

Module : DIDACTIQUE

Licence, 3^{ème} année

Semestre 2

SEQUENCE 5 :

2. Les méthodologies

On a tendance à penser que la meilleure méthode, pour l'enseignement/apprentissage d'une langue, est celle qui intègre le plus possible d'éléments : textes diversifiés, contes, romans, articles de journaux, de revues, En réalité, la question fondamentale est celle de la cohérence pédagogique, c'est-à-dire la compatibilité et la convergence des outils, des techniques et des procédés mis en œuvre dans une méthode, elle-même cohérente 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, les théories de l'apprentissage.

C'est un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes articulés autour des discours théoriques de référence, exemple :

« méthodologie à matrice grammaticale », « méthodologie d'inspiration structuraliste », « les méthodologies se réclamant de l'approche communicative »...etc.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères sont

fondamentalement destinées à accompagner les processus d'appropriation des apprenants.

Une *méthodologie* est un appareil conceptuel qui fonde l'enseignement des langues en prenant en compte :

- 1- les objectifs fondamentaux : apprendre une langue pour en faire quoi ?
- 2- les théories de référence ne se limitent plus uniquement aux théories linguistiques mais puisent des concepts dans d'autres disciplines : sociolinguistique, psycholinguistique, théories de communication, ethnographie de la communication.

La compétence de communication est un concept méthodologique qui met en avant un savoir de type procédural qui se réalise par deux canaux différents : écrit et oral ; et de deux manières différentes : compréhension et production. Elle met en lumière les interactions incessantes et continues entre l'écrit et l'oral, entre la compréhension et la production. En effet, les objectifs de tout programme d'apprentissage sont définis par quatre grands types de compétences : la compréhension orale (CO), la compréhension écrite (CE), la production orale (PO) et la production écrite (PE) qui peuvent être regroupées en compétences réceptives et en compétences productrices.

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 :

- 1) Le matériel d'enseignement comportant le manuel/livre et/ou la cassette audio ou vidéo, exemple : la méthode « Café-crème », « Espaces », « Reflets »....pour l'enseignement du français envisagé en tant que langue étrangère.
- 2) Une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : un ensemble de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir une langue, exemple : « la

méthode directe », « la méthode SGAV (Structuro Globale Audio Visuelle) ».

Le *Dictionnaire des concepts-clés* (1997) définit la *méthode* comme « (Une) organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif. « Codifiée » signifie ici que les parties du tout forment un ensemble cohérent, formalisé et communicable, qui, appliqué correctement, produit le même résultat. » [1997 : 227]. Une méthode correctement appliquée donne, à quelque chose près, des résultats attendus.

- « méthodologie » : ensemble de principes, de choix intellectuels

- « méthode » : supports matériels concrets, démarches, l'outil avec lequel travaillent les enseignants au jour le jour dans les classes par lequel s'organisent une relation, un comportement d'apprentissage guidé avec des activités qui obéissent dans leur forme, leur choix et leur succession à un principe général d'apprentissage et qu'au terme de ces activités, cela se traduit par une amélioration significative des compétences de l'apprenant.

Pour H. Besse, « une méthode pourrait être plus précisément caractérisée comme un ensemble discursif raisonné, portant plus ou moins cohérent d'hypothèses (d'ordre linguistique, psychologique,...) visant à organiser les débuts de l'enseignement/apprentissage en une combinaison dont on suppose qu'elle est plus efficiente que d'autres pour atteindre certaines finalités qu'on prête à cet enseignement/apprentissage. » [1995 : 101].

Quelles sont les différentes méthodologies qu'a connues l'enseignement des langues ?

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.

L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral, l'écrit est envisagé comme auxiliaire de l'oral.

La méthode *audio-orale*

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 conçue selon un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement.

L'accent est mis sur l'oral, on a recours à des exercices de répétition et l'acquisition des structures syntaxiques se fait sous la 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.

Cette méthode a été contestée en linguistique par la Grammaire Générative et Transformationnelle de N. Chomsky.

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

L'oral prime 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. En effet, les structures SGAV sont beaucoup plus sémantiques que morpho-syntaxiques.

Comme pour la méthode audio-orale, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, son apprentissage est par conséquent différé.

