie socioculturelle de l'apprentissage.

Les conditions historiques de l'émergence de l'approche actionnelle sont liées à la mondialisation et à l'internationalisation croissantes des échanges économiques, culturels et politiques. Les apprenants doivent désormais être en mesure de communiquer dans une langue étrangère pour interagir avec des personnes de cultures et de nationalités différentes. L'approche actionnelle a ainsi été conçue pour répondre à ce besoin en mettant l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations de communication authentiques et significatives.

Sur le plan didactique, l'approche actionnelle est basée sur la notion de tâche, qui implique l'utilisation de la langue dans un contexte concret et orienté vers un objectif spécifique. Les enseignants sont invités à créer des situations de communication réalistes et pertinentes pour les apprenants, en leur donnant l'occasion de mettre en pratique leurs compétences linguistiques dans des situations authentiques.

Sur le plan pédagogique, l'approche actionnelle se concentre sur le développement de la compétence communicative de l'apprenant. Les apprenants sont encouragés à prendre des initiatives et à se mettre en position d'acteurs de leur propre apprentissage. Cette approche met également l'accent sur l'apprentissage par l'expérience et la réflexion sur l'action, ce qui permet aux apprenants d'intégrer de manière plus approfondie les compétences linguistiques et culturelles dans leur pratique communicative.

Explication et analyse des principes et soubassements théoriques de l'approche actionnelle

L'approche actionnelle est une approche pédagogique qui vise à placer l'apprenant au centre de son apprentissage en le mettant en situation de communication authentique et significative. Les principes sous-jacents de cette approche sont basés sur des théories et des courants pédagogiques tels que l'approche communicative, la pédagogie active et la théorie socioculturelle de l'apprentissage.

1. L'approche communicative : cette approche met l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations de communication authentiques et significatives, plutôt que sur la pratique de la grammaire et du vocabulaire de manière isolée. Elle est basée sur la théorie de l'apprentissage par l'utilisation de la langue dans des situations de communication réelles, qui favorisent la mémorisation et l'acquisition des structures linguistiques. Ainsi, l'approche actionnelle se concentre sur la communication et l'usage pratique de la langue dans des situations de la vie quotidienne.
2. La pédagogie active : cette approche met l'accent sur l'apprentissage par l'action, où les apprenants sont activement impliqués dans leur apprentissage et prennent des initiatives pour atteindre leurs objectifs. Dans l'approche actionnelle, les apprenants sont encouragés à prendre des initiatives et à se mettre en position d'acteurs de leur propre apprentissage. Ils doivent s'impliquer dans des tâches communicatives concrètes pour atteindre un objectif commun.
3. La théorie socioculturelle de l'apprentissage : cette théorie considère que l'apprentissage est un processus social qui se produit dans un contexte culturel et qui implique des interactions entre les apprenants et les autres membres de la société. Elle met l'accent sur l'apprentissage par la pratique, où les apprenants apprennent en participant à des activités pratiques dans un contexte social et culturel. Ainsi, l'approche actionnelle se concentre sur la pratique de la langue dans des situations de communication réelles et concrètes, en utilisant la langue dans un contexte culturel approprié.

En conclusion, l'approche actionnelle est basée sur des principes sous-jacents tels que l'approche communicative, la pédagogie active et la théorie socioculturelle de l'apprentissage. Ces principes mettent l'accent sur la communication authentique et la pratique de la langue dans des situations réelles, ainsi que sur l'implication active des apprenants dans leur apprentissage. Cela permet aux apprenants de développer leur compétence communicative de manière significative et durable.

Différents savoirs selon l'approche actionnelle

Selon l'approche actionnelle, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la mémorisation de la grammaire et du vocabulaire, mais vise également le développement de compétences pratiques en communication. Ainsi, cette approche met en avant trois types de savoir qui sont essentiels à l'apprentissage linguistique :

1. Le savoir linguistique : il s'agit du savoir sur la langue elle-même, qui inclut la grammaire, le vocabulaire, la phonologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Ce type de savoir est fondamental pour comprendre et utiliser correctement la langue.
2. Le savoir socioculturel : il s'agit du savoir sur les aspects culturels, sociaux et contextuels liés à l'utilisation de la langue. Cela inclut les normes culturelles, les attitudes, les comportements, les valeurs et les croyances qui sont liés à la langue étudiée. Ce savoir est important pour pouvoir communiquer de manière appropriée et efficace dans un contexte culturel donné.
3. Le savoir pragmatique : il s'agit du savoir sur la manière d'utiliser la langue dans des situations de communication réelles, qui implique des compétences telles que la compréhension des intentions de communication, la gestion des interactions sociales, l'adaptation à la situation de communication, la prise de décision et la résolution de problèmes de communication. Ce type de savoir est crucial pour être capable de communiquer de manière efficace et appropriée dans des situations de communication authentiques.