L'approche communicative

C'est dans les années 70 que les notions de *communication* et de *compétence de communication* sont introduites en didactique des langues ; une nouvelle approche est née : *l'approche communicative*. Elle s'inscrit dans un vaste mouvement de réaction aux deux méthodes qui prévalaient dans les années 60 : les méthodes audio-orales (MAO) et les méthodes audio- visuelles (MAV) qui privilégiaient l'oral comme objectif d'apprentissage et comme support d'acquisition. Ces deux méthodes se fondaient sur le behaviorisme qui met l'accent, dans le processus d'acquisition, sur le montage d'habitudes verbales.

L'*approche communicative* est née avec le développement de nouvelles théories de référence : la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique qui mettent en place de solides bases pour les matériaux d'apprentissage. Elle privilégie le document authentique qui permet un 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, les emprunts théoriques ne se limitent pas uniquement à la linguistique (la linguistique structurale pour la les méthodes SGAV) ou à la psychologie (le Behaviorisme), mais elle emprunte des concepts à d'autres disciplines comme la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, l'analyse du discours et la pragmatique. Des concepts y sont puisés comme :

- les variétés de la langue envisagées dans les pratiques langagières (le français standard, par exemple),
- la grammaire textuelle aborde l'énoncé, non pas dans un cadre phrastique, mais dans son ensemble textuel qui appréhende le texte dans sa dimension discursive,

- la pragmatique a retenu essentiellement la fonction communicative du langage, dans la mesure où elle étudie le langage dans sa contextualisation, l'organisation des actes de langage fournit des éléments d'interprétation : adéquation d'un énoncé par rapport à un autre. La priorité n'est pas accordée aux formes syntaxiques car la correspondance entre la forme (Impératif) et l'acte (l'ordre, le conseil) ne peut être évidente, autrement dit l'aspect formel des énoncés est moins important que le sens. L'approche pragmatique considère le langage comme un moyen d'action sur l'*Autre* et l'étudie dans sa contextualisation, en effet, c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation, de savoir si tel énoncé doit être interprété comme une information, comme une promesse ou un ordre. L'analyse pragmatique d'un énoncé permet de vérifier l'adéquation d'un énoncé par rapport à un autre, la position d'un énoncé dans le discours.

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*.

SEQUENCE 6 :

L'approche communicative (suite)

N. Chomsky (1957) a d'abord introduit en linguistique la notion de *compétence linguistique* pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'a un locuteur natif idéal de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Pour lui, la *compétence* correspond à la capacité à se débrouiller dans une langue, il établit un rapport entre la notion de « compétence » et celle de « communauté linguistique », cette dernière étant complètement homogène. La phrase est une abstraction, l'unité maximale de la description syntaxique et ces connaissances concernent donc les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue (phonologie, morphologie et syntaxe) dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole. Pour contrecarrer et compléter ce réductionnisme, D. Hymes (1984) propose la notion de « *compétence communicative* », pour désigner la capacité d'un locuteur à produire et à interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leurs finalités et les normes sociales. En didactique des langues étrangères, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approche communicative, approche notionnelle-fonctionnelle. Si l'objectif principal de cette méthodologie est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, par conséquent, il faut faire acquérir *une compétence de communication*, concept clé créé par Dell Hymes. Les travaux de Hymes ont servi de base au renouvellement méthodologique de

l'enseignement des langues, notamment dans l'acquisition d'une langue étrangère. Pour lui, acquérir *une compétence de communication*, c'est acquérir « *une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, ou en d'autres termes, une connaissance conjugée de normes de grammaire et de normes d'emplois* » [D.Hymes, 1984 : 47]

Beaucoup de chercheurs se sont penchés sur la notion de *compétence de communication*, comme C. Bachman, J. Lindelfeld et J. Simonin qui soulignent que « *pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social* » 1981 : 53].

Le concept de compétence de communication réside dans l'interaction des interlocuteurs : on apprend à communiquer en apprenant à adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication et en fonction de l'intention de communication.

Ce concept met en lumière l'idée que savoir communiquer ne se réduit pas à la simple connaissance de la langue mais implique la connaissance des règles d'emploi. C'est la distinction entre *usage* et *emploi*.

En effet, on a longtemps supposé qu'une fois les aptitudes linguistiques acquises, les capacités de communication suivraient automatiquement. Or, force est de constater que, dans la réalité ce n'est pas toujours le cas, comme le déclare H.G. Widdowson : « *l'acquisition des aptitudes linguistiques ne garantit pas forcément l'acquisition des capacités de communication dans une langue donnée* » [1981 : 80]. Il souligne que la capacité à produire des phrases correctes est certes selon lui, un élément essentiel ; toutefois ce n'est pas la seule aptitude à acquérir, ce qu'il faut c'est actualiser la langue dans un comportement communicatif signifiant : « *Connaître une langue est souvent interprété comme la connaissance de l'usage correct mais ce savoir est de peu d'utilité s'il n'est complété par une connaissance de l'emploi approprié* » [1981 : 29].

Qu'est-ce que l'*usage* ? Qu'est-ce que l'*emploi* ?

H. G. Widdowson (1981) définit l'*usage* comme « *l'aspect qui indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa connaissance des règles linguistiques.* » [1981 : 14]. Par *emploi*, il entend ce « *qui indique dans quelle mesure l'utilisateur de la langue démontre sa capacité à se servir de sa connaissance des règles linguistiques pour communiquer efficacement.* » [1981 : 14].

Ainsi, la langue doit-elle être envisagée comme la capacité d'utilisation à des fins de communication : « *Connaître une langue est souvent interprétée comme la connaissance de l'usage correct mais ce savoir est de peu d'utilité s'il n'est complété par une connaissance de l'emploi approprié.* » [1981 : 29]. Les notions de *compétence* et de *performance* établissent donc des relations entre les règles de grammaire et les règles d'utilisation. C'est la dimension socioculturelle qui permet de saisir les données pertinentes de l'utilisation de la langue, dimension absente du concept de *performance* de Chomsky. Le concept de *compétence de communication* met en lumière l'idée que savoir communiquer ne se réduit pas à la simple connaissance de la langue mais implique la connaissance des règles d'emploi.

La communication par le langage fait appel à diverses compétences qui contribuent à l'élaboration du message. Considérées dans leur ensemble, elles constituent ce que l'on nomme *la compétence de communication*.

La compétence de communication est donc subdivisée en une liste de savoirs et de savoir faire pouvant être évalués, « *la liste de ces sous-compétences évaluables est appelée un référentiel* » [I. Gruca et J-P. Cuq, 2002 : 126]. Toute compétence est analysable en éléments discrets. Se pose alors la question de la nature des composantes de la compétence en langue ou de ses sous-compétences constitutives parce que communiquer, ce n'est pas seulement dire, c'est faire, c'est être, c'est exister.

Les composantes de la compétence de communication

a- La composante linguistique

C'est la composante principale parce qu'elle constitue un niveau de compétence minimale en deçà duquel l'apprenant éprouve des difficultés. Elle regroupe tout ce qui participe du système de la langue : phonétique, phonologie, lexique, syntaxe et sémantique.

Cependant, il faut noter qu' « *il est inexact(...) que les deux partenaires de la communication, même s'ils appartiennent à la même « communauté linguistique », parlent exactement la même langue* » [C. Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 14], c'est pourquoi à la *compétence linguistique*, il faut ajouter des compétences d'ordre *idéologique, culturelle et para-linguistique*. Ainsi, la compétence des communicants, selon C.Baylon et X.Mignot (1994), doit-elle être comparée : « *la communication par le langage ne fonctionne pas en autarcie. Elle fait appel aux diverses compétences que possède l'être humain et qui contribuent à l'élaboration du message, et surtout du sens attaché au message. Prises toutes ensemble, y compris les compétences appelées linguistique et paralinguistique, elles constituent ce qu'on appelle la compétence de communication* » (p.82).

A la *compétence linguistique*, D. Maingueneau ajoute la *compétence encyclopédique* qui consiste à « (...) *disposer d'un nombre considérable de connaissances sur le monde* » [1998 : 27]. Quelquefois, nos élèves possèdent ces connaissances mais dans la langue maternelle, ou dans la langue d'enseignement (l'arabe, dans le contexte scolaire algérien), mais elles peuvent faire défaut en langue étrangère.

-B- la composante sociolinguistique

Pour les auteurs du CECRL¹, « *la compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.* » [2001 : 93]. Elle intègre *les règles de politesse* qui, il faut le noter, varient d'une culture à l'autre, *les marqueurs des relations sociales* qui sont, à notre avis, décisives dans les communications écrites parce qu'elles prennent en compte le statut relatif des interlocuteurs, et *les différences de registre*.