Ces trois types de savoir sont interconnectés et doivent être intégrés pour que l'apprenant puisse être capable de communiquer efficacement dans des situations réelles. L'approche actionnelle encourage donc le développement de ces compétences linguistiques, socioculturelles et pragmatiques à travers la pratique de la langue dans des tâches concrètes et significatives. Ainsi, l'apprenant est amené à développer sa capacité à comprendre et à produire des énoncés cohérents et appropriés dans des situations de communication réelles, en utilisant les différents savoirs développés dans le processus d'apprentissage.

Savoir social de référence

Le savoir social de référence fait référence aux connaissances, attitudes, valeurs et croyances partagées par les membres d'une communauté culturelle ou d'une société. Ces connaissances sont considérées comme importantes dans la communication et la compréhension

interculturelles. Cependant, il peut y avoir des différences importantes entre les savoirs sociaux de référence de différentes cultures.

Ces différences peuvent être dues à des facteurs tels que la géographie, l'histoire, la religion, les traditions, les coutumes et les normes sociales. Par exemple, la façon dont les individus interagissent les uns avec les autres, les comportements qui sont considérés comme acceptables ou inacceptables dans différentes situations, les valeurs qui sont prioritaires dans une culture, et les attentes liées aux rôles sociaux peuvent varier d'une culture à l'autre.

De plus, les différences culturelles peuvent se manifester dans la manière dont les langues sont utilisées. Les langues peuvent contenir des expressions, des proverbes, des formules de politesse et des stratégies discursives qui sont propres à une culture particulière. Par exemple, les expressions idiomatiques qui existent dans une langue peuvent refléter des valeurs culturelles spécifiques et être difficiles à comprendre pour les personnes qui ne sont pas familières avec cette culture.

Ces différences peuvent également avoir des implications pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Les enseignants doivent être conscients de ces différences et être capables d'aider les apprenants à comprendre les nuances culturelles liées à l'utilisation de la langue étudiée. Ils doivent également être en mesure de guider les apprenants pour qu'ils puissent s'adapter aux normes culturelles de la langue étudiée et communiquer de manière appropriée dans différentes situations interculturelles.

Savoir agir de référence

Le savoir agir de référence est un concept qui se réfère aux compétences pratiques et à la capacité d'agir de manière appropriée dans des situations réelles. Ce type de savoir est étroitement lié à l'approche actionnelle de l'enseignement des langues étrangères, qui met l'accent sur l'apprentissage de compétences linguistiques pratiques plutôt que sur la simple acquisition de connaissances théoriques.

Le savoir agir de référence implique donc la capacité de l'apprenant à utiliser les connaissances linguistiques et culturelles qu'il a acquises pour agir efficacement et de manière appropriée dans des situations de communication réelles. Cela peut inclure des compétences telles que la compréhension des intentions de communication, l'adaptation à la situation de communication, la prise de décision et la résolution de problèmes de communication.

Le savoir agir de référence repose également sur la capacité de l'apprenant à intégrer les différents savoirs (linguistique, socioculturel et pragmatique) qu'il a développés dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'apprenant doit être capable d'utiliser les connaissances qu'il a acquises sur la langue, la culture et les stratégies de communication pour s'adapter à des situations de communication réelles et atteindre ses objectifs de communication.

L'objectif de l'enseignement des langues étrangères selon l'approche actionnelle est donc de permettre aux apprenants de développer leur savoir agir de référence en leur donnant des occasions de pratiquer la langue dans des contextes réels et significatifs. L'apprentissage de la langue doit être orienté vers la résolution de tâches concrètes et authentiques, afin de permettre aux apprenants de développer leur capacité à agir de manière efficace et appropriée dans des situations de communication réelles.