Le problème qui se pose est comment développer cette composante chez nos apprenants. Il faut mettre en œuvre des techniques de travail : exposer l'apprenant à des situations où il y a des contrastes et des différences sociolinguistiques entre sa société et celle de la langue étrangère avec un enseignement explicite des structures moyennant des méthodes pour faciliter leur développement. Intégrer plusieurs niveaux d'analyse : mettre en relation, par exemple, les caractéristiques sociolinguistiques d'un document oral ou écrit et leurs réalisations linguistiques, mais sans pour autant tomber dans le piège de travailler sur des énoncés isolés.

-C- la composante pragmatique

Les fonctions pragmatiques d'un texte s'effectuent par la saisie des spécificités énonciatives pour tous les types de textes. Dans un acte de communication écrite, il faut tenir compte de l'interlocuteur qui, dans une communication différée, n'est pas en situation de face à face comme dans une interaction orale. Le scripteur malhabile (en langue étrangère) n'est pas seulement celui qui fait des fautes d'ordre morphologique, mais celui qui ne sait pas entrer en relation avec son lecteur ou son destinataire pour agir sur lui : « *l'approche pragmatique*

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues, 2001, Les Editions du Conseil de l'Europe.

considère le langage comme un moyen d'action sur l'autre et l'étudie dans sa contextualisation : en effet, c'est le contexte qui permet de fournir une interprétation » [E. Bérard, 1991 : 23].

Dans certaines productions écrites, des formes grammaticalement correctes apparaissent contextuellement et situationnellement erronées. Pour C. Cornaire et P.M. Raymond, « *Les connaissances pragmatiques se rapportent aux conditions dans lesquelles les connaissances déclaratives et procédurales seront mises en œuvre. De façon plus précise, quand et pourquoi doit-on les utiliser ? A quel moment serait-il utile, par exemple, de rédiger un court message pour inviter quelqu'un à vous accompagner au restaurant.* » [1994 : 22-23].

-D- La composante discursive

Pour A. Gohard-Radenkovic, les compétences discursives « *comportent une capacité d'identifier et de reproduire l'organisation « matricielle » (dimension cachée et convenue) des savoir-faire écrits ou oraux, des types de discours offrant donc des récurrences organisationnelles en fonction de situations types d'énonciation – soit une manière d'obtenir des renseignements, une manière d'écrire une lettre, une façon de présenter un exposé, une manière de rédiger un essai, etc., qui sont l'héritage de pratiques culturelles et éducatives variant d'un pays à une autre. Il faut qu'il y ait donc apprentissage des outils linguistiques nécessaires et initiation à la « mise en forme » de ces différents modes d'expression, savoir-faire transverses et spécifiques.* » [1999 : 95].

-E- la composante stratégique :

« *Le secteur stratégique comprend à la fois les stratégies verbales et non-verbales qui sont susceptibles de servir à repérer les ruptures dans la communication et peuvent aussi être considérées comme incluant les stratégies*

de communication et d'apprentissage des apprenants d'une seconde langue. » [D. Hymes, 1991 : 183]. Ainsi, lorsque ces deux types de stratégies sont adoptés par l'apprenant, elles témoignent d'une attitude positive par rapport aux ressources dont il dispose. Une stratégie n'est donc mise en œuvre qu'en cas de difficulté.

Le locuteur développe des stratégies selon l'interprétation qu'il fait des situations de communication qui se présentent à lui. Aujourd'hui les chercheurs semblent se tourner plus volontiers vers les stratégies qui seraient mises en œuvre par les scripteurs même inexpérimentés. Nous pouvons citer l'exemple de « stratégies de compensation » d'expressions de la langue (que les auteurs du CECRL appellent « francisation », p.53), utilisées par nos apprenants, il s'agit de la formation d'un mot construite sur un savoir antérieur, par exemple, le terme « dégoûtage », utilisé par nombre de nos apprenants, témoigne du savoir antérieur sur le suffixe « age » qui sert à former les noms.

Il serait intéressant de voir quelles stratégies utilisent nos apprenants pour communiquer que celles-ci relèvent du domaine individuel, qu'elles soient liées au fonctionnement social d'un groupe ou qu'elles soient le résultat d'un transfert de compétences maîtrisées par l'individu dans sa culture d'origine, il n'en demeure pas moins que l'apprenant ne désarme pas en langue étrangère. En tout cas, les stratégies permettent d'actualiser la communication.

SEQUENCE 7 :

Les principes de l'*approche communicative*

- considérer la langue comme instrument de communication,
- Faire acquérir à l'apprenant la langue dans la variété de ses registres et usages, l'objectif est de comprendre et d'utiliser les différentes variétés de la langue,
- réhabiliter l'écrit,
- privilégier le sens,
- acquérir un savoir-faire,
- les énoncés dépassent le cadre de la phrase et c'est la notion de **discours** qui est retenue, c'est-à-dire ce sont des énoncés appropriées aux situations de communication qu'il faut étudier,
- enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes²,
- enseigner la langue dans sa dimension sociale,
- les théories de la communication vont orienter l'apprentissage de la grammaire dès les débuts de l'acquisition et les formes vont être abordées dans une perspective notionnelle,
- large place faite à la grammaire explicite et à la conceptualisation : activités de découverte du fonctionnement de la langue. Les exercices de type structural permettent d'acquérir uniquement des automatismes et de systématiser le fonctionnement morpho-syntaxique de la langue.

² Cf. séance 6.

Donc, l'approche communicative s'intéresse moins à l'analyse d'énoncés isolés, elle prend en compte la dimension discursive du langage, la globalité des échanges ; c'est l'enchaînement des énoncés et le contexte qui vont donner un sens à un énoncé dans la mesure où l'approche communicative retient non pas la phrase mais dépasse le cadre de la phrase pour s'intéresser au discours, en effet, c'est le discours qui permet de faire intervenir les différentes composantes de la compétence de communication. Les discours sont privilégiés comme support d'enseignement parce que ce sont « *des documents qui présentent des échanges complets, ce qui permet d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse et de mettre en relation les caractéristiques sociolinguistiques d'une conversation/d'un texte, les réalisations linguistiques, les stratégies de communication* » [E. Bérard, 1991 : 30].

Le principe retenu dans l'approche communicative est d'enseigner la compétence de communication, par conséquent, il s'agit de prendre en charge, dans les programmes, les différentes composantes de la compétence de communication. Le problème que pose l'approche communicative est comment *didactiser* la notion de compétence de communication ? En effet beaucoup de stratégies communicatives relèvent de l'individuel et de l'instantané.

L'élaboration d'un programme d'enseignement communicatif de la langue doit proposer des contenus reliant objectifs communicatifs et catégories sémantique et grammaticale.

Sur le plan méthodologique, il faut signaler que les documents de travail doivent être proches de ceux qu'on rencontre et qu'on trouve dans la vie courante ; et les types d'activités proposées aux apprenants se rapprochera des types d'échanges qui existent dans la réalité et qu'ils permettent à l'apprenant de s'insérer dans la communication réelle.

C'est ainsi que l'apprenant pourra réinvestir en dehors de la classe ce qu'il a appris en développant et en réinvestissant des stratégies. Il travaillera/développera les aspects linguistiques en parallèle avec la dimension pragmatique du langage, les usages sociaux qui permettront de dégager les règles de fonctionnement de la communication.

La vision de l'apprentissage proposée par l'approche communicative met en avant une attitude d'attention aux productions des apprenants, partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs et par la mise en place progressive d'un système pour conceptualiser des règles de communication.

L'objectif de l'approche communicative n'est pas d'acquérir des comportements automatisés (le Behaviorisme) dans la langue étrangère, mais de développer des capacités de réagir à des situations de communication variées et d'interagir avec les autres.

L'approche communicative propose une variation sur les diverses réalisations linguistiques possibles pour une même intention langagière et intègre, par ses contraintes, l'acquisition des compétences socioculturelle et stratégique.

La grammaire est centrée sur la communication et sur la construction du sens, l'objectif étant de donner à l'apprenant des moyens pour développer ses compétences en langue étrangère. Les activités grammaticales doivent être contextualisées et soumises à des objectifs fonctionnels, ce qui permettra le passage à un savoir procédural. D'où la distinction entre « savoirs » et « savoir-faire », c'est-à-dire qu'un savoir grammatical n'assure pas à lui tout seul une compétence de communication.

L'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage avec une prise en charge du perfectionnement de la production écrite.

L'unité didactique

L'organisation de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, inscrit dans le cadre de l'approche communicative, se présente sous la forme d'« unités d'enseignement » appelées *unités didactiques*.