Démarcation de l'approche actionnelle

L'approche actionnelle est une méthode d'enseignement des langues étrangères qui se démarque des méthodes traditionnelles par son approche centrée sur la tâche et la communication. Voici quelques-unes des principales caractéristiques qui la distinguent :

1. Une approche centrée sur la tâche : L'approche actionnelle met l'accent sur l'apprentissage par la pratique, en encourageant les apprenants à résoudre des tâches concrètes et authentiques en utilisant la langue cible. Les tâches proposées doivent être liées à des situations réelles de communication et avoir une finalité pratique.
2. Une approche centrée sur la communication : L'approche actionnelle met l'accent sur l'importance de la communication, en encourageant les apprenants à utiliser la langue pour interagir avec les autres et atteindre des objectifs de communication. L'objectif de l'apprentissage est de permettre aux apprenants de communiquer de manière efficace et appropriée dans des situations réelles.
3. Une approche intégrée : L'approche actionnelle intègre les différentes composantes du langage (grammaire, vocabulaire, prononciation, pragmatique) dans des contextes communicatifs significatifs. Les apprenants sont amenés à utiliser la langue dans des situations réelles et à développer leur compétence communicative en intégrant les différentes composantes de la langue.

4. Une approche centrée sur l'apprenant : L'approche actionnelle prend en compte les besoins et les intérêts des apprenants, en les impliquant activement dans le processus d'apprentissage. Les apprenants sont amenés à réfléchir sur leur propre apprentissage et à évaluer leur progression en utilisant des outils d'auto-évaluation.
5. Une approche interculturelle : L'approche actionnelle prend en compte la dimension interculturelle de la communication, en encourageant les apprenants à prendre en compte les différences culturelles dans leurs interactions avec les locuteurs natifs de la langue cible.

En résumé, l'approche actionnelle se démarque des méthodes traditionnelles par son approche centrée sur la tâche, la communication, l'intégration des différentes composantes de la langue, l'implication active des apprenants dans le processus d'apprentissage et la prise en compte de la dimension interculturelle de la communication.

Références bibliographiques

[1] Stern, HH Concepts fondamentaux de l'enseignement des langues. Shanghai: Presse d'éducation en langue étrangère de Shanghai, 1999. [2]Richard, Jack C. & Théodore S. Rodgers. Approches et méthodes dans l'enseignement des langues. Pékin : langue étrangère Presse d'enseignement et de recherche, 2000.

[3] HU Zhuang-lin. Linguistique: Un livre de cours (2e édition). Pékin : Presses universitaires de Pékin, 2001.

[4] Bussmann Hadumod. Dictionnaire Routledge de la langue et de la linguistique . Pékin: Presse d'enseignement et de recherche en langues étrangères, 2000.

Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, Presses, Grenoble, 2005, p264.

Dictionnaire le Petit Larousse, 2008, p82.

Veltcheff C.-Hitton S., « l'évaluation en FLE », Hachette, Paris, Ed. 2003, p.23.

Franck NEVEU, au dictionnaire des sciences du langage, Armand Colin, Paris, 2004, p73.

Michel POU GEOISE, le dictionnaire DIDACTIQUE de la langue française, Armand Colin, Paris, 2016, p108.

GalissonRobet, « D'hier à aujourd'hui La didactique des langues étrangères », CLE. International, Ed.-1980, p.13.

F Le Huche, A Allali, la voix, ELSEVIER / MASSON, Paris, 2002, Tome 4, édition no 3, p169.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson (consulté le 20/11/2019)

Eric Bidaud et HakimaMegherbihttps://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2005-3-page-19.htm?try_download=1(consulté le 20/11/2019) .

Joaquín Díaz-Corrales Conde Théorie et pratique de la compétence pragmatique : pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagière, revue

Synergies Espagne n° 8 - 2015 p. 135-147.

https://gerflint.fr/Base/Espagne8/diaz_corralejo.pdf

Antoine MEILLET, Introduction à l'étude comparative des langues indo-européennes, Édition de Kessinger, Whitefish MT, États-Unis, 1903.

K. Mesbahi, op.cit., P.2.

AnnE BArtEL-rAdI, La compétence interculturelle, état de l'art et perspectives, Management international •/ International Management •/ Gestión Internacional, vol. 13, n° 4, 2009, p. 11-26

DÉCODAGE-SCIENCE&VIE, juin2005, p.70-75in

<http://www.educalire.net/Miroirsite1/petitevoix2.pdf>. Consulté le 2/2/20

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the .educative process. Teachers College Press

.Dewey, J. (1938). Experience and education. Touchstone

Thomas, J. W., & Menges, R. J. (1983). Project-based learning: A handbook for secondary education. University of Illinois Press