L'unité didactique (UD) désigne « *un ensemble de textes, activités et exercices de tous genres regroupés selon un critère le plus généralement fonctionnel, parfois thématique et fonctionnel à la fois, les données linguistiques étant le plus souvent subordonnées aux aspects fonctionnels* » [J. Courtyllon, 1995 : 109]. On utilise également le terme de « dossier » pour désigner cet ensemble.

Il convient de signaler, comme le souligne D. Lussier (1992), que chaque UD « *présente souvent un thème sur lequel on vient greffer l'apprentissage* » (p.104). Ce thème va servir de base pour poser l'objectif d'apprentissage, *objectif fonctionnel* qui décrit en termes de capacités le résultat d'un apprentissage : les capacités langagières attendues.

C'est une approche qui intègre des *notions* en rapport avec des *fonctions* précises, elle est alors appelée **approche notionnelle-fonctionnelle**

Ainsi, toutes les tâches et les activités sont-elles liées à l'acquisition d'un contenu notionnel / fonctionnel immédiatement réutilisable, pour les quatre habiletés de base (compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale) et le développement des *savoir-faire* et des *savoir-se comporter* qui prennent le pas sur les *savoirs*.

L'UD étant un parcours d'apprentissage, des conditions essentielles préalables à sa construction doivent être prises en compte :

- définition claire des objectifs ;
- mobilisation des moyens pour réaliser ces objectifs ;
- acquisition des savoir-faire à une majorité d'apprenants, savoir-faire posés en termes de *procédures*.

Les différents aspects pris en compte dans l'unité didactique concernent les objectifs d'apprentissage, la relation « entrée-sortie », le déroulement méthodologique, l'évaluation.

Les objectifs d'apprentissage

Selon D. Lussier, « *les objectifs d'apprentissage décrivent les comportements attendus chez les apprenants.(...) Des objectifs précis décrivent des habiletés, des attitudes, des techniques ou des comportements que les apprenants devront avoir développés à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un programme d'étude. Ils visent à préciser ce que ceux-ci seront capables de faire et pas seulement de savoir en fin de parcours* » [1992 : 45]

Ces objectifs, qui sont donc définis au niveau des capacités ou savoir-faire (appelées aussi *habiletés linguistiques* par D. Lussier), concernent les compétences réceptives et productives (CE, CO, PO, PE).

Ainsi, par exemple, pour une unité didactique intitulée « Présenter / Se présenter », il faut amener l'apprenant, en phase de compréhension, à

« identifier l'objet de la communication / conversation, repérer les thèmes d'une conversation, repérer les participants d'un échange verbal... ».

En somme, l'essentiel est de développer un certain nombre d'habiletés. Ainsi, « *le savoir-faire et le niveau de performance des élèves priment sur leurs savoirs et sur leurs connaissances de la langue étrangère* » [D. Lussier, 1992 : 46]. Ceci suppose, chez l'apprenant, un certain nombre d'activités cognitives.

La relation « entrée/sortie »

L'unité didactique se divise en phases regroupant les quatre habiletés citées ci-dessus. Elle comporte une « entrée » et une « sortie ». J. Courtilon précise qu' *« un élément important pour la constitution d'une unité didactique est le rapport qui doit exister entre les données (entrée) et les activités de production (sortie) proposées (...) pour l'appropriation de ces données. Ce rapport doit exister non seulement aux niveaux thématique et linguistique, mais au niveau des savoir-faire discursifs »* [1995 : 116].

L' « entrée » se manifeste par des supports visuel, sonore ou audio-visuel qui sont sélectionnés dans des documents dits « authentiques » : journaux, magazines, débats télévisés, émissions radiophoniques....

Le choix du support dépend étroitement du type de discours, l'attention est ainsi portée sur l'aspect structural du texte. L'approche préconisée pour la compréhension de ces supports est l'approche globale.

Quant à la phase de « sortie », elle correspond en général, à l'activité de production écrite. Le type de production écrite attendu répond au type de support étudié en phase d' « entrée ». Les activités de « sortie » entretiennent de ce fait, des rapports étroits avec les données d' « entrée ». En effet, l'objectif visé est la reproduction du « canevas » d' « entrée » comportant le réemploi des données linguistiques (grammaticales et parfois même lexicales lorsque ces dernières sont étroitement liées au thème).

Le déroulement méthodologique

Il pose comme principe de voir comment l'on s'achemine de la phase de compréhension (l'entrée) à la phase de production écrite (la sortie).

Ce parcours fait état d'une étape intermédiaire appelée « phase d'analyse ». Elle a pour objectif la manipulation et la fixation des structures linguistiques (lexicales et grammaticales) ; il s'agit en fait de donner des activités de langue en rapport avec les données d' « entrée ». Ces activités portent sur l'acquisition des champs lexicaux et sémantiques dégagés à partir des supports travaillés en phase de compréhension.

Sur le plan méthodologique, il faut signaler que les activités de manipulations linguistiques doivent être proches de celles qu'on rencontre et qu'on trouve dans la vie courante, avec des types d'échanges qui existent dans la réalité et qui permettent à l'apprenant de s'insérer dans la communication réelle.

C'est ainsi que l'apprenant pourra réinvestir en dehors de la classe ce qu'il a appris en développant et en réinvestissant ces stratégies. Il travaillera/développera les aspects linguistiques en parallèle avec la dimension pragmatique du langage, les usages sociaux qui permettront de dégager les règles de fonctionnement de la communication.

La vision de l'apprentissage proposée par l'approche communicative met en avant une attitude d'attention aux productions des apprenants, partant du principe que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait par des réajustements successifs et par la mise en place progressive d'un système pour conceptualiser des règles de communication.

L'objectif de l'approche communicative n'est pas d'acquérir des comportements automatisés dans la langue étrangère, mais de développer des capacités de réagir à des situations de communication variées et d'interagir avec les autres.

L'approche communicative propose une variation sur les diverses réalisations linguistiques possibles pour une même intention langagière et intègre, par ses contraintes, l'acquisition des compétences socioculturelle et stratégique.

La grammaire est centrée sur la communication et sur la construction du sens, l'objectif étant de donner à l'apprenant des moyens pour développer ses compétences en langue étrangère. Les activités grammaticales doivent être contextualisées et soumises à des objectifs fonctionnels, ce qui permettra le passage à un savoir procédural.

L'*approche par compétences*

Le but de l'*approche par compétences* est de présenter de manière opérationnelle des démarches méthodologiques pour organiser les enseignements des langues par compétences spécifiques ; le principe étant de concevoir la maîtrise des langues comme un ensemble structuré de compétences diverses acquises à des niveaux différents. Ceci appelle des modes d'organisation des enseignements plus précis, plus adaptés à l'objet d'enseignement, contrairement à une méthodologie d'enseignement unique et englobante comme la méthode SGAV.

Par exemple, pour développer chez l'apprenant la capacité à interagir langagièrement dans telle ou telle situation de communication (tâche langagière inscrite dans le cadre d'un *projet*, notion développée par Ph. Jonnaert, 2000), les questions qui s'imposent (et que doit poser et se poser le praticien !) sont : quels moyens et quelles ressources linguistiques permettent de réaliser telle ou telle tâche langagière ? Quels pré-requis l'apprenant a-t-il pour pouvoir réaliser la tâche demandée ? Quelles compétences (référentielles, stratégiques, socioculturelles,...) dans la langue maternelle de l'apprenant ou dans la langue d'enseignement peuvent contribuer à développer la compétence langagière dans la langue cible ? Quelles stratégies mettre en place pour aider l'apprenant à réaliser la tâche ? En effet, la finalité principale de l'Education est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir.

Il ne s'agit pas de privilégier « certaines » compétences mais de les viser toutes. L'*approche par compétences* vise à mettre l'apprenant dans une situation de communication définie, c'est-à-dire que pour réaliser une tâche langagière, la consigne de la tâche doit lui préciser :

- son statut : quel rôle il va jouer en tant que producteur d'un discours,
- son destinataire : à qui il s'adresse, parce que le choix et la sélection du matériau linguistique et langagier dépendent du statut de son destinataire, on n'adopte pas le même discours selon que l'on s'adresse à un ami, à un professeur, à un voisin,...
- le contexte dans lequel il est appelé à communiquer : où et quand ?
- la visée communicative : dans quel but il communique tel ou tel type de message.

L'*approche par compétences* tend à développer une compétence langagière définie en prenant en compte dans chaque séquence d'apprentissage les quatre habiletés linguistiques (C.E, C.O, E.O. et E.E). Si on veut que l'élève apprenne à interagir dans n'importe quelle situation de communication qui se présente à lui, il faut que les contenus et les démarches ciblent le transfert des connaissances (connaissances que l'apprenant a dans sa langue maternelle ou dans la langue d'enseignement) et la mobilisation des ressources cognitives, linguistiques, sociolinguistiques, stratégiques et pragmatiques dans la langue cible.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos.

ADAM, J-M. (1990), *Eléments de linguistique textuelle*, Mardaga.

- (1992), *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

- (1994), « Le texte et ses composantes : pour une théorie d'organisation », in *Evaluer le savoir lire*, J-Y. Boyer, J-P. Dionne et P. Raymond (réd), Montréal, Logiques.

- (2004), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan Université.

- (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.

ADAMS, R. (coord.), KIRSCH, I. DE LANGE, J. et HARLEN, W. (1999), *Mesurer les connaissances et compétences des élèves : un nouveau cadre d'évaluation*, Paris, OCDE.

ALLAL, L. et SAADA-ROBERT, M. (1992), *La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire*. Archives de psychologie, n° 60, p. 265-296.

ALLAL, L. (dir.), BAIN, D. et PERRENOUD, Ph. (1993), *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé.

ANDERSON, L.W. (2004), *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, UNESCO.

BARBOT, M-J. et CAMATARRI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, PUF, coll. Education et formation.

BARBOT, M-J. et GRANDMANGIN, M. (coord.) (2000), *De nouvelles voies pour la formation*, Les Cahiers de l'ASDIFLE, n° 11.

BAUTIER, E. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.

BAUTIER, E. et BUCHETON, D. (1995), « L'écriture, qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », in *Le français aujourd'hui*, n° 111, p. 26-36.

BAUTIER, E. (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n°137.

BAYLON, C. et MIGNOT, X. (1994), *La communication*, Ed. Nathan.

BEACCO, J-C. (dir.) (1992), Ethnolinguistique de l'écrit, *Langages*, n°105.

- (1995), « La méthodologie circulante et les méthodes constituées », in *Le français dans le monde*, n° spécial, p. 42-49.

- (1996), « Linguistique de discours et enseignements de langues », in *Le français dans le monde*, n° spécial, p. 183-192.

- (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, Hachette, coll. F.

- (2004), « Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif », *Langages*, mars, n° 153, p. 109-119.

BEACCO, J-C., PORQUIER, R. (éd.) (2001), « Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère », *Langue française*, n° 131.

BEAUCOURT, A. (1995), « Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle », *Tradifile*, n° 34.

- (1997), « Les conditions de l'interprétation des consignes scolaires », *Tradifile*, n° 38.

BERARD, E. (1991), *L'approche communicative*, Clé International.

BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*, Paris, Hachette.

BESSE, H. (1984), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, « Essais ».

BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier, LAL.

BLANCHET, Ph. (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Peeters.

BOIRON , M. et RODIER , C. (1998), *Documents authentiques écrits* , Paris, Clé International, fiches n°s 1,5,17,19,24,34.

BOLTON, S. (1987), *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Credif-Hatier, LAL.

BONIFACE, C. (1992), *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz.

BONIFACE, C., PIMET, O. (1999), *Les ateliers d'écriture. Mode d'emploi, guide pratique à l'usage des formateurs*, Paris, ESF.

BOYER, H., BUTZBACH, M. et PENDANX, M. (2001), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.

CARE, J-M. (éd.) (1999), « Apprendre les langues étrangères autrement », in *Le français dans le monde*, janvier.

CARIA, M. (1999), « Apprentissage implicite et explicite : grille pour une analyse corrective de l'écrit en classe de FLE », in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 39.

CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education.

CHARDENET, P. (1993), « De l'acte d'enseigner à l'acte d'évaluer : analyse des discours », in *Le français dans le monde*, août-septembre, p. 51-56.

CHISS, J-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (1995), *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan.

CHISS, J-L., DAVID, J. et REUTER, Y. (2005), *Didactique du français, fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.

COURTILLON, J. (2002) : *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

CUQ, J-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris, Didier-Hatier.

CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

CUQ, J-P. (éd.) (2004), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE, Clé International.

CYR, P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International.

REUTER, Y. (dir.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, DeBoeck.